

Opinnäytetyö (YAMK)
Kuntoutuksen koulutusohjelma
2013

Saara Jaskari

PROSESSIKOULUTUS JUURRUTTAMISEN VÄLINEENÄ

– Vuorovaikutuskylpy- projektin kehittämistyön
tulosten levittäminen perhetyön kentälle



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (YAMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Kuntoutuksen koulutusohjelma

3.3.2013 | 48 + 26

Ohjaaja: Tiina Hautala

Saara Jaskari

PROSESSIKOULUTUS JUURRUTTAMISEN VÄLINEENÄ

Turun ensi- ja turvakoti ry:n Vuorovaikutuskylpy-projekti toteutetaan vuosina 2010- 2013 Raha-automaattiyhdistyksen kehittämisavustuksen turvin. Projektin tavoitteena on kehittää kuntoutusmalli psykososiaalisen riskin vauvaperheille. Tämä vuorovaikutusterapia pyrkii vahvistamaan vauvan ja vanhemman suhdetta fokuoimalla erityisesti vanhemman kykyyn ymmärtää lapsen kokemusta ja mielensisältöjä. Työskentelymallissa hyödynnetään vahvasti toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta. Koska RAY on mukana projektin rahoittajana, uusien toimintaideoiden levittäminen muiden perhetyön toimijoiden käyttöön on tärkeässä asemassa.

Projektin toimintamallien levittämisen välineeksi valittiin kuusi-päiväinen prosessikoulutus, joka toteutettiin sosiokonstruktiviseen viitekehyksen pohjalta. Prosessikoulutuksen vaikuttavuutta selvitettiin arviointitutkimuksella. Osallistuneiden kuvaamat prosessikoulutuksen vaikutukset heidän työskentelynsä jakoutuivat työntekijän vuorovaikutustyöskentelyn reflektiivisen orientaation vahvistumiseen, lapsen näkyväksi tulon lisääntymiseen, vanhemman osallisuuden vahvistumiseen vuorovaikutustyöskentelyssä, sekä toiminnallisten menetelmien käytön syventymiseen.

Opinnäytetyön raportoinnissa toteutettiin uutta käytäntöä, jossa raportointi koostuu opinnäytetyöprosessin kuvaamisen lisäksi kahdesta artikkelista projektin loppuraporttiin. Artikkelien aiheina ovat prosessikoulutuksen toteutus ja vaikuttavuusarviointi, sekä Vuorovaikutuskylpy-projektiin työskentelymallin kuvaus.

ASIASANAT:

Juuruttaminen, reflektiivinen työote, reflektiivinen kyky, vuorovaikutuskuntoutus

MASTER'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Master Degree in Health Care I Rehabilitation Services

3.3.2013 | 48+26 pages

Instructor: Tiina Hautala

Saara Jaskari

THE TRAINING PROCESS AS A TOOL OF EMBEDDING

The Turku Association of Mother and Child Home and Shelter (Turun ensi- ja turvakoti ry) carries out a project called Vuorovaikutuskylpy during years 2010- 2013. The name of the project can be translated as the Interaction immersion. Funding for the project comes from the Slot Machine Association (RAY). The project has developed a rehabilitation model for high-risk families with babies. This interactional therapy aims to strengthen the relationship between a baby and a parent by focusing especially on parents' ability to empathize and reflect on child's experience. In this working model various activities and experience are strongly emphasized. As the RAY is strongly involved in the project with funding, entrenching of the new ideas and models to other potential users has a high priority.

The embedding and disseminating of the project's working models was carried out through six-days' training course. The implementation of the training course was based on social constructivism theory. The impressiveness of the training was explored in the end of the course. Participants described many different effects on their working approach with families. These were: reflective orientation of the interactional work had boosted, the child had gained more visibility in the working process, the parents' active role in the working process had increased and the applications of activities had grown.

Master's thesis has been reported in the new way. This report includes description of the project planning and implementation, and two articles written for the project's final report. The topics of the articles are the implementation and impressiveness of the training course, and description of the project's working model.

KEYWORDS:

Embedding, reflective working approach, reflective function, interactional rehabilitation

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 OPINNÄYTYÖN TAUSTAT JA LÄHTÖKOHDAT	8
3 OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET	10
4 TAUSTATEORIAM JA KESKEISET KÄSITTEET	12
4.1. Juurruttaminen	12
4.2. Kehittävä työntutkimus	13
4.2.1. Työtoiminnan yksinkertainen malli	13
4.2.2. Uudistavan oppimisen lajit	15
4.2.3. Täydellisen oppimisen malli	17
4.4. Sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys	19
5 PROJEKTIORGANISAATIO	21
6 RESURSSIT JA KUSTANNUSARVIO	22
7 HYÖDYNTÄMISSUUNNITELMA	23
8 RISKIENHALLINTA	24
9 TUTKIMUKSELLISEN OSUUDEN SUUNNITTELU	25
9.1. Arviointitutkimus	25
9.2. Tiedonkeruumenetelmä	27
9.3. Sisällönanalyysi	28
9.4. Kehittämistoiminnan luotettavuus ja eettisyys	30
10 RAPORTOINTISUUNNITELMA	35
11 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TOTEUTUS	36

12 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TOTEUTUKSEN YDINALUEET	38
12.1. Prosessikoulutuksen suunnittelu ja toteutus	38
12.2. Arviointitutkimuksen toteutus	39
13 POHDINTA	44
LÄHTEET	47

LIITTEET

Liite 1. Artikkel

Vuorovaikutuskylpy-projektin näkökulma vanhemman reflektiivisen kyvyn tukemiseen

Liite 2. Artikkel

Vuorovaikutuskylpy-projektin prosessikoulutus työskentelymallin levittämisen välineenä

KAAVIOT

Kaavio 1.	Työtoiminnan yksinkertainen malli	14
Kaavio 2.	Ratkaisuinnovaatio	16
Kaavio 3.	Prosessi-innovaatio	16
Kaavio 4.	Kehittämistehtävän evaluaatioprosessi	26
Kaavio 5.	Kehittämistehtävän toteutuksen aikataulu	36

TAULUKOT

Taulukko 1.	Hankkeen kirjoitussuunnitelma	35
Taulukko 2.	Reflektioehtoävän sisällönanalysointiprosessin vaiheet	40

1 JOHDANTO

Vuorovaikutuskylpy on Turun ensi- ja turvakoti ry:n hallinnoima ja Raha-automaattiyhdistyksen kehittämisavustuksen turvin vuosina 2010 – 2013 toteutettu kehittämisprojekti, jonka tavoitteena on kehittää vuorovaikutuskuntoutusmalli korkean psykososiaalisen riskin vauvaperheille. Keskeisenä tavoitteena tässä kuntoutusmallissa on vahvistaa vanhemman ja pienen lapsen emotionaalisesti toimivaa suhdetta. Työskentelyn fokuksessa on vanhemman reflektiivisen kyvyn vahvistuminen. Tämä tarkoittaa sitä, että tukemalla vanhemman kykyä tavoittaa lapsen käyttäytymisen takana olevaa mielentilaa ja tunnetta, voidaan auttaa vanhempaa vastaamaan lapsen tarpeisiin oikea-aikaisesti ja riittävän sensitiivisesti. Projektissa on kehitetty erityisesti toiminnallisia lähestymistapoja vanhemman reflektiivisen kyvyn tukemiseen.

Opinnäytetyön toteutus ajoittui projektin elinkaareissa vaiheeseen, jossa kehitettyjen toimintamallien levittäminen ja juurruttaminen olivat ajankohtaisia tavoitteita. Tässä opinnäytetyönä toteutetussa osaprojektissa on keskitytty kokoamaan kuntoutusmallin keskeiset teoreettiset näkökulmat ja toimintamallit prosessikoulutukseksi, jonka avulla projektin tuottamaa tietoa ja kehitettyjä toimintamalleja vuorovaikutussuhteen tukemisessa levitetään muiden toimijoiden käyttöön. Projektityön juurruttamista on tarkasteltu opinnäytetyöprosessissa pelkästään prosessikoulutuksen näkökulmasta. Tämän juurruttamisen rinnalla projektissa toki on elänyt myös palvelun juurruttaminen osaksi alueellista palveluvalikoimaa. Tämä tuotteistamisen prosessi jätettiin kuitenkin tietoisesti opinnäytetyön ulkopuolelle.

Syksyllä 2011 kuntoutuksen koulutusohjelmassa aloittaneille opiskelijoille tarjottiin mahdollisuutta kirjoittaa opinnäytetyö perinteisestä poiketen. Tämä vaihtoehto sisälsi kirjoitussuunnitelman mukaisesti eri osina kirjoitettavan opinnäytetyön (Hautala & Hyrkkänen 2012, 56 - 57). Raportointi onkin toteutettu siten, että tämän opinnäytetyöprosessin tarkastelun lisäksi aihepiiristä on kirjoitettu kaksi erillistä artikkelia projektin loppuraporttia varten. Nämä artikkelit kuvaavat

prosessikoulutuksen toteutusta ja sen vaikutusten arviointia, sekä Vuorovaikutuskylpy- projektin näkökulmaa vanhemman reflektiivisen kyvyn tukemiseen. Artikkelit löytyvät tämän opinnäytetyön liitteenä ja ovat näin luettavissa tässäkin yhteydessä erillisinä kokonaisuuksina.

Tässä raportissa puolestaan keskitytään kuvaamaan prosessin suunnittelua ja toteutusta keskitetympään opinnäytetyöprosessin näkökulmasta esimerkiksi kuvaten arviointitutkimuksen suunnittelua ja toteutusta tarkemmin kuin loppuraporttiin suunnattu artikkeli tästä aihepiiristä kattaa. Myös kehittämistehtävän teoreettisen perustan kuvaus ja reflektointi suhteessa prosessiin on koottu keskitetyksi tähän osioon. Nämä ovat tietoisia valintoja, joilla on pyritty pitämään projektin loppuraporttiin kirjoitetut artikkelit fokuoituina ja selkeinä kokonaisuuksina huomioiden niiden lukijakohderyhmä.

2 OPINNÄYTETYÖN TAUSTAT JA LÄHTÖKOHDAT

Vuorovaikutuskylpy- projektin suunnitteluvaiheessa keväällä 2009 keskeinen idea liittyi vuorovaikutustyöskentelymallin kehittämisessä siten, että se olisi integroitavissa intensiiviseksi jaksoksi osana perheiden hoitopolkua perhepalveluissa. Tavoitteen taustalla vaikutti projektivastaavan omakohtaista kokemus perhetyön prosesseista, joissa vuorovaikutustyöskentely ja perhetyö kulkivat rinnakkain. Näissä yhteyksissä oli syntynyt ajatus tiiviimmän vuorovaikutustyöskentelyn rakentamisesta perheelle siten, että perhetyö voisi projektin intensiivisen vuorovaikutustyöskentelyjakson jälkeen jatkaa vauvan ja vanhemman vuorovaikutussuhteen tukemista hyödyntäen projektin fokuoitua työskentelymallia ja perhe voitaisiin ”vapauttaa” monista rinnakkain kulkevista työskentelyprosesseista.

Vuorovaikutuskylpy- projektissa perheen kanssa työskentely käynnistyy arviointi- ja tutustumisvaiheella, jolloin vanhemmuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvät vahvuudet ja kehityshaasteet määritellään tarkemmin. Tämän tiedon pohjalta perheen kanssa sovitaan yhteiset tavoitteet työskentelylle. Perheen kanssa toteutetaan tiivis työskentelyvaihe, joka kestää yleensä muutamia kuukausia. Tällöin perhettä tavataan kaksi- kolme kertaa viikossa. Työskentelyvaiheen jälkeen perhe palaa takaisin kunnallisten perhepalveluiden piiriin.

Projektin kuntoutusmallin juurruttamisessa onkin siten jo käytössä yhteistoiminnallinen malli tässä kunnallisiin perhepalveluihin takaisinsiirtymisenvaiheessa. Tällöin perheen kanssa löydettyjä toimivia vuorovaikutuksen tukemisen tapoja siirretään perheen jatkotyöskentelyyn. Tämä tapahtuu tapaamalla perhettä yhdessä kunnan perhetyöntekijän kanssa yhdessä suunnitellusti intensiivisen työskentelyn päätyttyä. Aina uuden työskentelyorientaation sisäistäminen ei kuitenkaan ole mahdollista lyhyessä ajassa ilman syvällisempää tietoa projektin vuorovaikutustyöskentelyn lähtökohdista ja tausta-ajatuksista. Näiden yhteistyöprosessien kautta onkin tiedostettu koulutuksen keskeinen rooli ja merkitys työskentelyorientaation sisäistämässä. Tästä syystä juurruttamisen osapro-

jektissa on haluttu painottaa prosessikoulutusta kuntoutusmallin levittämisen välineenä.

Prosessikoulutuksessa fokuksena on ollut löytää kuntoutusmallin taustateorioista ja toimintamalleista keskeiset näkökulmat koulutuksen sisällön luomiseksi (Jaskari 2010a & 2010b). Prosessikoulutukseen on tietoisesti valittu sellaisia teemoja ja kokonaisuuksia, joita on mahdollista levittää puolen vuoden/ kuuden lähikoulutuspäivän prosessissa. Lähtökohtana on ollut myös tietoisien valintojen tekeminen koulutusprosessin toteutuksessa siten, että tuetaan reflektiivisyyttä ja kokemuksellisuutta koko koulutusprosessissa projektin ydinajattelun mukaisesti. Kehittämiprojektin aikana on haluttu myös koota tietoa arviointitutkimuksen menetelmin siitä, millä tavoin koulutusprosessi vaikuttaa osallistujiin ajattelu- ja toimintamalleihin työssään.

Tämän hetkinen näyttöön perustuva tieto korostaa reflektiivisen kyvyn keskeistä merkitystä vanhemmuudessa. Tämän kyvyn tukemiseen tähtäävän työtteen levittäminen perhetyön kentälle voidaankin nähdä projektin merkityksellisenä yhteiskunnallisena tehtävänä. Vuorovaikutuskylpy-projekti toteutetaan paikallisena projektina, suhteellisen pienin resurssein. Tätä näkökulmaa vasten tarkasteltuna prosessikoulutuksen keinoin on mahdollista tuottaa laajempaa yhteiskunnallista vaikuttavuutta näistä rajallisista resursseista huolimatta.

3 OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET

Projektin prosessikoulutuksen tavoitteena on ollut juurruttaa projektin toimintamalleja muiden vauvaperheiden kanssa toimivien ammattilaisen työskentelytapoihin. Kehittämistavoitteet prosessin eri vaiheissa olivat:

1. Koota kuntoutusmallin keskeiset teoreettiset mallit ja toimintamenetelmät prosessikoulutukseksi:

Tavoitteena oli valita keskeiset näkökulmat/ viitekehykset ja koota näistä teoreettinen koulutusosa. Osa projektin perhekuntoutusmallin keskeisistä toimintatavoista kuvattiin auki ”menetelmiksi”, jotka voitiin tuoda koulutusprosessiin toiminnallisina kokonaisuuksina.

2. Toteuttaa kuuden päivän prosessikoulutus syksyllä 2012:

Ennakkomarkkinointi koulutuksesta lähti eri verkostojen kautta helmikuussa 2012. Asia oli ensin käsitelty projektin kehittämistyöryhmässä 19.1.2012 ja ohjausryhmässä 1.2.2012. Koulutukseen hakeminen toteutettiin lyhyellä hakemuksella toukokuun loppuun 2012 mennessä. Etusijalla ovat hakijat, jotka työskentelevät vauvaperheiden parissa. Prosessikoulutus toteutettiin elojoulukuussa 2012.

Koulutussisältöjen kokoaminen painottui kesä-elokuulle, osakokonaisuuksina toteutettiin diamateriaali, valittiin välitehtävät sekä oheislukeminen. Materiaalia tarkennettiin ja muokattiin tarvittavilta osin prosessin edetessä syys- joulukuussa 2012.

3. Raportoida kehittämistyön toteutuminen sekä arvioidut vaikutukset:

Kehittämistehtävän raportointi sisältää kahden artikkelin kirjoittamisen projektin loppuraporttiin. Näiden artikkelien työstäminen on rakentunut rinnakkain toteutuksen kanssa. Lopullinen raportin kokoaminen ajoittui tammi-helmikuulle 2013.

Opinnäytetyöhön liittyvän evaluointiprosessin osalta tavoitteita ja aineiston käsittelyä tarkennettiin joulukuussa 2012. Alun perin oli suunniteltu kahden erillisen artikkelin kirjoittamista prosessikoulutuksesta – toinen keskittyen itse koulutusprosessin toteutukseen ja toinen sen vaikutusten arviointiin. Joulukuussa tarkistetussa suunnitelmassa päätettiin toinen artikkeleista keskittää kokonaisuudessaan prosessikoulutuksen toteutuksen ja sen vaikutusten kuvaamiseen. Toinen artikkeli sen sijaan päätettiin kirjoittaa kuvaamaan projektin kehittämää työskentelymallia ja sen taustateorioita. Tämä artikkeli täydentää opinnäytetyön kokonaisuuden tarkastelua, lisäksi tämä muutos palveli myös loppuraportin aineiston, sekä prosessikoulutuksen oheismateriaalin tuottamista. Artikkelissa, jossa kuvataan Vuorovaikutuskylpy-projektin näkökulmaa vanhemman reflektiivisen kyvyn tukemiseen, on hyödynnetty myös suoraan projektin alkuvaiheessa kirjoitettua materiaalia projektin teoreettisista viitekehysistä (Jaskari 2010 a; Jaskari 2010b).

4 TAUSTATEORIAM JA KESKEISET KÄSITTEET

Tässä osuudessa kuvataan niin osaprojektiin liittyviä keskeisiä käsitteitä, kuin koko kehittämistoimintaa ohjaavia taustateorioita. Kehittämistyön lähestymistavoiksi on valittu kehittävän työntutkimuksen ja sosiokonstruktiivisen lähestymistavat, joita sovelletaan ja integroidaan prosessikoulutuksen toteutusta ohjaavina menetelminä.

4.1. Juurruttaminen

Juuruttamista tarkastellaan tässä projektissa tiedon levittämisen näkökulmasta. Koulutus soveltuu tässä tapauksessa erityisen hyvin juurruttamisen välineeksi, silloin kun idea edellyttää vielä jatkotyöstämistä (Toikko & Rantanen 2009, 85). Prosessikoulutuksessa on kyse juuri tästä tarpeesta tarjota perheohjaajille ja –työntekijöille mahdollisuus työstää ja löytää omaan työhön sopivat sovellutukset prosessin aikana.

Tulosten levittäminen koulutuksen avulla edellyttää myös osallistujien sitoutumista pidempään prosessiin, yksittäinen koulutuspäivä ei vielä varmista ajatusten leviämistä konkreettiseen työhön. Projektin tulosten levittämisessä osallistaminen on siten yhtä merkittävässä roolissa kuin itse kehittämistyössäkin. (Toikko & Rantanen 2009, 63.)

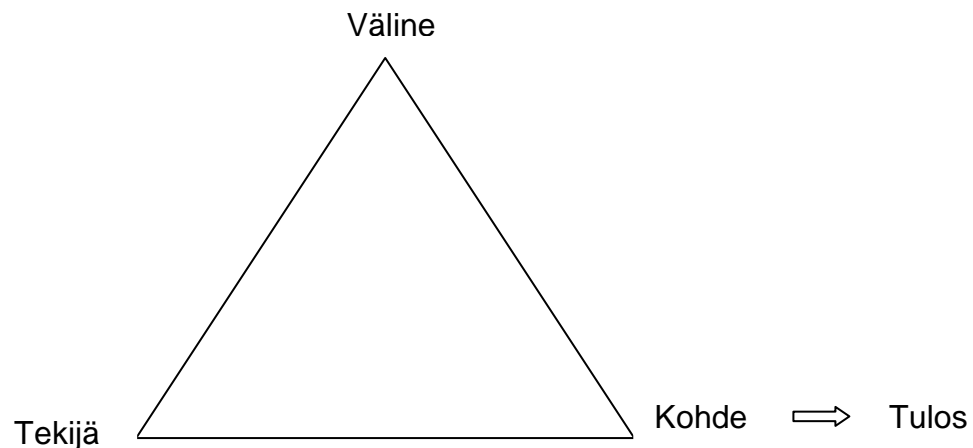
Juurutettavia kokonaisuuksia ja kohderyhmää valittaessa on kiinnitettävä huomiota tiedon ja toimintamallin yleistettävyyteen käytännön toiminnassa. On myös syytä tiedostaa, että uusien toimintamallien on mahdollista levitä parhaiten samansukuisissa toimintajärjestelmissä. (Engeström 1995, 156; Toikko & Rantanen 2009, 125.) Inhimilliseen toimintaan liittyvissä käytännöissä on otettava huomioon, että jokin toimintatapa ei ole suoraan istutettavissa toiseen kontekstiin, vaan sen työstäminen edellyttää reflektointia ja vuoropuhelua (Arnkil 2006, 86-87).

4.2. Kehittävä työntutkimus

Kehittävä työntutkimus tarjoaa välineitä toiminnan kokonaisuuden tarkasteluun, sen tutkimiseen ja mallintamiseen. Tämän kehittämistehtävän yhteydessä kehitettävää työntutkimusta sovelletaan niiltä osin kuin se on mahdollista koulutusprosessissa, jossa ei päästä suoraan vaikuttamaan osallistujien omaan toimintaorganisaatioon. Tästä syystä sovellan Engeströmin kuvaamaa (1995, 45) työtoiminnan yksinkertaista mallia käsitejärjestelmänä kehittämistehtävässäni. Toisaalta rakennan juurruttamiseen tähtäävää koulutusprosessia hyödyntäen niin Engeströmin kuvaamaa uudistavan oppimisen kuin myös täydellisen oppimisen mallia.

