



Lepistö Tuomas

Ratkaisukeskeisen ohjauksen hyödyntäminen kouluympäristössä

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustiede
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ratkaisukeskeisen ohjauksen hyödyntäminen kouluympäristössä (Tuomas Lepistö)

Kandidaatin tutkielma, 26 sivua, 0 liitesivua

Tammikuu 2021

Tutkielman tavoite on esitellä ratkaisukeskeinen lähestymistapa opinto-ohjaukseen ja pohtia sen mahdollisuuksia kouluympäristössä. Oppilasmäärien kasvaessa ja suurten koululaitosten yleistyessä syntyy uusia haasteita, jotka nostavat esiin kysymyksiä opinto-ohjauksen asianmukaisesta toteuttamisesta. Ratkaisukeskeinen lähestymistapa tarjoaa käytännöllisen ja tehokkaan vaihtoehdon ohjaukseen, mikä pyrkii vastaamaan nykyisiin ja tuleviin ongelmiin.

Tutkimusmenetelmä tutkielmassa on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Olen etsinyt aiheesta suoritettuja tutkimuksia ja vertaillut niitä keskenään. Havaintojen pohjalta olen koonnut johtopäätöksiä, joiden avulla tarkastelen ilmiön ominaisuuksia ja luonnetta. Hyödynsin käsittelyssä myös opinto-ohjausta koskevaa ammattikirjallisuutta, mikä tukee kokonaiskuvan hahmottamista.

Tarkastelu osoittaa, että ratkaisukeskeisellä lähestymistavalla on merkittävä mahdollisuus kehittää opinto-ohjausta kouluympäristössä. Ratkaisukeskeinen opinto-ohjaus selvittää yleisiä käytännön haasteita, kuten ajan käyttöön ja ohjauksen vaikuttavuuteen liittyviä kokonaisuuksia. Samalla kyseinen lähestymistapa tukee oppilaiden hyvinvointia ja auttaa lieventämään häiriökäyttäytymistä. Lisäksi ratkaisukeskeinen asetelma luo positiivisen ja kannustavan vuorovaikutussuhteen oppilaan ja ohjaajan välille, mikä edesauttaa ohjauksen tehokkuutta.

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa näyttäytyy vaikuttavalta vaihtoehdolta opinto-ohjaukseen, mutta sitä ei voida pitää lopullisena ratkaisuna kaikkiin tilanteisiin. Osittain ristiriitaiset tulokset kertovat, että tietyissä tilanteissa ratkaisukeskeisyys ei tuo lisäarvoa ohjauksen toteuttamiseen. Oppilaiden yksilöllisyyden ja ongelmien moniulotteisuuden takia ohjauksessa tulisi pitää laaja valmius erilaisiin menetelmiin. Lisätutkimusten avulla voidaan kuitenkin selvittää tarkemmin ne tilanteet ja olosuhteet, joissa ratkaisukeskeinen lähestymistapa on optimaalinen.

Avainsanat: ratkaisukeskeisyys, opinto-ohjaus, kouluympäristö

Sisältö

1. Johdanto.....	4
1.1 Tutkimuksen toteutus.....	5
2. Ratkaisukeskeinen lähestymistapa	7
2.1 Pääperiaatteet.....	7
2.2 Olettamukset.....	8
2.3 Ohjaustilanteen rakenne.....	10
3. Vahvuudet kouluympäristössä.....	13
3.1 Koulun sisällä toimiminen	13
3.2 Opinto-ohjaajan näkökulma.....	15
3.3 Muut hyödyt	16
4. Nykyiset ja tulevat haasteet.....	18
4.1 Nykytutkimus	18
4.2 Kriittikki	19
4.3 Tulevaisuuden näkymät	20
5. Pohdinta	22
6. Lähteet	24

1. Johdanto

Tarkastelen tässä tutkielmassa ratkaisukeskeistä ohjausta ja sen mahdollisuuksia erityisesti kouluympäristön puitteissa. Otan huomioon koulun kontekstiin liittyvät piirteet sekä opinto-ohjaajan näkökulman, jotka tarjoavat erilaisia perspektiivejä ratkaisukeskeisen lähestymistavan hyödyntämiseen. Lisäksi esittelen muita yksittäisiä oppilaiden hyvinvointiin liittyviä hyötynäkökohtia. Käsitelen ratkaisukeskeisen ohjauksen nykyistä tutkimusta ja sen haasteita sekä pyrin kartoittamaan tulevan tutkimuksen olennaisimpia vaatimuksia ja painotuksen kohteita. Jotta kyseisen lähestymistavan luonnetta voisi ymmärtää tarpeeksi syvällisesti, on tärkeää pohtia sen mahdollisia heikkouksia, joten käyn läpi ratkaisukeskeiselle toiminnalle esitettyä kritiikkiä. Lähdän tarkastelussa liikkeelle lähestymistavan esittelystä, jossa avaan sen tärkeimmät periaatteet ja lähtökohdat sekä havainnollistan ohjaustilanteen vaiheet. Uskon, että tehokkaalla opinto-ohjauksella ja erityisesti ratkaisukeskeisellä lähestymistavalla on laaja yhteiskunnallinen rooli ja suora vaikuttamisen mahdollisuus oppilaiden hyvinvointiin ja oppimismotivaatioon.

On mahdollista, että ratkaisukeskeinen opinto-ohjaus voi tarjota apua koulujen nykyisiin haasteisiin ja ehkäistä tulevaisuuden ongelmia. Ajankohtainen ilmiö Suomessa on yhtenäiskoulujen syntyminen ja sitä kautta oppilasmäärien kasvu, erityisesti pääkaupunkiseudulla (Aalto, 2020). Yleisesti ottaen, niin sanotuissa jättikouluissa, oppilaiden ja opinto-ohjaajien välinen määrällinen suhde voi olla huolestuttava. Tällöin perinteinen opinto-ohjaus ei pysty tehokkaasti saavuttamaan jokaista ohjausta kaipaavaa oppilasta. Ratkaisukeskeinen opinto-ohjaus voi olla vastaus tämän jännitteen purkamiseen. Ratkaisukeskeisessä lähestymistavassa ohjauksen kesto lyhenee merkittävästi ja tuloksia saadaan aikaan jo muutamalla tapaamiskerralla (Sklare, 2014, s. 13). Tämän seurauksena ohjauksen tehokkuus kasvaa ja yhä useampi oppilas saa tarvitsemaansa ohjausta.

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa on alkuaan syntynyt eräänä terapian muotona (De Shazer ym., 1986). Näin ollen suuri osa aiheesta koskevista tutkimuksista näyttäytyy olevan terapiapainotteista. Tästä huolimatta se sopii yhtä hyvin tai jopa paremmin erilaisiin ohjaustilanteisiin, kuten opinto-ohjaukseen (Sklare, 2014). Yksi syy tähän on ratkaisukeskeisen lähestymistavan luonne, mikä painottaa ohjattavan roolia. Ratkaisukeskeisessä lähestymistavassa otetaan huomioon ohjattavan mielipiteet ja luovutetaan hänelle vastuuta tilanteen selvittämiseen. Oppilas pystyy itse määrittämään tavoitteitaan ja menetelmiä niiden saavuttamiseen, joten ohjaus on

mielekästä ja palkitsevaa. Tällöin vastustus opinto-ohjausta kohtaan laskee, kun sitä ei nähdä rangaistuksen muotona vaan mahdollisuutena kehittyä (Sklare, 2014).

Ratkaisukeskeistä näkökulmaa on tutkittu aiemmin kouluympäristöissä ja havainnot ovat olleet positiivisia. Simm ja Ingram (2008) kirjoittavat, että ratkaisukeskeinen lähestymistapa sai myönteisen vastaanoton toiminnallisessa tutkimuksessa, minkä kohteena oli neljä eri peruskoulu. Kyseinen tutkimus vahvisti näkemystä lähestymistavan hyödyllisyydestä ja osallistuneet osapuolet olivat halukkaita jatkamaan sen soveltamista. Buitinga, Struik ja Sunde Pederson (2009) tutkivat ratkaisukeskeisyyden hyödyntämistä koulun henkilöstön välisiin ristiriitojen ja konfliktien selvittämiseen. Tutkimus osoitti, että ratkaisukeskeinen toiminta sopeutuu myös tämän kaltaiseen vastakkainasettelun lieventämiseen. Newsomen (2005) mukaan ratkaisukeskeisellä ohjauksella voidaan vaikuttaa riskiherkkien oppilaiden tukemiseen. Riskiksi oli tutkimuksessa määritelty muun muassa mahdollisuus koulusta pois tippumiseen tai päihdyttävien aineiden väärinkäyttöön. Tulosten mukaan ratkaisukeskeisellä ohjauksella on mahdollisuuksia riskiherkkien oppilaiden tilanteen oikaisemiseen ja valoisamman tulevaisuuden näkymän luomiseen.

