

RAKENTAVA ONGELMANRATKAISU-DIALOGI – TÄRKEÄ TAITO, JOKA TUNTUU VAIKEALTA OPPIA

Ihmiset pystyvät hyvin helposti nimeämään rakentavan palautteen tunnusmerkit, mutta näiden noudattaminen on erittäin vaikeaa emotionaalisesti vaikeassa asiassa. Vakaista aikomuksista huolimatta meidän on äärimmäisen vaikea siirtyä yksipuolisesta syyttelevästä ja neuvovasta kommunikaatiotyylistä kohti molemminpuolista ja tasavertaista varsinaisen asian tutkiskelua. Tasavertainen vuoropuhelu edellyttää voimakasta kognitioiden uudelleen määrittämistä eli transformatiivista oppimista. Tämä tuottaa koulutuksissa pikemmin oppimisen vastustusta kuin halua oppia uusia taitoja.

MATTI KUITTINEN

Rakentava ongelmanratkaisu ja palautteenanto ovat niin arkielämässä kuin työyhteisöissäkin äärimmäisen tärkeitä taitoja. Käsittelen seuraavassa Chris Argyrisin teorian ja käsitteiden avulla niitä vaikeuksia, joihin tämän taidon koulutuksissa törmää. Kuvaan Argyrisin kehittämän X ja Y –casen avulla toteutetun rakentavan vuoropuhelun koulutusten kulkua ja ongelmia.

X JA Y –CASE

Chris Argyris tunnetaan ihmisten toiminnan taustalla olevien piilotajuisten käyttäteorioiden analyyseistaan. Tiedostamattomien käyttäteorioiden avulla voidaan Argyrisin mielestä ymmärtää miksi ihmiset käyttäytyvät eri tavalla kuin sanovat käyttäytyvänsä ilman, että he itse huomaavat tätä ristiriitaa. Argyrisin (1993) keskeinen havainto on se, että toiminnan suunnittelun teorioita on itse asiassa kahdenlaisia: julkilausuttuja (julkiteoriat) ja etenkin uhkaavissa tai noloissa tilanteissa noudatettavia periaatteita (käyttäteoriat). Julki- ja käyttäteorioiden toteutuminen omassa toiminnassa tulee parhaiten esiin ongelmatilanteissa. Chris Argyris on kehittänyt seuraavan simuloidun ongelman, jota hän on käyttänyt koulutuksissaan. Itse olen kokeillut tätä tehtävää yli kahdelle tuhannelle yliopisto- ja aikuisopiskeli-

jalle organisaatiopsykologian kursseilla. Opiskelijoille annetaan seuraava teksti, jossa on kuvattu esimiehen (Y) puheenvuorot alaiselleen X.

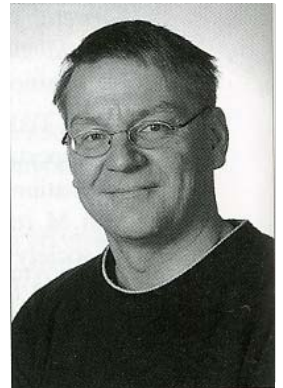
Esimies Y toteaa alaiselleen X seuraavaa:

Sinun työsuorituksesi ei ole ollut normin mukainen.

Sinä näytät olevan melko loukkaantunut ja minusta se näyttää vaikuttaneen sinun työsuoritukseesi hyvin monella eri tavalla. Olen kuullut muiden kuvanneen sinun suoritustasi sanoilla veltto, kiinnostumaton ja haluton.

Meidän firman vanhemmilla työntekijöillä ei voi olla sellaisia ominaisuuksia.

Keskustellaanpa siitä, mitä itse tunnet asiasta. X, tiedän, että haluat puhua niistä epäoikeudenmukaisuuksista, joita sinä uskot jatkuvasti aikaisemmin kokeneesi. Kyse on siitä, etten tunne noiden ongelmien yksityiskohtia. Minä en halua tuhlaa aikaa siitä keskustelemiseen, mikä tapahtui useita vuosia sitten. Siitä ei synny kuitenkaan mitään järkevää, se on mennyttä. Haluan puhua tänään sinusta ja sinun tulevais-



Matti Kuittinen

uudestasi meidän firmassa.

Opiskelijat lukevat edellisen tekstin, jonka jälkeen heille annetaan seuraava tehtävä.

Kuvittele, että kuulit vahingossa oheisen keskustelun ja kollegasi Y huomaa asian kun hän tapaa sinut käytävällä. Kollega Y kysyy sinulta "miten sinun mielestäni kohtelin X:ää"? Miten vastaisit Y:lle? Kirjoita kuviteltu keskustelu ja sen kulku paperille. Jaa paperi keskeltä kahtia ja kirjoita oikean puoleiselle sarakkeelle keskustelun kulku. Vasemmalle sarakkeelle kirjoita ne tuntemukset ja ajatukset, joita sinulla ehkä keskustelun aikana olisi, mutta joita et syystä tai toisesta kommunikoiisi Y:lle? Mitä mahdollisia ohjeita antaisit Y:lle vastaisuuden varalle, jotta hän voisi paremmin auttaa X:n kaltaisia ihmisiä?

