

**Janna Seppälä**

**Ammatillisen osaamisen kehittäminen verkkokurssin avulla  
väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä**

Koulutusteknologian pro gradu -tutkielma

6. huhtikuuta 2022

Jyväskylän yliopisto

Informaatioteknologian tiedekunta

**Tekijä:** Janna Seppälä

**Yhteystiedot:** janna.seppala@gmail.com

**Ohjaajat:** Ville Isomöttönen

**Työn nimi:** Ammatillisen osaamisen kehittäminen verkkokurssin avulla väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä

**Title in English:** Online Course on Prevention of Violent Radicalization as a Means to Develop Professional Competence

**Työ:** Pro gradu -tutkielma

**Sivumäärä:** 92+22

**Tiivistelmä:**

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksella kehitettiin verkkokurssi sosiaali- ja terveydenhuoltohenkilöstölle väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisystä. Verkkokurssi on osana sisäministeriön toimenpideohjelmassa. Vastaavien koulutusten suunnittelua ja toteutusta tai niiden vaikuttavuutta ei ole tutkittu aiemmin. Verkkokurssi pilotoitiin hankkeen yhteistyökuntien sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön kanssa. Pilotoinnilla selvitettiin verkkokurssille osallistuneiden palautteita sekä oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Aineisto kerättiin kyselyllä ja se analysoitiin monimenetelmällisesti. Vastausten perusteella verkkokurssia kehitettiin palvelemaan paremmin kohderyhmän tarpeita. Tutkimuksen teoreettisessa taustassa esitellään Kirkpatrickin koulutuksen arviointimalli sekä digipedagoginen TPACK-malli, joita hyödynnettiin verkkokurssin kehittämistyössä toimintatutkimuksen keinoin. Vastausten mukaan kurssin sisältö oli monipuolista ja osallistujien työhön liittyvää. Oppimista edisti tiedon visualisointi, sisällön kattavuus sekä monipuolisuus. Tärkeänä asian oppimisessa nähdään vuorovaikutus ja moniammatillinen pohdinta. Ajankäytöllisten ja teknologisten haasteiden koettiin estävän verkkokurssin suorittamista. Tuloksia voidaan hyödyntää sekä sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstölle suunnattujen että väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyyn liittyvien verkkokurssien suunnittelussa.

**Avainsanat:** verkko-oppiminen, täydennyskoulutus, väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisy, sosiaali- ja terveydenhuolto, toimintatutkimus

**Abstract:** As part of the Ministry of the Interior's action program, the Finnish Institute for Health and Welfare prepared an online course for social and health care professionals on prevention of violent radicalization. The design and implementation of similar online courses or their effectiveness has not been studied in the past. The theoretical background leans on Kirkpatrick's education evaluation model and the digital pedagogical TPACK model, which were utilized in the design of the action research implemented in the development of the online course. The online course was piloted by social and health care professionals from geographically varied municipalities in Finland. The pilot survey examined the feedback from the participants and the factors that promote or hinder learning. The experiences of the online course users were mapped by means of a survey and the material was analyzed in a mixed-method manner. According to the results, the content of the course was comprehensive, multifaceted, and relevant to the work of the participants. Based on the responses, the online course was further developed to better serve the needs of the target group. Results showed that learning was facilitated by visualization of information, content coverage and versatility. Interaction and multidisciplinary reflection are seen as important in learning. Time-related challenges as well as technological ones were felt to inhibit the completion of the online course. The results can be applied in the designing of online courses for social and health care professionals even outside of the scope of prevention of violent radicalization.

**Keywords:** Online Learning, Further Education, Preventing of Violent Radicalization, Social and Health Care, Action Research

## Kuviot

Kuvio 1. Kirkpatrickin malli (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). .....	3
Kuvio 2. TPACK-mallin kaikki luokat (Mishra & Koehler, 2006). .....	5
Kuvio 3. Hankkeen ja pro gradu -tutkielman integraatio. ....	18
Kuvio 4. Toimintatutkimuksen syklin vaiheet. ....	21
Kuvio 5. Radik-kurssin sisältö. ....	31
Kuvio 6. Sukupuoli ikäryhmittäin. ....	42
Kuvio 7. Vastaajien työskentelysektori. ....	43
Kuvio 8. Vastaajien maantieteellinen jakautuminen. ....	43
Kuvio 9. Vastaajien koulutustaso. ....	44
Kuvio 10. Vastaajien toimialue sote-alalla. ....	45
Kuvio 11. Työkokemus sote-alalla. ....	45
Kuvio 12. Verkkokurssiin kulunut aika kurssin itsenäisesti suorittaneilla. ....	46
Kuvio 13. Verkkokurssiin kulunut aika lähipäivän lisäksi. ....	47
Kuvio 14. Yleisen palautteen vastausten jakautuminen. ....	48
Kuvio 15. Teknologista toteutusta koskevien vastausten jakautuminen. ....	52
Kuvio 16. Sisällöllisiä tekijöitä koskevien vastausten jakautuminen. ....	55
Kuvio 17. Pedagogisia tekijöitä koskevien vastausten jakautuminen. ....	58

