

RATKAISU- JA PERHEKESKEISEN TYÖN KOULUTUKSEN  
VAIKUTTAVUUS

Satu Kuusisto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1999

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli arvioida ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksen vaikuttavuutta. Osittain oppisopimuskoulutuksena järjestetty koulutus organisoitiin kaikille 35:lle Rauman perhetukikeskuksen ja sosiaaliviraston sosiaalityön yksikön työntekijöille vuosien 1995-1996 aikana. Vertailevan tutkimuksen aineisto hankittiin toimittamalla kyselylomakkeet heti ja noin puoli vuotta koulutuksen päättymisen jälkeen kaikille koulutukseen osallistuneille. Ensimmäiseen, perhetukikeskuksen järjestämään kyselyyn vastasivat kaikki ja toiseen 57,1 % koulutukseen osallistuneista. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään ratkaisukeskeisten tekniikoiden käytössä ja yhteistyön tekemisessä tapahtuneita muutoksia sekä mielipiteitä ja käsityksiä koulutuksesta ja työmenetelmästä.

Tekniikoiden käyttöä ja yhteistyötä tarkasteltiin kvantitatiivisin menetelmin lähinnä frekvenssitaulukoiden avulla. Mielipiteitä ja käsityksiä kartoitettiin avoimilla kysymyksillä ja ne analysoitiin kvalitatiivisesti. Tulokset esitettiin pääasiassa toimiyksiköittäin: lastenkoti, nuorisokoti, avoyksikkö ja sosiaalivirasto. Ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutus oli vaikuttava, koska monien ratkaisukeskeisten tekniikojen käyttö lisääntyi koulutuksen päättymisen jälkeen. Myös toimiyksiköiden välinen yhteistyö lisääntyi tai pysyi samana. Monipuolinen yhteistyön tekeminen kaipasi kuitenkin kehittämistä. Koulutuksen koettiin antaneen valmiuksia kaikenlaiseen lastensuojelun asiakastyöhön ja ratkaisukeskeisten tekniikoiden katsottiin soveltuvan useimpiin työtilanteisiin. Koulutus koettiin hyödylliseksi, koska kaikki osallistujat saivat käyttöönsä yhteisen työmenetelmän, jonka toivottiin edistävän yhteistyön tekemistä. Ratkaisukeskeistä menetelmää pidettiin hyvin työhön soveltuvana.

Avainsanat: ratkaisukeskeinen menetelmä, henkilöstökoulutus, oppisopimuskoulutus, koulutuksen vaikuttavuus.

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	RATKAISUKESKEINEN MENETELMÄ	8
2.1	Ratkaisukeskeisiä tekniikoita	13
2.1.1	Liittyminen	13
2.1.2	Tavoitteen asettaminen	13
2.1.3	Yhteistyö	15
2.1.4	Ratkaisukeskeiset kysymykset	16
2.1.4.1	Poikkeuskysymys	16
2.1.4.2	Ihme- ja tulevaisuuskysymys	17
2.1.4.3	Asteikkokysymys	18
2.1.4.4	Selviytymiskysymys	18
2.1.5	Edistymisestä puhuminen	19
2.1.6	Ongelman uudelleenmäärittely ja normalisointi	19
2.1.7	Sirkulaarinen ajattelutapa	21
2.1.8	Taustaryhmä, tauon käyttö ja palautteen antaminen	21
3	HENKILÖSTÖKOULUTUS	24
3.1	Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuus	26
4	OPPISOPIMUSKOULUTUS	28
4.1	Perus- ja lisäkoulutus	29

5	KOULUTUKSEN ARVIOINTI	31
5.1	Koulutuksen vaikuttavuus ja sen arviointi	33
5.1.1	Vaikuttavuuden arvioinnin tasoja	36
5.2	Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalli	38
6	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	43
7	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	45
7.1	Tutkimuksen kohderyhmä	45
7.2	Tutkimusongelmat	46
7.3	Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu	47
7.4	Aineiston käsittely ja analysointi	48
8	TULOKSET	50
8.1	Ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutukseen osallistuneet	50
8.2	Asiakkaan kohtaaminen ja asian selvittäminen	51
8.3	Ratkaisukeskeisten tekniikkojen käyttö	53
8.3.1	Tavoitteiden asettaminen ja niiden toteutuminen	57
8.3.2	Tauon käyttö sekä palautteen ja ratkaisukeskeisen tehtävän antaminen	59
8.4	Yhteistyön tekeminen	63
8.5	Kokemuksia ratkaisukeskeisestä työmenetelmästä ja koulutuksesta	65
8.5.1	Ratkaisukeskeisten tekniikoiden soveltuvuus työhön	65
8.5.2	Ratkaisukeskeisen työmenetelmän positiiviset ja negatiiviset piirteet	67
8.5.3	Ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksen suurin anti	68
8.5.4	Koulutuksesta aiheutuneet muutokset koulutettavissa ja jatkokoulutustarve	68

9 JOHTOPÄÄTÖKSET	70
10 POHDINTA	73
10.1 Tutkimuksen luotettavuus	73
10.2 Tutkimuksen tarkastelua ja jatkotutkimusideoita	75
LÄHTEET	78
LIITTEET	88

## 1 JOHDANTO

Rauman kaupungin lastensuojelulaitoksia uudistettiin mittavasti vuoden 1996 alusta lähtien, koska vanhoilla työmenetelmillä ei enää pystytty vastaamaan työttömyyden ja laman myötä syntyneisiin lastensuojelun uusiin haasteisiin. Uudistuksen tavoitteena oli kriisivalmiuden ja jälkihuollon tehostaminen sekä sijoitusten lyhentäminen ja vähentäminen perhettä tukevaa työtä uudistamalla. Uudistus käsitti lastensuojelulaitosten yhdistämisen, avoyksikön perustamisen, työntekijävaihdoksia sekä ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksen. Tässä tutkimuksessa arvioidaan Rauman perhetukikeskuksen ja sosiaaliviraston sosiaalityön yksikön työntekijöiden käymän ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksen vaikuttavuutta. Koulutuksen tavoitteena oli ratkaisukeskeisten tekniikkojen oppiminen ja niiden käyttäminen jokapäiväisessä työssä sekä yhteistyön tekemisen lisääntyminen.

Ratkaisukeskeiseen työmenetelmään liittyvän koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu vähän. Jylhä-Savolaisen (1994) tutkimuksessa selvitettiin ratkaisukeskeisen terapeutin lähestymistavan koulutuksen vaikutuksia koulutettavien ongelmanratkaisukykyyn, perhe- ja yhteisökeskeisen työtavan arvostukseen, toimintatapojen muuttumiseen, yllätyksellisyyteen työssä, keinojen runsauteen ja niiden käytön useuteen. Myös Saarnio ym. (1996) tutkivat ratkaisukeskeisen koulutuksen vaikutuksia. Tutkimuksessa selvitettiin, miten tutkimushenkilöt sisäistivät ratkaisukeskeiset periaatteet ja menetelmät. Lisäksi tutkittiin tutkimushenkilöiden käsityksiä työyhteisöjensä suhtautumisesta ratkaisukeskeisyyteen ja suhtautumista saamaansa ratkaisukeskeiseen koulutukseen. Koulutuksen vaikuttavuusnäkökulmasta poiketen Sundman (1995) selvitti ratkaisukeskeisen työmenetelmän käytön vaikutusta sosiaalitoimistojen sosiaalityöntekijöiden asiakassuhteisiin etsimällä eroja ratkaisukeskeistä menetelmää käyttävien ja muiden työntekijöiden asiakassuhteissa. Vikeväinen-Tervonen (1998) puolestaan selvitti lyhytterapiamenetelmiin, ratkaisukeskeinen menetelmä mukaan lukien, perustuvan psykkinen valmennuksen vaikutuksia työttömien elämäntilanteeseen eli oman elämän hallinnan kokemiseen, harrastusaktiivisuuteen,

sosiaaliseen tukeen, yleiseen fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin, mielialaan, minäkuvaan, työttömyyden kokemiseen ja työllistymiseen.

Tässä tutkimuksessa verrataan heti ja noin puoli vuotta ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksen päättymisen jälkeen tehtyjä arviointeja keskenään toimiyksiköittäin: lastenkoti, nuorisokoti, avoyksikkö ja sosiaaliviraston sosiaalityön yksikkö. Vertailevan arvioinnin avulla pyritään selvittämään ratkaisukeskeisten tekniikkojen käytössä ja yhteistyön tekemisessä tapahtuneita muutoksia. Näiltä osin tutkimustuloksia esitellään ja analysoidaan määrällisin menetelmin frekvenssitaulukoiden avulla. Lisäksi kartoitetaan mielipiteitä, käsityksiä ja kokemuksia koulutuksesta ja työmenetelmän käytöstä laadullisin menetelmin aineistoa järjestämällä ja siitä johtopäätöksiä tekemällä.

## 2 RATKAISUKESKEINEN MENETELMÄ

Ratkaisukeskeinen menetelmä perustuu perhe- ja lyhytterapiaan sekä psykiatri Milton H. Ericksonin kehittämiin terapeutisiin menetelmiin. Menetelmä kehitettiin 1980-luvulla Brief Family Therapy Centerissä Milwaukeessa Yhdysvalloissa. (Vataja, Vierros & Mattila 1998, 123.) Se on saanut vaikutteita muun muassa ongelmanratkaisuun tähtäävästä terapiasta ja systeemisestä perheterapiasta (Vikeväinen-Tervonen 1998, 37-38). Ratkaisukeskeinen menetelmä syntyi käytännön työtä systemaattisesti arvioimalla, ei teoreettisten pohdintojen kautta (Sundman 1995, 19).

Ratkaisukeskeisyydessä ei kiinnitetä huomiota ongelmien syntyyn eikä niiden ilmenemiseen vaan niiden ratkaisemiseen (Laitinen 1990, 14; O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 23; Tarkkanen 1991, 39; Kral 1993, 14; Furman & Ahola 1995, 77; Vikeväinen-Tervonen 1998, 37), koska ongelma voidaan ratkaista sen syytä tietämättä (Tarkkanen 1991, 40). Keskittymällä asiakkaan puutteiden ja heikkouksien sijasta kykyihin, voimavaroihin ja mahdollisuuksiin (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 11) kehitetään asiakkaan luottamusta muutosten saavuttamiseen, uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin ja valmiutta työskennellä muutosten saavuttamiseksi (Vikeväinen-Tervonen 1998, 35). Ratkaisukeskeisessä menetelmässä keskitytään ihmisten toimintoihin, ei niinkään heidän pysyviin ominaispiirteisiin (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 82). Vahvistamalla jo toimivia asioita (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 50) rohkaistaan asiakasta käyttämään omia hyväksi havaittuja ideoita ja etsimään uusia käyttökelpoisia ratkaisuideoita (Furman & Ahola 1995, 148). Menetelmä suosii toiveikkuutta, yhteistyötä ja luovuutta lisääviä puheenaiheita ja ajattelumalleja (Furman & Ahola 1995, 11).

Koska asiakasta itseä pidetään parhaana oman tilanteen asiantuntijana (Berg 1991, 12; Sundman 1992, 14) ja koska hän itse joutuu tekemään muutoksia ratkaistakseen ongelmansa, ratkaisukeskeisen työskentelyn lähtökohtana on asiakkaan määrittelemä ongelma (Berg 1991, 16). Asiakkaiden uskotaan voivan itse vaikuttaa ongelmiinsa ja



löytää itsestään voimavaroja niiden ratkaisemiseksi (Lehtinen 1998, 74). Ongelma saadaan näyttämään ratkaistavalta kutistamalla sitä. Se tapahtuu kysymällä asiakkaalta yksityiskohtaisesti ongelmattomista ajoista. (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 72.) Toisaalta asiakkaan esille tuomia ongelmallisia asioita ei pidä vähätellä mutta ne eivät saa myöskään hallita keskustelua. Tällä tavalla asiakas kokee, että häntä ymmärretään, kunnioitetaan ja kuunnellaan. (Vikeväinen-Tervonen 1998, 41.)

Ratkaisukeskeinen suuntaus perustuu ajatukseen, että ihmisten käyttäytyminen ongelmatilanteessa ylläpitää ongelmaa. Kun joku muuttaa käyttäytymistään kyseisessä tilanteessa, ongelma häviää. Oikeat käyttäytymistavat kehitetään siis epäonnistuneista ratkaisuyrityksistä. (Sundman 1995, 18.) Toisin sanoen järjestelmän jokainen osa vaikuttaa muihin osiin ja ottaa niiltä vaikutteita (Berg 1991, 9). Siksi järjestelmässä tapahtuva pieni muutos saa aikaan suurempia muutoksia (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 118; Berg 1991, 9; Kral 1993, 7, 32; Vikeväinen-Tervonen 1998, 40) eli suuriin ja pitkäaikaisiin ongelmiin riittää usein pieni ja yksinkertainen menettelytapa (Kral 1993, 7-8). Berg (1991, 6) kuvailee tätä muutosta konkreettisemmin perheenjäsenten välisten suhteiden avulla. Kun perheenjäsenten väliset suhteet muuttuvat, yksittäinen perheenjäsen voi muutoksen voimasta muuttua. Yhden perheenjäsenen muuttuminen johtaa muidenkin perheenjäsenten muuttumiseen. Näkökulman muuttumisesta seuraava muutos voi tapahtua nopeasti (Vikeväinen-Tervonen 1998, 38). Se saattaa nostaa esiin uusia tai unohtuneita voimavaroja ja kykyjä (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 143).

Ratkaisukeskeisen työskentelyn tausta-ajatuksena on se, että ihmiset tietävät ongelmansa ratkaisun mutta eivät tiedosta sitä. Asiakkaalle on tärkeää korostaa niitä asioita, joista on hyötyä ongelman ratkaisemisessa, ja rohkaista häntä käyttämään tätä tietoa. (Kral 1993, 32.) Ongelma on rajattu ja pysähtynyt osa elämän jatkuvaa muutosta (Tarkkanen 1991, 53). Koska työntekijän on saatava käsitys ongelmasta, jonka vuoksi asiakas on tullut tapaamiseen, asiakasta pyydetään kuvailemaan käyttäytymistään konkreettisesti ja hyvin tarkkaan (Kral 1993, 16). Konkretisoinnin tarkoituksena on selvittää se käyttäytyminen tai toiminta, jonka toivotaan muuttuvan (Tarkkanen 1991, 43).

Koska asiakkaan ongelmaa ei selitetä toisilla ongelmilla (Laitinen 1990, 14) eikä ongelmien siten välttämättä tarvitse johtua toinen toisistaan, asiakkaan esittämän ongelman lisäksi ei tarvitse selvittää muita mahdollisia ongelmia. Yhden ongelman ratkaiseminen tyydyttävästi lisää asiakkaan luottamusta työntekijään, mikä puolestaan alentaa kynnystä muiden ongelmien esiinottamiselle. (Furman & Ahola 1995, 48.) Ongelman käsite edellyttää aina ratkaisun käsitteen olemassaoloa. Ratkaisun käsite on olennainen ehto ongelman käsitteen kehittymiselle. (de Shazer 1995, 137.) Ratkaisulla ei kuitenkaan tarvitse olla mitään yhteyttä ongelmaan ja kuitenkin ongelma voi hävitä (de Shazer 1995, 119). Ongelmille etsitään myönteisiä selityksiä, joissa ketään ei tarvitse syyllistää (Vikeväinen-Tervonen 1998, 38).

Ongelmilla ei uskota olevan tiettyä tarkoitusta yksilön tai perheen elämässä vaan ne viittaavat elämän staattisuuteen (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 53). Niiden ratkaisemista varten ei tarvitse kerätä laajaa taustatietoa (de Shazer 1985, 7; O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 51). Ongelmien myönteisen puolen huomaaminen auttaa ihmisiä kestämaan ja sietämään ongelmia paremmin sekä keksimään niille enemmän ratkaisuja (Furman & Ahola 1995, 134). Vaikeuksista ja hankaluuksista voi olla apua muiden ongelmien ratkaisemisessa (Furman & Ahola 1995, 135, 137). Jos ongelmat nähdään ystävinä, opettajina tai kasvun paikkoina, ne voidaan ratkaista luovasti yhdessä muiden ihmisten kanssa (Furman & Ahola 1995, 145). Ongelmien näkeminen hedelmällisenä muuttaa asiakkaan ajatusmaailmaa ja siten lisää ratkaisun todennäköisyyttä (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 60).

Ratkaisukeskeisyydessä keskitytään niihin asioihin, joita voidaan muuttaa (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 62). Menetelmän ytimen muodostaa jo ennen ensimmäistä tapaamiskertaa tapahtunut myönteinen muutos (Furman & Ahola 1995, 103). Merkittävän muutoksen aikaansaamiseksi riittää, että asiakas alkaa nähdä tilanteensa uudesta näkökulmasta (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 61). Muutoksia vahvistamalla ja niihin huomiota kiinnittämällä ne saadaan muuttumaan tavoiksi. Kun asiakas saa muutoksen alulle, hän uskoo sen tapahtuvan uudelleen, koska hän on siitä vastuussa. (Kral 1993, 24.) Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen on kannattavampaa kuin ei-toivotun käyttäytymisen sammuttaminen (Berg 1991, 10;

ReTeaming I 1997, 27). Muutos on jatkuvaa ja väistämätöntä (Kral 1993, 8). Muutosprosessissa mikään ei pysy samana eikä mikään toistu. Vaikka sama asia näyttäisi laajenevan ja toistuvan, jokainen toisto on ainakin vähän aikaisemmasta poikkeava. (de Shazer 1995, 117.) Keskusteluissa kuvitellaan ja kuvataan asiakkaan uutta elämää sekä vahvistetaan, että muutos on tapahtumassa ja asiakkaan uusi elämä on todella alkanut (de Shazer 1995, 137).

Koska käyttäytyminen ja ajatukset ovat helpoimmin lähestyttäviä työskentelykohteita (Kral 1993, 12; Vikeväinen-Tervonen 1998, 40), ratkaisukeskeisyydessä pyritään ensisijaisesti muuttamaan henkilön käyttäytymistä ja välillisesti kykyjen, taitojen ja uskomusten tasoa. Kun henkilö oppii käyttäytymään eri tavalla, hän oppii myös ajattelemaan ja tuntemaan eri tavalla. (Vikeväinen-Tervonen 1998, 35, 40.) Tunteita ja ei-sanallisia viestejä ei juurikaan analysoida erikseen eikä niiden merkitystä tulkita omavaltaisesti (Sundman 1995, 21).

Vaikka ratkaisukeskeinen työskentely on tavoitteellista ja tulevaisuuteen suuntautuvaa (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 117; Vataja 1998, 5), menneisyydestä puhuminen voi kuitenkin olla kannustavaa ja rohkaisevaa, jos tapahtumia tarkastellaan kasvattavina ja opettavina kokemuksina, ei ongelmien alkulähteenä (Furman & Ahola 1995, 44). Jos menneisyys nähdään myönteisessä valossa, siitä tulee voimavara, joka auttaa asiakasta tavoitteen saavuttamisessa (Furman & Ahola 1995, 31). Ratkaisukeskeisen ajattelutavan mukaan ihminen ei ole sidottu menneisyyteen tai nykyisyyteen vaan hän voi itse mielikuvituksensa ja luovuutensa avulla luoda uusia käyttäytymistapoja, joista voi kokemusten karttuessa muodostua hänen uusi persoonallisuutensa (Vikeväinen-Tervonen 1998, 43).

Ratkaisukeskeiseen työskentelymalliin liittyy asiakaskeskeisyys, asiakkaan voimavaroihin luottaminen ja positiivisuus. Ne edistävät vahvan itsehallinnan ja itseluottamuksen saavuttamista, omien taitojen ja kykyjen löytämistä, myönteisten uskomusten syntymistä sekä myönteisen minäkuvan saavuttamista. (Vikeväinen-Tervonen 1998, 40-41.) Asiakaskeskeisyydellä tarkoitetaan jatkuvaa arviointiprosessia, asiakkaalle tärkeistä asioista puhumista ja etenemistä asiakkaan

toivomaan suuntaan (Vataja 1998, 6). Koska asiakas on enemmän aktiivisesti mukana oleva subjekti kuin passiivinen objekti, hän hallitsee itse elämäänsä. Hän on itse vastuussa ratkaisuisistaan ja elämästään. (Vikeväinen-Tervonen 1998, 41.)

Ratkaisukeskeisen menetelmän peruseräpäätet ovat:

- älä korjaa sellaista, mikä ei ole rikki,
- tee tai teetä enemmän sitä, mikä sujuu ja
- jos jokin ei toimi, tee tai teetä jotakin erilaista (Sundman 1995, 19).

Ratkaisukeskeisessä perhetyössä toiminnan kohteena on koko perhe, koska vanhempien ja lasten välisen yhteyden vahvistaminen ja vanhempien tukeminen vanhemman roolissa on pitkällä tähtäimellä paras toimintatapa. Perhe on yksinkertaisin tutkittava ja hoidettava yksikkö. Sitä vahvistamalla myös lapsia autetaan parhaiten. Perheenjäsenet tuntevat hallitsevansa omaa elämäänsä, kun jokainen otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin, hyödynnetään perheen omia voimavaroja sekä tunnustetaan ja kunnioitetaan vahvuuksia. Ratkaisukeskeisen perhetyöohjelman tarkoituksena on antaa perheelle yksikkönä intensiivisiä, välittömiä ja tavoitehakuksia palveluja, joiden tavoitteena on perheen koossapitäminen ja perheenjäsenten turvallisuuden takaaminen. Ohjelma palvelee kunkin perheen yksilöllisiä tarpeita, koska toimintatapa suunnitellaan perhekohtaisesti. (Berg 1991, 4-6.)

Ratkaisukeskeisellä menetelmällä pyritään lyhytkestoiseen hoitoprosessiin (Laitinen 1990, 14). Lyhytkestoinen tapaaminen on ajankäytön kannalta tuottoisampaa, ammattimaisempaa ja taloudellisempaa kuin pitkäkestoinen keskustelu (Berg 1991, 92). Menetelmä ei itsessään sisällä valmiita ratkaisuja, vaan menetelmän käyttäjän on muualta valittava itselleen arvot, ideologiat ja teorit (Sundman 1995, 21). Furmanin ja Aholan (1995, 152) mukaan ratkaisukeskeinen lähestymistapa on lähinnä talonpoikaisjärkeä ja kansanviisautta. Se on suhtautumistapa ja asenne, joka auttaa puhumaan ongelmista myönteisesti ja tarkastelemaan niitä rakentavasti. Kunnioitus, optimismi, ystävällisyys ja huumori ovat kaikkien ihmisten yhteistä omaisuutta.

## 2.1 Ratkaisukeskeisiä tekniikoita

### 2.1.1 Liittyminen

Liittyminen on perheterapiasta lainattu käsite. Sillä tarkoitetaan positiivisen suhteen aikaansaamista asiakkaaseen. Liittymisen aikaansaamiseksi työntekijän on luotava lämmin ja positiivinen ilmapiiri, herätettävä asiakkaan luottamus itseä kohtaan, oltava kiinnostunut asiakkaasta, vältettävä ammattikieltä ja luotava pohjaa tuleville tapaamisille. Kun asiakas tuntee työntekijän ymmärtävän häntä, hän on todennäköisesti yhteistyöhaluisempi ja halukkaampi muutosten tekemiseen. (Berg 1991, 23-24.) Yhteyden luomiseksi ja suhteen rakentamiseksi asiakkaaseen asiakkaan käyttämään kieleen mukautuminen on tärkeää, koska sanoilla on puhujalle tietty käsitesisältö. Mukautuminen antaa asiakkaalle kuvan, että työntekijä ymmärtää ja arvostaa hänen subjektiivisia kokemuksia ja samastuu niihin. Asiakkaan ja työntekijän suhde ja yhteistyö rakentuvat tuon käsityksen varaan. (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 76-77.) Jos työntekijä ilmoittaa asiakkaan toimivan väärin ja vaatii muuttamaan toimintatapoja, asiakkaan vastarinta on suurimmillaan (Berg 1991, 28).

### 2.1.2 Tavoitteen asettaminen

Tavoitteet kuvaavat asiakkaan elämässä tapahtuvia asioita, kun ongelman aiheutta ei enää ole (de Shazer 1995, 127; Walter & Peller 1996, 17). Koska asiakkaan tehtävänä on itse määrittellä millaista muutosta hän haluaa, asiakkaan omat tavoitteet selvitetään tarkkaan ja muotoillaan saavutettavaan muotoon, jotta asiakas sisäistäisi tavoitteensa, kokisi ne omikseen ja realistisiksi (Vikeväinen-Tervonen 1998, 41-42) sekä saisi päätösvaltaa elämänsä suunnan määräämisessä (Berg 1991, 42). Kun tavoite on muotoiltu, ratkaisut tapahtuvat spontaanisti lyhyessä ajassa (de Shazer

1985, 10). Ilman selkeästi määriteltyjä tavoitteita työntekijän ja asiakkaan yhteistyötä on vaikea arvioida (Berg 1991, 37). Jos asiakas uskoo hyötyvänsä tavoitteen saavuttamisesta, hän kokee tavoitteen kiinnostavaksi ja motivoivaksi (ReTeaming I 1997, 13). Tavoitteeseen sitoutuminen lisää asiakkaan päättäväisyyttä ja tahtoa tehdä kaikki mahdollinen tavoitteen eli ratkaisun saavuttamiseksi (Vikeväinen-Tervonen 1998, 42).

