



Satakunnan ammattikorkeakoulu
Satakunta University of Applied Sciences

KIMMO REUNANEN

VERP-ohjaus

ammattillisen kehittymisen tukena

SOSIAALIALAN TUTKINTO-OHJELMA
YLEMPI AMK 2022

Tekijä Reunanen, Kimmo	Julkaisun laji Opinnäytetyö, ylempi AMK	Päivämäärä Tammikuu 2022
	Sivumäärä 57	Julkaisun kieli suomi
Julkaisun nimi VERP-ohjaus työntekijän ammatillisuuden kehittymisen tukena		
Tutkinto-ohjelma sosionomi ylempi amk		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä kehittämistehtävässä tutkittiin videoreflektiivisen ohjausmenetelmän Video Enhanced Reflective Practice (VERP) mahdollisuuksia tukea lasten kanssa kuntoutustyötä tekevien työntekijöiden ammatillista kehitystä tukemalla erityisesti heidän itsereflektiotaitojaan. VERP on ammattilaisten ohjaukseen tarkoitettu videoreflektiivinen menetelmä, joka pohjautuu perheiden ohjaukseen kehitettyyn VIG^{MLL}-menetelmään (Video Interaction Guidance). Kehittämistehtävä toteutettiin yhteistyössä Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön kanssa. Toimintatutkimuksena toteutettuun VERP-ohjausprosessiin osallistui viisi säätiön työntekijää, joiden toimenkuvaan sisältyi lasten kanssa työskentely.</p> <p>Lasten kanssa työtä tekevät viisi työntekijää osallistuivat henkilökohtaisiin videoreflektiivisiin ohjauskeskusteluihin, Keskusteluissa otettiin lähempään tarkasteluun heidän omasta työstään lasten parissa tallentamat videotallenteet. Ohjauskeskustelut perustuivat dialogiseen keskusteluun vahvuuksista vuorovaikutuksessa mikrohetkissä. Yhteiseen tarkasteluun nostettiin vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteiden mukaisesti video-otoksia, joilla nähtiin olevan merkitystä työntekijän ja lapsen välisen yhteyden vahvistumiselle. Videoreflektiivisille menetelmille VIG ja VERP on olemassa vahva teoreettinen perusta, kuten intersubjektiivisuus ja mentalisaatio, ja ne perustuvat asiakaslähtöisyyteen ja rakentuvat osallistujan omien tavoitteiden mukaan.</p> <p>Tutkimusaineisto muodostui osallistujien ohjausprosessin aikana täyttämistä päiväkirjoista ja prosessin päätteeksi käydyistä puhelinhaastatteluista. Tämän tutkimuksen aineistosta tehdyn analyysin perusteella voidaan todeta, että videoreflektiivisellä interventiolla voidaan tukea työntekijöiden ammatillista kehittymistä oman ammatillisen pätevyyden tunteen, itsereflektion ja mentalisaation alueilla. Se edellyttää emotionaalisesti turvallisen suhteen ja ilmapiirin luomista ohjauskeskusteluun. Merkittävimmät edut VERP:ssä ovat visuaalinen tuki palata omaan ja asiakkaan kokemukseen jälkikäteen sekä ohjaajalta saatu reflektiivinen tuki ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteiden mukaisesti yhteisen tarkasteluun nostetut havainnot videotallenteilta sekä omasta työstä saatu positiivinen palaute.</p>		
<p>Avainsanat</p> <p>VERP-ohjaus, VIG^{MLL}®, Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, ammatillinen kehittyminen, vuorovaikutus, itsereflektio, videointi, menetelmä</p>		

<p>Author Reunanen, Kimmo</p>	<p>Type of Publication Master's thesis</p>	<p>Month Year January 2022</p>
	<p>Number of pages 57</p>	<p>Language of publication: Finnish</p>
<p>Title of publication VERP-guidance to support employee professional development</p>		
<p>Degree program Degree program in Social Services, Master of Social Services</p>		
<p>Abstract</p> <p>This development task explores the potential of the Video Enhanced Reflective Practice (VERP) method as supporting the professional development of professional with children, in particular when supporting their self-reflection skills. VERP is a video-reflective method for professional guidance based on Video Interaction Guidance (VIG^{MLL}[®]). The development task was carried out in cooperation with the Children and Rehabilitation Foundation of the Mannerheim League for Children Welfare. Five foundation employees participated in the VERP steering process, which was carried out as an action study, and whose work description included working with children.</p> <p>Five employees working with children participated in face-to-face video-reflective shared review discussion that took a closer look at the video. The videos were filmed by their own work encounters with children. The shared review discussions were based on a joint reflection on the strengths of the interaction in the micro-moments in the video. The video clips that were used in micro-analyses based on the principles of reciprocal interaction. Video-reflective methods VIG and VERP have a strong theoretical foundation, such as intersubjectivity and mentalization, and are based on child focused orientation and are built according to the participant's own goals.</p> <p>The data used in this study consisted of the diaries filled in by the participants during the guidance process and the telephone interviews conducted at the end of the process. Based on the analysis of the data from this study, it can be said that video-reflective intervention can support the professional development of employees in the areas of their own sense of professional competence, self-reflection and capabilities. This requires creating an emotionally safe, reflective relationship and atmosphere for a shared review conversation. The most significant advantages in VERP are the visual support to return to one's own and the client's experience afterwards, as well as the reflective support received from the VERP-guider and the observations from the video recordings brought to the joint review in accordance with the principles of mutual interaction and positive feedback from own work.</p>		
<p>Keywords VERP-guidance, VIG^{MLL}[®], Children and Youth Rehabilitation Foundation, professional development, interaction, self-reflection, video recording, method</p>		

SISÄLLYS

1 KEHITTÄMISHAASTE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	5
2 TOIMINTAYMPÄRISTÖN KUVAUS	7
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	9
3.1 Hyvän kuntoutuksen määritelmä.....	9
3.2 VIG ^{MLL} ja VERP-ohjaus	11
3.2.1 VIG ^{MLL®} -ohjaus lasten kanssa.....	13
3.2.2 VIG ^{MLL®} -ohjaus ammattilaisten kanssa.....	13
3.2.3 Käytännön kokemuksia VIG ^{MLL®} /VERP-ohjauksesta	14
3.3 Mentalisaatio ja reflektiivinen kyky.....	19
3.4 Intersubjektivisuus ja ohjattu oppiminen	22
3.5 Hyvän asiakassuhteen luominen	23
3.6 Vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteet.....	25
4 TUTKIMUSETIIKKA	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
5.1 Suunnitteluvaihe.....	29
5.2 Toimintatutkimus	32
5.3 VERP-ohjausprosessi	35
5.3.1 VERP-ohjausprosessin osallistujat	36
5.3.2 VERP-päiväkirja.....	37
5.3.3 Puhelinhaastattelut.....	38
5.4 Sidosryhmäanalyysi ja yhteistyökumppanuus	39
5.5 Sisällönanalyysi analysointimenetelmänä.....	40
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	46
6.1 Käsitekartta	47
7 TUTKIMUKSEN TULOSTEN POHDINTAA	54
LÄHTEET	

1 KEHITTÄMISHAASTE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Opinnäytetyöni alkuperäisenä aiheena oli kuntoutuksellisen lastenryhmätyöskentelyn kehittäminen Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön tuottamissa kuntoutuspalveluissa Video Enhanced Reflective Practice -ohjausmenetelmän (jatkossa VERP) avulla. Organisaatiossa eli Lasten ja Nuorten kuntoutussäätiössä kesken kehittämistehtävän prosessia tapahtuneiden organisaatiomuutosten johdosta kehittämistehtävän suuntaa piti muuttaa ja tarkistaa. Alkuvuonna 2021, kun VERP-ohjausprosessit olivat jo käynnissä, säätiö ilmoitti luopuvansa laitospalveluista kuntoutuksesta ja niihin liittyvistä ryhmätoiminnoista. Samalla sekä toimintasuunnitelma että kehittämistehtävän alkuperäinen idea olivat yhtäkkiä vanhentuneet. Säätiön oli tarkoitus uuden strategian mukaan keskittyä avomuotoisten kuntoutuspalvelujen lisäksi erilaisten asiantuntijapalvelujen tuottamiseen ja kehittämiseen. Tähän uuteen strategiaan VERP-ohjauksen kehittäminen soveltui mainiosti, joten kehittämistehtävän toteuttaminen jatkui pääpiirteittäin suunnitelman mukaisesti, mutta sen tuloksia päätettiin hyödyntää VERP:n hyödyllisyyden ja tuloksellisuuden kannalta erityisesti työntekijän oman ammatillisuuden kehittymisen tukena lasten kohtaamisessa.

Opinnäytetyöni alkuperäinen lähtökohta perustui kuntoutussäätiön vuoden 2020 toimintasuunnitelmaan kirjattuun tavoitteeseen kuntoutuksellisen lastenryhmätoiminnan kehittämisestä. Säätiön toimintasuunnitelmassa sanottiin, että henkilöstön osaamisen kehittämisen tavoitteena oli kuntoutuspalveluiden laadukas toteuttaminen, ammatillisen osaamisen vahvistaminen sekä työkyvyn tukeminen. Lisäksi siinä kerrottiin, että henkilöstön osaamista kehitetään hyödyntämällä säätiön omaa ja ulkopuolista asiantuntemusta. Toimintasuunnitelmassa mainittiin, että vuonna 2020 painopisteinä olivat kuntoutuspalveluiden uudet kohderyhmät, kuntoutuksellinen lastenryhmätoiminta ja perhekuntoutusosaamisen syventäminen kohti suhdeorientoitunutta työskentelyä. Perhehdyttämisen, mentoroinnin, työohjauksen, asiantuntijakonsultaatioiden ja sisäisen koulutuksen avulla vahvistettaisiin työtteen ja työmenetelmien siirtymistä työntekijöille. (Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö 2020).

Kehittämistehtävän keskiössä oli yhtäältä kunkin yksittäisen työntekijän ammatillisen ajattelun ja suhdeorientoituneen työotteen tukeminen sekä toisaalta organisaatiotasolla yhteisen käsityksen lisääminen siitä, mitä säätiössä yhdessä kuntoutuksellisella lastenryhmätyöskentelyllä tarkoitetaan ja minkälaisesta ajattelusta ja toiminnasta se muodostuu. Kehittämistyössä oli tarkoitus hyödyntää Video Interaction Guidance^{MLL®} -ohjauksen (jatkossa VIG^{MLL}) periaatteita käyttäen VIG:n sovellusta VERPiä, joka on kehitetty ammattilaisten ammatillisen kehityksen tukemiseksi. VERP-menetelmää käytetään käytännössä niin, että työntekijää kuvataan videolle autenttisissa toimintatilanteissa, joissa hän tekee kuntoutustyötä yhden tai useamman lapsen kanssa, minkä jälkeen hän käy videotallenteen pohjalta videoreflektiivisen ohjauskeskustelun VERP-ohjaajan kanssa, joka tässä tapauksessa on myös kehittämistehtävän toteuttaja. Ohjauskeskustelut VERP:n mukaisesti voidaan toteuttaa joko yksilökohtaisesti tai ryhmäohjauksena. Alustavan suunnitelman mukaan jokainen kehittämistehtävään osallistuva työntekijä osallistuisi kolmeen-neljään yksilöohjauskeskusteluun ja lopuksi käytäisiin yksi tai kaksi ryhmäohjausta kaikkien osallistujien kesken. Työntekijät vastaavat kehittämistehtävän alussa ja lopussa kyselyyn, jossa heidän on mahdollista reflektoida omaa tapaansa ja kykyään kohdata lapsi ja rakentaa luottamuksellista yhteyttä lapsiin, joiden kanssa he tekevät kuntoutustyötä. Sen lisäksi he täyttävät VERP-päiväkirjaa koko ohjausprosessin ajan.

Opinnäytetyössäni minun oli tarkoitus kehittää yhdessä lastenryhmän työntekijöiden kanssa lastenryhmän työskentelyä kehittäviä työmenetelmiä sekä ennen kaikkea työntekijöiden kuntoutuksellista ajattelua ja työotetta. Tarkoituksena oli yhtenäistää lastenryhmien toimintaa riippumatta siitä, kuka tai minkä tutkintonimikkeen omaava henkilö on ryhmässä työntekijänä. Ajatuksena oli yhteistyössä lastenryhmissä työskentelevien henkilöiden kanssa kuntoutuksellisen ajattelun kehittymisen myötä vahvistaa lastenryhmien arvostusta osana perhekuntoutusta. Yhtenä merkittävänä tekijänä työntekijöiden ammatillisen kehittymisen suhteen näen sen, miten työyhteisössä nähdään, että mistä tekijöistä koostuu lapsen hyvä kuntoutus ja lapsen osallisuuden vahvistaminen itseään koskevilla asioilla. Tässä vaiheessa kehittämistehtävän hyvänä tuloksena näyttäytyi se, että lastenryhmissä työskentelevät henkilöt kokevat työnsä aiempaa merkittävämmäksi ja tärkeämmäksi ja he kokevat kuntoutuksellisen ajattelunsa kehittyneen, mikä näkyy konkreettisina tekoina ja valintoina työskennellessään

lastenryhmässä. Näiden edellä mainittujen seikkojen toteutuessa voidaan kehittämis-tehtävästä johtaa myös sellainen hyvä lopputulos, että sekä lasten että vanhempien an-tama palaute lastenryhmien hyödyllisyydestä ja merkityksellisyydestä on noussut ja nähdään sen liittyvän ja tukevan perheen koko kuntoutukselle asettamia tavoitteita.

Organisaatiomuutoksella kesken kehittämistehtävän oli vaikutusta tutkimusasetel-maan kehittämishaasteen ja tutkimustehtävän muodossa, ei itse tutkimuksen toteutuk-seen. VERP-ohjausprosessit oli edelleen tarkoitus toteuttaa suunnitelman mukaisesti. Kehittämishaasteeksi nousi säätiön uuden asiantuntijapalveluita korostavan strategian mukaisesti osoittaa, voidaanko VERP-ohjauksella tukea työntekijöiden ammatillista kehittymistä nimenomaan heidän tavassaan ja kyvyssään rakentaa positiivista ja luot-tamuksellista yhteyttä kuntoutustyössä kohtaamiensa lasten kanssa tukemalla heidän itsereflektiotaitojaan. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat yhtäältä VERP-menetel-män käytettävyyden ja tuloksellisuuden työntekijöiden ammatillisen kehittymisen kannalta kyvyssään rakentaa yhteyttä kuntoutustyössä kohtaamiensa lasten kanssa sekä toi-saalta, mikä VERP-menetelmässä tuottaa positiivista kehitystä edellä mainituissa ky-symyksissä. Organisaation tasolta kiinnostusta herätti mahdollisuus menetelmän jat-kokehittämiseen, jatkojalostamiseen ja tuotteistamiseen. jolloin sitä voitaisiin hyödyn-tää systemaattisemmin erilaisissa organisaatioissa, joissa työntekijät kohtaavat lapsia, kuten kouluissa, päiväkodeissa ja erilaisissa harrastuksissa. Organisaation taholta eri-tyistä kiinnostusta herätti VERP-menetelmän liittäminen omaksi osuudekseen Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön järjestämään VIG^{MLL}[®]-koulutukseen, ja jossain myö-hemmässä vaiheessa mahdollisesti kokonaan omaksi koulutuskokonaisuudekseen.

2 TOIMINTAYMPÄRISTÖN KUVAUS

Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiöllä on yli kaksi-kymmentä vuotta kokemusta erilaisten perhekuntoutuspalveluiden tuottamisesta. Toi-minta aloitettiin Yläneellä Huvituksen tilalla vuonna 1994, jolloin tilalla toiminut val-tion koulukoti lakkautettiin ja tilalle perustettiin Kuntoutus- ja Kehittämiskeskus Hu-vitus. Kuntoutustoiminta säätiöitettiin vuonna 2000, jolloin nimi muuttui nykyiseen

muotoonsa. Vuonna 2014 oli seuraavan ison muutoksen aika, kun toiminta siirrettiin Yläneeltä Paimioon Paimion parantolan tiloihin.

MLL:n Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön asiakasperheiden asiakkaista suurimmalla osalla on jokin kehityksellinen tai neuropsykiatrinen oirekokonaisuus. Enenevässä määrin kuntoutukseen osallistuu perheitä, joissa useammalla perheenjäsenellä on neuropsykiatrisia erityisvaikeuksia. Myös perheen sisäiseen vuorovaikutukseen ja vanhemmuuteen liittyvät pulmat ovat tavallisia. Tällöin kuntoutuksen tulosten siirtyminen arkeen voi olla haasteellista ja aikaansaadut vaikutukset voivat jäädä lyhytaikaisiksi. Kuntoutustarve on monesti toistuvaa.

Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön toteuttamassa perhekuntoutuksessa asiakkaita ovat perheet, joissa lapsella on pitkäaikaissairaus tai vamma. Suurimmalla osalla asiakkaista on neuropsykiatrinen oirekokonaisuus. Kuntoutuksen työote on kokonaisvaltainen, moniammatillinen ja voimavarakeskeinen. Kuntoutuksen toteuttamista ohjaavat perheiden yksilölliset tarpeet, hyvä kuntoutuskäytäntö sekä Kelan kuntoutuksissa voimassa olevat Kelan laituskuntoutuksen standardit.