4.2.1. Työtoiminnan yksinkertainen malli

Kehittävän työntutkimuksen välineitä hyödynnetään usein organisaation sisäisen toimintakokonaisuuden tarkastelussa. Koska tässä yhteydessä ei päästä suoraan vaikuttamaan osallistujien omaan toimintaorganisaatioon, keskitytään työtoiminnan yksinkertaiseen malliin kehittämistyön tarkastelussa (Engeström 1995, 45). Prosessikoulutuksen kautta on mahdollista johdattaa osallistujat tutkimaan ja hahmottamaan uudella tavalla omaa työnsä kohdetta, vuorovaikutussuhdetta. Samoin on mahdollista kohdistaa kehittämistoimintaa oman toiminnan välineisiin vuorovaikutussuhdetta tukevien menetelmien kautta. Lisäksi tarkastelun kohteena on luonnollisesti työntekijän oma rooli ja tulos/ vaikutus, mihin hän omalla toiminnallaan pyrkii.



Kaavio 1: Työtoiminnan yksinkertainen malli (Engeström 1995, 45)

Tarkastelun rajaaminen tähän perusyksikköön mahdollistaa huomion kohdentamisen prosessikoulutuksen keinoin tavoitettaviin tekijöihin, sekä tekee näkyväksi myös tämän kehittämishankkeen rajat. Yksittäisille työntekijöille kohdentussa prosessikoulutuksessa ei voida kohdentaa tavoitteita heidän organisaationsa ja sen sisällä tapahtuvan työnjaon kehittämiseen. Näitä työtoiminnan käsitteitä (tekijä, välineet, kohde ja tulos) voidaan hyödyntää myös koulutuksen sisältöalueita jäsentäessä – koulutuksen toteutuksessa näitä käsitteitä voidaan pitää esimerkiksi mielessä sisältöalueiden tuottamisessa.

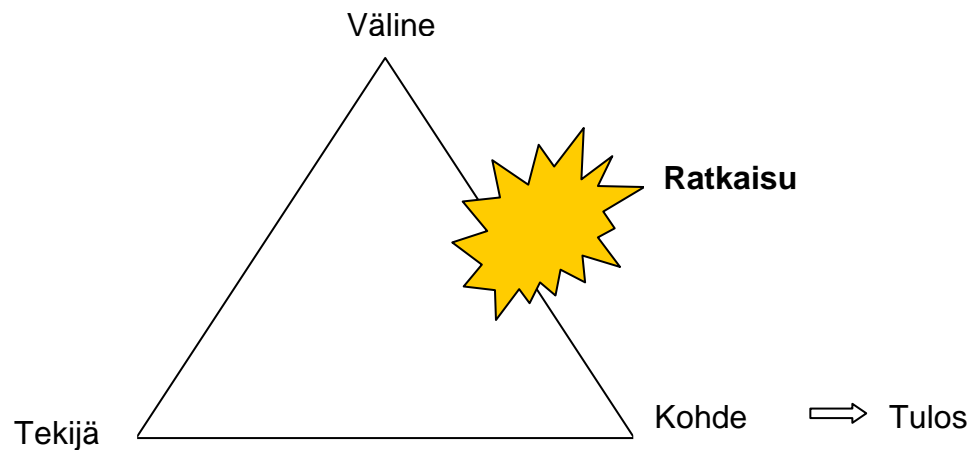
Kehittämistehtävän tutkimuksellinen osuus kohdistuu osallistujien käsityksiin omasta roolista ja toiminnasta vuorovaikutuksen tukemisessa. Tutkimuksellinen osuus toteutetaan siten, että osanottajat saavat ennen koulutuksen alkua ja sen päätyttyä vastata kysymyksen omasta toiminnastaan vanhemmuuden ja vuorovaikutussuhteen tukemisessa. Kysymykset on sidottu konkreettiseen ammatilliseen toimintaan, joka on keskeinen kiinnostuksen kohde eli se miten työntekijän tapa työskennellä mahdollisesti muuttuu. Käsitteiden tasolla tutkimus on mahdollista sitoa toisaalta kehittävän työntutkimuksen käsitteisiin, toisaalta koulutussisällön kannalta keskeisiin käsitteisiin. Näin mahdollisia analysoinnin yläkäsitteitä voivat olla esimerkiksi **työn kohde** (minkä hahmottaa työnsä kohteena), **työntekijän välineet** (millaisilla toimintatavoilla pyrkii vaikuttamaan), **työn-**

tekijä (miten määrittää omaa rooliaan) ja **tulos** (millaisia vaikutuksia työntuloksena osallistuja tavoittelee).

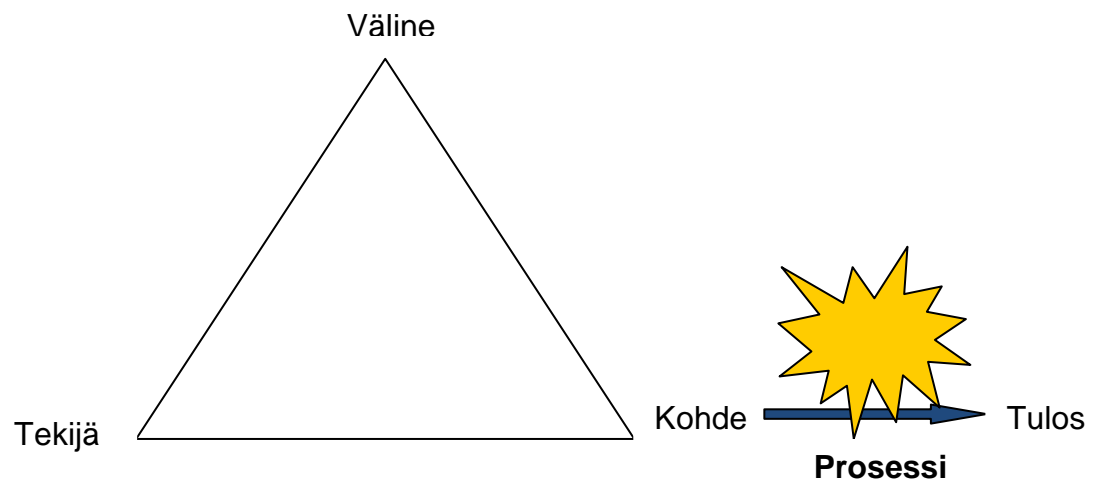
4.2.2. Uudistavan oppimisen lajit

Engeström (2004, 28 - 30) on jakanut uudistavaa oppimista eri tyyppeihin, jotka voidaan tunnistaa sen mukaan, missä kohdin innovatiivinen oivallus toimintajärjestelmässä syntyy. Tämän kehittämistehtävän puitteissa voidaan ajatella, että tavoitellaan kahden tyyppisiä innovaatioita: ratkaisu-innovaatioita ja prosessi-innovaatioita.

Ratkaisu-innovaatioilla (kuvio 2) tarkoitetaan sellaisia oivalluksia, joita osallistujilla syntyy prosessin aikana vaikkapa työnteon välineistä (toimintamallit) tai työnteon kohteesta (esimerkiksi vuorovaikutussuhteesta). Ratkaisuinovaatiot voivat kuitenkin jäädä rajoittuneiksi ja hetkellisiksi. Tästä syystä koulutusprosessin aikana pyritään saavuttamaan prosessi-innovaatioita (kuvio 3). Tällöin perhetyöntekijä suuntaakin huomionsa takaisin työnsä kohteeseen (perheisiin ja vuorovaikutussuhteisiin) sekä hyödyntää uutta ajatteluaan, oivalluksiaan ja sisäistämäänsä tietoa suhteessa kohteeseen monivivahteisesti ja vuorovaikutteisesti. Tällöin oppimista leimaa kyky monipuoliseen tarkasteluun ratkaisujen tai suoritusten sijaan.



Kaavio 2: Ratkaisuinnovaatio (Engeström 2004, 30)



Kaavio 3: Prosessi-innovaatio (Engeström 2004, 30)

Juurruttamisen ja juurtumisen kannalta prosessi-innovaatioiden saavuttaminen varmistaa koulutusprosessin jättämää pysyvää jälkeä perhetyöntekijän tapaan työskennellä perheiden kanssa. Tämän näkökulman huomiointi tapahtuu koulutusprosessin aikana painottamalla työskentelyprosessien tarkastelussa monipuolista pohdintaa siitä, mitä tapahtuu vuorovaikutussuhteessa työntekijän ja perheen välillä.

4.2.3. Täydellisen oppimisen malli

Engeströmin täydellisen oppimisen malli on kuvattu oppimisen ja opetuksen teorioissa (Huhtanen 2012). Kyseinen prosessimalli istuu hyvin myös kehittämistehtävään, jossa tavoitteena on prosessikoulutuksen keinoin juurruttaa Vuorovaikutuskylpy-projektin keskeisiä lähestymistapoja ja työskentelymalleja perhetyön kentälle. Juurtuminen edellyttää sitä, että koulutusprosessin jälkeen osanottajat ovat sisäistäneet ja integroineet uudet ajatukset omaan tapansa hahmottaa ja tehdä omaa työtään perheiden parissa. Tällöin tarvitaan koulutusprosessin rakentamisessa seuraavia osatekijöitä, jotka synnyttävät täydellisen oppimisen mahdollisuuden. Tässä yhteydessä nämä käsitteet on kuvattu myös osaksi kehittämistehtävää.

1. **Motivoituminen:** Perhetyöntekijä tiedostaa mahdollisen ristiriidan opittavan uuden ajattelu- ja toimintamallin sekä aikaisemman ajattelu- ja toimintamallinsa välillä. Esimerkiksi perhetyöntekijä hahmottaa ennakkotehtävän avulla oman lähestymistapansa ja tiedostaa tämän suhteessa prosessikoulutuksen tavoitteisiin ja asiasisältöihin jo alkuvaiheessa ja prosessin edetessä.

2. **Orientoituminen:** Ensimmäisinä koulutuspäivinä painopiste on yhteisen käsittemallin ja teoriapohjan rakentamisessa. Näin perhetyöntekijät voivat tiedostaa reflektiivisen työotteen perusraamit. Tätä tietoa he voivat hyödyntää koulutusprosessin aikana ja omassa työssään. Näin he kykenevät erottamaan oleellisen ja kytkemään yksityiskohtia kokonaisuudeksi.

3. **Sisäistäminen:** Koulutusprosessin aikana tehtävät harjoitukset ja välitehtävät edistävät perhetyöntekijöiden mahdollisuutta sulauttaa uusi tieto osaksi omaa ajattelu- ja työskentelymallia. He hyödyntävät tässä yhdessä rakennettua orientaatioperustaa, joka auttaa heitä muokkaamaan ja muuttamaan aikaisempia ajattelu- ja toimintamallejaan.

4. **Ulkoistaminen:** Perhetyöntekijät soveltavat ajattelu- ja toimintamalleja omassa työssään perheiden parissa. Tämän prosessin kautta he testaavat ja arvioivat opittua ja vievät teorian näin käytäntöön. Koska jokaisen perhetyönte-

kijän on vietävä uusi ajattelutapa omaan työkontekstiinsa, tämä prosessivaihe vahvistaa juuri tiedon soveltamista oman työkontekstin näkökulmasta. Yksittäisten perhetyöntekijöiden käytännön työhön liittyvän soveltamisen kautta syntyy myös uutta tietoa, joka hyödynnetään koulutusprosessissa.

5. Arviointi: Perhetyöntekijän sisäistettyä ajattelu- ja toimintamallin ja sovellettuaan sitä käytäntöön hän arvioi tämän mallin pätevyyttä ja toimivuutta. Tämä koulutusprosessin vaihe auttaa perhetyöntekijöitä tunnistamaan esimerkiksi lähestymistavan heikkouksia, sovellettavuuden rajoja ja mahdollisia ongelmakohtia, jotka vaativat syventämistä ja ratkaisuja.

6. Kontrolli: Oppimisessa tarjoutuu edellisten osatekijöiden toteuduttua myös mahdollisuus tarkastella omaa oppimista etäämmältä. Perhetyöntekijä voi eritellä omaa tekemistään uuden ajattelu- ja toimintamallin valossa. Prosessikoulutuksessa tämä toteutuu esimerkiksi reflektioitehtävän kautta, jossa perhetyöntekijät vastaavat uudelleen samaan kysymykseen, kuin ennakkotehtävässä: ”Mitä teen, kun tuen vanhemmuutta sekä vanhemman ja pienen lapsen suhdetta”. Yhteisten harjoitusten/ välitehtävien kautta koulutusprosessin aikana autetaan osanottajia erityisesti tiedostamaan omaa tapaansa jäsentää ja toimia reflektiivisen lähestymistavan näkökulmasta.

Täydellisen oppimisen malli antaa prosessikoulutukseen arvokaan lähestymistavan, jossa alkuvaiheen ristiriidan tiedostamisen tärkeydestä tulee yhtä oleellinen ja merkityksellinen kokonaisuuden kannalta kuin vaikkapa teorian soveltamisesta käytäntöön. Mikäli alkuvaiheen motivoitumiseen ja orientoitumiseen ei panosteta riittävällä tavalla koulutusprosessissa, voivat myöhemmät osavaiheetkin jäädä ohuiksi juurtumisen kannalta.

4.4. Sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys

Sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys tarkoittaa Kauppilan (2007, 46 - 48) mukaan tietoteoreettista käsitystä oppimisesta ja tiedosta. Tämän oppimiskäsityksen mukaan oppiminen rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, tieto ei siis ole opiskelijan ulkopuolelta tulevaa vaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa syntyvää pääomaa. Sosiokonstrukttiivisessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppimista laaja-alaisena prosessina, johon kuuluu mm. itseohjautuvuus, ulkoinen ja sisäinen reflektointi, yhteistyö, identiteetin kehitys ja arvopäämäärien hahmottaminen. Näillä kaikilla on vahva yhteys mielekkääseen oppimiseen ja opiskelijan sisäisen motivaation vahvistumiseen.

Konkreettisesti sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys ohjaa tätä prosessikoulutusta siten, että osallistujien aikaisemmat tiedot ja osaaminen otetaan huomioon koulutusprosessia rakennettaessa. Oppimista lähestytään prosessin aikana yhteisen tiedon rakentamisen näkökulmasta. Koulutusprosessin aikana korostetaan myös tiedon soveltamista omissa työskentelyprosesseissa, tieto yhdistyy siten kokemukselliseen konstruktion eli rakentamiseen. Oppimisprosessissa vuorovaikutus osallistujien kesken ja reflektointi ovat keskeisessä roolissa. Oman toiminnan itsearviointin ja kehittämisen lisäksi tarvitaan ajatusten ja oman toiminnan peilaamista muiden kanssa (Seppänen-Järvelä & Vataja 2009, 49).

Oppiminen ei siis ole vain tietoineksen oppimista tai oman kokemuksensa tutkimisena, vaan prosessissa näyttelee merkittävää roolia ne ihmisten väliset suhteet, joissa oppiminen tapahtuu. Dialogisuus tuo oppimiseen tilaa ajatella yhdessä, joka antaa oppimiselle moniulotteisemman merkityksen. Yhdessä jakaminen mahdollistaa laaja-alaisempaa ymmärtämistä. (Laine & Malinen 2009, 56 – 57.)

Kun koulutusprosessin sisällöllinen fokus on vahvasti reflektiivisyydessä, voidaan antaa myös oppimisessa erityistä painoarvoa reflektoinnille. Osallistujan

ajattelun muutoksessa on keskeistä käydä läpi reflektoinnissa eri vaiheita. Henkilön on aluksi tunnistettava omaa toimintaa ja ajattelua ohjaavia olettamuksia. Tämän jälkeen henkilön on mahdollista oppimisprosessin aikana tiedostaa ja testata uuden näkökulman paikkansapitävyyttä ja pätevyyttä kokeillessa ja havainnoidessa uusia toimintamalleja omassa käytännön työssään. Tämän prosessin kautta voi reflektoinnin kautta syntyä oletusten uudelleenmuotoilua. (Brookfield 1995, 198.) Tämä reflektoinnin prosessi on ohjaamassa myös koulutusprosessin vaikutuksiin liittyvää tutkimusosuutta. Osallistujat haastetaan prosessikoulutuksen alussa ja lopussa refleктоimaan omaa uskomusjärjestelmäänsä, miten he kuvaavat konkreettista työtään ja mihin tavoitteisiin he tämän toiminnan sitovat.

5 PROJEKTIORGANISAATIO

Vuorovaikutuskylpy- projektin osalta ohjaus- ja kehittämistyöryhmät on muodostettu jo keväällä 2010. Päävastuu prosessikoulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta on ollut projektivastaavalla. Kehittämistyöryhmä puolestaan seuraa ja arvioi kehittämistyön etenemistä ja tuottaa tietoa prosessien etenemistä ohjausryhmän tarkasteltavaksi ja pohdittavaksi. Nämä työryhmät kokoontuvat 2-4 kertaa vuodessa.

Projektin kehittämistyöryhmä:

- ❖ Katariina Pärnä, Turun ensi- ja turvakoti ry:n hallituksen edustaja
- ❖ Maija Jäntti, Turun ensi- ja turvakoti ry:n toiminnanjohtaja (- 5/ 2012)
- ❖ Oona Ylönen, Turun ensi- ja turvakoti ry:n toiminnanjohtaja (8/2012 -)
- ❖ Anne Stormbom, johtaja, Ensikoti Pinja (mukana 1/2012 alkaen)
- ❖ Maria Kronlund, vastaava ohjaaja, Turun ensikoti (mukana 1/2012 alkaen)
- ❖ Saara Jaskari & Maarit Linnavuori (projektin edustajat)

Projektin ohjausryhmä:

- ❖ Ahlqvist- Björkroth Sari, psykologi, tutkija
- ❖ Aromaa Minna, ylilääkäri, lasten ja nuorten poliklinikka, Turun sosiaali- ja terveystoimi
- ❖ Hautala Tiina, yliopettaja, toimintaterapian koulutusohjelma, Turun AMK
- ❖ Kuronen Sirpa, palvelujohtaja, Turun sosiaali- ja terveystoimi
- ❖ Lyyra Virpi, psykologi, koordinaattori, Remontti-hanke
- ❖ Manninen Hanna, lastenpsykiatri, Turun yliopistollinen keskussairaala
- ❖ Oinonen- Söderström Marjo, johtava sosiaalityöntekijä, Kaarinan sosiaali- ja terveystoimi
- ❖ Virta Minna, toimistopäällikkö, Avohuollon sosiaalityö, Turun sosiaali- ja terveystoimi
- ❖ Jaskari Saara (projektin edustaja, esittelijä)
- ❖ Linnavuori Maarit (projektin edustaja, sihteeri)

6 RESURSSIT JA KUSTANNUSARVIO

Projekti saa Raha-automaattiyhdistyksen kehittämisavustusta, joka turvaa prosessikoulutuksen hinnan pitämisen kohtuullisena. Koulutuspäivien suunnittelusta ja toteutuksesta vastaa pääasiassa projektivastaava. Projektityöntekijä on myös mukana koulutuksessa erityisesti toiminnallisten osuuksien koulutuskokonaisuuksissa.

Koulutusprosessin tulot syntyvät osallistumismaksuista. Osallistujamäärän (20) tuottamat tulot ovat siten 6000 euroa. Kustannuksia syntyy koulutustilavuokrista (600 e), kahvitarjoiluista (noin 400 e), materiaaleista/ kopioinneista (noin 300 e) ja työntekijöiden palkkakuluista.

Projektivastaavan työaika sitoutui projektiin seuraavasti: Suunnitteluun, tiedottamiseen/ markkinointiin ja koulutuspaketin rakentamiseen yhteensä noin 10 työpäivää. Koulutuksen toteutukseen 6 työpäivää. Kehittämistehtävän ja tutkimuksellisen osuuden analysointiin ja raportointiin noin 20 työpäivää. Koulutuksen suunnittelu, materiaalin valmistaminen ja toteutus tapahtuivat työajalla. Kehittämistehtävän tutkimuksen suunnittelu, aineiston analysointi ja raportointi puolestaan toteutettiin työajan ulkopuolella.

7 HYÖDYNTÄMISSUUNNITELMA

Pilottiprosessin kautta saatu kokemus perhekuntoutusmallin juurruttamisesta hyödynnetään vuoden 2013 aikana toteutettavissa juurruttamiskoulutuksissa.

Näitä suunnitteilla olevia juurruttamiskoulutuksia ovat:

- Prosessikoulutuksen toistaminen keväällä 2013. Markkinointi tämän osalta tapahtuu valtakunnallisesti vauvaperhetyötä tekeville.
- Projektin toimintamalleja levitetään osana Ensi- ja turvakotien liiton valtakunnallista Vaativan vauvaperhetyön- koulutusprosessia kevään 2013 aikana.
- Turun ensi- ja turvakoti ry:n sisäisenä koulutuksena projektin toimintamalleja levitetään päihde-ensikodin ja ensikodin työntekijöille räätälöidyssä prosessikoulutuksessa syksyllä 2013.

Prosessikoulutuksesta syntyy myös koulutustuote, jota voidaan tarjota projektikauden jälkeenkin osana yksikön toimintaa.

