

# Erottautumisesta integraatioon – ajatuksia perheterapiakouluttamisen kehittymisestä 30 vuodessa

**A**rtikkelini perusideana olen miettinyt perheterapiakoulutuksen muuttumista urani varrella. Kirjoitan omasta kokemuksestani tietoisena siitä, että muut mukana olleet saattavat nähdä ja muistaa asiat hyvinkin eri tavalla. Rajaudun kuvaamaan omia muistikuvia ja kokemuksia Keski-Suomen perheterapiakouluttajien kouluttajayhteisön jäsenenä. Ammattiurani aikana (35 v) olen elänyt perheterapian paradigmaattisia muutoskausia; olen ollut ongelmanratkaisukeskeinen lyhytterapeutti, strateginen terapeutti, systeeminen paradoksaalisten interventioiden kokeilija, struktuurallinen interventionisti, reflektiivisten menetelmien soveltaja, narratiivinen terapeutti ja psykoterapian yhteisistä muuttujista ja vaikuttavuustutkimuksesta kiinnostunut integratiivisen psykoterapian kannattaja. Tässä esityksessä pyrin kuvaamaan oman koulutuksellisen ajattelun muuttumista ja sitä, miten se on näkynyt erilaisten konkreettien opetuksellisten työvälineiden omaksumisena.

## Oma polkuni perheterapiaan ja kouluttajaksi

Terapeuttisen työn perinteeseen olen tullut kasvatusneuvolan erikoistumiskoulutuksen kautta (1979–1980) Jyväskylässä. Kasvatusneuvolan työt-

teessa ja koulutuksessa oli vahva psykodynaaminen pohjavirta. Työskennellessäni jatkossa nuorten mielenterveystoimistossa ja koulukuraattorina minulla oli mahdollisuus osallistua Keski-Suomen sairaanhoitopiirin 2-vuotiseen perhekeskeisen työn ja perheterapian orientoivaan koulutukseen, jonka vetäjänä toimi Marja-Leena Käyhty. Lisäksi osallistuin noihin aikoihin kahteen Tapani Aholan lyhytterapian ja ongelmanratkaisutyön seminaariin.

Perheterapiakoulutukseni (ET) kävin Kuopiossa 1984–1987 palattuani perheneuvolan sosiaalityöntekijäksi. Se rakentui perinteisten koulukuntien opiskelulle sekä systeemisen ajattelutavan syventämiselle ja vahvistamiselle. VET-koulutuksen suoritin 1989–1990 Jyväskylän ja Helsingin yhteiskoulutuksessa.

Oma keskeinen motivaationi perheterapiaopintoihin liittyi haluun löytää sosiaalityöntekijälle istuva toimintatapa työskentelyyn asiakasperheiden kanssa. Lyhytterapiat ja perheterapia tuntuivat tuolloin tarjoavan aloittelijalle selkeämpää työskentelyrakennetta ja konkreetimpia menetelmiä kuin perinteinen ymmärtämään pyrkivä eksploratiivinen kasvatusneuvolan työote. Tuo halu löytää asiakastyöhön jotakin ”kättä pidempää” oli minulle keskeisempi motivaatio kuin erityinen kiinnostus perheterapiaan. Perheterapia vain sattui silloin kohdalle – ja



hyvä niin. Vähintään yhtä vahva motiivi oli halu löytää psykodynaamisen ajattelun rinnalle jokin uusi, erottautuva tapa työskennellä. Nuorena työntekijänä oli tarve rakentaa omaa ammatillista identiteettiään erottamalla vanhasta perinteestä. Perheterapialiikkeessä oli 1980-luvulla menossa oman identiteetin luominen ”antiteesinä” perinteisemmille työnteille, ja se soinnuttautui hyvin yhteen oman tavoitteeni kanssa. Kouluttautumiseni sattui keskelle perheterapian valtavirtaa; rakennettiin uudenlaista orientaatiota vanhojen tilalle, perheterapian koulukunnat kehittyivät nopeasti ja olivat vuorovaiikutuksessa elävällä tavalla – olimme hyvin innostuneita, uutta löytämässä. Palvelujärjestelmä oli myös hyvin kehittämismyönteinen, työnantajat maksoivat koulutuskulut.

Omalla kouluttautumisellani oli paljonkin merkitystä myöhemmälle kouluttajan roolin rakentumiselle. Esimerkiksi havainnot koulutusryhmän sisäisen keskustelun merkittävästä oppimista aktivoivasta vaikutuksesta – erityisesti oman pienryhmän auto- ja junamatkat ja niissä käydyt keskustelut luetuista teemoista tai koulutuspäivien purku kotimatalla olivat itselle monessa mielessä äärimmäisen opettavaisia. Samat tekstit tai kokemukset saivat hyvin erilaisia merkityksiä, avautuivat eri näkökulmista kunkin persoonan ja ammatillisen orientaation pohjalta, ja näitä erilaisia näkökulmia vasten alkoi vähitellen tunnistaa myös omaa ajattelu- ja toimintatapaansa. Turvallisen ja keskusteleavan vuorovaiikutuksen synnyttämisen merkitys koulutusryhmien kannalta tuli merkitykselliseksi. Koulutusryhmä on merkittävä koulutuksellinen instrumentti. Ryhmän sisäinen ja työnohjausryhmien välinen kilpailu – ryhmäidentiteetin vahvistaminen – tulivat myös tutuiksi. Jotkin konkreetit harjoitukset ovat kulkeutuneet perintönä omasta koulutuksestani tähän päivään, esimerkiksi ”systeemin synty” ja ”tulevaisuuden muistelu”.

Kouluttajana toimimisesta minulla oli jo kokemusta perheneuvolan erikoistumiskoulutuksen kouluttajana (teoriaa ja työnohjausta) ja työnohjauskokemusta perheneuvolan virkatyössä hankittuna.

Olin käynyt perheneuvolan erikoistumiskoulutukseen liittyvän 1,5-vuotisen aikuiskoulutuksen kouluttajakoulutuksen 1988 (TaY), joten aikuiskoulutuksen yleisiä periaatteita ja käytäntöjä oli jo hallussa. Silloinen Keski-Suomen perheneuvola oli ammattikouluni sekä terapeuttisesti orientoituneeseen hoitotyöhön että kouluttamiseen. Työyhteisön riittävän iso koko mahdollisti erityisosaamisen kehittämisen, koulutusneuvolatoiminta piti yhteisön vireänä, pakotti pysymään ajan tasalla, koulutus- ja kehittämismyönteinen johtamis- ja työkalutuuri rohkaisivat kokeilemaan uutta ja yhteistyösuhte Jyväskylän yliopistoon oli jo olemassa. VET-koulutuksesta en muista kovinkaan paljoa – vanhempana toimiminen pienille lapsille – eräänlainen arjen praktikum – tai si sitoa voimat.