1.1 Tutkimuksen toteutus

Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus tarkoittaa olemassa olevan tutkimuksen tutkimista (Salminen, 2011, s. 4). Tarkoituksena on tarkastella aiheesta tehtyjä tutkimuksia ja koota niiden johtopäätöksistä yhtenäinen kokonaisuus. Samalla on mahdollista vertailla tutkimusten tuloksia ja tunnistaa sekä yhteneväisyyksiä että eroja (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsauksen vaiheisiin sisältyy tutkimuskysymyksen määrittäminen, aineistoon tutustuminen ja sen kuvailu sekä pohdinta tuotetusta kokonaisuudesta (Kangasniemi ym., 2013). Tämän prosessin tarkoitus on luoda ymmärrys käsiteltävästä ilmiöstä ja kuvailla sitä mahdollisimman monipuolisesti.

Kirjallisuuteen tutustuminen on hyvin olennaista kaikissa tutkimusmuodoissa, mutta erityisesti kirjallisuuskatsauksessa, sillä empiiristä havainnointia ei suoriteta (Metsämuuronen, 2011). Kirjallisuuteen perehtyminen auttaa jäsentämään teoreettisen viitekehyksen valitulle tutkimuskysymykselle (Metsämuuronen, 2011, s. 40). Samalla se kasvattaa tutkijan asiantuntijuutta ja luo työkaluja kriittiseen ja monipuoliseen tarkasteluun (Metsämuuronen, 2011). Olen kerännyt mahdollisimman monipuolista aineistoa eri näkökulmista tutkittavan ilmiön suhteen, sillä kyse on laadullisesta tutkimuksesta. Laadullinen tutkimus vaatii onnistuakseen joustavan ja moneen

eri näkökulmaan sopivan aineiston (Alasuutari, 2011). Aineiston on oltava tarpeeksi moniulotteinen, jotta tutkija pystyy hyödyntämään erilaisia perspektiivejä ja välttämään liian yksipuolisen tarkastelun (Hakala, 2018). Hyvä, tai jopa täydellinen aineisto ei kuitenkaan takaa samankaltaista lopputulosta. Aineiston ja kirjallisuuden läpikäyminen ja keskeisen informaation löytäminen on oma taitonsa, mitä täytyy kehittää (Hakala, 2018).

Tarkastelun tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä on ratkaisukeskeinen ohjaus?
2. Mitkä ovat ratkaisukeskeisen ohjauksen mahdollisuudet kouluympäristössä?

Määrittelen ensin ratkaisukeskeisen lähestymistavan yleisellä tasolla ja esittelen siihen liittyviä näkökulmia. Jälkimmäinen tutkimuskysymys käsittelee ratkaisukeskeisen ohjauksen ilmentymistä ja toiminnallisuuksia koulumaailmassa. Pysin selvittämään, miten ratkaisukeskeistä opinto-ohjausta voidaan järjestää tehokkaasti ja mitä kaikkea täytyy ottaa huomioon. Olennaista on luoda ymmärrys ilmiön vahvuuksista ja heikkouksista. Näin ollen voidaan määrittää tilanteita ja olosuhteita, missä ratkaisukeskeistä ohjausta tulisi käyttää ja milloin se ei tuo lisäarvoa ohjaukseen. Tutkielman perimmäinen tavoite on selvittää ratkaisukeskeisen opinto-ohjauksen mahdollisuuksia oppilaiden tukemiseen ja hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä.

2. Ratkaisukeskeinen lähestymistapa

Ratkaisukeskeinen ohjauksen lähestymistapa on lähtenyt liikkeelle 1960-luvulla Steve de Shazerin tekemistä havainnoista (Sklare, 2014, s. 6). De Shazerin merkittävä löydös oli se, että ohjattavat pystyivät löytämään piilossa olevia positiivisia asioita ja onnistumisen hetkiä, kun tarkastelu kohdistettiin ratkaisuihin. Sklare (2014, s. 6-7) kirjoittaa, että toinen huomattava havainto oli ongelman epäjatkuva läsnäolo. Ohjattavat pystyivät tunnistamaan pieniä hetkiä tai jopa pidempiä aikavälejä, jolloin ongelma oli lievempi tai kokonaan poissa. Keskittymällä näihin hetkiin ja niiden uusintamiseen on yksi ratkaisukeskeisen toiminnan kulmakivistä. De Shazer huomasi myös, että ratkaisukeskeisen lähestymistavan hyötyjä voidaan soveltaa jo ennen ensimmäistä ohjaustapaamista. Ohjattavien vasta varatessa ohjausaikaansa, he saivat tehtäväkseen etsiä asioita, mitkä olivat paremmin ongelman suhteen. Havainnot osoittivat, että varsinaisen ohjauksen alkaessa ohjattavat olivat löytäneet positiivisia asioita ja ongelma oli ainakin osittain lieventynyt. Näin ollen ohjattavat saatiin ratkaisukeskeiseen tilaan ja asenteeseen jo ennen kahdenkeskistä tapaamista. Nämä havainnot osoittavat sen, että ne asiat voimistuvat ja laajenevat, mihin keskittyminen kohdistuu (Sklare, 2014).

2.1 Pääperiaatteet

Sklare (2014, s. 13) kirjoittaa ratkaisukeskeisen opinto-ohjauksen pääperiaatteista, jotka ovat alunperin määritelleet De Shazer vuonna 1987 sekä myöhemmin vuonna 1992 Berg ja Miller. Ensimmäinen periaate on: ”jos se ei ole rikki, älä korjaa sitä”. Tätä toteamusta voidaan pitää yleisenä viisauksena, mutta se korostaa erityisesti ratkaisukeskeisen ohjauksen luonnetta ja tavoitteita. Ratkaisukeskeinen lähestymistapa pyrkii keskittymään pelkästään toimiviin ratkaisuihin ja positiivisiin tavoitteisiin. Ohjauksessa ei tulisi perehtyä epäolennaisiin tilanteisiin, mitkä voivat luoda lisää ongelmia ohjattavan kannalta. Ohjattava määrittelee aina itse ohjauksen kohteen ja tavoitteet, joihin ohjaajan tulee pyrkiä luomaan ratkaisuja. Toisin sanoen ohjauksessa ei pyritä ratkaisemaan asioita, mitkä eivät alunperin olleet ongelmallisia nykyisen tilanteen suhteen (Sklare, 2014).

Toisen periaatteen ydin on toimivien ja hyväksi koettujen ratkaisujen toistaminen (Wallace, Hang Hai & Franklin, 2020). Ohjaajan kannalta on hyvin tärkeää tunnistaa niitä menetelmiä tai toimintatapoja, mitkä tuottavat onnistumisia ohjattavan tilanteen suhteen. Onnistumiset voivat olla merkitykseltään pienempiä tai suurempia, mutta tärkeintä on pystyä löytämään ne. Ohjaajan tehtävä on saada ohjattava toistamaan näitä onnistuneita menetelmiä, jotta tilanteen ratkaisu

edistyisi. Tällöin katse on nimenomaan ratkaisuissa ja niiden synnyttämät positiiviset kokemukset johdattelevat ohjattavaa kohti ohjauksen tavoitteita. Keskittyminen ratkaisuihin auttaa löytämään lisää ratkaisuja, mikä luo positiivisen kierteen tilanteen etenemiseen (Wallace ym., 2020).

Kolmatta ja viimeistä periaatetta voidaan pitää osittain edellisen kääntöpuolena. Tämän periaatteen mukaan menetelmiä, jotka eivät toimi, ei tulisi tehdä uudestaan, vaan olennaista on etsiä vaihtoehtoisia toimintatapoja (Trepper, Dolan, McCollum ja Nelson, 2006). Varsinkin nuoremmat ohjattavat voivat tiedostamattaan toistaa erilaisissa ongelmatilanteissa samoja toiminnallisuksia, mitkä eivät tuota onnistuneita tuloksia. Ohjaajan on ratkaisevaa tunnistaa nämä huonoksi havaitut menetelmät ja pyrkiä niiden muokkaamiseen. Samalla ohjaajan tulee tarkastella uusia toimintatapoja ja arvioida niiden toimivuutta yhdessä ohjattavan kanssa. Ohjauksessa ei pyritä puskemaan ongelmien läpi jääräpäisesti strategioita muuttamatta vaan ideana on tunnistaa ja karsia epäedullisia menetelmiä. Näin ollen ohjauksessa tulee esiin ohjattavien yksilöllisyys ja tarve erilaisille toimintatavoille (Trepper ym., 2006).