8 RISKIENHALLINTA

Keskeiset riskitekijät liittyivät koulutuksen kohderyhmän löytymiseen ja ajallisiin resursseihin. Koulutuksen markkinointi oli saatava ajoissa käyntiin, jotta kuntasektorilla toimivat pystyivät sen huomioimaan koulutuskalenterissaan. Koulutuksen hintaan oli myös kiinnitettävä huomiota, jotta koulutus oli realistisesti mahdollisimman monien kiinnostuneiden hyödynnettävissä. Koulutushakemusten pohjalta oli myös tehtävä selkeitä linjauksia siitä, ketkä voivat hyödyntää projektin toimintamalleja työssään eli kiinnitettiin huomiota osallistujan mahdollisuuden työskennellä vauvaperheiden parissa.

Itse koulutusmateriaalin työstämisessä riskeinä tiedostettiin ajallinen resurssi. Tämän ennakoimiseksi kalenterista varattiin selkeitä ajanjaksoja koulutussuunnitteluun ja materiaalien valmisteluun. Materiaalin osalta tunnistettiin myös tarve joustavuuteen, sisältöjen muokkaaminen ja täydentäminen oli tarpeen prosessin edetessä, kun koulutusprosessin edetessä tunnistettiin osa-alueita, joista oli syytä tuottaa lisää aineistoa tai syventää opetusmateriaalia.

9 TUTKIMUKSELLISEN OSUUDEN SUUNNITTELU

Prosessikoulutuksen vaikuttavuutta arvioitiin evaluaatiotutkimuksen menetelmää soveltaen. Tässä osassa kuvataan tutkimuksen tiedonkeruu- sekä analysointimenetelmää. Lisäksi pohditaan erikseen luotettavuutta ja eettisyyttä tämän prosessikoulutuksen ja sen arvioinnin toteutuksessa.

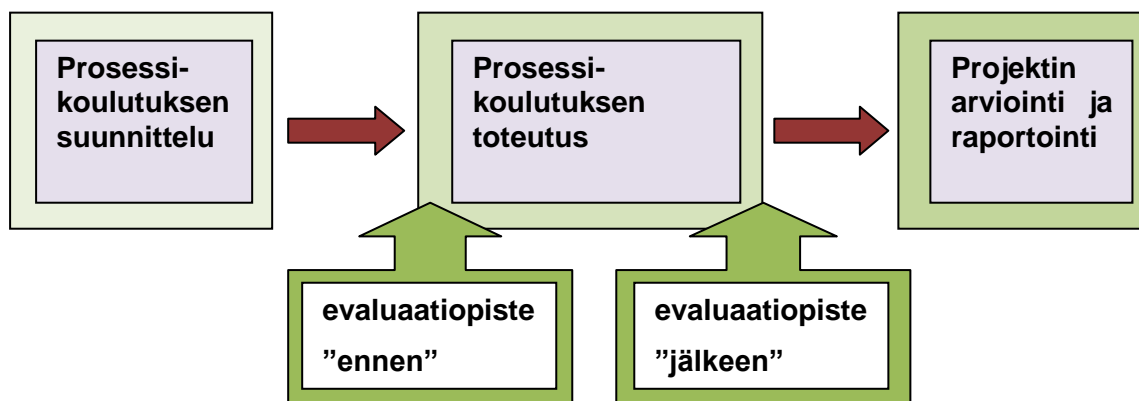
9.1. Arviointitutkimus

Tuloksiin pyrkivä hanke edellyttää myös toiminnan arviointia. Jotta ajatusten juurtumista ja uusien toimintamallien löytymistä voidaan tarkastella kehittämistehtävän tulosten kannalta, on rakennettava arviointirakenne, joka tutkii muutoksen syntymistä osallistujien ajattelu- ja toimintatavoissa. Arviointi eli evaluaatio eroaa perinteisestä tutkimuksesta juuri siinä, että sen tavoitteena on jonkin asian arvon määrittäminen (Robson 2001, 18 & 24). Tässä kehittämistehtävässä tavoitteena on arvioida prosessikoulutuksen vaikuttavuutta perhetyöntekijöiden ajattelu- ja toimintamalleihin.

Anttila (2007, 84) tuo esiin, että arviointi pyritään kohdistamaan etukäteen määriteltyihin, kehittämistyön kannalta merkityksellisiin tekijöihin. Tärkeä on myös tiedostaa, missä muodossa kehittämishankkeen tulokset voivat avautua arvioinnin kohteeksi. Kehittämistehtävässä erityinen kiinnostus kohdistuu siihen, muuttuko osallistujan näkemys omasta työstään, ammatillisesta toiminnastaan ja sitä ohjaavista teorioista koulutusprosessin aikana. Muoto, jossa tämä muutos puolestaan voi parhaiten tulla tarkasteltavaksi ja tutkittavaksi on osallistujan omakohtainen ammatillisen toimintansa reflektointi.

Anttila (2007, 61) määrittelee arviointitutkimusta tutkimusotteeksi, joka vuorottelee käytännöllisen ja teoreettisen ajattelun välillä, päätelmiä tehdään sekä havaittujen tosiseikkojen, että asetettujen arviointikriteerien perusteella. Kyse on siis kokonaisvaltaisesta lähestymistavasta, joka antaa erilaisia vaihtoehtoja arvioinnin toteutukseen.

Tässä kehittämistehtävässä sovelletaan erityisesti vaikutusten arviointiin kohdistuvaa tutkimusotetta (Robson 2001, 87 – 88). Prosessikoulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa on tarpeen rakentaa evaluaatioasetelma siten, että voidaan hahmottaa tilannetta ennen ja jälkeen prosessikoulutuksen.



Kaavio 4 : Kehittämistehtävän evaluaatioprosessi

Arviointitutkimuksen elementit määrittävät erityisesti kehittämistehtävän tutkimuksellisen osuuden toteutusta. Tässä yhteydessä sovelletaan tästä hyvinkin laajasta kehittämistyön arviointimenetelmästä keskeisiä näkökulmia, jotka antavat mahdollisuuden prosessikoulutuksen vaikutusten ja merkitysten havainnollistamiseen osallistujien konkreettisen työn tasolla. Arviointitutkimuksen sisältä on nostettu erityisesti kriittisen reflektion käsite ohjaamaan evaluaatioprosessin rakentamista.

Kriittinen reflektio

Anttila (2007, 109) tuo esiin laadullisen tutkimuksen taustalla vaikuttavat erilaiset tietoteoreettiset näkökulmat. Näistä eri koulukunnista tähän arviointityöhön soveltuu parhaiten kriittisen evaluaation lähestymistapa. Tässä kehittämistehtävässä tätä teoriaperustaa on rajattu vielä tarkennetusti kriittiseen reflektioon oman toiminnan arvioinnissa.

Juuruttaminen vaatii osallistujiltaan aikaisemman ja uuden ajattelu- ja toimintatavan integroimista. Tällainen prosessi edellyttää kykyä reflektoida omaa toimintaa, ajattelua ja käsityksiä. On kyse kyvystä kääntyä oman mielen toimintaan, pohtia omia tekoja ja niiden seurauksia, sekä perusteita omalle toiminnalle. Reflektoinnissa on kysymys sisäisestä aktiivisesta tutkiskelu- ja ajatusten paljastusprosessista. (Anttila 2007, 56 - 57.) Kriittisessä reflektiossa kiinnitetään erityisesti huomiota valtaan omien työkäytäntöjen suhteen (Anttila 2007, 59) – tähän kyse myös osallistujien oman ammatillisen toiminnan reflektoinnissa. Tämän näkökulman hyödyntäminen tapahtuu aktiivisella rohkaisulla oman työskentelyn havainnointiin ja pohtimiseen koko koulutusprosessin ajan. Toisaalta erityisesti evaluaatiotutkimuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä osallistujien pohdintaan sen suhteen, miten he tarkastelevat omassa toiminnassaan tapahtuneita muutoksia reflektiotehtävässä.

9.2 Tiedonkeruumenetelmä

Kehittämistehtävään liittyvä tutkimuksellinen osuus kohdistuu prosessikoulutuksen osallistujien kuvaamiin muutoksiin heidän tavassaan hahmottaa ja kuvata omaa toimintaansa vanhemmuutta ja varhaista vuorovaikutussuhdetta tukiesaan.

Tutkimuksellisen osuuden toteutus tapahtui siten, että osallistujat kirjasivat ennen koulutuksen alkua ja sen loppupuolella ajatuksiaan omasta työstään. Tehtäviä hyödynnettiin myös koulutusprosessin suunnittelussa ja toteutuksessa, ne on nimetty ennakkotehtäväksi ja reflektiotehtäväksi. Ennakkotehtävään osallistujat vastaavat ennen koulutusprosessin alkua ja reflektiotehtävään kaksi viikkoa ennen prosessikoulutuksen viimeistä koulutuspäivää.

Ennakkotehtävä

”Mitä teet, kun tuet vanhemmuutta ja varhaista vuorovaikutussuhdetta? Voit pohtia esimerkiksi omaa toimintaasi, rooliasi ja työvälineitäsi/ lähes-

tymistapaasi, sekä sitä, mihin kohdistat työskentelyäsi ja millaisia vaikutuksia toiminnallasi tavoittelet.”

Reflektiotehtävä

”Palaa ennakkotehtävääsi ja pohdi, onko jokin muuttunut tämän koulutusprosessin aikana - kirjoittaisitko nyt eri tavalla työstäsi? Miten tämä mahdollinen muutos näkyy työssäsi?”

Kysymysasettelu sidottiin konkreettiseen ammatilliseen toimintaan, joka muodostui keskeiseksi kiinnostuksen kohteeksi eli se miten työntekijän tapa työskennellä mahdollisesti muuttuu. Tutkimusaineisto koostui siis osallistujien kirjoittamasta materiaalista.

9.3 Sisällönanalyysi

Koska aineisto koostui osallistujien kirjoittamista kuvauksista omasta työstään, aineiston tarkastelumenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi tarkoittaa kirjoitettujen tekstien (ennakkotehtävä ja reflektiotehtävä) sisältöjen analysointia eli niistä etsitään tekstin merkityksiä. Tämä tapahtuu siten, että ensin on rajattu ilmiö, josta analysoinnissa ollaan kiinnostuneita. Se on kirjoittajan tapa kuvata omaa työtään, omia toimintatapojaan ja työnsä kohdetta. Aineistoa käsiteltäessä abstrahoinnin avulla, tämä tarkoittaa aineiston käsitteellistämistä kategorioiden muodostamiseksi. Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely ovat itsessään jo aineiston merkityskokonaisuuksien jäsentämistä, joka on pohjana aineiston tulkinnalle. Teoriaohjaavassa analyysissä päättelyn logiikkaan yhdistyy abduktiivisen päättelyn käsite. Se tarkoittaa, että tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistämään. Toisaalta sitä voidaan määrittää teorianmuodostuksen taustalla vaikuttavaksi havaintojen tekemiseen liittyväksi johtoajatukseksi tai johtolangaksi – tutkijan vuoropuhelua aineiston kanssa ohjaa siten teoreettinen ”punainen lanka”. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91 – 97.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä kootaan aineistosta aluksi alkuperäisiä ilmaisuja, joita tiivistetään pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Näiden osalta kootaan alaluokkia ja taas näiden pohjalta yläluokkia, joiden kautta aineiston sisältöä voidaan ymmärtää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 118). Koska aineisto on suhteellisen pieni, sen kvantifioinnilla ei ole oleellista arvoa, pääpaino analysoinnissa on aineiston laadullisessa käsittelyssä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 121).

Opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa oli tarkoituksena analysoida myös ennakkotehtävät tarkasti. Tässä yhteydessä tarkoitus oli tarkastella ennakkotehtäviä työtoiminnan yksinkertaisen mallin käsitejärjestelmän avulla. Näitä käsitteitä olivat työn kohde (mikä hahmottaa työnsä kohteena: lapsi, vanhempi, vuorovaihtus, vai jokin muu), välineet (millaisilla toimintatavoilla/ menetelmillä pyrkii vaikuttamaan), oma rooli (miten määrittää omaa rooliaan), sekä tulos (millaisia tuloksia/ vaikutuksia tavoittelee omalla työllään). Lisäksi tarkoitus oli analysoida osallistujien lähestymistapaa perhetyöhön. Näitä olisivat voineet olla esimerkiksi reflektiivinen työote, ohjauksellinen työote, voimavarakeskeinen työote tai arjenhallintaa korostava työote. Prosessin edetessä huomattiin, että tutkimuksellisen painoarvon keskittäminen osallistujien toteuttaman perhetyön analysointiin laajemmin oli tässä yhteydessä tarpeeton ja voisi päinvastoin sekoittaa projektin keskeisen näkökulman hahmottamista. Tästä ennakkotehtävien tarkemmasta sisällönanalysoinnista luopuminen hyväksyttiin ohjaavalla opettajalla joulukuussa 2012.

Reflektiotehtävän sisällönanalyysi suunniteltiin alun perin toteutettavaksi selkeämmin aineistolähtöisesti. Aineistosta poimitaan osallistujien kuvaamia prosessikoulutuksen vaikutuksia omaan työskentelyynsä. Tässä yhteydessä aineistosta pelkistetään ilmaisuja ja ryhmitellään niitä siten, että niistä on mahdollista muodostaa ala- ja yläluokkia. Kiinnostava näkökulma aineiston reflektoinnissa on myös löydösten sitominen kehittämistehtävän teoriaperustaan siten, että osallistujien kirjoitusten kuvauksia ja heidän kokemuksiaan on mahdollista pohdita myös suhteessa täydellisen oppimisen malliin (onko kyseessä esimerkiksi

sisäistämisen, ulkoistamisen, arvioinnin tai kontrollin vaihe) ja/ tai uudistavan oppimisen lajeihin (onko kyseessä ratkaisu- vai prosessi-innovaatio). Aineiston analysointia suunniteltaessa tiedostettiin se, että aineistolähtöisen analysoinnin rinnalla myös teoriaohjaava sisällönanalyysi voisi tuottaa hedelmällistä vuoropuhelua aineiston kanssa.

Arviointitutkimukseen liitettävä tulosodotus oli odotus siitä, että osallistujien tavassa määrittää omia ajattelu- ja toimintatapojaan lisääntyvät kuvaukset siitä, miten he vaikuttavat vanhemman reflektiivisen kyvyn vahvistumiseen omalla toiminnallaan. On syytä korostaa, että tässä tutkimusasetelmassa ei olla niinkään etsimässä kokonaisvaltaista kuvaa siitä, mitä kaikkea perhetyö sisältää, vaan kiinnostus kohdistuu ennen kaikkea siihen, miten prosessikoulutus vaikuttaa siihen, miten osallistuja kuvaa tapaansa tehdä työtään.

Aineiston analysoinnissa tiedonintressi siis kohdistuu erityisesti siihen, miten työskentelyn kuvaaminen muuttuu. Työntekijän konkreettisen työn tasolla monet elementit voivat pysyä entisenlaisena, mutta muutos ja tulosodotus voisi näkyä siinä, miten työntekijä näkeekin oman roolinsa esimerkiksi ensisijaisesti auttamassa vanhempaa ajattelemaan lapsen ja oman käyttäytymisensä takana olevia tunteita, sekä heidän keskinäisen kanssakäymisensä dynamiikkaa. Tällaisen työtavan puitteissa on mahdollista yhdistää esimerkiksi ohjausta ja neuvontaa, mutta nämä jäsentyvät reflektiivisessä työotteessa erilaisiksi. Analysoinnissa kiinnitetään siten erityistä huomiota työn laadulliseen kuvaamiseen.

9.4 Kehittämistoiminnan luotettavuus ja eettisyys

Toikko & Rantanen (2009, 121 & 125 - 126) toteavat, että kehittämistoiminnan luotettavuus tarkoittaa ennen kaikkea käyttökelpoisuutta ja siirrettävyyttä. Kehittämistyön tuloksena syntyvän tiedon tulee olla hyödyllistä. Kehittämistehtävän näkökulmasta tämä asettaa vaatimuksia prosessikoulutuksen sisällölliselle rakentamiselle – on löydettävä aidosti osallistujien ammatillisen työn kannalta tärkeitä ja hyödyllisiä näkökumia projektin työmallin taustateorioista ja toimintamal-

leista. Luotettavuus osallistujien näkökulmasta kun on paljaimmillaan sitä, onko koulutuksesta hyötyä heidän arjen työnsä tekemisessä. Toimintamallin siirrettävyys omaan työhön edellyttää myös panostusta siihen, että jo koulutusprosessin aikana osallistuja soveltaa eli siirtää ajattelu- ja toimintamalleja omaan työhönsä.

Toikko & Rantanen (2009, 124) tuovat kehittämistoiminnan luotettavuuteen liittyen toisena merkittävänä seikkana esiin osallistujien sitoutumisen. Kehittämistoiminta on sosiaalinen prosessi, jossa osallistujat osallistuvat kehittämiseen. Sitoutumattomuus heikentää tulosten luotettavuutta. Tähän näkökulmaan on myös prosessikoulutuksessa kiinnitettävä huomiota.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuusarvioinnin tekeminen on Kanasen (2010, 68) mukaan vaikeampaa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kyse on aineiston tulkintaan liittyvistä haasteista (sama, 69) – tulkinnan tekeminen aineistosta kun on taitolaji, jossa tulkinnantekijän teoriaperusta, sekä taito käsitellä ja tulkita aineistoaan vaikuttaa lopputulokseen. Tarkka dokumentaatio sisällyksen analyysin vaiheista tuo tutkimukselliseen osuuteen läpinäkyvyyttä. Osallistujan kirjoittama kuvaus omasta työstään tulee myös pohtia tarkkaan, jotta se tulisi ymmärretyksi samalla tavalla kuin kirjoittaja on sen tarkoittanut. Aaltio & Puusa (2011, 157) korostavatkin sitä, miten tutkijan on käytettävä koko ajan omaa arvioivaa ajatteluaan omien valintojensa tarkastelussa. Kankkunen & Vehviläinen - Julkunen (2009, 160) puolestaan toteavat uskottavuuden edellyttävän sitä, että lukija ymmärtää tutkimusprosessin ja siihen liittyvät vahvuudet ja rajoitukset.

Aaltio ja Puusa (2011, 154- 155) painottavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin haasteissa on kiinnitettävä huomiota myös laadullisen tutkimuksen validiteetin luonteeseen. Validiteetti eli pätevyys (eli tutkimus mittaa sitä, mitä sen on tarkoitus mitata) tässä tapauksessa tarkoittaa sitä, miten eheä tutkimuksen kohteeksi määriteltä ilmiö on. Tässä tutkimuksellisessa osuudessani kohteena oleva ilmiö on hyvin monimuotoinen, se on samaan aikaan rajat-

tu ja kuitenkin hyvin laaja. On myös mahdollista, että osallistuja kuvaa perheyön sisältä ammatillista toimintamallia, joka on tutkijalle vieras ja siten tutkijan mahdollisuus ymmärtää tätä ilmiötä rajoittunut. Asia olisikin syytä tiedostaa niin tehtävän annossa (ohjeistus) kuin aineiston käsittelyssä.

Aaltio ja Puusa (2011, 158) korostavat, että laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä on tiedon perusteltavuus ja perustelujen tarkastettavuus, eivät niinkään tuloksien/ johtopäätösten vakuuttelu. Tutkijan teoriaperusta ja intressit ohjaavat aineiston analysointia, on siis mahdollista, että toinen tutkija voisi omasta näkökulmastaan tutkien löytää aineistosta muita perusteltavissa olevia tulkintoja. Tämän näkökulman huomiointi tarkoittaa sitä, että tämän tutkimuksen toteutuksessa ja raportoinnissa avataan lukijalle aineiston käsittelyn ymmärtämiseksi riittävällä tavalla myös Vuorovaikutuskylpy-projektin keskeistä käsitemaailmaa (artikkeli projektin kuntoutusmallista, liite 1) ja prosessikoulutuksen sisältöä (artikkeli prosessikoulutuksesta, liite 2), jotta aineiston tulkinnan osalta on mahdollista ymmärtää, miksi tietty näkökulma painottuu ajattelun muutoksen tarkastelussa.

Laadullisessa tutkimuksessa on monia virheiden mahdollisuuksia. Jos tutkimuksessa hypoteesi hyväksytään riittämättömin perustein ja raportissa tuodaan esiin vain aineistoa, joka tukee esitettyjä johtopäätöksiä, tulos ei ole luotettava. On tärkeä tuoda esiin myös epäselvät tapaukset ja hypoteesia kumoavat todisteet. (Puusa & Kuittinen 2011, 175 - 176.) On oltava avoin erilaisille vaihtoehdoille. Vaikka oletuksena olisi, että prosessikoulutus muuttaa osallistujien ajattelua tiettyyn suuntaan koulutusprosessin myötä – tätä ei voida pitää ainoana vaihtoehtona.

Sisällön analysointiin liittyy myös omat haasteensa. Aineistoa tulkitessa huomio kohdistuu ajatuksellisiin kokonaisuuksiin. Nämä kokonaisuudet luovat ikään kuin teemoja aineiston sisällä, joita tutkijan on kyettävä tunnistamaan. Samat ajatusyhteydet voivat tukea myös useampia merkityksiä. Ilmaisuuksien huomioitava kokonaisuutena. Merkityksen tulkitseminen edellyttää teoreettisten lähtökotien

mielessä pitämistä ja aineiston ilmaisujen lukemista niiden omia yhteyksiä vasten. Tutkimusprosessin kuluessa tutkija kuitenkin myös yhdistää merkityksiä toisiinsa ymmärryksen lisäämiseksi. (Syrjälä ym 1996, 143 – 145.) On tärkeä tiedostaa, että sama ajatusyhteys voi tarkoittaa useampaa eri asiaa.