## Koulustuominnan käynnistyminen

Neljä jyvaskyläläistä valmistui samasta VET-koulutusryhmästä 1990 (Sirikka Tasola, Hannu-Olavi Piilinen, Jarl Wahlström ja kirjoittaja). Yhdessä perheterapian professuuria hoitamaan tulleen Jukka Aaltosen kanssa perustimme Keski-Suomen perheterapiakouluttajat – ryhmän, joka myöhemmin TEO:n ohjeistuksen mukaisesti muuttui viralliseksi kouluttajayhteisöksi ja rekisteröidyksi yhdistykseksi. Tuolloin ryhmä myös täydentyi seuraavan sukupolven kouluttajilla (Anki Heikinheimo, Juha Holma, Kaija Lajunen ja Aarno Laitila).

Aloitimme 1991 Jyväskylässä ensimmäisen erityistason perheterapiakoulutuksen, ja koulutus-toimintaa on jatkunut siten, että viimeinen kouluttajayhteisömme organisoima koulutus päättyi joulukuussa 2014. Tullessa 2000-luvun loppupuolelle alkoi esiintyä vaikeuksia saada koottua uu-

*Jukka Harmainen*

*KM, VET-perheterapiakouluttaja*

*Printtask Oy*

sia koulutusryhmiä eivätkä koulutukset jatkuneet enää aina saumattomasti entisen päätyttyä. Tilanteeseen vaikuttivat ainakin psykoterapiakoulutusten tarjonnan lisääntyminen ja monipuolistuminen sekä työnantajien tiukempi suhtautuminen koulutusten maksamiseen supistuvassa taloudessa. Koulutusten siirryttyä nyt yliopiston vastuulle toimimme edelleen kouluttajina näissä ohjelmissa vaihtelevilla kokoonpanoilla kilpailutusten kautta.

Olemme toteuttaneet myös kaksi VET-koulutusta (= kouluttaja- ja työnhajaajakoulutus). Lisäksi luomallamme koulutusmallilla olemme toteuttaneet eri kokoonpanoilla ET-koulutuksia myös Kokkolassa (3 kpl) ja Seinäjoella (6 kpl). Osassa on ollut mukana myös muiden kouluttajayhteisöjen kouluttajia Oulusta ja Kuopiosta. Itse olen edellä mainitun lisäksi toiminut toisena pääkouluttajana Kuopion yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen (nyk. Aducate) järjestämissä koulutuksissa 1992–2012 sekä lyhyempiä kouluttajaosioita Mikkelin, Savonlinnan ja Joensuun koulutuksissa.

Ensimmäisessä erityistason koulutuksessamme toimintamalli oli hyvin samanlainen kuin itse saamassamme koulutuksessa. Se toteutettiin hyvin ”keveällä rakenteella”, eikä siitä juurikaan löydy dokumentaatiota. Ohjelman perusrakenne oli kuitenkin jo silloin nykyisenkaltainen; teoria- ja menetelmäopetus, työnohjaus ja oman taustan työstäminen/henkilökohtaiset valmiudet. Fokus oli selkeästi perheterapian paradigman opettamisessa, käytiin läpi perheterapian koulukunnat, opiskeltiin systeemistä ajattelua ja vuorovaikutuskeskeisiä haastattelutapoja. Työnohjauksiin tuotiin ”eläviä perheitä” tai videonauhointeita, case-selostuksia ei juurikaan suosittu. Pidimme alusta asti tärkeänä, että opiskelijat tekevät töitä yhdessä asiakasperheiden kanssa, oppimisen pohjana ovat aidot asiakastilanteet. ”Oman kehitystaustan tutkimista perheterapialle ominaisilla työtaivoilla” pidettiin olennaisena osan koulutusta. Jyväskylän 1990-luvun koulutusten yksityiskohtaisempi koulutusrunko on esitelty teoksessa ”Suomalainen perheterapiakoulutus 1978–1994” (Aaltonen, Häntönen & Rinne 1994, 67).

Keskeiset koulutusperiaatteet olivat: 1) koulutus ei sitoudu mihinkään yksittäiseen perheterapian/psykoterapian koulukuntaan vaan pyrkii vertailevaan otteeseen eri lähestymistapojen suhteen, 2) korostettiin koulutettavien henkilökohtaisen integraation merkitystä oman työtavan rakentumisessa (ei kloonata terapeutteja vaan tuetaan kunkin oman tyylin löytymistä), 3) haluttiin edistää koulutuksen kytkeytymistä julkiseen palvelujärjestelmään ja koulutettavien arkityöhön; tavoiteltiin osaamisen kehittymistä julkisissa palveluissa kouluttamalla hyviä osajia ja esimerkiksi mahdollistamalla se, että koulutustyönohjauksiin voi osallistua myös muita asiakkaan verkoston jäseniä.

En muista, että yhteisössämme olisi juurikaan käyty koulukuntakeskusteluja. Voimakkaimmat väännöt oli jo käyty 1980-luvulla, ja Jukka Aaltosen myötä idea tarpeenmukaisesta eri hoitomuotojen yhdistämisestä koettiin järkeenkäyväksi ajattelumalliksi. Koulutustoiminnan alkuvaiheissa keskityttiin kuitenkin tiukasti perheterapian eri lähestymistapojen esittelyyn eikä muita psykoterapiamuotoja käsitelty, vaikka se kyllä oli jo aika varhain ideatasolla keskusteluissa.

Koulutuksellinen työote ensimmäisissä koulutuksissa oli aika perinteinen ajatus siitä, että koulutusprosessi on metafora opetettavan orientaation terapiaprosessista. Kouluttajat opettivat sitä, mitä olivat itse oppineet, tai katseltiin ”suurten mestareiden” nauhoja ja opeteltiin eri koulukuntien työskentelytapoja. Erityisesti strukturaalisen koulukunnan työtöteen opettamista pidettiin tärkeänä, koska se oli helposti lähestyttävä ja sen kautta koulutettaville oli helppo opettaa perhesysteemin havainnointitaitoja ja käytännön menetelmiä tehdä interventioita. Työnohjauksissa koetettiin pysyä linjassa opetettavan teorian kanssa ja oma terapia -osuudessa sai kokemusta asiakkaan positiosta, eli miltä tuntuu puhua omista asioistaan. Jo toisessa koulutusprosessissa oma terapia -osuuteen liitettiin voimakkaammin kytkös kehitystaustan ja ammatissa toimimisen/ammatti-identiteetin välille, eli miten oma historia elää työtilanteissa.

Oppiminen imitaation kautta saattoi alkuvaiheessa olla vielä aika vahva oppimiskäsitys. Linjaus koulukuntiin sitoutumattomuudesta ja tavoite opiskelijoiden perheterapeutista ajattelua koskevan integraation tukemisesta sisälsivät kuitenkin jo ajatuksen kriittisestä reflektiosta, konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, joka korostaa oppimisprosessin yksilöllisyyttä ja oppimisen aktivoinnin merkitystä. Siitä, miten tietoisesti näihin tavoitteisiin olisi tullut pyrkiä, ei suuremmin vielä keskusteltu.