Noin puolen tunnin kuluttua kirjoitetut keskustelut käydään yhdessä läpi. Aluksi kouluttaja kokoaa osanottajien kannanotot tilanteesta ja niissä sekä X että Y arvioidaan tehottomiksi. Kouluttaja osoittaa tähän tilannearvioon sisältyvän kausaalisen teorian: jos joku ei ole hyvässä vedossa ja jos siitä huomautetaan työkeällä tavalla, niin palautteen vastaanottaja tuntee itsensä väärinymmärretyksi ja defensiiviseksi, jolloin tapahtuu hyvin vähän oppimista. Kouluttaja kysyy, hyväksyvätkö opiskelijat edellisen muotoilun. Kun yhteisymmärrys on varmistettu, kouluttaja esittää osanottajille seuraavan väitteen. Jos he kertoisivat Y:lle tällaisen tilannediagnosin, he toimisivat itse saman kausaalisen teorian varassa kuin Y. On hyvin tahditonta kertoa jollekin, että hän on saamaton ja tahditon. Tämän mikrokausaalisen teorian perusteella voi odottaa, että Y:lle annettu avoin tai peitelty kritiikki johtaa myös hänen defensiivisyyteen. Kirjoittajat siis rikkovat omaa ohjettaan eivätkä sitä itse havaitse.

Kirjoitetuissa keskusteluissa vain noin 10 prosenttia kertoo Y:lle suoraan, ettei hän hyväksy

noin jyrkkää palautetta. Loput valitsevat vähättelevän ja diplomaattisen tyylin välittää paheksuntansa Y:lle. Vähättelevän linjan neuvojen pääsisällöt ovat: älä tuomitse ennakkoon, älä arvioi kuulopuheiden perusteella, älä järkytä ja älä ole negatiivinen. Tämän mikroteorian ongelma on siinä, ettei se kerro Y:lle, mitä pitää tehdä vaan ainoastaan sen mitä ei pidä tehdä. Se neuvoo jättämään tekemättä sen, minkä Y on jo tehnyt tai tekee parhaillaan. Neuvo on lisäksi hyvin abstrakti ja mikä pahinta, neuvon antaja rikkoo sitä itse koko ajan tahtomattaan (katso taulukko 1). Teksteissä kirjoittaja yrittää pitää tilanteen hallussaan malli I:n mukaisesti. Hän diagnosoi Y:n tehottomaksi ja yrittää kertoa mielipiteensä Y:lle sanomatta sitä kuitenkaan suoraan. Kirjoittajat siis yrittävät kertoa Y:lle, että yksipuolinen kontrolli, ennalta tuomitseminen ja yksipuoliset tilannetulkinnat ovat epärakentavia. Tällaisen palautteen paradoksi on siinä, että kirjoittajat antavat neuvon, jota eivät itsekään pysty noudattamaan, vaikka he uskovat pystyvänsä tekemään niin (Argyris 1992, 15-23).

Kun edellä kuvattu ristiriita omien neuvojen ja oman toiminnan välillä on koulutustilaisuudessa käsitelty, harjoitukseen osallistuvat joko vaikevat tai alkavat voimakkaasti puolustella mielipiteitään. Merkittävä osa kommentteista sisältää pitkälle vietyjä negatiivisia oletuksia Y:n toiminnasta, joita pitää vastustaa. Näitä ei ole perusteltu eikä testattu kysymällä Y:n mielipidettä asiaan (Argyris 1992, 13-16). Harjoituksen seuraavassa vaiheessa lähdetään pienryhmissä miettimään neutraaleja ja varsinaista asiaa selventäviä kysymyksiä Y:lle, joiden avulla hänen kantansa tilanteeseen saataisiin selville. Tällaisten kysymysten (esim. *mitä teille on tapahtunut, mihin pyrit keskustelun avulla, mitä aiot jatkossa tehdä?*) keksiminen tuottaa aina erittäin suuria vaikeuksia. Osallistujat eivät ole yleensä innok-

NEUVOT Y:lle

älä tuomitse X:ää ennakkoon
selvitä tarkemmin mitä on tapahtunut
älä arvioi X:ää kuulopuheiden perusteella

älä ole negatiivinen X:ää kohtaan

OMA TOIMINTA Y:tä KOHTAAN

tuomitset Y:n ennakkoon
et selvitä mitä Y:lle on tapahtunut
lyöt kantasi Y:stä lukkoon kuulopuheen perusteella
olet negatiivinen Y:tä kohtaan

Taulukko 1. X ja Y -casen ristiriidat

kaita miettimään asiaa uudesta neutraalimmasta perspektiivistä. Vaikka rakentava ongelmanratkaisu taitona kiinnostaa useita hyvin paljon, harjoituksen tässä vaiheessa sitä ei enää halutakaan oppia. Pohdin seuraavassa Chris Argyrisin käsitteiden valossa sitä, miten on mahdollista, että osallistujat tietämättään syyllistyvät juuri siihen, mitä he neuvovat Y:tä välttämään.