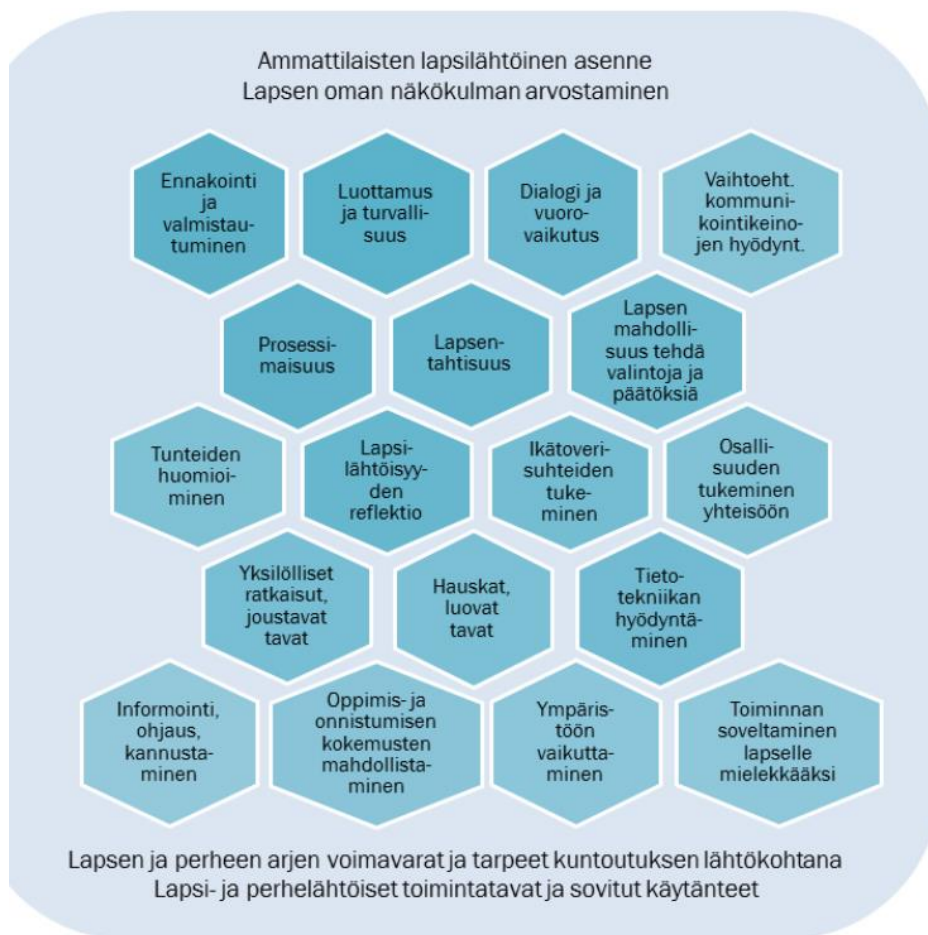
Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön toiminnassa korostuvat lapsen ja perheen näkökulma sekä myönteinen ja tulevaisuuteen suuntautunut ajattelu (Pärnä 2010, 45). Perhekuntoutus tarkoittaa tavoitteellista kuntoutusprosessia, johon osallistuu sekä lapsi että vanhemmat ja perhekuntoutuksella vaikutetaan koko perheen toimintakykyyn tarjoamalla mahdollisuus harjoitella uudenlaisia toimintatapoja turvallisissa olosuhteissa työntekijöiden tukemana. Perhekuntoutuksessa ollaan usein tekemisissä laajojen ja monisäikeisten asia- ja ongelmakokonaisuuksien kanssa. Tästä syystä myös lähestymistavan on oltava psykososiaalinen ja ennen kaikkea kokonaisvaltainen. Lapsen ja perheen sekä heidän yksilöllisen elämäntilanteensa kunnioitus, avoimuus ja kaikkien perheenjäsenten tasapuolinen huomioiminen ovat perhekuntoutuksen kulmakiviä. Perheen kuunteleminen ja aito kiinnostus jokaista perheenjäsentä kohtaan mahdollistavat luottamuksellisen yhteistyösuhteen syntymisen. Lapsen kannalta hyvänä tuloksena kuntoutukselta voidaan nähdä, että myönteiset tunnesuhteet vahvistuvat ja syntyy luottamus siihen, elämä on hallittavissa ja ennen kaikkea aikuiset pyrkivät lapsen kannalta järkeviin ratkaisuihin. (Miller ja Törrönen 2010, 70–71). Perhekuntoutuksen keskeinen kantava ajatus on, että lapsi ja perhe ovat tasavertaisia kumppaneita keskenään

kuntoutusta koskevassa päätöksenteossa. Tasapainon löytäminen lapsen toimintakyvyn haasteiden sekä voimavarojen ja selviytymiskeinojen välillä on tärkeää. Tästä huolehtiminen on viime kädessä lapsen läheisten aikuisten ja kuntoutustyöntekijöiden vastuullinen tehtävä. Vuoden 2021 aikana säätiössä tehtiin laaja organisaatiomuutos, jossa säätiö luopui kaikesta laitospuolisesta perhekuntoutuksesta ja päätti keskittyä avomuotoisten kuntoutuspalveluiden tuottamiseen sekä asiantuntijatehtäviin ja erilaisien kehittämishankkeiden toteuttamiseen.

3 TEOREETTINEN VIIITEKEHYS

3.1 Hyvän kuntoutuksen määritelmä

Kelan julkaisemassa kirjallisuuskatsauksessa (Vänskä ym. 2016, 23) käsitellään lapsen näkökulmasta hyvän kuntoutuksen ja osallisuuden määritelmiä. Kirjallisuuskatsauksen tulosten mukaan lasten ja nuorten oman näkökulman tavoittaminen ja merkityksellisen tekemisen tunnistaminen vaativat lapsen osallistumista kuntoutuksen tarpeiden arviointiin ja suunnitteluun. Kirjallisuuskatsauksessa löydettiin olemassa olevia välineitä ja toimintatapoja, jotka vahvistavat lapsen toimijuutta ja osallistumista lapsen omassa arjessa ja kuntoutuksessa. Näitä löydettyjä välineitä, keinoja ja toimintatapoja kuvattiin alla näkyvän kuvion avulla.



Kuvio 1. Lapsen osallistumista ja toimijuutta vahvistavat tekijät (Vänskä ym. 2016, 36).

Edellä mainittu kirjallisuuskatsaus tarkasteli lapsen osallistumista ja toimijuutta vahvistavia toimintatapoja kahdesta näkökulmasta: 1) lapsen osallistumisen kuntoutusellisuus tarkoittaa nimenomaan säätiön toteuttamissa palveluissa vahvistamista ammattilaisten määrittämään ja ohjaamaan toimintaan, kuten kuntoutuksen tarpeiden tunnistamiseen ja tavoitteiden asetteluun, toteutuksen suunnitteluun ja arviointiin, sekä 2) lapsen osallistumisen edistäminen oman arjen ympäristöissä ja lapselle mielekkäissä tekemisissä. Ensimmäinen näkökulma koskee ammattilaisten järjestämää kuntoutustoimintaa ja on näin oman kehittämistehtäväni kannalta kiinnostavampi ja adekvaa-timpi näkökulma. Luottamuksellisen yhteyden rakentuminen lapsen ja työntekijän välille on perusedellytys lapsen osallisuutta ja toimijuutta vahvistavalle yhteistyösuh-teelle.

3.2 VIG^{MLL} ja VERP-ohjaus

VIG^{MLL}[®] on lyhenne englanninkielisestä termistä Video Interaction Guidance, suomennettuna videoavusteinen vuorovaikutuksen ohjaus (Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 2018). VIG-ohjaus on perheiden kanssa käytettävä vuorovaikutuksen ohjausmenetelmä, jossa autetaan vanhempaa tulemaan tietoisiksi hänen kyvyistään rakentaa vuorovaikutuksessa vastavuoroista yhteyttä lapseensa ja vahvistetaan perheenjäsenten välistä tunneyhteyttä. Menetelmä on kehittynyt hollantilaisen videoavusteisen perheohjauksen pohjalta. VIG-menetelmän on tuonut Suomeen Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, joka edelleen vastaa menetelmän suomalaisesta kehittämisestä ja kouluttamisesta. Siitä tulee menetelmän nimeen yläviite MLL.

VIG^{MLL}[®]-ohjauksen avulla voidaan tukea monenlaisissa elämäntilanteissa olevia perheitä. Suomessa siitä on saatu hyviä kokemuksia perhekuntoutuksessa, sosiaalitoimen avopalveluissa, vammaisten ja sairaiden lasten ryhmäkuntoutuksessa sekä varhaiskasvatuksessa (Kasvun tuki 2018). VIG^{MLL}[®]-menetelmä on kansainvälisesti laajasti levinnyt viimeisen 20 vuoden aikana, ja siitä on saatu paljon kiinnostavia tutkimustuloksia, joiden mukaan videoreflektiivisellä työskentelyllä voidaan vähentää vanhemman kokemaa stressiä ja vahvistaa hänen luottamustaan itsestään vanhempana. VIG^{MLL}[®] on esimerkiksi mukana brittiläisissä hoitosuosituksissa perheille tarjottavista tukimuodoista, joiden avulla vahvistetaan lapsen ja vanhemman välistä kiintymystä. Suomessa VIG^{MLL}[®] on hyväksytty Kasvun tuki- tietolähteeseen (Kasvun tuki, 2018), joka on avoin tietolähde ja tarkoitettu levittämään tietoa ja ymmärrystä vaikuttaviksi todetuista menetelmistä. Se edellyttää mm. sitä, että menetelmän teoreettinen viitekehys pohjautuu ajankohtaiseen tutkimustietoon lasten ja nuorten kehityksestä. Lisäksi menetelmällä on oltava selkeästi määritelty kohderyhmä, teoreettinen perusta ja Suomesta saatavilla oleva koulutus.

VIG^{MLL}[®]-ohjaajan ja videon avulla vanhempi tarkastelee vuorovaikutustapahtumaa omasta ja lapsen näkökulmasta (Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 2018). Vanhempaa ohjataan havainnoimaan yhteyttä rakentavaa toimintaa hänen ja lapsen välillä. Käytännössä tämä tapahtuu esittämällä vanhemmalle kysymyksiä liittyen hänen ja lapsen aikomuksiin, ajatuksiin, tunteisiin ja käyttäytymiseen. Vanhempaa kannustetaan ilmaisemaan minkälaisia tunteita ja ajatuksia videotallenne hänessä herättää.

Ohjauksessa on tavoitteena herättää vanhemman mielenkiintoa ja uteliaisuutta kurkistaa näkyvän käyttäytymisen taakse, ei niinkään harjoitella jotain tiettyä taitoa tai tapaa käyttäytyä.

Tyypillinen työskentelyjakso perheen kanssa sisältää noin viisi sykliä. Yksi sykli tarkoittaa videokuvausta ja sen jälkeen tapahtuvaa videoreflektiivistä keskustelua. Lisäksi työskentelyn alussa esitellään VIG^{MLL}[®]-menetelmä perheenjäsenille, erityisesti vanhemmille, ja pohditaan yhdessä heidän kanssaan, miten menetelmän avulla voitaisiin tukea heidän vanhemmuuteensa liittyviä ajankohtaisia muutostarpeita ja tavoitteita. Työskentelyn lopussa vanhempien kanssa arvioidaan yhdessä työskentelyn hyödyllisyyttä perheelle suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.

Eettisyyteen kiinnitetään alusta saakka erityistä huomiota: kaikilta kuvattavilta on oltava lupa kuvassa näkymiseen, eikä videotallenteita käytetä muuhun kuin VIG^{MLL}[®]-ohjaukseen ja videointiin pyydetään aina huoltajilta kirjallinen lupa. Työskentelyssä on keskeistä, että perheellä säilyy kontrollin tunne suhteessa ohjausprosessiin. Menetelmä perustuu luottamukseen, sensitiivisyyteen ja kunnioitukseen.

Videointiin valitaan jokin arkinen tilanne yleensä kotiympäristössä, jossa perheen jäsenet tekevät yhdessä asioita, esimerkiksi siirtymätilanne sisältä ulos, ruokailu, läksyjen tekeminen tai jokin yhteinen toiminta kuten leikkiminen tai pelaaminen. Asiakas on aktiivisesti mukana ohjausprosessissa ohjaamassa sitä suuntaan, jossa voidaan tukea hänelle tärkeitä ihmissuhteita. Kuvamateriaalia otetaan noin kolme-viisi minuuttia kerrallaan. Perheen kanssa sovitaan ohjauskeskustelu noin viikon päähän kuvauksesta. Ohjauskeskustelu perustuu videotallenteeseen, josta nostetaan esille yhteiseen tarkasteluun ihmissuhteita vahvistavaa vuorovaikutuskäyttäytymistä. VIG^{MLL}[®]-ohjaaja analysoi ja valmistelee videon tulevaa keskustelua varten työohjauksessa tai itsenäisesti, riippuen menetelmän koulutustasosta. Lapsi on VIG^{MLL}[®]-ohjauksessa mukana kuvaustilanteissa ja hänet otetaan mukaan mahdollisuuksien mukaan myös ohjauskeskusteluihin. Lapsen liittyminen keskusteluun riippuu hänen ikä- ja kehitystasostaan. Periaatteena on kuitenkin, että jokainen perheenjäsen, jota videokuvataan, saa nähdä videon ja kommentoida sitä. (Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 2018).

3.2.1 VIG^{MLL}[®]-ohjaus lasten kanssa

VIG^{MLL}[®]-ohjaukseen lastenryhmien kanssa kuuluu videokuvan katsominen lasten kanssa ja siihen liittyvä keskustelu (Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 2018). Keskustelussa lapsella on lähtökohtaisesti olemassa aktiivinen rooli, koska lapsi näkyy ja kuuluu kuvassa. Videokuvan katsomistilanteessa vaaditaan ohjaajalta avointa ja uteliasta mieltä, jotta saadaan tietoa videokuvan herättämistä ajatuksista lapsessa.

Lasten tai lapsiryhmien kanssa käytettynä VIG^{MLL}[®]-ohjauksen tavoitteena on tukea lapsen myönteistä itsetuntoa vertaisryhmässään ja sosiaalisia taitoja kodin ulkopuolissa ympäristöissä, kuten päiväkodissa tai koulussa. Tällöin työskentelyn painopiste on lapsen taitojen esiin tuomisessa ja myönteisen käyttäytymisen vahvistamisessa palautteen (videokuva ja dialogi) avulla. Vaikuttava tekijä ohjauksessa on luottamuksellinen suhde aikuisen ja lapsen välillä sekä videokuvan antama mahdollisuus hyvin konkreettiseen vahvistamiseen. Vanhemmat voivat olla tässäkin työskentelyssä mukana todentamassa lapsen taitojen kehittymistä.

3.2.2 VIG^{MLL}[®]-ohjaus ammattilaisten kanssa

VIG^{MLL}[®]-menetelmää on alusta alkaen kansainvälisesti käytetty myös kasvatus- ja opetusalan sekä sosiaali- ja terveysalalla ammattilaisten vuorovaikutustaitojen tukemiseen. VIG^{MLL}[®]-ohjaus tarjoaa laajat mahdollisuudet lisätä työntekijän kykyä tehdä tarkempia havaintoja lasten tai perheenjäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja erityisesti tulla tietoisemmaksi omista mahdollisuuksistaan vahvistaa henkilöiden välistä vuorovaikutusta sekä vastata yksilöllisemmin kunkin henkilön tarpeisiin. Lisäksi ohjauksella voidaan vahvistaa työntekijän itsetuntemusta läsnä olevana kasvattajana ja työntekijänä. Työskentely perustuu samanlaisiin rakenteisiin ja taustateorioihin kuin perheiden kanssa tehtävä työ. Nykyään tälle kohderyhmälle käytettävästä VIG-sovelluksesta käytetään nimeä Video Enhanced Reflective Practice (VERP). Työntekijä tuo ohjauskeskusteluun videotallenteen itsestään toimimassa lastenryhmän tai perheen kanssa ja videokuvasta käydään reflektointia keskustelua. VERP soveltuu erityisesti

ammattilaisille, joiden työssä hyvät vuorovaikutustaidot ovat sekä väline että tuen kohde. (Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 2018).

VIG^{MLL}® pähkinänkuoressa (Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 2018)

- tavoitteena on tukea henkilön (vanhemman, lapsen, työntekijän) sensitiivisyyttä ja mentalisaatiokykyä eli näkemistä näkyvän käyttäytymisen taakse sekä vahvistaa lapsen ja vanhemman välisen suhteen intersubjektiivisuutta
- perustuu yhteiseen reflektioon vahvuuksista vuorovaikutuksessa mikrohetkissä videolla
- vahva eettinen ja teoreettinen perusta – kiintymyssuhde, mentalisaatio ja intersubjektiivisuus
- asiakaslähtöinen ja rakentuu asiakkaan tavoitteiden suuntaisesti
- mukautuu erilaisiin tarpeisiin – asiakasryhmät ja ammattilaiset
- koulutussuunnitelmat on standardoitu suomalaisen käyttöympäristöön perustuen brittiläisten AVIG UK (Association for Video Interaction Guidance UK) koulutusmalliin sisältäen työnohjauksen ja tasoarviot
- menetelmän käyttäminen edellyttää kouluttautumista
- soveltuu hyvin esim. perhetyöhön ja varhaiskasvatukseen

3.2.3 Käytännön kokemuksia VIG^{MLL}®/VERP-ohjauksesta

Kun VIG-ohjauksen periaatteita käytetään ammattilaisten työn ja ammattitaidon tutkimiseen ja kehittämiseen, puhutaan VIG:n sovelluksesta nimeltä VERP eli Video Enhanced Reflective Process (Kennedy & Landor 2015, 19). Suomessa käsitteet VIG ja VERP ovat käsitteinä vasta eriytymässä toisistaan ja myös ammattilaisten kanssa tehdystä työstä on näihin päiviin asti käytetty nimikettä VIG, kuten seuraavissa Suomessa tehdyissä tutkimuksissa.

VIG^{MLL}®-ohjauksen tavoitteena on tukea ohjattavan omaa ajattelua sekä ohjata häntä myönteiseen vuorovaikutukseen toisen henkilön, usein lapsen kanssa. Mäkinen (2019, 62) kertoo pro gradu tutkielmassaan tutkimuksensa osoittaneen, että yksilöllisten

tavoitteiden ohjaama ryhmämuotoisen videoreflektiivinen työskentely on hyvä tapa kehittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamista erityisesti itsetietoisuuden näkökulmasta. Mäkisen tutkimus on yksi harvoista tähän päivään mennessä Suomessa toteutetuista tutkimuksista, joissa on tutkittu videoreflektiivisen ohjauksen vaikuttavuutta ammattihenkilöiden kanssa. Hänen tutkimuksensa avulla saatiin vahvistusta käsitykseen, että kokemuksellisen oppimisen viitekehys sopii työelämässä olevien ammattilaisten muutosprosessin suunnannäyttäjäksi. Hän toteaa tutkimuksensa myötä tiedettävän, että myös monitasoisista reflektiota sisältävän vahvuusperustaisen työskentelyn olevan mahdollinen keino tukea varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista kehitystä. Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten itsetietoisuutta on mahdollista kehittää videoavusteisen reflektiotyöskentelyn avulla, jolloin huomio kohdistetaan ammattilaisen omaan toimintaan ja sen taustalla vaikuttaviin mielentiloihin, kuten tunteisiin, ajatuksiin ja motivaatioon.

Remsu (2013, 194) kirjoittaa, että päivähoidon työntekijöiltä saadun palautteen mukaan VIG^{MLL}[®]-ohjaus lisää kasvattajan itsetuntemusta ja tietoisuutta tiimin työskentelystä. Hänen mukaansa työntekijät tulivat myös aiempaa tietoisemmiksi siitä, miten omat kohtaamistavat auttavat yhteistyön sujumisessa lasten ja työtovereiden kanssa. Remsu (2012, 202) jatkaa, että VIG^{MLL}[®]-ohjauksessa lasten varhaiskasvatuksessa nousi esiin lasten tarpeiden lisäksi työntekijöiden tarpeet saada enemmän positiivista palautetta omasta työstään. VIG^{MLL}[®]-ohjauksen yhdeksi hyväksi puoleksi mainittiin, että se tukee työntekijän kykyä havaita lapsen taitojen ja tarpeiden lisäksi myös omia ja työtovereiden vahvuuksia erilaisissa työhön liittyvissä tehtävissä.

Burakoff ja Martikainen (2013, 209–223) ovat tutkineet VIG^{MLL}[®]-ohjauksen käyttöä kehitysvammaisten kanssa työskentelyssä. Heidän mukaansa työntekijöiden taito havainnoida lasten viestejä vahvistui VIG^{MLL}[®]-prosessin aikana. He alkoivat huomata ja vastata lasten aloitteisiin entistä herkemmin sekä käyttää lasten omia ilmaisukeinoja kuten ilmeitä, eleitä, kuvia ja viittomia. Tämän lisäksi he kertoivat, että video auttoi työntekijöitä tulemaan aiempaa tietoisemmiksi omista voimavaroistaan ja osaamisestaan. Videolta työntekijät näkivät konkreettisesti, mitä tekemällä vuorovaikutus kehitysvammaisen lapsen kanssa onnistuu ja miten he voivat saada tilanteen jatkumaan positiivisena myös silloin, kun vuorovaikutus on vaarassa katketa.

Englannissa on tutkittu, kuinka videoreflektiivistä ohjausta (VERP) käytetään tohtoritason koulutusta suorittavien kasvatopsykologien peruskoulutuksessa University College of Londonin (UCL) kasvatus ja yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa (IOE) (Sancho ym. 2015, 184). Videoreflektiivistä ohjausta käytetään tiedekunnassa tukemaan kasvatopsykologiharjoittelijoita ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Keskeinen osa kasvatopsykologian peruskoulutusta on oppia osallistumaan ja olemaan vuorovaikutuksessa asiakkaiden kanssa merkityksellisellä tavalla. Kyseinen tutkimus pohjautui uskoon, että videoreflektiivinen ohjaus tarjoaa uniikin prosessin ja puitteet vuorovaikutukseen virittäytymisen (engl. attunement) taidon opettamiseen. VERP-ohjauskeskusteluissa tuettiin työntekijöitä kuvamateriaalissa näkemänsä ja kuulemansa havaitsemisessa ja nimeämisessä, jolloin syntyi elämyksellistä tietoa, jota voitiin yhdistää laajempaan ammatilliseen toimintaan ja sitä kautta osaamisen vahvistamiseen ja kehittämiseen.