## Taulukot

Taulukko 1. Pro gradu -tutkielman tieteenfilosofia. ....	15
Taulukko 2. Verkkokurssin taustalla vaikuttavat oppimisteoriat. ....	38
Taulukko 3. Palautetta koskevat teemat. ....	49
Taulukko 4. Teknologisia tekijöitä koskevat teemat. ....	53
Taulukko 5. Sisällöllisiä tekijöitä koskevat teemat. ....	56
Taulukko 6. Pedagogisia tekijöitä koskevat teemat. ....	59
Taulukko 7. Verkkokurssiin tehtävät muutokset yläkategorioittain. ....	69

# Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA .....	3
2.1	Kirkpatrickin malli.....	3
2.2	TPACK-malli.....	5
2.3	Verkko-oppiminen .....	6
2.4	MOOC.....	8
2.5	Verkko-oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä .....	8
2.6	Väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisy .....	9
2.7	Aiemmat koulutusinterventiot aiheesta.....	11
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	14
3.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	14
3.2	Tieteenfilosofinen näkökulma .....	14
3.3	Perustelut toimintatutkimukselle .....	17
3.3.1	Hanketyöskentelyn ja pro gradu -työskentelyn integraatio .....	17
3.3.2	Toimintatutkimus .....	19
3.4	Toimintatutkimuksen vaiheet.....	21
3.4.1	Suunnittelu.....	22
3.4.2	Verkkokurssin toteuttaminen ja sen pilotointi.....	22
3.4.3	Aineiston keruu .....	23
3.4.4	Aineiston analyysi .....	26
4	RADIK-VERKKOKURSSI .....	29
4.1	Täydennyskoulutus sosiaali- ja terveydenhuollossa .....	29
4.2	Kuvaus verkkokurssista .....	31
4.2.1	Etusivu ja Moduuli 1 .....	33
4.2.2	Moduuli 2 .....	34
4.2.3	Moduuli 3 .....	35
4.2.4	Moduuli 4 .....	36
4.2.5	Moduuli 5 .....	37
4.2.6	Pedagogiset ratkaisut .....	37
5	TULOKSET .....	41
5.1	Vastaajien taustatiedot .....	41
5.2	Verkkokurssia koskeva palaute.....	47
5.2.1	Oppimista edistävät tekijät palautteen perusteella .....	49
5.2.2	Oppimista estävät tekijät palautteen perusteella.....	50
5.3	Teknologiset tekijät.....	51
5.3.1	Oppimista edistävät teknologiset tekijät.....	53
5.3.2	Oppimista estävät teknologiset tekijät.....	53
5.4	Sisällölliset tekijät.....	54
5.4.1	Oppimista edistävät sisällölliset tekijät .....	56

5.4.2	Oppimista estävät sisällölliset tekijät .....	57
5.5	Pedagogiset tekijät .....	57
5.5.1	Oppimista edistävät pedagogiset tekijät .....	59
5.5.2	Oppimista estävät pedagogiset tekijät .....	61
6	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	62
6.1	Verkkokurssia koskeva palaute.....	62
6.2	Oppimista edistävät ja estävät tekijät.....	65
6.3	Yhteenveto verkkokurssin tehtävistä muutoksista.....	68
6.4	Tutkimuksen arviointi .....	70
6.4.1	Eettisyys .....	70
6.4.2	Luotettavuus .....	71
6.5	Jatkotutkimusaiheet.....	76
	LÄHTEET .....	78
	LIITTEET .....	93
A	Webropol-kyselylomake .....	93
B	Verkkokurssin tavoitteet .....	108
C	Sisällönanalyysin kategoriat, teemat ja esimerkkivastaus .....	109

# 1 Johdanto

Sisäministeriön (2020) ”Kansallinen väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennalta ehkäisyn toimenpideohjelma 2019–2023” -julkaisu määrittää tavoitteet ja toimenpiteet, joilla viranomaiset kehittävät valmiuksiaan väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä. Tämä pro gradu -tutkielma on osa Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2021) ”Väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennalta ehkäisy sosiaali- ja terveystoimessa (Radik)” -hanketta. Hankkeessa toteutetaan radikalisoitumisen riskinarvioinnin tuki-työkalu sekä sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöille verkkokurssi väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennaltaehkäisystä. Verkkokurssista käytetään tässä raportissa termiä ”Radik-verkkokurssi”.