Tavoite kuvataan konkreettisesti käyttäytymisenä ja muotoillaan positiivisesti (Vikeväinen-Tervonen 1998, 42). Lisäksi kuvaillaan niitä asioita, mistä asiakas tietää ongelman ratkenneen (de Shazer 1995, 126). Konkreettisuutta korostetaan ratkaisuideoita kehittämällä, kokeilemalla ja arvioimalla (Sundman 1995, 21). Mitä paremmin tavoite pystytään määrittelemään ja konkretisoimaan sitä todennäköisemmin se saavutetaan. Tavoite on konkreettinen, kun se kuvataan elävien esimerkkien avulla niin, että tiedetään mitä tavoite käytännössä tarkoittaa. (ReTeaming I 1997, 15.) Mitä yksityiskohtaisempia asioita asiakas kuvailee sitä paremmin hän muistaa ne käytännön tilanteissa. Tavoitteena tulee olla uuden positiivisen käyttäytymisen aloittaminen, ei olemassaolevan negatiivisen käyttäytymisen lopettaminen. (Berg 1991, 37-38.) Tavoitteiden tulisi olla pieniä, niiden tulisi aloittaa jotain parempaa ja sisältää jotain uutta (Sundman 1995, 21). Pienet ratkaisut voivat auttaa suuriinkin ongelmiin (Berg 1991, 37). Kun asiakas ymmärtää pienenkin tavoitteen saavuttamisen vaativan paljon työtä, tavoitteen saavutettuaan hänen motivaationsa lisääntyy, itsetuntonsa nousee ja hän on valmiimpi kohtaamaan uusia haasteita (Berg 1991, 39). Keskittymällä yhteen tarkasti määriteltyyn tavoitteeseen muutkin tavoitteet voidaan saavuttaa (de Shazer 1995, 123).

Yleensä etukäteen määritelty tavoite liittyy esitetyn ongelman poistumiseen. Kun asetetut tavoitteet on saavutettu tai asiakas kokee ongelman helpottaneen, terapia on onnistunut. (Tarkkanen 1991, 29.) Tavoitetta kohti edetään pienin askelin (Vikeväinen-Tervonen 1998, 42) tekemällä lisää sitä, mikä on aikaisemminkin tuonut toivotun tuloksen (ReTeaming I 1997, 25). Välitavoitteiden käyttö auttaa huomaamaan tapahtuvan edistyksen (ReTeaming I 1997, 16). Asiakkaan saavuttama

tavoite kertoo asiakkaalle ja työntekijälle, että ratkaisu on syntymässä tai syntynyt (de Shazer 1995, 136). Tavoitteen saavuttamista seuraava tapaamisten lopettaminen motivoi asiakasta (Berg 1991, 49). Päätämisprosessi on jatkuva, ei hetkellinen (Berg 1991, 52).

### 2.1.3 Yhteistyö

Ratkaisukeskeisen menetelmän keskeisenä tavoitteena on asiakkaan ja työntekijän välinen yhteistyö, ei työntekijän ehdotuksiin mukautuminen (Kral 1993, 9). Yhteistyösuhteen rakentaminen on työntekijän tehtävä (Berg 1991, 28). Työntekijän tulee ymmärtää asiakkaiden erilaisia tapoja tehdä yhteistyötä ja pyrkiä yhteistyöhön samassa hengessä. Heti alussa asiakkaalle annetun selkeän tehtävän avulla voidaan selvittää, millaista yhteistyötä asiakas toivoo. (Kral 1993, 9.) Keskustelun painopiste on koko yhteistyöprosessin ajan siinä, mikä on paremmin. Tällöin kertomukset ulottuvat kaikkiin niihin asioihin, jotka asiakkaan mielestä tekevät elämästä parempaa. (de Shazer 1995, 145.) Työntekijän tulee pyrkiä myönteiseen vuorovaikutukseen asiakkaan kanssa, antaa tunnustusta ongelmaan liittyvistä onnistumisista (Kral 1993, 32-33) ja pyrkiä parantamaan asiakkaan tehokkuutta ristiriidoista huolimatta. Yhteistyötä voidaan luoda esimerkiksi suhtautumalla asiakkaaseen avoimesti, asettamalla asiakkaan asemaan, etsimällä asiakkaan menneisyydestä onnistumisia ja niihin vaikuttavia tekijöitä sekä mainitsemalla asiakkaalle hänen positiivisista piirteistään. (Berg 1991, 28.) Jos asiakas vaikuttaa haluttomalta tai motivoitumattomalta keskustelemaan työntekijän ehdottamista aiheista, kyseessä on asiakkaan ja työntekijän eriävät käsitykset toimintajärjestyksestä, ei merkki asiakkaan muutosvastarinnasta (Furman & Ahola 1995, 25).

## 2.1.4 Ratkaisukeskeiset kysymykset

### 2.1.4.1 Poikkeuskysymys

Ratkaisukeskeisydessä kiinnitetään huomio ongelmien sijasta poikkeuksiin eli tilanteisiin, jolloin ongelmaa ei odotuksista huolimatta esiinny (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 35; Tarkkanen 1991, 58; de Shazer 1995, 100-101; Murphy 1996, 186), ja jotka liittyvät asiakkaan asettamiin tavoitteisiin (de Shazer 1995, 137; Riikonen 1998, 22). Kun työntekijällä on käsitys asiakkaan toiveista, hän kysyy asiakkaalta poikkeuksista eli niistä kerroista, jolloin ongelma ei tavallisuudesta poiketen esiintynyt (Kral 1993, 14), ja mitä silloin tehtiin eri tavalla niin, ettei ongelmaa syntynyt (Berg 1991, 66). Poikkeuksia pyritään lisäämään (Kral 1993, 16). Aikaisemmissa poikkeustilanteissa käytettyjä menetelmiä voidaan soveltaa uusiin ongelmatilanteisiin (Berg 1991, 67). Kun pienet poikkeukset opitaan tunnistamaan ja ne lisääntyvät, ne muuttuvat säännöiksi (Kral 1993, 8-9). Ratkaisukeskeinen menetelmä auttaa asiakasta tekemään enemmän sellaista, mikä jo toimii (de Shazer 1995, 75).

Poikkeuksien avulla asiakasta ohjataan positiiviseen ajatteluun, omien voimavarojen löytämiseen, kiinnittämään huomio onnistumisiin sekä tilanteisiin, jolloin asiat olivat hyvin. Poikkeuksia kartoitetaan menneisyydestä. Asiakkaalta voidaan myös kysyä viimeaikaisista muutoksista parempaan suuntaan eli millä tavalla tilanne on muuttunut paremmaksi siitä, kun asiat olivat huonoimmillaan. (Vikeväinen-Tervonen 1998, 42.) Viimeisimmän tapaamisen jälkeen tapahtuneita poikkeuksia voidaan etsiä kysymällä asiakkaalta, mikä on paremmin edelliseen tapaamiskertaan verrattuna. Poikkeusten etsiminen hallitsee koko ratkaisukeskeistä prosessia. (Riikonen 1998, 23.)



### 2.1.4.2 Ihme- ja tulevaisuuskysymys

Ihmekysymysten avulla asiakas saadaan haaveilemaan ongelmattomasta tulevaisuudesta (Furman & Ahola 1995, 96). Samalla asiakkaan asettamat tavoitteet selkiytyvät ja elämänhallinta paranee. Ihmekysymyksen avulla voidaan testata tavoitteen eli ratkaisun saavuttamista tulevaisuudessa. (Vikeväinen-Tervonen 1998, 42-43.) Ihmekysymys on seuraavanlainen: kuvittele, että eräänä yönä nukkuessasi tapahtuu ihme ja ongelmasi ratkeaa. Mitä erilaista huomaat seuraavana aamuna ja mistä tiedät ihmeen tapahtuneen? (Berg 1991, 70; Walter & Peller 1996, 20; Riikonen 1998, 22.) Ihmekysymyksen miettiminen tekee ongelmattoman tulevaisuuden todellisemmaksi ja siten mahdollisemmaksi saavuttaa (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 35). Ihmeen kuvittelemisen vaikuttaa asiakkaaseen voimakkaasti, koska se luo mielikuvan siitä, millaista elämä on ongelman ratkettua. Se luo toivoa elämän muuttumisesta parempaan suuntaan. Realistinen ihme on konkreettinen, pieni ja saavutettavissa oleva muutos elämässä. (Berg 1991, 70.) Ihmekysymyksen yhteydessä selvitetään, onko ihme tai sen osia jo joskus tapahtunut ja pyritään lisäämään näitä onnistuneita asioita (Riikonen 1998, 22). Ihmekysymyksen yhteydessä riittää, että asiakas kuvittelee ongelman häviämistä edistävän prosessin tulokset. Tällä tavalla asiakkaat voivat tuoda konkreettisesti ja täsmällisesti enemmän esille aikaisempia ongelmattomia kokemuksiaan. (de Shazer 1995, 128.)

Tulevaisuuskysymyksessä asiakasta pyydetään kuvittelemaan tulevaisuus ilman ongelmaa ja kertomaan, miltä se vaikuttaa. Kun asiakas kuvittelee tulevaisuuden ongelmattomana, hän on kuvannut myös ratkaisun. Ratkaisun löytymistä edesauttaa jo yritys luoda kuva ratkaisusta. Kun tulevaisuudesta puhutaan varmana asiana, vahvistetaan käsitystä ratkaisun väistämättömyydestä. (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 123.) Ongelmaton tulevaisuus tulee kuvitella mahdollisimman yksityiskohtaisesti (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 126).

### 2.1.4.3 Asteikkokysymys

Asteikkokysymysten avulla voidaan selvittää poikkeuksia, toivottua tulevaisuutta (Riikonen 1998, 23) ja tavoitteiden saavuttamista (Berg 1991, 49, 92).

Asteikkokysymys voi olla esimerkiksi seuraavankaltainen: jos asteikolla kymmenestä yhteen kymmenen tarkoittaa, että elämäsi on juuri sellaista kuin haluatkin sen olevan ja yksi tarkoittaa tilannetta, josta lähdimme liikkeelle, mihin sijoittaisit itsesi tällä hetkellä? Motivaation lisäämiseksi voidaan esittää seuraavankaltainen jatkokysymys: mitä sinun tulisi tehdä, jotta pääsisit kohtaan kuusi? Asteikkokysymyksiä voidaan yleisesti soveltaa muutoin liian abstrakteilta tuntuvien asioiden arviointiin. Tällaisia ovat esimerkiksi itsekunnioitus, itseluottamus, tietoisuus muutosten tarpeesta, halukkuus työskennellä muutosten eteen, ongelmien ratkaisemisen tärkeysjärjestys, toivo ja edistyminen. (Berg 1991, 71-73.) Asteikkokysymykset voivat koskea myös onnistumista, uskoa onnistumiseen tulevaisuudessa ja omaa tai muiden motivaatiota (Riikonen 1998, 23).

### 2.1.4.4 Selviytymiskysymys

Selviytymiskysymyksillä kartoitetaan ja vahvistetaan asiakkaan omia selviytymiskeinoja (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 123). Niiden tavoitteena on rohkaista asiakasta sekä saada hänet huomaamaan omat voimavaransa ja vahvuutensa (Berg 1991, 75). Jos asiakkaalla on vaikeuksia lähestyä ongelmaa positiivisesta näkökulmasta ja hän tuntee tilanteensa toivottomaksi, voi selviytymiskysymysten käyttö olla hyödyllistä (Riikonen 1998, 23), koska niissä hyväksytään asiakkaan toivottomuudentunne (Berg 1991, 78). Asiakkaalta voidaan esimerkiksi kysyä, mitkä asiat auttavat häntä jaksamaan päivästä toiseen (Berg 1991, 76; Riikonen 1998, 23). Vastaus mahdollistaa siirtymisen asiakkaan vahvuuksien käsittelyyn (Riikonen 1998, 23). Selviytymiskysymyksillä saadaan toivottomalta ja ylitsepääsemättömältä vaikuttava tilanne käännettyä voitoksi. Kun asiakkaan itseluottamus ja itsekunnioitus

nousee, hän pystyy paremmin hallitsemaan elämäänsä. Vasta myöhemmässä vaiheessa ryhdytään selvittämään, mitä pitäisi tehdä jotta asiat muuttuisivat paremmiksi. (Berg 1991, 77-78.)

### 2.1.5 Edistymisestä puhuminen

Edistymisen merkeistä puhuminen johdattaa keskustelun rakentaviin ja hyödyllisiin puheenaiheisiin (Furman & Ahola 1995, 105) sekä auttaa uusien ratkaisujen löytymisessä ja huomion suuntaamisessa pois ongelmasta kohti konkreettisia tulevaisuutta koskevia suunnitelmia (Furman & Ahola 1995, 109). Edistyksen merkkejä on helpompi tunnistaa, jos ennen edistymisen käsittelemistä puhutaan tavoitteista ja toiveista ja niitä havainnoidaan myönteisestä tulevaisuudennäkymästä käsin. Jos edistystä ei tapahdu tai ongelmat ovat pahentuneet, on hyödyllistä nähdä tilanteessa jotain myönteistä, esimerkiksi että tilanne ei voi enää huonontua. (Furman & Ahola 1995, 114-115.) Koska ansion jakaminen edistyksestä asiakkaan lisäksi mahdollisimman monelle auttaa parantamaan ihmisten välisiä suhteita, ansiota tulisi jakaa sekä auttajille että muutoksen vastustajille (Furman & Ahola 1995, 127, 128). Tällöin ääneenlausumattomat syytökset häviävät ja kaikki asianosaiset voivat kokea osallistuneensa myönteisen muutoksen aikaansaamiseen (Furman & Ahola 1995, 132).

### 2.1.6 Ongelman uudelleenmäärittely ja normalisointi

Ongelman uudelleenmäärittelytekniikka on lainattu perheterapiasta (Berg 1991, 95). Uudelleenmäärittelyssä tapahtumien merkitys muutetaan kielteisestä myönteiseksi. Tällöin käyttäytymisvaihtoehtojen valikoima muuttuu ja uudenlainen käyttäytyminen vaikuttaa myös muihin. Uudelleenmäärittely on tehokas menetelmä ja sillä saadaan aikaan merkittäviä muutoksia. (Kral 1993, 28.) Ongelman nimitystä muuttamalla

muutetaan usein myös ongelman lähestymistapaa (Furman & Ahola 1995, 62). Kun asiakas näkee tilanteensa uudella tavalla, hän todennäköisesti löytää vanhaan ongelmaan uuden ratkaisun. Uudelleenmäärittely on positiivinen tapa kuvata asiakkaan vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. (Berg 1991, 96.) Esimerkiksi huono keskittymiskyky voidaan uudelleenmäärittellä herkkävaistoisuudeksi, jolloin henkilöön suhtautuminen ja häneen kohdistuvat toimenpiteet muuttuvat (Kral 1993, 29). Viha voidaan puolestaan tulkita esimerkiksi voimakkaana kiintymyksenä ja riitely osoituksena itsenäisyydestä (Berg 1991, 96). Erilaiset ilmaisut herättävät hyvin erilaisia mielikuvia henkilön ongelmien mahdollisista syistä ja hyödyllisen avun luonteesta (Furman & Ahola 1995, 62). Kun asiakas tekee jotain eri tavalla jossain ongelmaketjun kohdassa, ketjussa tapahtuva muutos panee ratkaisun liikkeelle. Tämä voidaan aikaansaada esimerkiksi uudelleenmäärittelyn avulla, poikkeuksia korostamalla tai tee jotain toisin -tehtävän avulla. (Kral 1993, 43.)

Normalisointi on yksi uudelleenmäärittelyn muoto (Kral 1993, 43), jonka tarkoituksena on osoittaa, että asiakkaan tunteet, ajatukset ja käyttäytyminen ovat normaaleja reaktioita (Berg 1991, 107). Tämä johtaa siihen, että ongelmaa ei enää yritetä ratkaista väkisin, vaan asiakas alkaa tehdä jotain eri tavalla. Vaikeuksia ei pidetä patologisina tai psykologisina ilmentyminä vaan arkipäiväisinä hankaluuksina. Ne johtuvat joistain sattumanvaraisista olosuhteista, jotka ovat kestäneet niin pitkään, että niitä on alettu pitää ongelmina. Normalisoinnin myötä asiakas kokee tilanteensa kohentuvan. Normalisointia voi tehdä myös epäsuorasti kertomalla esimerkiksi omista tai ystävien kokemuksista vastaavissa tilanteissa, jolloin asiakkaan tilanne saadaan näyttämään arkipäiväiseltä. (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 110-111.)

### 2.1.7 Sirkulaarinen ajattelutapa

Sirkulaarisessa ajattelussa perhe käsitetään vaikuttavana, vastavaikuttavana ja vuorovaikuttavana systeeminä. Tässä kehämäisessä ajattelutavassa syyn etsiminen menneisyydestä hylätään ja keskitytään systeemien tarkasteluun. Syyn katsotaan olevan perheen häiriintyneissä systeemeissä, jolloin ketään ei tarvitse syyllistää. Toisaalta sirkulaarisuus kyseenalaistaa syy - seuraus-suhteen, koska seurausten voidaan katsoa laukaisevan syyn, syyn esiintyminen seurauksen jne. Tällöin ongelmia pidetään ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, ei ihmisestä itsestään, johtuvaksi. (Alpola & Hurskainen 1992, 10.) Syy - seuraus-suhde nähdään kehämäisenä, jolloin tapahtumien aloittajaa tai syyllistä on mahdotonta määrittellä (Tarkkanen 1991, 24).

### 2.1.8 Taustaryhmä, tauon käyttö ja palautteen antaminen

Ratkaisukeskeisiä menetelmiä käytettäessä voidaan työntekijöistä koota taustaryhmä, joka asiakastapaamisessa seuraa joko videon välityksellä tai yksipuolisen lasi-ikkunan takaa toisessa huoneessa käytäviä asiakaskeskusteluja. Taustaryhmä antaa työntekijälle palautetta työstä ja edistymisestä. Edistymistä voi seurata myös videonauhalla. (Vataja 1998, 5.) Työryhmiä ja yksipuolisia peilejä käytettäessä konsultaatiotauko on tärkeä osa työskentelyä. Tauon aikana työntekijä ja peilin takana oleva työryhmä kokoontuvat ja vaihtavat ajatuksia tilanteen etenemisestä. (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 120-121.) Työryhmän jäsenten erilaiset näkemykset tilanteesta ovat käyttökelpoisia ja luovuuutta lisääviä. Taustaryhmän käyttö ei kuitenkaan ole välttämätöntä ratkaisukeskeisessä työssä. (de Shazer 1985, 19-20.) Tauon päätyttyä työntekijä tekee asiakkaalle yhteenvedon istunnon aikana käsitellyistä asioista, kertoo asiakkaan onnistumisista ja antaa tunnustusta suoritetuista tehtävistä (Berg 1991, 92). Asiakas pitää viestiä tärkeänä ja lopullisena, kun se irrotetaan ajallisesti muusta istunnosta (Vikeväinen-Tervonen 1998, 44).

Positiivista palautetta antaessaan työntekijä muistuttaa asiakasta siitä, mihin tämä on jo ryhtynyt ratkaistakseen ongelmansa (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 121). Positiivisen palautteen käyttö rohkaisee asiakasta toimimaan ja ajattelemaan ongelmatilanteissa uudella tavalla (Sundman 1995, 18). Palautteesta ilmenee työntekijän ja asiakkaan yhteisymmärrys tavoitteesta (Vikeväinen-Tervonen 1998, 43). Eri näkökantoja ei pidetä oikeina tai väärinä vaan toisia näkökantoja toisia hyödyllisempinä (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 60). Palautetta voi antaa heti, kun asiakas tekee jotain positiivista tai ratkaisuun viittavaa taikka tapaamisen päätteeksi (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 121).

Tapaamisen lopussa tehdään konkreettinen suunnitelma siitä, mitä ennen seuraavaa tapaamista tehdään eli miten edetään kohti tavoitetta (Berg 1991, 91). Palautteen yhteydessä voidaan antaa kotitehtäviä, jotka vievät kohti tavoitetta. Samalla korostetaan muutoksen aikaansaamisen vaativan paljon työtä. (Vikeväinen-Tervonen 1998, 44.) Kotitehtävien tulisi sopia asiakkaan käsitykseen ongelmasta ja niiden tulisi vaikuttaa asiakkaasta lupaavilta (Riikonen 1998, 24). Tehtävät laaditaan vahvistamaan jo olemassaolevia ratkaisuja ja voimavaroja (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 151). Ne lisäävät usein asiakkaan tietoisuutta omasta käyttäytymisestään ja auttavat kiinnittämään huomion onnistumisiin (Vikeväinen-Tervonen 1998, 45). Istunto päättyy ohjeeseen tai tehtävään (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 120-121). Kotitehtävien käyttö ei kuitenkaan ole välttämätöntä, koska niiden käytöllä ei näytä olevan vaikutuksia lopputulokseen (de Shazer 1985, 21; Riikonen 1998, 24). Kotitehtävien tekemistä tärkeämpää on se, mitä asiakas todella tekee saadakseen asiat sujumaan paremmin (de Shazer 1995, 144). Seuraavalla tapaamiskerralla asiakkaalta kysytään tehtävän suorittamisesta seuranneita tapahtumia (Vikeväinen-Tervonen 1998, 45). Kotitehtävillä ja positiivisella palautteella pyritään lisäämään rakentavan käyttäytymisen todennäköisyyttä ja tapaamisten välillä tapahtuvaa ajattelutyötä (Riikonen 1998, 20).

Ajankohta kontaktien lopettamiselle määritellään heti ensimmäisten tapaamisten yhteydessä. Päätäminen voidaan määritellä ajan tai tavoitteen saavuttamisen perusteella. Sekä asiakkaan että työntekijän motivaatio nousee, kun he tietävät

tarkkaan, milloin tapaus päätetään. Tieto auttaa myös rytmittämisessä, edistymisen seuraamisessa ja käytettävissä olevan ajan muistamisessa. Toisaalta asiakas voi myös odottaa passiivis-aggressiivisesti, että määräaika kuluu umpeen. Aikarajaa käytettäessä asiakasta kannattaa välillä muistuttaa siitä, miten hän on edistynyt tavoitteen suhteen. (Berg 1991, 48.)

### 3 HENKILÖSTÖKOULUTUS

Henkilöstökoulutuksella tarkoitetaan koulutustilaisuuksissa tapahtuvaa henkilöstön kehittämistä, joihin yksilö osallistuu tilapäisesti työtehtävistään vapautettuna. Muussa tapauksessa käytetään käsitettä henkilöstön kehittäminen. Henkilöstökoulutusta ja henkilöstön kehittämistä ei kuitenkaan pidä täysin erottaa toisistaan, koska sekä jatkuvan koulutuksen periaate että organisaation kehittämisstrategiat korostavat työorganisaation toiminnallisuutta, avoimuutta ja vuorovaikutteisuutta. (Varila 1991, 7.) Henkilöstön kehittäminen on henkilöstökoulutuksen yläkäsite, johon koulutuksen lisäksi kuuluu toimintaa organisaation sisäisen tiedonkulun tehostamiseksi ja henkilökunnan yhteistyövalmiuksien lisäämiseksi. (Alanen 1993, 82-83.)

Henkilöstökoulutus on osa organisaation ja henkilöstön kokonaisvaltaista kehittämistä (Kantanen 1996, 25). Se on lähinnä työnantajien henkilöstölle ostamaa lyhytkestoista koulutusta (Rikkinen & Laasonen 1994, 152). Työnantajat itse tai ulkopuoliset koulutuspalvelut järjestävät henkilöstökoulutusta (Alanen 1993, 82). Työnantajien kustantaman ja osin itse järjestämän koulutuksen merkitys on lisääntynyt, koska muodollinen koulutusjärjestelmä ei pysty tarjoamaan koulutusta henkilöstöltä vaadittaviin erikoistaitoihin (Puttonen 1996, 19). Henkilöstökoulutus on tarkoitettu kaikille työelämässä oleville ja sitä järjestetään sekä julkisissa oppilaitoksissa että työnantajan omissa koulutustiloissa (Haavio 1995, 108). Henkilöstökoulutukselle on ominaista se, että opiskelu tapahtuu työaikana työnantajan toimesta ja kustantamana sekä täysin palkkaeduin.

Henkilöstökoulutuksessa on yleensä tärkeintä organisaation kokonaistavoite, jolle koulutettavan persoonallinen kehittyminen on alisteinen. (Alanen 1993, 82.)

Henkilöstöä koulutetaan organisaation muospaineiden sekä ulkoisen ja sisäisen kehityksen vuoksi. Koulutustarvetta aiheuttavat myös ammatin vaatimusten, työn ja toimintaympäristön muuttuminen. Uuden tiedon tasalla pysyminen edellyttää jatkuvaa opiskelua ja työtoiminnan kehittämistä. (Jakku-Sihvonen 1995, 123.) Työnantajien järjestämän henkilöstökoulutuksen tehtävinä ovat työpaikan oloihin



perehdyttäminen sekä ajan tasalla pitävän ja työpaikkojen erikoislaadun huomioivan koulutuksen antaminen (Kantanen 1995, 38). Henkilöstökoulutuksella pyritään ajantasaistamaan työvoiman tietoja ja taitoja (Elovainio 1993, 419). Sitä järjestetään ylläpitämään ja parantamaan eri työtehtävissä toimivien ammattitaitoa, tehostamaan työyhteisön toimintaa ja edistämään organisaation tavoitteiden toteutumista (Alanen 1993, 82). Pääasiassa henkilöstökoulutuksen avulla tuotetaan välittömästi työpaikalla tarvittavat uudet valmiudet. Henkilöstön laaja osallistuminen koulutukseen parantaa huomattavasti koulutuksen tuottavuutta. (Jyrkänne 1992, 151.) Työntekijöitä kouluttamalla pyritään parantamaan organisaation tuottavuutta (Puttonen 1996, 19).

Onnistuneessa henkilöstökoulutuksessa koulutuksen sisältö liittyy työtehtäviin ja koulutus on edellytys työtehtävistä selviämiseksi (Assarsson & Norling 1995, 61). Henkilöstökoulutus on määrällisesti yksi suurimmista ammatillisen koulutuksen lohkoista (Haavio 1995, 104). Laajentunut ja työorganisaatioiden toimintakokonaisuuden osaksi vakiintunut henkilöstökoulutus on pääosin täydennyskoulutusta (Alanen 1993, 82), mutta Haavion (1995, 108) mukaan perus-, jatko- ja uudelleen koulutuksen määrää tulisi lisätä.