Evaluaatiotutkimukseen liittyy myös piirteitä, joita akateemisissa piireissä inhoetaan ja vierastetaan. Näitä tekijöitä ovat mm toimeksiantorahoitus ja vaatimukset nopeista tuloksista. Evaluaatio tehdään aina myös jotain tarkoitusta varten. Nämä asetelmat tuovat evaluaatiotutkimuksen uskottavuuteen ja luotettavuuteen omat haasteensa. Evaluaatiotutkija voi kokea lojaliteettiristiriitoja ja huonoa omaatuntoa. Toisaalta on tiedostettava, että evaluaatiolla on oltava käyttöä – evaluaatiotoiminnan tarkoitus on aikaan saada muutosta. (Lindqvist 1999, 106 – 107 & 113.) Nämä näkökulmat on huomioitava kehittämis- ja tutkimustoiminnassa. Kehittämisprojekti saa Raha-automaattiyhdistyksen rahoitusta ja siten projektin ajattelu- ja toimintamallien juurruttamiseen liittyy toive tehdä rahoittajalle näkyväksi, että juurtuminen toteutuu projektin suunnittelemalla tavalla. Toisaalta tietoisuus siitä, että pyritään vaikuttamaan osallistujien ammatilliseen toimintaan luo paineen, joka on hyvä tiedostaa. On suhtauduttava vakavuudella siihen, että tällaisten sidosten valossa on oltava erityisen tarkka siinä, miten koulutusprosessin vaikutuksia lähdetään tulkitsemaan. Perimmiltään tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja hänen rehellisyytensä (Vilka 2009, 158).

Kehittämistyön luotettavuuteen ja uskottavuuteen liittyvät kysymykset ovat kehittämistyön kivijalka – eettisten kysymysten osalta puolestaan voisi ajatella, että on kyse tutkijan sydämen ja järjen vuoropuhelusta. Tutkijan etiikka lähtee siitä, miten tämä suhtautuu työhönsä (Ketonen 1994, 78 & 83). Tämä tarkoittaa mm tutkijan tietoisuutta subjektiivisesta vakaumuksestaan valitsemiensa ”tosiseikkojen” osalta, jotka ohjaavat hänen työtään sekä tutkijan rehellisyyttä omista valinnoistaan.

Jo tutkimusaiheen valintaan liittyy eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129- 130). Tutkimusasetelma voi pitää sisällään arvottamista, joka loukkaa osallistujaa. Etukäteen voi myös olla vaikea arvioida tutkimuksen luomia merkityksiä. Tämä asia haastaa miettimään tutkimusasetelmaa, sisältääkö se mahdollisesti piiloviestin, että osallistujien muu osaaminen kuin projektin viitekehyksiin sidoksissa oleva toiminta olisi vähempiarvoista. On tärkeää, että tehtävänannossa ja prosessin kuluessa osallistujille vahvistetaan, että heillä on monenlaisia osaamista, mutta tässä yhteydessä ollaan erityisen kiinnostuneita ammatillisen työn tarkastelusta tietystä näkökulmasta. Tässä yhteydessä puolestaan on luotettavuuden näkökulmasta tiedostettava tämän fokuksinnin tuottama riski ohjata osallistujien merkityksen antoja pohdinnoissaan. Tutkimusasetelmassa on myös eettisesti oltava hyvin tietoinen siitä, ettei osallistujien ajattelunmuutosta lähdetä arvottamaan. Tutkimusosuuden tavoitteenahan on prosessikoulutuksen vaikutusten arviointi, ei osallistujien arviointi.

Etiikkaan liittyy myös tutkijan perspektiivitietoisuus eli kyky suojella tutkimukseen osallistuneita henkilöitä (Puusa & Kuittinen 2011, 173). Perspektiivitietoisuus tarkoittaa esimerkiksi osallistujien suojelemista siten, että osallistujat eivät tule tunnistettaviksi aineistoesimerkeissä. Työpaikkakonteksti voi olla hyvin harvinainen ja siten on kiinnitetty huomiota tällaisen materiaalin häivyttämiseen raportoinnissa. Keskeinen eettinen tekijä tutkimuksessa on tutkittavan suostumus. Yleisen eettisen periaatteen tutkimukseen osallistuvan henkilön on oltava tietoinen omasta tutkimuksen kohteena olemisestaan ja hän voi siitä kieltäytyä (Robson 2001, 51).

10 RAPORTOINTISUUNNITELMA

Opinnäytetyön raportoinnissa on sovellettu uutta raportointimenetelmää, jossa opinnäytetyö koostuu useammasta erillisestä kokonaisuudesta. Prosessikoulutuksen kuvaus ja vaikutusten arviointi, sekä projektin näkökulman kuvaaminen vanhemman reflektiivisen kyvyn tukemiseen raportoidaan erillisinä kokonaisuuksina. Molemmat toteutetaan artikkeleina, joita hyödynnetään osana projektin loppuraportointia ja seuranta projektiryhmälle ja projektin rahoittajalle. Nämä artikkelit löytyvät opinnäytetyön liitteinä.

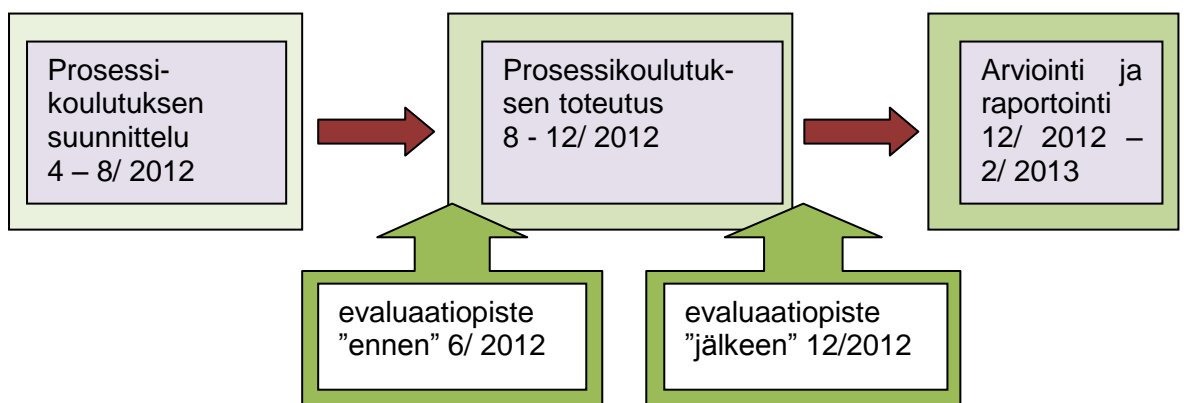
Lambert & Vanhanen-Nuutinen (2010, 357-358) tuovat esiin, että kirjoitussuunnitelma edistää hankkeessa kirjoittamista hankkeesta kirjoittamisen sijaan. Se on kokonaissuunnitelma kirjoittamisesta, joka on sidoksissa myös vaikuttamiseen jo hankkeen kuluessa. Kirjoitussuunnitelma ohjaa myös kirjoittamista eri kohderyhmille ja auttaa hankekirjoittamisen aikatauluttamista jo prosessin edetessä tapahtuvaksi vaiheittaiseksi kirjoittamisprosessiksi.

Taulukko 1: Hankkeen kirjoitussuunnitelma

Mitä	Miksi	Kohde-ryhmä	Milloin	Missä
Projektisuunnitelma	Hankkeen tarkempi suunnittelu	Projektiryhmä Turun amk	1 – 4/ 2012	Turun amk
Prosessikoulutuksen toteutus ja vaikutukset - artikkeli	Prosessikoulutuksen toteutuksen ja vaikutusten raportointi	Projektiryhmä Rahoittaja Turun amk	8 /2012 – 1/ 2013	Projektin loppuraportti 2013 & Opinnäytetyön liite
Projektin näkökulma vanhemman reflektiivisen kyvyn tukemiseen - artikkeli	Projektin viitekehysten ja toimintamallien kuvaaminen	Projektiryhmä Rahoittaja Turun amk	8/ 2012 - 1/ 2013	Projektin loppuraportti 2013 & Opinnäytetyön liite
Opinnäytetyöraportti	Hankkeen suunnittelun ja toteutuksen kuvaaminen, sekä reflektointi	Turun amk	1-2 / 2013	Turun amk

11 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TOTEUTUS

Kokonaisuudessaan kehittämistehtävän toteutus eteni hyvin suunnitellussa aikataulussa. Prosessikoulutukseen haki kaikkiaan 20 osallistujaa, jotka tulivat hyvin erilaisista perhetyön konteksteista. Tätä tilannetta vasten osallistujille annettu ennakkotehtävä palveli erityisen hyvin myös koulutuksen suunnittelua.



Kaavio 5. Kehittämistehtävän toteutuksen aikataulu (kk/ vuosi).

Prosessikoulutuksen sisältöalueiden suunnittelun painopiste oli ennakoidusti kesä - elokuussa ennen prosessikoulutuksen alkua. Kehittävän työntutkimuksen käsitemaailma eli materiaalin rakentamisessa taustalla. Käsitteitä ei nostettu suoraan koulutusmateriaalin rungoksi, mutta reflektiivistä työtä tarkasteltiin prosessin kuluessa kaikkien näiden käsitteiden näkökulmasta. Tämä tarkoitti esimerkiksi työskentelyn kohteen määrittelyä reflektiivisen työtteen näkökulmasta, sekä kokonaisvaltaista tarkastelua työntekijän keinoista/ välineistä vaikuttaa vanhemman reflektiiviseen kykyyn. Lisäksi määriteltiin työntekijän roolia tässä prosessissa, sekä niitä vaikutuksia, joita työtöteella tavoitellaan.

Prosessikoulutuksen käytännön toteutusta ja aineistoa muokattiin syksyn aikana huomioiden ryhmän tarpeita. Syksyn aikana tarkistettiin myös kirjoitussuunnitelmaa. Alun perin oli suunniteltu kahden erillisen artikkelin kirjoittamista pro-

sessikoulutuksesta. Prosessikoulutuksen aikana tiedostettiin tarve tuottaa kuitenkin artikkeli itse juurrutettavasta kuntoutusmallista ja sen pariksi artikkeli prosessikoulutuksesta. Tässä jälkimmäisessä koettiin mielekkääksi yhdistää niin prosessikoulutuksen kuvaus kuin sen vaikutusten arviointi. Tutkimuksellinen osuus haluttiin näin nivoa tiiviisti kehittämistehtävän yhteyteen. Lisäksi kuntoutusmallista kirjoitettava artikkeli olisi projektin loppuraporttia paremmin palveleva kuin erillinen prosessikoulutuksen evaluointia koskeva artikkeli.

Myös opinnäytetyöhön liittyvän evaluointiprosessin osalta tavoitteita ja aineiston käsittelyä tarkennettiin prosessin edetessä. Osallistujien ennakkotehtävänä kirjaamat kuvaukset omasta toiminnastaan vanhemmuuden ja vuorovaikutussuhteen tukemisessa oli mielekästä käsitellä selkeämmin orientoivana materiaalina kuin tutkimusaineistona. Osallistujien kirjaamat ajatukset omasta työstään palvelivat heidän omaa orientoitumistaan ja koulutuksen toteutusta. Lisäksi ne palvelivat erityisesti osallistujien omaa reflektointia työstään ja siinä mahdollisesti tapahtuneista muutoksista koulutusprosessin päättyessä. Näiden ennakkotehtävien tarkempi sisällönanalysointi ja raportointi siten, että niistä luokiteltaisiin perhetyön viitekehyksiä, ei sen sijaan ollut mielekästä. Kehittämistehtävän näkökulmasta käsin oli tärkeintä keskittyä prosessikoulutuksen vaikutusten analysointiin ja raportointiin, eikä niinkään osallistujien erilaisista lähtökohdista käsin kuvaamiin työskentelytapoihinsa ennen koulutusprosessia.

12 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TOTEUTUKSEN YDINALUEET

Tässä osuudessa kuvataan erityisesti kahta painopistealuetta kehittämistehtävän toteutukseen liittyen. Ensin kuvataan prosessikoulutuksen suunnittelua ja toteutusta ja toisena kokonaisuutena avaan tässä yhteydessä enemmän vaikuttavuustutkimuksen osalta aineiston analysointiprosessia.

12.1. Prosessikoulutuksen suunnittelu ja toteutus

Prosessikoulutuksen osalta tavoitteena oli rytmittää aineisto ja koulutusprosessi siten, että osallistujat saavat ensin riittävän perustan reflektiivisen työotteen taustalla vaikuttavista teorioista ja käsitteistä, vasta tämän jälkeen prosessissa syvennyttiin Vuorovaikutuskylpy-projektin aina kehitettyjen toimintamalleihin ja harjoituksiin. Prosessin toteutus tässä muodossa auttoi ryhmää myös tiedostamaan keskustelupainotteisen reflektiivisen työskentelyn haasteet, joihin kehitetyillä toiminnallisilla sovellutuksilla on haluttukin vastata.

Koulutusprosessissa panostettiin alkuvaiheesta alkaen tutustumiseen, ryhmäytämiseen ja keskustelun rentouteen. Näin haluttiin edistää ryhmän keskinäistä reflektointia ja osallistujien avointa ja kriittistäkin työskentelyorientaation pohdintaa. Keskeinen osa prosessia oli myös välitehtävien purkuun varatulla ajalla. Valinnalla korostettiin aktiivisen tekemisen ja oman toiminnan reflektoinnin merkitystä. Osallistujien elämäntilanteet ja työpaineet vaikuttivat joiltain osin siihen, miten he kykenivät toteuttamaan välitehtäviä omassa työssään. Kynnystä välitehtävien toteutukseen madallettiin tietoisesti sillä, että osallistujat saivat itse aktiivisesti määrittää, minkä välitehtävän he valitsevat. Näin osallistujat saattoivat tarttua myös sellaisiin toiminnallisiin sovellutuksiin, jotka tuntuivat mahdollisilta juuri heidän työkontekstistaan käsin. Kaikilla prosessikoulutuksen toteutuksen valinnoilla haluttiin mahdollistaa täydellisen oppimisen prosessia. Tämä tarkoitti huomion kiinnittämistä motivoitumiseen, orientoitumiseen, aihepiirin si-

säistämiseen, opitun ulkoistamiseen, sekä oman toiminnan arviointiin ja kontrollointiin (Huhtanen 2012).

12.2. Arviointitutkimuksen toteutus

Seuraavassa kuvataan aineiston analysointia. Opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa oli tarkoituksena sitoa sisällönanalyysin käsitteissä aineisto toisaalta kehittävän työntutkimuksen käsitteisiin ja toisaalta koulutussisällön kannalta keskeisiin käsitteisiin. Aineiston analysoinnissa oli ajateltu toteuttaa hyödyntäen kehittävän työntutkimuksen teoriasta nousevia käsitteitä (Engeström 1995, 45). Vuoropuhelu aineiston kanssa muokkasi näiden näkökulmien sanoittamista sellaisilla aineiston tarjoamilla teemoilla, jotka kuvasivat reflektiivisen työotteen pohtimista ja sen vahvistumiseen liittyviä muutoksia suuremmin.

Aineisto koostui 20 osallistujan reflektioehtävistä. Kaikki osallistajat allekirjoittivat tutkimusluvan prosessikoulutuksen käynnistyessä. Aineiston työstäminen käynnistyi aineistolähtöisellä koodaamisella, jonka yhteydessä aineistosta etsittiin osallistujien kuvaamia muutoksia. Seuraavassa vaiheessa näistä monista havainnoista etsittiin yhdistävää teemaa. Tämä vaihe kytki prosessiin mukaan myös teorialähtöisen sisällönanalysoinnin. Aineistolähtöiset havainnot synnyttivät dialogia tutkijan mielessä reflektiivisen työotteen keskeisten näkökulmia vasten. Tutkijan kiinnostus lähti suuntautumaan esimerkiksi työntekijän tietoisuuteen omasta työskentelytavastaan eli miten osallistujat refleктоivat omaa toimintaansa ja fokustaan työskentelyssään. Toisena kokonaisuutena aineistosta nousi näkökulmia siihen, miten työntekijän suhde työnsä kohderyhmään muuttui. Tässä yhteydessä aineiston pohjalta haluttiin myös eritellä muutokset suhteessa lapseen ja vanhempiin erikseen. Kolmantena kokonaisuutena aineistossa kiinnitti huomiota se, miten Vuorovaikutuskylpy-projektin kehittämien toiminnallisten sovellutusten juurtuminen oli toteutunut. Näin aineistolähtöisten havaintojen ja reflektiivisen työotteen aihepiirin teorialähtöisempi dialogi synnytti neljä erillistä muutoksen pääteemaa. Tässä yhteydessä aineisto on kuvattu taulukkona, joka erittelee myös prosessoinnin vaiheet.

Taulukko 2. Reflektiotehtävän sisällönanalysointiprosessin vaiheet.

Aineistosta koodauksen yhteydessä poimittuja esimerkkejä (1. vaihe)	Teemoittelun vaihe (2.vaihe)	Pääteemat (3. vaihe)
"olen pohtinut paljon, miten omassa työssäni huomioin vuorovaikutusta" / "olen saanut käsitteitä oman työni tarkasteluun"/ "suurin muutos on tapahtunut lähestymistavassani ja sen myötä keskustelujen sisällössä."/ "tuonut uudenlaisen ajattelutavan työhöni... mietin omaa työskentelytapaa enemmän."/ "olen tietoisempi oman reflektiivisen kykyäni merkityksestä."	a) oman työskentelyn tietoinen tarkastelu	1: Työntekijän vuorovaikutustyöskentelyn reflektiivisen orientaation vahvistuminen
"olen saanut lisää rohkeutta ottaa asioita esille, rohkeutta nostaa tarkastelun alle tässä ja nyt tilanteita, rohkeutta nostaa esiin lasten tunteita ja rohkeutta asioihin palaamiseen."/ "olen rohkeampi suhteessa vanhempiin, kysymysten esittäminen on helpompaa."	b) rohkaistuminen vuorovaikutustyöskentelyssä	
"muutos on tapahtunut asenteessani - pureskelen vähemmän valmiiksi havaintojani ja kuuntelen enemmän."/ "ajattelen asioita syvemmin ja otan puheeksi perheen kanssa"/ "olen opetellut pysähtymään vuorovaikutustilanteisiin."/ "lisännyt kykyä pysähtyä tähän hetkeen ja juuri tähän vuorovaikutukseen"/ "olen saanut syvyyttä työskentelyyn... en jää mitä kuuluu- tasolle."/ "olen oppinut, että muutos on aina mahdollista"	c)työskentely-orientaatioissa tapahtunut muutos	
"koulutus on laittanut pohtimaan, miten työtä voi katsoa eri näkökulmista."/ ""itsessä heräävien tunteiden tunnistaminen on noussut enemmän pintaan."/ "työskentely on nostanut tunteitani pintaan... olen alkanut tietoisesti pohtia myös esiin nousseita omia tunteitani."/ "olen tiedostanut, että vuorovaikutuksen tukeminenhan on koko ajan läsnä, se vain pitää ottaa tarkasteluun ja pohdintaan."/ "suhtautuminen muuttunut ja opettelu pois liian rutiininomaisista käytännöstä käynnistynyt."/ "on tullut tarve pysähtyä asioiden äärelle ja rauhassa miettiä"	d) itsereflektion lisääntyminen	
"olen ymmärtänyt paremmin vauvan erillisenä ja tuntevana yksilönä."/ "itselleni on ollut tärkeää sen tajuaaminen, että vauvan reflektiivinen kyky kehittyy koko ajan sen kokemuksen kautta, mitä hän saa – kyse on tärkeästä asiasta."/ "pienen lapsen kyky ja tarve vuorovaikutukseen ja oikeus siihen on minulle entistä tärkeämpää työssäni."	a) vauvan tiedostaminen vahvistunut työntekijän mielessä	2: Lapsi on tullut näkyvämmäksi
"tuon esiin vauvan ajatuksia ja mietteitä"/ "olen itse laskeutunut sohvalta vauvan luo"/ "siirrän useammin puhettani siihen, millaisena vanhempi näkee vauvan ajatukset käytöksen takana."/ "toiminnallisten menetelmien yhteydessä olen nostanut esille enemmän lapsen näkökulmaa ja kokemusta tilanteesta."	b) vauvaan fokuoiva työskentely lisääntynyt	