## Koulutusten kehittäminen

Kouluttajaryhmässämme oli elävä yhteys ruohonjuuritason hoitotyöhön niin psykiatrian kuin sosiaalitoimenkin alueella ja myös psykoterapian tutkimukseen. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen perheterapian professuuri ja siihen liittyvät assistentit (alkuvaiheessa Jarl Wahlström ja Juha Holma), joista sitten osaltaan rakentui nykyinen Psykoterapian opetus- ja tutkimuskeskus, ovat pitäneet kouluttajayhteisöä ajan tasalla perheterapian ja myös muun psykoterapian tutkimuksesta ja kehityksestä. Useimmat kouluttajat ovat myös itse tehneet perheterapiaa, tai viime vuosina yleisemmin psykoterapiaa, liittyvää tutkimus- ja/tai julkaisutoimintaa. Jarl Wahlströmin väitöskirja (1992) ja myöhemmin sen ympärille rakentunut, sosiaalisen konstruktionismin informoima tutkimusperinne ovat mielestäni merkittäväällä tavalla vaikuttaneet kouluttajayhteisömmen identiteetin rakentumiseen tunnistettavaksi ”Jyväskylän koulukunnaksi”. Professori Jukka Aaltonen järjesti myös valtakunnallisia kouluttajien kokoontumisia, jotta olisi mahdollista hahmottaa perheterapiakoulutusten alueellisia painotuksia ja toisaalta pohtia, millaisiin yhteisiin puitteisiin olisi hyvä kouluttajaryhmien sitoutua.

Koulutusten kehittämisen varsinkin 2000-luvulla on luonut painetta koulutettavien aiempaa paremmat perusvalmiudet asiakastyöhön. Se liittyi sekä uusien työntekijäpolvien parantuneeseen peruskoulutukseen että työpaikoille jo muodostuneeseen psykoterapeuttiseen kulttuuriin. Opiskelijoilla

oli jo kokemusta erilaisista orientaatioista ja myös kokemusta aiemmin koulutautuneiden perheterapeuttien kanssa työskentelystä. Joillakin koulutettavilla saattoi myös jo olla pohjalla aiempi yksilöpsykoterapiakoulutus.

Koulutusten kehittäminen näkyi konkreettisesti selkeämmässä toiminnan dokumentaatiossa. Tuotimme jäsenyneeemmät lukukausikohtaiset koulutusohjelmat. Koulutusohjelmien laatiminen pakotti kouluttajat tietoisemmin pohtimaan, mitä tavoitellaan ja millä keinoilla. Ohjelma helpotti kouluttajille sekä kokonaisuuden että oman osuuden hahmottamista ja sitoutumista yhteistyöhön. Myös koulutuksen etenemisen arviointi helpottui. Opiskelijoiden sitoutuminen koulutukseen helpottui, ja kulloinkin opiskeltavan osion ankkurointi kokonaisuuteen oli paremmin hahmotettavissa. Vanha ohjelma myös aina houkutteli seuraavan version parantamiseen.

Koulutusohjelmissä päädyimme niin sanottuun puolistrukturoituun malliin; koulutuksen kaksi ensimmäistä vuotta on melko tarkkaan etukäteen lyöty lukkoon, mutta koulutuksen loppua kohti pyritään suuntaamaan teoriaopetusta kyseisen ryhmän työkonteksteista esiin nouseviin tarpeisiin. Ohjelma sisälsi myös koulutuksen pelisääntöosion, josta koulutettavan oli mahdollista nähdä, miten toimitaan erilaisissa tilanteissa (asiakkaiden tuonti, poissaolot, korvaamiset jne). Erityisseminaareilla (osallistuminen suomalaisiin tai kansainvälisiin seminaareihin) on alusta asti ollut merkittävä osa uusien ammattilaisten verkostoitumista tukemassa sekä eri sovel-lusalojen tuntemusta ja omien kiinnostusten kohteiden/erityisosaamisten tunnistamisessa.

## Teoriaopetus

Koulutuksellisissa menettelyissä tapahtui suuria muutoksia ensimmäisten koulutusten jälkeen. Omaksumamme paradigmaattinen käänne perheterapiassa – irtautuminen tiukasta systeemisyydestä, kiinnostus kielellisistä systeemeistä, konstruktivismi, sosiaalinen konstruktionismi ja reflektiivisten

työtapojen soveltaminen, dialogisuus – alkoi haastaa aiempia koulutussisältöjä ja työtapoja. Syntyi jännite uusien oppien ja ”vanhojen” koulukuntien välille: onko enää tarvetta opettaa kaikkea perheterapialiikkeen historiaan kuuluvaa vai pitäisikö keskittyä enemmän opettamaan ajantasaisia teorioita ja menetelmiä? Toisaalta koulutuksella on yleissivistävä tehtävä – on tärkeää tuntea perheterapian historiaa ja kenttää – toisaalta koulutustunteja on rajattu määrä – pitäisi ehtiä opettamaan uusinta ja jatkuvasti kehittyvää teoriaa ja käytäntöä. Koulut-

tajalle oli myös henkilökohtaisena haasteena se, että useimmat eivät enää työssään käyttäneet perinteisempiä työmetodeja ja oli hyvin vaikea opettaa sellaista, mihin ei itse enää oikein kailta osin uskonut tai mitä ei enää osannut. Tätä ristiriitaa koettiin ratkoa käytännössä hyödyntämällä teoriaopetuksen pohjalla Goldenberg ja Goldenbergin (2004) hienosti uudistunutta perheterapian yleisesitystä, josta poimittiin terapiaprosessin yleisiä teemoja ja

niihin eri koulukuntien tarjoamia ratkaisuja. Ohessa luettiin paljon muita tekstejä kuhunkin teemaan liittyen. Vähitellen teoriaopetuksessa siirryttiin askel askeleelta koulukuntapohjaisesta opetuksesta kohti perheterapiaprosessin ilmiöpohjaista opetusta. Perheterapiataitojen opettamisen rinnalle alkoi nousta tavoitteeksi psykoterapeuttisen, tutkivan ja ymmärtämiseen pyrkivän asenteen omaksuminen.