Henkilöstökoulutuksen tulee olla joustavaa, laaja-alaista, työtehtävien uudelleenmuotoilemiseen liittyvää ja sillä tulee olla yhteydet ammatillisen koulutuksen muihin muotoihin (Puurula 1997, 35). Koulutuskokonaisuudesta, esimerkiksi oppisopimuskoulutuksessa, monimuotokoulutuksessa ja omaehtoisessa opiskelussa, vain osa saattaa olla henkilöstökoulutusta. Koulutukseen voi sisältyä vaikkapa työnantajan kustantamia kursseja, itseopiskelua, opintopiirejä tai työharjoittelua. Kapeasti katsottuna vain työnantajan henkilöstölleen kustantamat kurssit ovat henkilöstökoulutusta. (Kantanen 1996, 16.)

### 3.1 Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuus

Vaikuttavuus on vaikutusta laajempi käsite. Vaikuttavuus kuvaa vaikutusten kokonaisuutta, sen myönteisiä ja kielteisiä sekä tarkoitettuja ja odottamattomia vaikutuksia. Vaikuttavuuteen liittyvät laatu, vaikutusten voimakkuus ja suunta. (Mikkonen 1997, 20.)

Henkilöstökoulutuksen vaikutuksia voidaan tutkia organisaation yksittäisen jäsenen, työryhmän, organisaatioyksikön tai koko organisaation näkökulmasta tai tutkimuksen kohteena voi olla henkilöstökoulutus yleensä. Perinteisesti henkilöstökoulutuksella pyritään vaikuttamaan koulutuksen kohteena olevien henkilöiden tietoihin, taitoihin ja asenteisiin siten, että he koulutuksen päätyttyä käyttäisivät uusia valmiuksia omassa työssään. Perimmäisenä tarkoituksena on hyödyn saavuttaminen organisaatiolle. Koska henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden yhden tason tai näkökulman käsittely vaikuttaa toisaalle, vain yhden näkökulman tutkiminen on ongelmallista. (Kantanen 1996, 4.)

Koulutus vaikuttaa monella eri tasolla. Henkilöstökoulutuksen vaikutukset riippuvat monista asioista. Oppimistuloksiin vaikuttavat esimerkiksi opiskelijoiden valmiudet ja motivaatio, opetettava aines, opettajien taidot, työpaikan olosuhteet ja työntekijöiden suhtautumistavat. Työelämän henkilöstökoulutuksen tavoitteena on usein vaikuttaa työkäyttäytymiseen ja sen myötä tuoda hyötyjä organisaatiolle. Työkäyttäytyminen muuttuu esimerkiksi oppimisen, päätöstenteon tai uuden asennoitumistavan myötä. Työkäyttäytymisen muuttumiseen vaikuttavat koulutettavan tiedot, taidot ja motivaatio opittujen asioiden soveltamiseen sekä asenteet. Pysyvät käyttäytymismuutokset ilmenevät työpaikalla usein niin pitkän ajan kuluttua, ettei muutosten yhteyttä koulutukseen voida luotettavasti selvittää. (Kantanen 1996, 40-41.)

Jotta koulutustulokset siirtyisivät työkäytännöiksi, koulutuksen ja työpaikan tulisi olla vuorovaikutuksessa keskenään. Laajan vaikutuksen saavuttamiseksi tulee

kouluttaa riittävä määrä sopivia henkilöitä, koulutuksella olla hyvä maine sekä kysyntää. Esimiesten hyväksyessä koulutuksen ja tukiessa sitä koulutus johtaa organisaatiota hyödyttäviin tuloksiin. (Kantanen 1996, 45.)

Henkilöstön asenteisiin, osaamiseen, toiminta- ja johtamiskäytäntöihin sekä koko organisaation työpaikkakulttuuriin vaikuttaminen antaa usein vastineeksi sellaisia hyötyjä, jotka muuttuvat rahaksi vasta pitkän ajan kuluttua ja epäsuorasti.

Kehittämistoimintaan ryhtyminen osoittaa kuitenkin sen, että todennäköisesti tilanne ilman kehittämistä olisi muodostunut organisaatiossa kestäättömäksi. Siksi kehittämisessä on yleensä kyse pakkotilanteesta, ei vapaaehtoisesta mahdollisuudesta. (Kuitunen 1991, 66.)

#### 4 OPPISOPIMUSKOULUTUS

Oppisopimuskoulutus on vaihtoehto oppilaitosmuotoiselle koulutukselle (Alanen 1993, 117). Sitä voidaan järjestää koulu- ja opistoasteella sekä ammatillisella korkea-asteella opiskeltaviin ammatteihin, joihin järjestetään koulutusta oppilaitoksissa. Lisäksi on olemassa erillisiä oppisopimusammatteja, joihin oppilaitosmuotoista koulutusta ei järjestetä. (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 8.) Oppisopimuksella suoritettava ammatillinen koulutus on tasavertainen oppilaitoksessa suoritettavan vastaavan koulutuksen kanssa (Määttä 1996, 17; Pesonen 1996, 10). Ammattitaidon saavuttaminen on oppisopimuskoulutuksen tavoite (Kaisaniemi & Määttä 1997, 10).

Oppisopimuskoulutukseen kuuluvat työnopetus- ja teoriajaksot (Alanen 1993, 117). Työpaikalla annettava työnopetus muodostaa noin 70 % oppiajasta (Alanen 1993, 118; Pesonen 1996, 11; Kaisaniemi & Määttä 1997, 19; Pesonen 1997, 32; Cronhjort, Huilaja & Ollila 1998, 8; Kollanus & Silvennoinen 1998, 16) eli tekeminen on oppisopimuskoulutuksessa keskeisellä sijalla (Pesonen 1996, 11). Työn tulee sisältää sellaisia tehtäviä, joissa opiskelija voi harjoitella uusia asioita (Cronhjort ym. 1998, 65) ja kehittyä ammatillisesti (Cronhjort ym. 1998, 8). Oppisopimuskoulutuksessa on keskeistä ymmärtäminen ja osaaminen (Määttä 1996, 21). Työtä tehdään työnantajan nimeämän pätevän ohjaajan opastuksessa (Cronhjort ym. 1998, 7-8). Teoriakoulutusta annetaan yleensä työpaikan ulkopuolella ja sen määrä riippuu työtehtävästä, jota koulutettava on oppimassa (Kollanus & Silvennoinen 1998, 64). Teoriaopintoja voi suorittaa myös ohjattuina etäopintoina (Pesonen 1997, 32).

Oppisopimus on opiskelijan ja työnantajan välinen määräaikainen työsopimus (Alanen 1993, 118; Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 5, 6), jossa opiskelija sitoutuu työnteekoon ammattitaidon saavuttamiseksi (Alanen 1993, 118; Kaisaniemi & Määttä 1997, 11-12). Oppisopimuskoulutuksessa työsuhde on myös koulutussuhde, jossa opiskelija saa työnantajalta ammatillista valmennusta, opetusta ja oppia. Opiskelija puolestaan antaa työnantajan käyttöön oppimisympäristössä hankkimansa osaamisen,

tiedon ja taidon. (Pesonen 1996, 10.) Uusi sopimus mahdollistaa työsuhteen jatkumisen koulutuksen päätyttyä (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 6; Kaisaniemi & Määttä 1997, 12).

Oppisopimus on yksilöllinen ja joustava koulutusmuoto (Pesonen 1997, 33). Oppisopimuskoulutuksen yhtenä vahvuutena on tiivis työelämään integroituminen (Qvintus 1998, 51). Oppisopimusopiskelija saa ammatin lisäksi arvokasta työkokemusta (Pesonen 1996, 11). Koska oppilaitokset ovat hitaita seuraamaan työelämän muutoksia, niissä järjestettävä opetus ei anna opiskelijalle näkemystä todellisesta työpaikkaympäristöstä. Lisäksi oppisopimuskoulutus on edullisempaa kuin opetus oppilaitoksessa. (Cronhjort ym. 1998, 7.)

#### 4.1 Perus- ja lisäkoulutus

Oppisopimuskoulutus voi olla perus- tai lisäkoulutusta. Nuorisoasteen peruskoulutuksessa, aikuisten ammatillisessa peruskoulutuksessa, ammatillisessa erikoistumisessa ja muussa lisäkoulutuksessa voidaan käyttää oppisopimusjärjestelmää. (Cronhjort ym. 1998, 8-9.) Peruskoulutuksen oppiaika vaihtelee opiskeltavasta ammatista riippuen yhdestä neljään vuoteen. Jos opiskelijalla on alan työkokemusta tai jonkin alan ammatillinen koulutus, oppiaika voi olla lyhyempi. (Alanen 1993, 118; Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 6; Kaisaniemi & Määttä 1997, 11.) Jos oppisopimuskoulutuksen tavoitteena on tutkinnon suorittaminen, opiskelijan tulee osallistua näyttökokeeseen (Cronhjort ym. 1998, 9), jossa osoitetaan vaadittavien taitojen ja tietojen hallinta lähinnä käytännön töitä tekemällä (Cronhjort ym. 1998, 11). Näyttökokeen hyväksytyt suorittaminen on virallinen ammattitaidon tunnustus (Pesonen 1997, 33). Opiskelun päätyttyä opiskelija saa todistuksen teoriajaksojen ja työpaikalta saatujen arviointien perusteella (Cronhjort ym. 1998, 9).

Oppisopimuskoulutuksena järjestettävän lisäkoulutuksen perustana on koulutettavan ammatillinen peruskoulutus ja/tai työkokemus (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 6; Kivistö 1993, 35; Kaisaniemi & Määttä 1997, 11). Lisäkoulutuksen tavoitteena on ammattitaidon ylläpitämisen tai ammatissa tarvittavien erityisvalmiuksien hankkimisen edistäminen (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 6; Kivistö 1993, 35). Oppisopimuksella järjestettyä lisäkoulutusta on käytetty henkilöstön uudelleen- ja pätevöittämissä koulutuksissa (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 24) tehtävien ja osaamisvaatimusten muuttuessa (Cronhjort ym. 1998, 65), uutta tekniikkaa opiskeltaessa ja käytännön kokemuksia täydennettäessä (Cronhjort ym. 1998, 9). Lisäkoulutuksella voidaan ylläpitää, laajentaa tai syventää ammattitaitoa sekä hankkia erityisvalmiuksia (Määttä 1996, 18). Pidempikestoisessa henkilöstökoulutuksessa on yhä enemmän käytetty oppisopimuskoulutusta sen joustavuuden ja tarkoituksenmukaisuuden vuoksi (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 23) ja koska se on kyennyt erinomaisesti vastaamaan työelämän muutospaineesiin sekä ihmisten täydennys- ja uudelleen koulutustarpeisiin (Puurula 1997, 34). Lisäkoulutuksessa opinnot voidaan rakentaa opiskelijoiden työtehtävistä lähteviksi, jolloin kyseessä on ns. täsmäkoulutus (Määttä 1996, 20). Lisäkoulutuksen kesto on 4-12 kuukautta (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 6; Kivistö 1993, 35; Poutanen 1996, 28; Pesonen 1997, 32; Kollanus & Silvennoinen 1998, 16).

Virkasuhteessa olevat henkilöt voivat siirtyä oppisopimuskoulutukseen ottamalla virkavapaata (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 6-7; Kaisaniemi & Määttä 1997, 12). Oppisopimuskoulutus sopii hyvin sellaiseen aikuiskoulutukseen, jossa työn ja koulutuksen vuorovaikutus voidaan järjestää joustavaksi (Työpaikkakoulutustoimikunnan mietintö 1990, 22). Oppisopimuskoulutuslain mukaan lisäkoulutukseen osallistuvat työntekijät voivat saada rahoitusta (Kivistö 1993, 35). Lisäkoulutusta suunniteltaessa pääpaino on yksilön ja yrityksen tarpeissa (Cronhjort ym. 1998, 66). Lisäkoulutukselle asetettavissa tavoitteissa kuvataan ne asiat, joiden hallitseminen vaaditaan työtehtävistä selviytymiseksi. Tavoitteiden perusteella määritellään oppimistehtävät ja teoriaopinnot. Oppimistehtävät voivat olla esim. konkreettisia työtehtäviä, joihin koulutettava opastetaan. (Cronhjort ym. 1998, 69.)

## 5 KOULUTUKSEN ARVIOINTI

Koulutukseen elimellisenä osana kuuluva evaluaatio eli arviointi (Vaherva 1983, 76) voi koskea tavoitteita, suunnitelmia tai ohjelmia sekä koulutettavien, kouluttajien tai koulutusorganisaatioiden toimintaa. Se voi kohdistua myös tuotoksiin tai prosesseihin. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 183.) Arvioinnin tarkoituksena on edistää prosessien, tulosten ja vaikutusten toteutumista (Peltonen, Laitinen & Juuti 1992, 12). Arviointi voi kohdistua myös koulutuksen edellytyksiin ja resursseihin (Yrjölä 1995a, 66). Arvioinnilla pyritään toiminnan parantamiseen ja tehostamiseen (Hämäläinen & Haimi 1995, 269; Raivola 1995, 21) sekä koulutuksen tarkoituksenmukaisuuden kattavaan selvittämiseen (Vaherva 1983, 43). Yrjölä (1995b, 207) mukaan arvioinnin tarkoituksena on arvioinnin kohteen heikkouksien ja vahvuuksien esiintuominen kohteen kehittämiseksi. Arvioinnin avulla voidaan myös kehittää menettelytapoja ja ohjelmia (Norris 1990, 102). Koulutuksen odotetaan kehittävän toimintavalmiuksia niillä alueilla, joita koulutuksessa käsitellään. Siksi koulutuksen arvioinnin yhteydessä tulee selvittää, ovatko koulutettavat oppineet ne valmiudet, joita koulutus pyrkii välittämään. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 188-189.)

Jakku-Sihvosen (1994, 9) mukaan arvioinnin keskeisin tehtävä on motivoiminen kehittämiseen, koska ilman luotettavaa arviointitietoa toiminnan kehittäminen on vaikeaa. Arviointitieto tukee myönteistä kehitystä sekä kannustaa yksilöitä ja yhteisöjä entistä parempiin suorituksiin kehittämistä kaipaavilla alueilla. Tehokas ja hyödyllinen evaluaatio käsittää koulutusohjelman kaikki elementit ohjelman suunnittelusta työsuorituksissa näkyviin tuloksiin (Vaherva 1983, 53). Siksi arviointia ja seuranta tulee suunnitella jo ennen koulutuksen alkamista, vaikka se toteutettaisiinkin vasta koulutuksen päätyttyä (Robinson & Robinson 1989, 161). Arviointia suunniteltaessa on päätettävä, kuka tarvitsee mitäkin tietoa ja mihin arviointia käytetään (Hämäläinen & Haimi 1995, 267). Lisäksi on selvitetävä se, mitä arvioidaan eli mitä koulutuksella pyritään aikaansaamaan (Vaherva 1983, 36).

Jotta arviointi olisi mielekästä, arvioitavalle toiminnalle tulisi asettaa selkeät tavoitteet (Sihvonen 1995, 165). Evaluoinnin lähtökohtana voidaan pitää asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Räisänen 1995a, 238; Räisänen 1995b, 15). Tavoitteet kertovat eri osapuolille toiminnan päämäärät, auttavat toiminnan sisältöjen ja menetelmien valinnassa ja mahdollistavat arvioinnin. Tarkat tavoitteet voivat myös estää tehokkaan ja luovan toiminnan. (Raivola 1995, 31-32.) Kuitusen (1991, 5) mukaan arvioinnin kohdistuessa tavoitteina ilmaistuihin tuloksiin kyseessä on onnistuneisuuden arviointi. Arviointi sisältää usein vertailun tavoitteiden ja saavutettujen tulosten, aikaisempien ja uusien suoritusten tai vaihtoehtoisten menettelytapojen välillä (Raivola 1995, 22). Hämäläisen ja Haimin (1995, 270) mielestä tavoitteiden sijasta olisi tarkoituksenmukaisempaa arvioida itse arviointiprosessia ja siinä tapahtuvia muutoksia, koska alussa asetetut tavoitteet muuttuvat usein arviointiprosessin edetessä. Arviointi on sitä luotettavampaa mitä paremmin arviointiin osallistuvat ymmärtävät sen perimmäisen tavoitteen ja oppivat sietämään myös kriittisiä arvioita omasta toiminnasta (Sihvonen 1995, 168).

Arviointiprosessi etenee ja muuntuu syklisesti jatkuvassa vuorovaikutuksessa toiminnan ja sen kehittämisen kanssa (Linturi 1995, 133). Arviointiprosessiin liittyvillä eri osapuolilla voi olla hyvin erilaisia etunäkökohtia, odotuksia ja vaatimuksia arvioinnille, mikä johtaa saman fakta-aineiston erilaisiin tulkintoihin (Raivola 1995, 36). Koska arviointiin liittyy aina muutos (Hämäläinen & Haimi 1995, 269; Raivola 1995, 21), arviointi voi olla uhkavaa sen kohteille (Raivola 1995, 23).



## 5.1 Koulutuksen vaikuttavuus ja sen arviointi

Koulutuksessa opittujen asioiden käyttökelpoisuus on koulutuksen ja oppimisen vaikuttavuuden ydin (Lehtisalo 1992, 28; Lehtinen 1996, 165). Koulutuksen vaikuttavuus tarkoittaa esimerkiksi koulutuksen ja kehittämisen toimenpiteillä, opetuksella ja ohjauksella aikaansaatuja asioita (Puttonen 1996, 16) ja se riippuu opiskelijoiden tavoitteista, oppimisvalmiuksista, opetussuunnitelmien toteutumisesta ja opetusohjelmien laadusta (Puttonen 1996, 23) sekä siitä, miten keskeisiä koulutuksen välittämät tiedot ja taidot ovat ja miten hyvin ne omaksutaan (Vaherva 1983, 37). Jakku-Sihvosen (1994, 12) ja Yrjölän (1995b, 209) mukaan koulutus on vaikuttavaa, kun sen tuomat valmiudet edistävät sekä laadullisesti että määrällisesti yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. Koulutuksen vaikuttavuustutkimus on monitieteistä, koska vaikuttavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi kasvatustieteellisestä, taloustieteellisestä ja sosiologisesta näkökulmasta (Vaherva 1983, 166; Kantanen 1996, 48) tai poikkitieteellisesti (Kantanen 1996, 48). Härmäläisen ja Haimin (1995, 283) mukaan pitkäkestoista koulutusta pidetään vaikuttavana.

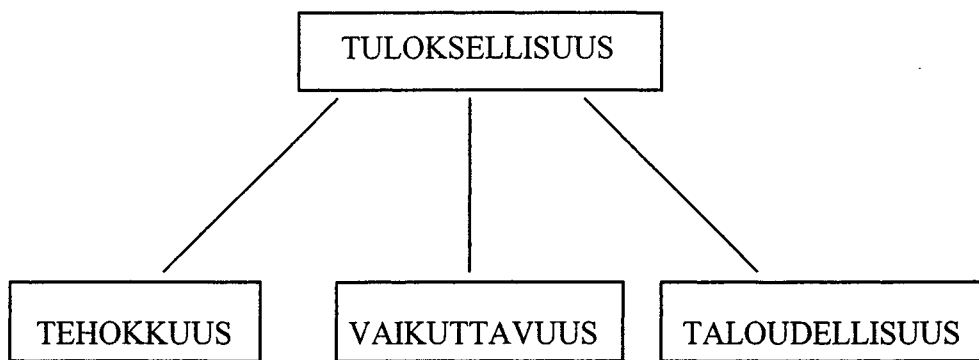
Peltosen ym. (1992, 16) mukaan vaikuttava koulutus aikaansaa muutoksia seuraavilla tasoilla:

1. mielipiteissä koulutuksesta kokonaisuutena,
2. koulutuksen aikana, heti sen päätyttyä ja viivästetysti todettavissa oppimistuloksissa,
3. koulutettujen käyttäytymisen vaikutuksissa työympäristöön ja
4. vaikutuksissa tuloksiin (esim. tuottavuuteen, kannattavuuteen ja laatuun).

Tehokkuus ja vaikuttavuus ovat keskeisiä käsitteitä arvioitaessa koulutus- ja kehittämishankkeita (Puttonen 1996, 16). Vaikka käsitteitä koulutuksen vaikuttavuus ja koulutuksen tehokkuus käytetään usein perustellusti synonyymeinä, niiden välillä on pieni painotusero. Koulutuksen vaikuttavuus tarkoittaa koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista tai niitä kohti pyrkimistä. Koulutuksen

tehokkuuteen liittyy myös tavoitteiden saavuttaminen mutta siinä keskitytään resurssien tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttöön. (Vaherva 1983, 166-167.) Kuitenkin Lehtisalon (1992, 15) mukaan koulutuksen vaikuttavuudella voidaan tarkoittaa sekä koulutuksen hyödyllisyyttä ja tuloksellisuutta että tehokkuutta eli kaikkea, mitä koulutuksella tulisi saada aikaan.

Vaikuttavuus voidaan kuvata yhtenä tuloksellisuuden ulottuvuutena seuraavan kuvion mukaisesti:



KUVIO 1. Tuloksellisuus ja siihen liittyvät osatekijät (Peltonen ym. 1992, 14; Yrjölä 1995b, 210; Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 20).

Koulutuksen vaikutuksia arvioitaessa tulisi olla käsitys toiminnan tavoitteista (Vaherva 1983, 25, 184), koska niitä voidaan pitää koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin tärkeimpinä lähtökohtina (Lehtisalo 1992, 16). Tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttaa oleellisesti koulutettavan henkilökohtainen halu toimia koulutukselle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti (Vaherva 1983, 27). Bagnallin (1994, 20-21) mukaan koulutuksen vaikuttavuuden maksimointi edellyttää tavoitteiden tai niiden saavuttamisen seurausten tarkkaa etukäteen tehtyä määrittelyä ja tavoitteiden saavuttamisen maksimointia. Lisäksi edellytetään koulutuksen ja välittömästi tapahtuvan oppimisen evaluaatiota arvioimalla etukäteen asetettujen tavoitteiden toteutumista. Yrjölä (1995b, 214) ja Peltosen ym. (1992, 16) mukaan vaikuttavuuden arviointi edellyttää arvioinnin toteuttamista koulutuksen aikana ja heti sen jälkeen. Sen sijaan todelliset yksilön ja yhteiskunnan koulutusvaikutukset

voidaan arvioida vasta pidemmän ajan kuluttua. Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja spesifiä. (Juuti 1994, 10.)

Koulutustulosten vaikuttavuuden arviointi tarkoittaa johtopäätösten tekemistä koulutuksen tavoitteiden, prosessien ja tuotosten arvosta tai tehokkuudesta.

Koulutustoiminnan vaikuttavuuden arvioinnilla on seuraavat yhdeksän tehtävää:

- 1) tiedon kerääminen suunnittelun helpottamiseksi,
- 2) koulutusohjelman, kurssin tai opintojakson kehittäminen,
- 3) tavoitteiden saavuttamisen mittaaminen,
- 4) käyttäytymisen muuttumisen mittaaminen,
- 5) opetus- ja oppimisprosessin laadun kartoitus,
- 6) koulutuksen vaikutusten selvittäminen koulutettavan yleiseen kehitykseen liittyen,
- 7) koulutuksen vaikutusten selvittäminen koulutettavan ammattitaitoon ja työmenestykseen liittyen sekä siihen, miten hän tulee toimeen arjessa,
- 8) työelämän ja työn kehittäminen sinänsä ja
- 9) kouluttajan ammattitaidon parantaminen. (Juuti 1994, 9-10.)

Robinson & Robinson (1989, 11) tiivistävät vaikuttavan koulutuksen käsitteen seuraavaan kaavaan:

Oppimiskokemukset x Työympäristö = Työtulokset.

Oppimiskokemukset tai työympäristö voivat vahingoittaa työtuloksia (Robinson & Robinson 1989, 187). Koulutustulosten saamiseksi oppimiskokemusten tulee olla vaikuttavia ja työympäristön tukea-antava (Robinson & Robinson 1989, 211). Koska kouluttajat vaikuttavat oppimiskokemuksiin ja esimiehet opitun soveltamismahdollisuuksiin työympäristössä, kouluttajien ja esimiesten vuorovaikutus on vaikuttavassa koulutuksessa tärkeää (Robinson & Robinson 1989, 13). Hyvin suunniteltu ja taitavasti toteutettu koulutusohjelma mahdollistaa tulosten saavuttamisen työssä (Robinson & Robinson 1989, 11).

Vaikuttavuus viittaa aina evaluointiin (Vaherva 1983, 174). Arvioinnilla saa tietoa arvioinnin kohteen vaikutuksista ja vaikuttavuudesta ja tämän tiedon avulla voi kehittää toimintaa ja sen toteuttamista sekä palveluiden antamista (Norris 1990, 49-50). Arvioinnin on kohdistuttava koulutustoiminnan eri puoliin. Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta olennaisia ovat ne näkemykset, jotka johtavat laaja-alaiseen vaikutusten selvittämiseen. (Vaherva 1983, 52.) Vaikuttavuuden arvioinnissa keskitytään siihen, miten päteviä, tasapainoisia ja kehittymishaluisia persoonallisuuksia koulutus tuottaa työelämään ja miten koulutus edistää yksilöiden ja yhteiskunnan kykyä ja halua kulttuurin kehittämiseen (Jakku-Sihvonen 1994, 12). Vaikuttavuuden arvioinnin tärkein kohde on opetuksen avulla saavutettavat tulokset (Yrjölä 1995b, 214). Vaikuttavuuden arvioinnin ytimenä voidaan tavoitteiden saavuttamisen lisäksi pitää myös opitun soveltamista käytäntöön (Räisänen 1995b, 15).