2.2 Olettamukset

Näiden periaatteiden lisäksi ratkaisukeskeinen lähestymistapa tarvitsee tiettyjä olettamuksia toimiakseen tarkoituksenmukaisesti (Sklare 2014, s. 14). Olettamukset mahdollistavat lähestymistavan tehokkaan hyödyntämisen ja auttavat ohjaajaa pitäytymään johdonmukaisissa työtaimissa. Sklare (2014, s. 14) kirjoittaa, että olettamusten rakenne ja sisältö vaihtelevat hieman lähestymistavan harjoittajien välillä. Seuraavaksi esitellyt viisi eri kokonaisuutta näyttäisivät kuitenkin toistuvan lähdekirjallisuudessa. Ensimmäinen olettamus liittyy huomion kohdistamiseen (Littrell, Malia & Vanderwood, 1997). Tämän ajatuksen mukaan huomion kääntäminen ja sen pitäminen onnistumisissa johtaa ratkaisuihin. Kyseistä olettamusta voidaankin pitää suurimpana erona ratkaisukeskeisen ja perinteisen ohjauksen tai terapian välillä. Perinteisempi ohjaus haluaa tarkastella ongelmia syvällisesti ja tunnistaa niiden juuret, kun taas ratkaisukeskeinen lähestymistapa sivuuttaa tämän vaiheen täysin ja keskittyy pelkästään tilanteen selvittämiseen ja ratkaisuihin. Ratkaisut johtavat onnistumisen tunteisiin, mikä luo positiivisen kokemuksen ohjattavan näkökulmasta. Onnistumisten ollessa huomion keskipisteenä ohjaustilanteisiin syntyy kannustava ilmapiiri, minkä avulla on helpompi löytää lisää ratkaisuja (Littrell, Malia & Vanderwood, 1997).

Toisen oletuksen mukaan mikään ongelma ei ole läsnä jatkuvasti (Bannink, 2007). Jokaisessa ongelmatilanteessa on olemassa tunnistettavia poikkeuksia, jolloin ongelma on lievempi tai kokonaan poissa. Näiden poikkeuksien tunnistaminen ja löytäminen on erityisen tärkeää, jotta huomio saadaan ongelmasta ratkaisuihin. Varsinkin ohjattavan itse on haastavaa tunnistaa tietoisesti poikkeustilanteita, sillä ongelma saattaa tuntua olevan taukoamaton kokemus. Poikkeuksia, jolloin ongelma väistyy, kuitenkin löytyy ja on ohjaajan tehtävä auttaa tunnistamaan ne. Poikkeuksien tunnistamisen jälkeen ohjattava saa tehtäväkseen tehdä samoja asioita, mitkä johtivat niihin. Näin ollen ohjattava keskittyy niihin menetelmiin mitkä toimivat ja tuottavat onnistumisia, mikä johtaa ongelman lieventymiseen ja mahdollisesti sen poistumiseen (Bannink, 2007).

Kolmas oletamus sisältää ajatuksen siitä, että pienilläkin muutoksilla on suuri vaikutus kokonaisuuden kannalta (Franklin, Zhang, Froerer & Johnson, 2016). Pienet muutokset aiheuttavat pieniä ratkaisuja, jotka johtavat kohti isompia muutoksia ja ratkaisuja. Mikäli on kysymys esimerkiksi ihmissuhteista, niin oman käyttäytymisen pienikin positiivinen muutos aiheuttaa hyvälaatuisen vastareaktion toisessa osapuolella, mikä voi johtaa myös kolmansien osapuolien muutoksiin. Haastavien tilanteiden kohdalla ei tulisi yrittää löytää lopullista ratkaisua välittömästi, mikäli se ei ole mahdollista. Olennaista on lähteä liikkeelle pienistäkin onnistumisista tuottavista asioista. Tämä näkökulma luo ohjauksesta helposti lähestyttävän kokonaisuuden, sillä ohjattavalta ei odoteta heti alkuun liian suuria tekoja. Eteneminen pieni askel kerrallaan auttaa ohjauksen läpiviemisessä sulavammin ja tuottaa pysyvämpiä muutoksia (Franklin ym., 2016).

Neljäs oletamus korostaa ohjattavien asiantuntijuutta itsestään ja omasta tilanteestaan (Bannink, 2007). Ohjattavien roolin painottaminen ongelmien selvittämisessä auttaa kasvattamaan heidän itseluottamustaan ratkaisujen löytämiseen. Ratkaisukeskeinen ohjaus pyrkii tuomaan esille ohjattavien vahvuudet ja käyttämään niitä ongelmien ratkaisemiseen. Yksi keskeinen tapa voimaannuttaa ohjattavaa on selvittää aiempien onnistumisten syntymisen syyt ja tiedostaa hänen oma merkityksensä niiden suhteen. Onnistumisten tarkasteleminen motivoi ohjattavaa kohti lisää ratkaisuja ja samalla korostaa hänen omia voimavarojaan ongelmien kohtaamisessa. Ohjattavien asiantuntijuuden ja taitojen korostaminen tekee heistä tärkeän osapuolen ongelmien ratkaisuisissa, mikä auttaa luomaan tasa-arvoisen ja toimivan vuorovaikutussuhteen ohjaustilanteissa (Bannink, 2007).

Viides ja viimeinen olettaus käsittelee positiivisten tavoitteiden merkitystä (Sklare 2014, s. 17). Olettamuksen mukaan ohjauksessa tulisi tähdätä aina positiivisten tavoitteiden asettamiseen, sillä ne ovat tehokkaampia kuin negatiiviset. Ohjattavan näkökulmasta positiivinen tavoite on jotain, mitä hän haluaa saavuttaa tai tehdä, kun taas negatiivinen tavoite on päinvastaisesti jokin asia mitä hän haluaa vähentää tai lopettaa. Ohjaajalla on tärkeä tehtävä tunnistaa nämä negatiiviset tavoitteet ja yhdessä ohjattavan kanssa vaihtaa niiden tilalle positiivisia vaihtoehtoja. Negatiivinen tavoite voisi olla esimerkiksi röyhkeän käytöksen vähentäminen koulussa. Tämä tavoite voidaan muuttaa positiiviseksi muotoilemalla se pyrkimykseksi olla ystävällisempi opettajille ja muille oppilaille. Varsinkin nuoremman ohjattavan on helpompi hahmottaa tavoitteita positiivisesta näkökulmasta, sillä se antaa suoran toimintamallin ongelman ratkaisuun. Positiivisia tavoitteita on myös vaivattomampi mitata, mikä antaa ohjattavalle enemmän tietoa edistyksestään ja motivoi samalla kohti lisää onnistumisia (Sklare, 2014).

2.3 Ohjaustilanteen rakenne

Ratkaisukeskeiselle ohjaukselle on määritelty yksityiskohtainen toimintamalli, jota ohjaaja voi hyödyntää (Sklare 2014, s. 86). Ohjaukseen sisältyy viisi eri kokonaisuutta, jotka rakentuvat erilaisista kysymyksistä ja tehtävistä. Ne ovat suorittamisjärjestyksessä: tavoitteen muodostaminen, ihmekysymys, poikkeuksien etsiminen, asteikkokysymys ja viestin kirjoittaminen. Kyseisen mallin täydellinen seuraaminen ei kuitenkaan ole edellytyksenä onnistuneelle ohjaukselle. Riippuen käytössä olevasta ajasta sekä käsiteltävästä tilanteesta, mallin käyttöä voi hienosäätää eri tavoin, jotta ohjaus olisi mahdollisimman tarkoituksenmukaista (Sklare, 2014). Kuitenkin uudelle tai hieman kokemattomalle ohjaajalle mallin tarkasta noudattamisesta voi olla suuri apu ja Sklare (2014, s. 112) painottaa erityisesti viimeisen vaiheen eli viestin kirjoittamisen tärkeyttä tilanteesta riippumatta.

Ennen ohjauksen alkamista on tarpeellista esitellä toiminnan kulku ja luoda yhteisymmärrys menettelytavoista (Bannink, 2007). Ohjaaja voi kysellä arkipäiväisistä asioista, mitkä eivät kuulu varsinaiseen ohjauskokonaisuuteen, jotta ohjattava tuntee tilanteen kotoisaksi. Tässä vaiheessa ohjattava voi mahdollisesti avautua mieltään painavista asioista hyvinkin laajasti, mikä on sallittavaa, jotta itse ohjaustilanne kulkisi sulavammin ilman liiallisia häiriötekijöitä. Ohjauksen kokonaisuuden pikaisella esittämisellä varmistetaan, että ohjattava ymmärtää tilanteen luonteen ja erityisesti sen, että kyse ei ole niin sanotusta kurinpitorangaistuksesta tai muusta

vastaavasta toiminnasta. On tarpeellista korostaa, että jotkut kysymykset tulevat olemaan haastavia, jotta ohjattava ei tuntisi epäonnistuneen, mikäli ei pysty antamaan vastausta (Bannink, 2007).

Yleisen keskustelun ja esittelyn jälkeen on tärkeää muodostaa selkeä positiivinen tavoite (Gatlin & Bryant, 2016). Tavoitteen asettaminen lähtee aina ohjattavan puolelta, koska hän on asiantuntija oman ongelmansa ja tilanteensa suhteen. Ohjaaja voi tukea tavoitteen muodostamista kysymällä esimerkiksi toiveista, mitkä liittyvät ohjausprosessiin. Mikäli ohjattava ilmaisee negatiivisen tavoitteen, eli halun luopua jostain ominaisuudesta tai aikomus lopettaa jonkinlainen käytös, niin se on muutettava positiiviseen muotoon. Tilalle on olennaista keksiä jokin vaihtoehtoinen ominaisuus tai käyttäytymistapa, mikä asetetaan tavoitteeksi. Mikäli alkuperäinen tavoite on lopettaa jatkuva riidan haastaminen, niin se voidaan vaihtaa ystävällisen ja kohteliaan käytöksen lisäämiseksi. Tämän prosessin tarkoitus on luoda ohjattavalle selkeämpi polku ratkaisujen löytämiseen. Positiivinen tavoite on helpompi tavoittaa ja tällöin keskittyminen pysyy menetelmissä, mitkä luovat onnistumisia (Gatlin & Bryant, 2016).