MALLI I JA II – TOIMINTAMME SUUNNITTELUTEORIAT

Toiminnan suunnittelun teorioiden avulla rakennetaan yksinkertainen representaatio tilanteesta, jonka turvin voidaan valita tilanteeseen sopiva toimintastrategia (Argyris ym. 1985, 81). Julkiteoriat (Malli II) ovat sellaisia, joita ihmiset sanovat noudattavansa, mutta käyttäteoriat (Malli I) ovat niitä, joiden mukaan ihmiset varsinaisesti käyttäytyvät etenkin itselle hankalien ongelmien käsittelyn yhteydessä. Julkiteoriat vastaavat kulttuuristamme opittuja kohteliaan käyttäytymisen periaatteita ja ohjenuoria, kuten rehellisyys, avoimuus, toisista välittäminen ja heidän tukeminen (Argyris 1990, 19-20). Ihmiset ovat tietoisia julkiteorioistaan, mutta käyttäytyvät varsinkin stressitilanteissa huomaamattaan julkiteoriaansa vastaisesti.

Argyris (1994, 80) tiivistää omien tutkimustensa ja konsultointiensä perusteella yleisimmät käyttäteorian eli Malli I:n keskeiset periaatteet seuraavasti:

- 1 yritä saavuttaa yksipuolisesti itse määrittelemäsi tavoite
- 1 älä häviä – pyri voittamaan
- 1 tukahduta negatiiviset tunteesi
- 1 toimi omasta mielestäsi rationaalisella tavalla

Malli I tähtää siihen, että toimija pystyy kaikissa tilanteissa itse kontrolloimaan omaa käyttäytymistään ja osaa suojautua kaikelta, mikä häntä uhkaa. Sitä käytetään siis usein noloissa ja ahdistavissa tilanteissa. Toimija määrittää yksipuolisesti toiminnan tavoitteet ja lyö esimerkiksi ristiriitatilanteessa kantansa hyvin nopeasti lukkoon eikä ole valmis sitä muuttamaan. Konfliktitilanteissa toiminta tähtää toisten taivutteluun oman, usein itsestä erinomaiselta tuntuvan ratkaisun taakse suostuttelun ja jopa manipuloinnin avulla (Argyris 1994, 80; 1992, 12). Toisten yksipuolista kontrollointia tuetaan esittämällä ainoastaan omaa kantaa tukevia attribu-

utioita ja tilannearvioita. Nämä ovat kuitenkin usein niin yleisiä, etteivät toiset voi kritisoida tai edes kommentoida niitä. Malli I:n mukainen kommunikointi on sellaista, joka ei tue varsinaisen käsiteltävän asian selvittämistä ja analysoimista yhdessä, vaan seurauksena on henkilöiden välinen konflikti.

Malli II sen sijaan on asioiden yhdessä tutkimisen, analysoimisen sekä ongelmien rakentavan ratkaisemisen malli. Julkiteoriaana tämä malli ei itse asiassa ole uusi, vaan ihmiset allekirjoittavat sen helposti ja käyttävätkin sitä ei uhkaavien ongelmien ratkaisemisessa. Varsinaisena nolojen tai emotionaalisesti vaikeiden asioiden käyttäteoriaana se on sen sijaan harvinaisempi. Malli II edistää oppimista, koska se perustuu käsiteltävän asian avoimeen tutkiskeluun ja omien mielipiteiden testaamiseen. Malli II tarkoittaa oppimista estävien vaiettujen ajatusten ja tunteiden vähentämistä sekä vaihtoehtoisen, rakentavan ajattelutavan oppimista organisaatiossa (Argyris 1992, 12).

- Toimintaa ohjaavat Malli II:n periaatteet
- 1 toimitaan tavalla, joka tuottaa pätevää ja testattavaa tietoa
 - 1 parannetaan kommunikaatiota ja tiedon vaihtoa
 - 1 autetaan ihmisiä sisäisesti sitoutumaan ja tarkkailemaan omaa toimintaa, jotta virheitä voi löytää ja korjata

Malli II:n toimintastrategiana on sellaisten tilanteiden luominen, joissa ihmiset voivat aidosti osallistua ja sanoa mielipiteensä ääneen. Tehtävistä ja tavoitteista päätetään yhdessä eikä kenenkään tarvitse voittaa ajamalla läpi omaa linjaansa. Ongelmien henkilöitymisen välttäminen on yhteinen tehtävä. Tämä tapahtuu siten, että puhutaan selvästi havaittavista asioista ja omat näkökannat perustellaan selkeästi. Palautteen avulla voidaan havaita omien tekojen ja sanojen väliset ristiriidat (Argyris, Smith & Putnam 1985, 98•102). Keskustelun tavoitteena on tuoda julki ja testata eli pohtia yhdessä eri näkemyksiä eikä salata niitä.

TAITAVA PÄTEMÄTTÖMYYS – SOKEUS OMILLE PUUTTEILLE

Taitava pätemättömyys (*skilled incompetence*) on Argyrisin esittämistä käsitteistä hyvin keskeinen, vaikkei hän sitä kovin

tarkasti määrittele. Argyris (1990, 19) lähtee siitä, että sujuvasti noudatettavat käyttäytymistavat ovat suurelta osin automaattisia ja spontaaneja. Tämä on välttämätöntä sosiaalisen kanssakäymisen sujumiseksi (Goffman 1971). Argyris (1989) katsoo, että ihmisten tai organisaatioiden toiminnan taustalla on joko tietoinen tai tiedostamaton päämäärä. Silloin kun toiminnan lopputulos on aivan jokin muu (epäluottamus kasvaa), kuin se mihin pyrittiin, on tapahtunut virhe (error). Argyris (1990, 82) muistuttaa, ettei virheitä voida tietoisesti tuottaa, koska tietoisesti aiheutettu ongelma ei ole virhe vaan onnistunut toiminto. Tällöin virhekin aiheutuu tiettyjen periaatteiden avulla suunnitellusta toiminnasta eikä aina pelkästä tietämättömyydestä (Argyris 1990, 21). Tämän vuoksi virheen syytä on etsittävä toiminnan suunnitteluprosessista eli toimintaa ohjaavista suunnitteluteorioista.