Koulutuksen välitöntä vaikutusta tavoitteiden saavuttamiseen on vaikea arvioida, koska siihen vaikuttavat monet eri tekijät, esimerkiksi koulutettavan motivoituneisuus (Hanhisalo, Kainu & Vaherva 1994, 71). Koulutuksen vaikuttavuusanalyysin tulisi tuotosten lisäksi kohdistua myös koulutuksen panoksiin, prosessiin ja välittömiin tuloksiin (Vaherva 1983, 186). Jos koulutuksella on monia toisiinsa kytkeytyviä vaikutuksia, niiden tutkiminen on ongelmallista (Kantanen 1996, 50).

### 5.1.1 Vaikuttavuuden arvioinnin tasoja

Koulutuksen vaikutukset voivat olla pinnallisia tai syvällisiä, lyhyt- tai pitkäaikaisia sekä usein vaikeasti ja vain viitteellisesti mitattavissa olevia (Lehtisalo 1992, 15). Kinnusen ja Mikkosen (1995, 60) mukaan vaikutukset voivat olla myös suoria tai epäsuoria. Vaherva (1983, 16, 23) ja Ruohotie (1992, 125) määrittelevät vaikuttavuuden koulutukselle asetettujen lähi- ja etätavoitteiden saavuttamiseksi. Lähitavoitteisiin kuuluvat koulutustulokset ja etätavoitteisiin laajemmat koulutuksen

päämäärät (Vaherva 1983, 184). Koulutuksella on sekä ensi- että toissijaisia vaikutuksia (Jakku-Sihvonen 1994, 17; Yrjölä 1995b, 214). Primaarivaikutuksilla tarkoitetaan kohdealueen toiminnan suoran vaikuttavuuden selvittämistä, esimerkiksi oppimistulosten mittaamista heti koulutuksen päätyttyä. Sekundaarivaikutuksia ovat puolestaan esimerkiksi ammattikoulutetun henkilön työtoiminnan vaikutukset ammattitaidon kehittymiseen. (Jakku-Sihvonen 1994, 17.) Yrjölän (1995b, 214) mukaan vaikuttavuuden arvioinnissa on erityisen tärkeää arviointikohteelle koulutuksesta koituneiden etujen ja haittojen arviointi. Vaikka kaikki arviointitulotuvuudet voi periaatteessa ottaa mukaan samaan vaikuttavuustutkimukseen, ei se ole tarkoituksenmukaista, vaan niistä tulisi valita vain muutama (Vaherva 1983, 173).

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tutkia joko suppeasti keskittyen johonkin osavaikutukseen, esimerkiksi opetukseen, oppimateriaaleihin, oppimistekniikoihin tai koulutustavoitteiden saavuttamiseen taikka laajemmin tutkien koko koulutusprosessia tarvekartoituksesta koulutuksen monipuolisen vaikuttavuuden tutkimiseen (Kantanen 1996, 48). Vaikuttavuuden arviointi voi kohdistua opiskelijan opiskeluprosessin aikana saamaan lisäarvoon tai koulutuksesta opiskelijalle, työelämälle tai yhteiskunnalle aiheutuvaan hyötyyn. Lisäarvomallissa mitataan opiskelijan lähtö- ja päättötason välinen ero esim. konkreettisiin tieto- ja taitotavoitteisiin tähtäävissä lyhytkestoisissa koulutuksissa. (Yrjölä 1995a, 72.)

Yksilötasolla koulutuksen vaikutukset ilmenevät koulutustuotoksina (Puttonen 1996, 13). Mikkonen (1997, 21) määrittelee yksilötason vaikuttavuuden koulutuksen aikaansaamiksi, yksilön näkökulmasta keskeisiksi ja tärkeiksi muutoksiksi elämäntilanteessa ja työmarkkina-asemassa. Yksilön näkökulmasta koulutuksella on positiivisia vaikutuksia, kun se tukee persoonallisuuden ja terveen itseluottamuksen kehitystä (Yrjölä 1995b, 214). Organisaatiotasolla koulutuksen vaikutukset ilmenevät työntekijöiden tuottavuutena ja yhteiskunnan tasolla taloudellisena ja henkisenä kasvuna (Puttonen 1996, 13). Arvioinnin ulottaminen koulutustapahtuman ulkopuolelle tilanteisiin, joissa koulutusvaikutusten tulisi näkyä ja, joiden perusteella

voidaan tehdä päätelmiä koulutuksen tehokkuudesta, tarkoituksenmukaisuudesta ja kannattavuudesta, on koettu tarpeelliseksi (Ruohotie 1992, 125).

Vaikutusten arvioinnissa tulee kiinnittää huomio yksilöllisiin ja yhteiskunnallisiin tarpeisiin, mahdollisuuksiin, tavoitteisiin ja päämääriin (Lehtisalo 1992, 16).

Koulutuksen vaikutukset heijastuvat yksilöiden kautta yhteisöihin ja pitkällä aikavälillä myös yhteiskuntaan (Vaherva 1983, 120). Myös Hanhisalo ym. (1994, 71), Juuti (1994, 10), Rantanen (1995, 177), Yrjölä (1995b, 214) ja Kantanen (1996, 49) korostavat koulutuksen vaikuttavuuden monitasoista tarkastelua.

Koulutuksella voi olla myös yllättäviä ja ei-toivottuja vaikutuksia (Mikkonen 1997, 19). Koulutustoimien ja muiden kehittämistoimien vaikutuksien erottaminen toisistaan voi olla vaikeaa (Mäntyneva 1995, 220-221). Muodollisen eli luokkahuonetyyppisen koulutuksen vaikutukset saattavat näkyä työssä vasta muutamien vuosien kuluttua koulutuksen päättymisestä. Työpaikkakoulutuksen vaikutukset puolestaan ovat usein välittömiä ja väliaikaisia. (Reuterswärd 1995, 9.) Vaikutukset voivat olla eri osapuolten näkökulmista erilaisia, eri tavalla myönteisiä tai kielteisiä, heikkoja tai voimakkaita (Mikkonen 1997, 19-20).

## 5.2 Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalli

Kirkpatrickin mallia pidetään koulutuksen arvioinnissa klassisena jaksotteluna (Kuitunen 1991, 50). Nelivaiheisessa arviointimallissa mitataan reaktioita, oppimista, käyttäytymistä ja tuloksia (Kirkpatrick 1983, 80, 101, 123). Kirkpatrick (1983, 101-102) tarkoittaa reaktioilla sitä, miten koulutettavat suhtautuvat saamaansa koulutukseen. Reaktiot ovat siis tuntemuksia. Suotuisa reagointi merkitsee sitä, että koulutettava on kiinnostunut koulutuksessa käsiteltävistä asioista ja nauttii kokemuksesta. Tämä johtaa yleensä oppimiseen. Reaktioita mittaamalla pyritään myös selvittämään koulutustyytyväisyyttä. Jos koulutettava on tyytyväinen saamaansa koulutukseen, hän luultavasti osallistuu vapaaehtoisesti vastaavaan

uudestaankin ja kertoo siitä myös muille. Reaktioiden mittaaminen on lähinnä koulutukseen osallistuneiden asennemittaus (Kuitunen 1991, 50).

Mikkosen (1997, 22) mukaan reaktioita arvioimalla voidaan tehdä johtopäätöksiä koulutuksen onnistuneisuudesta osallistujien odotuksiin nähden. Koska arviointi kuvaa väistämättä myös esimerkiksi kouluttajan ja koulutettavan välistä henkilökemiaa ja osallistujan mielialaa, tulokset eivät välttämättä ole kovin luotettavia. (Mikkonen 1997, 22.) Yleisin tapa koulutettavien reaktioiden selvittämiseksi on kurssin antiin liittyvän kirjallisen palautteen pyytäminen. Usein kurssin lopulla järjestetään myös päättökeskustelutilaisuus. (Kantanen 1996, 40.) Reaktioiden selvittäminen on vähiten työtä vaativaa ja siksi yleisintä (Kirkpatrick 1983, 102). Mittaustulosten ennustevaliditeetti on kuitenkin heikko eli tulokset antavat vain summittaisen käsityksen koulutuksen onnistumisesta. Huomattavan negatiiviset reaktiot kuitenkin ennustavat heikkoa koulutuksen kokonaistulosta. (Ruohotie 1992, 130.)

Oppimista arvioidaan selvittämällä oppivatko koulutettavat sen, mitä oli tarkoituskin oppia (Robinson & Robinson 1989, 166, 186), ja miten esimerkiksi oppimistoiminta, kurssimateriaalit, kouluttajan pätevyys ja opetustyyli, oppijat itse sekä fyysinen ympäristö vaikuttivat oppimiseen. Oppimista voidaan tarkastella joko mikro- tai makrotasolla eli yksilön tai yhteiskunnan kannalta (Robinson & Robinson 1989, 186). Oppimisen arviointi käsittää tietojen, asenteiden ja taitojen arvioinnin. Oppimisen arviointi on reaktioiden arviointia työläämpää, koska koulutettavien oppimista tulisi mitata määrällisin menetelmin ennen ja jälkeen koulutuksen, jolloin vastauksia voidaan verrata keskenään. Mittaamisen tulisi olla objektiivista eli sen ei tulisi perustua tunteisiin ja mielipiteisiin. Lisäksi kontrolliryhmän käyttäminen on suotavaa. Arvioinnin kohteena voi olla esimerkiksi demonstraatiot ja keskustelut opiskeltavasta asiasta riippuen. Kohteesta riippuen arvioinnin voi suorittaa havainnoimalla tai kirjallisen palautteen avulla. (Kirkpatrick 1983, 113-114.)

Oppimistuloksia voidaan arvioida affektiivisesta, kognitiivisesta, behavioraalista/taitojen sekä toiminnallisesta näkökulmasta. Affektiivisen

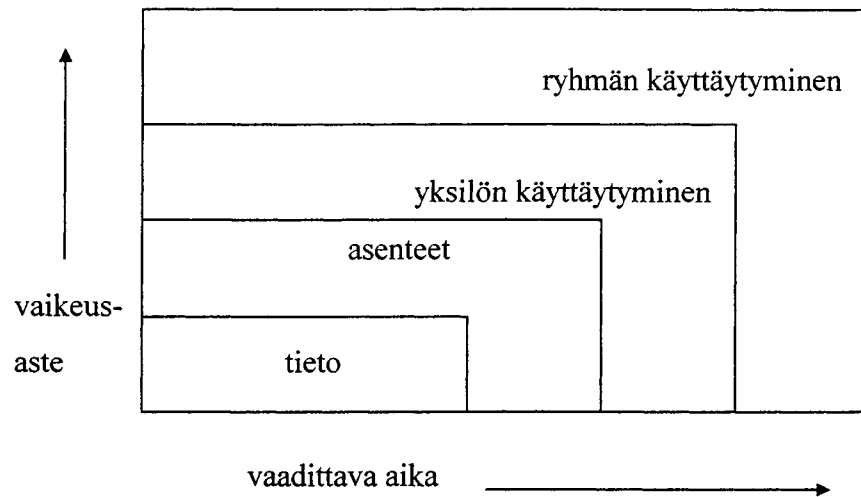
oppimisen tulokset käsittävät koulutukseen osallistujien asenteet, arvot ja mielipiteet. Kognitiivisen oppimisen tuloksiin kuuluvat osallistujien koulutuksessa oppimat ja työhön siirrettävät käsitteet, periaatteet ja tiedot. Behavioraalisen/taitojen oppimisen tulokset osoittavat, mihin osallistujat kykenevät fyysisesti, jolloin tuloksia voidaan havainnoida. Toiminnalliset seuraukset ilmenevät työssä kaikkien muiden oppimistulosten seurauksena. Niitä ei voi opettaa luokkahuoneessa. Toiminnallinen seuraus on esimerkiksi asiakkaiden valitusten väheneminen myynnin lisääntyessä. (Robinson & Robinson 1989, 209.) Oppimistulosten selvittämiseen liittyvät lisäksi ei-havaittavat koulutustulokset. Tällaisia ovat esimerkiksi koulutettavien työssään käyttämät koulutuksessa opetetut ongelmanratkaisumenetelmät, joita ei kuitenkaan voi havainnoida. Myöskään sitoutumista organisaation tulevaisuudenvisioon ei voi havainnoida, mutta sitä voi mitata. (Robinson & Robinson 1989, 167.)

Käyttäytymismuutokseen vaikuttavat koulutettavan tietojen lisäksi hänen taitonsa soveltaa oppimiaan asioita ja motivaatio opitun soveltamiseen. Suhtautumisen ja mielipiteiden pysyvyys vaikuttavat työkäyttäytymisen muuttumiseen, vaikka ne ilmenevät yleensä niin pitkän ajan kuluttua, ettei koulutuksen ja muutoksen yhteyttä voida luotettavasti selvittää. (Kantanen 1996, 41.) Taitojen oppiminen koulutuksessa ei takaa niiden siirtymistä työhön (Kirkpatrick 1983, 116). Siksi taitojen oppimista arvioitaessa tulee arvioida myös käyttäytymistä ja ei-havaittavia tuloksia (Robinson & Robinson 1989, 209). Käyttäytymisen muutosten arviointi on varsin harvinaista sen työläyden vuoksi (Kantanen 1996, 41).

Käyttäytymisen seurannan tarkoitusta määriteltäessä tulee ensin päättää arvioidaanko yksilön vai ryhmän oppimistuloksia. Yksilön kohdalla arvioidaan koulutuksessa opittujen asioiden käyttöastetta työssä. Arvioinnin tarkoituksena on tukea yksilöä taitojen kehittämisessä. Ryhmäarvioinnissa määritellään niiden osuus koulutettavista, jotka käyttävät opetettuja taitoja työssä. Sen tarkoituksena on tunnistaa koulutuksen organisaatiolle tuomat edut. (Robinson & Robinson 1989, 211-212.)



Hersey ja Blanchard (1981, 12) havainnollistavat tietojen, taitojen ja asenteiden keskinäisiä suhteita, niihin vaikuttamista ja niiden muuttumista seuraavan kuvion mukaisesti:



KUVIO 2. Aikaulottuvuus ja erilaisten muutosten toteuttamisen vaikeusaste (Hersey & Blanchard 1981, 12).

Tietoon liittyvien muutosten tuottaminen on helpointa. Tiedon ja asenteiden rakenne eroavat toisistaan niin, että asenteet ovat joko positiivisesti tai negatiivisesti rakentuneita. Tiedon ja asenteiden muutoksia vaikeampaa ja pitkäkestoisempaa on käyttäytymismuutosten aikaansaaminen. Vaikeinta ja eniten aikaa vievää on ryhmä- tai organisaatiosuorituksen muuttuminen. (Hersey & Blanchard 1981, 12-13.)

Tulosten arvioinnin tarkoituksena on niiden vaikutusten selvittäminen, joita koulutettavien työkäyttämisen muutoksilla on koko organisaation toimintaan ja tulokseen. Tällaisia vaikutuksia voivat olla esim. parempi tulos sekä tuotteiden määrän ja laadun paraneminen. (Paukku 1991, 124.) Robinsonin ja Robinsonin (1989, 168) mukaan tuloksien arvioinnilla tarkoitetaan koulutuksessa opittujen taitojen vaikutuksia työhön. Koulutustulosten arviointi on varsin helppoa. Koska monet tekijät aiheuttavat tuloksia, koulutuksen aiheuttamien seurausten eristäminen voi kuitenkin olla mahdotonta. (Kirkpatrick 1983, 121.)

Ruohotien (1992, 131) mukaan oppimisen arviointi on varsin helppoa mutta sen ennustevaliditeetti on alhainen. Helppointa on vaikuttaa tietotasoon, kun taas asenteisiin vaikuttaminen on vaikeampaa. Työkäyttäytymisen muuttaminen on tietojen ja asenteiden muuttamista vaikeampaa. Koska koulutuksen vaikutukset tiettyyn työtoimintaan näkyvät vasta jonkin ajan kuluttua koulutuksen päättymisestä, käyttäytymistä ei kannata mitata heti koulutuksen jälkeen. Vaikeinta on osoittaa, missä määrin koulutuksen avulla on saavutettu sille asetetut perimmäiset tavoitteet. Vaikka ennustevaliditeetti saattaa muodostua korkeaksi, ongelmana on selvittää mitataanko juuri koulutuksesta aiheutuvia vaikutuksia. Usein on vaikea osoittaa, mikä osa lopputuloksesta johtuu koulutuksesta. Tällöin tutkimustulokset antavat vain kuvaa siitä, minkä suuntaista muutosta lopputulosta kuvaavissa muuttujissa on tapahtunut. (Ruohotie 1992, 131.)

Jos Kirkpatrickin neljän tason arviointimallia ei ole mahdollista toteuttaa kokonaisuudessaan, voidaan vaikuttavuutta lähestyä käyttämällä vain osaa sen tasoista. Mitä lähempänä ohjelma on neljän tason arviointimallia sitä parempi. (Robinson & Robinson 1989, 286.) Arviointimallia ei voi käyttää kaikessa koulutuksen arvioinnissa, vaan koulutuksen perimmäisten vaikutusten ja organisaation taloudelliseen tulokseen kohdistuvien vaikutusten arviointi pitää usein jättää pois. Mikäli ei ole valmiuksia tutkia kaikkia vaikutuksia tai vaikuttavuuden koko elinkaarta, arviointi on keskitettävä siihen, mihin voimavarat riittävät. (Kantanen 1996, 55.) Arviointiketju voi katketa missä kohdassa tahansa. Vaikka koulutettava reagoisi oikein, hän ei kuitenkaan välttämättä opi tai ei osaa soveltaa oppimaansa työhön ja vaikka koulutettavan työkäyttäytyminen muuttuisi koulutuksen ansiosta, sillä ei välttämättä ole vaikutusta koko organisaation toimintaan. (Juuti 1994, 11.)

## 6 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu vähän. Pekka Saarnio ym. (1996) ovat tutkineet Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimen perhetukikeskusten työntekijöille vuosien 1988-1991 aikana järjestetyn ratkaisukeskeisen koulutuksen vaikutuksia. Tutkimukseen osallistui kuusi mies- ja kaksi naistyöntekijää (N = 8) viidestä perhetukikeskuksesta. Tutkimusaineisto kerättiin videotehtävän, haastattelun ja taustatietolomakkeen avulla. Tutkimuksessa selvitettiin, miten tutkimushenkilöt olivat sisäistäneet ratkaisukeskeiset periaatteet ja menetelmät. Videokommenttien ja haastattelujen perustella tutkimushenkilöt jaettiin neljään ryhmään: 1) ei merkkejä ratkaisukeskeisyydestä, 2) menetelmien mekaaninen ja ulkokohtainen hallinta, 3) menetelmien sisäistynyt ja joustava hallinta sekä 4) ratkaisukeskeinen elämänasenne yhdistyneenä menetelmien joustavaan hallintaan. Lisäksi tutkittiin tutkimushenkilöiden käsityksiä työyhteisöjensä suhtautumisesta ratkaisukeskeisyyteen ja tutkimushenkilöiden suhtautumista saamaansa ratkaisukeskeiseen koulutukseen.

Ratkaisukeskeinen koulutus oli vaikuttanut voimakkaasti tutkimushenkilöiden asenteisiin ja menetelmällisiin tietorakenteisiin. Tutkimushenkilöistä kaksi hallitsi ratkaisukeskeiset menetelmät mekaanisesti ja ulkokohtaisesti, kahdella hallinta oli sisäistynyttä ja joustavaa. Lopuilla neljällä elämänasenne oli ratkaisukeskeinen ja menetelmien hallinta joustavaa. Kaikki tutkimushenkilöt kokivat ratkaisukeskeisten menetelmien soveltuvan työhönsä mutta menetelmien käyttöaste vaihteli.

Tutkimushenkilöiden mukaan heidän työyhteisönsä suhtautuivat myönteisesti ratkaisukeskeisyyteen, vaikka alussa muutosvastarintaa olikin esiintynyt. Kaikkien tutkimushenkilöiden suhtautuminen saamaansa ratkaisukeskeiseen koulutukseen oli myönteistä. Koulutus antoi uusia voimavaroja arkipäivän työhön. Ratkaisukeskeisen elämänasenteen omaksuneet tutkimushenkilöt kokivat koulutuksen myös parantaneen oman elämän laatua.

Arja-Riitta Jylhä-Savolainen (1994) on tutkinut psykologian lisensiaatintyössään ratkaisukeskeisen terapeutin lähestymistavan koulutuksen vaikutuksia koulutettaviin. Selvittämisen kohteena olivat koulutuksen vaikutukset koulutettavien ongelmanratkaisukykyyn sekä perhe- ja yhteisökeskeisen työtavan arvostukseen. Lisäksi selvitettiin, ottivatko koulutettavat koulutuksen myötä uusia työtapoja käyttöön vai pitäytyivätkö he jo aikaisemmin käytössä olleissa menetelmissä. Koulutuksen vaikutuksia yllätyksellisyyteen työssä sekä keinovalikoiman runsauteen ja käytön useuteen pyrittiin myös selvittämään. Tutkimukseen osallistui 104 Hyvinkään sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijää (N = 104), joista koeryhmän muodosti 69 ratkaisukeskeisen perhetyön koulutukseen osallistunutta. Vertailuryhmään valittiin stratifoidulla systemaattisella otannalla 35 työntekijää. Vastaajista 72 % työskenteli sosiaalitoimessa, 41 % päiväkodissa ja 21 % terveydenhuollossa.

Kyseessä oli pitkittäistutkimus, jossa tutkimusryhmät täyttivät kyselylomakkeet kolmena eri ajankohtana: koulutuksen alussa, heti koulutuksen päätyttyä ja 7 kk koulutuksen päättymisestä. Tutkimustulosten mukaan Heppnerin ongelmanratkaisulomakkeen (PSI) esittämiskertojen lisääminen vaikutti vastaajien ongelmanratkaisukykyä lisäävästi. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty sitä, oppivatko vastaajat vain vastaamaan lomakkeeseen tarkoituksenmukaisemmin vai tapahtuiko heidän ongelmanratkaisukyvyssään todellista muutosta. Perhe- ja yhteisökeskeiseen työotteeseen uskottiin eniten psyykkisen oireilun auttamiskeinona. Koulutukseen osallistuneet ohjasivat lapsiryhmää vertailuryhmää enemmän. Koulutus lisäsi myös uusien toimintatapojen käytön runsautta ja useutta. Tutkimuksen mukaan koulutuksen alkuvaiheessa eri keinojen käyttö väheni kunnes työn myötä koulutuksen päätyttyä niiden merkitys nousi.

## 7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 7.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Kokonaistutkimuksen perusjoukon muodostavat Rauman perhetukikeskuksen eli lastenkodin, nuorisokodin ja avoyksikön sekä sosiaaliviraston sosiaalityötä tekevät kaupungin vakituudessa työsuhteessa olevat työntekijät. Ryhmä osallistui vuosien 1995-1996 aikana järjestettyyn 200 t kestäneeseen ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutukseen. Koulutuksen tavoitteena oli ratkaisukeskeisen menetelmän siirtyminen osaksi jokaisen koulutettavan työtä ja yhteisen työmenetelmän myötä tapahtuva yhteistyön lisääntyminen. Heterogeeniseen 35 henkiseen ryhmään ( $N = 35$ ) kuuluu perhetukikeskuksesta johtaja, vs. johtaja, sosiaalityöntekijä, osastoapulainen, keittäjä, yövalvoja, lastenkodin neljä ohjaajaa ja kaksi lastenhoitajaa, nuorisokodin viisi ja avoyksikön kuusi ohjaajaa. Sosiaalivirastosta ryhmään kuuluvat lastensuojelusta vastaava sosiaalisihteri, lastensuojelun osastosihteri, lastenvalvoja, kahdeksan sosiaalityöntekijää ja Merituvan emäntä. Meritupa järjestää lähinnä kouluikäisille lapsille ja nuorille esimerkiksi kerhoiltoja, retkiä ja leirejä.

Osaksi oppisopimuskoulutuksena toteutettu koulutus käsitti seminaariopetusta sekä suoria ja aitoja työnohjaustilanteita. Seminaariopetusta järjestettiin 1,5 päivää kuukaudessa ja työnohjausta 3 x 45 minuuttia kuukaudessa. Seminaariopetus käsitti luentoja, demonstraatioita, videointeja ja erilaisia haastatteluharjoituksia. Koulutus tarjosi ratkaisu- ja perhekeskeisessä työssä vaadittavat perustaidot, taitoja soveltaa menetelmiä asiakastyöhön, narratiivisen ajattelun perusteet ja tietoa verkostotyön toteuttamisesta kriisitilanteissa. Koulutuksessa limittyivät menetelmällinen ratkaisukeskeisen perhetyön opiskelu ja organisaation kehittämisen hyväksi tehty työ, koska se toteutettiin samanaikaisesti koko organisaation perhetyön uudelleen järjestelyjen kanssa. Rauman lastensuojelulaitosten mittavaan uudistukseen liittyi koulutuksen lisäksi organisaatiomuutokset ja työntekijävaihdokset. Siksi koulutuksessa käsiteltiin myös uudenlaisen organisaation edellyttämää johtajuutta ja

jäsenyyttä. Lisäksi harjoiteltiin moniammatillisessa työryhmässä toimimista ja luovuuden virittämistä elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen avulla (ks. Raivio 1996, 22-23). Uudistuksen tavoitteena oli kriisivalmiuden ja jälkihuollon tehostuminen sekä sijoituksia lyhentävän ja vähentävän perhettä tukevan työn uudenlainen tekeminen.

## 7.2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on arvioida ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksen vaikuttavuutta vertaamalla koulutukselle asetettuja tavoitteita ja niiden toteutumista.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Soveltavatko koulutuksen käyneet opettajat ratkaisu- ja perhekeskeisiä tekniikkoja työssään?
  - 1.1. Miten tekniikojen käyttö muuttuu runsaan puolen vuoden aikana koulutuksen päättymisestä?
  - 1.2. Miten tekniikojen käyttö eroaa toimiyksiköiden välillä?
2. Miten yhteistyön tekeminen muuttuu runsaan puolen vuoden aikana koulutuksen päättymisestä?
  - 2.1. Onko toimiyksiköiden välillä havaittavissa eroja?
3. Miten koulutus ja ratkaisukeskeisten työmenetelmien käyttö koetaan?