Seuraavaksi ohjaaja kysyy ihmekysymyksen, minkä tarkoitus on luoda näkemys tilanteesta, jossa käsiteltävä ongelma on poissa (Birdsall & Miller, 2002). Ihmekysymys voidaan muotoilla esimerkiksi seuraavanlaisesti: “Mennessäsi tänään nukkumaan, yöllä tapahtuu ihme, mikä poistaa ongelmasi. Koska ihme tapahtui nukkuessasi, et ole tietoinen siitä. Kun heräät, mistä asioista huomaat ihmeen tapahtuneen? Mitä asioita teet toisin, kuin ennen?”. Tämän kysymyksenasettelun tarkoitus on visualisoida sitä hetkeä, kun ohjattava on saavuttanut tavoitteensa. Se antaa konkreettisia havaintoja siitä, että mitä ongelman ratkaiseminen tarkoittaisi. Samalla ohjattava pystyy aistimaan sellaisen version itsestään ja läheisistään, kun ongelma ei ole läsnä. Tämä auttaa häntä pyrkimyksissään kohti ratkaisuja (Birdsall & Miller, 2002).

Seuraavassa vaiheessa tarkoitus on löytää onnistumisen tunteita ja poikkeuksia ongelman esiintymisessä (Birdsall & Miller, 2002). Kuten aiemmin olen maininnut, yksi ratkaisukeskeisen ohjauksen periaatteista on se, että mikään ongelma ei ole jatkuvasti läsnä. Ohjaaja pyrkii kartoittamaan tilanteita, joissa ohjattava on tuntenut ongelman väistyvän. Tärkeää on tunnistaa ne menetelmät ja ajatusmallit, jotka ovat johtaneet kyseisiin tilanteisiin. Tarkoitus on luoda näitä tilanteita uudelleen mahdollisimman usein. Tätä vaihetta voidaan yhdistää ihmekysymykseen pohtimalla, että onko samankaltaisia ihmeen jälkeisiä tuntemuksia tai toimintamalleja esiintynyt aiemminkin. Olennaista on saada ohjattava keskittymään tuloksia tuottaviin menetelmiin, mitkä lieventävät ongelmaa tai poistavat sen kokonaan (Birdsall & Miller, 2002).

Tämän jälkeen ohjattavan tulee arvioida nykyistä tilannettaan ongelman suhteen asteikolla nol-
lasta kymmeneen (Iveson, 2002). Arvioinnin avulla saadaan näkemys ongelman vakavuudesta,
sekä ohjattavan henkisistä resursseista sen ratkaisemiseen. Ohjaaja voi kartoittaa taustoja niistä
asioista, mitkä ovat johtaneet kyseiseen luokitukseen. Yleisesti ottaen tässä vaiheessa ohjattava
luokittelee itsensä hieman korkeammalle kuin alhaisin kokemansa tilanne. Keskeistä on pohtia
yhdessä, että mitä ohjattava on tehnyt tai ajatellut, päästäkseen sille tasolle. Seuraavaksi ohjat-
tavalta kysytään mitä hänen pitäisi tehdä noustakseen asteikolla yhden numeron ylemmäs. Tä-
män kysymyksen avulla voidaan luoda helposti toteutettavia ja yksiselitteisiä toimintoja, jotka
mahdollistavat edes pientä edistymistä. Tämän kaltaiset pienet askeleet kohti tilanteen ratkaisua
ovat kokonaisuuden kannalta erittäin hyödyllisiä. Lyhyet etapit ovat helposti lähestyttäviä ja
saavat ohjattavan oikeaan mielentilaan ja asenteeseen (Iveson, 2002).

Viimeinen ja ohjauksen päättävä vaihe on viestin kirjoittaminen (Brasher, 2009). Ohjaaja työs-
tää muistiinpanojensa pohjalta viestin ohjauksen sisällöstä ja sen kulusta, mikä luovutetaan oh-
jattavalle ennen ohjauksen päättymistä. Samalla ohjattava kirjoittaa viestin ohjaajalle, mihin
hän listaa ohjauksessa opittuja asioita. Ohjaajan kirjoittamaan viestiin kuuluu kolme kokonai-
suutta: positiiviset havainnot, johdatteleva lausunto ja tehtävä. Ohjaaja muodostaa ainakin
kolme huomiota liittyen ohjattavan vahvuuksiin tai taitoihin, mitkä tulivat ilmi ohjauksen ai-
kana. Johdatteleva lausunto sisältää lyhyen alustuksen ja ohjattavan tavoitteen, mitkä liitetään
sen jälkeen annettavaan tehtävään. Tehtäväksi ohjattava saa hyväksi havaittujen asioiden har-
joittamista sekä niiden vaikutusten tunnistamista, jotta ratkaisukeskeinen prosessi pysyisi käyn-
nissä seuraavaan mahdolliseen tapaamiseen asti (Brasher, 2009).

3. Vahvuudet kouluympäristössä

Tarkastelun keskeisin käsite on ratkaisukeskeinen opinto-ohjaus. Käytän tästä kokonaisuudesta myös termiä ratkaisukeskeinen terapia, jos se on lähdekirjallisuudessa niin ilmaistu. Kyse on kuitenkin samasta ilmiöstä, sisältäen aiemmin kuvaillun rakenteen, mikäli terapia toteutetaan opinto-ohjauksen muodossa. Ratkaisukeskeinen opinto-ohjaus on oppilaslähtöistä toimintaa, missä keskitytään ennen kaikkea käsillä olevan tilanteen mahdollisiin ratkaisuihin (Jones, Hart, Jimerson, Dowdy, Earhart Jr., Renshaw, Eklund ja Anderson, 2009). Tässä lähestymistavassa ei olla kiinnostuneita ongelmien alkuperästä ja niiden luonteesta, toisin kuin perinteisesti ohjauksessa tai terapiassa. Ratkaisukeskeinen opinto-ohjaus tarjoaa uudenlaisen näkökulman oppilaiden haasteiden selvittämiseen ja antaa opinto-ohjaajille tehokkaampia työkaluja työssä menestymiseen (Jones ym. 2009).

Lairio, Puukari ja Nissilä (2001, s. 60) kirjoittavat, että perinteiset ohjauksen muodot eivät välttämättä sovellu tilanteisiin, missä ongelman tausta on esimerkiksi sosiaalisissa interaktioissa. Perinteinen ohjaus tai terapia, minkä päätavoitteena voidaan pitää ongelmien tarkkaa hahmottamista ja ymmärtämistä, toimiikin paremmin somaattisten ongelmien suhteen. Oppilaiden kohdattavat ongelmat nimenomaan kouluympäristössä voidaan nähdä liittyvän usein juuri sosiaalisen kanssakäymiseen ja vuorovaikutustilanteisiin. Kiusaaminen, tappeleminen tai epäasianmukainen käytös opettajia tai muita oppilaita kohtaan ovat ongelmia, missä sosiaaliset suhteet ovat vahvasti läsnä (Lairio ym. 2001). Mikäli tavanomainen opinto-ohjaus ei pysty ratkaisuun tehokkaasti tämän kaltaisia yleisiä ongelmia kouluissa, on syytä tarkastella vaihtoehtoisia ohjauksen toteuttamistapoja.

3.1 Koulun sisällä toimiminen

Kuten aiemmin totesin, ratkaisukeskeinen opinto-ohjaus on saanut vaikuttavia tuloksia kouluympäristöissä. Birdsall ja Miller (2002) kertovat, että lähestymistapa sopii erityisesti kouluihin, koska se ottaa huomioon oppilaiden vahvuudet ja hyödyntää niitä ratkaisuihin. Vain muutamalla ohjaustapaamisella voi olla merkittäviä vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin ja jaksamiseen. Birdsall ja Miller korostavat ohjaaja-oppilas vuorovaikutuksen tärkeyttä. Ratkaisujen löytäminen kasvattaa oppilaan itsevarmuutta ja samalla ohjaaja voi tuntea itsensä ja toimenkuvansa tärkeämmäksi (Birdsall ja Miller, 2002). Myös Murphy (2015) painottaa ohjattavan roolin tärkeyttä ohjausprosessissa. On olennaista kääntää huomio ohjattavan kykyihin ja mahdollisuuksiin tilanteiden selvittämiseksi. Näin ollen fokus saadaan pidettyä tarkasti koko prosessin ajan

ohjattavan tavoitteissa ja voimavaroissa, mikä mahdollistaa tehokkaiden ratkaisujen syntymisen (Murphy, 2015).