Virheiden keskeisin aiheuttaja Argyrisin (1993, 69) mielestä on *taitava pätemättömyys*. Tämän kaksi keskenään ristiriitaista sanaa sisältävän käsitteen Argyris selittää seuraavalla tavalla. Ensinnäkin *taitavuus* on sitä, että ihmiset ovat erittäin taitavia noudattamaan Malli I:n mukaista toimintastrategiaa. *Pätemättömyys* tarkoittaa negatiivisia seurauksia, joihin Malli I:n mukainen toiminta etenkin ristiriitatilanteissa helposti johtaa. Taitava pätemättömyys merkitsee siis sitä, etteivät ihmiset itse tunnista oman toimintansa negatiivisia seurauksia. Malli I:n mukainen toiminta ei vaadi reflektointia, koska se on automaattista, sitä pidetään itsestäänselvyytenä ja järkevänä tapana toimia (Argyris 1994, 80–81). Blockin (1987, 10) mukaan tiedon vääristäminen ja toisten manipulointi omien tavoitteiden taakse koetaan ainoastaan käytännölliseksi tavaksi sopeutua todellisuuteen eikä siinä nähdä mitään pahaa. Argyris (1994) katsoo, että ihmisen käyttäytyminen, päättely ja kommunikaatio tapahtuvat arkielämässä sellaisella nopeudella, ettei oman toiminnan reflektointiin toisaalta jää edes aikaa. Reflektointi toiminnan kuluessa häiritäisi sitä ja tekisi toiminnastamme kömpelöä, koska havainnon ja toiminnan välinen saumaton yhteys on välttämätöntä arkielämässä selviytymisen kannalta. Tämä yhteys rakentuu kuitenkin osittain tiedostamattomien ennako-oletusten varaan, joita ei tällöin myöskään osata kyseenalaistaa (Bateson & Bateson 1988, 97). Berger ja Luckmann (1966, 44–45) esittävät, että pystymme tiedostamaan vain osan siitä sosiaalisesta maailmasta, jossa

toimimme, ja osa asioista tapahtuu väistämättä ohi ymmärryksemme. Päättelymme tiedostamattomat lähtökohdat ilmenevät myös siten, että ihmisten on usein hyvin vaikea perustella tai muistaa, millaisiin seikkoihin tai perusteluihin eräät heidän voimakkaimmat asenteensa tai mieltymyksensä perustuvat (Ross 1994, 245). Oppimistamme haittaavat lisäksi päättelyprosessin, tiedon luonteen, sosiolingvistiikan ja psykologisten premissien vääristymät (Mezirow 1991, 118–144).

Taitava pätemättömyys selittää Argyrisin mielestä sen, miksi ihmiset ovat sokeita Malli II:n mukaisen toiminnan esteille. Malli II:n mukainen toiminta on vaikeaa silloinkin, kun ihmiset ymmärtävät mallin perusidean, haluavat työskennellä sen mukaan tai ovat nähneet muiden toteuttavan sitä (Argyris, Smith ja Putnam 1985, 338). Vaikka X ja Y -ongelmanratkaisusimulaatiossa tehtävään osallistuvia kehoitetaan noudattamaan Malli II:n mukaista ongelmanratkaisutapaa ja sen periaatteet kirjataan kaikkien näkyviin, lopputulos ei juuri muutu. Valtaosa päättyy yksipuolisesti tuomitsemaan esimiehen (Y) käytöksen hyvin vähäisen informaation varassa kysymättä lainkaan esimiehen kantaa asiaan (katso myös Friedman & Lipschitz 1992, Watkins & Shindell 1994). Malli II tarkoittaisi sitä, että ennen kuin tällainen tuomio julistetaan tai oma kanta muotoillaan, selvitetään mistä tilanteesta todella oli kyse. Konkreettisesti tämä merkitsisi Y:n omien tunteiden, motiivien tai tavoitteiden selvittämistä rakentavien kysymysten avulla. Vasta tällaisen keskustelun jälkeen simulaatioharjoitukseen osallistujilla olisi käytössään pätevää tietoa, josta voisi tehdä yhdessä Y:n kanssa varmempia johtopäätöksiä. Samalla asiaa tutkiva keskustelu, jossa ei syyllistetä ennakkoon ketään, edistäisi Y:n omaa oppimista. Taitava pätemättömyys tulee edellisessä simulaatiossa esiin siten, että esimiehen tuomitessaan ryhmä syyllistyy täysin vastaavanlaiseen käyttäytymiseen itse. Omien periaatteiden rikkominen herättää opiskelijoissa yleensä hyvin suurta närkästystä ja joskus myös kiivasta puolustautumista. Epäonnistumisen syyksi kerrotaan useimmiten tilanteen keinotekoisuus, non-verbaalisen kommunikaation puuttuminen ja toimintaan vaikuttavien yksityiskohtien tietämättömyys.

MIKSI OMIA KOGNITIOITA ON VAIKEA MUUTTA?