VERP-prosessi sisälsi otoksia kuvamateriaalista, jossa harjoittelija oli ammatillisessa toiminnassa/ ammattimaisessa työssä (Sancho ym. 2015, 185). Tämä tarkoitti sitä, että oppimispotentiaali perustui omaan kokemukseen. Harjoittelijaa rohkaistiin olemaan aktiivinen toimija oppimisprosessissa. Harjoittelijan videoitsemallinnus ja reflektointi yhdistettynä reflektointiin VIG-ohjaajan (joka oli pätevä ja kokenut VIG-ohjaaja) kanssa tarkoitti, että valmennuselementti sisällytettiin prosessiin. Tavoitteena oli tukea harjoittelijoita kuvamateriaalissa näkemänsä ja kuulemansa havaitsemisessa ja nimeämisessä, jolloin syntyi elämyksellistä tietoa, jota voitiin yhdistää laajempaan opetus-suunnitelmaan ja sitä kautta osaamisen vahvistamiseen ja kehittämiseen.

Soveltaville psykologeille teorian yhdistäminen käytäntöön on kasvatopsykologian koulutuksen perusominaisuus; haaste koulutuksen järjestäjille on ollut löytää opetus- ja oppimisprosesseja, jotka mahdollistavat mielekkään reflektoinnin kasvatopsykologin monimutkaisesta ammatillisesta toiminnasta. Kasvatopsykologin työn ydin on kyky kommunikoida tehokkaasti monenlaisten ihmisten kanssa erilaisissa yhteyksissä. Keskeisiin ammatillisiin taitoihin, jotka on saavutettava koulutuksen loppuun mennessä, kuuluu:

1. yleistää ja yhdistää aikaisempaa tietoa ja kokemusta ja soveltaa niitä erilaisiin ympäristöihin ja uusiin tilanteisiin.
2. kehittää rakentavia ihmissuhteita asiakkaiden ja roolikumppaneiden (role partners) kanssa
3. Ajatella kriittisesti reflektoidvasti ja arvioivasti. (Sancho ym. 2015, 185–186.)

Keskeinen osa kasvatopsykologian peruskoulutusta on oppia osallistumaan ja olemaan vuorovaikutuksessa asiakkaiden kanssa merkityksellisellä tavalla (Sancho ym. 2015, 186). Soveltavana psykologina kasvatopsykologiharjoittelijan on integroitava teoreettinen tieto ammatilliseen käytäntöön. Kokemuksellinen oppiminen on keskeinen osa kasvatopsykologian peruskoulutusohjelmien opetusta ja oppimista. Mutta miten harjoittelijat oppivat kokemuksistaan? Riittääkö ammatillinen käytännön kokemus oppimiseen?

VERP-prosessi tarjosi kasvatopsykologiharjoittelijoille mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen ja muutokseen, joka siirtyi pintaoppimisen lisäksi syvälliseen ja merkitykselliseen oppimiseen. Tämä tarkoitti mahdollisia muutoksia havainnoinnissa (jonkin näkeminen eri tavalla) ja lisääntynyt ymmärrys siitä, miten tiedot ja taidot liittyvät toisiinsa ja miten ne toimivat käytännön vuorovaikutuksessa. Tämä tarjoaa myös mahdollisuuden nähdä itsensä eri tavalla. Tästä näkökulmasta tieto ja soveltaminen johtavat tärkeisiin ammatillisen kestävyuden ja sopeutumiskyvyn ominaisuuksiin. (Sancho ym. 2015, 188.)

Harjoittelijat suorittivat kolmen vuoden aikana viisi VERP-jaksoa, joiden tavoitteena oli tukea heidän kehittymistään perustasolta edistyneen tason ammattitaidon hallintaan (Sancho ym. 2015, 190). Tämä tuki harjoittelijoiden kykyä soveltaa psykologista teoriaa, malleja ja lähestymistapoja tavoilla, jotka ovat asiakkaiden saatavilla ja mielekkäitä, mikä edistää ja ylläpitää virittymistä psykologi-asiakassuhteessa. Harjoittelijapalautteen läpinäkyvä teema oli, että VERP johti kohonneeseen kognitiiviseen ja emotionaaliseen itsetietoisuuteen, sekä positiiviseen että negatiiviseen, koko prosessin ajan.

Ennakoivat ajatukset ovat ominaisuus, joka yleisesti yhdistetään tuleviin kokemuksiin. Harjoittelijat kertoivat kuvaamisesta ja VERP-prosessista heräävien ennakkoajatusten

olleen sekä positiivisia että negatiivisia. Positiiviset ajatukset ja tunteet, jotka liittyivät uteliaisuuteen ja toiveeseen oppia; kuvittelemalla positiivisen tai hyödyllisen mahdollisuuden itsensä löytämiseen ja itsensä kehittämiseen, olivat ristiriidassa negatiivisten ennakoivien ajatusten kanssa, jotka koskivat kuvaamista ja mahdollisuutta nähdä itsensä vähemmän kyvykkäänä: ”Ajattelin vain, että tämä korostaa sitä, mitä en tiedä ja missä en ole hyvä”. (Sancho ym. 2015, 190.)

Ei ole harvinaista, että kouluttautuvilla on ennakkoluuloja negatiiviseen pätevyyden arviointiin, kun he ovat tietoisempia uuden roolin vaatimuksista (Sancho ym. 2015, 193). Tämä voi johtaa kognitiiviseen dissonanssiin ja uhata itsetehokkuutta ja itsetuntoa. Käytännön visuaalisen todisteen käyttö VERP:n vahvuuksiin ja voimavaroihin suuntautuneessa kehyksessä tarjoaa mahdollisuuden asettaa vastakkain mahdollisia suuremman pätevyyden tunteita, jotka syntyvät huolellisesti hoidetun jaetun arvioinnin yhteydessä. Näin tehdessään harjoittelijat muotoilevat uudelleen olettamuksiaan ja uskomuksiaan harjoittelijana olemisesta.

Sancho ym. (2015, 191) kertoivat, että harjoittelijat nimesivät VERP-ohjaajan ja harjoittelijan välisen virittäytymisen (attunement) ja luottamuksen välttämättömäksi sellaisen ajattelutilan luomiseksi, joka tuntui turvalliselta (emotionaalisesti ja kognitiivisesti) ja tarjosi mahdollisuuden itsensä turvalliseen kohtaamiseen; itsen vahvistuksen (self-affirmation) haasteen, yhdessä koulutetun henkilön kanssa tukeakseen heidän ammatillista kehittymistään. Tämä korosti sitä keskeistä merkitystä, että ohjaajat käyttivät vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteita yhteisessä tarkastelussa ja reflektoivat omaa vuorovaikutustyyliään niin, että koko prosessi muuttui luonteeltaan refleksiiviseksi. Harjoittelijat kertoivat, että tämän tietäminen lisäsi luottamusta ja vahvasti oppimiskokemuksen aitoutta.

Sancho ym. (2015, 192–193) puhuivat visuaalisesta itsensä kohtaamisesta (self-confrontation) mahdollisuutena päästä käsiksi ja reflektoida ”kadonneita hetkiä” arvioimalla itseään kuvassa. Tämän he totesivat olevan harjoittelijoiden suuresti arvostama asia. Tämä puolestaan tarkoitti sitä, että ilman kuvatalennetta nämä hetket voitaisiin helposti unohtaa tai yksinkertaisesti jättää huomioimatta vuorovaikutustilanteessa tai sen jälkeisessä reflektoinnissa. Harjoittelijat kertoivat, että mahdollisuus ”elää uudelleen” tämä kokemus käytännössä toisen kerran, antoi heille mahdollisuuden tutkia,

missä määrin he olivat "läsnä" asiakkaan kanssa, kuvaten heidän ja asiakkaansa välisen laadun virittymistä.

Sanchon ym. (2015, 194) mukaan näytti siltä, että harjoittelijalle uuden oppiminen ja ammatillinen kehittyminen syntyivät nykyisten kompetenssien ja vahvuuksien tunnistamisesta sekä tulevaisuuden osaamisen kehittämisen pohdinnasta. Harjoittelijoiden ja heidän ohjaajansa kyky kartoittaa ammatillista edistymistä ja tarpeita ajan mittaan toistuvien VERP-jaksojen avulla oli arvokasta harjoittelijoille. Tämä liittyi videoreflektiivisen ohjauksen sykleihin niin, että mielekäs tapa edistää ja kartoittaa kehitystä oli lähteä siitä, missä harjoittelija oli tiedon ja taitojen suhteen, ja käyttämällä tässä tukena videota.

Viimeisenä johtopäätöksensä Sancho ym. (2015, 194) lausuvat, että heidän kokemuksensa pohtiessaan VERP:n käyttöä koulutettavien psykologien kanssa osoitti, että kokemus VERP-ohjaukseen osallistumisesta altistaa harjoittelijan mahdollisille "vaaroille" (uhat pätevyydelle ja itsetunnolle) ja "mahdollisuuksille" (havaita ja nimetä kompetensseja, nähdä ammatillinen minä uudessa valossa) oppijana. Koulutuksen järjestäjien tulee hallita VERP-prosessin osa-alueet huolellisesti, jotta uhat voidaan hillitä ja oppimisen ja ammatillisen kasvun mahdollisuudet maksimoida.

3.3 Mentalisaatio ja reflektiivinen kyky

Inhimillisiin perusominaisuuksiin kuuluu kyky pohtia niin omia kuin toistenkin tunteita ja ajatuksia. Ihmiselle on luontaista miettiä esimerkiksi toisen vahvoja tunnereaktioita ja pohtia, mikä näkyvän reaktion taustalla mahtaa olla. Luontaista on siis pyrkiä kurkistamaan käyttäytymisen taakse ja pohtia käyttäytymiseen liittyviä motiiveja, tunnekokemuksia ja ajatuksia. Tätä kutsutaan mentalisaatioksi, kyvyksi asettua pohtimaan ja tarkastelemaan mielen sisäistä maailmaa, oman ja toisen, sekä näiden yhteyksiä käyttäytymiseen. (Kalland 2013, 39.)

Mentalisaation rinnalla käytetään käsitettä reflektiivinen funktio tai kyky (reflective function, RF). Se on näkyvä ja mitattavissa oleva taito. Reflektiivistä kykyä käytetään ajoittain tieteellisissä tutkimuksissa tai kliinisessä kirjallisuudessa, mutta sen voi

nähdä myös käytännön toimintana, joka perustuu mentalisaatioon. Tällöin mentalisaatio on yläkäsite ja reflektiivinen kyky on toimintaa, joka näkyy esimerkiksi vanhemmuudessa käytännössä, arkisessa hoivassa. (Kalland 2013, 40.) Kehittämistehtävässäni tulen soveltamaan mentalisaation ja reflektiivisen kyvyn käsitteitä lastenryhmän työntekijöiden pohtiessa videokuvan kautta omia ja lasten mielen sisäisiä ajatuksia ja tunteita, jotka johtavat näkyvään käyttäytymiseen ja edesauttavat yhteyden luomista lapsen ja työntekijän välille.

Yhteyteen asettuminen toisen ihmisen kanssa on edellytys sille, että voidaan ylipääntään pohtia toisen kanssa hänen asioitaan (Mäkelä 2014, 171). Mäkelä jatkaa, että on löydettävä itsestään tila, jossa hakee kokemuksellista yhteyttä; jossa seuraa toisen äänenpainoja, hienovaraisia kasvojen ilmeitä ja muuta kehollista viestintää ja vastaa tavalla, jotka tukevat asiakasta pysymään yhteydessä. Ilman yhteyden rakentamista ei ole mahdollista synnyttää sellaista vuorovaikutussuhdetta, jota hyödyntämällä voitaisiin avoimesti pohtia ratkaisuja kulloinkin käsillä oleviin haasteisiin, vaan tällöin Mäkelän mukaan kysymys on näennäisestä kuuntelemisesta ja näennäisestä reflektiosta, jossa pidetään joitakin omia ajatuksia asiakkaan asioista tosina.

Yhteyteen pääseminen edellyttää valmiutta tavoittaa toinen siinä elämyksellisessä, kehollistuneessa tilanteessa, jossa hän on (Mäkelä 2014, 171). Yhteyden rakentaminen alkaa aikuisen asenteesta, jossa ennakkoluuloista vapaa ja utelias kiinnostus johtaa avoimuuteen vastaanottaa lapsen viesti; kuulla se, mitä lapsi kertoo itsestään verbaalisesti ja non-verbaalisti. Viestien vastaanottamisessa on tärkeää, että ne otetaan vastaan itsereflektoiden, mitä ne itsessään herättää, koska tällöin on mahdollista tavoittaa lapsen se tunnetila, jonka kanssa hän on eniten vaikeuksissa. Kun tämän tunteen lausuu ääneen ja kannattelee sitä, aikuisen reaktio ja vastaus lapsen viestiin tukee lapsen säätelykykyä ja tilanteen kokemista yhtenäisenä. Mäkelä (2014, 171) korostaa sitä, että kun lapsen kanssa arkea ja sen sisältämiä tilanteita elävä aikuinen, vaikkapa opettaja, lastenhoitaja tai jonkin harrastuksen ohjaaja saa yhteyden lapseen, hänen on mahdollista ymmärtää lapsen tarpeita ja vaikuttaa niiden suuntaan.

Reflektiivisen työotteen tai reflektiivisen tavan keskustella rinnalle ja yhteydessä on alettu pohtia sen suhdetta dialogisuuteen (Viinikka ym. 2014, 68–69). Reflektiivisen työotteen ajatellaan perustuvan ensisijaisesti kohtaamisen, läsnäolon ja ihmisarvon

kunnioittamisen filosofiaan. Reflektiivisyyden peruselementtinä on myönteisellä tavalla utelias ja empaattinen mielentila. Viinikka ym. jatkavat että, myös dialogisuuden taustalla on erityinen filosofinen maailmankuva, joka kuvaa elämän asennetta ja jonka lähtökohtana on dialoginen suhde. Heidän mukaansa voidaan ajatella, että työntekijän työote tai hänen vuorovaikutustilanteensa asiakkaan kanssa ei muodostu reflektiiviseksi, ellei siihen sisälly samalla dialogisuutta, eikä oikeaa dialogia synny, ellei kohtaaminen syvene reflektiivisen keskustelun tasolle.

Reflektiivisen työotteen yhtymäkohdat dialogisuuteen ovat kysyminen ja ei-tietäminen. Reflektiivisessä työotteessa työntekijän työkaluina ovat kysymykset, joilla hän auttaa vanhempaa syventämään omaa ajatteluaan ja keksimään itse ratkaisuja kysymyksiinsä (Viinikka ym. 2014, 69). Juuri samalla tavalla VIG- ja VERP-ohjauksessa ohjaaja asettuu ei-tietämisen moodiin kysymällä videotallenteen pohjalta asioita, joihin haluaa asiakkaan kiinnittävän huomiota, tai kohdistaa, jotka asiakas itse on nostanut esiin, ja tämän itse tekemien havaintojen ja oivalluksien omasta toiminnastaan ja aikomuksistaan näkyvän käyttäytymisensä takana. Viinikka ym. jatkavat kuitenkin, että on hyvä huomioida, että kysymykset tai niistä kumpuava keskustelu tai dialogi eivät ole itsessään riittävä työkalu työntekijälle. Tärkeintä on kyky asettua vastavuoroiseen suhteeseen lapsen tai vanhemman kanssa eli suhteen rakentaminen ja yhteyden luominen.

VIG- ja VERP-ohjauskeskusteluissa käytetään reflektiivistä työtettä, jolloin keskustelutilanne ei muutu manipuloivaksi ja työntekijän omaa näkemystä korostavaksi. Reflektiivinen työote mahdollistaa myös asiakkaan, oli hän vanhempi, lapsi tai ammattilainen, mentalisaatiokyvyn vahvistamisen. Puolin ja toisin on hyvä lisätä ymmärrystä siitä, että osallistuvilla osapuolilla on omat persoonallisuutensa, ajatuksensa ja kokemuksensa, jotka poikkeavat toisistaan ja reflektiivisen keskustelun kautta niitä voidaan avoimesti ja luottamuksellisesti pohtia. Oikeanlaisen reflektiivisyyden ja dialogin syntyminen tekee mahdolliseksi sen, että ihminen voi paljastaa itsestään jotain sellaista, jota hän ei muuten sanoisi.

Reflektiiviseen työotteeseen liittyy myös ymmärrys siitä, ettei dialogia aina synny, eikä yhteyden aina päästä. Reflektiivisesti suuntautunut henkilö kiinnostuu pohtimaan hankalia tilanteita ja miettimään, mikä osuus hänen omilla tunteillaan, ajatuksillaan ja toiminnallaan on saattanut olla siihen, ettei luottamuksellista yhteistyösuhdetta ole

päässyt rakentumaan. Samoin reflektiivisesti suuntautunut työntekijä pohtii sitä, miten asiakkaan tunteet ja aikomukset ovat mahdollisesti voineet vaikuttaa työntekijän toimintaan vuorovaikutustilanteessa asiakkaan kanssa. Tällöin puhutaan työntekijän omasta mentalisaatiokyvystä, mikä on edellytys asiakkaan mentalisaatiokyvyn tukemiselle. Reflektiiviseen työöteeseen liittyy myös tietoisuus siitä, että työntekijän omat aiemmat kokemukset ja elämänhistoria voivat vaikuttaa hänen tapansa kohdata erilaisia asiakkaita. (Viinikka ym. 2014, 70).

3.4 Intersubjektiivisuus ja ohjattu oppiminen

Intersubjektiivisuus on käsitteenä moniulotteinen ja -tahoinen. Tieteen termipankki (2017) määrittelee intersubjektiivisuuden erityisesti ihmisille ominaiseksi kognitiiviseksi ja sosiaaliseksi kyvyksi ymmärtää ja jakaa keskenään subjektiivisten kokemusten sisältöä (tunteita, havaintoja, ajatuksia, kielellisiä tai muita merkityksiä) vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Intersubjektiivisuuden käsite on videoreflektiivisten menetelmien VIG:n ja VERP:n kannalta merkityksellinen ja tärkeä, koska yhteensoinnuttavan, virittäytyneen vuorovaikutuksen ja ohjauksen keskeiset periaatteet liittyvät suoraan Trevarthenin näkemykseen intersubjektiivisuudesta (Cross & Kennedy 2013, 130). Videoreflektiivisissä keskusteluissa, sekä VIG:ssä että VERP:ssä videotallenteilta etsitään aktiivisesti ”intersubjektiivisiä” hetkiä, joissa voidaan nähdä aitoa kohtaamisen hetkiä, sellaisen yhteyden rakentumista, joka mahdollistaa tilanteessa esiintyvän tunteen turvallisen jakamisen ja käsittelyn.