Uuden painotuksen koulutuksiin toi 2000-luvulla vahvistunut kiinnostus psykoterapioiden yhteisiin muuttujiin. Itselleni oli herätys tähän teemaan Douglas H. Sprenklen (2001) esitelmä

*Kouluttajayhteisönä olemme käyneet keskustelua siitä, ettemme halua opettaa vain jotain tiettyä terapiamenetelmää emmekä myöskään yritä/ voi opettaa kaikkia uusia markkinoille tulevia menetelmiä, vaan meidän kannattaa keskittyä opettamaan psykoterapeuttisen toiminnan perusteita.*

IFTA:n kongressissa Porto Alegressa, Brasiliassa. Myös Jyväskylässä vuosittain järjestettävillä Psykoterapiatutkimuksen päivillä on ollut merkittävä vaikutus siihen, että on tullut luontevaksi tarkastella psykoterapian kenttää yhtenäisenä tutkimuksen kohteena ja jakaa kokemuksia erilaisista psykoterapiaan liittyvistä ilmiöistä. Se on toiminut tehokkaana rokotuksena ahtaalle koulukuntakeskeisyydelle ja laajentanut ajattelua vähentämättä silti oman orientaation arvostusta. Integratiivinen näkökulma psykoterapiaan (Eronen & Lahti-Nuutila 2012) ja sen soveltaminen kouluttamiseen ovat vain vahvistuneet viime vuosina. Koulutuksissa on tullut tärkeäksi opettaa myös niitä asioita, jotka vaikuttavuustutkimuksen kannalta näyttävät olevan yhteydessä työskentelyn tuloksellisuuteen.

Kouluttajien perheterapeuttisen ajattelun ja toimintatavan muuttuminen – innostuminen konstruktivismista – alkoi myös nopeasti muuttaa opetuskäytäntöjä. Opettämisen rinnalla kiinnostuimme oppimisprosessin aktivoinnista. Aloimme miettiä, millä tavalla aikuisopetuksen ja oppimisprosessien tutkimuksen ideoita voisi soveltaa terapiakoulutukseen. Omaksuimme selkeämmin konstruktivistisen oppimiskäsityksen (esim. Ruohotie 2000).

Ensimmäinen konkreetti askel oli kirjoittamisen käyttäminen oppimisen aktivoijana. Se nähtiin keinona saada tietoisempi ote oman ajattelun, omien kysymysten muuttumiseen koulutusprosessin myötä sekä oman ajattelun ja toiminnan reflektointia aktivoivana. Sirkka Tasola oli tehnyt oman opinäytetyönsä oppimispäiväkirjan hyödyntämisestä, ja sen kautta aloimme ymmärtää, että kirjoittaminen on erilainen prosessi kuin puhe; *oppimispäiväkirjan* kirjoittaminen pakottaa jäsentämään ajattelua/sisäistä puhetta, ja kun ajattelua ja kokemuksia saa muotoiltua tekstiksi, niin tuota tekstiä alkaa välittömästi arvioida uudelleen, siihen voi rakentaa toisenlaisen tutkivan suhteen kuin puheeseen – se aktivoi tehokkaasti refleksiivistä prosessia ja tuki tavoitteena olutta ”kunkin oman psykoterapeuttisen ajattelun integraatiota”.

Oivallus kirjoittamisen merkityksestä johti myös siihen, että aloimme varhentaa yhä aikaisemmaksi *opinnäytetöiden* käynnistämistä. Opinnäytetöissähän opiskelijat tekevät omaa ajatteluaan ja omia työkäytäntöjään näkyviksi sellaisina kuin ne heille avautuvat – etsivät ja vahvistavat omaa ”ään-tään” (esim. Lysac 2006). On myös mahdollista tunnistaa omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan ja kytkä opiskeltavaa materiaalia omaan työkäytäntöön tai rakentaa tutkivaa suhdetta siitä nouseviin ilmiöihin. Itselle tärkeän teeman löytäminen myös parhaimmillaan suuntaa teorial materiaalin lukemista itselle ja omalle työkontekstille merkityksellisiin teemoihin ja siten tehostaa oppimista.

*Reflektiivisten työtapojen* omaksuminen vaikutti suoraan myös kouluttamiseen. Tom Andersen kävi Jyväskylässä meitä kouluttamassa. Emme kuitenkaan omaksuneet hänen soveltamaansa koulutusmallia sellaisenaan; emme esimerkiksi koulutusryhmien kanssa keskustellen päättäneet, mitä kunkin mielestä olisi hyvä lukea. *Reflektiivisen tiimin* käyttö omaksuttiin opetuksellisenä työmuotona – emme ajatelleet sitä niinkään vain opeteltavana ja sovellettavana terapiamenetelmänä, vaan oppimista aktivoivana työskentelymuotona niin teoriaopetuksessa, työnohjauksissa kuin osin oma terapia -osuudessaakin. Pienryhmissä tapahtuva oppimateriaalin jäsentäminen auttaa osallistujia tunnistamaan oman ajattelutavan yhtäläisyyksiä ja eroja toisiin nähden, mikä mahdollistaa henkilökohtaisen toimintatyylin hahmottamista. Tällainen työskentelytapa korostaa opiskeluryhmän sisäisen sekä kouluttajan ja opiskelijoiden välisen suhteen turvallisuutta ja toimivuutta (esim. Carrol 2010, 2; Ellis 2010).

Teoriaopetuksessa suosimme luettaviin materiaaleihin *lukutapaa*, jossa painopiste on kuunnella, mitä luettu teksti herättää lukijassa suhteessa hänen omiin kokemuksiinsa ja työkontekstiin – ei niinkään sitä, mitä kirjoittaja oli tarkkaan ottaen yrittänyt sanoa. Reflektiiviset työtavat näkyivät lisääntyneinä *pari- ja pienryhmäkeskusteluina*, reflektiivisen tiimin sovelluksina *opetuskeskusteluissa* ja *open-space*-tyyppisinä tehtäväksiantoina. Tär-

keältä on kuitenkin tuntunut säilyttää myös lyhyitä, keskustelua käynnistäviä tai kokoavia *luentojaksoja*, jotta oppimista tukeva riittävän koherentti rakenne säilyisi keskustelullisuudessakin.

Opetussisältöjen laajentamiseen tai fokusointiin tietyn erityisteen ympärille on ollut jatkuvaa painetta. Jo vuosina 1998–2000 yhteistyössä Keski-Suomen sairaanhoitopiirin Sisä-Suomen sairaalan kanssa järjestetyssä koulutuksessa painopisteenä olivat vaikeat mielenterveyden häiriöt. Sama painotus oli Seinäjoella Etelä-Pohjanmaan sairaanhoitopiirin kanssa järjestetyissä koulutuksissa. Vuonna 2004 yhteistyössä Jyväskylän seurakuntien perheasiainneuvottelukeskukseen kanssa aloitimme ensimmäisen perhe- ja pariterapian erityistason koulutuksen. Olimme jo aiemmin huomanneet, että yleisen perheterapian opetus ei vastannut pariterapiassa esiin tuleviin osaamistarpeisiin. Koulutuksen teoriaopetus jaettiin puoliksi yleisen perheterapian ja pariterapian kesken. Kokkolassa toteutetussa yhdessä koulutuksessa erityisteenä oli lapsinäkökulma.

Osaan erityisosaamisen tarpeista koetimme vastata kolmannen opiskeluvuoden ryhmälle räätälöidyillä seminaareilla, joissa teemoina olivat esimerkiksi lähisuhdeväkivalta, seksuaalisen hyväksikäytön aiheuttaman trauman psykoterapeuttinen hoitaminen, sijaistraumatisoituminen, päihdeongelma perheessä, uusperheet, lasten kanssa työskentely perheterapiassa, suomalainen perheterapiatutkimus, psykoterapiatutkimus jne.