Radik-verkkokurssin päätavoitteena on tukea sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön toimintaa väkivaltaisen ekstremismin ennaltaehkäisyssä sekä antaa laaja-alaista tietoa radikalisoitumisesta ja ekstremismistä (Seppälä, 2021; Sisäministeriö, 2020; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos kartoitti sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisille suunnatulla kyselyllä (Ritola, 2019; Ritola & Mikkola, 2019a, 2019b) väkivaltaiseen ekstremismiin liittyviä käytäntöjä, heidän kokemuksiaan, tiedon määrää sekä lisätiedon tarvetta. Kyselyn perusteella työntekijät tarvitsevat laadukasta ja tutkimukseen perustuvaa tietoa sekä koulutusta väkivaltaisesta ekstremismistä ja radikalisoitumisesta. Verkkokurssin mahdollisia osallistujia ovat sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön lisäksi heidän sidosryhmänsä, kuten Rikosseuraamuslaitos, poliisi ja opetustoimi. Verkkokurssin suorittamisessa on kolme erilaista toteutusvaihtoehtoa: itsenäisesti verkossa, kollegan kanssa verkossa tai hybriditoteutus, jossa itsenäistä verkko-opiskelua ja työyhteisössä toteutettu lähipäivä.

Pro gradu -tutkielmassa selvitetään sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden kokemuksia sekä heidän oppimistaan edistäviä ja estäviä tekijöitä Radik-verkkokurssilta. Vastausten perusteella verkkokurssiin tehdään tarvittavat muutokset. Tutkimusotteena on toimintatutkimus, sillä pro gradu -tutkielman tekijä on työskennellyt pitkään sosiaali- ja terveydenhuollossa, toimien nyt verkkokurssin kehittäjänä. Tavoitteena on saada kuuluviin sosiaali- ja

terveydenhuollon työntekijöiden kokemukset ja niiden kautta parantaa heidän työskentelyolosuhteitaan koulutuksellisin keinoin. Kehittämistoiminnan nähdään tapahtuvan syklimaisesti.

Tutkielman luvussa 2 esitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys, korkeamman tasoisina teorioina. Keskeiset käsitteet määritellään yleisesti verkko-oppimisen näkökulmasta, sillä tietokantahakujen perusteella väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennaltaehkäisyyn liittyvien verkkokoulutusten oppimiskokemuksia ei aiemmin ole raportoitu. Luku 3 sisältää kuvauksen tutkimuksen toteutuksesta ja perustelut metodologisista valinnoista. Luvussa 4 esitellään verkkokurssin toteutus sekä teoreettiset perustelut toteutuksessa tehdyille valinnoille. Pedagogisissa valinnoissa on huomioitu kohderyhmän heterogeenisyys, koulutuksen täydennyskoulutuksellinen luonne ja koulutuksen aiheen sensitiivisyys. Luvussa 5 on puolestaan tutkimuksen tulokset. Luvussa 6 pohditaan tutkimustuloksia ja tutkimuksen toteutusta sekä käsitellään verkkokurssin kehittämiseen liittyviä, tutkimustuloksissa esiin tulleita muutostarpeita.

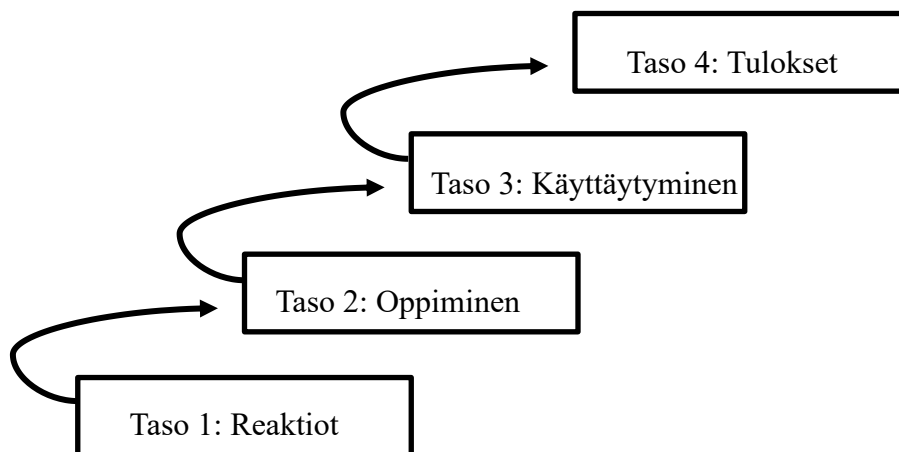


## 2 Teoreettinen tausta

Luvussa esitetään tutkimukseen liittyvät verkkopedagogiikkaan liittyvät teoreettiset käsitteet. Aluksi esitellään koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalli, jonka jälkeen siirrytään aineiston analyysissä käytettävään TPACK-malliin. Tämän jälkeen määritellään verkko-oppiminen ja siihen liittyvät näkökulmat, jotka ovat keskeisiä pro gradu -tutkielman eri vaiheissa. Lopuksi esitetään verkkokurssin aiheeseen liittyvä teoria.