Transformatiivisen oppimisen teoria (Mezirow

2000) tarjoaa vaihtoehtoisen viitekehysten X ja Y -casessa tapahtuneiden ilmiöiden ymmärtämiseen. Transformatiivinen oppiminen alkaa siitä, että ihminen tiedostaa kriittisesti itsensä ja muiden itsestäänselvänä pitämät ajattelutavat. Tämän seurauksena hän pystyy arvioimaan niiden pätevyyden paremman tulkinnan tekemiseksi. Tällainen oppiminen on usein emotionaalisesti intensiivinen ja jopa uhkaava kokemus (Mezirow 2000, 4). Transformaatio ei käynnisty ilman olemassa olevien käsitysten kriittistä reflektiota ja ravistelua. Schein (2001, 132) esittääkin kolmi-vaiheisen muutosmallin, johon kuuluu nykykäsitysten diskonfirmaatio, syllisyys-ahdistuksen herättäminen sekä psykologisen turvallisuuden luominen. Diskonfirmaatio tarkoittaa sitä, että opiskelijoille osoitetaan millä tavalla heidän oma toiminta poikkeaa tai on ristiriidassa heidän omien tavoitteittensa kanssa. Malinen (2000) käyttää termiä 'särö' ja Mezirow (1991) disorientoiva dilemma kokemuksista, jotka voivat käynnistää transformatiivisen oppimisen. Syllisyys-ahdistuksen myötä opiskelijat tulevat tietoisiksi omista puutteistaan, mutta samalla heille herää oppimisahdistus eli pelko osaamattomuudesta, osaa-mattomuudesta rankaisemisesta ja identiteetin tai ryhmän jäsenyyden menettämisestä. Oppimisahdistuksen hallitsemiseksi on Scheinin (2001, 138–142) mielestä aina tärkeää luoda riittävästi psykologista turvallisuutta, vaikka syllisyden tuleekin ylittää oppimisahdistus.

Halu oppia rakentavaa ongelmanratkaisudia-logia ja omien puutteiden tiedostaminen eivät siis riitä käynnistämään transformatiivista oppimista. Anita Malinen (2000, 65) pitää transformatiivisen oppimisen kulmakivenä sitä, että opetustilanteissa taataan optimaalinen määrä jatkuvuutta ja epä-jatkuvuutta uuden ja vanhan perspektiivin välillä. Uudenlaisen kokemuksen on tarjottava riittävä määrä tuttuutta, jotta oppimistilanteesta ei tulisi vieraannuttava tai ahdistava. Hän (emt., 135) esittää oppimisen mallin, jonka keskiössä on henkilökohtainen kokemuksellinen tietämys. Tämä tietämys rakentuu kahdesta osasta: kovasta ytimestä ja suojavyöhykkeestä. Henkilön perustavien käsitysten ympärillä on suoja-alue, jota uudet oppimiskokemukset eivät hevin läpäise. Ongelmanratkaisusimulaatioissa opiskelijat törmäävät voimakkaasti omien taitojensa riittämättömyyteen ja tilanteesta vetäytyminen on luonnollinen ensireaktio. Mezirow (1991, 171) esittää, että toiminnan muutoksen tarpeen intellektuaalinen tie-

dostaminen ei vielä riitä käynnistämään perspektiivitransformaatiota. Ihminen tarvitsee runsaasti emotionaalista tukea ja tahdonvoimaa päästäkseen eteenpäin. Muutoksen käynnistyminen riippuu myös siitä, miten voimakas disorientoiva dilemma on ja miten henkilökohtaisiksi ihminen on kokenut omaa ymmärrystä vääristävät tai rajoittavat taustatekijät.

Oppiminen edellyttää omien näkökantojen kriittistä tarkastelua, jonka psykologista vaikeutta ei Mezirowin (2000, 22) teorias- sa riittävästi käsitellä. Rätty (1987, 58) toteaa, että oman itsensä kriittinen arviointi on aina ristiriitainen prosessi, sillä se uhkaa ainakin hetken yksilön minäkuvan myönteisyyttä. Ihmiset ottavat mieluummin vastuuta myönteisistä kuin kielteisistä seurauksista. Kielteisyys jää usein havaitsematta; omaa kantaa lievennetään erilaisiin oikeuttaviin ja puolustaviin selonteoihin. Tällöin tapahtuu merkityssiirtymiä, joissa kohteen kielteiset ominaisuudet selittävät omia kielteisiä reaktioita. Jos emme luota johonkin henkilöön, johon se mielestämme yksinomaan vastapuolesta (Block 1987, 139). Kronholm (1996, 447) jopa väittää, etteivät ihmiset syvimmiltään tavoittele totuutta sinänsä vaan vahvistusta omalle minäkuvalleen ja omille uskomuksilleen. Vuorinen (1990) väittää, että ihminen on pakotettu toimimaan tavalla, joka tuottaa hänelle mahdollisimman eheän minäkokemuksen. Itsemääräämispyrkimys on persoonallisuutemme eheyden perusta, ja se edellyttää kykyä hallita psyykkisiä tunteita. Ihmisen täytyy suojautua ympäristön pakottavilta vaatimuksilta, jotta voisimme säilyä itsenämme. Tunteita pyritään hallitsemaan pääasiassa sisäisin keinoin. Jollei tämä onnistu, ihminen yrittää pakottaa ympäristön tietynlaiseen toimintaan. Silloin kun onnistumme toimimaan autonomiapyrkimyksen mukaan, varmistamme parhaalla mahdollisella tavalla mielihyväperiaatteen toteutumisen (emt., 143).