<p>"pysähdyn enemmän kuuntelemaan ja autan vanhempaa oivalta- maan asioita."/ "pohdimme yhdessä enemmän tunteita."/ "annan vanhemmille enemmän aikaa ymmärtää."/ "tuen entistä enemmän vanhemman omaa ajattelua."/ "kyselen ja ihmettelen yhdessä vanhemman kanssa, mitä lapsi tarvitsee, kaipaa, tuntee, toivoo, odottaa."/</p> <p>"en enää heti kerro vanhemmalle, mitä vauva tarvitsee, vaan pyrin auttamaan vanhempaa ajattelemaan vauvan tarpeita ja tunteita."</p>	<p>a) vanhemman ajattelun aktiivinen tukeminen</p>	<p>3: Vanhemman osallisuuden vahvistumi- nen vuorovaiku- tustyöskente- lyssä</p>
<p>"vanhemman kannustaminen vauvan mielen pohtimiseen tullut tärkeäksi osaksi työtäni"/ "työni on ikään kuin pinnan alle sukelta- mista yhdessä vanhemman kanssa."/ "työni on enenevässä mää- rin vanhemman ja lapsen välisten tunteiden ja ilmiöiden esille tuomista sekä yhdessä ihmettelyä."/ "olen työskennellyt perheissä huomattavasti aikaisempaa enemmän tunteisiin liittyen."/ "mietitään vanhemman kanssa tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin tilanteita."</p>	<p>b) tietoinen huomion suuntaaminen mielensisältöihin vuorovaikutuksessa</p>	
<p>"en anna asiakkaalle suoria vastauksia vaan yritän auttaa häntä itseään pohtimaan ja miettimään"/ "yhdessä vanhemman kanssa suunnittelemaan saadaan vanhempi mukaan työskentelyyn ja paremmin motivoitumaan."/ "tästä lähestymistavasta käsin minulle on selvinnyt, että monilla vanhemmilla on jo valmiina ratkaisuvaihtoehtoja vanhemmuuden pulmiin."/ "ymmärsi ottaa vanhemmat mukaan suunnittelemaan työskentelyä - avoimuus on tehnyt per- hetyöstä helpompaa, sujuvampaa ja mukavampaa."/ "työskentely- tapaani on tullut enemmän tasavertaisuutta ja sitä kautta rentout- ta."/ "vanhemman asiantuntijuus nousee tässä esiin."</p>	<p>c) vanhemman osallistamisen lisääntyminen</p>	
<p>"huomaan, että ennen olen yrittänyt liian korkealle haastavienkin perheiden kanssa... nyt yritän pysyä enemmän sopivassa maas- tossa ja konkretiassa ensin ja lähteä sieltä eteenpäin."</p>	<p>d) vanhemman lähikehitysvyöhyk- keellä toimiminen</p>	
<p>"menetelmät tukevat vanhemman asettumista vauvan maail- maan."/ "muskarihetkiä käyn ennakoiden/ TUTKAillen läpi"/ "olen saanut paljon uusia välineitä työhöni"/ "menetelmät ovat rikasta- neet työskentelyä"/ "jo pienillä välineillä voidaan tukea vuorovaiku- tusta"</p>	<p>a) toiminnallisten menetelmien arvon oivaltaminen reflek- toinnin tukena</p>	<p>4: Toiminnallis- ten menetel- mien käytön syventyminen</p>
<p>"olen alkanut käyttää ennestään tuttuja menetelmiä uudella taval- la... syvällisemmin."/ "olen palannut aikaisemmin käyttämiini toi- minnallisiin menetelmiin... uudella tavalla."/ "koulutus on rikastanut ajatuksiani ja työskentelytapojani vanhojen tuttuja menetelmien sisällä"</p>	<p>b) vanhojen menetelmien tiedostaminen uusin silmin</p>	

On kuitenkin tärkeä todeta, että useampi osallistuja pohti reflektointitehtäväsään sitä, miten sinänsä oma työ ei ole muuttunut ja miten prosessikoulutuksen vaikutukset liittyvät enemmän vahvistuksen saamiselle siitä, että omassa työssä on kiinnittänyt huomiota tärkeisiin asioihin. Näidenkin pohdintojen rinnalle nousi kuitenkin havaintoja siitä, miten tällainen vahvistus omalle työskentelyorientaatiolle näkyy omassa työskentelyssä. Aineiston analysoinnissa pyrittiin noudattamaan selkeää linjausta sen suhteen, mitkä teemat ja sisällöt ovat tässä aineistoissa merkittäviä evaluaatiotavoitteen näkökulmasta (Rukajärvi - Saarela & Johnson 2006, 12). Tämä fokusointi auttaa myös johtopäätösten tekemistä aineiston pohjalta.

Prosessikoulutuksessa tavoiteltiin osallistujien toiminnassa tapahtuvaa muutosta, joka näkyisi suhteessa perheiden kanssa työskentelyyn. Uudistavan oppimisen tyypit voidaan tunnistaa sen mukaan, missä kohdin innovatiivinen oivallus toimintajärjestelmässä syntyy. Tämän kehittämistehtävän puitteissa tavoiteltiin kahden tyyppisiä innovaatioita: ratkaisu-innovaatioita ja prosessi-innovaatioita. Ratkaisu-innovaatioilla tarkoitetaan sellaisia oivalluksia, joita osallistujilla syntyy prosessin aikana vaikkapa työnteon välineistä (toimintamallit) tai työnteon kohteesta (esimerkiksi vuorovaikutussuhteesta). Ratkaisu-innovaatiot on kuvattu kuitenkin mahdollisesti rajoittuneiksi ja hetkellisiksi. Tästä syystä koulutusprosessin aikana pyritään saavuttamaan erityisesti prosessi-innovaatioita. (Engeström 2004, 28-30; Lambert 1999, 99.) Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että perhetyöntekijä suuntaakin huomionsa takaisin perheisiin ja vuorovaikutussuhteisiin sekä hyödyntää uutta ajatteluaan, oivalluksiaan ja sisäistämäänsä tietoa suhteessa kohteeseen monivivahteisesti ja vuorovaikutteisesti. Osallistujien tuottamien tekstien valossa voidaan tehdä johtopäätös siitä, että koulutusprosessilla saavutettiin sekä ratkaisu- että prosessi-innovaatioita. Ratkaisu-innovaatioina voidaan pitää esimerkiksi seuraavia osallistujien pohdintoja: ”tuon esiin vauvan ajatuksia ja mietteitä” ja ”olen itse laskeutunut sohvalta vauvan luo”. Prosessi-innovaatioiksi puolestaan voidaan määritellä vaikkapa seuraavat esimerkit: ”olen pohtinut paljon, miten omassa työssäni huomioin vuorovaikutusta”, ”suurin muutos on tapahtunut lähestymistavassani ja sen myötä keskustelujen sisällössä” ja ”olen tietoisempi oman reflektiivisen kykyni merkityksestä”.

Osallistujien tuottaman aineiston analysointi suhteessa täydellisen oppimisen malliin puolestaan osoittautui haasteelliseksi. Osallistujathan tarkastelivat kaikki reflektiotehtävää kirjoittaessaan työtään vähän etäämpää. Näin ollen heidän pohdintansa viittasivat oppimisprosessissa kontrollin vaiheeseen. Toisaalta osallistujien reflektointi ryhmäkeskusteluissa antoi viitteitä siitä, että koulutusprosessin aikana osallistujien oppimisessa painottui sisäistämisen ja ulkoistamisen välinen prosessimainen liike.

Voidaan ajatella, että evaluaatiotutkimuksen toteutus tavalla, joka osallisti koulutuksen osallistujat itsereflektoinnin kautta pohtimaan työskentelyssään tapahtunutta muutosta, vahvistaa itsessään muutosta (Robson 2001, 187). Tällä tarkoitetaan sitä, että osallistujan aktiivinen oman työskentelytavassa tapahtuneen muutoksen arviointi rohkaisee jatkossakin yksilön tietoista oman työskentelytavan havainnointia ja arviointia.

13 POHDINTA

Opinnäytetyöprosessi on nivoutunut kiinteäksi osaksi Vuorovaikutuskylpy-projektin elinkaarta. Juurruttamiseen tähtäävä prosessikoulutus on ollut luonnollinen osa projektin toimintaa ja siten opinnäytetyöprosessi on pitkälti toteutunut osana projektissa tapahtuvaa kehittämistyötä. Tämä yhtenäinen tavoitetilä niin arjen työssä kuin opinnäytetyöprosessissa on synnyttänyt vahvan jatkuvuuden ja kannattelun koko prosessille. Opinnäytetyöprosessi onkin nivoutunut luontevasti ja tietoista prosessointia tukevaksi osaksi projektityöskentelyä.

Juuruttamista on tarkasteltu tässä opinnäytetyöprosessissa tiedon levittämisen näkökulmasta. Koulutus on soveltunut erityisen hyvin juurruttamisen välineeksi, koska työotteen levittäminen on edellyttänyt jatkotyöstämistä (Toikko & Rantanen 2009, 85). Prosessikoulutus on mahdollistanut sen, että osallistujat ovat voineet aktiivisesti työstää omaan työhönsä sopivia sovellutuksia toimintamalleista prosessin aikana. Tätä he ovat myös aktiivisesti tehneet.

Alusta alkaen tiedostettiin se, että uusien toimintamallien on mahdollista levitä parhaiten samansukuisissa toimintajärjestelmissä. (Engeström 1995, 156; Toikko & Rantanen 2009, 125.) Toisena näkökulmana tiedostettiin se, että inhimilliseen toimintaan liittyvissä käytännöissä on otettava huomioon, että jokin toimintatapa ei ole suoraan istutettavissa toiseen kontekstiin, vaan sen työstäminen edellyttää reflektointia ja vuoropuhelua (Arnkil 2006, 86-87). Yhteenvetona voidaan todeta, että Vuorovaikutuskylpy-projektin toimintamallien soveltaminen ja juurruttaminen oli luontevinta lastensuojelullisen perhetyön ja terapeuttisen vauvaperhetyön kentälle. Selkeästi eniten soveltavaa ja integroivaa prosessointia tekivät ne osallistujat, jotka tulivat sairaalakontekstista, esimerkiksi vastasyntyneiden teho-osastolla työskentelyn perustehtävät vaativat toimintamallin aktiivista soveltamista hyvinkin erilaiseen toimintaympäristöön.

Opinnäytetyön toteutuksessa saavutettiin sille asetetut tavoitteet. Prosessin toteutuksen jatkuva arviointi mahdollisti luontevien korjausliikkeiden tekemisen

niin prosessikoulutuksen toteutuksessa ja sen vaikutusten arvioinnissa kuin myös artikkelien toteutuksessa. Kokemus tästä uudesta opinnäytetyön kirjoittamisesta on ollut pelkästään positiivinen. Eri tarkoituksiin kirjoitetut kirjalliset raportit palvelevat paremmin erilaisia kohderyhmiä. Projektin loppuraportoinnissa kaivataan selkeitä ja johdonmukaisia kokonaiskuvauksia projektin kehittämistä toimintamalleista, osaprojektien toteutuksesta ja niiden vaikutusten arvioinnista. Nämä loppuraporttia varten kirjoitetut artikkelit avautuvat mahdollisesti helpommin myös opinnäytetyöstä kiinnostuneille lukijoille, koska ne mahdollistavat aineiston lukemisen lukijaa kiinnostavilta osin helpommin kuin perinteiseen opinnäytetyöraporttiin kokonaisuudessaan perehtyminen.

Tämä opinnäytetyöprosessi haastoi pohtimaan kouluttamista ja tiedon jakamista tärkeistä näkökulmista. Vaikka kouluttamisessa ja opettamisessa on kyse uuden tiedon siirtämisestä, yhä merkittävämpään rooliin asettuu tiedon integrointi. Tämän tiedostaminen on näkynyt koulutusprosessin toteutustavassa. Keskustelulle ja ryhmän prosessille on tehty enemmän tilaa. Opinnäytetyön rajaaminen juurruttamisvaiheen prosessikoulutukseen on vahvistanut projektivastaavan osaamista yhdessä vaativimmista projektityön vaiheista - juurruttamisessa. Jatkossa projektityön elinkaareissa juurruttaminen tulee varmasti elämään vahvasti mielessä jo projektin alkumetreiltä lähtien. Tällainen tietoisuus ohjaa toteuttamaan kehittämistyötä siten, että se synnyttää koko ajan välineitä ja materiaalia toimintamallien juurruttamisen ja levittämisen toteutukseen.

Prosessikoulutuksen toteutus voidaan nähdä perustuvan yhteisöllisyyteen ja jaettuun asiantuntijuuteen (Rissanen 2007,165). Koulutusprosessin yhteydessä levitetty toimintamallit muovautuvat niiden levitessä uusiin toimintaympäristöihin. Juurruttaminen ja toimintamallien levittäminen edellyttää etenkin tällaisessa reflektiivisessä työotteessa avoimuutta sille, että asioille syntyy uusia merkitysisältöjä, uusia toteutusmuotoja ja sovellutuksia. On kyse jokaisen osallistujan omakohtaisesta prosessista, jossa kouluttajan tehtävä on auttaa osallistujaa ajattelemaan omaa toimintaansa. Tässä suhteessa prosessilla on suora yhteys myös juurrutettavaan toimintamalliin, jossa perhetyöntekijän tärkeä tehtävä on

vahvistaa vanhemman kykyä ajatella ihmissuhdekokemuksia, lapsen käyttäytymisen takana olevia tunteita ja vuorovaikutussuhteen dynamiikkaa.

Sosiokonstruktiivisen lähestymistavan läsnäolo tiivistyi viimeisen koulutuspäivän palautekierroksessa. Osallistujien kirjaamat ajatukset teemalla ”haluan vielä sanoa, että...” liittyivät miltei poikkeuksetta kiitoksena ryhmälle ajatuksista, keskusteluista, oivalluksista ja jakamisesta. Palautteet summasivat hyvin sitä, miten ryhmä oli kokenut oppivansa ja oivaltavansa yhdessä. Osallistujien pohdinnat reflektiotehtävässä puolestaan kuvastivat sitä, miten he ovat miettineet omaa työtään eri näkökulmista, niin työskentelyn kohdetta, työskentelynsä välineitä, omaa rooliaan ja myös niitä vaikutuksia, joita työskentelyllään tavoittelevat. Näin prosessikoulutuksen suunnittelua ohjanneet kehittävän työntutkimuksen käsitteetkin heijastuvat omalla tavallaan osallistujien pohdinnoissa erilaisten näkökulmien kautta.

Tämän prosessin aikana olen tuntenut syvää kiitollisuutta matkatovereilleni. Työparini Maarit Linnavuoren kanssa käydyt keskustelut ja yhteistyö ovat olleet merkityksellisiä tämän prosessikoulutuksen toteutukselle. Prosessikoulutuksen osallistujat puolestaan ovat oman prosessointinsa kautta kehittäneet projektissa kehitettyjä sovellutuksia eteenpäin, he ovat soveltaneet niitä uusiin työkonteksteihin ja tuoneet oman osaamisensa mukaan näihin toimintamalleihin. Prosessikoulutuksen pilottiryhmäksi saatiin aktiivinen, pohtiva ja huumorintajuinen ryhmä ammattilaisia, joiden kanssa yhteistyö oli kouluttajan näkökulmasta suuri ilo. Opinnäytetyökokonaisuuden toteutuksen hallinnalle Tiina Hautalalta saatu ohjaus opinnäytetyöprosessin aikana puolestaan oli ensiarvoisen tärkeää. Näin työskentelyssä säilyi fokus ja johdonmukaisuus. Mutta ehkäpä se kaikkein suurin kiitos kuuluu kaikille niille perheille, joiden kanssa Vuorovaikutuskylpyprojektissa on työskennelty projektivuosien aikana. Juuri nämä perheet ovat johdattaneet ajattelemaan asioita uudella tavalla ja siten mahdollistaneet niiden toimintamallien kehittämisen, joihin prosessikoulutuksessa paneuduttiin.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa. HansaBook.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina. Akatiimi Oy
- Arnkil, T. 2006. Okavango-kehittäminen – välittääkö kukaan jatkuvuudesta? Teoksessa: Sepänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. Kehittämistyön risteyskysymyksiä. Helsinki. Stakes
- Brookfield, S. 1995. Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa: Mezirow, J. Uudistava oppiminen – kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki. Helsingin yliopisto – Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Helsinki. Painatuskeskus Oy.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino
- Hautala, T. & Hyrkkänen, U. 2012. Projektista kirjoittamisen sijaan kirjoittamista projektissa. Teoksessa: Hautala, T., Ojalehto, M. & Saarinen, J. (toim.) Työelämää kehittämässä - ammattikorkeakoulu projektimaisten kehittämisen kumppanina. Turku. Turun ammattikorkeakoulu.
- Huhtanen, P. 2012. Engeströmin täydellisen oppimisen malli. viitattu 30.3.2012. <http://www.energinen.net/wp-content/uploads/2010/01/Ref-PA5.pdf>
- Jaskari, S. 2010a. Aistimukset varhaisten vuorovaikutuskokemusten muovaajina – kirjallisuuskatsaus. Opinnäytetyö. Toimintaterapian koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu
- Jaskari, S. 2010b. Vuorovaikutuskylpy-projekti 2010-2014 – Teoreettiset viitekehykset. Työpaperi. Turun ensi- ja turvakoti ry. Julkaisematon.
- Kananen, J. 2010. Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kankkunen, P. & Vehviläinen – Julkunen, K. 2009. Tutkimus hoitotieteessä. Helsinki. WSOYpro
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia – Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Juva. PS-kustannus
- Ketonen, O. 1994. Tieteen etiikka. teoksessa: Nieminen, V. Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Helsinki. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Laine, T. & Malinen, A. 2009. Elävä peilisali – aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki. Kansanvalistusseura.

Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2010. Hankekirjoittaminen opinnäytetyössä ja kehittämishankkeissa – Ohjeistus opiskelijalle. Teoksessa: Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) Hankekirjoittaminen – Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. Haaga-Helia tutkimuksia 1/2010. Helsinki. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Lambert, P. 1999. Rajaviiva katoaa - Innovatiivista oppimista ammatillisen opettajankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä. Helsinki. Helsingin ammattikorkeakoulu.

Lindqvist, T. 1999. Evaluaation uskottavuus. Teoksessa: Enäsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. Arviointi ja asiantuntijuus. Tampere. Gaudeamus.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimusslähestymistavan valintaan. Vantaa. HansaBook.

Rissanen, R. 2007. Opinnäytetyö osaamisen kehittämisen välineenä. Teoksessa: Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet – Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Helsinki. Tammi

Rukajärvi-Saarela, M. & Johnson, E. 2006. Opetuksen ja oppimisen tutkiminen on myös laadullista tutkimusta. Teoksessa: Ylikarjula, M. (toim.) Ihmettelyä ja oppimista tutkimuksen äärellä – Opettaja oman työnsä tutkijana- symposiumin III artikkelit. Kokkola. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Seppänen- Järvelä, R. & Vataja, K. 2009. Työyhteisö uusille urille – kehittäminen osaksi arjen työtä. Jyväskylä. PS-kustannus.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjälä, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.

Vilka, H. 2009. Tutki ja kehitä. Helsinki. Tammi.

Vuorovaikutuskylpy – projektin näkökulma vanhemman reflektiivisen kyvyn tukemiseen

Vuorovaikutuskylpy-projektin tavoitteena on kehittää korkean psykososiaalisen riskin vauvaperheille vuorovaikutuskuntoutusmalli, joka vahvistaa vanhemman kykyä eläytyä lapsen kokemusmaailmaan ja lisää vanhemman emotionaalista läsnäoloa vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutuskylpy- projektin kuntoutusmallin kehittämistyön lähtökohtana on näyttöön perustuva tieto vanhemman reflektiivisen kyvyn roolista vanhemmuudessa ja vuorovaikutuksessaan. Nykytieto ja -tutkimus kun osoittavat, että vanhemman sensitiivisyydellä on yhteys siihen, miten vanhempi kykenee ymmärtämään lapsensa käyttäytymisen taustalla olevia tunteita, toiveita, aikeita ja muita mielensisältöjä. Samoin vanhemman sensitiivisyydellä on yhteys siihen, miten hän ymmärtää omia tunteitaan ja motiivejaan, sekä vuorovaikutuskäyttäytymisen dynamiikkaa. (Slade 2004, 186.) Molempien osapuolten tunteet ja käyttäytyminen kun vaikuttavat vuorovaikutustilanteissa toisiinsa. Vanhemman reflektiivisen kyvyn vahvistamisessa mahdollistetaan myös vanhemman omien varhaisten hoivakokemusten pohtiminen, erityisesti tiedostaen näiden kokemusten vaikutus nykyhetkeen.

Tässä artikkelissa kuvataan aluksi Vuorovaikutuskylpy- projektin kehittämistyön lähtökohtana olevia teoreettisia viitekehyksiä. Tämän jälkeen on kuvattuna Vuorovaikutuskylpy-projektin näkökulmaa ja toimintamallia vanhemman reflektiivisen kyvyn tukemisessa.

Varhainen vuorovaikutus kehityksen perustana

John Bowlby kirjoitti jo 50-luvulla varhaisen vuorovaikutussuhteen merkityksestä lapsen mielenterveyden perustana (Bowlby 1957, 9). Pieni lapsi kehittyy vuorovaikutussuhteessa. Lapsi rakentaa varhaisina elinvuosinaan vuorovaikutuskokemusten kautta käsitystä siitä, onko hän tärkeä, mitä tunteita voi jakaa ja onko mahdollista saada apua. Varhainen vuorovaikutussuhde onkin siten erityisen merkityksellinen lapsen kehitykselle ja myöhemmälle mielenterveydelle. Perimän ja neurobiologian ohella yksilölliset vuorovaikutuskokemukset vaikuttavat

ratkaisevasti tunteiden ja ajattelun kehityksessä ja kypsymisessä. (Mäkelä 2003, 107; Siltala 2003, 17; Stern 2000, 26-34.)

Varhainen vuorovaikutus koostuu eri kerroksista. Ulkoisen havaittavan tapahtuman rinnalla vauvan ja vanhemman mielen tasolla vaikuttavat muistot ja mielikuvat (representaatiot) aikaisemmista vuorovaikutustapahtumista (Stern 2006, 18; Mäntymaa & Tamminen 1999, 2447). Nämä ovat yhteydessä toisiinsa, vuorovaikutustapahtuma vaikuttaa sisäisiin mielikuviin ja päinvastoin.