Kim ja Franklin (2009) tutkivat kirjallisuutta ratkaisukeskeisen ohjauksen hyödyntämisestä kouluympäristössä ja kokosivat niistä johtopäätöksiä. He valitsivat tarkempaan tarkasteluun seitsemän aiheeseen liittyvää ja kriteerit kohtaavaa teosta tai artikkelia. Heidän tarkoituksenaan oli ottaa huomioon erityisesti mittausten efektikoot, jotta lähestymistavan tehokkuutta voidaan arvioida paremmin. Kim ja Franklin (2009) kirjoittavat, että tulokset kertovat ratkaisukeskeisen toiminnan hyödyistä, mutta myös osa-alueista, joihin kyseinen lähestymistapa ei tuottanut merkittäviä vaikutuksia. Ratkaisukeskeisen ohjauksen vahvuuksiin kuului oppilaiden negatiivisten tunteiden lievittäminen, käyttäytymiseen liittyvien ongelmien väheneminen, koulusuoritusten kohentaminen ja päihdyttävien aineiden käytön vähentäminen. Lisäksi havaittiin käyttäytymisen muutos liittyen terapiaan: ratkaisukeskeinen ohjaus paransi ohjattavien osallistumista ja pysymistä terapiaprosesseissa (Kim, Franklin 2009).

Franklin, Bieber, Moore, Clemons ja Scamardo (2001) pohtivat, että ratkaisukeskeisen ohjauksen ja terapian käyttö kouluympäristössä on yleistynyt, mutta aiheesta suoritettu perinpohjainen tutkimus on vielä suppeaa. Heidän mielestään aiemman tutkimuksen käyttämät menetelmät ja niiden yleinen muotoilu eivät anna täysin perusteellista kuvausta ilmiön ominaisuuksista, mutta tarjoavat otollisen lähtökohdan tarkempaan analyysiin. Franklin ja muu työryhmä (2001) jatkoivat ilmiön tarkastelua aiempien tapaustutkimusten pohjalta, johon otettiin mukaan lopputulosmittauksia. Tutkimuksessa tarkasteltiin ratkaisukeskeisen terapian käyttöä erityisoppilaiden kanssa kouluympäristössä. Havainnoitavilla oppilailla oli tunnistettu oppimisvaikeuksia ja he tarvitsivat apua toiminnallisiin ongelmiin. Jokainen oppilas sai 5–10 ohjaussessiota, missä käytettiin ratkaisukeskeisiä menetelmiä. Tutkimukseen osallistui 19 lasta, joista valittiin seitsemän tarkempaan tarkasteluun, johtuen oppimisvaikeuksien oikeanmukaisten kriteerien täyttämistä. Seitsemää oppilasta käsiteltiin erillisinä tapaustutkimuksina ja havaintojen pohjalta suoritettiin standardisoituja mittauksia. Franklin ja kollegat (2001) ilmoittavat, että kaikki havainnot eivät tukeneet ratkaisukeskeisen terapian onnistumista, mutta seitsemästä tapauksesta jopa viidessä pystyttiin tunnistamaan selkeitä positiivisia muutoksia. Osa tapauksista sai raportoilta opettajilta osittain ristiriitaisia lausuntoja, mikä voi johtua poikkeavista näkemyksistä havaintojen ja tulosten suhteen (Franklin ym. 2001). Franklin ja muut (2001) kuitenkin toteavat, että tutkimus sai riittävästi positiivisia tuloksia ratkaisukeskeisen terapian hyödyistä kouluissa, mikä velvoittaa jatkotutkimusten suorittamiseen.

3.2 Opinto-ohjaajan näkökulma

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa toimii erityisen hyvin opinto-ohjaajien näkökulmasta tarkasteltuna (Sklare 2014, s. 22). Sklaren (2014, s. 22) mukaan ratkaisukeskeinen ohjaus on todistanut itsensä tehokkaaksi toimintatavaksi, kun haasteena on ohjattavien runsas määrä. Ohittamalla ongelmiin perehtyminen ja niiden analysointi voidaan poistaa huomattava osa ohjaukseen kuluvasta ajasta ja resursseista, mikä mahdollistaa tehokkaan lähestymistavan useamman ohjattavan ohjaamisen. Näin ollen erityisesti isoissa kouluissa ja oppilaitoksissa opinto-ohjaajat pystyvät tarjoamaan palveluitaan yhä laajemmin tinkimättä kuitenkaan ohjauksen laadusta. Samalla ratkaisukeskeisyys ruokkii oppilaiden itseluottamusta, sillä lähestymistapa perustuu ohjattavan vahvuuksien löytämiseen ja hyödyntämiseen tilanteiden selvittämisessä (Sklare 2014, s. 22). Tällä voi olla merkittävä vaikutus ohjaajan ja ohjattavan väliseen yhteistyön laatuun.

Ratkaisukeskeisen ohjauksen vahvuuksiin kuuluu sen käytännöllisyys erityisesti ala- ja yläkoulujen opinto-ohjaajille (Sklare 2014, s. 9). Sklare (2014, s. 9) kirjoittaa, että ratkaisukeskeinen lähestymistapa toimii tarkoituksenmukaisesti erityisesti nuorten oppilaiden ohjauksessa. Tämä johtuu siitä, että kyseinen lähestymistapa korostaa toiminnallisia tekoja ja muutoksia, jättäytyen pois käsitteiden ja ilmiöiden syvällisestä ymmärtämisen tarpeesta. Ohjattavalta ei vaadita ylimääräisiä tietoja tai taitoja ohjauksen tehokkaaseen läpiviemiseen. Ohjauksessa käytetään ohjattavan näkökulmasta tuttuja ilmauksia ja kieltä (Sklare 2014, s. 9). Nuoren oppilaan on tällöin helpompi hahmottaa tilanteen luonne ja ryhtyä toimeen ratkaisujen eteen. Tämän kaltainen suoraviivainen ja yksinkertainen lähestymistapa alentaa kynnystä osallistua ohjaukseen ja sitoutua siihen, kuten Kim ja Franklin (2009) havaitsivat.

Riikonen (2002, s. 49) pohtii, että ratkaisukeskeisessä toimintamallissa ei juurikaan esiinny vakavia ristiriitoja ohjaajan ja ohjattavan välillä. Tämä johtuu erityisesti siitä, että ohjattava itse määrittelee ohjauksen tavoitteet ja ohjaustilanne pyrkii korostamaan ohjattavan vahvuuksia ja niiden käyttöä ratkaisujen suhteen. Ohjauksen vuorovaikutuksen luonne on hyvin positiivinen ja kannustava, mikä alentaa ohjattavan mahdollista vastustusta tilanteiden selvittämiseen. Ohjaukseen joutumista ei nähdä jonkinlaisena rangaistuksen muotona vaan tilaisuutena kehittyä oppilaana ja ihmisenä. Riikonen (2002, s. 49) mainitsee, että ratkaisukeskeisellä vuorovaikutuksella on positiivinen vaikutus sen keskeyttämiseen liittyviin riskeihin. Mikäli ohjattava tuntee ohjauksen tarpeeksi palkitsevana ja kehittävänä, niin hän haluaa läpikäydä koko prosessin ilman äkillistä tai harkittua keskeyttämispäätöstä. Tämä on Riikosen (2002, s. 49) mielestä yksi

pääasiallinen tekijä sen kannalta, että ratkaisukeskeinen lähestymistapa on oivallinen lähtökohta lähes minkä tahansa kohderyhmän ja ongelman kanssa.

3.3 Muut hyödyt

Franklin, Moore ja Hopson (2008) havaitsivat, että ratkaisukeskeinen lähestymistapa tuottaa vakuuttavia tuloksia muun muassa käyttäytymiseen liittyvissä ongelmissa luokkahuoneiden sisällä. Franklinin ja kollegoiden (2008) tutkimukseen osallistuivat yhteensä 67 10–12-vuotiasta oppilasta, joilla oli taustalla yksi tai useampi käyttäytymiseen liittyvä huomautus. Tutkimuksen aikana oppilaat osallistuivat keskimääräisesti noin viiteen ratkaisukeskeiseen ohjaustilanteeseen ja lisäksi heidän opettajiaan koulutettiin ammattilaisten toimesta. Franklin ja muut tutkijat (2008) toteavat, että havainnot kertovat ratkaisukeskeisen lähestymistavan auttavan käyttäytymiseen liittyvissä ongelmissa oppilailta. Opettajien yhteenvedoissa tutkimuksen jälkeen oli tunnistettu oppilaiden sekä sisäisen että ulkoisen käyttäytymisen koheneminen.

Ferrington, McCallum ja Skinner (2011) kirjoittavat, että ratkaisukeskeinen ohjaus voi sosiaalisten ja emotionaalisten ongelmien lisäksi tukea oppilaita akateemisen suorituskyvyn parantamisessa. Ferrington ja kollegat (2011) toteavat, että yhä useampi oppilas saapuu opinto-ohjaukseen suoritusten vajavaisuuden takia. Vajavainen suorittaminen tarkoittaa sitä, että oppilas omaa tarvittavat tiedot ja taidot tehtävien suorittamiseen, mutta ei jostain syystä tee näin. Niin sanottu akateeminen alisuoriutuja voi olla hyvinkin lahjakas oppilas, mutta syystä tai toisesta potentiaali ei realisoitu tuloksiin nähden, jolloin ratkaisukeskeinen ohjaus voi tarjota tarvittavaa tukea. Ferringtonin ja muiden (2011) mukaan kyseistä lähestymistapaa ei alunperin suunniteltu tämän kaltaiseen suorituskyykyyn liittyvään tilanteeseen, mutta ratkaisukeskeinen lähtökohta antaa menestykselliset puitteet kyseisen ongelman asetteluun. Ferringtonin ja muun porukan (2011) tutkimus antoi tukea sille ajatukselle, että ratkaisukeskeistä ohjausta voidaan hyödyntää esimerkiksi matemaattisten tehtävien tekemisen tukemisessa.