Sisällöllisen laajentamisen tarve nousee osin koulutettavien työkontekstista nousevista tarpeista, mutta myös kouluttajien kehittyvästä osaamisesta. Psykoterapian opetus- ja tutkimuslinikalla oli käynnistynyt esimerkiksi pariterapiaan liittyvää uutta tutkimusta, jonka tuottamaa materiaalia voitiin hyödyntää opetuksessa.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana perheterapiassa ei ole enää tullut suuria paradigmaattisia käännteitä, vaan kehitys on näkynyt enemmän spesifin menetelmäkehittelyn puolella – on kehitelty erilaisiin oireisiin ja ongelmatilanteisiin kohdentuvia menetelmiä, esimerkiksi lähisuhdeväkivaltatyös-



kentely, lasten preventiiviset ohjelmat, MDFT, kotona tehtävä perheterapia, pariterapia masennuksen hoidossa jne. Kouluttajayhteisönä olemme käyneet keskustelua siitä, ettemme halua opettaa vain jotain tiettyä terapiamenetelmää emmekä myöskään yritä/voi opettaa kaikkia uusia markkinoille tulevia menetelmiä, vaan meidän kannattaa keskittyä opettamaan psykoterapeuttisen toiminnan perusteita. Nythän viimeiseen koulutusyhteisöömme järjestämään koulutukseen ja alkaviin yliopiston koulutuksiin sisältyy perheterapian ohella myös muiden psykoterapeuttisten orientaatioiden perusteiden opintoja. Psykoterapiatutkimuksen ja integratiivisten näkökulmien merkitys on selvästi tullut yhä tärkeämmäksi koulutussisältöjen kehittämisen kannalta.

## Työnohjukset

Koulutustyönohjuksia koskevaan omaan ajatteluuni ja käytännön sovelluksiin ovat suuresti vaikuttaneet yhteiset keskustelut Aarno Laitilan ja Tapio Ikosen kanssa ja niiden pohjalta suomalaisiin perheterapiakongresseihin tehdyt esitykset (Oulu –06, Jyväskylä –09 ja Turku –12) sekä Peter Strattonin vierailu kouluttajien jatkokoulutusohjelmassamme (–07) kertomassa Leedsin yliopistossa sovelletusta aktiivisesta reflektiivisestä oppimismallista (Stratton 2005).

Pienryhmissä tapahtuvien koulutustyönohjausten työtapoihin olemme vähitellen koettaneet tuoda yhä enemmän oppimista aktivoivaa ja jäsentävää ainesta. Ensimmäisissä koulutustyönohjuksissa 1990-luvun alussa oma energia meni lähinnä suorista työnohjaustilanteista selviytymiseen. Sitten aloimme jäsentää istunnon jälkeen tapahtunutta arviointi- ja palautekeskustelua. Varattiin erikseen aikaa ohjattavan tunnelmien ja kysymysten purkamiselle, asiakastilanteen jäsentämiselle ja sen pohtimiselle, miten tilanteessa toimimme ryhmänä. Tähän lisättiin vielä Annaliisa Heikinheimon aloitteesta *palautekeskustelurakenne*, jossa ohjattava sai istua seuraamassa muun työryhmän reflektoivaa keskustelua. Instruktiona reflektiolle oli: ”Miten itse

olisit työntekijänä tässä tilanteessa toiminut samoin kuin ohjattava tai missä kohdin olisit valinnut toimia toisin?” Ideana on, että palautteen/arvioinnin kärki olisi kunkin omassa ajattelussa ja toiminnassa, eroavaisuuksissa ja yhtäläisyyksissä, ei ohjattavan tekemisten ruotimisessa. Pyritään siihen, että palautetyyli olisi sopivasti ohjattavan identiteettiä suojaavaa. Reflektion jälkeen ohjattava kommentoi keskustelua, ja lopuksi käydään vielä lyhyt, vapaa-muotoinen yleiskeskustelu.

Oppimisnarratiiveihin (Agget 2004) ja autonomisen oppimisprosessin aktivointiin (Stratton 2005) tutustumisen jälkeen pyrimme lisäämään työnohjuksiin vielä enemmän tavoitteellisuutta, palautteiden soveltamista ohjattavien tavoitteet huomioiden, työnohjausmuotojen monipuolistamista ja työnohjausprosessin ajallista jäsentämistä suunnitteluvaiheesta jälkiarviointiin. Aloimme tehdä henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia (*Hops*), joista kopio on työnohjaajan mapissa, siten että on helpompi kytkeä palautetta opiskelijan omiin tavoitteisiin muiden havaintojen ohella. Hops tietysti aktivoi opiskelijaa muutenkin tulemaan tietoisemmaksi omista kehitystavoitteistaan. Lisäksi kehitimme *työnohjauslomakkeen*, johon ohjattava voi asiakkaan kanssa kuvata perustiedot sekä asiakkaan ja työntekijän tavoitteet ja kysymykset työnohjukselle. Lisäksi siihen voi merkitä, mihin asioihin erityisesti toivoo palautetta ryhmältä. Lomakkeessa on myös tilaa kuvata välittömiä kokemuksia toteutuneesta työnohjuksesta ja jälkiarviointia omista ja asiakkaan kokemuksista, joihin palataan vielä seuraavan työnohjauskerran alussa. Lomake osaltaan pyrkii auttamaan ohjaustilanteeseen tuotavan materiaalin jäsentelyssä ja pidentää työnohjauksen aikajännettä yli suoran työnohjaustilanteen, toisin sanoen aktivoi oppimista pidempään.

Olemme koettaneet raivata *tilaa oman työn tutkimiselle* ja palauteelle siten, että työnohjauspäiviin (tavallisimmin 6 x 45 min) otetaan pääsääntöisesti vain kaksi ohjausta. Opiskelijat joutuvat usein päivätyössään tekemään töitä tiukkatahtisesti, ja toivomme koulutustyönohjauksen tuovan heille lisäar-

voa mahdollistamalla rauhallisemman areenan työn käsitteellistämislle.