### 2.1 Kirkpatrickin malli

Pro gradu -tutkielmassa koulutuksen arvioinnin viitekehyksenä käytetään Kirkpatrickin koulutuksen arviointimallia, joka on esitetty ensimmäisen kerran vuonna 1959 (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Kuvio 1 havainnollistaa mallin neljää tasoa: reaktiot, oppiminen, käyttäytyminen ja tulokset (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, s. 21; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Mallissa pidetään tärkeänä reaktioiden tasoa, joka luo pohjan muiden tasojen arvioinnille. Lahden (2014, s. 30) mukaan Kirkpatrickin malli sopii terveydenhuoltoalalla työskentelevien aikuisten koulutuksen arviointiin, sillä mallia on testattu verkko-oppimisessa ja se mahdollistaa sekä formatiivisen että summatiivisen arvioinnin.



Kuvio 1. Kirkpatrickin malli (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).

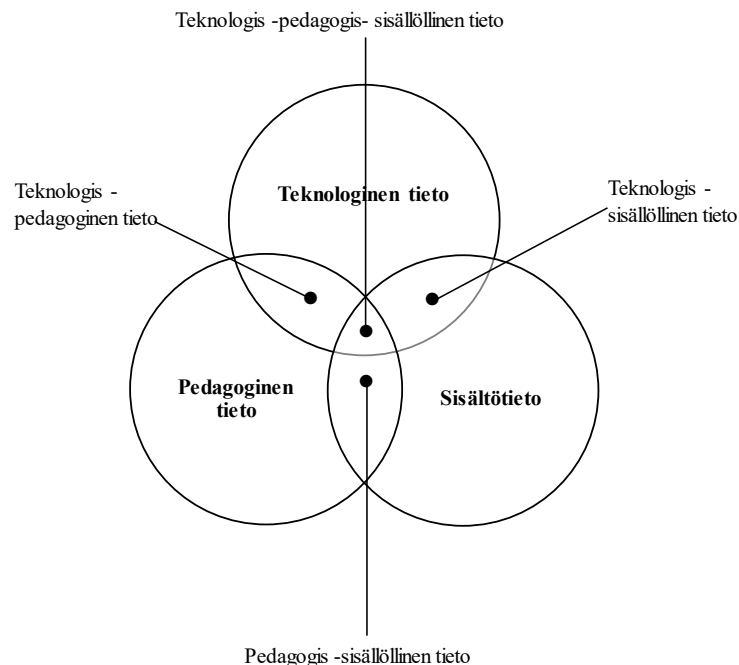
Kirkpatrickin mallia on käytetty lukuisissa koulutuksen vaikuttavuustutkimuksissa Suomessa (esim. Hietamäki & Kantola, 2010; Lahti, 2014; Levander & Ruohisto, 2008; Tenhula, 2007). Malli on myös kansainvälisesti käytetty (esim. Bijani ym., 2018; Smidt ym., 2009; Steensma & Groeneveld, 2010).

Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2006, s. 21, 27) mallin ensimmäinen taso, reaktiot, voidaan nähdä osallistujan tyytyväisyytenä koulutukseen. Reaktioiden arviointi ennen muuta koulutuksen vaikuttavuuden arviointia on tärkeää. Se, että osallistujat ovat suhtautuneet kurssiin myönteisesti, on pohja koulutuksen laadulle. Kirjoittajat korostavat, että mikäli osallistujat eivät ole suhtautuneet kurssiin myönteisesti, ei osallistujalla ole myöskään motivaatiota oppimiseen. Reaktioiden mittaamiseen on (mts 27) neljä eri syytä. Mittaus antaa palautetta, jonka perusteella koulutusta voidaan arvioida ja kehittää. Palautteen kysymisellä annetaan osallistujalle mahdollisuus olla vaikuttamassa koulutuksen kehittämiseen mutta samalla myös osoitetaan, että kehittämisen näkökulmasta osallistujan kokemukset koulutuksesta ovat tärkeitä. Saadulla palautteella voidaan antaa tietoa koulutuksen rahoittajille. Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2006, s. 27–28) antavat muutamia ohjeita reaktioiden arviointiin. Ensiksi tulee päättää, mitä halutaan selvittää. Tämän jälkeen suunnitellaan kyselylomake, jolla pyritään saamaan rehellisiä ja välittömiä vastauksia. Osallistujia kannustetaan kirjallisiin kommentteihin. Saatu palaute mitataan ja sen perusteella ryhdytään tarvittaviin toimiin.

Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2006) kuvaavat kaikki koulutuksen vaikuttavuuden tasot. Toisella tasolla selvitetään osallistujien tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tapahtuneita muutoksia. Tarkoituksena on heidän mukaansa arvioida osaamista suhteessa tavoitteisiin. Kolmannella tasolla arvioidaan käyttäytymiseen liittyviä muutoksia. Kiinnostuksen kohteena on tällöin se, miten opitut asiat ovat siirtyneet käytännön työhön. Neljännellä tasolla arvioidaan pidemmän aikavälin vaikutuksia. Usein neljännen tason vaikuttavuudesta ovat kiinnostuneita etenkin päättäjät. Taso on kuitenkin kirjoittajien mielestä merkittävä koulutuksen vaikuttavuuden kokonaisarviointissa.