Taylor (1997) esittelee joukon Mezirowin teorian sovellutustutkimuksia ja pohtii niiden pohjalta transformatiivisen oppimisteorian puutteita. Mezirowin teoriassa ylikorostuu Taylorin mielestä autonomia, itseohjautuvuus ja rationaalinen ajattelu. Taylor peräänkuuluttaa holistisemmän ja kontekstisidonnaisemman oppimisteorian tarvetta, jossa ensinnäkin otettaisiin paremmin huomioon affektiivinen ja tiedostamaton oppiminen sekä sosiaaliset suhteet ja kollektiivinen tiedos-

tamaton. Nämä ovat ihmisen päättelyn ja logiikan kannalta primaareja tekijöitä. Rationaalinen päätöksenteko ja päättely ovat vain yksi osa merkitysrakenteiden transformaatiota (vrt. Sjöstrand 1997). Taylorin esittelemät tutkimukset tukevat oletusta, että affektiivisen oppimisen on tapahduttava ennen kriittistä reflektiota. Toinen tärkeä puute on tiedostamattoman oppimisen merkitys transformatiiviseen oppimiseen, sillä tällainen oppiminen ei ole oppijan itsensä kontrolloitavissa. Kolmantena puutteena Mezirowin teoriassa Taylor nostaa esiin sosiaalisten suhteiden merkityksen. Oppiminen ei ole riippuvainen pelkästään yksilön itseohjautuvuudesta, vaan se on ennen kaikkea sosiaalinen prosessi. (Taylor 2000, 314–315).

RAKENTAVAN ONGELMAN- RATKAISUN OPETTAMINEN – TURHAA TYÖTÄKÖ?

Tässä artikkelissa kuvatussa ongelmanratkaisusimulaatiossa pitäisi pystyä muuttamaan oma roolinsa neuvojasta asian selvittäjäksi ja ratkaisujen etsijäksi. Kuuden vuoden kokemukset Argyrisin ongelmanratkaisusimulaation käytöstä ovat olleet kuitenkin hyvin turhauttavia. Harjoituksessa epäonnistuminen on systemaattista eikä yhdessä sovittuja tasavertaisen vuoropuhelun ja keskinäisen kunnioituksen periaatteita osata soveltaa ahdistavan tilanteen selvittämiseen. Koulutusjakson alun suuri innostus vaihtuu viimeistään uudenlaisen lähestymistavan harjoittelun kohdalla vastustukseksi. Ryhmätyönä tehtyjen neutraalien kysymysten miettiminen osoittautuu aina hyvin työlääksi, ja ryhmät pystyvät tuottamaan ainoastaan 2–4 kysymystä puolen tunnin aikana. Selvä enemmistö koulutuksiin osallistuneista ei halua tässä vaiheessa asiaan edes paneutua, mutta kouluttajan pyynnöstä ryhmätyöosuus viedään läpi. Friedmannin ja Lipschitzin (1992) ovat soveltaneet vastaavaa simulaatioharjoitusta ja heidän kokemustensa mukaan Malli II:n oppiminen johtaa väliaikaiseen kontrollin menettämiseen, josta seuraa voimakas vastustusvaihe ja avuttomuuden tunne.

Argyris (1992) aloittaa koulutussessionsa x ja y –casen ratkaisun epäonnistumisen käsittelyllä. Friedmannin ja Lipschitzin (1992, 133–134) mielestä tällainen epäonnistumisen kokemuksen välitön tuottaminen ja sen konfrontaatio ei johda hyvään oppimismotivaatioon. Heidän mielestään

tehokkaampi keino on vaiheittaisesti etenevä Malli II:n oppiminen, johon kuuluu perusteiden opettaminen ja niiden samanaikainen harjoittelu. Heidän koulutusinterventionsa alkaa harjoituksilla (kriittikittömän ajattelun testi jne.), joiden avulla opiskelija havaitsee, miten hänen tosina pitämät käsityksensä ovat itse asiassa sosiaalisia konstruktioita ympäristöstä. Näiden harjoitusten avulla voidaan luoda käsitteellinen viitekehys, jota voi myöhemmin soveltaa omaan toimintaan X ja Y –casen kohdalla. Tämän harjoituksen avulla osoitetaan, miten automaattinen päättely estää oppimista ja rakentavaa ongelmanratkaisua. Samalla harjoitus saa aikaan diskonfirmaatiota ja herättää syyllisyys-ahdistusta, jotka ovat tärkeä osa sulattamisvaihetta. Harjoituksen seuraavassa vaiheessa opiskelijoita ohjataan reflektioivien kysymysten avulla tunnistamaan päättelynsä ja toimintansa ristiriitaisuuksia tai puutteita. Apuna käytetään valmiita ongelmanratkaisudialogeja, jotka ovat turvallisempia kuin itse tuotettu dialogi. Viimeisessä vaiheessa opiskelijat kirjoittavat ja analysoivat itse kokemaansa epäonnistunutta vuorovaikutustilannetta. Opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus harjoitella Malli II:n toteuttamista omassa elämässään. Dialogeja ei käsitellä enää julkisesti vaan ainoastaan opettaja lukee ne. Tällöin opiskelija ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja samalla tilanne on hänelle riittävän turvallinen kohdata omat puutteensa.