Työnohjauksissa hallitsevana menetelmänä on ollut *reflektiivisenä tiiminä* tapahtuva työskentely. Olemme kuitenkin koettaneet monipuolista työtapoja, koska erityyppinen toiminta nostaa esiin terapiaprosessin ja työntekijän kannalta eri ulottuvuuksia. Ensimmäisenä koulutusvuotena olemme suosineet *suoria työnohjauksia*, jotta syntyisi aktiivinen kulttuuri tuoda asiakkaita; näin opitaan työn avaamista toisille. Intensiivinen suora asiakastyö yhdessä näyttää myös nopeuttavan pienryhmän ryhmäytymistä. Toisena opiskeluvuotena olemme toivoneet opiskelijoiden tuovan suorien ohjausten rinnalle ainakin yhden *videonauhoituksen* työstään. Suorissa työnohjauksissa huomio kiinnittyy yleensä asiakkaaseen ja asiakastilanteen sujuvuuteen, kun taas nauhoitteet mahdollistavat rauhallisemman ja analyttisemmän vuorovaikutuksen tarkastelun ja erityisesti myös työntekijän vuorovaikutustavan havainnoinnin. Nauhaa voi pysäyttää ja kelata uudelleen. *Videoavusteisen mieleenpalauttamisen* -tekniikka olemme Tapio Ikonen Seinäjoella erityistason koulutuksessa toteuttaman tutkimushankkeen myötä opiskelleet ja koettaneet soveltaa koulutusten loppuvaiheessa. Menetelmän avulla on mahdollista auttaa ohjattavaa tutkimaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan, eli mikä näyttää ohjaavan toimintaani asiakastilanteessa. Yksityiskohtaisemmin eri työnohjausmenetelmiä ja niiden funktioita on esitelty toisaalla (Harmainen, Ikonen & Laitila 2009, 2012).

Työnohjauksiin olemme koettaneet panostaa paljon, koska siinä konkretisoituu oppimisprosessin ydin: miten ohjattava havainnoi tilanteita, miten hän toimii ja miten käsitteellistää toimintaa? (Vrt. esim. Flemons, Green & Rambo 1996; Briggs, Fournier & Hendrix 1999.) Perheterapian kehityshistoriaa kunnioittaen työskentely tapahtuu ryhmänä, aidoissa tilanteissa, joissa syntyy kaksoiskuvauksen mahdollisuus (kokijan ja havainnoitsijoiden positiot) ja joissa myös asiakkailla on aito mahdollisuus kommentoida tilanteita.

Teoria, oma kokemushistoria ja työskentely-

taidot elävässä tilanteessa nivoutuvat yhteen. Myös koulutettavat palautteissaan nostavat esiin työnohjausryhmän merkittävimpänä oppimisympäristönä.

## Oma terapia

Oma terapia – 1990-luvun alussa ”terapeutin persoonallisuusseminaarit” – on ollut merkittävä osa koulutusta alusta pitäen. Emme ole käyneet kriittistä keskustelua koulutuspsykoterapian tarpeellisuudesta, sitä on pidetty itsestään selvänä. Oman terapian toteuttamismuotoja ja painotuksia on aika ajoin pohdittu. On nähty merkittävänä, että perheterapeutilla on kokemusta ”asiakaspositiosta”, eli millaista on puhua omista asioistaan ja miltä erilaiset perheterapialle ominaiset työtavat (sukupuusi, verkostokartta, erilaiset harjoitukset) kokemuksellisesti tuntuvat. Lisäksi tavoitteena oli tunnistaa, miten oma perhetausta elää asiakastyössä. Koulutettaville on myös suositeltu koulutusohjelman ulkopuolista psykoterapiaa yhtenä mahdollisuutena syventää itsetuntemusta.

Jyväskylän koulutuksissa oma terapia on toteutettu työnohjausryhmissä ja pääosin työnohjaajan vetämänä. Tämän järjestelyn haittapuolena oli terapeutin vaihtuminen koulutuksen puolesta välissä ja riski terapiaprosessin katkeilusta opiskelijan kan-

*Oman terapian toteuttamismuotoja ja painotuksia on aika ajoin pohdittu. On nähty merkittävänä, että perheterapeutilla on kokemusta ”asiakaspositiosta”, eli millaista on puhua omista asioistaan ja miltä erilaiset perheterapialle ominaiset työtavat (sukupuusi, verkostokartta, erilaiset harjoitukset) kokemuksellisesti tuntuvat. Lisäksi tavoitteena oli tunnistaa, miten oma perhetausta elää asiakastyössä.*



nalta. Etuna on ollut se, että oma terapia on hyvin kytkeytynyt ammatillisissa tilanteissa toimimiseen. Koulutusterapia ei ehkä ole ollut puhtaimmillaan itsensä tutkiskelua vapaasti, vaan nimenomaan työskentely on kytkeytynyt terapiatilanteissa toimimiseen, eli miten oma tausta ja itselle luontaiset reagointi- ja toimintatavat elävät asiakastyössä.

Kouluttajien oman paradigman muuttuessa myös terapiaosuuteen on tullut erilaisia näkökulmia, esimerkiksi työskentely voidaan nähdä mahdollisuutena konstruoida kertomuksia itsestä eri näkökulmista (kantaperhe, oman verkosto, vanhempien parisuhde, nykyperhe, työnohjaus-/terapiaryhmän jäsen, minä asiakastyössä, minä perheterapeutina). On mahdollista tunnistaa omia tapojaan rakentaa itseään koskevia (vaihtoehtoisia) kertomuksia ja verrata niitä muiden kertomuksiin. Oma terapia on myös siinä mielessä merkittävä, että terapiatyötä tekevillä usein näyttää olevan hyvin rajoitetusti mahdollisuuksia puhua itsestään, vahvistaa suhdetta omiin tunnekokemuksiinsa, ja kuitenkin jo työkyvyn ylläpitämisen kannalta tällaisten areenojen luominen olisi tarpeellista.

Nyt yliopiston järjestämässä perhe- ja pariterapian psykoterapeuttikoulutuksessa (2014–2017) oma terapia toteutetaan erillisen koulutusterapeutin toimesta yhtenäisenä prosessina, mikä ehkeyttänee terapiaprosessia koulutettavien kannalta. Koulutuspsykoterapian asianmukainen esittely vaatisi oman artikkelin aiheesta.

## **Mitä jatkossa?**

Psykoterapiakoulutuksien siirryttyä yliopistojen järjestettäväksi on esiintynyt paljon huolta siitä, että koulutusten kohoavat hinnat ja kuntien talousahdinko käytännössä vähentävät koulutusten saatavuutta, ja myös huolta siitä, että eri koulutusten ”biodiversiteetti” – sisällöllinen ja alueellinen omaleimaisuus – kapenevat.

Jyväskylässä koulutusten siirtyminen yliopistolle, kilpailutukset ja uusien koulutusten käynnistäminen ovat sujuneet kohtuullisen kitkattomasti

eikä myöskään koulutusten hinta ole noussut tavoittamattomiin, vaikkakin koulutusryhmien kokoon saaminen on vaatinut paljon töitä. Yliopiston puitteissa tapahtuvalla kouluttamisella voi nähdä paljon hyötyjä. Koulutukselliset rakenteet ovat vahvistuneet; koulutusohjelmat joutuvat läpääsemään akateemisen seulan, koulutuksella on vastaava professori ja koulutuksen johtaja, käytännön toteutusta seurataan säännöllisesti erilaisten palaute-mekanismien kautta ja lisäksi opiskelijoilla on käytettävissään sähköinen oppimisympäristö ja kirjastopalvelut. Koulutus kytkeytyy aiempaa tiiviimmin psykoterapian tutkimuksen tieteelliseen perustaan. Koulutuksen laatua kohottaa myöskin kaikilta opiskelijoilta vaadittavan näytön toteuttaminen. Tietysti joustavuudessa ja koulutusten räätälöinnissä opiskelijaryhmän tarpeiden mukaan jotain varmaan menetetäänkin.