## 2.2 TPACK-malli

TPACK-mallin on esitellyt Mishra ja Koehler (2006). Mallia on käytetty paljon erilaisissa tutkimuksissa (esim. Anderson ym., 2013; Kyllönen, 2020; Olofson ym., 2016; Sahin, 2011) ja sen käyttö digipedagogisena teorianmallina on laajaa. TPACK-mallissa on kolme pääaluetta: *teknologinen tieto*, *sisältötieto* sekä *pedagoginen tieto*. Mallissa pääalueiden nähdään olevan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Teknologisella tiedolla tarkoitetaan tietoa teknologiasta ja sen käyttömahdollisuuksista (Koehler ym., 2013; Mishra & Koehler, 2006). Mishran ja Koehlerin (2006) sekä Kyllösen (2020) mukaan sisällöllisellä tietämyksellä tarkoitetaan substanssiosaamista eli oppiainekohtaista sisällöllistä osaamista ja pedagogisella tietämyksellä kaikkia yksilön oppimiseen liittyviä tekijöitä. Kyllösen (2020) mukaan pedagogiseen tietämykseen sisältyy tieto oppilaasta, oppimisprosesseista, ryhmän ohjaamisen taidoista ja arviointiperusteista sekä opetussuunnitelman tuntemus. Aiempien tutkimuksien mukaan (Koehler ym., 2013; Kyllönen, 2020, s. 32, 35; Mishra & Koehler, 2006) korkealaatuinen verkko-oppiminen mahdollistuu, kun kaikki kolme edellä kuvattua osa-aluetta ovat tasapainossa. Kuvio 2 kuvaa TPACK-mallia kokonaisuutena.



Kuvio 2. TPACK-mallin kaikki luokat (Mishra & Koehler, 2006).

Mishran ja Kohler (2006) sekä Koehler kumppaneineen (2013) määrittelevät TPACK-mallin kolmen pääalueen yhdistelmiä. Pedagogis-sisällöllinen tieto pitää sisällään ymmärryksen siitä, kuinka opetettava asia voidaan tehdä ymmärrettäväksi opiskelijalle. Teknologis-sisällöllinen tieto on monipuolista tietoa teknologian mahdollisuuksista kyseessä olevan substanssitaidon oppimisessa. Teknologis-pedagoginen tieto taas tarkoittaa ymmärrystä tietoa ja viestintäteknologian käyttämisestä oppimisen tukena. Kirjoittajien mukaan kaikki edellä mainitut TPACK-mallin alueet yhdistyvät kontekstin huomioivaksi teknologipedagogiseksi sisältötiedoksi.

Sahin (2011) on kehittänyt kyselymittariston, jolla on selvitetty TPACK-mallin osa-alueiden korrelaatioita toisiinsa. Tulosten mukaan teknologiset, pedagogiset ja sisältötietopohjat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kyseisen tutkimuksen sekä Mishran ja Koehlerin (2006) mukaan näitä kolmea osa-aluetta on hyvä käsitellä integroidusti.

Kyllönen (2020) on selvittänyt opettajien digipedagogista osaamista ja tekijöitä, jotka vaikuttavat sen kehittymiseen, teknologian opetuskäyttöön sekä teknologian opetuskäytön hyväksymiseen. Hän on käyttänyt aineiston keräämisessä TPACK-malliin perustuvaa kyselyä sekä teemahaastatteluja. Tulosten mukaan TPACK-mallin soveltuu pääosin aineiston käsittelyyn. Esille nousi kuitenkin se, että teknologis-sisällöllinen alue ei välttämättä ole itsenäinen osa-alue mallin kokonaisuudessa (Kyllönen, 2020, s. 113). Samansuuntaiseen tulokseen ovat tulleet muutkin tutkijat (esim. Archambault & Barnett, 2010; Lux, 2010). Archambault ja Barnett (2010, s. 1661) toteavat, että TPACK-mallin luokat eivät ole erillisiä. Tämän vuoksi he ovat rakentaneet vain kolme luokkaa. Tulosten mukaan kuitenkin ainoa selkeä luokka on teknologinen tietämys.

### **2.3 Verkko-oppiminen**

Mooren ja kumppaneiden (2011) mukaan verkko-oppimisesta on puhuttu 1980-luvulta lähtien. Heidän mukaansa termien käytössä on huomattu suuria eroja, mikä vaikeuttaa samanaisten oppimisympäristöjen tutkimista, suunnittelua ja arviointia. Heikkilä (2005, s. 27) mainitsee, että Suomessa käytössä olevat verkko-oppimiseen ja -opetukseen liittyvät termit ovat käytössä eri tavoin eri konteksteissa. Hänen mukaansa yhtenä haasteena on termien

kääntäminen englanninkielisistä termeistä, sillä *learning*-termiä käytetään tarkoittaen sekä oppimista että opiskelua. *Teaching* ja *instruction* -termejä taas käytetään opetuksesta, vaikka ne tarkoittavat alun perin eri asioita.