John Bowlbyn luoma kiintymyssuhdeteoria kuvaa ihmisen kiinnittymistä itselleen tärkeisiin ihmisiin. Kiintymyssuhdemallit ovat vuorovaikutuskokemusten pohjalta muodostuvia sisäisiä oletusmalleja suhteessa olosta. Kiintymyssuhdeteorian avulla voidaan kuvata ja ymmärtää ihmisen oletuksia itsestä, vuorovaikutussuhteista ja toisista ihmisistä. Se auttaa myös ymmärtämään yksilön tapaa reagoida tilanteissa, joissa tämä kokee turvattomuutta. Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi kokee itsensä huolenpidon arvoisena, muut luotettavina ja näkee vuorovaikutuksessa mahdollisuuden ilmaista itseään. Turvattomasti kiinnittynyt lapsi puolestaan kokee itsensä helposti arvottomana ja muut ihmiset epäluotettavina. Nämä lapsuudessa muodostuneet kiintymyssuhdemallit ovat perustana myöhemmille ihmissuhteille. Ne muovaavat siten yksilön mahdollisuuksia toteuttaa itseään elämässään ja vuorovaikutussuhteissaan. (Sinkkonen & Kalland 2001, 9; Sinkkonen 2003, 101.)

Varhainen vuorovaikutus on keskeisimmin vuorovaikutusta ilman sanojen merkityssisältöä. Siltala määrittelee tätä vaihetta aistimus-affektiiviseksi vuorovaikutukseksi. Aistimuksellisuus koostuu konkreettisesti hoivassa ja yhdessäolossa muodostuvista kokemuksista esim. kuulo-, kosketus-, liike-, rytmi-, tila-, haju-, tunto- ja katseaistimuksista. (Siltala 2002, 3371.) Varhaisessa vuorovaikutuksessa kokemusten affektiivinen taso on merkityksellinen. Tämä on hoivaan ja yhdessäoloon liittyvää, osapuolten jakamaa tunnetilaa. Nämä tunnekokemukset ohjaavat aivojen toimintaa ja luovat pohjaa lapsen myöhemmälle kehitykselle. (Gerhardt 2007, 52; Mäntymaa & Tamminen 1999, 2447; Mäntymaa et al. 2003,

459; Siegel 1999, 13; Stern 2010, 109.) Varhaiset hoivaan ja huolenpitoon liittyvät aistimus- affektiiviset kokemukset ovat kaikkein merkittävien kiintymyssuhteen muovaaja (Schaaf & Anzalone 2001, 276; Siltala 2002, 3371).

Varhaisen lapsuuden aistikokemukset ovat perustana lapsen aistitiedon jäsentämisen kyvyille (Ayres 2008, 29 & 101). Aistimukset ovat sensorisen integraation (SI) teorian mukaan energiaa, joka vaikuttaa hermoston toimintaan stimuloimalla tai aktivoimalla soluja (Ayres 2008, 28). Näiden aistimusten integrointi aivoissa muuttaa ne havainnoiksi. Lapsen kehittyminen on SI-viitekehyksen mukaan tarkasteltuna lisääntyvää kykyä integroida omasta kehosta ja ympäristöstä tulevia aistimuksia yhä jäsentyneemmin ja reagoida aistimusten pohjalta syntyneisiin havaintoihin tarkoituksenmukaisesti. Esimerkiksi pienen lapsen ylikuormittuminen sisäisille tai ulkoisille ärsykkeille saa hänet reagoimaan itkulla, johon vanhempi puolestaan voi vastata tarjoamalla lapselle sellaisia aistimuksia, joiden hän tietää rauhoittavan lasta. On selvää, että lapselle välittyy tässä aistimusvirrassa keskeisellä tavalla myös tunnetila, joka rauhoittelua määrittää. Lapsen kyky säädellä omaa sisäistä tilaansa ja tunteitaan kehittyy pikkuhiljaa. Lapsen itsesäätelykyvyn kehittämisessä vanhemman tarjoama säätelyapu on merkityksellinen, tällä tarkoitetaan juuri aistimus-affektiivisiä kokemuksia, joiden kautta lapsi saavuttaa jälleen tasapainoisen tilan. Kyky jäsentää aistimuksia tarkoituksenmukaisesti voidaan nähdä sekä oppimisen, että emotionaalisen kehityksen perustana. (Ayres 2008, 42-54; Holloway 1998, 167-168; Kraemer 2001, 47; Reeves 2001, 90-91.)

Siltalan mukaan varhaisessa olemassaolossa keskeisintä on kosketus ja liike, jotka välittävät pidettynä olemisen kokemukset pienelle vauvalle. Lapsen kehityksessä olevan minä-kokemuksen luojana toimivat aistimukset, jotka antavat kokemusta rytmistä, omista rajoista ja yhteydestä toiseen. (Siltala 2003, 35.) Varhaisessa vuorovaikutuksessa tuntoaistimusten merkitys korostuu emotionaalisen mielihyvän tuojana. Kosketus on tärkeää vauvan terveelle kehitykselle ja suhteen rakentumiselle. (Ayres 2008, 46.) Kosketus voi lisätä tai vähentää vauvan psyko-fysiologista stressiä, ei siis ole saman tekevää, miten vanhempi

koskettaa ja käsittelee lastaan (Mäkelä 2005, 1543). Varhainen hoivasuhde rakentaa parhaimmillaan lapselle kykyä säädellä omia tunnetilojaan ja stressiä, heikoimmillaan se tuottaa pienelle lapselle toistuvia traumakokemuksia, joissa lapsi ylikuormittuu tunnetiloista, joiden säätelyyn hänen omat kykynsä eivät riitä (Schoore 2002, 9-10).

Jokapäiväiset sensoriset aistimukset ovat olemassaolomme perusta. Ihminen myös kuvaa usein kokemuksiaan yhdessäolosta aistikokemustensa kautta, mitä hän kuuli, näki, tunsi, haistoi tai maistoi – ja millaisia tunteita nämä aistimukset hänessä herättivät. Aistimus-affektiivisuus sävyttää siten vuorovaikutusta läpi elämän. Sensorisia kokemuksia leimaa myös yksilöllisyys. (Dunn 2001, 608-609; Ayres 2008, 101.)

Reflektiivinen kyky vuorovaikutuksen avaimena

Riittävän hyvien vuorovaikutuskokemusten rakentumisessa auttaa normaalisti vanhemman eläytymiskyky. Vanhempi ikään kuin elää hetkeä kahden kokemana. Tämä identifioituminen ("toisen nahoissa hetkeen eläytyminen") mahdollistaa kykyä korjata tilannetta tarvittaessa. (Stern 2006, 53.) Tämä myötäeläytymisen kyky on reflektiivisen kyvyn perustaa.

2000-luvulla useammassa tutkimuksessa on nostettu esiin reflektiivisen kyvyn keskeinen merkitys sensitiiviselle vuorovaikutussuhteelle. Reflektiivisen kyvyn käsite nousee mentalisaatioteoriasta. Reflektiivinen kyky määritellään yksilön kyvyksi ymmärtää, että oma ja toisen ihmisen käyttäytyminen ovat kytköksissä mielen sisäiseen tilaan, tunteisiin, ajatuksiin ja toiveisiin. Se on kykyä ymmärtää ja käsitellä ihmissuhteisiin liittyviä kokemuksia mielessään, sekä havainnoida näitä tuntemuksia. (Slade 2004, 186.) Reflektiivistä kykyä pidetäänkin keskeisenä taitona itsesäätelykyvyille ja omien kokemusten organisoinnille (Fonagy et al 2002, 23).

Tutkimukset vahvistavat käsitystä, että varhaisen vuorovaikutussuhteen ennusteelle on keskeistä se, miten vanhempi kykenee ymmärtämään pienen lapsen käyttäytymisen takana olevaa mielentilaa (Pajulo 2004, 2543). Yale Child Study Centerin työryhmän tutkimuksissa tuodaan esiin se, miten vanhemman kyvyt rakentuvat joustavammaksi sellaisten interventioiden kautta, joissa lisätään vanhemman kykyä tunnistaa lapsen käyttäytymisen takana olevia tunteita ja motiiveja. Tällaiset interventiot ovat lisänneet vanhemman sensitiivisyyttä selkeämmin kuin lapsen käyttäytymisen hallintaan kohdistuvat interventiot. (Suchman et al. 2004, 180.)

Vanhemman kyky kohdata lapsi ajattelevana ja tuntevana olentona rakentaa lapsen kykyä ajatella itseä ja toista mielen omaavana yksilönä (Sharp et al 2006, 197 - 198). Näin ollen on ymmärrettävää, että vanhemman heikentyntä kykyä ymmärtää lapsen emotionaalisia tarpeita erillään vanhemman omista tarpeista pidetään todennäköisenä välittäjänä lapsen myöhemmän psykopatologian kehittymiselle (Pajulo 2003, 1341). On esitetty, että vuorovaikutusinterventio on tärkein tehtävä olisikin tukea ja helpottaa tätä mielensisältöihin suuntautuvaa ajattelukykyä (Bardy & Öhman 2007, 12).

Kiintymyssuhdemallien siirtymistä sukupolvesta toiseen on myös tutkittu. On todettu, että kiintymyssuhdemallien siirtymisessä keskeinen välittävä tekijä on vanhemman reflektiivinen kyky. Kun vanhempi kykenee refleктоimaan omia kokemuksiaan varhaisissa suhteissaan, hän kykenee paremmin myös valitsemaan, millaisia asioita hän haluaa tehdä samalla tavalla kuin omat vanhemmat ja missä puolestaan haluaa tehdä toisin. (Slade 2004, 186.)

Reflektiivinen kyvyn tukeminen vauvaperhetyössä

Reflektiivisen kyvyn tukemisen yhteydessä työskentelymallit perustuvat tällä hetkellä vahvasti keskusteluun ja kielelliseen prosessointiin. Tässä yhteydessä pysähdytään usein pohtimaan mielen sisältöjä vanhemman kanssa episodien kautta. Tällä tarkoitetaan sitä, että vanhemman kanssa pyritään tarkentamaan keskustelua yksittäisten tilanteiden tutkimisen tasolle. Jos vanhempi esimerkiksi

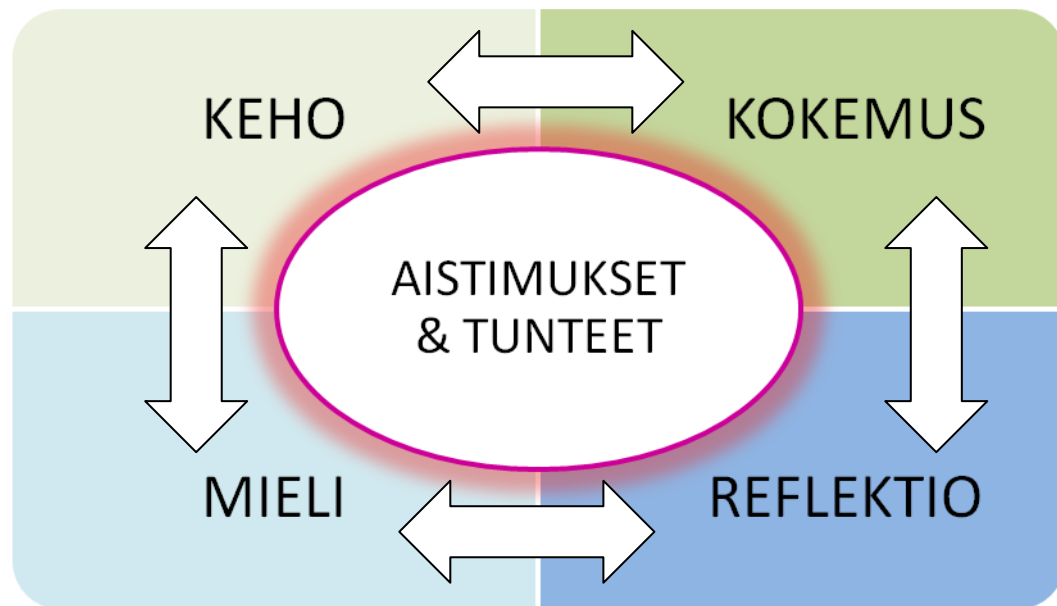
sanoo lapsen olevan hankala, häntä pyydetään kertomaan esimerkki lähiajoilta. Tämän esimerkkitilanteen kautta voidaan lähteä vanhemman kanssa tutkimaan, mitä oikein tapahtui. Voidaan pohtia esimerkiksi, mitähän lapsen mielessä ehkä tuossa kohdin oli, miten lapsen käyttäytyminen vaikutti vanhemman tunnetilaan jne. Prosessoinnin tavoitteena on auttaa vanhempaa ajattelemaan näitä vuorovaikutustilanteita ja –kokemuksia eri osapuolten näkökulmasta. (Suchman et al 2012, 329-331; Pajulo & Pyykönen 2011, 89; Suchman et al 2009, 493.)

Projektin kehittämistyön tulokulma vanhemmuuden reflektiiviseen tukemiseen

Joskus keskustelupainotteinen työskentely on kuitenkin vanhemmalle liian haasteellista, hänen voi olla myös vaikea löytää esimerkkejä ja tarkkoja muistikuvia vuorovaikutustilanteista. Tästä tunnistetusta kehityshaasteesta käsin Vuorovaikutuskylpy-projektissa lähdettiin etsimään vahvemmin eläytymiseen ja toiminnallisuuteen pohjaavaa työskentelymallia reflektiivisen kyvyn tukemisessa. Tässä yhteydessä on koko ajan tiedostettu se, että pelkästään eläytyminen toisen kokemukseen ei riitä, vaan mentalisaatiokyvyn vahvistuminen tässä yhteydessä edellyttää myös tunteiden ja kokemusten tietoista pohdiskelua ja säätelyä (Pajulo & Pyykönen 2011, 73).

Vuorovaikutuskylpy-projektin valmisteluvaiheessa toteutettu kirjallisuuskatsaus, jolla vahvistettiin projektin teoreettisen perustan dokumentointia, nosti keskiöön aistimus-affektiivisten tekijöiden keskeisestä merkityksestä varhaisten vuorovaikutuskokemusten muovaajina (Jaskari 2010). Tämä löydös vahvisti siten varhaisen vuorovaikutuksen luonteen tiedostamista. Pienen lapsen ja vanhemman yhdessäoloon ja vuorovaikutukseen liittyviä aistimuksia ei voida tarkastella ainoastaan ”mitä” kysymyksenä, vaan ”miten” tuo kokemus toiselle välittyy esimerkiksi miten lasta kosketetaan, syötetään tai puetaan. Aistimuksellisuutta on ajateltu tässä yhteydessä koko yhdessäolon perustana. Tästä syntyi myös projektin kehittämistyötä ohjaava ajattelumalli kokemuksellisuuden ja reflektoinnin yhteydestä aistimuksiin ja tunteisiin.

Kaavio 1: Aistimukset ja tunteet olemassaolon perustana



Tästä näkökulmasta avautui keskeinen polku kehittämistyölle. Kehittämisprosessin kuluessa tämä näkökulma konkretisoitui toimintaympäristön aktiiviseen hyödyntämiseen, sekä toiminnallisten tilanteiden aktiiviseksi tutkimiseksi yhdessä vanhemman kanssa. Nämä toiminnalliset tilanteet antoivat luontevia kohtia kiinnittää huomiota yhdessäolon laadullisiin puoliin.

Vuorovaikutuskylpy-projektin kehittämistyötä ohjaamaan nousivat seuraavat kysymykset:

- ✓ Miten työskentelyssä voisi tuoda vanhemman aktiivisen ajattelun tukemista selkeämmin nykyhetkessä tapahtuvaksi?
- ✓ Miten reflektiivisen kyvyn tukemisessa voisi hyödyntää toiminnallisuutta auttamaan näin vanhemman eläytymistä ja pohtimista?
- ✓ Miten vanhemman osallisuutta vuorovaikutuskuntoutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa voisi vahvistaa?

Syntyi TUTKAilu- menetelmä. Nimi tulee siitä, että tutkalla tarkoitetaan mittauslaitetta, jolla voidaan havaita, seurata ja mitata kohteiden suunta, etäisyys, nopeutta ja muitakin ominaisuuksia. Näin heijastunut heikko signaali on mahdollis-

ta havaita ja vahvistaa, joten tutkan kerrotaan sopivan etäistenkin kohteiden havainnointiin. (<http://fi.wikipedia.org/wiki/Tutka>, viitattu 2.2.2013.) Vanhemman reflektiivisen kyvyn vahvistamisessakin on mielestäni kyse tästä – autamme vanhempaa tunnistamaan orastavia ajatuksia ja havaintoja itsestä ja lapsesta.

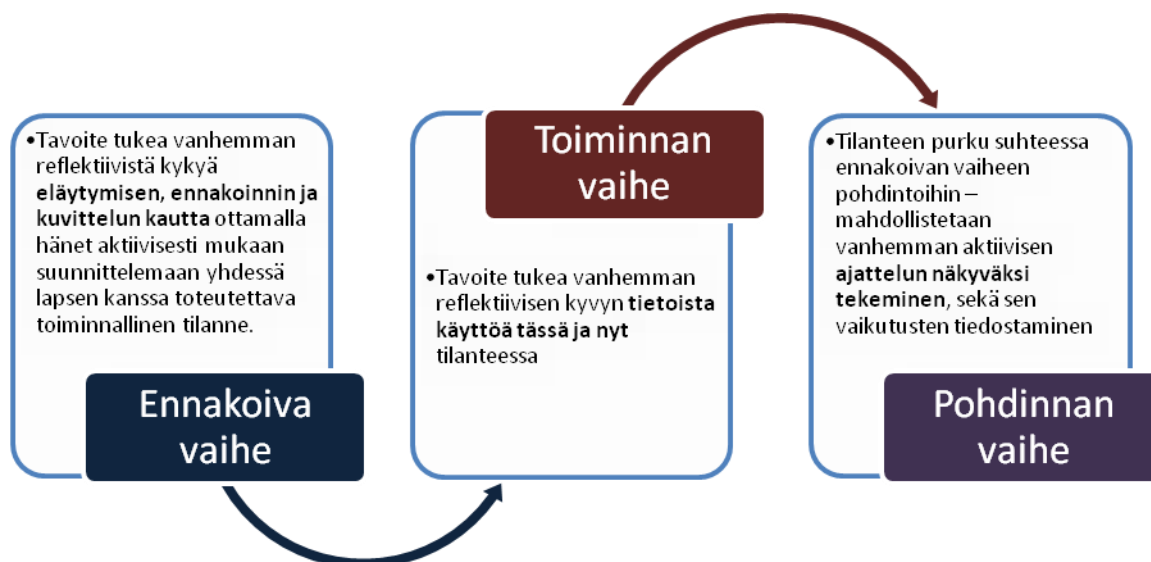
TUTKAilu kutsuu vanhemman mielen mukaan eläytymään, ennakoimaan ja pohtimaan. Siinä vanhempi tulee tietoisemmin osalliseksi tässä ja nyt tapahtuvasta toiminnasta, yhdessäolosta ja arjen toiminnasta. Menetelmä yhdistää myös videoiden käytön tavalla, joka on suhteellisen helppo ottaa käyttöön, vaikkei muuten käyttäisi videota työssään. TUTKAilun voima on siinä, että vanhempi voi saada aktiivista ajatteluapua onnistuakseen arjen tilanteissa tai toiminnallisissa hetkissä lapsensa kanssa tässä ja nyt sekä lähitulevaisuudessa. TUTKAilu menetelmää voidaan käyttää yhdistettynä kaikkeen toiminnalliseen tekemiseen. Kyse voi olla arjen toiminnoista (syöttötilanne, vaipanvaihto, pukeminen tms.) tai leikki/ seurusteluhetkestä, jossa voidaan myös hyödyntää vuorovaikutusleikkejä tai Vauvojen värikylypy-metodin toiminnallisia ideoita.

Oleellista on vanhemman vahva mukaanotto jo ennakoivassa vaiheessa. Vanhemman kanssa yhdessä kuvitellaan tilanne etukäteen, mietitään lapsen mahdollista reagointia ja sitä, millaisia vaikutuksia lapsen tunteilla ja käyttäytymisellä on vanhempaan itseensä. Oleellista on nimenmaan huomion kohdentaminen toiminnan ja käyttäytymisen taakse mielen sisältöihin. Näin autetaan vanhempaa pohtimaan ja ennakoimaan konkreettisen toiminnan lisäksi millainen tilanne/ kokemus on lapsen kannalta, mitä tunteita lapsessa voisi herätä, millaista apua lapsi mahdollisesti tarvitsee tilanteessa (erityisesti tunnetason säätely), millaisia tunteita lapsen reagointi mahdollisesti vanhemmassa herättää ja miten ne voivat vaikuttaa vanhempaan. Yhdessä on myös mahdollista pohtia, millaisia muistoja vanhemmassa herää samankaltaisista tilanteista omassa lapsuudessa.

Myös toiminnallisen tilanteen jälkeen toteutettava pohdinnan vaihe on merkityksellinen. Tässä yhteydessä on mahdollista tehdä näkyviksi vanhemman oivalukset ja havainnot tilanteesta. Toisaalta ennakoinnin vaikutuksesta tilanteessa vanhemman onnistumisen kokemukset toimivat itsessään palautteenantajina.

On kuitenkin tärkeä muistaa, että lapsen mieli on erillinen ja kaikkea vanhempi ei voi ennakoida. Tämäkin pohdinta on tärkeää.

Kaavio 2: TUTKAilun tavoitteet prosessin eri vaiheissa:



Kokemuksemme on, että tämä toteutustapa vahvistaa vanhemman osallisuuden kokemusta vuorovaikutustyöskentelyn prosessissa. Vuorovaikutustyöskentelystä tulee läpinäkyvämpää ja tasa-arvoisempaa. Tämä prosessointitapa tuottaa myös vanhemmille onnistumisen kokemuksia ja toteutustapa mahdollistaa sen, että vanhempi saa monissa vuorovaikutustilanteissa suoraa palautetta siitä, että hänen oivalluksensa ja aktiivinen pohdintansa edistävät vuorovaikutusta ja suhdetta lapseen.