Primaarinen intersubjektiivisuus on kommunikaatioprosessi kahden ihmisen välillä (esimerkiksi äidin ja vauvan), jossa tunteita ilmaistaan aktiivisesti kahdensuuntaisessa dialogissa. Sekundaarinen intersubjektiivisuus puolestaan on jatkuvasti kehittyvää kommunikaatiota, johon liittyy yhteinen keskittyminen johonkin ulkoiseen tekijään. Primaarisen ja sekundaarisen intersubjektiivisuuden avulla voidaan kuvata VIG-menetelmän tavoitteena olevaa yhteensoinnuttavaa ja virittäytyntä vuorovaikutusta (Kennedy 2013, 100). Kennedy jatkaa, että nämä määritelmät selittävät ja auttavat meitä ymmärtämään myös miksi videoitujen tilanteiden katsominen yhdessä auttaa käynnistämään muutosprosessin.

Sekundaarinen intersubjektiivisuus on käsitteen ”scaffolding”, eli ohjatun oppimisen tai kuten sitä on myös suomennettu ”oikea-aikainen tukeminen” tai ”tuettu osallistuminen” perusta. Suora suomennos ”rakennustelineiden pystyttäminen” kuvaa aikuisen ja lapsen välistä ohjaavaa vuorovaikutusta. Kielikuvien avulla on pyritty kuvaamaan sitä, miten aikuinen auttaa lasta oppimaan jotain, mihin hän ei yksin kykene. ”Scaffolding”, joka suomalaisessa VIG^{MLL}[®]-koulutuksessa on suomennettu muotoon ”ohjattu oppiminen”, perustuu käsitteeseen sekundaarisesta intersubjektiivisuudesta, jossa aikuinen yhteensoinnuttavalla reagoinnillaan antaa merkityksen lapsen kognitioille ja emootioille tavalla, jonka lapsi voi ymmärtää (Kennedy 2013, 100). Epäsuorassa oppimisessa aikuinen toimii välittäjänä lapsen ja tehtävän välillä jakaen tehtävän pienempiin osiin ja pitäen lapsen mielenkiinnon yllä erilaisten keinojen avulla (Cross & Kennedy 2013, 136). Cross ja Kennedy esittävät, että heidän mielestään voidaan ajatella niin, että kun vauva on missä tahansa intersubjektiivisuuden vaiheessa aikuisen kanssa, hän tavallaan oppii tuosta vuorovaikutuksesta.

3.5 Hyvän asiakassuhteen luominen

Särkelä (2015, 27–29) sanoo hyvän asiakassuhteen olevan auttamistyön perusta. Hyvän asiakassuhteen luomiseksi ja auttaaksemme ongelmistaan kärsivää henkilöä meidän on Särkelän mukaan saatava luoduksi sellainen suhde, jossa asiakas haluaa työskennellä ja jossa työntekijä haluaa auttaa asiakastaan. Hyvän työskentelysuhteen Särkelä määrittelee vastavuoroiseksi. Särkelä jatkaa, että sosiaalisessa auttamistyössä tarvitaan ihmissuhdetaitoja. Hänen mielestään on lähes tulkoon mahdotonta auttaa asiakasta, johon ei saada hyvää suhdetta aikaan. Ihmissuhdetaidot, joihin hän viittaa, tulisi olla sellaiset, joilla työntekijä kykenee luomaan sellaisen suhteen, jonka varassa asiakkaan ongelmia voidaan käsitellä ja samalla lisätä tämän omanarvontuntoa, itseluottamusta ja elämisen halua.

Hyvän asiakassuhteen elementtejä Särkelä (2015, 31–41) nimeää neljä. Näitä ovat hyväksyminen, luottamus, välittäminen ja jämäkkyys. Hyvä asiakassuhde edellyttää asiakkaan kokemusta siitä, että työntekijä hyväksyy hänet juuri sellaisena kuin hän on.

Asiakkaan hyväksyminen sellaisenaan ei tarkoita hänen tekojensa kritiikitöntä hyväksymistä. Työntekijän pitää pystyä erottamaan henkilö tämän teoistaan ja ottaa asiakas

yhteistyökumppaniksi, jonka kanssa tutkitaan hänen tekojaan ja toimintaansa. Tehtävämme auttamistyössä on liittoutua asiakkaan kanssa hänen ongelmiaan vastaan. Ratkaisukeskeisesti ajateltuna se mielestäni tarkoittaa sitä, että yhteistyössä asiakkaan kanssa aletaan etsiä ratkaisuja hänen elämäntilanteeseensa. Tässä prosessissa vastavuoroinen hyvä asiakassuhde tarkoittaa Särkelän mukaan sitä, että molemmat osapuolet auttavat toisiaan. Työntekijä tarvitsee asiakkaan apua ymmärtääkseen tämän tilanetta ja voidakseen auttaa tarkoituksenmukaisesti.

Toinen Särkelän (2015, 34–36) mainitsemista hyvän asiakassuhteen määritelmistä on luottamus. Työntekijän ja asiakkaan välille on synnyttävä luottamus siitä, että yhdessä pyritään johonkin hyvään, johon molemmat voivat vilpittömästi sitoutua. Luottamuksellinen työskentelysuhte ei ole niinkään itsestään selvä lähtökohta vaan hyvässä työskentelyssä vähitellen lisääntyvä elementti, hyvän työskentelyn tulos. Työntekijän pitää ansaita asiakkaan luottamus ja sen saavuttamisella saattaa olla kauaskantoisempia merkityksiä kuin yksittäisen tavoitteena olleen asian saavuttaminen, sillä jo sellaisenaan se saattaa olla asiakkaalle emotionaalisesti korjaava kokemus.

Kolmantena elementtinä hyvälle asiakassuhteelle Särkelä (2015, 38–40) mainitsee välittämisen. Tässä elementissä Särkelä tulee tunnetason määritelmään. Hän kirjoittaa, että emotionaalisesti latautuneessa suhteessa asiakas kokee, että työntekijä todella välittää siitä mitä hänelle tapahtuu. Työskentelystä tulee intensiivistä ja vastavuoroista näkökulmien vaihtoa, jossa osapuolet ovat myös emotionaalisesti merkittäviä toisilleen. Tästä näkökulmasta vähintään yhtä kuin tärkeää luin käyttämämme sanat on se, miten me ne sanomme. Käyttämämme äänenpainot, ilmeet ja eleet sekä tapamme olla läsnä kertovat työntekijän todellisesta halusta auttaa asiakasta sekä tämän arvostamisesta ja kunnioittamisesta.

Särkelän (2015, 40–41) neljäs määritelmä hyvälle asiakassuhteelle on jämäkkyys. Jämäkkyys tulee nimenomaan neljäntenä, sillä Särkelä näkee sen alisteisena aiemmille määritelmille. Ilman aiempien määritelmien toteutumista edellytykset jämäkkyydelle ovat heikot. Hyväksyvässä, luottamuksellisessa ja välittävässä asiakassuhteessa on tilaa olla myös jämäkkinen ja vaativa. Kasvu ja kehitys eivät tapahdu ilman ponnistuksia ja asiakas tarvitsee joskus jämäkkäkin tukea. Hyvässä asiakassuhteessa asiakas kokee työntekijän vaatimisen välittämisenä ja hän voi luottaa siihen, että työskentelyn pyrkimyksenä on toimia hänen parhaakseen ja hänen tavoitteidensa suuntaisesti.

Hyvän asiakassuhteen määrittäminen ja rakentuminen liittyy monitahoisesti kehittämistehtävänä sisältöön. Samanaikaisesti VERP-ohjaajan on luotava edellä mainitun kaltaista asiakassuhdetta VERP-ohjattaviin, jotta itsensä ja oman toiminnan avoin tutkiminen olisi mahdollista sekä auttaa ja tukea heitä löytämään samoja elementtejä tuottamistaan videotallenteista arjen työtehtävissä lasten kanssa.

3.6 Vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteet

Videotallenteista VERP-ohjaaja nostaa esiin yhteiseen tarkasteluun tilanteita, joissa on havaittavissa vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteita.

Taulukko 1. Vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteet ja ohjaus (Kennedy 2013, 105)

Tarkkaavaisuus	<ul style="list-style-type: none"> • Näytä kiinnostuneelta ja ystävälliseltä • Anna toiselle aikaa ja tilaa • Pohdi, mitä toinen tekee, ajattelee tai tuntee • Keskity toisen havainnoimiseen
Rohkaisevat aloitteet	<ul style="list-style-type: none"> • Odota • Kuuntele aktiivisesti • Puhu lempeästi • Ilmaise myönteisesti, mitä näet, ajattelet tai tunnet • Kerro mitä teet • Etsi aloitteita
Aloitteiden vastaanottaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Osoita, että olet kuullut tai huomannut toisen tekemän aloitteen • Ilmaise eleillä, että olet ottanut aloitteen vastaan • Puhu ystävällisesti ja/tai leikkisästi tilanteen mukaan • Katso silmiin, hymyile, nyökkää • Ota vastaan sanallisesti toisen sanat tai teot • Toista ja käytä toisen sanoja ja ilmaisuja
Vastavuoroisen vuorovaikutuksen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Vastaanottaminen ja reagointi • Varmista, että toinen ymmärtää sinua • Odota tarkkaavaisesti omaa vuoroasi • Palaa samaan tarvittaessa aiheeseen uudestaan • Anna ja ota lyhyitä vuoroja • Iloitse yhteyden rakentumisesta • Osallistu vuorovaikutukseen tasapuolisesti • Yhteistyö, toisen auttaminen

Ohjaus	<ul style="list-style-type: none"> • Oikea-aikainen tukeminen, tuettu osallistuminen (scaffolding) • Toisen vastauksesta jatkaminen ja sen varaan rakentaminen • Tarvittavan tuen määrän arviointi ja mukauttaminen • Tiedon jakaminen tarpeen mukaan • Auttaminen tarpeen mukaan • Sellaisten vaihtoehtojen tarjoaminen, jotka toinen ymmärtää • Sellaisten ehdotusten tekeminen, joita toinen voi hyödyntää
Keskustelun syventäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Tavoitteiden tarkistaminen • Mielenpitojen vaihtaminen • Yhteinen keskustelu ja ongelmanratkaisu • Eriävien mielenpitojen esittäminen • Aikomusten tutkiminen sanojen takaa • Ristiriitojen nimeäminen • Yhteisymmärrykseen pääseminen • Konfliktien hallinta (takaisin tarkkaavaisuuteen ja aloitteiden vastaanottamiseen tavoitteena virittyneen vuorovaikutuksen aikaansaaminen)

VIG- ja VERP-ohjauskeskusteluissa liikutaan näillä vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteissa monella tasolla. VERP:ssä omaa työtään tallentaneen työntekijän kanssa videokuvasta etsitään tilanteita, joissa hänen ja lapsen välillä voidaan nähdä vastavuoroista vuorovaikutusta. Samaan aikaan VERP-ohjaaja käyttää vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteita käydessään keskustelua kuvatallenteen pohjalta työntekijän kanssa.

4 TUTKIMUSETIIKKA

Koska kehittämistehtävässäni tullaan käyttämään keskeisenä menetelmänä työntekijöiden ammatillisen kehityksen tukena VIG^{MLL}-menetelmästä kehitettyä sovellusta nimeltään VERP, jossa lasten kanssa työskenteleviä työntekijöitä kuvataan tekevässä omaa työtään myöhempää videoreflektiivistä keskustelua varten, tutkimuksen

aikana kertyy videotallenteita, joissa näkyy tunnistettavasti sekä työntekijöitä että asiakkaita. Ennen kuvaamista on huolehdittava asianmukaisista luvista, joilla varmistetaan, että jokainen asianomainen on ymmärtänyt, mitä tarkoitusta varten video tallennetaan, ketkä sitä katsovat, missä ja kuinka kauan sitä säilytetään ja milloin se hävitetään. Kuvaamista varten tehtiin erilliset lupalomakkeet, omanlaisensa sekä työntekijöille että asiakkaille. Kuvissa näkyvät asiakkaat olivat lapsia, joten lupalomakkeen sisältö käytiin läpi myös heidän huoltajiensa kanssa ja lupa kysyttiin sekä lapsilta että heidän huoltajiltaan. Työntekijät allekirjoittivat oman lupalomakkeensa ja lasten lupalomakkeisiin pyydettiin sekä lapsen että hänen kuntoutuksessaan mukana olevan huoltajansa allekirjoitus.

Valitsemassani kehittämistehtävässäni tarkkaa eettistä pohdintaa edellytti myös oma roolini tutkittavien työnohjaajana ja käyttämäni menetelmä VIG^{MLL}. Ensinnäkin VIG-ohjauksen keskeisiin periaatteisiin kuuluu vapaaehtoisuus, eli ketään ei voida kuvata ilman kuvattavan omaa suostumusta. Tutkimuksen alkuvaiheessa oli epävarmuutta siitä, miten työntekijät ohjautuvat tutkittaviksi kehittämistehtävääni. Odotin organisaation johtoryhmän nimeämältä ohjausryhmältä vastausta tähän kysymyseen. Lopulta neuvottelujen ja pohdintojen jälkeen sovittiin, että työnantajan ehdotuksesta, minä tutkimuksen toteuttajana ja VERP-ohjaajana, päädyin kutsumaan prosessiin mukaan ohjausryhmän nimeämät työntekijät. Tämä edellytti minulta entistä tarkempaa eettistä pohdintaa videomateriaalin käyttämisestä. Kuten Mäkelä ym. (2013, 27) toteavat, tarkkailtavana oleminen on ihmisille hyvin kuormittava kokemus. Tätä voidaan heidän mukaansa vähentää varmistamalla riittävä dialogi ja myönteisen palautteen antaminen. Sinällään jo valitsemani tutkimusasetelma asettaa itseni sen eettisen kysymyksen eteen suhteessa tutkittaviin, että olen jo alkuasetelmassa määritellyt niin, että heidän työssään on jotain kehitettävää. Tutkimusaiheen valinta itsessään on jo eettinen kysymys (Tuomi & Sarajarvi 2018, 153–154).

Toinen merkittävä eettinen kysymys liittyen VERP-ohjauksen käyttöön on roolini tutkittavien työntekijöiden VERP-ohjaajana. Tutkimuksen tuloksia arvioidessani, eli voidaanko VERP-menetelmää hyödyntämällä tukea työntekijöiden itsereflektioita sekä tapaa ja kykyä rakentaa positiivista ja luottamuksellista yhteyttä heidän tehdes- sään kuntoutustyötä lasten kanssa, arvioin samalla omaa onnistumistani videoreflektiivisten keskustelujen kävijänä ja uusien ajatusten ja näkökulmien herättelijänä.

Videotyöskentelyssä on välttämätöntä, että ohjaaja on koulutettu, sillä tilanne on hyvin intiimi, ja se perustuu luottamukseen (Kasvun tuki 2018). Tarkkailun kohteena oleminen on kuvattavalle kuormittavaa, jonka vuoksi ohjaajalla on oltava hyvät vuorovaikutustaidot ohjaustilanteessa. Hiljaisuus voi olla videonkatselutilanteessa kuormittava tekijä, jolloin ohjaajan on osattava viedä tilannetta eteenpäin dialogia ja myönteistä palautetta vaalien (Mäkelä ym. 2013, 28). VERP-ohjaajana minun on tasapainoiltava tilaa antavan, mutta tarpeen vaatiessa auttavaa kättä tarjoavan tutkija-ohjaajan roolissa.

Koska tutkimuksen tavoitteena oli tukemalla ammattilaisten sosiaalisemotionaalisia taitoja parantaa lapsen ja ammattilaisen välistä vuorovaikutusta, ja sitä kautta myös lapsen sosiaalisemotionaalisia taitoja, oli tutkimuksella ja interventiolla välillinen pyrkimys vaikuttaa myös lapseen. Onkin tärkeää pyrkiä olemaan välittämättä lapselle ajatusta muutostarpeesta (Mäkelä ym. 2013, 31). Ammattilaisen suhteen tilanne on hie-man erilainen. Tutkimukseen osallistuneet olivat motivoituneita kehittämään omaa toimintaansa, ja sitoutuneita prosessiin koko tutkimuksen ajan. Myös osallistuneet lapset ja heidän vanhempansa saivat tietoa, miksi heitä kuvataan, ja heille annettiin mahdollisuus olla osallistumatta tutkimukseen eli käytännössä heillä oli mahdollisuus kieltäytyä kuvatuksi tulemisesta.

Tutkijan on huolehdittava riittävästä ajankäytöstä luottamuksellisen suhteen rakentamiseksi, sillä ajalliset resurssit voivat olla yksi tekijä osallistumis päätöstä tehtäessä (Kuula 2006, 106–107). Ajankäytön ja sen tukemisen suhteen pyrinkin olemaan aktiivinen ja yritimme yhdessä osallistujien kanssa löytää aikaa tutkimukseen osallistumiselle ja rakentaa kullekin sopivaa aikataulua. Myös reflektion ajankohtaan on syytä kiinnittää huomiota. Mäkelän ja kumppaneiden (2013, 23) mukaan videolla ihminen paljastaa itsestään jotakin henkilökohtaista, josta hänellä on oikeus saada palautetta mahdollisimman pian. Siksi erityisesti ensimmäinen ohjauskeskustelu olisi hyvä tehdä viikon sisällä kuvaamisesta (Mäkelä ym. 2013, 23). Ohjaajana pyrin rakentamaan ja tarvittaessa muokkaamaan omaa aikatauluani niin, että videoreflektiiviset keskustelut voisivat toteutua enintään viikon päästä videotallenteen ottamisesta.

Mäkelä ja kumppanit (2013, 30–31) viittaavat taitoihin esimerkiksi kunnioituksen näkökulmasta, joka on yksi sosiaalisen tietoisuuden kompetenssiin kuuluvista kyvyistä. He muistuttavat, että kunnioitustakin voi ja pitää harjoitella. Olisi sekä tutkimuksen että menetelmän kannalta epäeettistä, mikäli tutkija toimisi ohjaustilanteessa epäkunnioittavasti tai omaa etua tavoitellen (Mäkinen 2019, 75). Olen sertifioitu VIG^{MLL}-ohjaaja ja VIG^{MLL}-työnohjaaja, jolloin voidaan olettaa, että tutkimukseen osallistuneet ovat saaneet asianmukaista ohjausta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Suunnitteluvaihe

Ensimmäiset alustavat pohdinnat opinnäytetyöni aiheesta, suunnitelmasta ja mahdollisuudesta liittää opintojeni kehittämistehtävä osaksi Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön kehittämistyötä kävin alkusyksystä säätiön kehittämispäällikön kanssa. Jo varhaisessa vaiheessa havaitsimme yhteneväisyyden säätiön toimintasuunnitelman ja oman mielenkiintoni välillä. Päätimme edetä säätiön toimintasuunnitelmassa painopisteenä olleen lastenryhmätyöskentelyn kehittämisen suuntaan hyödyntämällä jo olemassa olevaa video-ohjausosaamistani. Myöhemmin lastenryhmätyöskentelyn kehittäminen tarkentui lapsen kohtaamisen ja yhteyden rakentamisen kehittämiseksi ja siinä tukena käytettävä VIG^{MLL}[®]-menetelmän sovellus VERP kehittämistehtävän keskeisimmäksi tutkimuksen aiheeksi. Tämän alustavan suunnittelun pohjalta lähestyin säätiömme johtoryhmää lokakuussa 2020.

Kerroin johtoryhmälle, että olen aloittanut sosionomi YAMK-opinnot syksyllä 2020 Satakunnan Ammattikorkeakoulussa. Opintoihin liittyy kehittämistehtävä, jonka laajuus on 30 opintopistettä. Opinnäytetyön suositellaan liittyvän opiskelijan omaan organisaatioon. Alla olevassa pohdinnassani johtoryhmälle opinnäytetyön aiheeseeni liittyen kerroin viittaavani kehittämispäällikön kanssa käymääni keskusteluun.