Online learning -termi kääntyy suomeksi verkko-oppiminen. Sen määrittely on Mooren ja kumppaneiden (2011) tutkimuksen mukaan koettu hyvin vaikeaksi – eri tutkimuksissa termiä on käytetty eri tavoin. Sillä on kuvattu joko verkko-oppimista, käytettyä tekniikan väli-  
nettä tai asiayhteyttä. Moore ja kumppanit toteavat edelleen, että termillä kuvataan usein tekniikan avulla mahdollistuvaa oppimiskokemusta.

E-learning-termiä käytetään Heikkilän (2005, s. 29) mukaan yrityksissä. Suomennettuna siitä käytetään usein e-oppiminen, verkko-opetus tai verkko-oppiminen termiä. E-learning tarkoittaa Mooren ja kumppaneiden (2011) tutkimuksen mukaan sähköistä oppimista, mutta sitä käytetään myös kuvaamaan tiettyä määritelmää tai näkemystä sähköisestä oppimisesta.

Usein verkko-oppimisesta puhuttaessa käytetään myös Distance learning, eli etäopiskelu-termiä. Mooren ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa selvisi, että etäopiskelu-termin määrittelyssä yhteisiä tekijöitä ovat ne, että opetus tapahtuu kahden osapuolen välillä, opetus toteutuu eri aikoina ja siinä käytetään erilaisia opetusmateriaaleja.

Verkko-oppimisesta puhutaan Tennon (2011, s. 27–28) mukaan silloin, kun oppimistoiminta tapahtuu hyödyntäen tieto- ja viestintäteknologiaa. Tällöin oppimisen resurssit ja ohjaus ovat tietoverkkojen välityksellä saavutettavissa. Verkko-opetus on täysin verkossa toteutettavaa, ajasta ja paikasta riippumatonta opetusta. Verkko-opetuksen keskiössä on tutkimuksien (esim. Benson, 2002; Hiltunen, 2012) mukaan oppijakeskeisyys, aktiivisuus, vuorovaikutus ja oppimisen ohjaus. Tenno (2011, s. 38, 41) tuo esille verkkopedagogiikan merkityksellisiä käsitteitä, joita ovat vuorovaikutteinen, yhteisöllinen ja dialoginen toiminta. Means kumppaneineen (2009) toteavat puolestaan, että verkko-opetus on tehokkaampaa kuin lähiopetus.

Myös oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa erilaisia asioita eri yhteyksissä. Manninen ja Pesonen (1997) määrittelevät oppimisympäristön väljästi; sen tarkoituksena on oppimisen edistäminen ja sillä voidaan viitata toimintakäytäntöön, yhteisöön, tilaan tai paikkaan. Tennon (2011, s. 54) mukaan verkko-oppimisympäristöllä tarkoitetaan virtuaalista tilaa, joka tarjoaa puitteet ja resurssit verkko-oppimiselle. Verkko-opetuksessa tekniikan ei ole

tarkoitus olla pääasia vaan oppimisen mahdollistava tekijä. Verkko-oppimisen paradigma muodostuu (mts 25) ihmisen kognitiivisten toimintojen, teknologisten mahdollisuuksien, sosiaalisen kanssakäymisen ja verkko-ohjauksen käytänteiden yhteistuloksena.

## **2.4 MOOC**

Sanoista Massive Open Online Courses muodostuu lyhenne MOOC. Hiidenmaa (2013) ja Säntti (2013) kuvaavat termiä seuraavalla tavalla: Sillä tarkoitetaan avoimia ja massiivisia verkossa toteutettavia kursseja, joissa ei ole kontaktiopetusta. Massiivisella tarkoitetaan suurta osallistujamäärää. Avoimella tarkoitetaan sitä, että osallistumiseen ei ole pääsykriteerejä ja että kurssi on osallistujalle ilmainen. Verkkovälitteisyys kuvaa sitä, ettei toteutuksissa ole lainkaan kontaktiopetusta. Opintojaksosta käytetään sanaa kurssi, sillä kurssi tarkoittaa kokonaisuutta, joka perustuu jonkin tavoitteen saavuttamiseen ja oppimisen arviointiin.

Hiidenmaan (2013) mukaan MOOCit antavat mahdollisuuden tavoittaa suuria joukkoja ja antaa avointa opetusta halukkaille. Edellä mainittu tapa toimii hyvänä lähtökohtana sosiaali- ja terveydenhuollon täydennyskoulutuksessa. Wang ja Zhu (2019) sekä Hiidenmaa (2013) esittävät, että MOOCien yhteydessä tuodaan pedagogisesti esille käänteinen opetus eli Flipped Learning tai Flipped Classroom. Wang ja Zhu (2019) tekemä tutkimus osoittaa, että MOOC on tehokas tapa oppia ja opiskelijoiden oppimistulokset voivat parantua sen avulla.