Malli II:n mukaisten vuorovaikutustaitojen oppiminen vaatii ohjattua harjoittelua ja paljon aikaa eikä 3 tunnin koulutus siihen vielä riitä. Ihmisille selviää nopeasti se, että päättelyvauhtia on pakko hidastaa, jotta oppisi päättelemään rationaalisemmin. Harvalla meistä on luontainen taito kommunikoida vaikeistakin asioista rakentavasti asiaa tutkien ja ratkaisuja hakien. Kahden palstan metodi tarjoaa hyvän välineen tämän taidon oppimiseen, sillä se tuo ajattelun ja päättelyn vaiheet konkreettisesti näkyville myöhempiä reflektointia varten. Samalla sen avulla voi kokeilla käytännössä sitä, miten pitkä matka tasavertaisuuden periaatteiden listaamisesta on niiden soveltamiseen käytännössä. Uudet yhteistoimintamuodot tai organisaation arvot eivät voi toteutua, jollei niiden toteuttamiseen vaadittavia vuorovaikutustaitoja harjoitella. Kykenemättömyys noudattaa uusia sääntöjä tai arvoja luo helposti ainoastaan lisää tyytymättömyyttä (Argyris, Putnam & Smith 1985, 150–152; Mezirow 1991, 168–169).

Tasavertaisen vuoropuhelun opettaminen on hankalaa siksi, koska sille ei ole osoitetavissa pakottavaa tarvetta. Arkielämässä voi selviytyä ilman kehittyneitä rakentavan ongelmanratkaisun taitoja. Vaikenemisen, välttelyn ja defenssien avulla voi päästä tilapäisesti yli useimmista ahdistavista tilanteista (Kuittinen 2001). Toimettomuus ongelmatilanteissa onkin Blockin (1987, 184–187) mielestä hyvin yleistä, vaikka samalla sillä edesautetaan ongelmien pysymistä (*ohita ja peitä* -ilmiö). Hyvät tavat ja kohteliaisuus suuntaavat myös Malli I:n hallitsevien periaatteiden noudattamiseen. Olemalla kohtelaita ja ystävällisiä haluamme välttää kaikkea, joka voisi loukata toisia. Hyviin tapoihin kuuluu myös vastata aina myöntävästi toisten kysymyksiin ja toimia tavalla, joka edistää vastapuolen hyvinvointia ja itsetuntoa. Sosiaalisiiin sääntöihin kuulu yleensäkin se, että aina pitää sanoa jotain kunnista tai sitten vaieta (Goffman 1971).

Myös itsevarmuus ja ryhdikkyys ovat sosiaalisia hyveitä. Ryhdikkyys tarkoittaa sitä, että ihminen noudattaa omia periaatteitaan, arvojaan ja uskomuksiaan. Itsevarmuus näkyy siinä, että ihminen on jäykkä, pysyy näkemyksissään eikä näytä heikkouttaan (Argyris 1990, 19–20). Moleminpuolinen kasvojen säilyttäminen ja nk. valkoiset valheet tekevät sosiaalisen kanssakäymisen mahdolliseksi, mutta samalla ne luovat kuitenkin myös defensiivisiä rutiineja eli tietoa salailevaa päättelyprosesseja. Sosiaalinen korrektiivisuus voi täten johtaa sellaisiin seurauksiin, joita ei tietoisesti haluta (Schein 1993, 41). Tannen (2002, 1661) muistuttaa, että kulttuurimme sosiaalista meidät puhumaan ja ajattelemaan vastakohtaisuuksien avulla; häviämme tai voitamme, vaikuttamme älykkäiltä tai keskinkertaiselta jne. Tietokäsityksemme rakentuu dikotomioiden varaan, koska tällainen tuntuu meistä luonnolliselta ja oikealta, mutta todellisuus on usein moniulotteisempi. Tarkkaavaisuutemme kiinnittyy helpommin toisten ihmisten puutteisiin ja negatiivisiin asioihin, joiden esiinnosto ei yleensä vie lähemmäksi yhteistä tilannetulkintaa.

Useiden tutkijoiden kesken tuntuu vallitsevan konsensus siitä, että ihminen voi muuttua kahta eri tietä: joko kehityksestä tai oppimisesta saatavien myönteisten kokemusten myötä tai sitten kriisien läpikäynnin kautta (esim. Mezirow 1991, 174; Vuorinen 1990, 138). Malli II:n mukaisten kommunikaatioperiaatteiden

oppimisesta on pitkä tie omien virheiden tunnistamiseen ja niiden korjaamiseen ”lennossa” (Putnam 1991). Friedman ja Lipshitz (1992, 133–134) korostavat reflektiivisen ajattelun tärkeyttä ongelmanratkaisun tehostamiseksi. He muistuttavat, ettei tarkoituksena ole poistaa olemassa olevia käyttäytymistapoja vaan laajentaa käyttäytymisrepertuaaria. Louis ja Sutton (1991) painottavat automaattisen ja tietoisin ajattelutyylin vaihtamisen merkitystä. Heidän mielestään kumpikin ajattelutyyli on tärkeä ja tehokas, mutta erilaisissa olosuhteissa. Tämän vuoksi niin yksilöt kuin organisaatiotkin tarvitsevat kykyä tunnistaa tilanteita, joissa pitää vaihtaa kognitiiviselta vaihteelta toiselle. Argyrisin (1992) teorioiden valossa tätä tavoitetta voi helposti kritisoida. Miten ihminen voi muuttaa sellaista ajattelutyyliä (Malli I), jota ei edes tiedosta käyttävänsä? X ja Y ongelmanratkaisusimulaatio tuo selkeästi esille taitavan pätemättömyyden seurauksineen.