### 7.3 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu

Tutkimus on kokonaistutkimus, jonka tarkoituksena on vertailla ja kuvailla kahden eri ajankohtina järjestetyn kyselyn vastauksia toisiinsa. Vertailevan tutkimuksen tarkoituksena ei ole vain tutkittavan ilmiön kuvaaminen vaan siinä etsitään joko muuttujien välisiä yhteyksiä tai eri populaatioissa eri muuttujilla ilmeneviä eroja. Vertailevan ja kuvailevan tutkimuksen välinen ero on epäselvä, koska muuttujien välisten riippuvuuksien kuvaamista voidaan pitää vain yhden asiantilan kuvaamisena. Siksi erottelu on enemmänkin käytännöllinen kuin periaatteellinen. (Hirsjärvi 1982, 204.) Kuvaileva tutkimus pyrkii kartoittamaan yksilöiden, yhteisöjen, instituutioiden, tilanteiden tai prosessien eri piirteitä niihin liittyvää tietoa keräämällä. Yleensä tutkimuskohteesta erotetaan määrätty ilmiö, johon tutkimus suuntautuu. Tutkittava ilmiö pyritään selvittämään eri piirteiltään epäsystemaattisia arkihavaintoja tarkemmin, tyhjentävämmin ja luotettavammin. Kuvailevalla tutkimuksella etsitään vastauksia kysymyksiin kuka, mitä, missä, milloin, kuinka paljon ja kuinka usein. (Hirsjärvi 1982, 99.)

Ensimmäinen, perhetukikeskuksessa laadittu, kyselylomake käsittää yhdeksän kysymystä, joista viisi on monivalintakysymyksiä, kaksi avoimia kysymyksiä ja loput kaksi avoimen ja strukturoidun kysymyksen välimuotoja (Liite 1). Tätä tutkimusta varten laadittu, vertailun mahdollistava kyselylomake sisältää 26 kysymystä, joista taustamuuttujaa kartoittava kysymys sekä kysymykset 2-7, 9-11 ja 13-14 mahdollistavat vertailun. Loput 14 kysymystä täsmentävät ratkaisukeskeisten tekniikkojen käyttöä ja kartoittavat mielipiteitä koulutuksesta (Liite 2). Lomake laadittiin yhteistyössä perhetukikeskuksen johtajan, sosiaalityöntekijän ja koulutuksen aikana työnohjausta antaneen henkilön kanssa.

Kyselylomakkeet saatekirjeineen lähetettiin postitse perhetukikeskukseen, josta ne toimitettiin edelleen jokaiselle koulutukseen osallistuneelle. Saatekirjeessä on epäluulojen välttämiseksi hyvä kertoa tutkimuksen tarkoituksesta. Jos sen allekirjoittaa koulutus päätöksistä vastaava henkilö, tutkimuksen uskottavuus

lisääntyä ja siihen suhtaudutaan vakavasti. (Kantanen 1996, 52.) Myös Norrisin (1990, 141) mukaan arvioinnin hyöty kasvaa, jos se saa tukea merkittävässä asemassa olevalta henkilöltä. Täytetyt lomakkeet toimitettiin henkilökohtaisesti perhetukikeskuksen johtajalle, joka vertailun mahdollistamiseksi täydensi lomakkeisiin aikaisemman kyselyn vastaukset. Määräaikaan mennessä kyselyyn vastasi 17 henkilöä (48,6 %). Koska vastausprosentti jäi pieneksi, karhuttiin vastaamatta jättäneitä uudella kyselylomakkeella ja saatekirjeellä (Liite 3). Perhetukikeskuksen johtaja ja sosiaalityöntekijä pyysivät heitä myös suullisesti vastaamaan kyselyyn. Lomakkeen palautti vielä kolme henkilöä, jolloin lopulliseksi vastausprosentiksi tuli 57,1 %. Vastausprosentti jäi yllättävän pieneksi, koska tutkimuksen perusjoukko on erityisryhmä, jolle kyselyn aihe on oman työn kehittämisen kannalta tärkeä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 192). Myös Kantasen (1996, 51) mukaan työyhteisöissä toteutetut koulutuspalautekyselyt tuottavat korkeita vastausprosentteja, koska kohderyhmä haluaa auttaa heitä itseä koskevan toiminnan kehittämisessä.

#### 7.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Kyselylomakkeiden strukturoidut kysymykset käsiteltiin määrällisillä ja avoimet kysymykset laadullisilla analyysimenetelmillä. Aluksi lomakkeet numeroitiin ja strukturoitujen kysymysten vastaukset syötettiin SPSS for Windows 7.5 -ohjelmaan. Muuttujista laskettiin frekvenssit, frekvenssiprosentit, keskiarvot ja keskihajonnat sekä käytettiin ristiintaulokointeja. Tuloksia käsiteltiin toimituksiköittäin. Aineiston pienuus rajoitti tilastollisten analyysien tekemistä. Pienellä aineistolla ei myöskään voitu tehdä yleistyksiä. Avoimet vastaukset järjestettiin ja niistä tehtiin johtopäätöksiä. Tällöin kyseessä on analyttinen lähestymistapa (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 118). Avoimet kysymykset laimentavat ja tukevat strukturoitujen kysymysten antamaa informaatiota. Aineiston analyysimenetelmän määrittävät tutkimusongelma, tutkimuksen kohde ja se, minkä tyyppisiä tuloksia halutaan. Usein on järkevää yhdistää laadullinen ja määrällinen lähestymistapa eli ne eivät



välttämättä ole toisiaan poissulkevia vaihtoehtoja. (Kantanen 1996, 8.) Koulutuksen tulosten ja vaikutusten arvioinnissa sekä kvantitatiivisella että kvalitatiivisella metodilla on tärkeä rooli (Ruohotie 1992, 139).

## 8 TULOKSET

### 8.1 Ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutukseen osallistuneet

Syksyllä vuonna 1996 järjestettyyn ensimmäiseen ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutukseen liittyneeseen kyselyyn, joka tehtiin perhetukikeskuksen toimesta, vastasivat kaikki 35 ratkaisukeskeiseen koulutukseen osallistuneet (N = 35) eli vastausprosentti oli 100 %. Kevättalvella vuonna 1997 järjestettyyn kyselyyn vastasi 20 henkilöä, jolloin vastausprosentiksi muodostui 57,1 %. Vastaamatta jättivät mm. äitiyslomalla olevat, toisiin tehtäviin siirtyneet ja eläkkeelle jääneet. Vastaajat jakautuivat toimiyksiköittäin seuraavasti:

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneiden jakautuminen toimiyksiköittäin.

Toimiyksikkö	f	%
Lastenkoti (lk)	6	30
Nuorisokoti (nk)	4	20
Avoyksikkö (ay)	6	30
Sosiaalivirasto (sv)	4	20
Yhteensä	20	100

Tuloksia kuvaavissa taulukoissa vastaukset esitetään sekä ensimmäiseltä että toiselta mittauskerralta (1. mittaus/2. mittaus) toimiyksiköittäin.

## 8.2 Asiakkaan kohtaaminen ja asian selvittäminen

Asiakkaan ja työntekijän välinen yhteistyö alkaa ensi tapaamisesta. Tapaamisen onnistuminen on tärkeää koko yhteistyöprosessin onnistumisen kannalta. Alla olevassa taulukossa kuvataan työntekijöiden mielipiteitä asiakkaan kohtaamisen onnistumisesta. Vastausvaihtoehdot 1 ja 2 sekä 4 ja 5 yhdistettiin tulosten luettavuuden selkeyttämiseksi.

TAULUKKO 2. Asiakkaan kohtaaminen.

	lk	nk	ay	sv
Asiakkaan kohtaaminen	f/f	f/f	f/f	f/f
1. Kohtaaminen epäonnistuu				
usein/lähes aina	0/0	0/0	0/0	0/0
2. Kohtaamisista onnistuu				
noin puolet	3/1	0/0	1/0	0/0
3. Kohtaaminen onnistuu				
useimmiten/aina	3/5	4/4	5/6	4/4

Puolet lastenkodin vastaajista ilmoitti 1. mittauksen yhteydessä kohtaamisista onnistuvan noin 50 %. Toisen mittauksen yhteydessä tähän luokkaan kuului enää yksi vastaaja. Viiden muun vastaajan mielestä asiakkaan kohtaaminen onnistui useimmiten. Nuorisokodin ja sosiaaliviraston vastaukset olivat molemmilla mittauskerroilla samat eli muutosta ei ollut tapahtunut mittauskertojen välillä. Asiakkaan kohtaaminen onnistui useimmiten sekä nuorisokodissa että sosiaalivirastossa. Avoyksikössä 1. mittauksen mukaan asiakkaan kohtaaminen onnistui yhtä vastaajaa lukuunottamatta useimmiten. Toisessa mittauksessa kaikki kuusi vastaajaa kuuluivat tähän luokkaan. Verrattaessa toimiyksiköitä keskenään eniten muutosta mittauksen välillä oli tapahtunut lastenkodissa.

Seuraavassa taulukossa kuvataan, miten työntekijät kokivat saavansa selville asiakkaan asian. Vastausvaihtoehdot 3 ja 4 yhdistettiin vastausten vähäisyyden vuoksi.

TAULUKKO 3. Asiakkaan asian selvittäminen.

Asiakkaan asian selvittäminen	lk f/f	nk f/f	ay f/f	sv f/f
1. Helposti	0/0	0/1	2/0	1/0
2. Jokseenkin helposti	6/6	4/2	4/6	3/4
3. Aika vaikeasti/vaikeasti	0/0	0/1	0/0	0/0

Asiakkaan asian selvittäminen koettiin lastenkodissa sekä 1. että 2. mittauksen yhteydessä jokseenkin helpoksi. Mittausten välillä ei ollut tapahtunut muutosta. Myös nuorisokodissa asiakkaan asian selvittäminen koettiin 1. mittauksessa jokseenkin helpoksi, mutta toisessa mittauksessa yksi vastaaja koki selvittämisen hankaloituneen ja yksi helpottuneen. Avoyksikön vastaajista neljä koki 1. mittauksen yhteydessä asiakkaan asian selvittämisen jokseenkin helpoksi. Loput kaksi vastaajaa kokivat selvittämisen helpoksi. Toisessa mittauksessa kaikki kuusi vastaajaa kokivat selvittämisen jokseenkin helpoksi. Myös sosiaalivirastossa yhden vastaajan asian selvittäminen vaikeutui helposta jokseenkin helpoksi. Loput kolme vastaajaa kokivat sen jokseenkin helpoksi sekä 1. että 2. mittauksessa. Avoyksikössä ja sosiaalivirastossa asiakkaan asian selvittäminen vaikeutui enemmän kuin lastenkodissa ja nuorisokodissa.

### 8.3 Ratkaisukeskeisten tekniikojen käyttö

Seuraavassa taulukossa kuvataan ratkaisukeskeisen perhetyön koulutuksessa opittujen ratkaisukeskeisten tekniikojen käyttöä työssä. Vastausvaihtoehdot 2 ja 3 sekä 4 ja 5 yhdistettiin tulosten luettavuuden helpottamiseksi.

TAULUKKO 4. Ratkaisukeskeisten tekniikojen käytön määrä.

	lk	nk	ay	sv
Ratkaisukeskeisten tekniikojen käyttö	f/f	f/f	f/f	f/f
1. Ei ole käyttänyt ratkaisukeskeisiä tekniikkoja	0/0	0/0	0/0	0/0
2. Vähintään kerran käyttänyt yhtä tekniikkaa	4/2	0/0	3/0	2/1
3. Useammin kuin kerran käyttänyt väh. kahta tekniikkaa	2/4	4/4	3/6	2/3

Lastenkodissa ratkaisukeskeisten tekniikojen käyttö lisääntyi mittauksen välillä. 1. mittauksessa vain kaksi vastaajaa kuudesta oli käyttänyt ainakin kahta tekniikkaa useamman kerran, mutta 2. mittauksessa tähän luokkaan kuului jo neljä vastaajaa. Nuorisokodin vastaukset olivat täysin samat mittauskerrasta riippumatta. Siellä kaikki neljä vastaajaa olivat käyttäneet vähintään kahta tekniikkaa useamman kerran. Avoyksikössä 1. mittauskerralla puolet vastaajista oli vähintään kerran käyttänyt yhtä tekniikkaa ja puolet useammin kuin kerran ainakin kahta tekniikkaa. Tekniikojen käyttö lisääntyi mittauskertojen välillä, koska 2. mittauksen yhteydessä kaikki vastaajat olivat käyttäneet ainakin kahta tekniikkaa useamman kerran. Sosiaalivirastossa ensimmäisellä mittauskerralla puolet vastaajista oli käyttänyt vähintään kerran yhtä tekniikkaa ja puolet useamman kerran ainakin kahta tekniikkaa. Toisessa mittauksessa useampia tekniikoita käyttäneet lisääntyivät yhdellä.

Kaikki koulutuksen käyneet olivat jo heti koulutuksen päätyttyä ainakin kokeilleet ratkaisukeskeisiä tekniikkoja käytännössä. Tekniikkojen käyttö lisääntyi kaikissa toimiyksiköissä, nuorisokotia lukuunottamatta, mittauskertojen välillä.

Nuorisokodissa kaikki vastaajat olivat jo 1. mittauksen yhteydessä käyttäneet vähintään kahta tekniikkaa useamman kerran. Toisen mittauksen yhteydessä yli puolet vastaajista jokaisessa toimiyksiköissä oli käyttänyt useammin kuin kerran vähintään kahta ratkaisukeskeistä tekniikkaa. Monipuolisimmin erilaisia tekniikkoja käytettiin nuorisokodissa ja avoyksikössä, joissa kaikki vastaajat ilmoittivat 2. mittauksen yhteydessä kuuluvansa tähän luokkaan.

Tekniikkojen laadun selvittämiseksi yhdistettiin 1. kyselylomakkeen osioista 3 ja 4 tekniikkoja kartoittavat kysymykset ja 2. kyselyn kysymykset 5, 7, 8 sekä kysymyksen 2 tekniikkoja kartoittava osuus. 1. mittauskerralla lastenkodin vastaajat käyttivät neljää erilaista tekniikkaa. Puolet heistä käytti asteikkokysymyksiä. Lastenkodin kuudesta vastaajasta viisi käytti 2. mittauskerralla tekniikkoina ihmekysymystä ja verkostokarttaa, neljä käytti asteikkokysymyksiä ja kolme sukupuun piirtämistä. Toisella mittauskerralla erilaisia tekniikkoja oli käytössä jo 13 ja niiden määrä vaihteli yhdellä vastaajalla kolmesta seitsemään. Tekniikkojen määrä kolminkertaistui mittausten välillä.

Nuorisokodissa 1. mittauksen yhteydessä mainittiin käytettävän 10:tä erilaista tekniikkaa, joista asteikkokysymys oli suosituin (kaksi vastausta). Toisen mittauksen yhteydessä kaikki käyttivät asteikko- ja ihmekysymystä sekä sukupuun piirtämistä. Poikkeuskysymystä käytti kolme vastaajaa neljästä. Toisen mittauksen yhteydessä mainittiin käytettävän 16:tta erilaista ratkaisukeskeistä tekniikkaa. Tällöin niiden määrä vaihteli yhdellä vastaajalla kuudesta seitsemään. Nuorisokodissa oli 1. mittauksen yhteydessä yli kaksinkertainen määrä erilaisia tekniikkoja käytössä lastenkotiin verrattuna. Toisessa mittauksessa ero oli kuitenkin tasoittunut.

Avoyksikössä käytettiin 1. mittauksen yhteydessä eniten asteikkokysymyksiä (viisi vastausta). Ihmekysymyksiä ja poikkeuksia käytti neljä vastaajaa kuudesta ja tulevaisuuden visiointia kolme vastaajaa. Yhteensä erilaisia tekniikkoja oli käytössä

11 ja toisen mittauksen yhteydessä jo 20. Tällöin eniten käytettyjä menetelmiä olivat sukupuun piirtäminen, verkostokartan laatiminen sekä asteikko- ja ihmekysymykset, jotka olivat kaikkien vastaajien käytössä. Neljä vastaajaa käytti tulevaisuuden visiointia ja kolme yleisavaimia eli ratkaisukeskeisen menetelmän perusperiaatteita (ks. s. 12), poikkeuksia, asiakkaan vastuuttamista, kirjallista tehtävää ja sirkulaarista kysymystekniikkaa. Toisen mittauksen mukaan yksi avoyksikön työntekijä käytti 5-13:a erilaista ratkaisukeskeistä tekniikkaa. Nuorisokodilla ja avoyksiköllä oli 1. mittauksen yhteydessä yhtä paljon tekniikkoja käytössä. Verrattaessa 1. ja 2. mittausta avoyksikössä käytetyt menetelmät kaksinkertaistuivat ja nuorisokodissa lisääntyivät 60 %.

Sosiaaliviraston kaikista neljästä lomakkeesta puuttui 1. mittauksen vastaukset tekniikkoja kartoittavan kysymyksen osalta. Toisen mittauksen yhteydessä kaikki neljä vastaajaa käyttivät verkostokartan laatimista ja kolme neljästä vastaajasta käytti sukupuun piirtämistä, asteikkokysymyksiä, asiakkaan vastuuttamista ja tulevaisuuden visiointia. Kaksi vastaajaa käytti lisäksi ihme- ja poikkeuskysymyksiä. Erilaisia menetelmiä oli käytössä 12. Yksi vastaaja käytti kolmesta kahdeksaan erilaista menetelmää.

Molemmilla mittauskerroilla erilaisia tekniikoita käytettiin eniten avoyksikössä ja nuorisokodissa. Lastenkodissa, nuorisokodissa ja avoyksikössä erilaisten tekniikkojen käyttö lisääntyi mittausten välillä. Lastenkodissa tekniikkojen käytön määrä mittauskertojen välillä lisääntyi suhteellisesti eniten. Sosiaaliviraston vastauksia ei tässä voitu ottaa huomioon, koska 1. mittauksen tulokset puuttuivat.

Pyydettyäessä kuvailemaan tilannetta, jossa työntekijä viimeksi oli soveltanut ratkaisukeskeisen filosofian jotain periaatetta, lastenkodin työntekijät vastasivat 1. mittauskerralla käyttäneensä vastuuttamista ja pienten tavoitteiden asettamista itsenäistyvän nuoren kohdalla sekä ratkaisukeskeisen menetelmän perusperiaatetta "jos jokin ei toimi, tee tai teetä jotakin erilaista" huoltajan ja jälkihuoltonuoren kanssa. Toinen mittaus antoi monipuolisempia vastauksia. Tällöin asteikkokysymyksiä käytettiin perhepalaverissa, vastuuttamista uusien asiakkaiden,

äidin ja hänen lapsiensa kanssa, sekä asteikkokysymyksiä ja ratkaisukeskeisen tehtävän antamista ja sen seuraamista koulun oppilassuhteiden kartoittamisessa ja kouluviihtyvyydessä. Kahden lapsen välisen ristiriitatilanteen yhteydessä heiltä kysyttiin, mitä pitäisi tapahtua, ettei ongelmaa enää olisi. Ratkaisukeskeisen menetelmän perusperiaatetta “älä korjaa sellaista, mikä ei ole rikki” sovellettiin, kun lasten ruokailutottumuksia pidettiin heille arvokkaina muistoina kodista. Lapsia ei moitittu eikä neuvottu.

Nuorisokodin työntekijän käsitellessä kouluviranomaisten kanssa nuoren asioita käytettiin myös jotakin ratkaisukeskeisen filosofian periaatetta. Ratkaisukeskeisen menetelmän perusperiaatetta “jos jokin ei toimi, tee tai teetä jotain erilaista” kerrottiin 1. mittauksessa sovelletun nuoren kanssa. Samaa perusperiaatetta kerrottiin 2. mittauksessa sovelletun nuoren nuorisokotiasumisen käytyä hankalaksi, jolloin nuorelle ehdotettiin muuttoa takaisin kotiin. Lisäksi ratkaisukeskeisen filosofian jotain periaatetta sovellettiin nuorten tavoitesuunnitelmapalavereissa. Myös vapaa-aikana, esim. matkustaessa, sovellettiin tulevaisuuteen suuntautumista. Matkalla istuttiin katse menosuuntaan, koska menneiden katsomista ei koettu tarpeelliseksi.

Avoyksikössä 1. mittauksen mukaan sovellettiin ratkaisukeskeisen menetelmän perusperiaatetta “tee tai teetä enemmän sitä, mikä sujuu” keskustelussa uskon asioista nuoren kanssa ja välillisessä vaikuttamisessa asiakkaaseen hänen tyttöystävänsä kautta. Asiakkaan alkoholin käyttöön liittyen käytettiin perusperiaatetta “älä korjaa sellaista, mikä ei ole rikki”. Toisen mittauksen mukaan liittymistä, poikkeuksia sekä perusperiaatteita “älä korjaa sellaista, mikä ei ole rikki” ja “tee tai teetä enemmän sitä, mikä toimii” käytettiin kotikäynnillä. Viimeksi mainittua periaatetta käytettiin myös väkivaltatilanteeseen joutuneen nuoren kohdalla. Tällöin vahvistettiin niitä keinoja, joiden avulla nuori oli aikaisemmin selvinnyt ilman väkivaltaa. Kolmatta perusperiaatetta “jos jokin ei toimi, tee tai teetä jotain erilaista” käytettiin jälkihuolto- nuoren kanssa, jolloin työntekijä muutti toimintatapaansa ja ongelma ratkesi. Samaa perusperiaatetta käytettiin myös perheen tukijärjestelmän muuttamisen yhteydessä vastuuttamalla perheen äitiä.



Sosiaaliviraston 1. mittauksen vastaukset ratkaisukeskeisen filosofian peruseriaatteiden käytöstä puuttuivat. Toisessa mittauksessa kerrottiin käytetyn ratkaisukeskeisen menetelmän peruseriaatteita “älä korjaa sellaista, mikä ei ole rikki” ja “tee tai teetä enemmän sitä, mikä sujuu” lapsen huolto- ja tapaamisriidan yhteydessä, jossa kumpikaan vanhemmista ei noudattanut yhdessä laadittua sopimusta. Ensin mainittua periaatetta käytettiin myös toisessa huoltoriita-asiassa, jossa ongelmien selkeä määrittely auttoi keskittymään muutosta vaativiin asioihin. Viimeksi mainittua menetelmää sovellettiin myös tilanteessa, jossa asiakas oma-aloitteisesti pyrki ratkaisemaan ongelmiaan, mutta tarvitsi tukea sosiaalityöstä.

### 8.3.1 Tavoitteiden asettaminen ja niiden toteutuminen

Työntekijän ja asiakkaan yhdessä ratkaisukeskeisten tekniikkojen avulla asettamien tavoitteiden määrää kuvataan seuraavassa taulukossa. Selkeyden vuoksi vastausvaihtoehdot 2 ja 3 sekä 4 ja 5 yhdistettiin.

TAULUKKO 5. Tavoitteiden asettaminen ratkaisukeskeisten tekniikkojen avulla.

	lk	nk	ay	sv
Tavoitteiden asettaminen	f/f	f/f	f/f	f/f
1. En ole asettanut tavoitteita	0/0	0/0	0/0	0/0
2. Olen harvoin/joskus asettanut tavoitteita	4/5	1/0	3/1	0/0
3. Olen usein/aina asettanut tavoitteita	2/1	3/4	3/5	4/4

Tavoitteiden asettaminen vähentyi lastenkodissa mittausten välillä. Tavoitteita asetti usein 1. mittauksen mukaan kaksi vastaajaa kuudesta. Toisessa mittauksessa heitä oli enää yksi. Sekä nuorisokodissa että avoyksikössä tavoitteiden asettaminen lisääntyi

mittauskertojen välillä. Sosiaalivirastossa kaikki neljä vastaajaa asettivat usein tavoitteita sekä 1. että 2. mittauskerran mukaan. Lastenkotia lukuunottamatta tavoitteita asetti usein jo 1. mittauksessa vähintään puolet toimiyksikköjen vastaajista.

Asiakastapaamisen alussa asetettujen tavoitteiden toteutumista sovitun ajan puitteissa arvioitiin asteikolla 1-5. Kysymys esitettiin ainoastaan 2. mittauksen yhteydessä, joten ajallista vertailua ei voi suorittaa. Seuraavassa taulukossa vastausvaihtoehdot 1 ja 2 sekä 3 ja 4 yhdistettiin tulosten luettavuuden selkeyttämiseksi.

TAULUKKO 6. Tavoitteiden toteutuminen ennalta määrätyn ajan puitteissa.

	lk	nk	ay	sv
Tavoitteiden toteutuminen f/f	f/f	f/f	f/f	f/f
1. Aina/useimmiten	1	0	0	2
2. Joskus/harvoin	5	4	6	2
3. Ei koskaan	0	0	0	0

Parhaiten tavoitteiden koettiin toteutuneen sosiaalivirastossa, jossa kaksi neljästä vastaajasta koki tavoitteiden toteutuvan aina tai useimmiten. Lastenkodista tähän ryhmään kuului yksi vastaaja. Kaikkien muiden vastanneiden mukaan tapaamisen alussa asetetut tavoitteet toteutuivat joskus tai harvoin.

Jos asiakastapaamisten alussa määritellyt tavoitteet eivät toteutuneet, keskusteltiin sekä työtovereiden että asiakkaiden kanssa siitä, mitä pitäisi tehdä. Tehtiin jotain toisin. Suurin osa vastaajista muutti taktiikkaa, asetti uusia, realistisempia ja selkeämpiä tavoitteita ja eteni pienin askelin, välitavoitteiden kautta, tavoitetta kohti. Tavoitteeseen pyrittiin myös jatkamalla tapaamisia ennalta sovittua pidemmälle.