Säätiön toimintasuunnitelmassa vuodelle 2020 (Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 2020) sanotaan, että henkilöstön osaamisen kehittämisen tavoitteena on kuntoutuspalveluiden laadukas toteuttaminen, ammatillisen osaamisen vahvistaminen sekä työkyvyn tukeminen. Lisäksi siinä kerrotaan, että henkilöstön osaamista kehitetään hyödyntämällä säätiön omaa ja ulkopuolista asiantuntemusta. Toimintasuunnitelmassa mainitaan, että vuonna 2020 painopisteinä ovat kuntoutuspalveluiden uudet kohderyhmät, kuntoutuksellinen lastenryhmätoiminta ja perhekuntoutusosaamisen syventäminen kohti suhdeorientoitunutta työskentelyä. Perehdyttämisen, mentoroinnin, työnohjauksen, asiantuntijakonsultaatioiden ja sisäisen koulutuksen avulla vahvistetaan työotteen ja työmenetelmien siirtymistä työntekijöille.

Toimintasuunnitelman pohjalta keskustelussa kehittämispäällikön kanssa nousi esiin kuntoutuksellisen lastenryhmätyöskentelyn kehittäminen säätiön kuntoutuspalveluissa. Opinnäytetyöni lähtökohtana voisi olla tämän edellä mainitun suunnitelman toteuttamista käytännössä. Keskeiset kysymykset voisivat olla kunkin yksittäisen työntekijän ammatillisen ajattelun ja suhdeorientoituneen työotteen tukeminen sekä yhteisen käsityksen lisääminen siitä, mitä me säätiössä yhdessä kuntoutuksellisella lastenryhmätyöskentelyllä tarkoitamme. Kehittämistyössä voitaisiin hyödyntää VIG^{MLL}[®]-ohjauksen periaatteita käyttäen tarkalleen VIG:n sovellusta VERPiä, joka on kehitetty ammattilaisten ammatillisen kehityksen tukemiseksi. Työntekijää kuvattaisiin aidoissa tilanteissa lastenryhmänohjaajana ja hän saisi kuvatusta materiaalista allekirjoitaneelta VERP:n mukaista ohjausta. Ohjauskeskustelut voitaisiin toteuttaa joko yksilökohtaisesti tai ryhmämuotoisesti. Työntekijä voisi varata ajan itselleen erillisestä varauskalenterista. Kiinteän ohjausryhmän perustaminen voisi olla käytännössä työlästä. Toisaalta kehittämistyötä voitaisiinkin tarkastella lähtökohtaisesti kunkin työntekijän omista valmiuksista käsin, muistaen sen tosiseikan, että työelämässäkin työryhmät ja työparit vaihtuvat jatkuvasti.

Työnantajan kanssa pohdittavia kysymyksiä tässä vaiheessa olivat ainakin työntekijöiden saaminen mukaan toteuttamaan kehittämistehtävää; onko osallistuminen vapaaehtoista vai työnantajan edellyttämää. Lisäksi mietittäväksi tuli se, kuinka monta kertaa yksittäinen työntekijä osallistuisi ohjauskeskusteluun. Alustavan pohdinnan mukaan kolmesta viiteen kertaan voisi ajatella olevan sellaisen määrän, millä voitaisiin saada muutosta aikaan.

Näillä alustavilla ajatuksilla kehittämispäällikön kanssa pohdimme opinnäytetyöni ja säätiön kehittämistarpeiden yhdistämistä. Mikäli johtoryhmä katsoisi tämän suunnitelman kehittämis- ja toteuttamiskelpoiseksi ideaksi, olin valmis lähtemään viemään sitä eteenpäin nopeallakin aikataululla. Ensimmäiseksi pitäisi katsoa kuntoutuspäällikön ja kuntoutuksen lähiesimiehen kanssa kehittämistyön käytännön toteutusmahdollisuuksia arkisen kuntoutustyön toteutuksen häiriintymättä.

Kahden viikon kuluttua sain johtoryhmältä viestin, jossa kehittämistehtäväni ideaa pidettiin hyvin säätiön toimintaan sopivaksi ja aihetta pidettiin erittäin tärkeänä. Samalla minua pyydettiin kutsumaan koolle ensimmäiseen varsinaiseen palaveriin kehittämistehtävän suunnittelun kannalta keskeiset henkilöt eli kehittämispäällikkö, kuntoutuspäällikkö ja kuntoutuksen lähiesimies.

Lokakuun lopulla pidettiin ensimmäinen varsinainen palaveri kehittämistehtävääni liittyen. Palaveriin osallistuivat edellä mainitut kehittämispäällikkö, kuntoutuspäällikkö ja kuntoutuksen lähiesimies.

Kehittämistehtävän työnimi tässä vaiheessa oli kuntoutuksellisen lastenryhmätyöskentelyn kehittäminen VIG/VERP-menetelmän avulla. Tavoitteena olisi tutkia, voidaanko VERP:n avulla kehittää toimintaa niin, että lastenryhmätyöskentelystä tulisi tasalaatuisempaa, kun pyritään vaikuttamaan yksittäisen työntekijän kuntoutukselliseen ajatteluun. Eli pyritään lisäämään yksilötasolla vaikuttamalla yhteistä ymmärrystä siitä, mitä kuntoutuksellinen lastenryhmätyöskentely säätiön kontekstissa tarkoittaa ja mistä asioita se koostuu.

Tehtävän aihe todettiin tärkeäksi ja aina ajankohtaiseksi. Nähtiin, että kehittämistehtävästä voi hyötyä sekä yksittäinen työntekijä että koko säätiö. Eniten pohdintaa tässä vaiheessa aiheutti se, kuinka työntekijät ohjautuvat/valitaan osallistumaan kehittämistehtävän toteuttamiseen. Videoavusteisten menetelmien käyttö perustuu hyvin pitkälti vapaaehtoisuuteen ja katsottiin, että sen pariin hakeutuvat herkemmin sellaiset henkilöt, joilla jo entuudestaan on tietyt valmiudet pohtia ja reflektoida omaa työtään. Keskustelua herätti se, voidaanko vapaaehtoisuuteen perustuvalla hakeutumisella saavuttaa tasalaatuisuuden tavoite. Keskustelun kautta päädyttiin siihen, että työnantajalla on

oikeus nimetä henkilöt, jotka osallistuvat tehtävän toteuttamiseen. Tähän tullaan käyttämään erityisesti kuntoutuspäällikön ja kuntoutuksen lähiesimiehen harkintaa. Lopulta tutkimukseen osallistujiksi valittiin yhden palvelulinjan, eli Kelan harkinnanvaraisen perhekuntoutuispalvelulinjan työntekijät.

Aikataulun ja työntekijöiden valitsemisen todettiin sillä hetkellä olevan alisteisia käynnissä oleviin yhteistoimintaneuvotteluihin. Päädyttiin esittämään johtoryhmälle, että kehittämistehtävään valituille kuudelle työntekijälle ilmoitetaan henkilökohtaisesti mahdollisimman pian yhteistoimintaneuvottelujen jälkeen. Alkuvuosi 1–6/2021 olisi kehittämistehtävän aktiivista toteuttamis-/ohjausaikaa, jolloin valitut työntekijät osallistuvat omien videotallenteidensa kanssa henkilökohtaiseen VERP-ohjaukseen kolme kertaa/hlö ja sen jälkeen 1–2 kertaa ryhmäohjaukseen. Yksilö- vs. ryhmätyöskentely herätti ohjausryhmässä paljon keskustelua ja päädyimme eräänlaiseen ”hybridimaliin”. On tärkeää myös ryhmässä kuulla toisten ajatuksia kuntoutuksellisuudesta ja ottaa huomioon ehkä hieman erilaista näkökulmaa kuin omansa. Yksilöohjauksella ajateltiin kuitenkin todennäköisemmin päästävän henkilökohtaisempien kysymysten ja pohdintojen äärelle. Tämän jälkeen lähetin kutsun kuudelle lasten kanssa työskentelevälle työntekijälle.

Yhdessä ohjausryhmän kanssa hiottiin kutsukirjeen sisältöä. Erityisesti ajatuksena oli herättää osallistujien kiinnostus ja motivaatio oman ammatillisen ajattelun kehittämiseen. Kutsukirjeessä oli tarkoitus myös muistuttaa ja korostaa VIG-ohjauksen periaatteista ja alkaa rakentaa luottamusta heti minun ja osallistujien välille. Osallistujat toki olivat minulle kaikki ennestään tuttuja, osan kanssa olen tehnyt yhdessä töitä ja osaa ohjannutkin joskus aiemmin VERP-menetelmän mukaisesti.

5.2 Toimintatutkimus

Kehittämistyö toteutettiin toimintatutkimuksena, jonka pohjalta pyrittiin selvittämään, voidaanko VERP-ohjauksella tukea lasten kanssa työtä tekevien ammattilaisten ammattitaidon kehittymistä positiivisen ja luottamuksellisen yhteyden rakentamisessa ja tukea omaa ammatillista ajattelua ja identiteettiä erityisesti mentalisaation ja

reflektiivisen ajattelun näkökulmasta. Toimintatutkimukselle ei ole olemassa yhtä tarkkaa määritelmää, sitä voidaan pitää yleismääritelmänä sellaisille lähestymistavoille, jotka pyrkivät tavalla tai toisella vaikuttamaan, tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuva interventio (Eskola & Suoranta 2008, 126). Yhteistä erilaisille toimintatutkimuksen määritelmille on se, että sen avulla pyritään vallitsevien toimintamallien muuttamiseen ja /tai kehittämiseen yhdistämällä käytännön toiminta ja teoreettinen tutkimus sekä vahva osallisuus tutkimuksen kohteena olevilta.

Oma kiinnostukseni ammatillisessa mielessä kohdistuu erityisesti ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen. Toimintatutkimus oli siinäkin mielessä luonteva valinta tutkimuksen lähestymistavaksi, koska se kohdistuu erityisesti vuorovaikutukseen pohjautuvaan sosiaaliseen toimintaan ja toisten huomioonottamiseen. Lähes aina työtehtävät edellyttävät yhteistyötä muiden kanssa, joten työn kehittäminen vaatii ihmisten välisen yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen edistämistä. (Heikkinen ym. 2008, 16–17.)

Minua kiinnosti toimintatutkimuksen pyrkimys ja kiinnostus muuttaa vallitsevaa olo-tilaa siihen suuntaan, miten me toivomme asioiden olevan, emmekä tyydy pelkästään kuvaamaan ja toteamaan, miten asiat ovat tällä hetkellä. Tutkimuksen ja kehittämisen kohteina toimintatutkimuksessa ovat muun muassa yhteisön toimintatavat ja itse toimintatilanne (Ojasalo ym. 2015, 58).

Omassa työssäni olen havainnut, että on sitten kysymys työntekijöiden ammatillisesta kehittämisestä tai asiakkaana olevan vanhemman vanhemmuuden tukemisesta, niin ylhäältä tai ulkoapäin tulevat ratkaisuehdotukset harvoin integroituvat pysyviksi muutoksiksi. Toimintatutkimuksen käyttäminen onkin yleistynyt selkeästi viime aikoina kaikessa työelämässä tapahtuneiden muutosten johdosta, jotka ovat johtaneet ylhäältä päin tulevan ohjauksen vähenemiseen ja työntekijöiden ammattitaidon ja osaamisen hyödyntämiseen.

Toimintatutkimusta tarvitaan nimenomaan asioiden ja ilmiöiden ymmärtämiseksi ja uusien ratkaisujen löytämiseksi juuri sillä tasolla, missä kyseisen kehitettävän asian kanssa toimitaan. Toimintatutkija onkin kiinnostunut vanhojen tapojen kriittisestä tarkastelusta ja työnsä uudelleen muotoilusta. Toimintatutkimuksen tavoitteena on siis

auttaa tutkimukseen osallistujia teoretisoimaan toimintatapojaan, tarkastelemaan teorioitaan kriittisesti toiminnan valossa ja muuttamaan työskentelytapansa. (Suojanen 2004.)

Toimintatutkimus on menetelmänä tai ajattelutapana hyvin monimuotoinen ja joustava, joten sen voi ajatella sopivan lähestymistavaksi miltei mihin tahansa inhimillisen elämän osa-alueeseen liittyvään tutkimuksen kohteeseen. Sosiaalialalla työskennellään paljon erilaisissa verkostoissa ja tehdään yhteistyötä monien eri tahojen kanssa ja työn tekeminen ylipäätään on hyvin pitkälti sosiaalista kanssakäymistä ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuvaa. Toimintatutkimus antaa hyvän mahdollisuuden tarkastella vallitsevia toimintatapoja sekä tuoda esiin uusia näkökulmia ja kehittää uusia toimintatapoja, koska sen avulla pyritään uuden tai uudenlaisen toiminnan ja työn ymmärtämiseen ja kehittämiseen. Itselleni omaan työhöni liittyen kiinnostavalta näkökulmalta vaikutti ajatus toimintatutkimuksesta lääkärin ja potilaan välisen vuorovaikutuksen tutkimisesta ja kehittamisestä sekä tutkimuksen apuvälineenä käytettävästä videokuvasta ja sen analysoinnista. (Kuula 1999, 11).

Toimintatutkimuksen keinoin voitaisiin vaikuttaa ja kehittää itselläni edessä olevaa kehittämishaastetta. Toimintatutkimus tässä yhteydessä tarkoitti ennen kaikkea uudenlaisen ajattelun ja näkökulmien mahdollistumista ja kehittämistä. Tässä toimintatutkimuksessa tärkeää oli tunnistaa ja tulla tietoiseksi nykyisistä hyvistä ja toimivista käytännöistä, rakentaa niiden päälle uutta ja säilyttää myös kaikki jo nyt toimivat toimintatavat.

Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa sopi hyvin omaan kehittämistehtävääni, jossa tutkittiin VERP-ohjauksen käyttökelpoisuutta ja hyödyllisyyttä lapsen kohtaamisen taitojen tukemisessa, koska siinä lasten kanssa työskentelevät ihmiset otettiin mukaan aktiivisiksi osallistujiksi tutkimukseen ja kehittämiseen. Kehittämistehtävässäni olin alun alkaen ajatellut ja nähnyt lasten kanssa työskentelevät työntekijät aktiivisina toimijoina ja keskeisessä roolissa omaan työhönsä liittyvässä kehittämistehtävässä. Yhdessä työntekijöiden kanssa heidän toimintaansa ja työtapoja analysoidaan, kehitetään erilaisia vaihtoehtoja toiminnassa havaittujen ongelmien ratkaisemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi (Ojasalo ym. 2015. 58). Oma roolini suhteessa tutkittaviin työntekijöihin oli hyvin läheinen ja yhteistyö heidän kanssaan nousi suureen arvoon.

Siksi omaan kehittämistehtävääni toimintatutkimus soveltui hyvin, koska siihen eivät päde perinteiset näkemykset tutkimuksen objektiivisuudesta (Eskola & Suoranta 2008, 127). Päinvastoin omassa kehittämistehtävässäni minun piti pyytää työntekijöitä kanssani yhteistyöhön ja suorastaan pyrin vaikuttamaan positiivisesti heihin ja kehitettävänä olevaan tilanteeseen. Kehittämistehtävässäni keskiössä olivat koulutukselliset ja työnohjaukselliset piirteet, joilla pyritään osallistujien käyttäytymisen ja ajattelutapojen muuttamiseen (Suojanen, 2004). Omassa kehitystehtävässäni keskiöön nousi edellä mainittujen lisäksi myös jo olemassa vahvuuksien taitojen ja osaamisen tiedostaminen ja hyödyntäminen.

5.3 VERP-ohjausprosessi

Kehittämistehtävän keskeisenä menetelmänä käytettiin VERP-ohjausmenetelmää (Video Enhanced Reflected Practice, suom. Video reflektiivinen ohjaus), joka on tarkoitettu ja kehitetty ammattilaisten ammattitaidon tukemiseen. VERP on erotettu omaksi sovellukseksi perinteisestä VIG^{MLL}-menetelmästä ja se keskittyy ammattilaisen kehityksen tukemiseen hänen omassa työssään.

Tutkimuksen osallistuneet viisi työntekijää osallistuivat yhteensä neljääntoista VERP-ohjauskeskusteluun. Neljä työntekijää osallistui kukin kolmeen ohjauskeskusteluun ja yksi työntekijä kahteen ohjauskeskusteluun. Suunnitteluvaiheessa mukana ollut ajatus prosessiin päätteeksi toteutettavasta yhdestä tai kahdesta ryhmämuotoisesta VERP-ohjauskeskustelusta jäi toteutumatta jo aiemmin mainittujen organisatiomuutosten johdosta.

Ohjauskeskustelujen avulla oli tarkoitus selvittää, voidaanko VERP:n avulla kehittää ja tukea lasten kanssa työskentelevien ammatillista kehitystä erityisesti itsereflektion kannalta. Tarkoituksena oli tutkia, voidaanko VERP-menetelmää hyödyntämällä tukea lasten kanssa työtä tekevien ammattilaisten itsereflektiota ja sitä kautta heidän ammatillista kehitystään ja käsitystä itsestään.

Kehittämistehtävän ohjaajana minua kiinnosti erityisesti mitä ammatillaiset ajattelevat omasta työstään, minkälaisia asioita he pohtivat omaan työhönsä liittyen ja mitkä

asiat ovat heille tärkeitä. Oleellisin ja keskeisin seikka kehittämistyön kannalta oli pohtia omaa tapaa luoda yhteys lapseen ja omaa ammatillista kehittymistä suhteessa lasten kanssa työskentelyyn. Videoreflektiivisissä keskusteluissa pohdittiin yhdessä näitä asioita VIG^{MLL}-periaatteiden mukaisesti, joista keskeisiä ovat luottamuksellisuus, dialogisuus ja kunnioitus.

Oman ammatillisen ajattelun kehittämisen tueksi VERP-prosessin aikana osallistujat täyttivät tarkoitukseen erikseen sovellettua VERP-päiväkirjaa. Päiväkirjaa käytettiin sekä itsereflektioon että itsearviointiin sekä ohjattavien luvalla kehittämistehtävän toteuttaja käytti päiväkirjaa myös opinnäytetyön aineistona koko prosessin arviointiin. Kaikki ammattilaisten ohjausprosessin aikana tuottamat kirjalliset ja sanalliset ajatukset käsiteltiin niin, että henkilökohtainen tunnistaminen ei ollut mahdollista.

VERP-ohjausprosessi alkoi helmikuun alusta 2021 ja loppui kesäkuussa 2021. VERP-ohjauskeskustelut sisälsivät otoksia kuvamateriaalista, jossa työntekijä oli ammatillisessa toiminnassa / ammattimaisessa työssään yhden tai useamman lapsen kanssa. Tämä tarkoitti sitä, että oppimispotentiaali perustui pitkälti työntekijän omaan kokemukseen. Työntekijää rohkaistiin olemaan aktiivinen toimija omassa oppimisprosessissaan. VERP-ohjauskeskustelut rakennettiin niin, että työntekijän videoitsemallisuus ja itsereflektointi yhdistettiin reflektointiin VERP-ohjaajan, eli kehittämistehtävän tekijän kanssa, joka oli pätevä ja kokenut VIG-ohjaaja.

5.3.1 VERP-ohjausprosessin osallistujat

VERP-ohjausprosessiin osallistui lopulta viisi työntekijää kuudesta kutsutusta. Osallistuneet olivat koulutustaustoiltaan sosionomi, fysioterapeutti, sairaanhoitaja ja kaksi lähihoitajaa. Kokemusvuodet lasten kanssa tehdystä kuntoutustyöstä vaihteli niin, että kaksi oli aivan työuransa alussa, kahdella oli kokemusta noin viisi vuotta ja yhdellä yli kymmenen vuotta.