Nykyisessä orientaatioissa, joka korostaa dialogisuutta, keskustelun ensisijaisuutta ja reflektiivisiä työtapoja, voi olla riskinä, että terapeutit arastelevat johtajuuden ottamista ja haastattelutekniikoiden opetus ja opiskelu jäävät liian vähälle. Terapeutin osuudesta istunnoissa valtaosa on kuitenkin kysymysten tekemistä ja asiakkaan puheen uudelleenmuotoilua (Kurri 2012, 301), joten siihen olisi ehkä syytä koulutuksessakin enemmän paneutua. Terapeutin olisi hyvä kyetä olemaan sekä interventio-nisti että tilaa antava, vetäytyvä (vrt. Minuchin, Lee & Simon 1996). Muutoinkin voisi entistä enemmän opetuksessa painottaa niiden terapeuttitaitojen opiskelua, jotka näyttävät liittyvän työskentelyn vaikuttavuuteen: asiakkaan resurssijärjestelmien aktivointi, tavoitteellisuuden ja toiveikkuuden luominen, motiivointitaidot, asiakkaiden tunnereaktioiden käsittely, asiakassuhteen tarkastelu, muutosvalmiuden tunnistaminen ja muutosprosessien aktivointi (Sprenkle 2001).

Perheterapeuttien kouluttamisessa on yhtenä tärkeänä tavoitteena ollut julkisissa palveluissa työskentelevien ammattilaisten osaamistason ja sen kautta palvelujärjestelmän kehittäminen siten, että asiakkaat/potilaat ja heidän omaisensa saisivat hy-

vää perhe- ja verkostokeskeistä palvelua, jossa sekä asiakkaan että verkoston resurssit tulisivat hyödynnetyiksi. Tavoitteena on ollut sekä hyvä laatu että taloudellisuus. Perhe- ja pariterapian psykoterapeuttikoulutusten käynnistyessä korkeakouluissa näyttäisi koulutusten volyymin huomattavasti pienenevän. Niinpä psykoterapiakoulutusten rinnalla tulee tärkeäksi toteuttaa lyhyempiä perhe- ja verkostokeskeisen työn koulutuksia, jotta palveluorganisaatioissa säilyisi tai kehittyisi riittävä perusosaaminen. Näin esimerkiksi osa sairaanhoitopiireistä tekeekin. Tällöin toteutuu sekä tavoiteltu psykoterapeuttien entistä laadukkaampi koulutus että perhe- ja verkostokeskeisen osaamisen riittävä volyymi.

Joskus perheterapeuttien kouluttamisella on ollut paradoksaalisiaakin vaikutuksia palvelukulttuuriin. Kun työntekijä on kouluttautunut perheterapeutiksi ja saanut psykoterapeutin suojatun ammattinimikkeen, on saattanut käydä niin, että muut työntekijät ovat alkaneet ohjata perheiden ja verkostojen kanssa työskentelyä tälle koulutetulle terapeutille ja itse vähentäneet perheiden kanssa työskentelyä. On esimerkiksi syntynyt osaston sisälle erillinen perheterapeutin vastaanotto, mikä on ollut askel taaksepäin palvelukulttuurissa. Tätähän on koulutuksissa yritetty huomioida siten, että koulutusyönohjauksiin voi tulla työpaikan muita asiakkaan hoitoon liittyviä työntekijöitä mukaan. Moni organisaatio onkin pyrkinyt kouluttamaan niin suuren osan henkilöstöstään, että perheterapeuttinen työote säilyy työvuoroista riippumatta.

Kouluttajien jatkokoulutuksesta ja kouluttajayhteisöjen riittävän sisäisen keskustelun vaalimisesta on tärkeä pitää huolta. Erityisesti tarvetta olisi opetuksellisten menetelmien ja oppimisen aktivoinnin ajantasaisen tutkimuksen opiskelussa, tietysti myös psykoterapian käytäntöjen ja tutkimustiedon päivittämisessä. Psykoterapian tutkimuksen päivät ovat yksi tärkeä areena sekä opiskelijoille että kouluttajille.

Oppimisen aktivoinnissa ja opetuksen räätälöinnissä olisi mielenkiintoista esimerkiksi Carrolin (2010) kuvaamalla tavoilla kehittää after action

review (ARR) -tekniikoita tai terapiaprosessin jäsentämismalleja, joiden pohjalta koulutettavat voivat vertaisryhmissä työstää videonauhotteitaan. Transformationaalisen oppimisen käsitteistön ja erilaisen oppimisen tasojen hyödyntäminen auttaisivat viemään opetusta eteenpäin. Keskeinen kysymys on: millä eri tavoilla voimme edistää ammatillisen reflektion käynnistymistä ja tukea omasta kokemuksesta oppimista? Erityistä kehittämisen tarvetta on edelleen taitojen opettamisen ja oppimisen alueella.

## Kouluttamisen ilosta

Olen ollut kouluttajana tai koulutuksen johtajana perheterapiakoulutuksissa 23 vuoden aikana ja osallistunut joltain osin noin 250 perheterapeutin koulutautumiseen. Olen edelleen innostunut opettamisesta. Huonojakin päiviä tietysti sattuu joukkoon, mutta ne ovat toistaiseksi olleet poikkeuksia. Ihmiset oppivat koulutuksen ansiosta ja/tai siitä huolimatta. Iso osa koulutettavista on ollut huomattavasti minua lahjakkaampia, ja minulla on ollut mahdollisuus oppia heiltä. On hienoa työskennellä fiksumien ja motivoituneiden ihmisten kanssa ja seurata heidän kehitystään. Kouluttaminen pakottaa jäsentämään asioita ja ilmiöitä, eli mitkä ovat keskeisiä teemoja, joita koulutettavat pitäisi laittaa työstämään, ja näin kouluttaja oppii usein itse eniten. On uskallettava tehdä omaa ajatteluaan ja toimintaansa näkyväksi ja ottaa tarvittaessa johtajuutta.