Rakentava palautteenanto ja ongelmanratkaisu ovat ihmisiä suuresti kiinnostavia taitoja. Yleisin tapa tämän asian opettamiseen lienee yleisten periaatteiden läpikäyminen. Ongelmanratkaisusimulaatio ja muut harjoitukset ovat kuitenkin välttämättömiä autenttisuuden lisäämiseksi oppimistilanteeseen. Kouluttajalle ongelmanratkaisun opettaminen on äärimmäisen haastava tehtävä, koska se edellyttää sekä ryhmä- että yksilödynamiikan hallintaa. Taylor (2000, 315) katsoo, että on eettisesti kyseenalaista tuoda koulutettavat emotionaalisesti vaikeisiin tai X ja Y -casen tapaisiin ylivoimaisiin tilanteisiin. Hän kysyy, kenen etua olemme lopulta ajamassa silloin, kun yritämme edistää transformatiivista oppimista? X ja Y -ongelmanratkaisusimulaatio ei yleensä tuota miellyttäviä onnistumisen kokemuksia, vaan pikemminkin turhautumista. Harjoituksesta tulee silti yleensä hyvä kurssipalaute, mutta uusintakoulutuspyyntöjä samasta aiheesta en ole koskaan vielä saanut. Koulutuspäivän suunnittelu- vaiheessa rakentava ongelmanratkaisu sen sijaan herättää lähes aina suurimman mielenkiinnon. Kouluttaja voi ainoastaan toivoa, että simulaatioharjoituksessa koettu taitava pätemättömyys auttaa tiedostamaan ja muuttamaan omaa toimintaa vastaavissa hankalissa tilanteissa.

Rakentavan ongelmanratkaisun oppiminen on elinikäinen prosessi ja koulutus voi toimia ainoastaan herättäjänä. Transformatiivinen oppiminen pitää aina jättää oppijan omalle vastuulle.

LÄHTEET

- Argyris, C. (1989). Strategy implementation: An experience in learning. *Organizational Dynamics*, 18 (2), 5–15.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Boston: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. (1992). *On organizational learning*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action. A guide to overcoming barrier's to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1994). Good communication that blocks learning. *Harvard Business Review*, 72 (4), 77–85.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain-Smith, D. (1985). *Action science. Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bateson, G., & Bateson, M. C. (1988). *Angels fear. Towards an epistemology of the sacred*. New York: Bantam Books.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Block, P. (1987). *The empowered manager. Positive political skills at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Friedman, V. J., & Lipshitz, R. (1992). Teaching people to shift cognitive gears: Overcoming resistance on the road to Model II. *Journal of Applied Behavioral Research*, 28 (1), 118–136.
- Goffman, E. (1971). *Arkielämän roolit*. WSOY.
- Kronholm, E. (1996). Miksi emme ole järkeviä? *Psykologia*, 31 (6), 446–448.
- Kuittinen, M. (2001). *Defensiivinen käyttäytymisen yhteistyön ja kommunikaation esteenä. Pienyrityksen tapaustutkimus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, n:o 52*.
- Louis, M.R. & Sutton, R.I. (1991). Switching cognitive gears: From habits of mind to active thinking. *Human Relations*, 44 (1), 55–75.
- Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning: a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. University of Jyväskylä, SoPhi.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of Adult Learning*. Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Teoksessa Jack Mezirow and associates (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass: San Francisco, 3–34.
- Putnam, R. W. (1991). Recipes and reflective learning: "What would prevent you from saying it that way?". Teoksessa D. A. Schön (toim.) *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teacher Colleague Press, 145–163.
- Ross, R. (1994). The ladder of inference. Teoksessa P. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R. B. Ross, & B. J. Smith (toim.) *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Currency and Doubleday, 242–246.
- Räty, H. (1987). *Uhka vai uhri. Tutkimus mielisairauteen asennoitumisesta*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 10.
- Schein, E. H. (1993). On Dialogue, Culture and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, 22 (2), 40–51.
- Schein, E. (2001). *Yrityskulttuuri – selviytymisopas. Tietoja ja luuloja kulttuurinmuutoksesta*. Tammer-Paino.
- Sjöstrand, S.-E. (1997). *The two faces of management. The Janus factor*. London: International Thomson Business Press.
- Tannen, D. (2002). Agonism in academic discourse. *Journal of Pragmatics*, 34, 1651–1669.
- Taylor, E.W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 34–59.
- Taylor, E.W. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In Jack Mezirow and associates (eds.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass, 285–328.
- Watkins, K. E., & Shindell, J. T. (1994). Learning and transformation through action science. *New Directions for Adult and Continuing Education* (63), 43–55.
- Vuorinen, R. (1990). *Persoonallisuus ja minuus*. WSOY.