5.3.2 VERP-päiväkirja

Ohjattavat täyttivät VERP-päiväkirjaa ennen ja jälkeen prosessin sekä sen aikana. Päiväkirjassa osallistujia pyydettiin kuvaamaan omaa tapaansa rakentaa yhteyttä lapseen/lapsiin heidän kanssaan työskennellessään ja arvioimaan kykyään ja taitojaan nimenomaan yhteyden rakentamisessa lapseen numeraalisesti ennen ja jälkeen VERP-ohjauksen arviointiasteikolla 1-5. Asteikko oli täysin subjektiivinen, eikä niitä ollut tarkoitus verrata keskenään, vaan ne toimivat osallistujan omana subjektiivisena käsityksenä ja mittarina peilaten omiin käsityksiinsä omien taitojen ja ajattelun kehitymisestä.

Päiväkirjassa oli myös erillinen kohta, jossa osallistujilta kysyttiin, että mitä he haluavat kehittää omassa tavassaan rakentaa yhteyttä lapseen/lapsiin. Osallistujien toiveet oman tapansa suhteen yhteyden rakentamisessa lapsiin olivat seuraavanlaisia.

- ”huomion jakaminen tasapuolisesti lasten kanssa, esimerkiksi tilanteissa, joissa on useampi tarvitseva lapsi”
- ”omien vahvuuksien tunnistaminen ja tiedostaminen ja toimivien keinojen huomaaminen”
- ”että oppisin tuntemaan lapsia ja heidän tapaansa toimia, miten otan erilaiset lapset huomioon, millaisten ohjeiden avulla saan lapsiin kontaktin”
- ”vaikeisiin tai haastaviin tilanteisiin tarttuminen rakentavasti”
- ”lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi”
- ”oman itsevarmuuden kehittyminen”
- ”kuuntelutaidon kehittyminen”

Osallistujat täyttivät päiväkirjaa myös VERP-prosessin aikana, tarkemmin sanottuna kunkin ohjauskeskustelun jälkeen. Heillä oli mahdollisuus jokaisen ohjauskerran

jälkeen päiväkirjan avulla käydä läpi omia päällimmäisiä ajatuksiaan, kokemaansa ja oppimaansa. Päiväkirjan täyttäminen ohjauskeskustelujen jälkeen toimi ensisijaisesti itsereflektion mahdollistajana ja kehittäjänä osallistujille. Samalla se toimi aineistona tutkijalle ja erityisesti päiväkirjan täyttäminen prosessin aikana auttoi hahmottamaan VERP-ohjauksen prosessinomaisuutta.

Prosessinomaisuutta ja osallistujan omaa aktiivisuutta tuettiin ja korostettiin myös päiväkirjan kohdalla, jossa pyydettiin miettimään heti edellisen keskustelun itse-reflektion yhteydessä mitä asioita olisi hyvä ottaa huomioon, kun osallistuja suunnittelee seuraavaa kuvaustilannetta ja valmistautuu seuraavaan ohjauskeskusteluun. Näin pyrittiin varmistamaan video-otosten henkilökohtainen merkitys ja tärkeys osallistujille.

Prosessin päätteeksi he arvioivat samalle asteikolle 1–5 heidän tapaansa ja kykyään rakentaa positiivista yhteyttä lapsen kanssa VERP-ohjauksen jälkeen. Päiväkirjaan oli varattu numeraalisen arvion lisäksi myös tila kirjalliselle perustelulle itselleen antamasta numeraalisesta arviosta.

5.3.3 Puhelinhaastattelut

Kehittämistehtävän alkuperäisen suunnitelman mukaan yksittäisten osallistujien VERP-prosessit piti päättää yhdellä tai kahdella yhteisellä ryhmämuotoisella VERP-keskustelulla. Tällöin osallistujien henkilökohtaisia kokemuksia prosessista olisi hyödynnetty ryhmämuotoisesti niin, että mahdollisesti osallistujien lisääntynyt reflektiokyky yhdistettynä kehittyneisiin taitoihin yhteyden rakentamisessa olisi jaettu yhteiseen käyttöön. Samalla ryhmämuotoisessa VERP-keskustelussa olisi kerätty osallistujien kokemukset prosessista tutkimustuloksia varten. Nyt muuttuneessa tilanteessa ryhmämuotoinen tapaaminen korvattiin henkilökohtaisilla puhelinhaastatteluilla, sillä kaikki osallistujat olivat jo siinä vaiheessa uusien työnantajien palveluksessa.

Puhelinhaastattelukysymyksillä halusin kerätä nimenomaan osallistujien ajatuksia ja kokemuksia VERP:stä menetelmänä, voidaanko sillä heidän mielestään tukea kykyä ja tapaa rakentaa yhteyttä lapseen ammatillisessa mielessä ja voidaanko sen avulla

tukea ammatillista kehittymistä kestäväällä tavalla ja miten he olivat VERP-ohjausprosessin kokeneet.

Puhelinhaastattelukysymykset olivat seuraavat:

1. Miten tämä (VERP) tapa oppia erosi tavoista, joilla aiemmin olet oppinut/kehittynyt omassa työssäsi?
2. Mitä ajattelet, jääkö oppimasi asiat elämään työssäsi jatkossa?
3. Miltä tuntui oppia tällä tavalla? (VERP-menetelmän avulla)

5.4 Sidosryhmäanalyysi ja yhteistyökumppanuus

Keskeisimpänä yhteistyökumppaninani toimi säätiön kehittämisspäällikkö. Hänellä on ollut merkittävä rooli toimintasuunnitelman laatimisessa, jonka mukaan kehittämis tehtäväni on muodostunut. Hän vastaa säätiössä myös toiminnan kehittämiseen liittyvien toimenpiteiden toteutumisesta säätiön arvojen ja periaatteiden mukaan. Kuntoutuspäällikkö ja kuntoutuksen lähiesimies olivat tärkeitä kehittämiskumppaneitani, sillä heidän kanssaan suunnittelin kehittämis tehtäväni toteuttamista niin, että työntekijöillä oli mahdollisuus osallistua kuitenkin niin, että käytännön kuntoutustoiminta pyöri koko ajan häiriintymättä.

Sen jälkeen, kun kehittämis tehtävän toteuttamiseen liittyvät rakenteet oli saatu selvitettyä edellä mainittujen tahojen kanssa, kehittämiskumppaneiksi tulivat myös lasten kanssa työtä tekevät työntekijät. He olivat kehittämis tehtäväni kannalta erittäin keskeisessä roolissa. Heidän kanssaan yhdessä alettiin tukea ja kehittää kunkin omaa ammattitaitoa ja ammatillista kehitystä omista yksilöllistä tarpeista ja lähtökohdista käsin kohti yhteistä ymmärrystä siitä, miten VERP-ohjauksella voidaan tukea työskentelytaitoja lasten kohtaamisessa itsereflektiota kehittämällä. Lasten kanssa työtä tekevät työntekijät kuvasivat omaa toimintaansa työntekijänä ryhmässä ja sen jälkeen yhdessä VERP-ohjaajan, eli minun kanssani käytiin videoreflektiivistä keskustelua hänen omasta toiminnastaan lapsen kohtaamisessa ja siihen johtaneista tausta-ajatuksista.

Kehittäminen tapahtui asiakkaiden kannalta pitkälti niin sanotun tavallisen kuntoutusarjen puitteissa. Lasten kanssa työtä tekevät työntekijät kuvasivat videolle omaa toimintaansa VERP-ohjausta varten. Lapset osallistuivat tässä kohtaa kehittämistehtävän toteuttamiseen juuri niin kuin he osallistuisivat kuntoutukseen ilman kehittämistehtävääkin. Ainoana erona oli se, että lasten toimintaa ja siellä toimivia työntekijöitä kuvattiin videolle.

Opinnäytetyöstäni tulevat hyötymään organisaationa Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, sen yksittäiset työntekijät sekä välillisesti asiakkaina olevat perheet ja erityisesti heidän lapsensa. Yksittäiset työntekijät hyötyvät heidän ammattitaitonsa kehittymisen myötä, ja he voivat hyödyntää kehittymistään myös muissa tehtävissä kuin suoraan lasten kanssa tapahtuvassa työskentelyssä ja myös muihin elämäntilanteisiin liittyvissä tilanteissa. Organisaatio hyötyy, koska sen työntekijöiden ammattitaito kehittyy ja se pystyy tätä kautta tarjoamaan entistä parempia ja laadukkaampia kuntoutuspalveluja. Asiakkaiden hyöty on ilmeinen peilaten edelliseen lauseeseen.

Säätiön organisaatiomuutoksen myötä kehittämistehtävän tuloksia pyrittiin hyödyntämään ennen muuta VERP-ohjauksen käytettävyyden ja tuloksellisuuden kannalta. Edellä mainitut hyödyt yksittäisen työntekijän ja koko säätiön kannalta pysyivät ennallaan lukuun ottamatta lastenryhmätyöskentelyä. Kehittämistehtävä tukee säätiön uudistuneenkin toimintastrategian periaatteita asiantuntija- ja koulutuspalveluihin panostamisesta. VERP-koulutusta on jo alustavasti suunniteltu eriyttäväksi omaksi koulutusohjelmakseen verrattuna VIG^{MLL}-koulutukseen aivan kuten briteissä on jo tehty. Tätä kehittämistehtävää on tarkoitus hyödyntää siinä prosessissa, jonka alussa VIG-koulutukseen on tarkoitus sisällyttää soveltuvia osia VERP:stä Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön tarjoamiin VIG-koulutuksiin, ja lopulta mahdollisesti johtaa VERP-ohjauksen oman koulutusprosessin muodostumiseen.

5.5 Sisällönanalyysi analysointimenetelmänä

Laadullisen sisällönanalyysin käsite juontuu eronteosta sisällönanalyysiin (*content analysis*), toiselta suomennokseltaan sisällönerittelyyn, jota on käytetty sellaista sisältöjen analyysia kuvaavaksi nimitykseksi, jossa laajoja aineistoja käsitellään

määrällisen, jopa tilastollisen analyysin avulla. Tätä ennen aineistosta koodataan sisältöä koskevia luokkia, joiden välisiä suhteita sitten tarkastellaan. Nykyisin tällaista analyysia tehdään yhä useammin tietokoneavusteisesti tutkimusta varten kehitettyjen algoritmien avulla. Jako laadulliseen ja määrälliseen analyysitapaan on perusteltu, mutta molempia voidaan perustellusti kutsua sisällönanalyysiksi. Molemmat vaativat aineiston laadun ymmärtämistä ja myös laadullisen sisällönanalyysin apuna voi käyttää määrällisten suhteiden hahmottamista. (Kallinen & Kinnunen, 2019).

Perusanalyysimenetelmää, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, kutsutaan sisällönanalyysiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysia voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, jonka voi liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysimenetelmällä voidaan analysoida dokumentoita systemaattisesti ja objektiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Dokumentti voidaan tässä yhteydessä ymmärtää hyvin moninaisesti kuten kirjana, artikkelina, päiväkirjana, haastatteluna, keskusteluna, dialogoina, raporttina tai melkein mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali voi olla dokumentti. Tässä tutkimuksessa aineiston muodostivat VERP-päiväkirjat ja puhelinhaastattelut.

Tuomi & Sarajärvi (2018, 122) jakavat aineistolähtöinen sisällönanalyysin kolmivaiheiseen prosessiin 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Ennen aineiston pelkistämisvaihetta aineisto pitää ensin yhteismitallistaa eli litteroida, jossa aineisto muutetaan tekstimuotoon (Kananen, 2014, 101). Aineiston litte-roinnin tarkkuudesta ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta (Hirsjärvi ym. 2007, 217). Tässä tutkimuksessa päädyin puhelinhaastattelujen sanatarkkaan litterointiin, jättäen kuitenkin pois äännähdykset ja tauot. Mahdollisimman sanatarkkaan litterointiin päätymiseen vaikutti karkean analyysitapajaon mukaan valitsemani lähestymistapa eli ymmärtäminen, jossa käytetään tavallisesti laadullista analyysia ja päätelmien tekoa (Hirsjärvi ym. 2007, 219). Sanatarkkaa kuvausta voidaan käyttää myös sellaisenaan myöhemmin lopullisessa raportissa (Kananen 2014, 102). Tässä tutkimuksessa puhelinhaastattelujen litteroinnin lisäksi hahmottelin jokaisen osallistujan yksilöllistä prosessia kirjaamalla osallistujan päiväkirjan ja haastattelut kronologisesti eteneväksi ta-pauskuvaukseksi, jotta pystyin luomaan kokonaiskäsityksen jokaisen osallistujan

yksilöllisestä prosessista. Tapauskuvauksia ja analyysia tehdessäni nimesin viisi osallistujaa satunnaisessa järjestyksessä tunnisteilla A1, B2, C3, D4 ja E5. Tapauskuvauksen kirjoittaminen auttoi ymmärtämään VERP-ohjauksen prosessinomaista luonnetta.

Aineistolähtöisen analyysitavan ensimmäinen vaihe on alkuperäisdatan redusointi eli pelkistäminen siten, että aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennaiset pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Etsin sekä päiväkirjoista että puhelinhaastattelusta tutkimustehtävää kuvaavia tai siihen liittyviä ilmaisuja. Alkuperäisilmauksille annoin pelkistetyimmät ilmaukset ja samankaltaiset ilmaukset, jotka kuvasivat samaa ilmiötä, yhdistin omiksi ryhmikseen. Pelkistämisvaiheessa tuli huomioida myös, että yhdestä lausumasta voi löytää useampiakin pelkistettyjä ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Oli hyvin tavallista, että haastattelumateriaali sisälsi lauseita, joka sisälsi kaksi tai kolme pelkistettyä ilmaisua, jotka lopulta päätyivät eri luokkiin. Pelkistettyjen ilmaisujen etsimisessä käytin omaa päättelyä ja tulkintaa siitä, minkälaiset ilmaukset vastasivat tutkimuskysymyksiin. Ensin siis piti tunnistaa sen kaltaiset ilmaiset, joista tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114.)

Alasuutarin (2011, 40) mukaan aineiston pelkistämisessä voidaan nähdä kaksi osaa. Ensinnäkin aineistoa tarkastellaan aina vain tietyistä teoreettis metodologisesta näkökulmasta. Alasuutari painottaa, että aineistoa tarkasteltaessa huomiota kiinnitetään vain siihen, mikä on tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta oleellista. Pelkistämisen toisen vaiheen ideana on Alasuutarin (2011, 40) mukaan karsia havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Tämän kaltaisessa havaintojen yhdistämisessä lähtökohtana on ajatus siitä, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. Yksi pelkistämisen keinoista on aineiston koodaus (Kananen 2014, 103). Koodaus eli tiivistäminen on ajattelun perustoimintoja, jolla muodostetaan yksinkertaistettuja, kognitiivisia kartoja. Koodauksella pyritään saamaan aineisto käsiteltävään muotoon. Koodausjärjestelmän luominen perustuu teoreettisiin ennako-oletuksiin, jotta koodaus tukee tutkittavaa ilmiötä. Tässä tutkimuksessa jo koodaus- eli pelkistämisvaiheessa aineistoa koodattiin teoreettiseen viitekehykseen peilaten, joten lähestymistapa aineistoon oli tässä tutkimuksessa deduktiivinen (Kananen 2014, 104.)

Aineiston redusoinnin jälkeen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä seuraa aineiston klusterointi eli ryhmittely, jolloin alkuperäisilmauksista koodatut pelkistetyt ilmaukset käydään tarkasti läpi ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Voidaan puhua myös luokittelusta tai kategorisoinnista, mikä tarkoittaa samaa tarkoittavien asioiden tai käsitteiden yhdistämistä (Kananen 2014, 113). Käytännössä tämä tarkoittaa yhdistävien tekijöiden löytämistä alkuperäisilmauksista koodatuille pelkistetyille ilmaisuille. Tämä on tutkimuksen kriittisimpiä vaiheita, sillä tutkija päättää oman tulkintansa mukaan millä perusteella eri ilmaisut kuuluvat samaan tai eri luokkaan tai kategoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114). Tähän kohtaan liittyy myös aineistolähtöisen tutkimuksen pulmallisuus, sillä puhtaasti aineistolähtöinen tutkimus on erittäin vaikea toteuttaa jo sen vuoksi, että ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109).

Alasuutari (2011, 44) nimeää toisen vaiheen laadullisessa analyysissä arvoituksen ratkaisemiseksi. Usein empiiristen, kuten tämäkin tutkimus oli, metodiikasta puhuttaessa vastaavaa vaihetta nimitetään tulosten tulkinnaksi. Alasuutari puhuu arvoitusten ratkaisemisen yhteydessä johtolangoista, jotka ovat syntyneet luokittelun tuloksena. Näiden johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden perusteella tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä.

Pelkistettyjen alkuperäisilmausten luokittelussa käytin omaa päättelyä ja tulkintaa tukeutuen niihin teoreettisiin lähtökohtiin, joihin VIG-ohjaus perustuu. Takana on ajatus siitä, että ei ole olemassa objektiivisiä, ”puhtaita” havaintoja sinällään, vaan muun muassa jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Oma kokemukseni VIG-ohjaajana ja omat oletukset sen toiminatamekanismista ja vaikuttavuudesta tiedostaen, olen pyrkinyt sitomaan aineistoni aiheesta jo tehtyihin tutkimuksiin ja VIG-ohjauksen teoreettiseen viitekehykseen. Samalla tapaani käsitellä aineistoa vaikuttaa väistämättä tutkimuksessa ollut kaksoisroolini sekä toteuttajana että tutkijana. Tätä seikkaa olen kuvannut jo kappaleessa tutkimusetiikka.

Deduktiiviseen lähestymistapaan, eli tarkastelin aineistoa teoriakäsitteiden avulla pyrkimällä jäljittämään aineistosta ilmiötä selittävien teorioiden ilmenemismuotoja ja merkityksiä, perustuvan työskentelyn mukaan sijoittelin ensin pelkistetyt ja tiivistetyt

ilmaukset eri ryhmiin sen mukaan, mihin kysymykseen ne mielestäni vastasivat. Pelkistetyistä ilmaisuista, jotka olin katsonut vastaavan tutkimuskysymyksiin muodostui ensin seitsemän pääluokkaa.

Ryhmittelyn tässä vaiheessa nimesin ryhmät epävirallisilla työnimillä, joita olivat oman toiminnan pohtiminen, lapsen näkökulman havainnointi, ohjaajalta saatu tuki, visuaalinen tuki, vastavuoroinen vuorovaikutus sekä ennakko-odotukset ja itseluottamus. Näihin ryhmiin ilmaisujen sijoittamisessa käyttämäni päättely ja tulkinta perustuivat kokemukseeni VIG/VERP-ohjaajana sekä tukeutumalla niihin että tähän tutkimukseen liittyviin taustateorioihin.

Esimerkkejä luokitteluvaiheesta:

- ”kuvan käyttö ja palaaminen tilanteeseen” sekä ”kuvan kelaaminen” ja ”kuvan pysäyttäminen” olivat selkeitä ilmaisuja ryhmään, jonka työnimi oli tässä vaiheessa ”visuaalinen tuki”.
- ”Tilanteiden tarkastelu jälkikäteen” tai ”nähtiin paljon vahvuuksia”-tyyppiset ilmaisut toimivat esimerkkeinä siitä, että useat ilmaisut sisälsivät samalla mahdollisesti kaksi tai kolmekin eri luokkaan sopivaa ilmaisua. Kahdessa viime mainitussa viitataan edelleen kuvan katsomiseen, mutta ”tarkastelu” ja ”vahvuudet” kertovat jo myös jostain muustakin kuin pelkästä kuvan katsomisesta.
- ”tehokas tapa havainnoida itseään” tai ”auttoi näkemään uusia näkökulmia ja tunnistamaan omia vahvuuksia” olivat esimerkkejä siitä, joissa edelleen puhutaan jollain tapaa kuvasta, ”havainnoinnista ja näkemisestä”, mutta tulkintani mukaan niissä voidaan nähdä jo orastavaa itsereflektiota sekä mentalisaatiota.
- ”lapsen mielentilojen miettiminen” ja ”omien mielentilojen tarkastelu” olivat tyypillisiä mentalisaatioon liittyviä ilmaisuja.