Sklare (2014, s. 158) kirjoittaa, että ratkaisukeskeistä lähestymistapaa voidaan hyödyntää yksilöllisen ohjauksen sijaan ryhmissä. Ryhmädynamiikka voi tuoda uusia ulottuvuuksia ja näkökulmia ratkaisukeskeisessä toiminnassa, mikä voi lisätä lähestymistavan uudenlaisia vaikutusmahdollisuuksia. Kvarme, Aabøb ja Sæteren (2013) tutkivat ratkaisukeskeisten tukiryhmien käyttöä koulukiusaamiseen liittyen. Tutkimuksessa järjestettiin ryhmiä, johon oppilas, joka koki kiusaamista, sai liittyä. Ryhmien tarkoitus oli ratkaisukeskeisin menetelmin tarjota tukea kiusatulle oppilaalle. Tutkimus pyrki ottamaan selvää siitä, että miten kiusattu oppilas kokee

tukiryhmän ja mitä vaikutuksia siihen osallistumisella on hänen kouluelämäänsä. Kvarme ja kollegat (2013) kertovat, että kiusaaminen loppui, kun tukiryhmät perustettiin ja sama tilanne jatkui kolme kuukautta tutkimuksen jälkeen. Tukiryhmillä oli tämän lisäksi merkittäviä vaikutuksia kiusattujen oppilaiden hyvinvointiin ja käytännön kokemuksiin. Tukiryhmien myötä he tunsivat olonsa turvallisiksi, he saivat ystäviä ja heidän itsevarmuutensa koheni. Myös tukiryhmään osallistuneet oppilaat, jotka eivät kokeneet kiusaamista, tunsivat olonsa itsevarmemmiksi ja tärkeiksi, sillä he pystyivät omalla toiminnallaan auttamaan tilanteen ratkaisussa (Kvarme ym. 2013).

4. Nykyiset ja tulevat haasteet

Ratkaisukeskeiseen ohjaukseen ja opinto-ohjaukseen liittyy yleisesti monenlaisia haasteita. Vuorinen (2000, s. 70) kirjoittaa, että vaatimukset ja odotukset opinto-ohjausta kohtaan ovat kasvaneet. Samalla opinto-ohjaajien rooli on muuttunut olennaisesti, kun ohjausta halutaan integroida kouluarkeen yhä laajemmin (Vuorinen 2000, s. 80). Tämän myötä opinto-ohjaajien työnkuva voi olla hieman häilyvä ja epämääräisesti rajattu. Voimistuvien odotusten ja velvollisuuksien myötä opinto-ohjaajien on hyödynnettävä uudenlaisia ja tehokkaita menetelmiä, jotta ohjaus pysyy asianmukaisesti ajan tasalla. Mielestäni juuri ratkaisukeskeinen lähestymistapa opinto-ohjaukseen pyrkii ponnistelemaan näitä vaatimuksia ja muita mahdollisia tulevia haasteita vastaan.

4.1 Nykytutkimus

Ratkaisukeskeisen ohjauksen ja terapian tutkiminen on yleistymässä sekä Euroopassa että Pohjois-Amerikassa (Trepper ym., 2006). Trepper ja kollegat (2006) pohtivat, että yksi keskeinen ratkaisukeskeisen lähestymistavan heikkous tai puute on sen tarkka yhtenäinen määritelmä. Monet aiheeseen liittyvät tutkimukset ilmoittavat hyödyntäneensä ratkaisukeskeistä toimintaa, mutta tästä on haastavaa päätellä menetelmien tarkkaa luonnetta. Myös tutkimusten vertailu, varsinkin eri maanosien välillä, voi olla haastavaa, jos ilmiöstä ei ole olemassa tarkkaa universaalia kuvausta (Trepper ym., 2006). Jatkotutkimusten kannalta olisi suotuisaa kehitellä yleisesti hyväksytty ja tunnistettu malli, mikä sisältää lähestymistavan keskeisimmät ominaisuudet. Näin ollen lähestymistavan tuloksia voisi tarkastella ja vertailla tehokkaammin, mikä sallisi sen toimivan hyödyntämisen ja mahdollisen kehittymisen.

Gingerich ja Eisengart (2004) toteavat, että nykyisen tutkimuksen suurin rajoittava tekijä on lähestymistavan epäohjonmukainen täsmentäminen ja harjoittaminen. He havaitsivat, että vain pieni osa ratkaisukeskeisen ohjauksen tutkimuksista hyödynsi kaikkia olennaisia vaiheita, mitkä esittelin aiemmin. Kuten mainitsin, ratkaisukeskeisen ohjauksen yksi vahvuus on sen joustavuus, joten ohjelmalla voidaan soveltaa eri tavoin tilanteen mukaan. Tästä huolimatta, jos tutkimuksessa käytetään vain yhtä tai kahta määritettyä osa-aluetta, niin voidaanko tuloksia liittää tarpeeksi perustellusti ratkaisukeskeiseen toimintaan (Gingerich & Eisengart, 2004)? Mielestäni tämän kaltainen vain osittainen ratkaisukeskeisyyden tutkiminen ei palvele lähestymistavan eheyttämistä, tuloksista huolimatta. Mikäli tulokset tuottavat positiivisia havaintoja,

on väärin antaa täysin kunniaa ratkaisukeskeiselle toimintatavalle. Päinvastoin, jos havainnot ovat heikkoja, on epäoikeudenmukaista väheksyä sen tehokkuutta kokonaisvaltaisesti.

De Shazer ja Berg (1997) huomioivat tämän ristiriidan ja ehdottivat ratkaisuksi neljän osa-alueen kokonaisuutta, jotka pätevän tutkimuksen tulisi sisältää. Nämä kokonaisuudet ovat: ihme-kysymys, asteikkokysymys, tauon pitäminen ja tauon jälkeinen viestin kirjoittaminen. Mikäli yksikin näistä toimintavaiheista uupuu tai on puutteellinen, niin De Shazerin ja Bergin (1997) mukaan kyse ei ole ratkaisukeskeistä ohjauksesta. De Shazer ja Berg (1997) kuitenkin toteavat, että ohjaus voi silti olla tehokasta ja asianmukaista, mutta tutkimuskontekstissa rajauksen on oltava ehdoton, jotta tulokset edustavat oikeaa ilmiötä. On huomioitavaa, että näiden osa-alueiden esiintyminen ohjauksessa ei vielä varmista sen vaikuttavuutta, vaan ne luovat pohjan lähestymistavan oikeaoppiselle soveltamiselle (De Shazer & Berg, 1997). On selvää, että kyseisen lähestymistapa ei ratkaise kaikkia ohjaukseen liittyviä ongelmia, mutta järjestelmällisen tutkimuksen avulla voidaan selvittää ne ongelmat ja tilanteet, joissa ratkaisukeskeinen toimintatapa osoittautuu muita vastaavia tehokkaammaksi.

4.2 Kritiikki

Ratkaisukeskeinen opinto-ohjaus on saanut osakseen myös kritiikkiä. Oppilaat ovat hyvin erilaisia yksilöitä, joten jokaiselle suoraviivainen ja ripeä ohjaus ei ole suotuisaa. Littrell ja kollegat (1995) pohtivat, että ohjauksessa ei tulisi koskaan kiirehtiä, mitä tulee vakavampiin ongelmiin ja tilanteisiin. Oppilaalla saattaa kestää oma aikansa avautuakseen mieltään painavista asioista, mitkä eivät välttämättä tule esille ratkaisukeskeisessä lähestymistavassa. Ohjaus voi mahdollisesti keskittyä oppilaan tilanteen kannalta epäolennaiseen ongelmaan, samalla kun tilanteen oikea syy jää taka-alalle. Littrellin ja muiden (1995) mukaan ratkaisukeskeinen ohjaus ei myöskään ole sen suoraviivaisuudesta huolimatta missään nimessä helppoa toteuttaa. Ratkaisukeskeisyys vaatii ohjaajilta yksityiskohtaista tietoa ja taitoa, jotta ohjauksen tavoitteet täyttyisivät mahdollisimman hyvin.