## 8.3.2 Tauon käyttö sekä palautteen ja ratkaisukeskeisen tehtävän antaminen

Kysyttäessä tauon käytöstä vastaukset jakautuivat seuraavasti:

TAULUKKO 7. Tauon käyttö.

	lk	nk	ay	sv
Tauon käyttö	f/f	f/f	f/f	f/f
1. Kyllä	1/1	3/4	3/4	2/2
2. En	4/4	1/0	2/2	2/2

Asiakastapaamisen loppupuolella pidettävää taukoa käytti lastenkodissa 1. ja 2. mittauksen mukaan ainoastaan yksi vastaaja. Yhden vastaus puuttui kokonaan. Yli puolet vastaajista ei siis käyttänyt taukoa. Nuorisokodissa 1. mittauksen mukaan kolme neljästä vastaajasta käytti taukoa mutta 2. mittauksessa kaikki käyttivät sitä. Avoyksikössä taukoa käytti 1. mittauksen mukaan kolme vastaajaa. Yksi vastaus puuttui. Toisessa mittauksessa taukoa käyttävien määrä lisääntyi yhdellä. Kaksi vastaajaa ei käyttänyt taukoa. Sosiaaliviraston vastaajista kaksi käytti taukoa sekä 1. että 2. mittauksella. Käyttäjien määrässä ei siis tapahtunut muutoksia mitausten välillä. Verrattaessa toimiyksiköitä keskenään eniten taukoa käytettiin sekä 1. että 2. mittauksessa nuorisokodissa, kun vastaukset suhteutetaan vastaajien määrään.

Seuraavassa taulukossa tarkastellaan asiakkaalle annettavan palautteen määrää.

Tulosten luettavuuden selkeyttämiseksi yhdistettiin vastausvaihtoehdot 2 ja 3 sekä 4 ja 5.

TAULUKKO 8. Palautteen antaminen asiakkaalle.

	lk	nk	ay	sv
Palautteen antaminen	f/f	f/f	f/f	f/f
1. En ole antanut palautetta	0/0	0/0	0/0	0/0
2. Olen harvoin/joskus antanut palautetta	3/3	0/0	1/0	1/1
3. Olen usein/aina antanut palautetta	3/3	4/4	5/6	3/3

Palautteen antamisessa ei juurikaan tapahtunut muutosta missään toimiyksikössä mittauskertojen välillä. Lastenkodissa puolet vastaajista antoi molempien mittausten mukaan palautetta usein. Sosiaalivirastossa kolme vastaajaa neljästä ja nuorisokodin kaikki vastaajat antoivat sekä 1. että 2. mittauksen mukaan palautetta usein.

Avoyksikössä mittausten välillä tapahtui pieni muutos. Toisessa mittauksessa kaikki avoyksikön kuusi vastaajaa ilmoittivat antaneensa palautetta usein, kun ensimmäisessä mittauksessa heitä oli viisi.

Yleensä asiakastapaamisen lopuksi asiakkaalle annettavien ratkaisukeskeisten tehtävien käyttöä esitellään seuraavan taulukon avulla. Vastausvaihtoehdot 2 ja 3 sekä 4 ja 5 yhdistettiin.

TAULUKKO 9. Ratkaisukeskeisen tehtävän antaminen asiakkaalle.

	lk	nk	ay	sv
Tehtävän antaminen	f/f	f/f	f/f	f/f
1. En ole antanut tehtävää	0/0	0/0	1/0	0/0
2. Olen harvoin/joskus antanut tehtävän	5/6	1/2	1/5	0/1
3. Olen usein/aina antanut tehtävän	1/0	3/2	4/1	4/3

Ratkaisukeskeisten tehtävien käyttö väheni kaikissa toimiyksiköissä mittauskertojen välillä. Eniten vähenemistä tapahtui avoyksikössä, jossa ensimmäisellä mittauskerralla neljä vastaajaa kuudesta oli usein antanut asiakkaalle tehtävän. Toisessa mittauksessa heitä oli enää yksi. Edistystä avoyksikössä tapahtui siinä mielessä, että yksi vastaajista ei ollut ensimmäiseen mittauskertaan mennessä koskaan antanut tehtävää, mutta 2. mittaus osoitti sen tapahtuneen. Nuorisokodissa usein tehtävän antaneiden määrä väheni kolmesta kahteen ja sosiaalivirastossa neljästä kolmeen, jolloin näissä toimiyksiköissä vähintään puolet vastaajista sekä 1. että 2. mittauskerralla kuului usein ratkaisukeskeisen tehtävän antaneisiin. Lastenkodissa sekä 1. että 2. mittauksen mukaan ratkaisukeskeinen tehtävä annettiin yleisimmin joskus. Ainoastaan yksi vastaaja kuudesta antoi 1. mittauskerralla tehtäviä usein.

Pyydettyäessä kuvailemaan antamia tehtäviä kolmen lastenkodin työntekijän kuvailu liittyi tavoitteisiin. Yhdelle asiakkaalle asetettiin tavoitteeksi lähestyä verkostokartan laatimisen yhteydessä esiin tulleisiin sukulaisiin. Myöhemmin uuden kartan laatimisen myötä tavoitteen saavuttaminen tarkistettiin. Tavoitteen asettaminen ja sen tarkistaminen myöhemmin liittyi myös äidin ja lapsen välisen

suhteen parantamiseen sekä ruokailutottumuksiin. Lastenkodissa asiakkaalle annettiin tehtäväksi myös positiivisten asioiden kirjoittamista. Lisäksi tehtävät liittyivät asiakkaan käyttäytymisen muuttumiseen ja sen myötä toisissa ihmisissä tapahtuviin muutoksiin.

Nuorisokodissa tehtävät asetettiin asiakkaan voimavarojen mukaisesti. Tehtävät olivat konkreettisia, tavoitteen saavuttamiseen liittyviä asioita. Tavoitteeksi asetettiin esim. koulussa käyminen ilman turhia poissaoloja kuukauden ajan ja oluen juonnin vähentäminen viidestä pullosta neljään päivässä yhden viikon ajaksi. Myös nuorisokodissa annettiin kirjallisia tehtäviä. Lisäksi asiakasta pyydettiin miettimään tilanteita, joissa ongelmaa ei tavallisuudesta poiketen esiintynyt eli poikkeuksia ja mikä silloin oli toisin.

Avoyksikössä asiakkaalle annettavat tehtävät liittyivät konkreettisten asioiden opetteluun. Asiakasta pyydettiin myös toimimaan aikaisemmasta poikkeavalla tavalla tietyssä tilanteessa, miettimään asioita, jotka olivat hyvin ja joita ei halunnut muuttaa sekä lisäämään jo toimivia asioita. Lisäksi asiakasta pyydettiin miettimään henkilökohtaisia ominaisuuksiaan, jotka olivat aikaisemmin auttaneet selviytymään. Yhdessä työntekijän kanssa onnistuneita asioita rohkaistiin tekemään itsenäisesti. Tehtäviä olivat myös positiivisten asioiden etsiminen videonauhalla ja itsensä kehuminen kahdesti päivässä. Kirjallisia tehtäviä olivat onnistuneiden, tavoitteen suuntaisten asioiden muistiin kirjoittaminen ja kirjeen kirjoittaminen työntekijälle, kun asiakkaalla oli hyvä olo. Avoyksikössä käytettiin myös asteikkokysymyksiä: "Mieti asteikolla 10-20 missä olet nyt. Mitä pitäisi tapahtua, jotta pääsisit ½ astetta eteenpäin. Tee se. Yritä..." Asiakkaille annettavia tehtäviä olivat myös kaikille osallistujille mukavan illanvieton suunnitteleminen ja toteuttaminen sekä jonkin sellaisen asian tekeminen, mitä toinen pitää mukavana.

Sosiaalivirastossa asiakasta pyydettiin suunnittelemaan tiettyjä asioita ja kokeilemaan suunnitelmaa ja siihen liittyviä poikkeuksia käytännössä. Riita-asiaan liittyen pariskuntaa pyydettiin tekemään omia ehdotuksia riidan ratkaisemiseksi seuraavaa kertaa varten. Lisäksi asiakkaan kanssa yhdessä selvitettiin hänen mahdollisuuksiaan

ratkaista ongelma tulevaisuudessa omin keinoin. Asiakasta pyydettiin miettimään perheensä hyviä asioita ja kirjoittamaan hyvistä yhteisistä hetkistä. Sopimus pienestä muutoksesta, esim. kotiintuloaika perjantaisin klo 24.00, tehtiin kirjallisena yhdessä asiakkaan kanssa. Lisäksi käytettiin ihmekysymystä ja tulevaisuuden visiointia silmät suljettuina.

Ratkaisukeskeisten työmenetelmien ohella käytettyjä menetelmiä tarkastellaan toimiyksiköittäin Liitteessä 4.

#### 8.4 Yhteistyön tekeminen

Yhteistyön tekemistä selvitettiin kolmelta kannalta: työyhteisön sisällä, muiden ratkaisukeskeiseen koulutukseen samanaikaisesti osallistuneiden työyhteisöjen kanssa ja viranomaisten, järjestöjen ym. kanssa tehtävä yhteistyö. Seuraavissa kolmessa taulukossa yhteistyötä kuvataan taho kerrallaan. Selkeyden vuoksi vastausvaihtoehdoista yhdistettiin 2 ja 3 sekä 4 ja 5.

TAULUKKO 10. Yhteistyön tekeminen työyhteisön sisällä.

Yhteistyö työyhteisön sisällä	lk	nk	ay	sv
	f/f	f/f	f/f	f/f
1. En koskaan	0/0	0/0	0/0	0/0
2. Harvoin/joskus	0/3	0/1	2/1	1/1
3. Usein/aina	6/3	4/3	4/5	3/2

Kaikki vastaajat olivat ainakin kokeilleet yhteistyön tekemistä työyhteisön sisällä. Verrattaessa 1. ja 2. mittausta havaitaan yhteistyön vähentyneen avoyksikköä lukuunottamatta. Toisella mittauskerralla sosiaalivirastolta puuttui yksi vastaus. Lastenkodissa ja nuorisokodissa kaikki vastaajat tekivät 1. mittauksen mukaan

yhteistyötä usein. Toisella mittauskerralla kolme lastenkodin kuudesta ja yksi nuorisokodin neljästä vastaajasta oli vähentänyt yhteistyötä.

TAULUKKO 11. Yhteistyön tekeminen ratkaisukeskeiseen koulutukseen samanaikaisesti osallistuneiden työyhteisöjen kanssa.

Yhteistyö muiden työ- yhteisöjen kanssa	lk f/f	nk f/f	ay f/f	sv f/f
1. En koskaan	0/0	0/0	0/0	0/0
2. Harvoin/joskus	5/4	2/2	3/2	1/1
3. Usein/lähes aina	1/2	2/2	3/4	3/3

Yhteistyö muiden koulutukseen osallistuneiden työyhteisöjen kanssa pysyi samana mittausten välillä nuorisokodissa ja sosiaalivirastossa. Nuorisokodin vastaajista kaksi ja sosiaaliviraston vastaajista kolme neljästä teki yhteistyötä muiden toimiyksiköiden kanssa usein. Lastenkodissa usein yhteistyötä tekevien määrä nousi mittausten välillä yhdestä kahteen ja avoyksikössä kolmesta neljään. Toisen mittauksen mukaan lastenkodissa yhteistyötä muiden toimiyksiköiden kanssa teki siis alle puolet ja muissa toimiyksiköissä vähintään puolet vastaajista.

TAULUKKO 12. Yhteistyön tekeminen viranomaisten, järjestöjen ym. kanssa.

Yhteistyö viranomaisten ja järjestöjen kanssa	lk f/f	nk f/f	ay f/f	sv f/f
1. En koskaan	0/0	0/0	0/0	0/0
2. Harvoin/joskus	4/5	4/4	2/4	0/0
3. Usein/lähes aina	2/1	0/0	4/2	4/4



Nuorisokodin ja sosiaaliviraston vastauksissa ei ollut eroja mittauskerroilla. Nuorisokodissa kaikki vastaajat tekivät yhteistyötä viranomaisten ja järjestöjen kanssa harvoin tai joskus ja sosiaalivirastossa usein tai lähes aina mittauskerrasta riippumatta. Lastenkodin yhteistyö eri viranomaisten kanssa väheni hieman ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen. Avoyksikön yhteistyö väheni toimiyksiköistä eniten. Ensimmäisellä mittauskerralla neljä kuudesta vastaajasta teki yhteistyötä eri viranomaisten kanssa usein tai lähes aina mutta toisella mittauskerralla enää kaksi kuudesta. Runsas puoli vuotta ratkaisu- ja perhekeskeisen koulutuksen päättymisestä eniten yhteistyötä viranomaisten ja järjestöjen kanssa tehtiin sosiaalivirastossa ja vähiten nuorisokodissa.

## 8.5 Kokemuksia ratkaisukeskeisestä työmenetelmästä ja koulutuksesta

### 8.5.1 Ratkaisukeskeisten tekniikoiden soveltuvuus työhön

Työntekijöiden mielipiteitä ratkaisukeskeisten tekniikoiden soveltuvuudesta työhön kuvataan seuraavassa taulukossa. Asiaa tiedusteltiin ainoastaan 2. mittauksessa, joten vastausten vertailu ajallisesti ei ole mahdollista. Vastausvaihtoehdoista yhdistettiin selkeyden vuoksi 2 ja 3 sekä 4 ja 5.

TAULUKKO 13. Ratkaisukeskeisten tekniikoiden soveltuvuus työtilanteisiin.

	lk	nk	ay	sv
Tekniikoiden soveltuvuus	f/f	f/f	f/f	f/f
1. ei sovellu lainkaan	0	0	0	0
2. soveltuu harvoin/joskus	4	1	0	1
3. soveltuu usein/aina	2	3	6	3

Avoyksikössä kaikki kuusi vastaajaa koki ratkaisukeskeiset tekniikat usein soveltuviksi erilaisiin työtilanteisiin. Nuorisokodissa ja sosiaalivirastossa kolme vastaajaa neljästä koki tekniikat usein soveltuviksi. Lastenkodin vastaajista kaksi kuudesta piti ratkaisukeskeisiä tekniikoita usein työtilanteisiin soveltuvina.

Lastenkodin työntekijöiden mielestä ratkaisukeskeisen koulutuksen oppeja voi kuitenkin mielikuvitusta käyttäen soveltaa kaikenlaiseen asiakastyöhön. Koulutus antoi valmiuksia lasten vanhempien kohtaamiseen ja tukemiseen sekä yksilölliseen ja asiakaslähtöiseen avotyöhön koko yhteistyöhaluisen perheen kanssa. Lisäksi koulutus helpotti lasten ja nuorten ajatusmaailman kartoittamisessa. Myös nuorisokodin vastaajien mukaan ratkaisukeskeinen koulutus antoi valmiuksia kaikenlaiseen ihmissuhdetyöhön. Koulutuksesta koettiin olleen hyötyä myös sovituisissa tapaamisissa, selkeissä yhden ongelman tilanteissa sekä nuorisokodin arjen tilanteissa ja ongelmissa yleensä. Avoyksikössä ratkaisukeskeinen koulutus antoi valmiuksia lähes kaikenlaiseen lastensuojelun asiakastyöhön jälkihuollosta ja perhetyöstä laitoshuoltoon. Koulutus antoi valmiuksia tilanteisiin, joissa asiakas itse oli motivoitunut muuttumaan. Menetelmän koettiin soveltuvan parhaiten uusiin lastensuojelun asiakkaisiin. Sosiaaliviraston työntekijät kokivat ratkaisukeskeisen koulutuksen antaneen valmiuksia terapia- ja lastensuojelutyöhön, aikuissosiaalityöhön sekä perhekeskeiseen sosiaalityöhön. Lisäksi sen koettiin hyödyttäneen tilanteissa, joissa oli aikaa keskusteluun. Konkreettisesti koulutuksessa opittiin esimerkiksi sukupuiden ja verkostokarttojen tekemistä.

Ratkaisukeskeisen työn edistymistä organisaatiotasolla, työryhmän tasolla ja henkilökohtaisella tasolla tarkastellaan Liitteessä 5. Vastaavilla tasoilla arvioidaan myös koulutuksen jälkeistä työnohjausta Liitteessä 6.

### 8.5.2 Ratkaisukeskeisen työmenetelmän positiiviset ja negatiiviset piirteet

Ratkaisukeskeisessä työssä pidettiin hyvänä puolena asiakkaan keskeistä huomiointia, hänen omien voimavarojensa käyttöä ja hänen omaa vastuutaan ongelman ratkaisemisessa. Työntekijöiltä ei odoteta ihmeitä. Heidän tehtävänä pidettiin asiakkaan ongelmanratkaisuprosessin tukemista. Välitön tavoitteisiin ja tulevaisuuteen kohdistuminen ja ongelman nopea ratkaiseminen koettiin miellyttäväksi. Menetelmässä puututaan vain sellaisiin asioihin, jotka asiakas kokee ongelmallisiksi. Syiden huomiotta jättäminen koettiin hyvänä asiana. Positiivinen, realistinen ja eteenpäin suuntautuva ilmapiiri sekä ratkaisuihin keskittyvä ajatusmalli tuntui mukavalta. Ratkaisukeskeisessä työmenetelmässä käsiteltäviä aiheita pidettiin rakentavina, rohkaisevina ja toiveikkuutta luovina. Tekniikkoja pidettiin selkeinä. Niiden sovellettavuus ja muunneltavuus tilanteesta riippuen koettiin hyvänä asiana.

Ratkaisukeskeinen työmenetelmä koettiin kuitenkin aluksi pinnallisena.

Ratkaisukeskeisessä työssä uudet ja yllättävät käännteet sekä toisaalta palaverien staattisuus koettiin epämiellyttävinä. Asiakkaan ja työntekijän ristiriitaiset käsitykset ongelmasta koettiin hankalina tilanteina, koska työntekijän oli vaikea olla puuttumatta ongelmallisena pitämäänsä tilanteeseen. Tavoitteiden asettamista puhtaasti asiakaslähtöisesti pidettiin vaikeana, koska asiakkaan ei katsottu välttämättä sitoutuvan yhdessä laadittuihin tavoitteisiin. Ratkaisukeskeisten tekniikoiden soveltamista pidettiin hankalana vaikeita asioita, esimerkiksi huostaanottoa, käsiteltäessä tai asiakkaan ollessa haluton taikka kykenemätön yhteistyöhön. Jos asiakas ja työntekijä olivat tulleet työskentelyjakson aikana läheisiksi, asiakkaasta irtautuminen koettiin vaikeaksi. Tulevaisuuteen keskittymistä ei pidetty kaikille asiakkaille soveltuvana vaan osalle heistä pidettiin tärkeänä myös menneisyyden tapahtumien ja negatiivisten asioiden käsittelemistä. Työmenetelmä koettiin aikaavieväksi eikä sitä käytetty, jos sen ei koettu soveltuvan tilanteeseen.

### 8.5.3 Ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksen suurin anti

Koulutuksen suurimpana antina koettiin valmiin palaverimallin ja organisaation oman, lasta koskevan tuloksetyöskavakkeen kehittäminen. Koulutuksen myötä yleinen ajattelutapa muuttui positiivisemmaksi ja asiakkaan kohtaamiset tuntuivat helpommilta. Ratkaisukeskeinen työmenetelmä koettiin hyväksi ja sopivaksi. Menetelmän parhaina puolina pidettiin tekniikkojen konkreettisuutta, asiakaskeiseisyyttä, yksinkertaisia ratkaisuja suuriinkin ongelmiin, selkeitä tavoitteita, asiakkaan sitoutumista tavoitteen saavuttamiseen sekä asiakastapaamisille selkeästi määriteltävissä olevaa alkua ja loppua. Yksittäisistä tekniikoista ihmekysymys sai kiitosta. Yleisesti ottaen koulutus toi vaihtelua ja antoi uutta mielenkiintoa työhön. Koulutus mahdollisti tutustumisen kaikkiin kaupungin lastensuojelutyöntekijöihin. Sen myötä kaikki saivat käyttöönsä yhteisen työmenetelmän, jonka toivottiin lisäävän yhteistyötä.

### 8.5.4 Koulutuksesta aiheutuneet muutokset koulutettavissa ja jatkokoulutustarve

Lähes jokainen vastaajista koki muuttuneensa ratkaisukeskeisten menetelmien käytön myötä. Ajattelutapa muuttui aiempaa positiivisemmaksi, voimavaroihin suuntautuvaksi ja ratkaisuihin keskittyväksi. Menetelmien käyttö antoi varmuutta, voimia ja uskoa tulevaisuuteen. Se lisäsi myös pitkäjännitteisyyttä. Työnteko muuttui jäsenyneeemmäksi ja tavoitteellisemmaksi. Omien visioiden sijaan keskityttiin asiakkaan voimavaroihin ja vastuuttamiseen, jolloin työntekijä vapautui epäonnistumisen tunteesta. Asiakkaan tilanteen tarkastelu muuttui kokonaisvaltaisemmaksi. Lisääntyneiden ja selkiintyneiden tietojen ja taitojen myötä vaikeita työtilanteita kesteettiin paremmin.

Runsa puoli vuotta koulutuksen päättymisen jälkeen koulutusta kaivattiin lastenkodissa kokoustekniikkaan, työyhteisön voimavaroihin ja työn muuttumisen tukemiseen liittyen. Lisäksi koulutuksen toivottiin olevan henkilökohtaista ja ratkaisukeskeisyyttä tukevaa. Nuorisokodin työntekijät toivoivat ratkaisukeskeisten tekniikoiden kertausta liittyen esimerkiksi muovaukseen, vastuuttamiseen ja reflektioryhmiin. Kertauksen toivottiin sisältävän konkreettista toimintaa. Syventävää koulutusta toivottiin yleisesti kasvatustyöhön liittyen. Avoyksikössä toivottiin koulutusta ratkaisukeskeisyyden teorian muuttamiseen käytännöksi ja ratkaisukeskeisyyden syventämiseksi. Koulutuksen toivottiin käsittelevän myös kokousten johtamista ja lähinnä siihen liittyvää olennaisten asioiden poimimista kokonaisuudesta sekä vapaaehtoistyötä eli perhehoitoa ja tukihenkilötoimintaa yleensä sekä siihen liittyvien resurssien ylläpitämistä. Sosiaalivirastossa koulutuksen toivottiin käsittelevän lapsen kohtaamista, kuulemistä ja hänen tilanteensa arviointia kehityskaaren mukaisesti sekä kriisien vaikutuksia lapsen kehitykseen. Lisäksi toivottiin koulutusta pitkäaikaistyöttömien psykososiaaliseen kuntoutukseen liittyen. Myös sosiaalivirastossa kaivattiin ratkaisukeskeisten tietojen ja taitojen syventämistä työnohjausta hyödyntämällä.

## 9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Taustamuuttujien vähäisyyden tarkoituksena oli rohkaista tutkimukseen osallistujia vastaamaan kyselyyn. Kun ainoana taustamuuttujana käytettiin toimiyksikköä, tulosten monipuolinen vertailu ei ollut mahdollista. Myöskään puuttuvien vastausten analysointia ei sen vuoksi voitu tehdä.

Asiakkaan kohtaamisen onnistuminen lisääntyi 1. ja 2. mittauksen välillä niin, että lähes jokaiselta vastaajalta toimiyksiköstä riippumatta kohtaaminen onnistui useimmiten puoli vuotta koulutuksen päättymisen jälkeen. Asiakkaan asian selvittäminen koettiin sitä vastoin vaikeammaksi. Lastenkodissa selvittäminen koettiin jokseenkin helpoksi mittauskerrasta riippumatta. Nuorisokodissa selvittämisen koettiin sekä helpottuneen että vaikeutuneen 1. mittaukseen verrattuna. Avoyksikössä ja sosiaalivirastossa asiakkaan asian selvittämisen koettiin vaikeutuneen, kun koulutuksen päättymisestä oli kulunut puoli vuotta.

Ratkaisu- ja perhekeskeisen koulutuksen tavoitteena ollut ratkaisukeskeisen menetelmän soveltaminen työhön toteutui kaikissa toimiyksiköissä. Yhteistyön tekemisessä sen sijaan on vielä kehitettävää. Ratkaisukeskeisten tekniikkojen käyttö lisääntyi toimiyksiköissä niin, että yli puolet vastaajista jokaisessa toimiyksikössä oli 2. mittauskertaan mennessä käyttänyt vähintään kahta tekniikkaa useamman kerran. Eniten tekniikoiden suhteellinen määrä lisääntyi lastenkodissa, jossa se kolminkertaistui. Lukumäärällisesti eniten erilaisia tekniikkoja käytettiin avoyksikössä. Suosituimpia tekniikkoja olivat asteikko- ja ihmekysymykset sekä sukupuun ja verkostokartan laatiminen. Kahta viimeksi mainittua ei kuitenkaan käsitelty ratkaisukeskeiseen menetelmään liittyvässä kirjallisuudessa mutta niiden käyttöä oli opeteltu koulutuksessa. Sekä sukupuun että verkostokartan laatiminen auttaa asiakasta näkemään konkreettisesti häntä ympäröivät ihmiset ja organisaatiot, joilta hän voi tarvittaessa hakea tukea ja apua. Asiakas tuntee kuuluvansa johonkin. Tekniikat eivät siis unohtuneet heti koulutuksen päätyttyä vaan niitä alettiin käyttää entistä ahkerammin. Myös Jylhä-Savolaisen (1994, 47) tekemän tutkimuksen mukaan

ratkaisukeskeisen terapeuttisen lähestymistavan koulutus vähensi koulutukseen osallistuneilla samojen toimintatapojen käyttämistä työssä ja lisäsi keinovalikoimaa ja sen käytön useutta.