Tämän edellä kuvatun TUTKAilu menetelmän rinnalla projektissa on syntynyt toiminnallisia harjoituksia ja työskentelytapoja, jotka täydentävät vuorovaikutustyöskentelyä. Nämä harjoitukset auttavat vanhempaa esimerkiksi pohtimaan sitä, mitä lapsi toivoo tai miten kertoisi arjen erilaisista vuorovaikutustilanteista. Toinen harjoitus puolestaan johdattaa vanhemman pohtimaan sitä, millainen käsitys lapselle rakentuu itsestään vanhemman peilaamana. Tässä harjoituksessa paneudutaan erityisesti vanhemman mielikuviin lapsestaan. Vuorovaikutussuhteiden tarkastelua voidaan syvennetä myös valokuvatyöskentelyllä.

Vuorovaikutuskylpy-projektin työskentelymallin kehittämisessä on alusta alkaen tavoiteltu kahta muutosta. Nämä ovat vanhemman eläytymiskyvyn vahvistuminen mahdollistamaan lapsen kokemuksen pohdinta, sekä emotionaalisen läsnäolon vahvistuminen vuorovaikutussuhteessa. Viimeksi mainitun tavoitteen saavuttamiseksi työskentelyä rikastetaan usein sellaisilla vuorovaikutusleikeillä, joissa tunnetason kohtaaminen on keskeistä. Tällaisia toimintoja ovat vaikkapa hoivahetket ja -laulut, iloa ja riemua tuottavat leikit ihmettelyn ja kohtaamisen äärellä. Näistä esimerkkeinä voivat olla vaikkapa kukkuu-leikit ja saippuakuplat. Kokonaisuudessaan emotionaalista läsnäoloa vahvistavalle leikille on tyypillistä intensiivinen asettuminen tilanteeseen, leikkisä ja lämmin tunnelma, sekä aktiivinen toisen huomioonottaminen.

Pohdinta

Vuorovaikutuskylpy-projektissa kehitetty vuorovaikutustyöskentelyn malli rikastaa mentalisaatioperusteista työskentelyä vauvaperheiden parissa. Toiminnalliseen työskentelyyn nivoutuva prosessointimalli antaa erityisen mahdollisuuden vahvistaa aktiivisesti vanhemman eläytymistä lapsen kokemuksen ja tässä yhteydessä pohtia tarkemminkin mielen sisältöjä. Tämä työskentelytapa lisää myös tasavertaisuutta ja vanhemman osallisuutta vuorovaikutustyöskentelyssä.

On kuitenkin tärkeä muistaa, että perheiden tilanteet ovat aina yksilöllisiä ja siten vanhemmuuden ja vuorovaikutuksen tukemisessa on tärkeä käyttää menetelmiä joustavasti perheiden tavoitealueisiin ja tilanteeseen sovittaen. Työskentelyprosessi voi sisältää erilaisia vaiheita, joita kaikkia voi kuitenkin integroida mentalisaatioperusteinen ajattelu.

Projektin tulokulma reflektiivisen kyvyn tukemiseen on eläytymisen vahvistamisessa. Tämä on kuin portti toisen osapuolen kokemuksen pohdintaan. Konkreettinen toiminta ja/ tai toimintaympäristö tuottaa käyttäytymisen tason reagoineja ja antaa palautetta. Kokemuksemme mukaan tällainen työskentelyorientaatio edistää juuri asettumista lapsen tunteiden, toiveiden ja ajatusten pohtimiseen. Vuorovaikutuskylpy-projektin työskentelymalli on arvokas lisä jo käytössä

oleviin keskustelupainotteisiin työskentelymalleihin, joilla tuetaan vanhemman reflektiivisen kyvyn vahvistumista.

LÄHTEET

- Ayres, A.J. 2008. Aistimusten aallokossa – Sensorisen integraation häiriö ja terapia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bardy, M. & Öhman, K. 2007. Vaativa vauvaperhetyö. Kirjallisuuskatsaus kansainvälisestä tutkimuksesta. Stakes. Työpapereita 13/2007. <http://www.stakes.fi/verkojulkaisut/tyopaperit/T13-2007-VERKKO.pdf>
- Bowlby, J. 1957. Lasten hoivan ja hellyyden tarve. Porvoo: WSOY
- Dunn, W. 2001. The Sensations of Everyday Life: Empirical, Theoretical and Pragmatic Considerations. The American Journal of Occupational Therapy. Vol. 55. No 6. s. 608-620.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. 2002. Affect regulation, mentalization, and the development of the self. New York: Other Press
- Gerhardt, S. 2007. Rakkaus ratkaisee – varhaisen vuorovaikutuksen merkitys aivojen kehittymiselle. Helsinki: Edita.
- Holloway, E. 1998. Early emotional development and sensory processing. Teoksessa: Case-Smith, J. Pediatric occupational therapy and early intervention. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Jaskari, S. 2010. Aistimukset varhaisten vuorovaikutuskokemusten muovaajina - kirjallisuuskatsaus. Opinnäytetyö. Tutkintoon johtava aikuiskoulutus. Toimintaterapian koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.
- Kraemer, G. 2001. Developmental neuroplasticity: A foundation for sensory integration. Teoksessa: Smith Roley, S., Blanche, E. & Schaaf, R. Understanding the nature of sensory integration with diverse populations. USA: Therapy Skill Builders.
- Mäkelä, J. 2005. Kosketuksen merkitys lapsen kehityksessä. Katsausartikkeli. Suomen lääkäri-lehti. Vol 60.No 14. s. 1543-1549
- Mäkelä, J. 2003. Piirteitä aivojen varhaisesta kehityksestä. Teoksessa Niemelä, P., Siltala, P. & Tamminen, T. (toim). Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus. Helsinki: WSOY
- Mäntymaa, M., Luoma, I., Puura, K. & Tamminen, T. 2003. Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. Duodecim. Vol 119; no. 6 s. 459-465
- Mäntymaa, M. & Tamminen, T. 1999. Varhainen vuorovaikutus ja lapsen psyykinen kehitys. Duodecim. Vol 115. No 22. s. 2447-53.
- Pajulo, M. 2003. Huumeriippuvuus ja äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus. Duodecim. Vol 119; 1335-42
- Pajulo, M. & Pyykönen, N. 2011. Mentalisaatiokyky varhaisessa vanhemmuudessa. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki. WSOYpro.

- Pajulo, M. 2004. Vauvan tunnetila ja sen säätely. Äidin reflektiivinen kyky ja sen merkitys turvalisessa kiintymyssuhteessa. *Duodecim*, Vol 120; 2543-8
- Reeves, G. 2001. From neuron to behavior: Regulation, arousal and attention as important substrates for the process of sensory integration. Teoksessa: Smith Roley, S., Blanche, E. & Schaaf, R. *Understanding the nature of sensory integration with diverse populations*. USA: Therapy Skill Builders.
- Schaaf, R. & Anzalone, M. 2001. Sensory integration with high-risk infants and young children. Teoksessa: Smith Roley, S., Blanche, E. & Schaaf, R. *Understanding the nature of sensory integration with diverse populations*. USA: Therapy Skill Builders.
- Schore, A. 2002. Dysregulation of the right brain: a fundamental mechanism of traumatic attachment and the psychopathogenesis of posttraumatic stress disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, Vol 36; 9-30
- Sharp, C., Fonagy, P. & Goodyer, I. 2006. Imagining your child's mind: Psychosocial adjustment and mothers' ability to predict their children's attributional response styles. *British Journal of Developmental Psychology*. 24(1):197-214, March 2006.
- Siegel, D. 1999. *The Developing Mind – How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: The Guildford Press.
- Siltala, P. 2002. Tunteet, mitä ne ovat, mistä ne tulevat, mitä ne merkitsevät ihmisen mielenterveydelle ja sairaudelle. *Suomen lääkärilehti*. Vol 57. No 35. s. 3369-73
- Siltala, P. 2003. Varhainen vuorovaikutus kokemuksen ja tutkimuksen valossa. Teoksessa Niemelä, P., Siltala, P. & Tamminen, T. (toim). *Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2001. *Varhaiset Ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Porvoo: WSOY
- Sinkkonen, J. 2003. Lapsen kiintymyssuhteen syntyminen ja sen häiriöt. Teoksessa Niemelä, P., Siltala, P. & Tamminen, T. (toim). *Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY
- Slade, A. 2004. Perinataalisen mielenterveystyön avainasia: Vauvan pitäminen mielessä. s. 185-193, *Psykoterapia-lehti* 23(3)
- Stern, D. 2010. *Forms of Vitality – Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, D. 2000. *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books.
- Stern, D. 2006. *The Motherhood Constellation*. London: Karnac.
- Suchman, N., DeCosta, C. & Mayes, L. 2009. The mother and toddler program – an attachment-based intervention for mothers in substance abuse treatment. Teoksessa: Zeanah, C. (toim.) *Handbook of infant mental health*. 3rd edition. New York. The Guildford Press.
- Suchman, N., Mayes, L., Conti, J., Slade, A. & Rounsaville, B. 2004. Rethinking parenting interventions for drug-dependent mothers: From behavior management to fostering emotional bonds. *Journal of Substance Abuse Treatment*, Volume 27, Issue 3, October 2004, Pages 179-185
- Suchman, N., Pajulo, M., Kalland, M., DeCosta, C. & Mayes, L. 2012. At-risk mothers of infants and toddlers. Teoksessa: Bateman, A. & Fonagy, P. (toim.) *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington. American psychiatric publishing Inc.
- Wikipedia. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Tutka>, viitattu 2.2.2013

Vuorovaikutuskylpy-projektin prosessikoulutus työskentelymallin levittämisen välineenä

Projektitoiminnan tavoitteena on kehittää ja kokeilla uusia toimintamalleja. Merkittävä rooli projektitoiminnassa on aina myös juurruttamisella, toimivia ratkaisuja kun halutaan näin levittää myös muiden saman asiakasryhmän kanssa toimivien ammattilaisten käyttöön. Vuorovaikutuskylpy- projekti on tarjonnut syksyllä 2012 kuusipäiväisen prosessikoulutuksen vauvaperhetyötä tekeville ammattilaisille, jotka ovat halunneet syventää osaamistaan vanhemman reflektiivisen kyvyn vahvistamisessa.

Prosessikoulutus toteutettiin elo-joulukuussa ja siinä oli kaikkiaan kaksikymmentä osallistujaa. Edustettuina oli erilaisia vauvaperhetyön toiminta-alueita: laitostuntoutus, ennaltaehkäisevä perhetyö, lastensuojelun perhetyö, terapeutinen vauvaperhetyö ja erikoissairaanhoidon vauvojen erityishoito/ kuntoutusohjaus.

Kuvaan tässä artikkelissa prosessikoulutuksen tavoitteita ja toteutusta, sekä koulutusprosessin vaikutuksia osallistujien työskentelyyn. Olen koonnut myös juurruttamisprosessin toteutusta ohjanneita teoreettisia näkemyksiä taustoittamaan prosessikoulutuksen toteutusta.

Koulutuksen tavoitteet

Vuorovaikutuskylpy- projektin kehittämistyön perustana on ollut tämänhetkinen näyttöön perustuva tieto siitä, että vanhemmuuden ja vuorovaikutussuhteen tukemisessa huomiota tulisi kiinnittää vanhemman reflektiivisen kyvyn vahvistamiseen. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että rohkaistaan vanhempaa aktiivisesti pohtimaan lapsen kokemusta, sekä lapsen käyttäytymisen takana olevia ajatuksia ja tunteita. Samoin autetaan vanhempaa pohtimaan hänen oman käyttäytymisensä ja tunteiden, sekä näiden mielensisältöjen yhteyttä vuorovaikutustilanteissa. Projektissa on kehitetty erityisesti työskentelytapoja, joissa vuorovaikutuskokemusten pohdinta tapahtuu toiminnallisia tilanteita hyödyntäen.

Koulutusprosessin tavoitteena on ollut juurruttaa niin teoreettista ymmärrystä mentalisaatioteoriasta eli reflektiivisen kyvyn merkityksestä vuorovaikutussuhteissa kuin myös toimintamalleja vanhemman reflektiivisen kyvyn tukemiseen.

Sosiokonstruktivinen viitekehys juurruttamisen kivijalkana

Inhimilliseen toimintaan liittyvissä käytännöissä on otettava huomioon, että jokin toimintatapa ei ole suoraan istutettavissa toiseen kontekstiin, vaan sen työstäminen edellyttää reflektointia ja vuoropuhelua (Arnkil 2006, 86 - 87). Toimintamallien juurruttamisessa haasteellista onkin se, miten kokemukset ja tieto voidaan siirtää tavalla, joka mahdollistaa tiedon ja toimintamallien soveltamisen uusiin toimintaympäristöihin. Juurruttamisessa tärkeäksi tekijäksi on esitetty tekemistä eli omaa kokeilua, sekä toisten vertaisten kokemuksia ja tietoja peilinä omalle prosessoinnille. Erityisesti juuri omakohtaisen käytännön kokeilun kautta saavutettava tieto ja sen jakaminen edistää oppimisprosessia ja tiedon sisäistämistä. Kokemus sinänsä ei kuitenkaan vielä tuota oppimista, vaan juurtumisen näkökulmasta kokemusten analysointi vasta tuottaa tarvittavan arvioinnin ja kokemuksen tulkitsemisen. Työntekijän kun on prosessoitava uuden toimintamallin käytännön soveltuvuutta omaan ajatteluunsa ja työskentelyynsä. (Seppänen-Järvelä 2007, 30; Arnkil 2007, 56 & 65; Rautava 2007, 244.) Samaa asiaa valottaa myös Nonakan kuvaama tiedon muuttumisen prosessi, joka sisältää eri vaiheita. Näitä ovat käsitteellistäminen, tiedon yhdistäminen, tiedon sisäistäminen ja kokemuksellinen jakaminen. Toistuva spiraalimainen kierros näiden prosessin vaiheiden kautta mahdollistaa subjektiivisesti tärkeiden asioiden yhdistelyn ja yksilön lisääntyvän kyvyn reflektoida omaa toimintaansa. (Heino 2007, 176 - 178.)

Tämän prosessikoulutuksen toteutuksen teoreettinen perusta onkin sosiokonstruktivisessa oppimiskäsityksessä. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppimisessa on pitkälti kyse yhdessä ajattelemisesta, sekä oivallusten ja kokemusten jakamisesta. Kauppilan (2007, 48 & 114) ja Puolimatkan (2002, 41 - 42 & 44) mukaan sosiokonstruktivinen näkemys kiteytyy vuorovaikutukseen, vastavuoroisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Tämä näkemys korostaa oppimisen rakentumista vuorovaikutuksessa toisten kanssa eli vaikka yksilö hahmottaa ilmiöitä omakoh-

taisesti, opittujen kokonaisuuksien vahvistuminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa pohtimalla ja tulkitsemalla asioita, löytämällä merkityksiä ja rakentamalla ymmärrystä.

Reflektiivisen työskentelytavan syventämisessä on kyse oman ammatillisen toiminnan pohdinnasta ja muokkaamisesta. Oppiminen vaatii tällaisessa prosessissa opiskelijan omakohtaista tulkintaa omien kokemusten ja jo olemassa olevien tietorakenteiden pohjalta. Samalla yksilö tällaisessa prosessissa tekee tietoon muunnoksia. Tiedonrakentamisessa on näin aina kyse tällaisessa yhteydessä muuntamisprosessista, eikä kopiointiprosessista. (Tynjälä 2002, 43 - 44.) Oppimista voidaankin tarkastella uudistumisena, jossa reflektiivisyys tarvitaan tarkastellessa niin itse toimintaa, kuin myös taustalla vaikuttavia tietorakenteita, olettamuksia, arvoja ja uskomuksia (Järvinen 2000, 96 - 97). Järvinen korostaa myös sitä, miten oppiminen on sidoksissa kokemuksiin ja merkityksiin.

Sosiokonstruktiivisella viitekehyksellä oli monia vaikutuksia koko koulutusprosessin toteutukseen. Opiskelijan oma aktiivisuus ja sen tukeminen korostuivat. Tämä konkretisoitui prosessikoulutuksen aikana pienryhmätyöskentelyn ja väli-tehtävien muodossa. Opiskelijoiden aikaisempi tietoperusta myös tiedostettiin opetuksen lähtökohtana. Konstruktivismiin painottaessa viitekehyksenä merkitysten rakentamista, myös oppimisessa ymmärtämisestä tulee keskeinen tavoite. Tämä puolestaan korostaa erilaisten tulkintojen huomioon ottamista, joka voidaan tehdä näkyväksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppimisen tilansidonnaisuus on myös huomioitava, tiedon soveltaminen ja integrointi omaan toimintakontekstiin on oleellinen osa oppimista. Oppimisessa on kyse aktiivisesta hypoteesien testaamisesta ja vuoropuhelusta. (Tynjälä 2002, 61 - 64; Puolimatka 2002, 93.)

Oppimiseen liittyvä ymmärtäminen voi syntyä vain asioiden merkityksen ja keskinäisten suhteiden selittämisestä ja oivaltamisesta – tämä puolestaan edistää yksilön aitoa ammatillista kasvua (Luukkainen 2005, 51). Uudistavan oppimisen osalta on mahdollista saavuttaa eritasoisia muutoksia. Ratkaisu-innovaatioilla tarkoitetaan sellaisia oivalluksia, joita osallistujilla syntyy prosessin aikana vaikkapa työnteon välineistä (toimintamallit) tai työnteon kohteesta (esimerkiksi vuo-

rovaikutussuhteesta). Ratkaisuinnovaatiot voivat kuitenkin jäädä rajoittuneiksi ja hetkellisiksi. Koulutusprosessin aikana pyritäänkin saavuttamaan uudistavaan oppimiseen liittyviä prosessi-innovaatioita. Tällöin perhetyöntekijä suuntaakin huomionsa takaisin työnsä kohteeseen (perheisiin ja vuorovaikutussuhteisiin) sekä hyödyntää uutta ajatteluaan, oivalluksiaan ja sisäistämäänsä tietoa suhteessa kohteeseen monivivahteisesti ja vuorovaikutteisesti. (Engeström 2004, 28 – 30.) Juurruttamisen ja juurtumisen kannalta prosessi-innovaatioiden saavuttaminen varmistaa koulutusprosessin jättämää pysyvää jälkeä perhetyöntekijän tapaan työskennellä perheiden kanssa.

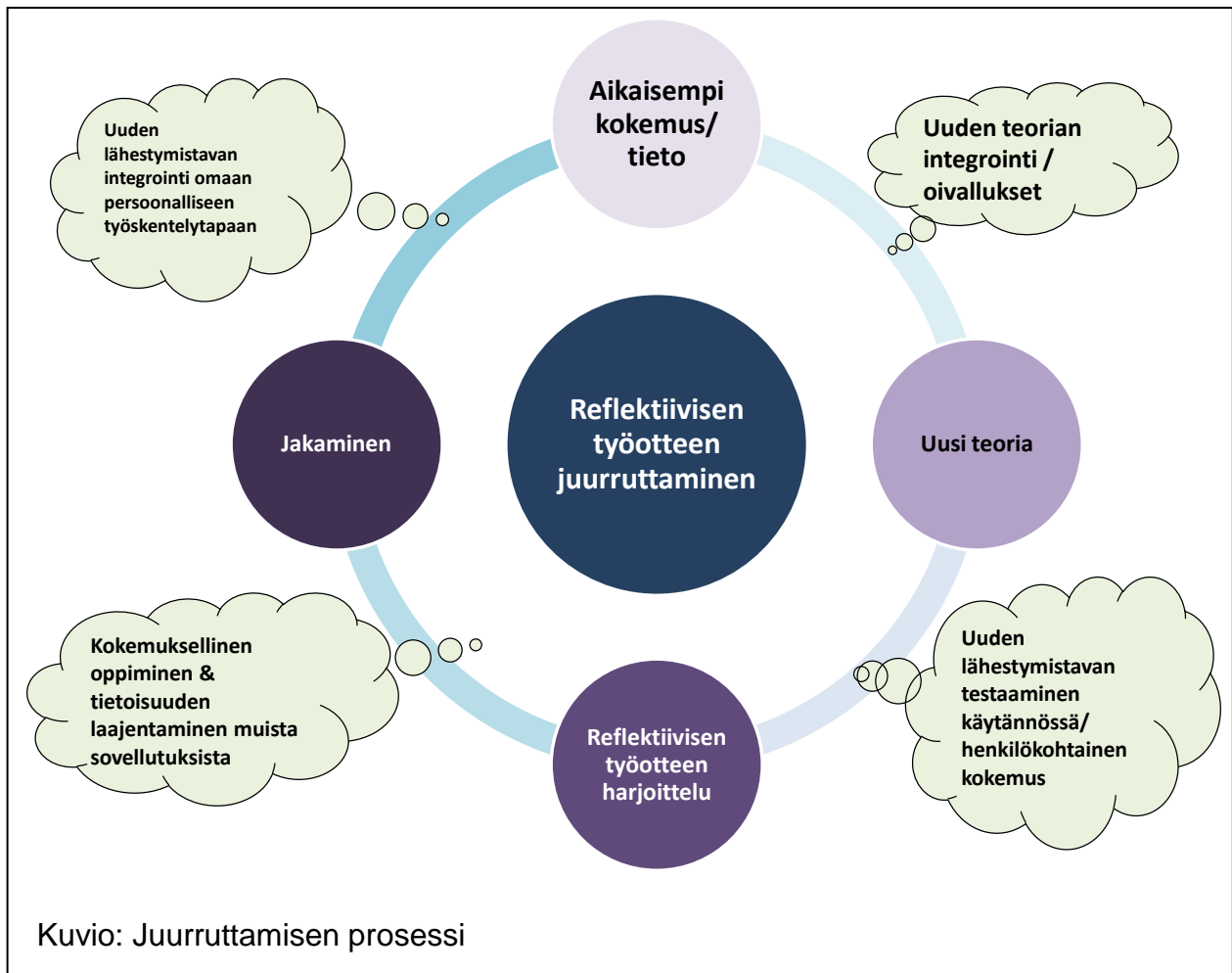
Prosessikoulutuksen keskeinen fokus oli vanhemman reflektiivisen kyvyn tukemisessa. Voidaan ajatella, että työntekijän lisääntyvä kyky reflektoida omia ajatuksiaan ja toimintaansa on myös peruslähtökohta tällaiselle työskentelylle. Reflektiivinen työote on yksilön kykyä käyttää omaa persoonaansa reflektiiviseen tutkimiseen ja pohdintaan. Se on työntekijän lisääntyvää kykyä auttaa omaa asiakasta ajattelemaan ihmissuhdekokemuksia. Tästä syystä työskentelyorientaation omaksuminen on aina hyvin henkilökohtainen ja yksilöllinen prosessi. Ratkaisevaa ei ole se, mitä muut tietävät, vaan se, miten yksilö henkilökohtaisella tasolla löytää yhteyden ja ymmärryksen toimintatapaansa. (Kauppi 2004, 199.) Kauppi (2004, 203) toteaa, että reflektiivinen oppiminen nostaa yksilön oman aktiivisuuden avaintekijäksi. Yksilön on rakennettava uusi tietoperustansa omien havaintojensa, kokemustensa ja aikaisemman kokemuksensa ja tietojensa pohjalta. Prosessikoulutus voidaankin nähdä uudistavan oppimisen prosessina, jossa yksilöt muodostivat reflektiivisen suhteen ajatteluunsa ja toimintaansa, loivat uutta tietoperustaa ja välineitä, sekä kokeilivat uusia käytäntöjä. (Kauppi 2004, 206; Luukkainen 2005, 48.; Leppilampi 2002, 295) Vaikka opiskelussa ryhmän merkitys onkin korostunut, viimekädessä kuitenkin on kyse yksilön henkilökohtaisesta ammatillisesta kasvuprosessista.