*Kouluttajien jatkokoulutuksesta ja kouluttajayhteisöjen riittävän sisäisen keskustelun vaalimisesta on tärkeä pitää huolta. Erityisesti tarvetta olisi opetuksellisten menetelmien ja oppimisen aktivoinnin ajantasaisen tutkimuksen opiskelussa, tietysti myös psykoterapian käytäntöjen ja tutkimustiedon päivittämisessä.*

Jokainen koulutusryhmä on omanlaisensa, opetus ei voi monistaa, vaan se on rakennettava kulloiseenkin tilanteeseen ja ryhmään sopivaksi. Sama ilmiöhän on psykoterapiassakin. On tunnistettava osallistujien omat, arkityöstä nousevat kysymykset ja kytkettävä ne opiskeltaviin teemoihin niin, että työskennellään tavoitteellisesti. Kouluttajana joutuu sietämään omaa rajallisuuttaan – ei voi hallita koko työkenttää tai päivittää osaamistaan kaikissa uusimmassa innovaatioissa – ja on tärkeää hahmottaa oma roolinsa oppimisen mahdollistajana, aktivoijana ja puitteiden luoja, ei kaikkien alojen parempana asiantuntijana. Tehtävänä on saada osallistujat työskentelemään ja tekemään omia oivalluksia. Siksi aikuisoppimisen peruskäsitteiden ja menetelmien tunteminen on tärkeää. Kouluttaminen on ammattaitoa, jota voi jatkuvasti kehittää.

Koulutuksen yleisten tavoitteiden lisäksi opiskelijoiden on tunnistettava omat henkilökohtaiset tavoitteensa ja saatava palautetta myös niiden osalta. Erityisesti työnohjausten osalta minua kiinnostaa tällä hetkellä oppimistilanteiden räätälöinti osallistujien yksilöllisten tavoitteiden suuntaan. Se rohkaisee osallistujia löytämään työtapa, jossa ammatillinen ja oma persoonallinen toimintatapa ovat lähekkäin, jolloin aito itselle istuva tyyli vahvistuu.

Kouluttajan yksi keskeinen taito on riittävän turvallisen ja rennon ilmapiirin luominen, mikä mahdollistaa ryhmän aktiivisen vuorovaikutuksen ja kokemusten jakamisen. On ilo nähdä esimerkiksi työnohjausryhmien kehittyminen yhteisen työn kautta aktiivisesti keskusteleviksi, erilaisia ammatteja ja persoonia hyödyntäväksi oppimisympäristöksi. Toisaalta on hyvä, jos kouluttajayhteisössä on myös niitä kouluttajia, joilla on taitoa viedä opiskelijoita ulos mukavuusalueeltaan, haastaa kehitykseen myös ristiriitojen kautta.

Kouluttajana vireen säilyttäminen edellyttää elävää vuorovaikutusta myös kouluttajayhteisössä. Yhteinen ideointi, tavoitteiden ja työtapojen miettiminen auttavat kouluttajayhteisöä ”soittamaan samassa sävellajissa”. Se näkyy koulutusten sisäisenä koherenssina. Erityinen ilo on ollut uusien koulut-

tajasukupolvien mukaantulo. Jyväskylässä Eira Tikkanen ja Ilpo Kuhlman edustavat kolmatta koulutajapolvea ja korjaavat jo harmaantuvan ryhmän ikärakennetta. Minulla on ollut onni ja etuoikeus tehdä töitä yhteisössä, jossa on hyvin erilaisia ihmisiä ja erilaista osaamista, mutta hyvää keskustelevalta kulttuuri ja halu kehittää osaamista psykoterapeuttien kouluttamisessa.

Jukka Harmainen

0400 867 262 jukka.harmainen@pp.inet.fi

## LÄHTEET

- Aaltonen, J., Hätönen, H. & Rinne, R. (1994). *Suomalainen perheterapiakoulutus 1978–1994*. Helsinki: SMS-tuotanto.
- Agget, P. (2004). Learning narratives in group supervision: Enhancing collaborative learning. *Journal of Systemic Therapies*, 23, 36–50.
- Briggs, K., Fournier, D. G. & Hendrix, C. C. (1999). Evaluating trainees' skill development: The family therapy skills checklist. *Contemporary Family Therapy*, 21, 353–370.
- Carroll, M. (2010). Supervision: Critical reflection for transformational learning (Part 2). *The Clinical Supervisor*, 29, 1–19.
- Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29, 95–116.
- Eronen, S. & Lahti-Nuuttila, P. (toim.) (2012). *Mikä psykoterapiassa auttaa? Integratiivisen lähestymistavan perusteita*. Edita Publishing, Porvoo: Bookwell Oy.
- Flemons, D., Green, S. & Rambo, A. (1996). Evaluating therapists' practices in a postmodern world: A discussion and scheme. *Family Process*, 35, 43–56.

- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (2004). *Family therapy. An overview*. Sixth Edition. Washington: Thomson & Brooks/Cole.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- Kurri, K. (2012). Mitä psykoterapeutin on hyvä tietää keskustelun kulusta? Teoksessa P. Eronen & S. Lahti-Nuutila (toim.) *Mikä psykoterapiassa auttaa? Integratiivisen lähestymistavan perusteita*. Porvoo: Edita Publishing, Bookwell Oy.
- Lysack, M. (2006). Developing one's own voice as a therapist: A dialogic approach to therapist education. *Journal of Systemic Therapies*, Vol. 25, 84–96.
- Minuchin, S., Lee, W.-Y. & Simon, G. M. (1996). *Mastering family therapy: Journeys of growth and transformation*. New York: John Wiley & Sons.
- Ruohotie, P. (2000). Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Stratton, P. (2005). A model to coordinate understanding of active, autonomous learning. *Journal of Family Therapy*, 27, 217–236.
- Wahlström, J. (1992). Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research No. 94*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Harmainen, J., Ikonen, T. & Laitila A. (2009). Työnohjauksen tuhannet kasvot – workshop perheterapiakouluttamisesta ja oppimisesta. Suomalainen perheterapiakongressi Jyväskylässä 6.2.2009. PowerPoint-esitys. [www.perhejaverkostokeskus.fi](http://www.perhejaverkostokeskus.fi), koulutusmateriaalit valikko.
- Harmainen, J., Ikonen, T. & Laitila A. (2012). Perheterapiakoulutuksen työnohjaus ammatillisen reflektion käynnistäjänä – workshop perheterapiakouluttamisesta. Suomalainen perheterapiakongressi Turussa 2012. [www.perhejaverkostokeskus.fi](http://www.perhejaverkostokeskus.fi), koulutusmateriaalit valikko.
- Sprenkle, D. H. (2001). Mikä todella vaikuttaa psykoterapiassa; Common factors -lähestymistavan johtopäätöksistä pari- ja perheterapiakäytäntöön ja terapeuttien kouluttamiseen. Esitelmä IFTA:n kongressissa Porto Alegressa 14.–17.11.2001. Suomennos Jukka Harmainen. [www.perhejaverkostokeskus.fi](http://www.perhejaverkostokeskus.fi), koulutusmateriaalit valikko.

#### PAINAMATTOMAT LÄHTEET:

Harmainen, J. (2006). Oppimistyylit, oppimisenarratiivit; andragogiikan näkökulmia perheterapiakouluttamiseen. Workshop yhdessä T. Ikonen ja A. Laitilan kanssa suomalaisessa perheterapiakongressissa Oulussa 1.4. 2006. [www.perhejaverkostokeskus.fi](http://www.perhejaverkostokeskus.fi), koulutusmateriaalit valikko ”Oulun kongressi”.