MOOCeja on myös kritisoitu muutamissa tutkimuksissa (esim. Lewin, 2013; Säntti, 2013). Lewinin (2013) mukaan vain pieni osa MOOC-kursseille osallistuvista suorittaa kurssin hyväksytysti. Säntti (2013) tuo esille myös muita heikkouksia MOOC-kursseissa. Näitä ovat esimerkiksi pitkä rekisteröitymisprosessi ja mahdollisuus suorittaa kurssi vain yhdellä kielellä. Lisäksi luentokurssia mukaileva rakenne ja sisältö muodostavat omat haasteensa.

## **2.5 Verkko-oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä**

Nevgi ja Tirri (2003, s. 66, 129–132) ovat tutkimuksessaan selvittäneet verkko-oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä aikuisilla. Edistävänä tekijänä nousi esille opiskeltavan asian omaan työhön siirtämisen tärkeys. Myös yleinen positiivinen asenne oppimiseen edistää

aikuisen oppimista verkkokurssilla. Muita edistäviä tekijöitä olivat yhteistoiminallisuus, intentionaalisuus ja aktiivisuus, opettajan antama tuki ja palaute, oppijan aktiivisen roolin painottaminen oppimisessa sekä yksilöllinen oppimisympäristö. Verkko-oppimisessa merkityksellistä opiskelijalle on Curranin ja kumppaneiden (2006) sekä Männikön (2020) mukaan digiympäristön käytön joustavuus ja ajallinen joustavuus sekä tehokkuus. Oppimisen kannalta interaktiivisuus verkkokurssilla oli Männikön (2020) ja Durkin (2008) mukaan tärkeää. Tennon (2011, s. 27) mukaan yhteisöllinen oppiminen johtaa parempiin oppimistuloksiin yksinopiskeluun verrattuna. Korhonen (2003) ja Männikkö (2020) toivat esille, että opiskelijan motivaation merkitys verkko-oppimisessa on suuri. Männikön (2020) tutkimuksen mukaan opiskelijat motivoituivat paremmin digitaalisessa oppimisympäristössä kuin luokkahuoneessa.

Verkko-opetuksen haasteita täydennyskoulutuksessa tai ammatillisessa koulutuksessa on tutkittu melko vähän. Verkko-oppimista estäviä tekijöitä Nevgin ja Tirrin (2003, s. 121, 135–144) mukaan olivat opiskelijan kokemus yksinäisyys ja eristyneisyys, tiedonhallinnan ongelmat, tietoverkossa liikkumisen ongelmat, TVT-taitojen puute sekä tietokoneen hankkimiseen ja käyttöön liittyvät kustannukset. Estävinä tekijöinä nähdään myös Davis ja kumppaneiden (2019) mukaan ajanhallinnan haasteet sekä ihmissuhteet ja väärinkäsitykset. Lisäksi Kebritchin kumppaneineen (2017) esittää haasteina heikot valmiudet verkko-opiskeluun, osallistumisaktiivisuuden sekä opiskelijoiden odotukset.

## **2.6 Väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisy**

Väkivaltaiselle radikalisoitumiselle ja ekstremismille ei sisäministeriön (2020) mukaan ole kansainvälisesti vakiintunutta määritelmää. Kontekstista riippuen termillä voidaankin viitata eri asioihin. Hemmingsenin (2015) ja Borumin (2011) mukaan sellainen radikalisoituminen ja ekstremismi, jota tulee ennaltaehkäistä, on vaikeaa määritellä tarkalleen. Ennalta ehkäisykirjoitusasu on sisäministeriön toimenpideohjelmassa (2020) kaksi sanainen, vaikka sosi-aali- ja terveydenhuollossa (esim. Kiiskinen ym., 2008) termi kirjoitetaan yhteen: ennaltaehkäisy. Kansainvälisesti käytetään, kontekstista riippuen, termejä ”*countering violent extremism*” eli CVE, joka suomennetaan usein torjunta-termillä sekä ”*preventing violent extremism*” eli PVE, joka puolestaan suomennetaan termillä ennaltaehkäisy.

Suomessa väkivaltaisella radikalisoitumisella tarkoitetaan sisäministeriön (2020) mukaan prosessia, joka voi johtaa väkivaltaiseen ekstremismiin. Taustalla olevat tekijät liittyvät yhteiskunnallisiin, sosiaalisiin ja yksilötason tekijöihin. Sosiaalisella verkostolla, tunteilla ja ideologisilla tekijöillä on vaikutusta radikalisoitumiseen. Väkivaltaisella ekstremismillä tarkoitetaan sisäministeriön mukaan Suomessa sitä, että väkivallalla uhataan, sitä käytetään tai siihen yllytetään ja kannustetaan tai se oikeutetaan perustellen aatemaailmalla. Se kohdistuu usein viholliseksi määriteltyyn ryhmään tai yksilöihin. Väkivaltainen ekstremismi ei kuitenkaan ole rikosoikeudellinen käsite, mutta siihen perustuvat teot voivat olla rikoksia.