Sklare (2014, s. 173) toteaa, että huolimatta ratkaisukeskeisen ohjauksen monipuolisesta ja mukautuvasta luonteesta, se ei ole täydellinen ratkaisu jokaiseen tilanteeseen. Tutkimusten mukaan ratkaisukeskeinen ohjaus ei pystynyt parantamaan oppilaiden arvosanoja tai kohottamaan läsnäolojen määrää (Kim, Franklin 2009). Toisaalta Wallace ja kollegat (2020) kirjoittavat, että ratkaisukeskeiseen toimintaan perustuvalla väliintulolla oli positiivinen vaikutus oppilaiden

läsnäoloon. Tuloksiin todennäköisesti vaikuttavat ulkoiset tekijät, joihin ratkaisukeskeinen lähestymistapa ei vielä toistaiseksi löydä vastausta. Tutkimukset osoittavat osittain ristiriitaista tietoa lähestymistavan positiivisten vaikutusten olemassaolosta käyttäytymisen muutoksiin, mikä voi johtua poikkeavista tutkimusmenetelmistä ja käytetyistä arviointiasteikoista (Kim & Franklin, 2009). Kim ja Franklin (2009) ilmoittavat myös, että ratkaisukeskeinen ohjaus ei vaikuttanut kahden tutkimuksen mukaan oppilaiden itsetunnon kohottamiseen.

Franklin ja kollegat (2016) tarkastelivat ratkaisukeskeistä terapiaa koskevaa kirjallisuutta ja tutkimuksia ja pyrkivät löytämään tilanteita, missä lähestymistapa toimii ja missä se on puutteellinen. He pystyivät tunnistamaan 116 eri ratkaisukeskeistä teemaa, joista neljällätoista oli ei-positiivisia tuloksia. Kaikki ei-positiiviset teemat koskivat suhteellisia kokonaisuuksia. Tutkimuksen mukaan neljällä eri ratkaisukeskeisellä menetelmällä ei ollut positiivisia vaikutuksia positiiviseen terapeutiseen muutokseen. Kyseiset menetelmät olivat (1) yhteistyöhön pohjautuva kielellisyys, mikä perustuu ratkaisuperusteiseen keskusteluun, (2) terapeutin käytäntö ja suhde, mihin sisältyy kannustava ja positiivinen asiakaslähtöinen toimintatapa, (3) vahvuuksiin ja voimavaroihin liittyvät tekniikat, kuten poikkeuksien etsiminen ja asteikkokysymykset sekä (4) usean ratkaisukeskeisen käytännön hyödyntäminen (Franklin ym. 2016). Vaikkakin ei-positiiviset teemat olivat selvästi vähemmistö, niin nämä havainnot tarjoavat asiaankuuluvaa tietoa ratkaisukeskeisen terapian kehityskohteista. Jatkotutkimusten avulla voidaan selvittää ne olosuhteet ja ympäristöt, joissa ratkaisukeskeisyys ei luo tarpeeksi vahvaa hyötynäkökulmaa.

4.3 Tulevaisuuden näkymät

Jones ja kollegat (2009) pohtivat, että vaikka ratkaisukeskeinen ohjaus on saanut merkittäviä tuloksia koulujen keskuudessa, niin jatkotutkimukset ovat aiheellisia. Päälimmäisenä esiin nousee kysymykset siitä, että kenen sitä tulisi järjestää ja millä tavalla. Osittain ristiriitaisten tulosten takia, liittyen esimerkiksi opetukseen osallistumiseen tai itsetuntoon, näiden kysymysten selvittäminen on tärkeää, jotta ohjaus olisi tehokasta (Jones ym. 2009). Jonesin ja muun työryhmän (2009) mielestä tutkimukseen pitäisi sisällyttää entistä enemmän koulupsykologeja, sillä heidän roolinsa on hyvin huomattava tässä kokonaisuudessa. Koulupsykologit ovat hyvin läheisesti yhteyksissä oppilaisiin liittyen vähemmän vakaviin ongelmiin sekä kriisitilanteisiin. Näin ollen kyseinen ammattiryhmä varmasti tietää ne keinot ja menetelmät, jotka toimivat ja jotka eivät toimi oppilaiden kanssa työskennellessä. Koulupsykologit omaavat oleellisia taitoja

liittyen oppilaiden tukemiseen ja arviointiin, mitkä voivat mahdollistaa monipuolisen ratkaisukeskeisen lähestymistavan toteuttamisen. Tästä huolimatta koulupsykologien panos kyseisen lähestymistavan tai vastaavien teemojen tutkimuksissa on vähäistä (Jones ym. 2009).

Trepper ja kollegat (2006) kirjoittavat, että vaikka ratkaisukeskeinen terapia on saanut toistaiseksi positiivisia tuloksia, niin aiheesta ei vielä ole olemassa laajaa, kliinistä ja hyvin kontrolloitua tutkimuspohjaa. Nykyiset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet esimerkiksi sen, että ratkaisukeskeinen lähestymistapa on vähintään yhtä tehokasta kuin nykyiset psykososiaaliset menetelmät ja se vaatii vähemmän ohjausaikaa saavuttaakseen samoja tuloksia (Trepper ym. 2006). Näiden havaintojen pohjalta Trepper ja muut (2006) toteavat, että ratkaisukeskeistä terapiaa tulisi ennen kaikkea vertailla kliinisissä tutkimuksissa muita lähestymistapoja vastaan erilaisten ongelmatilanteiden selvittämisen suhteen. Yksi toimintamalli, mikä jakaa paljon yhtäläisyyksiä ratkaisukeskeisen terapian kanssa, on motivoiva haastattelu (Trepper ym. 2006). Tämän takia esimerkiksi näiden kahden lähestymistavan vertailu eri tilanteissa voi johtaa merkittäviin havaintoihin menetelmien tehokkuuden yksityiskohdista.

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa tarjoaa monenlaisia otollisia mahdollisuuksia kouluympäristön kohtaamiin haasteisiin. Wallace ja työtoverit (2020) ilmoittavat, että jatkotutkimuksissa tulisi kiinnittää huomiota ennen kaikkea luokkahuoneen sisällä tapahtuviin käyttäytymisongelmiin hyödyntäen ratkaisukeskeisiä menetelmiä. Opettajan rooli on hyvin relevantti toimivassa luokkahuoneessa ja opettajan tulisi asettaa yksilöllisiä käyttäytymiseen liittyviä tavoitteita, mitä pyritään saavuttamaan ratkaisukeskeisen vuorovaikutuksen avulla (Wallace ym. 2020). Franklin ja kollegat (2001) painottavat yhtäläisesti lähestymistavan potentiaalia luokkahuoneen sisällä tapahtuvan käyttäytymisen parantamiseen. He tunnistavat opettajien osallisuuden ja konsultoinnin merkityksen kaikissa kouluympäristön ongelmissa (Franklin ym., 2001). Onkin luultavasti aiheellista miettiä, että tulisiko ratkaisukeskeisiä menetelmiä opettaa lähtökohtaisesti jokaiselle opettajalle?

5. Pohdinta

Tutkielman tarkoitus oli esittää ratkaisukeskeiseen ohjaukseen liittyvät näkökulmat ja toiminnalliset ominaisuudet sekä selvittää sen mahdollisuuksia kouluympäristössä. Lähtökohtaisesti ratkaisukeskeinen opinto-ohjaus tarjoaa loistavan lähestymistavan erityisesti nuorten oppilaiden kanssa työskentelemiseen suurissa kouluissa. Sklare (2014, s. 13) kirjoittaa, että ratkaisukeskeinen lähestymistapa auttaa koulujen opinto-ohjaajia vastaamaan laajan asiakasryhmän tuomiin haasteisiin tarjoamalla vaihtoehdon, mikä vaatii toimiakseen vähemmän ja lyhyempiä tapaamiskertoja, kuin perinteisemmät ohjausmuodot. Ratkaisukeskeinen opinto-ohjaus on tehokas työväline nuorten oppilaiden kanssa, sillä se pohjautuu asiakkaan toiminnallisiin ominaisuuksiin, jättäytyen pois syvällisistä ja vaikeaselkoisista käsitteistä tai merkityksistä (Sklare 2014, s. 9). Tämä avaa suoraviivaisen ja helposti lähestyttävän toimintatavan lähes kaikkiin oppilaiden kohtaamiin ongelmiin ja tarjoaa opinto-ohjaajille monipuolisen työkalun työssä menestymiseen (Sklare, 2014).

Aiheeseen liittyvä kirjallisuus tukee näkemystä ratkaisukeskeisen ohjauksen hyödyistä oppilaiden tukemisessa. Kim ja Franklin (2009) havaitsivat, että ratkaisukeskeinen lähestymistapa auttoi muun muassa oppilaiden negatiivisiin tunteisiin, käyttäytymisongelmiin ja koulusuoritusten parantamiseen. Kyseisiä kokonaisuuksia voidaan pitää hyvin arkisina kouluympäristössä, mutta niillä on oletettavasti merkittävä vaikutus oppilaiden hyvinvointiin ja motivaatioon. Positiiviset havainnot nimenomaan näistä sisällöistä antavat mielestäni kyseiselle lähestymistavalle ratkaisevaa potentiaalia. Samalla ratkaisukeskeisyys lisäsi oppilaiden osallisuutta ohjaukseen ja siinä pysymiseen koko prosessin ajan (Kim ja Franklin 2009). Franklin ja muu työryhmä (2001) huomasivat, että ratkaisukeskeinen ohjaus pystyi vaikuttamaan positiivisesti oppilaisiin, joilla oli tunnistettu jokin oppimiseen liittyvä vaikeus. Pienestä osallistujamäärästä huolimatta, lähes kaikissa tapauksissa havaittiin selkeitä positiivisia muutoksia oppilaiden kouluarjessa (Franklin ym. 2001). Ratkaisukeskeisen ohjauksen tehokkuutta ei tämän havainnon perusteella vaimenna oppilaiden mahdolliset oppimisvaikeudet, mikä laajentaa entisestään sen vaikuttavuuden mahdollisuuksia.