Aineiston klusterointia seurasi aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja valikoidun tiedon perusteella

muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusteroinnin katsotaan olevan osa abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä edetään alkuperäisdatan käyttämisestä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125.)

Seitsemän pääluokan muodostumisen jälkeen niistä muodostui, tai tutkijana muodostin, kaksi yläluokkaa, joista toiselle muodostui kaksi alaluokkaa. Yläluokat muodostuivat sen mukaan, että aineistosta alkoi erottua kaksi toisistaan eroavaa suuntausta. Ensimmäinen yläluokka muodostui sen mukaan, että aineistosta erottui ryhmittelyn jälkeen luokkia, jotka kuvasivat sitä, **mikä** VERP-ohjauksessa on tukenut osallistujia ja tuntunut heidän mielestään hyvältä. Tähän yläluokkaan kuului jo aiemmin mainitut visuaalinen tuki ja ohjaajalta saatu tuki.

Toinen yläluokka muodostui sen mukaan, mitä aineisto kertoi siitä, että **mitä** VERP-ohjaus on osallistujille antanut ja vaikuttanut heidän ammatilliseen osaamiseensa. Ensimmäiseen yläluokkaan muodostui vielä kaksi alaluokkaa, jotka toivat esiin VERP-ohjauksen prosessinomaisuuden. Alaluokat olivat kahdesta seitsemään pääluokkaan kuuluneista luokista vastavuoroinen vuorovaikutus ja ennakkoluulot. Lopulta käsitteellistämisen tässä vaiheessa, kun peilasin aineistoa teoreettiseen viitekehukseen, kahdesta alaluokasta muodostui yhteinen uusi alaluokka ensimmäisen yläluokan alle.

Abstrahointia voidaan kuvata prosessiksi, jossa tutkija rakentaa muodostamiensa käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Tämän tutkimuksen sisällönanalyysin tuloksena muodostuneessa käsitteistössä on käytetty aikaisemmissa tutkimuksissa syntyneitä käsitteitä ja verrattu niiden yhtäläisyyksiä ja/tai eroavaisuuksia tämän tutkimuksen aineistoon.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Ennen tutkimukseen osallistumista työntekijät arvioivat kykynsä ja taitonsa kohdata lapsi omassa työssään vaihteluvälillä 3,25–4. VERP-ohjaukseen jälkeen vaihteluväli oli 4-5. Olen kuvannut osallistujien numeraaliset arviot taulukoissa 1 ja 2.

Taulukko 2. Osallistujien arvio kyvystään kohdata lapsi ennen VERP-ohjaukseen osallistumista

Työntekijä	Arvio ennen VERPIÄ
A1	4
B2	3,25
C3	4
D4	3,5
E5	4

Ennen VERP-ohjausta annettua numeraalista arvoa perusteltiin muun muassa kokemattomuudella ja sillä, ettei ole juurikaan saanut palautetta tekemästään työstä. Perusteluissa ennen ohjausta mainittiin myös tavoitteenomaisesti tarve saada lisää itseluottamusta ja -varmuutta, saada näkyvämmäksi omat vahvuudet sekä tulla tietoisemmaksi omista taidoistaan ja keinoistaan, joita käyttää kohdatessaan erilaisia lapsia omassa työssä

Taulukko 3. Osallistujien arvio kyvystään kohdata lapsi VERP-ohjaukseen osallistumisen jälkeen.

Työntekijä	Arvio VERPIN jälkeen
A1	5
B2	4
C3	4,5
D4	4,5
E5	5

Kaikki osallistujat olivat omista lähtökohdistaan käsin arvioineet oman tapansa ja kykynsä kohdata lapsi ja rakentaa positiivista ja luottamuksellista suhdetta lapseen kuntoutustyössä kohenneen VERP-ohjauksen aikana ja ansiosta. Seuraavaksi kuvaan tutkimuksen tulokset niin, mistä näemme, mitkä seikat tähän ovat vaikuttaneet ja mitkä tekijät VERP-ohjauksessa olivat heitä omassa ammatillisessa kehityksessä tukeneet ja millä tavalla he kokivat kehittyneensä ammatillisesti.

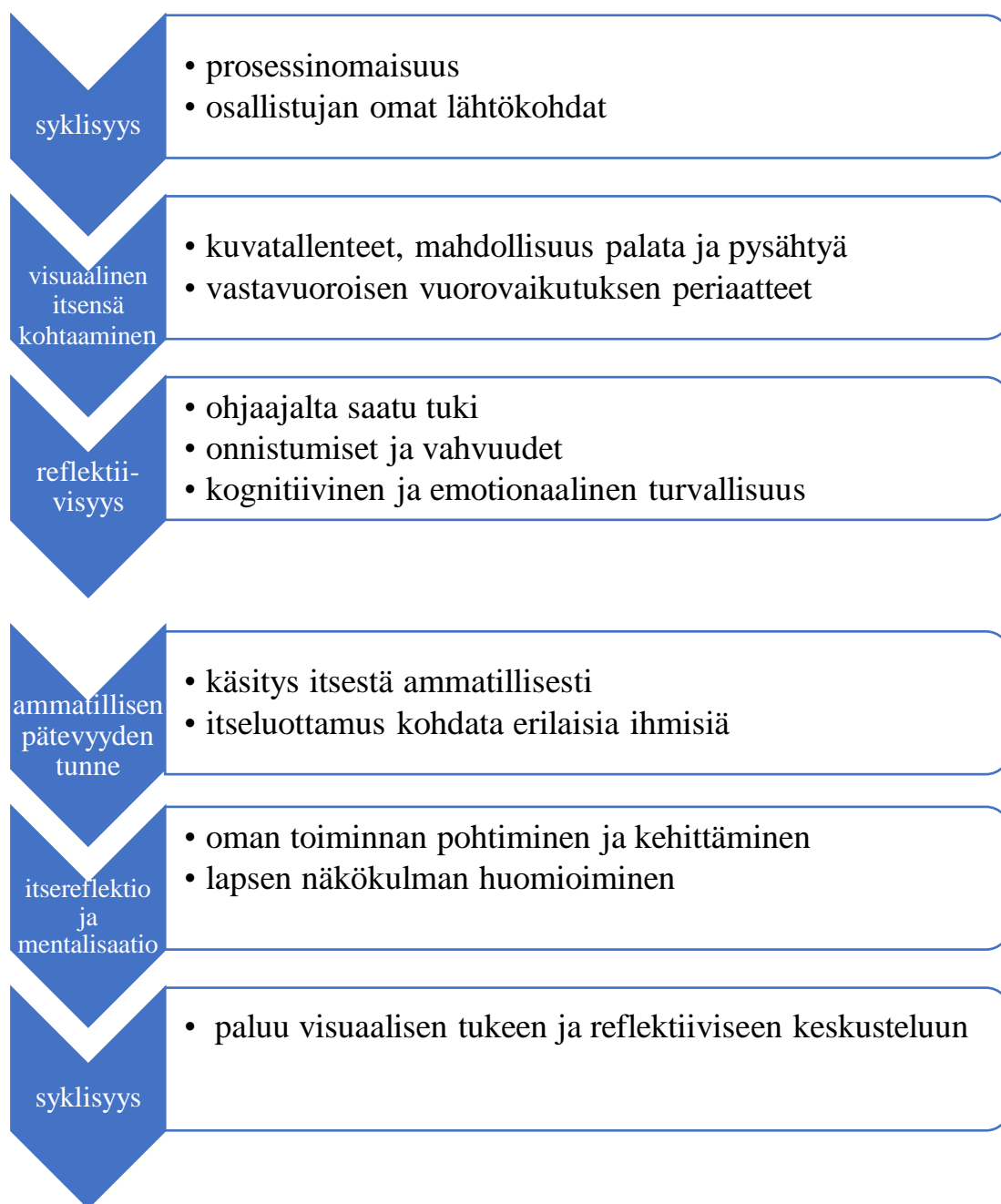
6.1 Käsitekartta

Tutkimuksen tulokset esitän käsitekartan avulla, joka on syntynyt aineiston laadullisen, deduktiivisen analyysin ja sitä seuranneen tulkinnan pohjalta. Tulkinta on aineiston analyysissä esiin nousevien merkitysten selkeyttämistä ja pohdintaa (Hirsjärvi ym. 2007, 224). Tulosten raportoinnista on olemassa monia näkemyksiä. Päädyin tässä tutkimuksessa Tuomen & Sarajärven (2018, 182) määritelmään, jonka mukaan tiheä aineiston kuvaus yhdistyy tieteelliseen kerrontaan, jossa tutkija sovittaa kirjallisuudesta tekemiään synteesejä omaan tekstiinsä. Tulosten analysointi ei vielä riitä kertomaan tutkimuksen tuloksia, vaan tuloksista pyritään laatimaan synteesejä. Synteetit kokoaavat yhteen pääseikat ja antavat vastaukset asetettuihin kysymyksiin (Hirsjärvi 2007, 225).

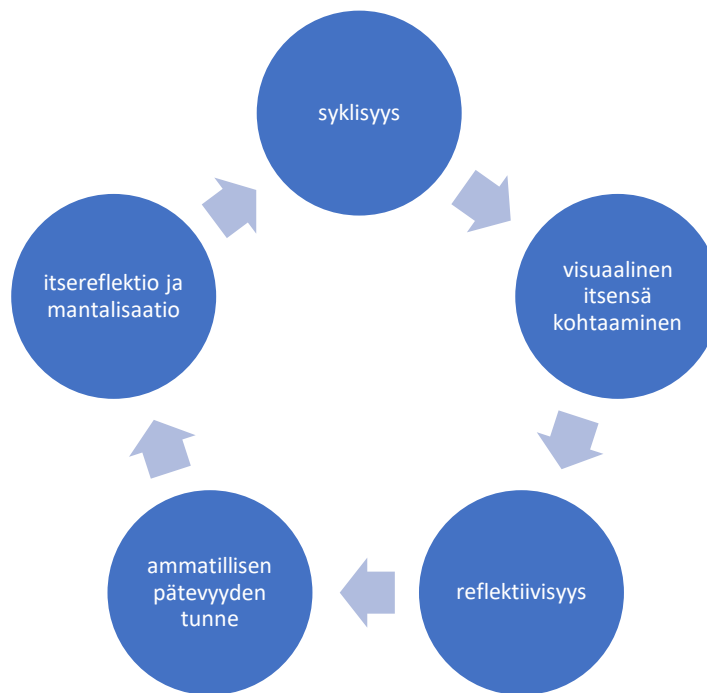
Tutkimuksen tuloksena syntyneen käsitekartan muodostavat:

- 1) syklisyys eli prosessinomaisuus
- 2) visuaalinen itsensä kohtaaminen
- 3) reflektiivisyys
- 4) ammatillisen pätevyyden tunne
- 5) itsereflektio ja mentalisaatio

Tässä käsitekartassa käsitteet 1–3 kuvaavat niitä tutkimuksessa esiin nousseita tekijöitä, joita VERP-ohjaukseen osallistuneet kuvasivat sellaisina tekijöinä, jotka olivat edesauttaneet tai vaikuttaneet heidän ammatilliseen kehitykseensä. Käsitekartan kohdat 4 ja 5 kuvaavat niitä käsitteitä, miten ja missä asioissa he kertoivat kehittyneensä oman ammatillisuutensa suhteen.



Kuvio 2. VERP-ohjauksen tuloksellinen eteneminen lineaarisesti



Kuvio 3. VERP-ohjauksen tuloksellinen eteneminen prosessinomaisesti

1) syklisyys

VERP-ohjaus perustuu prosessiin, jossa empiirinen kokemus muokkautuu kaiken aikaa prosessin aikana, ja prosessin aikana työskennellään aktiivisesti mahdollisimman hyvän lopputuloksen saavuttamiseksi. Sisällytin syklisyys-käsitteen alle Sanchon ym. (2015, 194) käsitteen ennakoivat ajatukset, joilla he tarkoittivat VERP-ohjaukseen osallistuvien ilmaisemia ennakkoluuloja ja ennakko-odotuksista. Ennakkoluuloja olivat työn tarkempaan tarkasteluun liittyvä uhka oman ammatillisen pätevyyden tunteelle, joka myös tämän tutkimuksen aineistossa tunnistettiin. Toisin kuin Sanchon ym. tutkimuksessa, tässä tutkimuksessa ennakoivat odotukset eivät pitäneet sisällään mahdollisuuksia kompetenssiin, mahdollisuutta nähdä itseään ja ammatillisuuttaan uudessa valossa, vaan ne syntyivät prosessin aikana sen jo käynnistyttyä. Tämä puoltaa tulkintaa liittää ennakoivat ajatukset osaksi syklisyyttä. Syklisyyden merkitystä korostaa myös osallistujien tapauskuvausten analyysivaiheessa esiin nousseet alkuvaiheen kuvaukset yleisluontoisista havainnoista vastavuoroisen vuorovaikutuksen

periaatteista, joita olen kuvannut kappaleessa 3.6. taulukossa 1. Käsitekartan kohdassa neljä palamme tähän tulkintaan.

- ”ennen aloitusta tuntui pelottavalta, sitten jännittävältä, lopulta helpotavalta ja hyödylliseltä.”
- ”ajattelin ja näin itseni ensin niin negatiivisesti, sitten löytyikin paljon hyviä juttuja.”
- ”seurattiin ilmeitä ja eleitä.”

2) visuaalinen itsensä kohtaaminen

Konkreettisin ero VERP-ohjauksella verrattuna lähes kaikkiin muihin tapoihin on videokuvan käyttö oppimisen tukena. Sanchon ym. (2015, 192–193) tutkimuksessa videoitsemallinnuksen käyttämisestä mahdollisuutena palata menneisiin tilanteisiin ja reflektoida omaa toimintaa kuvattiin käsitteellä visuaalinen itsensä kohtaaminen. Se kuvaa mielestäni hyvin VERP-ohjauksessa yhdistyvää videokuvan käyttöä refleksiivisyyttä. Visuaalinen itsensä kohtaaminen asettuu tämän tutkimuksen käsitejärjestelmässä luontevasti numerolle kaksi. Ennakoivat ajatukset, jotka tässä tutkimuksessa olivat uhan ja vaaran tunteita omalle ammatillisuuden pätevyyden tunteille, ovat ensimmäiset kosketuspinnat uuteen menetelmään, jonka yli päästäkseen osallistujan oli otettava iso askel kohti visuaalista itsensä kohtaamista. Samoin kuin Sanchon ym. (2014, 192–193) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa itsensä näkeminen tekevässä omaa ammatillista työtään koettiin erittäin merkityksellisenä ammatillisen kehittymisen kannalta. Mahdollisuus palata tilanteisiin videokuvan avulla nähtiin tärkeänä apuna palauttaa tilanteet omaan mieleen. Kuvan katsominen auttoi myös näkemään pieniä yksityiskohtia ja pystyttiin pysäyttämään pienet hetket ja rauhassa tarkastelemaan tilanteita jälkikäteen.

- ”oli tärkeää, että sai nähdä videolta omaa toimintaa.”
- ”ilman videota olisi mun mielestä vaikeampi palauttaa niitä tilanteita mieleen.”
- ”pystyttiin paremmin palaamaan tilanteisiin, kun pystyi videolta kelaamaan ja pysäyttämään.”

3) Reflektiivisyys

Videokuvan käyttäminen ammatillisen oppimisen tukena ei vielä sinällään tee siitä VERP-ohjausta. Tapa, jolla videokuvaa käytetään keskustelun tukena, määrittelee sen, voidaanko puhua VERP-ohjauksesta. Ohjaajalta saatu tuki ja ohjaajan tapa käyttää videokuvaa keskustelun apuna nousi aineistossa keskeiseen osaan. Sanchon ym. (2015, 191) tutkimuksessa harjoittelijat nimesivät VERP-ohjaajan ja harjoittelijan välisen vuorovaikutuksen laadun ja luottamuksen ensisijaisen tärkeäksi elementiksi saavuttaa emotionaalisesti ja kognitiivisesti turvallinen olotila, mikä mahdollistaa itsensä turvallisen tarkastelun videokuvaa hyödyntäen.

Ohjauskeskustelun reflektiivisyys muodostuu ohjaajan ja osallistujan välisestä vuorovaikutuksesta, ohjaajan käyttäessä samoja vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteita, kuin hän nostaa esiin videotallenteista. Reflektiivisyyden saavuttamiseksi on rakennettava luottamuksellinen ja hyväksyvä suhde ohjaajan ja osallistujan välille. Tässä kontekstissa osallistuja assosioituu asiakkaaksi Särkelän (2015, 27–29) määritelmän mukaan asiakassuhteen merkityksestä. Kuten Särkelä mainitsi, voidaksemme auttaa asiakasta, tässä kontekstissa siis osallistujaa, meidän on luotava suhde, joka perustuu hyväksymiseen, luottamukseen, välittämiseen ja jämäkkyuteen. Mäkelä (2014, 171) jatkoi siitä, että yhteyteen asettuminen toisen ihmisen kanssa on edellytys sille, että voidaan ylipäättään pohtia toisen kanssa hänen asioitaan. Mäkinen (2019, 62) puolestaan totesi omassa tutkimuksessaan, että sen perusteella voidaan sanoa vahvuusperustaisen reflektiota sisältävän työskentelyn olevan mahdollista tukea työntekijöiden ammatillista kehitystä.

- ”just se, että käytiin yhdessä niitä läpi ja kysyit niitä kysymyksii.”
- ” ohjaajan avulla pysähdyttiin miettimään ja ohjaaja nosti esiin huomioita, mitä ei ollut itse huomannut.”
- ”sai aika paljon enemmän irti ohjaajan avulla, ohjaajan valitsemat kohdat tärkeitä.”
- ”pidin keskusteluista, koska niissä huomio oli vahvuuksissa, mutta mahdollisti myös kriittisen tarkastelun turvallisessa ilmapiirissä.”

Omassa tutkimuksessani reflektiivisyys oli se tekijä, jolla videokuvan katsominen alkoi tuottaa erilaista ammatillista ajattelua, itseluottamusta ja itsereflektiota, ja siksi

olen sijoittanut sen muodostamassani käsitekartassa visuaalisen itsensä kohtaamisen ja ammatillisen pätevyyden tunteen väliin.

4) Ammatillisen pätevyyden tunne

Ammatillisen pätevyyden tunteen kasvu ja siihen liittyvät havainnot korostuivat aineistossani. Ennakoivat ajatukset työskentelyn ja menetelmän uhista ja vaaroista hävenivät nopeasti ja tilalle tuli positiivisempi minäkuva omasta ammatillisuudesta ja pystyvyydestä ammattilaisena. Kävi samoin kuin Sanchon ym. (2015, 193) tutkimuksessa, jossa käytännön visuaalisen todisteen käyttö VERP:n vahvuuksiin ja voimavaroihin suuntautuneessa kehyksessä tarjosi turvallisen mahdollisuuden tutkia itseään ja toimintatapojaan uudesta näkökulmasta ja nosti esiin suuremman pätevyyden tunteita, jotka syntyivät refleksiivisen; toisiaan kunnioittavan, luottamuksellisen ja hyväksyvän keskustelun tuloksena. Myös sekä Remsu (2013, 194) että Burakoff & Martikainen (2013, 209–223) olivat tehneet omissa tutkimuksissaan samankaltaisia havaintoja itsetuntemuksen ja itsetunnon kasvun osalta. Remsun mukaan VIG-ohjaus lisää kasvatajan itsetuntemusta sekä kasvanutta tietoisuutta siitä, miten omat kohtaamistavat auttavat yhteistyön sujumisessa lasten kanssa. Burakoff ja Martikainen raportoivat siitä, että videotyöskentely auttoi työntekijöitä tulemaan aiempaa tietoisemmiksi omista voimavaroistaan ja osaamisestaan.