Ratkaisukeskeisten tekniikoiden käyttöä kartoitettiin tarkemmin tavoitteiden asettamisen, niiden toteutumisen seurannan, tauon käytön sekä palautteen ja ratkaisukeskeisen tehtävän antamisen osalta. Tavoitteiden asettaminen yhdessä asiakkaan kanssa lisääntyi nuorisokodissa ja avoyksikössä. Suhteellisesti eniten tavoitteita asetettiin sosiaalivirastossa ja nuorisokodissa. Useimmin tavoitteiden koettiin toteutuvan sosiaalivirastossa. Muissa toimiyksiköissä tavoitteet toteutuivat yleensä joskus/harvoin. Tauon käyttö lisääntyi puolen vuoden aikana nuorisokodissa ja avoyksikössä, joissa se myös oli yleisintä. Palautteen antaminen lisääntyi ainoastaan avoyksikössä, jossa sitä nuorisokodin ohella käytettiin myös useimmin. Ratkaisukeskeisten tehtävien antaminen vähentyi kaikissa toimiyksiköissä mittausten välillä. Puoli vuotta koulutuksen päättymisestä tehtäviä annettiin useimmin sosiaalivirastossa ja nuorisokodissa.

Yhteistyö työyhteisön sisällä lisääntyi mittausten välillä vain avoyksikössä. Puoli vuotta koulutuksen päättymisestä yhteistyötä työyhteisön sisällä tehtiin useimmin nuorisokodissa ja avoyksikössä. Yhteistyö muiden koulutukseen osallistuneiden työyhteisöjen kanssa lisääntyi lastenkodissa ja avoyksikössä. Useimmin yhteistyötä tehtiin avoyksikössä ja sosiaalivirastossa. Yhteistyötä eri viranomaisten ja järjestöjen kanssa tehtiin eniten sosiaalivirastossa ja vähiten nuorisokodissa. Sekä lastenkodissa että avoyksikössä yhteistyön tekeminen väheni mittausten välillä.

Ratkaisukeskeisten tekniikoiden koettiin soveltuvan parhaiten avoyksikössä tehtävään työhön ja huonoiten lastenkotityöhön. Kuitenkin kaikissa toimiyksiköissä ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksessa opittujen tekniikoiden koettiin soveltuvan laajasti kaikenlaiseen lastensuojelutyöhön. Ratkaisukeskeisen työmenetelmän hyvinä puolina pidettiin esim. asiakkaan keskeistä huomiointia, asiakkaan esittämään ongelmaan, tavoitteisiin, ratkaisuihin ja tulevaisuuteen keskittymistä, ongelman nopeaa ratkaisemista ja positiivista ilmapiiriä. Ongelmallisia

asioita olivat esim. asiakkaan ja työntekijän eriävät käsitykset ongelmasta, tavoitteiden asettaminen puhtaasti asiakaslähtöisesti ja ratkaisukeskeisten tekniikkojen soveltaminen vaikeita asioita, esimerkiksi huostaanottoa, käsiteltäessä tai asiakkaan ollessa kykenemätön/haluton yhteistyöhön. Saarnion ym. (1996, 25) tutkimuksen mukaan ratkaisukeskeiset periaatteet sisäistettiin koulutuksen avulla varsin hyvin ja kaikki tutkimushenkilöt kokivat menetelmän olevan sovellettavissa omaan työhön. Tuloksissa mainittiin pulmallisiksi erityisesti kiireelliset huostaanottotapaukset.

Koulutuksen myötä mahdollistui kaupungin kaikkiin lastensuojelutyöntekijöihin tutustuminen ja yhteisen työmenetelmän saaminen. Koulutus koettiin vaihteluksi ja sen myötä sai uutta mielenkiintoa työhön. Eniten jatkokoulutusta kaivattiin ratkaisukeskeisten tekniikoiden kertaukseen ja menetelmän syventämiseen, joten voidaan päätellä työmenetelmän edelleen kiinnostavan työntekijöitä. Tuloksista voidaan yleisesti päätellä, että kaikille lastensuojelutyöntekijöille yhteiselle työmenetelmälle oli tilausta.

Saarnion ym. (1996, 26) saamien tutkimustulosten mukaan kaikki ratkaisukeskeiseen koulutukseen osallistuneet tutkimushenkilöt suhtautuivat myönteisesti saamaansa koulutukseen. Jylhä-Savolaisen (1994, 42-43) tutkimuksen mukaan ratkaisukeskeisen terapeutin lähestymistavan koulutukseen osallistuneista 37,6 %:lla koulutusta koskevat odotukset täyttyivät tai ylittyivät, 46,4 %:lla vain osa odotuksista täyttyi ja 7,2 %:n mielestä koulutus oli pettymys. Vastaaajista 8,2 % ei vastannut tähän kysymykseen. Vastaaajista 55 % koki koulutuksen hyödylliseksi tai erittäin hyödylliseksi ja 10,1 % jokseenkin tai täysin hyödyttömäksi. Vastaaajista 21,7 % ei osannut sanoa, miten koki koulutuksen ja 13,2 % ei vastannut kysymykseen. Toisesta mittauskerrasta kolmanteen siirryttäessä myönteinen muutos säilyi tai lisääntyi useimmissa tapauksissa. Verrattaessa koulutus- ja vertailuryhmää keskenään koulutusryhmän eduksi myönteisiä muutoksia tapahtui kuormittuneisuuden ja stressin vähenemisessä, liiallisen vaatimustason madaltumisessa sekä ajattelun muuttumisessa myönteisemmäksi, jossa ero oli tilastollisesti merkitsevä.



## 10 POHDINTA

### 10.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimustulosten luotettavuuden yhteydessä on huomioitava se, miten hyvin saadut tulokset vastaavat todellisuutta ja saadaanko käytetyllä tutkimusmenetelmällä vastaukset ongelmiin (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 98). Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa keskitytään saadun tiedon pätevyyteen, yleistettävyyteen ja käyttökelpoisuuteen (Soininen 1991, 43). Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy sisäisen ja ulkoisen validiteetin käsitteet. Sisäinen validiteetti tarkoittaa mittausten tarkkuutta eli virheettömyyttä ja pysyvyyttä eli reliabiliteettia. Ulkoinen validiteetti kertoo mittauskohteen edustavuudesta eli tutkitun aineiston suhteesta perusjoukkoon. (Erätuuli ym. 1994, 98-99.) Moberg ja Tuunainen (1989, 64) täsmentävät ulkoisen validiteetin tarkoittavan sitä varmuutta, jolla tutkimuksessa tehty päätelmä voidaan yleistää laajempaan populaatioon, muihin olosuhteisiin, toisiin ajankohtiin ja yleisimpiä teoreettisia käsitteitä koskevaksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus käsitetään uskottavuutena. Sisäistä ja ulkoista validiteettia kartoitetaan myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. (Syrjälä & Numminen 1988, 135.)

Moberg ja Tuunainen (1989, 58-61) luettelevat 11 ja Soininen (1991, 57) kahdeksan sisäistä validiteettia vaarantavaa tekijää, jotka liittyvät lähinnä kvantitatiiviseen tutkimukseen. Molemmissa teoksissa käsitellään historiaa, kypsymistä, testausta, instrumentaatiota, selektiota, koehenkilökatoa, selektiivisiä yhdysvaikutuksia ja tilastollista regressiota. Moberg ja Tuunainen käsittelevät lisäksi koekäsittelyjen hämärtymistä tai jäljittelyä, koekäsittelyjen kompensoivia vaikutuksia ja vähemmän toivotun koekäsittelyn saaneen ryhmän masentumista.

Historian vaikutusta eli tutkimuksen aikana sattuneiden koulutuksesta riippumattomien tekijöiden vaikutuksia ratkaisukeskeisten tekniikoiden ja yleisen ajattelutavan omaksumiseen sekä yhteistyön tekemiseen on vaikea tutkia, koska

tutkimukseen osallituneet ovat voineet esim. vapaa-ajallaan vapaaehtoisesti lukea ratkaisukeskeisyyttä käsittelevää kirjallisuutta, joka on voinut edistää ratkaisukeskeisten tekniikoiden oppimista ja ratkaisukeskeisen ajattelutavan omaksumista. Kaikki oppiminen ja edistyminen ei siis välttämättä johtunut ainoastaan koulutuksesta. Myös tutkittavien mieliala on voinut vaikuttaa tutkimustuloksia parantavasti tai heikentävästi. Jokainen tutkimukseen osallistunut täytti kyselylomakkeen itsenäisesti, eikä tilannetta kontrolloitu. Esimerkiksi väsymys ja kyllästyminen ovat voineet vaikuttaa tutkimustuloksia heikentävästi. Koska 1. ja 2. mittaus sisälsi osittain täysin samoja kysymyksiä tulosten vertailun mahdollistamiseksi, mittaustulokseen on voinut vaikuttaa esim. oppiminen, adaptoituminen tai motivaatio. Koska mittausten väli oli noin kuusi kuukautta on kuitenkin epätodennäköistä, että vastaajat muistivat 2. mittauksessa 1. mittauksen vastauksiaan. Toisen kyselyn vastausprosentin alhaisuuteen on voinut vaikuttaa motivaatio, jos tutkimuksen kohderyhmä koki kyselylomakkeen täyttämisen työlääksi tai hyödyttömäksi. Mittavälineen eli kyselylomakkeen erot mittauskerroilla ovat voineet vaikuttaa tutkimustulokseen. Sen lisäksi, että jälkimmäinen kyselylomake sisälsi ensimmäistä enemmän kysymyksiä, samaa asiaa kartoittavat kysymykset eivät kaikilta osin olleet identtisiä. Myös koehenkilökato on voinut vaikuttaa tämän tutkimuksen tuloksiin, koska tutkimusryhmät eivät molemmilla mittauskerroilla olleet täysin samat. Koska vastaajien taustoja ei kadon pelossa toimituksellisesti lukuunottamatta tiedusteltu, 2. mittaukseen vastaamatta jättäneitä ei voitu tarkastella esim. suoritettuna tutkinnon tai työtehtävän mukaisesti. Mobergin ja Tuunaisen (1989, 59) mukaan tilastollinen regressio tarkoittaa 1. mittauksessa ääripistemääriä saaneiden taipumusta saada seuraavassa mittauksessa lähempänä keskiarvoa olevia pistemääriä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että 1. mittauksessa korkeita pisteitä saaneilla on taipumus saada 2. mittauksessa alhaisempia pistemääriä, ja vastaavasti alhaisia pisteitä saaneilla on taipumus 2. mittauksessa saada korkeampia arvoja. Tilastollinen regressio johtuu mittausten puutteellisesta reliabiliteetista ja mittaukseen liittyvistä ainutkertaisista ulkoisista tekijöistä. (Moberg & Tuunainen 1989, 59.) Selektiota, selektiivisiä yhdysvaikutuksia, koekäsittelyjen hämärtymistä tai jäljittelyä, koekäsittelyjä kompensoivia vaikutuksia ja vähemmän toivotun

koekäsittelyn saaneen ryhmän masentumista ei tässä tutkimuksessa voida kartoittaa vertailuryhmän puuttuessa.

Ulkoista validiteettia vaarantavat selektion ja käsittelyn, olosuhteiden ja käsittelyn sekä historian ja käsittelyn vuorovaikutus (Moberg & Tuunainen 1989, 65-66).

Tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiden valinnassa ei käytetty mitään otantamenetelmää, koska kyseessä oli kokonaistutkimus. Ulkoinen validiteetti on aineiston pienuuden vuoksi kuitenkin huono. Siksi tutkimustuloksia ei voida yleistää koskemaan laajempaa populaatiota. Koska tutkimuksen kohteena olivat ihmiset, heidän käyttäytyminen ja asenteet, tutkimustuloksia ei voida pitää pysyvinä eli olosuhteiden muuttuessa myös tulokset muuttuvat.

Tutkimuksessa ei juurikaan ollut eettisiä ongelmia, koska tutkimuksen tarkoitus pyrittiin selvittämään mahdollisimman tarkkaan saatekirjeessä kyselylomakkeen yhteydessä. Saatekirjeessä pyrittiin avoimuuteen ja rehellisyyteen (ks. Moberg & Tuunainen 1989, 35). Kirjeessä mainittiin, että kyselylomakkeiden sisältämät tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

## 10.2 Tutkimuksen tarkastelua ja jatkotutkimusideoita

Keskeisenä tutkimusongelmana olleen ratkaisu- ja perhekeskeisten tekniikkojen soveltamista työhön käsiteltiin sekä yleisesti että tekniikka kerrallaan. Tulosten esittelyssä eroteltiin sekä toimiyksiköt että mittauskerrat. Tekniikkojen runsauden vuoksi niistä mainittiin tuloksissa vain eniten käytetyt. Ratkaisukeskeisen työmenetelmän monimuotoisuuden vuoksi sen käyttöä oli mahdotonta tarkastella täydellisesti. Tässä tutkimuksessa pyrittiin keskittymään olennaiseen. Myös perhetukikeskuksen laatima ja 1. mittauksessa käyttämä kyselylomake asetti rajoituksia tutkimukselle, koska se huomioonottaen oli laadittava 2. mittauksen kyselylomake. Vertailun mahdollistamiseksi yhteistyön tekemistä kartoitettiin 1. mittauksen kanssa mahdollisimman identtisellä tavalla. Kokemuksia koulutuksesta ja

tekniikkojen käytöstä kartoitettiin enimmäkseen avoimien kysymyksien avulla eli ne käsiteltiin laadullisin analyysimenetelmin. Aiheeseen liittyvät kysymykset olivat osittain päällekkäisiä eli niitä olisi ollut järkevää jo kyselylomakkeen laadinnan yhteydessä yhdistää. Myös tekniikkoja käsitteleviä kysymyksiä oli liikaa vaikka ne kartoittivatkin tekniikkojen käyttöä eri tilanteissa. Vastaukset yhdistettiin tuloksien analysoinnissa.

Ainoastaan kyselylomakkeen käyttäminen kuvailevassa ja vertailevassa tutkimuksessa ei ole paras mahdollinen aineistonkeruutapa. Kysymyksiä ei ole mahdollista selventää ja kato nousee yleensä esim. haastattelua suuremmaksi. Sekä kyselyn että haastattelun käyttäminen olisi mahdollistanut epäselviksi tai vajaiksi jääneiden lomakevastausten täydentämisen. Haastattelua olisi voinut käyttää kyselylomakkeen antamien tietojen syventämiseen. Toisaalta kaikkien ratkaisu- ja perhekeskeiseen koulutukseen osallistuneiden (N = 35) haastattelemineen olisi ollut työlästä, joten jotakin otantamenetelmää käyttäen olisi tarvinnut valita perusjoukosta mahdollisimman kattava otos.

Tämän tutkimuksen teoriaosassa esitellystä Kirkpatrickin (1983, 101-123) vaikuttavan koulutuksen nelitasoisesta arviointimallista tutkimustulosten käsittelyssä ja analysoinnissa keskityttiin reaktioihin ja oppimisen kautta käyttäytymiseen. Reaktioita käsiteltiin pääasiassa avoimien kysymysten avulla koulutukseen ja tekniikkojen käyttöön liittyviä kokemuksia kartoittamalla. Varsinaisesti oppimista ei käsitelty, mutta uusien tekniikoiden ja menetelmien siirtymistä työhön ei voi tapahtua ilman niiden oppimista.

Ratkaisukeskeisen koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu vähän. Tämän tutkimuksen tulokset olivat yhteisiltä piirteiltään saman suuntaisia muiden vastaavaa aihetta käsitelleiden tutkimusten kanssa eli ne vahvistavat toinen toisiaan. Tutkimusten mukaan ratkaisukeskeisiä tekniikoita käytettiin työssä vielä kauan koulutuksen päättymisen jälkeen. Ratkaisukeskeistä menetelmää pidettiin käyttökelpoisena ja soveltuvana omaan työhön. Tämän tutkimuksen tulokset hyödyttävät pääasiassa Rauman perhetukikeskusta ja sosiaaliviraston sosiaalityötä tekeviä henkilöitä, koska

tutkimus kohdistui näihin työyhteisöihin, eivätkä tulokset aineiston pienuuden vuoksi ole yleistettävissä. Tulokset ohjaavat pääasiassa toimiyksiköittäin työntekijöitä kehittämään ja lisäämään tarvittaessa ratkaisukeskeisten tekniikoiden käyttöä sekä yhteistyön tekemistä. Organisaation johto saa puolestaan tietoa koulutuksen hyödyistä pitkällä tähtäimellä ja myös ideoita jatkokoulutusta varten. Tutkimus voi rohkaista monenlaisia työorganisaatioita valitsemaan ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksen, koska tämän tutkimuksen mukaan menetelmä soveltuu hyvin laajalajaisesti erilaisiin työtehtäviin ja menetelmän käyttöaste on varsin korkea.

Jatkossa ratkaisu- ja perhekeskeisen työn koulutuksen vaikuttavuutta voisi tutkia huomioimalla Kirkpatrickin (1983, 101-123) arviointimallin kaikki neljä tasoa. Tutkimalla koulutettavien asenteita koulutusta kohtaan jo ennen koulutuksen alkamista saataisiin uusi vertailunäkökulma. Vaikuttavuuden arvioinnissa voisi käyttää edellä mainitun Kirkpatrickin mallin sijaan esim. Brinkerhoffin (ks. Ruohotie 1995, 185-197), Hamblinin (ks. Ruohotie 1995, 203-205) tai Rubenowitzin (1971, 195-196) mallia. Koulutuksen vaikuttavuutta voisi verrata myös iän, sukupuolen, suoritettun tutkinnon tai ammattinimikkeen mukaisesti. Laajempi tutkimusjoukko mahdollistaisi tulosten yleistettävyyden. Yhteisen koulutuksen järjestäminen erilaisten organisaatioiden, esim. sosiaalitoimen, mielenterveystoimen ja A-klinikan työntekijöille mahdollistaisi vertailun koulutuksen vaikuttavuuden ja työorganisaatioiden välillä. Lisäksi Rauman perhetukikeskuksen ja sosiaaliviraston sosiaalityötä tekevien työntekijöiden ratkaisukeskeisten työmenetelmien käytön seuraaminen edelleen ja tulosten vertaaminen tämän tutkimuksen tuloksiin selvittäisi koulutuksen vaikuttavuutta entistä pidemmällä tähtäimellä.

## LÄHTEET

Alanen, A. 1993. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B7.

Alpola, M. & Hurskainen, P. 1992. Ratkaisukeskeinen työote lastensuojelussa. Perhekeskeisen työn sisältöjen kehittäminen Nuoriso- ja perheasema Vanamossa. Lastensuojelun laitoshuollon neuvottelukunnan julkaisu 6. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

Assarsson, L. & Norling, C. 1995. Hur formas egentligen personalutbildning? En studie i lokalt beslutsfattande. Linköpings Universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi. LiU-PEK-R-185.

Bagnall, R. G. 1994. Performance indicators and outcomes as measures of educational quality: a cautionary critique. *International Journal of Lifelong Education* 13 (1), 19-32.

Berg, I. K. 1991. Perhekeskeisen työn opas. Käytännön vihjeitä lastensuojeluun. Suom. J. Mäntyjärvi. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Cronhjort, R., Huilaja, E. & Ollila, V. 1998. Työpaikkakouluttajan opintoaineisto. Helsinki: Opetushallitus.

de Shazer, S. 1985. *Keys to solution in brief therapy*. New York: W. W. Norton & Company Inc.

de Shazer, S. 1995. *Ratkaisevat erot. Ratkaisukeskeinen terapia auttamistyössä*. Suom. M. Makkonen. Tampere: Vastapaino.

- Elovainio, P. 1993. Muuttuva koulutus. Teoksessa O. Riihinen (toim.)  
Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja  
tulevaisuuteen. 2. painos. SITRAn julkaisusarja nro 123. Helsinki: WSOY, 413-432.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät  
ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Furman, B. & Ahola, T. 1995. Muutokset. Terapiasta ratkaisuihin. 2. painos.  
Järvenpää: Lyhytterapia-instituutti Oy.
- Haavio, M. 1995. Aikuiskoulutuksen mitoitus. Teoksessa P. Yrjölä (toim.)  
Koulutuksen mitoittaminen. Moniste 28/1995. Helsinki: Opetushallitus, 91-118.
- Hanhisalo, K., Kainu, A-P. & Vaherva, T. 1994. Koulutus yrittäjän tukena. Pk-  
yrityksille suunnatun koulutuksen ja konsultoinnin riittävyys, tarkoituksenmukaisuus  
ja vaikuttavuus. Kauppa- ja teollisuusministeriön tutkimuksia ja raportteja 32/1994.  
Helsinki: Kauppa- ja teollisuusministeriö, yrityskehitysosasto.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1981. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Suom. A.  
Miettinen. 7. painos. Ekonomia-sarja 39. Helsinki: Weilin+Göös.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3. painos. Helsinki:  
Kirjayhtymä Oy.
- Hämäläinen, K. & Haimi, H. 1995. Koulutuksen arviointi - esimerkkinä  
yliopistollisen täydennyskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa A. Kajanto (toim.)  
Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36.  
vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ  
Kirjastopalvelu, 265-286.

- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Opetushallitus, 8-21.
- Jakku-Sihvonen, R. 1995. Aikuisten koulutustarve avautuu prosessissa - näkökulma täydennyskoulutustarpeen määrittelyyn. Teoksessa P. Yrjölä (toim.) Koulutuksen mitoittaminen. Moniste 28/1995. Helsinki: Opetushallitus, 119-129.
- Juuti, P. 1994. Työvoimakoulutuksen vaikuttavuus yrityksen näkökulmasta. Työpoliittinen tutkimus nro 87. Helsinki: Työministeriö.
- Jylhä-Savolainen, A-R. 1994. Ratkaisukeskeinen terapeuttinen lähestymistapa sosiaali- ja terveydenhuollossa: koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Lisensiaatintyö. Kellokosken sairaalan julkaisuja 3/1994.
- Jyrkänne, J-P. 1992. Ammatillinen aikuiskoulutus ja työelämä - näkökulmia työn ja koulutuksen suhteeseen. Aikuiskasvatus 3, 148-151.
- Kaisaniemi, A. & Määttä, V. 1997. Opas oppisopimuskoulutukseen. Oppisopimusopiskelijan ja kouluttajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaisaniemi, A. & Sarkkinen, A. 1993. Oppisopimuskoulutus ja pätevyystutkinnot. Helsinki: Opetushallitus.
- Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 508.
- Kinnunen, P. & Mikkonen, P. 1995. Tuhisten tuloksia - tutkimus henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien vaikuttavuudesta akateemisessa aikuiskoulutuksessa. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja nro 43.



Kirkpatrick, D. L. 1983. A practical guide for supervisory training and development. 2. painos. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Kivistö, R. 1993. Ammatti- ja kurssimuotoinen täydennysopetus jäämässä vähemmälle. Koulutuksessa keskitytään nyt työyhteisöihin. Kuntalehti 15, 34-35.

Kollanus, T. & Silvennoinen, H. 1998. Oppisopimus lisäkoulutuksena. Euroopan sosiaalirahaston Suomen tavoite 3 -ohjelma. Helsinki: Työministeriö.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Arviointi 7/1998. Helsinki: Opetushallitus.

Kral, R. 1993. Ratkaisukeskeisen työskentelytavan sovellutuksia koulussa. Suom. M. Makkonen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Kuitunen, K. 1991. Toimintatutkimuksen tulosten arviointi- ja mittaamisongelmat: esimerkkitapauksena henkilöstön kehittäminen kuntasektorilla. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työraportteja 21/1991.

Laitinen, S. 1990. Lyhytterapia ja ratkaisukeskeisyys kuntoutusmuotona. Kuuloviesti 10, 14-15.

Lehtinen, A-S. 1998. Asiakkaan kannustaminen lyhytterapiassa. Teoksessa A. Mattila (toim.) Voimavarat, ratkaisut ja tarinat. Työselosteita 16/1998. Helsinki: Kuntoutussäätiö, 74-82.

Lehtinen, J. 1996. Koulutuksen ja työelämän yhteydet. Kirjallisuuskatsaus. Arviointi 15/1996. Helsinki: Opetushallitus.

Lehtisalo, L. 1992. Koulutuksen tila, tulevaisuus ja vaikutuksia. Teoksessa L.

Lehtisalo (toim.) Vaikuttaako koulutus. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 9. Helsinki: Opetusministeriö, 11-49.

Linturi, H. 1995. Kansanopistojen itsearviointin eksistentiaalista tuskaa. Teoksessa

A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia.

Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen

Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 113-147.

Mikkonen, I. 1997. Työvoimakoulutus osana työmarkkinapolkua. Koulutuksen

vaikuttavuus yksilötasolla. Työpoliittinen tutkimus nro 174. Helsinki: Työministeriö.

Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta.

Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Murphy, J. J. 1996. Solution-focused brief therapy in the school. Teoksessa S. D.

Miller, M. A. Hubble & B. L. Duncan (toim.) Handbook of solution-focused brief therapy. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 184-204.

Mäntyneva, M. 1995. Kun asiakas on aina oikeassa. Asiakastyytyväisyyden

kehittämiseen liittyvän henkilöstökoulutuksen tehokkuuden arviointi. Teoksessa A.

Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia.

Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen

Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 211-222.

Määttä, V. 1996. Oppiva pk-yritys. Oppisopimuskoulutuksen ominaispiirteiden

soveltuminen pk-yritysjohtamiskoulutukseen. Moniste 5/1996. Helsinki:

Opetushallitus.

Norris, N. 1990. Understanding educational evaluation. Lontoo: Kogan Page.