Ratkaisukeskeinen ohjaus tarjoaa opinto-ohjaajille useita hyödyllisiä työkaluja. Kenties tärkeimmät näistä ovat ajankäyttöön ja ohjauksen suoraviivaisuuteen liittyvät kokonaisuudet. On helppoa kuvitella, että erityisesti isoissa peruskouluissa opinto-ohjaajien kohtaamat suurimmat haasteet ovat jollain tavalla tekemisissä asiakkaiden määrän kanssa sekä tehokkaan ohjausmenetelmän löytämisessä, mikä sopii yhtä lailla nuoremmille kohdehenkilöille. Ratkaisukeskeinen

ohjaus pyrkii ratkaisemaan nämä molemmat ongelmat, tarjoamalla kevyen ja yksinkertaisen vaihtoehdon (Sklare, 2014). Mielestäni nämä ominaisuudet tekevät ratkaisukeskeisyydestä luontaisen hallittavan taidon lähes jokaiselle opinto-ohjaajalle.

Täytyy kuitenkin tiedostaa, että mikään ohjauksen lähestymistapa ei voi olla täydellinen jokaiseen mahdolliseen tilanteeseen ja ratkaisukeskeisyys ei tee tässä poikkeusta. Littrell ja kollegat (1995) toteavat, että hyvin vakavissa tilanteissa ratkaisukeskeiset menetelmät eivät välttämättä tuota tarvittavia tuloksia. Vaikka tässä tarkastelussa on osittain ohitettu tarve ymmärtää ja analysoida ohjattavien ongelmia, niin on selvää, että jossain tapauksissa se on vaadittavaa ja jopa välttämätöntä. Kirjallisuuden perusteella ratkaisukeskeinen ohjaus on saanut ristiriitaisia havaintoja muutamilla osa-alueilla. Kimin ja Franklinin (2009) mukaan näitä ovat muun muassa akateemisen suorituskyvyn parantaminen, läsnäolojen lisääminen, käyttäytymisen korjaaminen ja itsetunnon nostaminen. Lisäksi Franklin ja muut (2016) löysivät ei-positiivisia havaintoja liittyen positiiviseen terapeuttiseen muutokseen. Täsmällisten tutkimusten vähäisen määrän ja niiden epätäydellisen yhtenäisyyden takia on haastavaa päätellä, että onko kyse ratkaisukeskeisyyden tehottomuudesta vai muista ulkoisista tekijöistä. Joka tapauksessa on tärkeää tunnistaa lähestymistavan heikkoukset, jotta sitä voitaisiin hyödyntää oikealla tavalla. Viime kädessä ratkaisukeskeinen ohjaus näyttää potentiaaliselta lähestymistavalta, millä on selkeät tavoitteet ja vahvuudet. Kenties jatkotutkimusten ja osittaisten tarkennuksien avulla, sillä voi olla merkittävämpi rooli nykyaikaisen ohjauksen ja terapian kentällä.

Tutkielman perimmäinen tutkimuskysymys on: mitkä ovat ratkaisukeskeisen ohjauksen mahdollisuudet kouluympäristössä? Tarkastelun perusteella voin päätellä, että ratkaisukeskeinen ohjaus pyrkii selvittämään opinto-ohjaukseen liittyviä ongelmia. Käytännöllisistä haasteista ratkaisukeskeinen lähestymistapa onnistuu ratkaisemaan useita. Ajan käyttöön ja resursseihin, oppilaiden asenteeseen, ikään ja kypsyyteen liittyvät kysymykset huomioidaan ohjauksen toteuttamisessa. Lisäksi positiiviset havainnot merkittävistä vaikutuksista liittyen oppilaiden hyvinvointiin ja tukemiseen kertovat lähestymistavan potentiaalista. Käyttäytymisongelmien vähentäminen, negatiivisten tunteiden lievittäminen, koulusuoritusten kohentaminen sekä ohjauksen osallistuminen ja sitoutuminen ovat kaikki kriittisiä kokonaisuuksia, joihin ratkaisukeskeinen ohjaus tarjoaa menetelmiä ja työkaluja. Ratkaisukeskeisen ohjauksen mahdollisuudet kouluympäristössä ovat nykytutkimusten mukaan tehokkaat ja laajat, mutta vasta tarkemmat ja yksityiskohtaisemmat jatkotutkimukset antavat tarkempaa tietoa niistä tilanteista ja olosuhteista, joissa kyseinen lähestymistapa on toimivin vaihtoehto.

6. Lähteet

- Aalto, M. (2020). Helsinki ei virallisesti tavoittele jättikouluja, mutta tilastot näyttävät lasten jo käyvän sellaisissa. Helsingin Sanomat. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000006407177.html>.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Bannink, F.P. (2007). Solution-focused brief therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37, 87-94.
- Birdsall, B.A., Miller, L.D. (2002). Brief counseling in the schools: a solution-focused approach for school counselors. *Counseling and Human Development*, 35(2), 1-10.
- Brasher, K.L. (2009). Solution-focused brief therapy: Overview and implications for school counselors. *The Alabama Counseling Association Journal*, 34(2), 20-30.
- Buitinga, K.J., Struik, C.L.A., Sunde Pederson, J. (2009). A solution-focused approach to resolving conflict among dutch school personnel. *Journal of Systemic Therapies*, 28(3), 1-17.
- De Shazer, S., Berg, I. (1997). What works?' Remarks on research aspects of solution-focused brief therapy. *Journal of Family Therapy*, 19(2), 121-124.
- De Shazer, S., Berg, I., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W., Weiner-Davis, M. (1986). Brief therapy: focused solution development. *Family Process*, 25(2), 207-221.
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D., Scamardo, M. (2001). The effectiveness of solution-focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 411-434.
- Franklin, C., Moore, K., Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools*, 30(1), 15-26.
- Franklin, C., Zhang, A., Froerer, A., Johnson, S. (2016). Solution focused brief therapy: A systematic review and meta-summary of process research. *Journal of Marital and Family Therapy*, 43(1), 16-30.
- Gatlin, T., Bryant, N. (2006). Using solution-focused brief counseling in the elementary school: a case study. *Georgia School Counselors Association Journal*, 23, 53-57.
- Gingerich, W.J., Eisengart, S. (2004). Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family Process*, 39(4), 477-498.
- Hakala, J.T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa J. Aaltola., R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Iveson, C. (2002). Solution-focused brief therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 8(2), 149-156.
- Jones, C.N., Hart, S.R., Jimerson, S.R., Dowdy, E., Earhart Jr., J., Renshaw, T.L., Eklund, K., Anderson, D. (2009). Solution-focused brief counseling: guidelines, considerations, and implications for school psychologists. *The California School Psychologist*, 14, 111-122.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P., Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301.
- Kim, J.S., Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 464-470.
- Kvarme, L.G., Aabøb, L.V., Sæteren, B. (2013). “I feel i mean something to someone”: solution-focused brief therapy support groups for bullied schoolchildren, *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 416-431.
- Lairio, M., Puukari, S., Nissilä, P. (2001). Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio, S. Puukari. (2001) *Muutoksista mahdollisuuksiin* (s. 41-64).
- Littrell, J.M., Malia, J.A., Vanderwood, M. (1995). Single-session brief counseling in a high school. *Journal of Counseling and Development*. 73(4), 451-458.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Murphy, J.J. (2015). *Solution-focused counseling in schools* (3rd ed). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Newsome, W.S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. *Children & Schools*, 27(2), 83-90.
- Riikonen, E (2000). Henkinen hyvinvointi, voimanlähteet, kuntoutuminen. Teoksessa J. Onnismaa, J. Pasanen, T. Spangar. (toim.). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus* (s. 41-56). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Simm, J., Ingram, R. (2008). Collaborative action research to develop the use of solution-focused approaches. *Educational Psychology in Practice*. 24(1), 43–53.
- Sklare, G.B (2014). *Brief counseling that works: A solution-focused therapy approach for school counselors and other mental health professionals* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Trepper, T.S., Dolan, Y., McCollum, E.E., Nelson, T. (2006). Steve de Shazer and the future of solution-focused therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(2), 133-139.
- Vuorinen, J (2000). Opinto-ohjaus - ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2: ohjauksen toimintakentät (s. 70-88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wallace, L.B., Hang Hai, A., Franklin, C. (2020). An evaluation of working on what works (woww): A solution-focused intervention for schools. *Journal of Marital and Family Therapy*, 46(4), 687-700.