Uuden työskentelyorientaation sisäistämisessä itsereflektio nouseekin keskeiseen rooliin. Tämä tarkoittaa toimijan kykyä ottaa etäisyyttä omaan toimintaan ja tehdä siitä havaintoja. Se on erityistä tietoisuutta omista aloitteista, motiiveista ja tulkinnoista. Koska itsen ja oman toiminnan reflektointi avaa uuden per-

spektiivin tarkastella asioita, se avaa myös uuden oppimisen mahdollisuuksia. (Rauste-von Wright 2003,68.) Koulutusprosessin aikana pyrittiin tietoisesti tuottamaan mahdollisuuksia oman toiminnan havainnointiin niin välitehtävien kuin pienryhmäkeskustelujen muodossa.

Orientoituminen nähdään yhtenä keskeisenä osana oppimisprosessia. Orientoituminen on suuntautumista aihepiiriin, ikään kuin polun hahmottamista omalle oppimisprosessille. Prosessikoulutuksen ennakkotehtävä palveli tätä tehtävää. Tämä ennakkotehtävä voidaan nähdä myös mahdollisuutena hahmottaa osallistujien omaa lähikehitysvyöhykettä tarkemmin. (Torvinen 1996, 132 – 133.) Vygotskyn käsitteellä lähikehitysvyöhyke viitataan sopivaa ponnistelua vaativiin tehtäviin, joiden avulla yksilö voi kehittyä. Usein tämä ponnistelu vaatii parikseen tiedollisesti kehittyneemmän kumppanin tai vaikkapa koulutusryhmän, jossa yhteistä prosessointia aktiivisesti tuetaan. (Kauppila 2007, 80 - 81; Rinne ym 2002, 161.)

Prosessikoulutuksen toteutusta ohjaamaan rakentui seuraavanlainen prosessimalli (ks. alla kaavio 1), joka yhdistää niin sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen kuin uudistavan oppimisen malliin ja tiedon muuntamisen prosessin. Prosessi yhdistää toisaalta ajatuksen siitä, että oppiminen syntyy yhteisen ajattelun ja jakamisen tuloksena, kuin myös sen näkökulman, että uuden tiedon sisäistämässä tarvitaan useampia syklejä, joissa uutta tietoa voi kokeilla käytännössä ja reflektoida kokemuksen pohjalta.



Vauvaperhetyö ennakkotehtävien valossa

Osallistujat kirjoittivat ennen koulutuksen alkua otsikolla: "Mitä teen, kun tuen vanhemmuutta ja vanhemman ja pienen lapsen suhdetta". Ennakkotehtävä palveli kaikkein keskeisimmin osallistujien omaa orientoitumista koulutusprosessiin. Lisäksi se antoi kouluttajille tietoa koulutusryhmän työkontekstista ja kokonaiskuvaa vanhemmuuden tukemisen tavoista, jotka voitiin huomioida koulutusprosessin rakentamisessa. Ennakkotehtävissä nousi esiin muutamia keskeisiä teemoja työskentelystä toistuvasti. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen nähtiin perhetyössä keskeisenä elementtinä. Työntekijän oman toiminnan kuvauksissa puolestaan painottui positiivisen palautteen antaminen vanhemmalle, konkreettinen ohjaus/ neuvonta, työntekijän toimiminen mallina vanhemmalle ja lapsen toiminnan ja tunteiden sanoittaminen. Toisaalta useat korostivat sitä,

miten työskentelyssä tuetaan vanhempaa huomaamaan lapsen tarpeita ja viestejä, keskustelussa nojaututaan avoimiin kysymyksiin ja yhdessä mietitään ratkaisuja pulmatilanteisiin. Elämänhallinnan tukeminen ja vanhemman jaksaminen olivat myös keskeisiä työskentelyn kohteita. Terapeuttisissa työkonteksteissa korostuivat myös pyrkimys vanhemman mielenliikkeiden ja mielikuvien aktiiviseen tutkimiseen, sekä perheen historian selvittelyyn ja peilaamisen merkityksellisyys. Ennakkotehtävät antoivat monipuolisen kartan reflektiopinnaksi koulutuksen tuottaman viitekehyksen tarkasteluun. Ennakkotehtävistä nousi esille hyviä kiinnekohtia reflektiivisen työskentelyotteen rakentamiseen ja vahvistamiseen.

Koulutuksen toteutus

Koulutuksesta rakennettiin prosessimainen jatkumo kannattelemaan tiedon syventymistä ja integroitumista. Osallistujille ennen koulutuksen alkua annetun ennakkotehtävän rooli oli herätellä osallistujien oman ajatteluprosessin käynnistämistä omasta työskentelytavastaan ja palvella näin orientoitumista koulutusprosessiin. Prosessikoulutuksen aikana reflektiivisen kyvyn tukemista on tarkasteltu niin teorian kuin työskentelyn näkökulmasta. Elokuun päivissä määritettiin käsitteitä ja kuvattiin reflektiivisen viitekehyksen teoreettista perustaa. Tämän jälkeen on keskitytty projektin kehittämään toiminnalliseen fokukseen reflektiivisen kyvyn tukemisessa. Projektin toimintamallien juurtumisen edistämiseksi prosessikoulutuksessa on käytetty välitehtäviä ja pienryhmätyöskentelyä prosessin syventämiseksi. Keskinäinen jakaminen vaatii myös riittävän turvallisen ilmapiirin syntymistä, tähän on alusta alkaen kiinnitetty huomiota varaamalla aikaa tutustumiseen ja ryhmäytymiseen. Keskusteluissa on myös madallettu kynnystä omien ajatusten tuottamiseen isomassa ryhmässä lämmittelemällä aluksi vieruskaverin kanssa asioita/ kysymyksiä pohtien.

Taulukko 1: Prosessikoulutuksen vaiheet

Ajankohta	Prosessin vaihe	Tavoite/ sisältö
kesäkuu	ennakkotehtävä	osallistuja pohtii/ tiedostaa omaa ammatillista toimintaansa vuorovaikutuksen ja vanhemmuuden tukemisessa
elokuu	2 lähikoulutuspäivää	mentalisaatioteorian perusteet, lapsen ja vanhemman reflektiivisen kyvyn kehittyminen ja tukeminen, reflektiivisen kyvyn tukeminen keskustelupainotteisessa työskentelyssä
syyskuu	välitehtävä	osallistuja kokeilee reflektiivistä työskentelyä asiakastyössä kiinnittäen huomiota haasteisiin ja toimiviin puoliin prosessissa
lokakuu	2 lähikoulutuspäivää	projektin kehittämä toimintamalli reflektiivisen kyvyn tukemisessa, toiminnallisuuden ja ympäristön hyödyntäminen, TUTKAilun soveltamismallien esittely
loka- marraskuu	välitehtävä	toiminnallisen reflektiivisen työskentelyn kokeilu asiakastyössä
marraskuu	1 lähikoulutuspäivä	tunteiden merkitys reflektiivisessä työssä, toiminnallisten sovellutusten laajentaminen
marras- joulukuu	välitehtävä	toiminnallisen, reflektiivisen työskentelyn kokeilu asiakastyössä
joulukuu	reflektointitehtävä	osallistuja pohtii/ tiedostaa omaa ammatillista toimintaansa ja siinä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia syyskauden aikana
joulukuu	1 lähikoulutuspäivä	reflektiivisen työotteen kertaus ja koostaminen, koulutusprosessin yhteenveto

Tällä koulutusprosessin rakenteella on haluttu mahdollistaa spiraalimainen prosessi, jossa yksilö useamman kerran voi hahmottaa teoreettisella tasolla käsitteitä ja merkityksiä, soveltaa niitä käytäntöön, jakaa kokemuksiaan muiden kanssa ja oppia muiden kokemuksista. Oppiminen on tiedon luomista, tässä yhteydessä se tarkoittaa työskentelyprosessin tarkastelua perheiden parissa tiettyjen käsitteiden kautta, merkityksien etsimistä ja löytämistä tässä prosessissa, sekä niiden analysointia yhdessä. Tämä kaikki on edellytyskin mielekkäälle oppimiselle, joka sisältää aina yksilön halun liittää uutta tietoa aikaisempaan tietopohjaansa. Mielekkyys rakentuu myös riittävästä teorian yksinkertaistamisesta, joka mahdollistaa niin käsitteiden eriyttämisen kuin eheyttämisen. (Novak 2002, 115 & 120-121.)

Koulutusprosessin vaikuttavuuden arviointi

Osallistujat kirjoittivat joulukuussa 2012 reflektointitehtävän seuraavalla ohjeistuksella: ”Palaa ennakkotehtävääsi ja pohdi, onko jokin muuttunut tämän koulutusprosessin aikana – kirjoittaisitko nyt eri tavalla työstäsi? Miten tämä mahdollinen muutos näkyy työssäsi?” Kaikki osallistujat kirjoittivat omista ajatuksistaan koulutusprosessin päättyessä. Mezirow (1996, 17) kiinnittää huomiota siihen, miten kokemuksen ymmärtäminen edellyttää merkityksen antamista kokemukseksi. Nämä elementit tarvitaan ammatillisen uudistumisen ja muutokseen, koska oppimisprosessissa on perimmiltään kyse prosessista, jossa tietyn kokemuksen merkitys oivalletaan ja tulkitaan uudelleen. Tällainen prosessointi oli luettavissa myös osallistujien reflektointitehtävissä.

Suuri osa kirjasi tehtävän alussa, että kirjoittaisi omasta työstään pitkälti samalla tavalla kuin ennakkotehtävässä. Kuitenkin kaikissa kirjoituksista nousi niiden edetessä esiin toistuvasti työntekijän pohdinta omasta tavastaan hahmottaa omaa työtään ja tiedostaa siinä uusia merkityksiä. Tällä tarkoitan kirjoittajan itsessään oivaltamia havaintoja siitä, miten suuntaa omaa huomiotaan tai toimii vuorovaikutustilanteissa perheiden kanssa. Kirjoituksista löytyi toistuvasti pieniä kohtia, joissa kirjoittaja tulkitsee uudella tavalla merkityksellisiä kohtia vuorovaikutussuhteen tukemisessa. Uudistuminen ja oppiminen oli siis tapahtunut yksilön tavassa suunnata omaa huomiotaan, tiedostaa vanhemman kanssa

merkityksellisiä hetkiä ja vaikkapa arvon antamista tunteiden pohtimiselle. Toisaalta muutos oli tietoisuuden lisääntymistä työntekijän omista tunteista ja tavasta toimia perheiden kanssa, eräänlaista tietoista oman työskentelyn monitorointia. Osallistujien prosessikoulutukselle antamista merkityksistä ja vaikutuksista omaan työskentelyyn syntyi neljä pääluokkaa ja näiden sisälle asettuvia alateemoja, joita kuvaamaan on nostettu aineistosta osallistujien kirjaamia esimerkkejä:

1) Vuorovaikutustyöskentelyn reflektiivisen orientaation vahvistuminen

a) Oman työskentelyn tietoinen havainnointi

” olen tietoisempi oman reflektiivisen kykyini merkityksestä”

b) Rohkaistuminen vuorovaikutustyöskentelyssä

” olen saanut lisää rohkeutta ottaa asioita esille, rohkeutta nostaa tarkastelun alle tässä ja nyt tilanteita, rohkeutta nostaa esiin lasten tunteita ja rohkeutta asioihin palaamiseen”

c) Työskentelyorientaatioissa tapahtunut muutos

” muutos on tapahtunut asenteessani - pureskelen vähemmän valmiiksi havaintojani ja kuuntelen enemmän”

d) Itsereflektion lisääntyminen

” työskentely on nostanut tunteitani pintaan... olen alkanut tietoisesti pohtia myös esiin nousseita omia tunteitani”

2) Lapsen tuleminen näkyvämmäksi

a) Vauvan tiedostaminen vahvistunut työntekijän mielessä

” olen ymmärtänyt paremmin vauvan erillisenä ja tuntevana yksilönä”

b) Vauvaan fokusoivan työskentelyn lisääntyminen

” siirrän useammin puhettani siihen, millaisena vanhempi näkee vauvan ajatukset käytöksen takana”

3) Vanhemman osallisuuden vahvistuminen vuorovaikutustyöskentelyssä

a) Vanhemman ajattelun aktiivinen tukeminen

” kyselen ja ihmettelen yhdessä vanhemman kanssa, mitä lapsi tarvitsee, kaipaa, tuntee, toivoo, odottaa”

b) tietoinen huomion suuntaaminen mielensisältöihin vuorovaikutuksessa

” työni on enenevässä määrin vanhemman ja lapsen välisten tunteiden ja ilmiöiden esille tuomista sekä yhdessä ihmettelyä”

c) vanhemman osallistamisen lisääntyminen

” yhdessä vanhemman kanssa suunnittelemalla saadaan vanhempi mukaan työskentelyyn ja paremmin motivoitumaan”

d) vanhemman lähikehitysvyöhykkeellä toimiminen

” huomaan, että ennen olen yrittänyt liian korkealle haastavienkin perheiden kanssa... nyt yritän pysyä enemmän sopivassa maastossa ja konkretiassa ensin ja lähteä sieltä eteenpäin”

4) Toiminnallisten menetelmien käytön syventyminen

a) toiminnallisten menetelmien arvon oivaltaminen reflektoinnin tukena

” menetelmät tukevat vanhemman asettumista vauvan maailmaan”

b) vanhojen menetelmien tiedostaminen uusin silmin

” olen alkanut käyttää ennestään tuttuja menetelmiä uudella tavalla... syvällisemmin”

Reflektiivisessä työotteessa on keskeisimmin kyse yksilön omasta ammatillisesta toiminnasta vuorovaikutussuhteissa. Tässä valossa osallistujien koulutusprosessille antamat merkitykset ja heidän nimeämänsä vaikutukset ovat loogisia.

Tällainen prosessi on synnyttänyt vahvasti yksilön oman ammatillisen toiminnan pohdintaa, itsen reflektointia, omien tunteiden ja tietoisuuden aktiivista monitoimintaa. Toisaalta vaikutuksissa näkyy myös reflektiivisen työtteen keskiössä olevat teemat eli vanhemman ja lapsen vuorovaikutussuhteen ilmiöihin suuntautuva tietoinen fokus, sekä käyttäytymisen takana vaikuttavaan mieleen suuntautuva työskentely. Toiminnallisiin menetelmiin viitattiin monissa pohdinnoissa yleisemmällä tasolla esimerkiksi mainiten näiden menetelmien tuoneen lisää työvälineitä omaan työskentelyyn. Osin tämä selittyy sillä, että osallistujien keskuudessa tuo itsessä tapahtuvien muutosten tarkastelu oli selkeästi tärkein teema. Toisaalta prosessikoulutuksen aikana korostettiin toistuvasti sitä, miten toiminnallisuus on yksi kerros lisää reflektiivisessä työskentelyssä ja siten selkeä fokus olikin työtöteessä, tavassa asettua suhteeseen ja pohtia asioita.

Pohdinta

Prosessikoulutuksen toteutuksessa pyrittiin edistämään osallistujien aktiivisuutta ja keskinäistä jakamista. Tällä haluttiin vahvistaa yhteistä prosessointia, ajattelua, oivaltamista ja kriittistäkin pohdintaa. Tältä osin prosessissa saavutettiin nopeasti riittävä rentous ja helppous omien ajatusten jakamiselle. Ryhmä näki koko prosessin ajan muiden ryhmänjäsenten ajatukset ja kokemukset tärkeinä osana prosessia. Jokainen osallistuja löysi prosessista jotain itselleen – jotain sellaista, joka muovasi yksilön ammatillista toimintatapaa tai ainakin oman toiminnan tietoista havainnointia. Projektimaailmassa kehitettyjen toimintamallien juurruttaminen pysyvästi laajempaan käyttöön on vaativa tehtävä. Nämä havainnot koulutusprosessin vaikutuksista osallistujien työskentelytapoihin on tehty aivan koulutusprosessin loppusuoralla. Pysyvämpien merkitysten ja vaikutusten toteaminen vaatisi pidemmän ajan. Koulutusryhmän kanssa on sovittu jatkotapaaminen puolen vuoden päähän. Tällä tapaamisella voidaan ajatella olevan myös oma merkityksensä siinä, miten prosessikoulutuksen sisällöt pysyvät osallistujien arjen työssä läsnä.

Koulutusprosessin vaikutusten arviointi perustui osallistujien itsearviointiin. On syytä tiedostaa, että itsearvioinnin luotettavuuteen voivat vaikuttaa monenlaiset tekijät, jotka voivat vääristää tuloksia erityisesti parempaan suuntaan. Näitä teki-

jöitä voivat olla esimerkiksi yksilön ehkä tiedostamatonkin halu kirjata muutoksia positiivisempina kuin ne käytännössä olisivatkaan. (Kilpinen ym 1995, 20.) Lu-
kiessani reflektiotehtäviä pohdin paljonkin tätä. Kokonaisuutena osallistujat vai-
kuttavat kuvauksissaan mielestäni realistisilta - muutoksen ja uudistumisen
merkkejä tunnistetaan, mutta niihin yhdistyy myös kriittistä reflektiota. Näitä oli-
vat esimerkiksi viittaukset siihen, että on vielä paljon opittavaa tai että on lähte-
nyt vasta kokeilemaan asioita. Tästä syystä itsearvioinnin tulokset antavat mie-
lestäni luotettavaa kuvaa osallistujien työskentelytavassa tapahtuneista muu-
toksista.

Lähteet

Arnkil, R. 2007. Hyvien käytäntöjen levittäminen EU:n kehittämisstrategiana. Teoksessa: Sep-
pälä-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteyskysymyksiä. Helsinki. Stakes.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Tampere: Vastapaino

Heino, T. 2007. Tiedon tuottamisen tilat läheisneuvonpito- ja kehittämisyhteistyöprojektissa. Teoksessa: Seppälä-
Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteyskysymyksiä. Helsinki. Stakes.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki.
WSOY.

Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa: Tynjälä, P., Välimaa, J. &
Murtonen, M. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä. PS-kustannus.

Kauppi, R. 2007. Ihmisen tapa oppia – johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen.
Jyväskylä. PS-kustannus.

Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. 1995. Itsearvioinnin teoria ja käytäntö. Helsinki.
Opetushallitus.

Leppilampi, A. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa: Sahl-
berg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki. WSOY.

Luukkainen, O. & Valli, R. 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä. PS-kustannus.

Mezirow, J. 1996. Uudistava oppiminen – kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki. Hel-
singin yliopisto – Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Novak, J. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Jyväskylä. PS-kustannus.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria – konstruktivismista realismiin. Helsinki. Tammi.

Rauste - von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki.
WSOY.

Rautava, M. 2007. Onnistuuko dialogisten käytäntöjen oppiminen? – Esimerkkinä verkostokon-
sulttitoiminta. Teoksessa: Seppälä-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteyskysymyksiä. Helsinki. Stakes.

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2002. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki. WSOY.

Seppänen-Järvelä, R. 2007. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin – kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa: Seppälä-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteyksiä. Helsinki. Stakes.

Torvinen, L. 1996. Miten kehitys kehittyi? Toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus kauppaopetuksen välineenä. Teoksessa: Lambert, P. & Engeström, Y. Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki. Tammi.