- O'Hanlon, W. H. & Weiner-Davis, M. 1990. Ratkaisut löytyvät. Psykoterapian uusi suunta. Suom. H. Bützow. Helsinki: Tammi.
- Paukku, R. 1991. Koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa M. Peltonen & P. Ruohotie (toim.) Ammatti ja koulutus. Professori Väinö Heikkisen juhla-kirja. Aavaranta-sarja. Oitmäki: Aavaranta Oy, 121-125.
- Peltonen, M., Laitinen, J. & Juuti, P. 1992. Koulutuksen tuloksellisuus. Aavaranta -sarja 34. Oitmäki: Aavaranta Oy.
- Pesonen, J. 1996. Oppisopimuskoulutuksella näyttö osaamisesta. Ammattikasvatus 2, 10-11.
- Pesonen, J. 1997. Oppisopimus - avain ammattitaitoon. Opettaja 17, 32-33.
- Poutanen, M. 1996. Oppisopimuskoulutuksen uudet mahdollisuudet. Teoksessa H. Ikonen & M. Hursti (toim.) Työpaikka oppimiskeskukseksi. Mitä työpaikoilta tulevaisuudessa odotetaan? Julkaisu 2/96. Helsinki: Ammatti-instituutti, 27-29.
- Puttonen, H. 1996. Avoimien yliopisto-opintojen vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektin arviointitutkimus. Tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto. Avoimen yliopiston julkaisusarja.
- Puurula, A. 1997. Työelämän muutos ja henkilöstökoulutus. Teoksessa M-R. Mustonen (toim.) Educa 96. Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Työministeriö, 30-35.
- Qvintus, M. 1998. Työpaikkakouluttaja -koulutuksen vaikuttavuus. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Raivio, M. 1996. Rauman lastensuojelutyöntekijät metsässä. Sosiaaliturva 18, 22-23.

- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 21-60.
- Rantanen, P. 1995. Kyllä, ei, kyllä, mutta... Ajatuksia vapaan sivistystyön tuloksellisuuden arvioinnista. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 171-181.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- ReTeaming I. 1997. Menestys on joukkuelaji. Työyhteisön ratkaisukeskeinen kehittäminen. Helsinki: Lyhytterapia-instituutti Oy.
- Reuterswärd, A. 1995. Does labour market training improve job prospects? Teoksessa I. Mikkonen & H. Räisänen (toim.) Evaluating labour market training - outcome and effectiveness. Proceedings from the seminar in Helsinki, August 1995. Labour policy studies 122. Helsinki: Työministeriö, 9-18.
- Riikonen, E. 1998. Resource-oriented psychiatric interviewing. Teoksessa A. Mattila (toim.) Voimavarat, ratkaisut ja tarinat. Työselosteita 16/1998. Helsinki: Kuntoutussäätiö, 15-29.
- Rikkinen, A. & Laasonen, R. 1994. Aikuiskoulutus ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & P. Yrjölä (toim.) Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Helsinki: Opetushallitus, 141-153.
- Robinson, D. G. & Robinson, J. C. 1989. Training for impact. How to link training to business needs and measure the results. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Rubenowitz, S. 1971. Henkilöstöhallinto ja työpsykologia. Suom. P. Talvio-Jaatinen. 2. painos. Ekonomia-sarja 14. Helsinki: Weilin+Göös.

Ruohotie, P. 1992. Koulutuksen evaluaatio. Teoksessa P. Ruohotie & P. Rauhala (toim.) Joustava koulutus rakenne ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeena. Osaraportti 1. Teknillisen alan joustavan koulutus rakenteen kokeilun lähtökohdat. Ammattikasvatussarja 5. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, 114-144.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. 2. uusittu painos. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Räisänen, H. 1995a. Pääasia että pääsee työhön. Työvoimakoulutuksen evaluaatio; menetelmiä ja tuloksia. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 235-264.

Räisänen, H. 1995b. Työvoimakoulutuksen tuloksellisuus. Työllisyys, ammatillisuus ja kohdentuminen. Työpoliittinen tutkimus nro 94. Helsinki: Työministeriö.

Saarnio, P., Aareskoski, K., Kojo, S., Koskinen, H., Lehto, P., Tamminen, M., Tulensalo, H. & Ylänen, T. 1996. Ratkaisukeskeisen koulutuksen vaikutuksia. Perheterapia 2, 22-28.

Sihvonen, J. 1995. Kansalaisopistojen itsearvioinnista. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 159-170.

Soininen, M. 1991. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Sundman, P. 1992. Ratkaisukeskeisellä työnohjauksella ripeästi muutostyön alkuun. Sosiaaliturva 16, 14-17.

Sundman, P. 1995. Ratkaisukeskeisyys sosiaalityössä. Sosiaaliviraston julkaisuja D 2/1995. Helsinki: Helsingin kaupunki.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.

Tarkkanen, T. 1991. Ratkaiseva ajatus - ongelmien selityksistä niiden ratkaisuihin. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Työpaikkakoulutustoimikunnan mietintö. 1990. Komiteamietintö 1990: 4. Helsinki: Opetusministeriö.

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1/1983.

Varila, J. 1991. Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen. Perusteiden teoreettista ja empiiristä tarkastelua. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.

Vataja, S. 1998. VAK-projektin tarina. Teoksessa A. Mattila (toim.) Voimavarat, ratkaisut ja tarinat. Työselosteita 16/1998. Helsinki: Kuntoutussäätiö, 3-14.

Vataja, S., Vierros, A. & Mattila, A. 1998. Asiakasseurantaa VAK-keskuksessa. Teoksessa A. Mattila (toim.) Voimavarat, ratkaisut ja tarinat. Työselosteita 16/1998. Helsinki: Kuntoutussäätiö, 123-143.

Vikeväinen-Tervonen, L. 1998. Akateemisten työttömien työnhakijoiden psyykinen valmennus. Ratkaisukeskeisyys ja muut apuna käytetyt lyhytterapiat (NLP, hypnoosi, PD & SD) psyykkisessä valmennuksessa. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 602.

Walter, J. L. & Peller, J. E. 1996. Rethinking our assumptions: assuming anew in a postmodern world. Teoksessa S. D. Miller, M. A. Hubble & B. L. Duncan (toim.) Handbook of solution-focused brief therapy. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 9-26.

Yrjölä, P. 1995a. Isoveli valvoo - Mikäli valvoo, niin miten? Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 63-76.

Yrjölä, P. 1995b. A model for evaluating educational outcomes. The national project on the methodological development of the evaluation of educational outcomes. Teoksessa I. Mikkonen & H. Räisänen (toim.) Evaluating labour market training - outcome and effectiveness. Proceedings from the seminar in Helsinki, August 1995. Labour policy studies 122. Helsinki: Työministeriö, 203-223.

Nimi \_\_\_\_\_

Liite 1

Esitä oma arviiosi siitä, miten olet saavuttanut edellisessä arviossa asetetut tavoitteet. Nyt tehtävän arvioinnin tarkoituksena on arvioida koko koulutuksesta Sinulle annettava arvosana (1-2 = tyydyttävät tiedot, 3-4 = hyvät tiedot, 5 = kiitettävä).

### 1. Oletko käyttänyt perhekeskeisiä tekniikkoja työssäsi?

- 1 en ole käyttänyt mitään perhekeskeistä tekniikkaa
- 2 olen käyttänyt yhtä tekniikkaa kerran yhden asiakkaan tapauksessa
- 3 olen käyttänyt jotain tekniikkaa useamman kerran
- 4 olen käyttänyt vähintään 2 tekniikkaa useamman kerran
- 5 käyttänyt eri tekniikoita asiakastapaukseen soveltuvasti siten, että se on osa jokapäiväistä työtäni

### Ratkaisukeskeisen työmallin käyttö

#### 2. Liittyminen

- 1 asiakkaan kohtaamiset epäonnistuvat lähes aina
- 2 " " " usein
- 3 asiakkaan kohtaamiset onnistuvat n. puolessa tapauksista
- 4 " " " useimmiten
- 5 asiakkaan kohtaamiset onnistuvat lähes aina

#### 3. Valituksen aihe

Onko Sinulle helppoa/jokseenkin helppo /vaikeaa saada selville asiakkaan asia, valituksen aihe? Minkälaisia tekniikkoja käytät tässä?

#### 4. Tavoitteiden asettaminen (Kerro myös mitä apuvälineitä, "yleisavaimia", olet käyttänyt)

- 1 en ole asettanut asiakkaan kanssa tavoitteita käyttäen ratkaisukeskeisiä apuvälineitä
- 2 olen asettanut tavoitteita asiakkaan kanssa harvoin
- 3 olen asettanut tavoitteita asiakkaan kanssa silloin tällöin
- 4 olen asettanut tavoitteita asiakkaan kanssa usein
- 5 asetan aina jos mahdollista asiakkaan kanssa tavoitteen/tavoitteita ratkaisukeskeisesti



5. Tauko - Oletko käyttänyt taukoa?

6. Asiakkaalle annettava palaute

- 1 en ole antanut palautetta asiakkaalle
- 2 annan palautetta harvoin
- 3 annan palautetta silloin tällöin
- 4 annan palautetta usein
- 5 annan aina asiakkaalle palautteen

7. Tehtävänanto

- 1 en ole antanut asiakkaalle kertaakaan tehtävää
- 2 annan tehtävän harvoin
- 3 annan tehtävän silloin tällöin
- 4 annan tehtävän usein
- 5 annan aina asiakkaalle tehtävän tilanteen mukaan ratkaisukeskeisesti

8. Arvioi yhteistyötäsi asteikolla 1-5

- 1) työyhteisösi sisällä
- 2) työyhteisöjen kesken (koulutukseen osallistuvat työyhteisöt)
- 3) eri viranomaisten, järjestöjen yms. kesken.

1 teen yhteistyötä satunnaisesti, en tee aloitteita yhteistyön aloittamiseksi

2

3 olen tehnyt aloitteita yhteistyöstä silloin tällöin sekä asiakasasioissa että muissa yhteistyöasioissa

4

5 teen yhteistyötä säännöllisesti ja oma-aloitteisesti

9. Kerro jokin esimerkki, jossa olet soveltanut ratkaisukeskeisen filosofian jotain periaatetta.

Sääntö I Älä korjaa sellaista, mikä ei ole rikki.

Sääntö II Kun saat selville, mikä sujuu, tee tai teetä sitä enemmän.

Sääntö III Jos jokin ei toimi, älä yritä sitä uudelleen. Tee tai teetä jotakin erilaista.

Jyväskylässä 02.12.1997

Satu Kuusisto  
Väinökatu 28 A 8c  
40100 Jyväskylä  
puh. 040-5086605

**Hei!**

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa pääaineenani erityispedagogiikka. Seuraan pro gradu-työssäni ratkaisukeskeisen perhetyön menetelmien elämistä ja niiden käyttöönoton vaikutusta käytännön työhön Rauman perhetukikeskuksessa. Työtäni ohjaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen yliassistentti Timo Saloviita.

Vertaan aikaisemmin tehtyjen arviointien tuloksia nyt tehtävän kyselyn tuloksiin. Tutkimus palvelee perhetukikeskuksen henkilökunnan käytännön työtä, koska tarkoitukseni on selvittää ratkaisukeskeisen perhetyön menetelmien mielekkyyttä ja henkilökunnan mielipiteitä työmenetelmästä.

Idean tutkimuksen tekemiseen sain ollessani työharjoittelussa perhetukikeskuksen avoyksikössä joulukuussa 1996-tammikuussa 1997.

Jotta tutkimuksen tulokset olisivat mahdollisimman luotettavia, vastaa ohessa olevaan kyselyyn rehellisesti omia käsityksiä ja mielipiteitäsi. Palauta kysely mahdollisimman nopeasti, mutta viimeistään \_\_\_\_\_ mennessä henkilökohtaisesti perhetukikeskuksen johtajalle. Vertailun mahdollistamiseksi hän täydentää kyselyn ohkeen aikaisemmista arvioinneista saadut vastaukset. Käsittelem kaikkia vastauksia nimettöminä. En tuo tutkimustulosten raportoinnissa esille yksittäisiä vastauksia, vaan käsittelem niitä toimitusyksiköittäin.

**Ystävällisin terveisin**

---

Satu Kuusisto  
opiskelija

---

Auli Frimodig  
perhetukikeskuksen johtaja

*Tämä kyselylomake sisältää monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä. Vastaa monivalintakysymyksiin rengastamalla oikeaksi katsomasi vaihtoehdon edessä oleva numero. Avoimia kysymyksiä varten on varattu tyhjä tila jokaisen kysymyksen jälkeen. Tarvittaessa voit jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle.*

## **1. Toimiyksikkö**

### **2. Oletko käyttänyt ratkaisukeskeisen perhetyön koulutuksessa oppimiasi tekniikkoja työssäsi?**

- 1 en ole käyttänyt ollenkaan, miksi?
- 2 olen kerran käyttänyt yhtä tekniikkaa, mitä?
- 3 olen useamman kerran käyttänyt yhtä tekniikkaa, mitä?
- 4 olen useamman kerran käyttänyt vähintään kahta tekniikkaa, mitä ne olivat?
- 5 olen käyttänyt useampia eri tekniikoita, mitä ne olivat?

**3. Asiakkaan kohtaaminen**

- 1 kohtaaminen epäonnistuu lähes aina
- 2 kohtaaminen epäonnistuu usein
- 3 kohtaamisista onnistuu noin puolet
- 4 kohtaamiset onnistuvat useimmiten
- 5 kohtaamiset onnistuvat lähes aina / aina

**4. Miten olet mielestäsi onnistunut saamaan selville asiakkaan asian / valituksen aiheen?**

- 1 helposti
- 2 jokseenkin helposti
- 3 aika hankalasti
- 4 hankalasti

**5. Mitä tekniikkoja olet selvittämisessä käyttänyt?****6. Oletko asettanut tavoitteita asiakkaan kanssa ratkaisukeskeisiä menetelmiä käyttäen?**

- 1 en ole asettanut tavoitteita
- 2 olen harvoin asettanut tavoitteita
- 3 olen joskus asettanut tavoitteita
- 4 olen usein asettanut tavoitteita
- 5 asetan lähes aina / aina tavoitteita

**7. Mitä apuvälineitä, ”yleisavaimia” olet tavoitteiden määrittelyssä käyttänyt?**

**8. Minkälaisia keinoja (sukupuuh, verkostokartta, draama jne.) olet käyttänyt tavoitteeseen lähestymiseksi?**

**9. Oletko käyttänyt taukoa?**

- 1 kyllä
- 2 en

**10. Oletko antanut asiakkaalle palautetta?**

- 1 en ole antanut palautetta
- 2 olen antanut palautetta harvoin
- 3 olen antanut palautetta joskus
- 4 olen antanut palautetta usein
- 5 olen antanut palautetta lähes aina / aina

**11. Oletko antanut asiakkaalle ratkaisukeskeisen tehtävän?**

- |   |   |
|---|---|
| 1 | en ole antanut tehtävää                             |
| 2 | olen antanut tehtävän harvoin                       |
| 3 | olen antanut tehtävän joskus                        |
| 4 | olen antanut tehtävän usein                         |
| 5 | olen lähes aina / aina antanut asiakkaalle tehtävän |

**12. Kuvaile antamiasi tehtäviä!**

**13. Teetkö yhteistyötä ja aloitteita yhteistyön toteuttamiseksi**

en koskaan harvoin joskus usein (lähes) aina

a) työyhteisösi sisällä?      1            2            3            4            5

b) ratkaisukeskeisen perhe-

työn koulutukseen sa-

manaikaisesti osallistu-

neiden työyhteisöjen

kanssa?                              1            2            3            4            5

c) eri viranomaisten, jär-

jestöjen yms. kanssa?      1            2            3            4            5

**14. Milloin viimeksi ja minkälaisessa tilanteessa olet soveltanut ratkaisukeskeisen filosofian jotain periaatetta?**

**15. Ovatko ratkaisukeskeiset menetelmät mielestäsi soveltuneet työtilanteisiisi?**

1 ei lainkaan, miksi?

2 harvoin

3 joskus

4 usein

5 lähes aina / aina

**16. Miten arvioit asteikolla 0-10 (0=ei vielä koulutusta, 10=saatu oppi täysimääräisesti käytössä) ratkaisukeskeisen työn edenneen tähän mennessä seuraavilla tasoilla?**

a) organisaatiotaso      1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

b) työryhmän taso      1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

c) henkilökohtainen taso    1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

**17. Koulutuksen jälkeisen työohjauksen arvio.**

**Mistä tekijöistä ja käytännön tapahtumista tiedät työohjauksen vieneen ratkaisukeskeistä työtäsi eteenpäin?**

a) organisaatiotasolla

b) työryhmän tasolla

c) henkilökohtaisella tasolla

**18. Mikä on mielestäsi ratkaisukeskeisessä perhetyössä miellyttävintä?****19. Entä epämiellyttävintä?**



**20. Ovatko asiakastyön alussa asetetut tavoitteet toteutuneet omissa tapauksissasi alussa määritellyn ajan puitteissa?**

- 1 kyllä, aina
- 2 useimmiten
- 3 joskus
- 4 harvoin
- 5 ei koskaan

**21. Jos tavoitteet eivät aina ole toteutuneet, miten olet menetellyt?**

**22. Oletko havainnut muutoksia itsessäsi ratkaisukeskeisen työtteen käytön aloittamisen jälkeen (esim. ajattelu- tai suhtautumistavoissa)?**

- 1 en
- 2 kyllä, mitä / minkälaisia muutoksia?

**23. Mikä oli mielestäsi ratkaisukeskeisen perhetyön koulutuksen suurin anti?**

**24. Mihin kaipaisit nyt lisää koulutusta?**

**25. Minkälaiseen asiakastyöhön ratkaisukeskeinen koulutus antaa eniten valmiuksia?**

**26. Mitä muita työmenetelmiä käytät työssäsi ratkaisukeskeisten menetelmien ohella?**

**KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI!**

Jyväskylässä 19.03.1998

Satu Kuusisto  
Väinönkatu 28 A 8c  
40100 Jyväskylä  
puh. 040-508 6605

**HEI!**

Lähetin Teille kyselylomakkeen joulukuun 1997 alussa koskien ratkaisukeskeisen perhetyön menetelmien elämistä ja niiden käyttöönoton vaikutuksia käytännön työhön Rauman perhetukikeskuksessa ja sosiaalitoimessa. Teen aiheesta Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan erityispedagogiikan laitokselle pro gradu-työn. Vertaan kevättalvella 1997 tehtyjen arviointien tuloksia nyt tehtävän kyselyn tuloksiin. Tutkimus palvelee perhetukikeskuksen ja sosiaalitoimen henkilökunnan käytännön työtä, koska tarkoitukseni on selvittää ratkaisukeskeisten menetelmien mielekkyyttä ja henkilökunnan mielipiteitä työmenetelmästä.

Jotta tutkimuksen tulokset olisivat mahdollisimman luotettavia ja kattavia, olisi tärkeää saada vastaukset kaikilta ratkaisukeskeisen perhetyön koulutukseen ja aikaisempaan arviointiin osallistuneilta. Mielestäni en ole vielä saanut vastaustanne, ja toivonkin sitä palautettavaksi perhetukikeskuksen johtajalle mahdollisimman pian, mutta viimeistään **03.04.1998 mennessä**. Vertailun mahdollistamiseksi hän täydentää kyselyiden oheen aikaisempien arviointien vastaukset ja toimittaa ne minulle. **Vastauksenne on erittäin tärkeä!** Jos olette jo vastannut kyselyyn, tämä muistutus on aiheeton.

Käsittelen kaikkia vastauksia nimettöminä. En tuo tutkimustulosten raportoinnissa esille yksittäisiä vastauksia, vaan käsittelen niitä toimituksellisesti. Tutkimuksen valmistuttua hävitän kaikki kyselylomakkeet.

**Ystävällisin terveisin**

---

Satu Kuusisto  
opiskelija

---

Auli Frimodig  
perhetukikeskuksen johtaja

Ratkaisukeskeisten työmenetelmien ohella käytettävät menetelmät toimiyksiköittäin Liite 4

Ratkaisukeskeisten työmenetelmien ohella lastenkodissa käytettiin analysoivaa, transaktionaalista ja yhteisökasvatuksellista menetelmää sekä ryhmitöitä ja “maalaisjärkeä”.

Nuorisokodissa muina menetelminä käytettiin NLP:tä, integraalista psykoanalyysiä, yhteisökasvatusta, ohjaavaa kasvatusta, suullista ja kirjallista raportointia sekä “maalaisjärkeä”.

Avoyksikön työntekijät eivät eritelleet mitään yksittäisiä menetelmiä. Vastaajat kertoivat käyttäneensä ratkaisukeskeisten menetelmien ohella ammattikoulutuksessa oppimiaan tietoja, kokemusta ja asiakkaan kanssa yhdessä tekemistä sekä oppeja Freudista Fuhrmaniin.

Sosiaaliviraston työntekijät käyttivät nopean ongelmanratkaisun menetelmää ja “maalaisjärkeä” ratkaisukeskeisyyden ohella.

Ratkaisukeskeisen työn edistyminen organisaatiotasolla, työryhmän tasolla ja henkilökohtaisella tasolla

Asteikolla 1-10 arvioitiin ratkaisukeskeisen työn edistymistä organisaatiotasolla, työryhmän tasolla ja henkilökohtaisella tasolla. Lastenkodin työntekijöiden arviot työn edistymisestä organisaatiotasolla vaihtelivat kolmesta kahdeksaan ja keskiarvoksi tuli 6,0. Nuorisokodin arviot vaihtelivat neljän ja kuuden välillä keskiarvon ollessa 5,0. Avoyksikön arviot olivat homogeenisimmat kaikista toimiyksiköistä. Vastaajat antoivat arvosanaksi joko neljä tai viisi ja keskiarvoksi muodostui 4,3. Sosiaaliviraston vastaukset vaihtelivat arvojen neljä ja kahdeksan välillä. Keskiarvo oli 5,7. Parhaiten ratkaisukeskeinen työ organisaatiotasolla oli edennyt lastenkodin työntekijöiden mielestä. Lähes samoin tilanne arvioitiin sosiaalivirastossa. Alhaisimman arvosanan antoivat avoyksikön työntekijät.

Työryhmän tasolla ratkaisukeskeisen työn koettiin edenneen lastenkodin työntekijöiden mielestä arvojen neljä ja kahdeksan välillä. Annettujen arvojen keskiarvoksi muodostui 5,7. Nuorisokodin työntekijöiden antamat arvot vaihtelivat kahdeksasta yhdeksään ja keskiarvoksi tuli 8,3. Avoyksikön työntekijöiden antamien arvojen keskiarvo oli 6,8 ja arvosanat vaihtelivat kuudesta kahdeksaan. Sosiaalivirastossa ratkaisukeskeisen työn koettiin edenneen asteikolla 1-10 arvosanaan 7,0. Vastaajien arviot vaihtelivat kuuden ja kahdeksan välillä. Korkeimmalle ratkaisukeskeisen työn eteneminen työryhmän tasolla arvioitiin nuorisokodissa ja alhaisimman arvosanan antoivat lastenkodin työntekijät.

Henkilökohtaisella tasolla lastenkodin työntekijät antoivat ratkaisukeskeisen työn etenemisestä arvosanoja kolmesta ja seitsemään ja keskiarvoksi tuli 5,3. Nuorisokodin työntekijöiden arvosanat vaihtelivat kahdeksan ja yhdeksän välillä keskiarvon ollessa 8,5. Avoyksikössä arviot vaihtelivat viiden ja yhdeksän välillä. Keskiarvoksi tuli tällöin 6,8. Sosiaalivirastossa henkilökohtaisen tason arviot vaihtelivat seitsemästä kahdeksaan ja keskiarvo oli 7,8. Korkeimman arvion

ratkaisukeskeisten menetelmien käytöstä henkilökohtaisella tasolla antoivat nuorisokodin työntekijät ja alhaisimman arvosanan lastenkodin työntekijät.

## Ratkaisukeskeistä koulutusta seuranneen työnohjouksen arviointi

Ratkaisukeskeisen koulutuksen jälkeistä työnohjausta arvioitiin organisaatiotasolla, työryhmän tasolla ja henkilökohtaisella tasolla. Vastauksia käsiteltiin yhtenä ryhmänä niiden vähäisyyden vuoksi. Työnohjouksen koettiin helpottavan yhteistyötä organisaatiotasolla, koska ratkaisukeskeiset menetelmät olivat kaikille tuttuja yhteisen koulutuksen vuoksi. Myös reflektioryhmiä pidettiin tärkeinä.

Työryhmän tasolla työnohjouksen koettiin lisänneen tasa-arvoa. Työryhmän koettiin kiinteytyneen ja sen toiminnan selkiytyneen. Keskusteluilmapiiri työnohjausryhmissä koettiin vapautuneeksi. Työryhmän kesken pidettävissä palavereissa alettiin käyttää ratkaisukeskeisiä työmenetelmiä. "Yhteinen kieli" ja kaikille yhteiset työmenetelmät koettiin myös työryhmän tasolla ratkaisukeskeistä työtä edistäväksi.

Henkilökohtaisella tasolla työnohjaus antoi voimavaroja, selkiytti omaa työnkuvaa ja ammatti-identiteettiä sekä kehitti työmenetelmiä. Työnohjaus edisti työssä oppimista sekä lisäsi tietoja ja taitoja. Se antoi myös virikkeitä työtehtävien suorittamiseen. Työnohjaus lisäsi vuorovaikutusta ja oman persoonallisuuden kasvua työssä, johon kuului omien rajojen löytäminen. Uusien asioiden oppiminen loi tyytyväisyyttä ja positiivinen asenne työhön lisääntyi. Työnohjaajan esittämien ratkaisukeskeisten kysymysten myötä oppi itse kysymysten tekemistä. Työnohjouksen koettiin vieneen ratkaisukeskeistä työtä eteenpäin, kun työnohjouksessa käsitellyt ongelmat selvisivät ja yleinen kriittisyys lisääntyi. Työnohjouksen avulla ratkaisukeskeiset menetelmät pysyivät muistissa. Työnohjaus lisäsi uskallusta käyttää ratkaisukeskeisiä menetelmiä työssä. Lisäksi se auttoi havainnoimaan ongelmatilanteita uudesta näkökulmasta. Työnohjaus auttoi ratkaisukeskeisyyden filosofian selkiytymisessä. Sen toivottiin kuitenkin vielä auttavan ratkaisukeskeisten menetelmien siirtymisessä ajatuksista käytännön työhön.