- ”sai varmuutta itselleen”
- ”itseluottamus vahvistui”
- ”tuli enemmän luottoa työskennellä ihmisten kanssa”
- ”varmistusta, että toimin oikein”
- ”tulee tietoisemmaksi omista tavoista”

Edellä mainitut käsitejärjestelmän osat 1–3 olivat näkemykseni edellytyksiä neljännelle osalle eli ammatillisen pätevyyden tunteen kasvulle ja kehittymiselle.

5) Itsereflektio ja mentalisaatio

VERP-ohjauksen sykliisyys, visuaalinen itsensä kohtaaminen ja reflektiivisyys johtivat osallistujien lisääntyneeseen ammatillisen pätevyyden tunteisiin mikä puolestaan mahdollisti osallistujien ammatillisen kehittymisen itsereflektion ja mentalisaation alueilla. Itsereflektion ja mentalisaatiokyvyn kehittyminen tuli esiin tapauskuvauksissa,

joissa osallistujat etenivät yleisluontoisista vastavuoroisen vuorovaikutuksen ilmaisuista kohti henkilökohtaisempaa pohdintaa. Oman itsensä ja toimintansa kognitiivinen ja emotionaalinen turvallinen tarkastelu videoreflektiivisessä keskustelussa, joissa heidän kanssaan yhteiseen tarkasteluun nostettiin vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteiden mukaisesti ja vahvuusperustaisesti heidän tapaansa luoda yhteyttä lapsiin, johti lisääntyneeseen itsereflektioon ja mahdollisti mentalisaatiokyvyn kasvamisen.

- ”pystyy jotenkin paremmin ajattelemaan, mitä lapsen mielessä liikkuu”
- ”myös omaa mieltä tarkastelee, että mitäköhän mun mielessä on siinä kohtaa liikkunut”
- pisti miettimään, että miten sitä itse toimii eri tilanteissa”
- mietin jatkossakin, että mitä hyvää on omassa toiminnassa ja mitä parannettavaa”

Lisääntynyt itsereflektio näkyi erityisesti siinä, että ennakoivat ajatukset oman ammatillisen pätevyyden uhalle jäivät taustalle ja tilalle alkoi tulla lisääntyneen ammatillisen itseluottamuksen myötä pohdintaa myös siitä, missä asioissa voisi vielä parantaa omaa toimintaansa. Hyvän asiakassuhteen määritelmistä Särkelä (2015, 40–41) mainitsi jäämäkkyyden, jonka näen hänen tavoin alisteisena kaikelle edeltävälle, mikä tukee tuloksissa esitettävää käsitejärjestelmän prosessinomaisuutta. Ilman edellistä ei voi olla seuraavaa. Hyväksyvässä, luottamuksellisessa ja välittävässä asiakassuhteessa on tilaa olla myös jämäkkä ja vaativa.

Mäkisenkin (2019, 62) tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten itsetietoisuutta on mahdollista kehittää videoavusteisen reflektiivisen työskentelyn avulla, jolloin huomio kohdistetaan ammattilaisen omaan toimintaan ja sen taustalla vaikuttaviin mielentiloihin, kuten tunteisiin, ajatuksiin ja motivaatioon. Videoreflektiivisessä työskentelyssä, jonka yksi keskeisimmistä teoriaperusteista on mentalisaatioteoria, se on jo vahvasti mukana ohjaajan työskentelyssä ja vaikuttamassa siihen, millaisia tilanteita ohjaaja nostaa esiin yhteiseen tarkasteluun.

Johtopäätös

Videoreflektiivisellä interventiolla voidaan tukea työntekijöiden ammatillista kehittymistä oman ammatillisen pätevyyden tunteen, itsereflektion ja mentalisaation alueilla. Se edellyttää emotionaalisesti turvallisen, reflektiivisen suhteen ja ilmapiirin luomista ohjauskeskusteluun. Merkittävimmät edut VERP:ssä ovat visuaalinen tuki palata omaan ja asiakkaan kokemukseen jälkikäteen sekä ohjaajalta saatu reflektiivinen tuki ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen periaatteiden mukaisesti yhteisen tarkasteluun nostetut havainnot videotallenteilta sekä omasta työstä saatu positiivinen palaute.

7 TUTKIMUKSEN TULOSTEN POHDINTAA

Opinnäytetyöni tulosten pohdinnassa ja johtopäätös tekemisessä on syytä pitää kolme asiaa mielessä. Matkan varrella kehittämistehtävä koki minusta riippumattomista syistä melko suuriakin muutoksia ja tutkimuskysymykset piti kirjoittaa uusiksi prosessin jo lähdettyä liikkeelle. Kehittämishaasteen ja tutkimuskysymyksen eläminen prosessin aikana yhdistettynä tutkittavana olevan aiheen monikerroksisuuteen johti kehittämistehtävän toteuttajankin mielessä ajoittain kaaosta ja runsaudenpulaa tutkimuskysymysten eteen tuoneista poluista, joita olisi voinut lähteä seuraamaan. Monikerroksisuudella tarkoitan sitä, VERP-ohjauksen käyttäminen sekä tutkimuksen välineenä että sen kohteena toi sekä haastetta että uudenlaista mielenkiintoa vuorovaikutusprosessien havainnointiin tutkimuksen eri vaiheissa. Samoja tilanteita vuorovaikutusprosesseja, mitä osallistujien kanssa tutkittiin heidän videotallenteiltaan, piti positiivisten tulosten saavuttamiseksi tapahtua myös videoreflektiivisten ohjauskeskustelujen aikana.

Toinen huomioitava seikka on osallistujien työsuhteessa tapahtuneet muutokset VERP-ohjausprosessin aikana. Koko palvelulinja, jossa he työskentelivät, päätettiin lakkauttaa kokonaan ja heidän työsuhteensa irtisanottiin. Tässä vaiheessa suurimman osan osallistujista ohjausprosessit olivat vielä kesken, eli he joutuivat tekemään vaativaa itsereflektiivistä pohdintaa työstä, jonka he tiesivät pian loppuvan. Loppuhaastattelut suoritin kaikki puhelinhaastatteluina niin, että he kaikki olivat jo uusien

työnantajien palveluksessa. Alkuperäisen suunnitelman mukaanhan VERP-prosessit oli tarkoitus päättää ryhmämuotoiseen ohjauskeskusteluun, jossa yhdessä olisi käyty läpi niitä kokemuksia ja ajatuksia, joita ohjauskeskustelut olivat osallistujissa herättäneet.

Kolmas merkittävä seikka tulosten pohdinnan kannalta ja koko prosessinkin sekä jatkotutkimusten kannalta on osallistujien valikoituminen VERP-ohjaukseen, jota jo tutkimusetiikka kappaleessa käsittelin. Videoreflektiivisiin menetelmiin osallistuminen on perinteisesti katsottu perustuvan vapaaehtoisuuteen. Tässä kehittämistehtävässä osallistujat kutsuttiin mukaan työnantajan intressien mukaan. Kuudesta kutsutusta yhden osallistujan prosessi jäi kesken jo aivan alkuvaiheessa, joten siinä katsantokannassa voidaan nähdä vapaaehtoisuuden toteutuneen jossain mielessä tässäkin tutkimuksessa. Kehittämistehtävän aivan alkuperäisen ajatuksen mukaan, joka perustui silloiseen toimintasuunnitelmaan lastenryhmien toiminnan kehittämisestä, työntekijöiden edellyttäminen VERP-prosessiin osallistumisesta voidaan nähdä perusteltuna. Joka tapauksessa on huomioitava, että VERP:n tuloksellisuus ja mahdollisuudet työntekijän ammatilliseen kehittymiseen edellyttää osallistujalta ainakin jollain tasolla motivaatiota, uteliaisuutta ja mielenkiintoa oman itsensä kehittämiseen huolimatta vahvoista ennakkoajatuksista, jotka aiheuttavat mahdollisesti jännitystä ja ahdistusta.

On mahdollista, joskin se jää arvailujen varaan, olisiko ryhmämuotoisen toiminnan luopumisesta johtunut kehittämishaasteen muutos vaikuttanut myös siihen tapaan, jolla osallistujat prosessiin valikoituivat. Mikäli kehittämishaaste olisi alusta ollut ryhmämuotoisen toiminnan kehittämisen sijasta VERP-ohjauksen itsensä ja sen merkityksellisyyden ja hyödyllisyyden tutkimiseen, myös osallistujien valikoituminen olisi saattanut tapahtua toisin. Arvailujen varaan jää myös se, kuinka moni nyt viidestä tähän kehittämistehtävään osallistuneesta työntekijästä olisi tullut mukaan jollain muulla valikoitumisperusteella. Toisaalta tämän tutkimuksen mielenkiintoisimpia tuloksia saatiin niistä kommentteista, jotka liittyivät alkuvaiheen ammatillisen pätevyyden uhan tunteisiin, jotka ohjausprosessin aikana muuttuivat positiivisemmiksi. Olisiko nämä ihmiset uskaltaneet mukaan ollenkaan ja jääneet lopulta paitsi saamiaan positiivisia kokemuksia oman työnsä havainnoinnista. Tämä on yksi seikka, mikä pitää ottaa huomioon, kun VERP:iin liittyviä jatkotutkimuksia suunnitellaan.

On kuitenkin huomion arvoista tämän tutkimuksen tulosten perusteella tiedostaa, että kaikki VERP-ohjaukseen osallistuneet olivat ohjauksen ja tutkimuksen suorittaneelle henkilölle ennestään tuttuja, työkavereita. Voidaan pohtia, olisiko menetelmän käyttämiseen ja tuloksellisuuteen kohdistunut enemmän kriittisiä kannanottoja, mikäli tutkimus olisi toteutettu jossain toisessa työyhteisössä, jossa osallistujat olisivat olleet ohjaajalle ja tutkijalle ennestään tuntemattomia. Tämän tutkimuksen tuloksiin peilaaminen antaa syyn olettaa, että kyseisessä tapauksessa ainakin ennakoajatukset olisivat saattaneet olla voimakkaampia sekä itsereflektion ja mentalisaatiokyvyn vahvistuminen vaatinut mahdollisesti useamman videoreflektiivisen ohjauskeskustelun. Tämän tutkimuksen ja sen tulosten siirtäminen sellaisenaan johonkin toiseen työyhteisöön ei ole mahdollista.

Tutkimuksessa on nähtävillä myös rajoituksia, joita olen pyrkinyt tuomaan esiin kappaleessa tutkimusetiikka. Useimmat tutkimuksen heikkouksista liittyvät omaan kaksoisrooliini sekä VERP-ohjauksen toteuttajana että tutkijana. Lisäksi aikataululliset haasteita esiintyi tässäkin tutkimuksessa, joten aineisto muodostui hieman erilaiseksi kuin alun perin oli tarkoitus. Aikataulullisista ja organisaatiomuutoksesta johtuneista syistä tässä tutkimuksessa ei niin ikään ollut mahdollista seurata missä määrin prosessit johtivat pysyvään muutokseen, mutta kaikkien osallistujien osalta oli nähtävissä prosesseja, jotka saivat aikaan tai käynnistivät muutoksen.

Tämän tutkimuksen kannalta julkaistiin mielenkiintoinen tutkimus aivan äskettäin, Sen mukaan sekä vanhemmat että opettajat tunnistavat heikosti lasten tunnetiloja Törmälehto (2021, 90–97). Tulosten mukaan erityisesti ahdistavaa oloa kokevat lapset saattavat jäädä vaille aikuisten ymmärrystä ja tukea. Koska opettajat eivät tunnista lasten ahdistavaa oloa, he eivät myöskään osaa ohjata ahdistavaa oloa kokevia lapsia sosiaalityötä tekevän koulukuraattorin palveluihin. Silloin sosiaalityön palvelu jää sen varaan, että lapset itse hakeutuvat koulukuraattorin luokse. Koulukuraattorin mahdollisuudet tavoittaa ahdistavaa oloa kokevat taas lapset riippuvat siitä, onko koulukuraattori onnistunut luomaan oppilaisiin sellaiset suhteet ja ilmapiirin, että lapset omasta aloitteestaan tapaavat häntä. Sosiaalityöntekijöiltä ja koulukuraattoreilta edellytetään lapsen, joka ei ole tullut kuulluksi, näkemistä. Jotta tunnistaa lapsen kokemuksen ahdistavasta olostaa, se edellyttää yksilöiden välistä avointa suhdetta, jossa yhdistyvät välittäminen, kunnioitus ja arvostus.

Tässä tutkimuksessa olen tutkinut tuonut esiin juuri niitä tekijöitä, jotka edesauttavat työntekijöiden ja heidän kohtaamiensa lasten välisen luottamuksellisen suhteen syntymistä. Siinä voisi olla lisätutkimuksen paikka, voitaisiinko VERP-ohjauksen keinoilla tukea Törmälehdon (2021, 90–97) kuvaamaa suhteen luomista, jonka avulla ammattilaiset paremmin tunnistaisivat lasten tunnetiloja. Törmälehto jatkaa, että lasten tunnetilojen tunnistaminen edellyttää ammattilaisilta aikaa ja taitoa, rauhaa ja paikkaa luoda lapsiin vuorovaikutussuhde, jossa lapset rohkaistuvat aidosti kertomaan kokemuksistaan ja toiveistaan. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että VERP-ohjaus antaa mainion lisän Törmälehdon luonnehdintaan, sillä siinä voidaan palata ja pysähtyä ja tarkastella jälkikäteen turvallisessa ilmapiirissä esiin nousevia tunnetiloja.

Mielenkiintoinen ajatus, joka myös nousee mieleeni on, että voisiko tulevaisuudessa VERP-ohjausta hyödyntää opiskelijoiden ammatillisuuden tukemiseen jo opiskeluvaiheessa. Voitaisiinko sillä ehkäistä ennakoivia ajatuksia, jotka saavat erityisesti nuoret ja melko kokemattomat työntekijät, joita tämän tutkimuksen aineistossa oli valtaosa, lähtökohtaisesti tuntemaan oman työnsä lähemmän tarkastelun ammatillista pätevyyttä uhkaavaksi, ahdistavaksi ja pelottavaksi. Mielestäni vähintään harkinnan arvoinen asia.

Nyt on jo sovittu, että tämän tutkimuksen tuloksia tullaan sovelletusti hyödyntämään Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön meneillään olevassa VIG^{MLL}[®]-peruskurssin koulutuksessa. Se antaa itselleni uskoa ja luottamusta, että tällä tutkimuksella on käytännön merkitystä ja sitä tullaan hyödyntämään työelämässä ja ennen kaikkea se voisi toimia pohjana tuleville uusille tutkimuksille.

LÄHTEET

Alasuutari P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino.

Burakoff K & Martikainen K. 2013. Videointi vuorovaikutuksen tukena kehitysvammaisten lasten opetusryhmässä. Teoksessa Mellenius N. & Remsu N. (toim.) Vuorovaikutus kuvassa. Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö.

Cross J. & Kennedy H. 2013. Miten ja miksi videoavusteinen vuorovaikutuksen ohjaus toimii? Teoksessa Mellenius N. & Remsu N. (toim.) Vuorovaikutus kuvassa. Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.

Heikkinen H., Rovio E. & Syrjälä L. 2008. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura.

Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Tammi.

Kalland M. 2013. Mentalisaation ja reflektiivisen kyvyn vahvistaminen vanhemmuudessa. Teoksessa Mellenius N. & Remsu N. (toim.) Vuorovaikutus kuvassa. Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö.

Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 31.12.2021 osoitteesta <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>

Kananen J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyöstä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu.

Kasvun tuki 2018. Menetelmät ja ilmiöt. Haettu 15.12.2021 osoitteesta <https://kasvuntuki.fi/menetelmat/vigml>

Kennedy, H. 2013. Mitä on Videoavusteinen vuorovaikutuksen ohjaus? Teoksessa Mellenius N. & Remsu N. (toim.) Vuorovaikutus kuvassa. Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö.

Kennedy, H & Landor M. 2015. Introduction. Teoksessa Kennedy H., Landor M. & Todd L. (toim.) Video Enhanced Reflective Practice. Professional Development through Attuned Interactions. Jessica Kingsley Publishers.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.

Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö 2018. Haettu 15.12.2021 osoitteesta: https://www.lastenkuntoutus.net/ammattilaisille/koulutus_ja_tyonohjaus/vigmll_-koulutus_ja_tyonohjaus/mita_on_vigmll.

Lasten- ja Nuorten Kuntoutussäätiö 2020. Toimintasuunnitelma 2020. Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiön Intranet. Haettu 10.10.2020 osoitteesta https://s11.ims.fi/mlsaa-tio/spring/document/3667/approved/with_frames

Miller H. & Törrönen M. 2010. Arvostava ja aito kohtaaminen. Teoksessa Törrönen M & Pärnä K. (toim.) Voimaannuttavat suhteet perhekuntoutuksessa. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö.

Mäkelä J. 2014. Näkökulma: reflektiivisen toiminnan yhteiskunnallinen ulottuvuus. Teoksessa Viinikka A. (toim.) Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Mäkelä J., Mellenius N. & Remsu N. 2013. Videointerventioiden etiikan pohdintaa. Teoksessa Mellenius N. & Remsu N. (toim.) Vuorovaikutus kuvassa. Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö.

Mäkinen J. 2019. "Mä huomaan, et se on semmost mitä mä en tiedosta". Varhaiskasvatushenkilöstön itsetietoisuuden tukeminen ryhmämuotoisen VIG-ohjauksen avulla. Pro Gradu-tutkielma. Turun yliopisto.

Ojasalo K., Moilanen T. & Ritalahti J. 2015. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Sanoma Pro Oy.

Pärnä, K. 2010. Perhekuntoutus lasten ja perheiden palveluna. Teoksessa Törrönen M & Pärnä K. (toim.) Voimaannuttavat suhteet perhekuntoutuksessa. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö.

Remsu N. 2013. Videoavusteinen vuorovaikutuksen ohjaus päivähoidossa. Teoksessa Mellenius N. & Remsu N. (toim.) Vuorovaikutus kuvassa. Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö.

Sancho M., Upton H. & Begley J. 2015. Turning the Lens on the Professional Learning and Development of Trainee Educational Psychologists. Teoksessa Kennedy H., Lander M. & Todd L. (toim.) Video Enhanced Reflective Practice. Professional Development through Attuned Interactions. Jessica Kingsley Publishers.

Suojanen, U. 2004. Toimintatutkimus. Haettu 23.10.2020 osoitteesta <https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus/>

Särkelä, A. 2015. Välittäminen ammattina. Näkökulmia sosiaaliseen auttamistyöhön. Vastapaino.

Tieteen termipankki 2017: Intersubjektiivisyys. Haettu 11.1.2022 osoitteesta <https://www.tieteentermipankki.fi/wiki//Nimitys:intersubjektiivisyys>

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Törmälehto E. 2021. Vanhemmat ja opettajat lasten tunnetilojen tunnistajina. Pro Gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.

Viinikka A., Sourander J. & Oksanen E. 2014. Reflektiivinen työote. Teoksessa Viinikka A. (toim.) Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Vänskä N., Pollari K. & Sipari S. 2016. Lasten osallistumista ja toimijuutta vahvistavat kuntoutuksen hyvät käytännöt kirjallisuudessa. Kela.