Väkivaltainen radikalisoituminen ja ekstremismi voivat sisäministeriön (2020, s. 22) ja Malkin (Malkki, 2020, s. 185–187) mukaan äärimmillään johtaa terrorismiin, mutta ajatusten tai asenteiden radikalisoituminen ei aina johda väkivaltaan tai terrorismiin. Sisäministeriön (2020) mukaan radikalisoituneen henkilön kohtaaminen sosiaali- ja terveydenhuollossa tapahtuu asiakastyössä. Radikalisoituminen-termistä on tullut Kundnanin (2012) mukaan keskeinen tekijä paitsi terrorismin vastaisessa politiikassa myös terrorismitutkimuksessa. Malkin (2020, s. 185–187) mukaan terrorismin juurisyistä puhuttaessa tarkoitetaan nykyään keskustelua radikalisoitumisen ennaltaehkäisystä. Keskustelu on johtanut siihen, että radikalisoitumisen nähdään akateemisessa tutkimuksessa kertovan prosessista, joka johtaa radikaalien ajatusten omaksumiseen sekä mahdolliseen terroritoimintaan osallistumiseen.

Kansallisen väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennalta ehkäisyn toimenpideohjelmassa (2020, s. 22) väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennalta ehkäisyllä tarkoitetaan *”niitä erityisiä toimia, joilla vaikutetaan kehitykseen, joka jatkuessaan voi johtaa yksilöiden ja ryhmien väkivaltaiseen radikalisoitumiseen”*. Väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennalta ehkäisy nähdään kansallisessa toimenpideohjelmassa (2020, s. 9–10) koko yhteiskunnan tehtävänä. Vastuussa ennalta ehkäisystä ovat kaikki viranomaiset ja kansalaisyhteiskunta yhdessä. Tavoitteena pidetään tutkittuun tietoon perustuvaa toimintaa. Suomessa väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennalta ehkäisyssä kohteena ovat kaikki väkivaltaisen ekstremismin muodot (Sisäministeriö, 2020, s. 14). Näillä muodoilla tarkoitetaan ulkoparlamentaarisista äärioikeistoa ja äärivasemmistoa, uskonnolla perusteltua väkivaltaista ekstremismia, radikaaleja vaihtoehtoliikkeitä sekä yksittäisiä toimijoita. Suojelupoliisin (2020a) viimeisimmän arvion mukaan yleinen terrorismin uhka on



Suomessa neliportaisen asteikon tasolla kaksi. Suurin terrorismin uhka tällä hetkellä on äärioikeistolaista tai radikaali-islamistista ideologiaa kannattavista henkilöistä ja pienryhmistä (Suojelupoliisi, 2020b).

Kansainvälisesti väkivaltaisen radikalisoitumisen ennalta ehkäisyä on kehitetty Euroopan unionin komission toimesta (European Commission, 2021). Väkivaltaista ekstremismia käsittelevä asiantuntijaverkosto, Radicalisation Awareness Network (RAN), toimii Euroopan neuvoston alaisuudessa. Suomi on osallistunut alusta asti sen toimintaan.

## 2.7 Aiemmat koulutusinterventiot aiheesta

Radikalisoitumisen ja ekstremismin ennaltaehkäisevään työhön liittyvää koulutusta on toteutettu Suomessa vain vähän. Toteutetut koulutukset on suunnattu muille kuin sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstölle, kuten kasvatusalan ammattilaisille, poliiseille ja vankiterveydenhuollolle (ks. Benjamin & Vallinkoski, 2021; Euroopan unionin sisäasioiden rahastot, 2021; Helsingin yliopisto, 2021.; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016; Pelastakaa Lapset - Rädda Barnen, 2021; Rikosseuraamuslaitos, 2018).

Aihetta koskevia tiedonhakuja tehtiin Scopus, Web of Science (WOS), Pubmed, IEEE, ACM ja Proquest -tietokantoihin. Hakusanoina käytettiin *radicalization* OR *radicalisation* OR *ekstremism* OR *extremism*” AND *pedagogy* OR *didactics* OR *learning*. Hakutulokset silmäiltiin läpi ja todettiin, ettei aiheeseen liittyviä artikkeleja löytynyt. Toinen haku tehtiin samoihin tietokantoihin, muuttamalla hakulausekkeeksi *radicalization* OR *radicalisation* OR *extremism* AND *e-learning* OR *"web-based learning"* OR *"online course"* OR *"online education"*. Myös nämä hakutulokset käytiin läpi, mutta sosiaali- ja terveydenhuollon näkökulmasta toteutettavaa väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennaltaehkäisyyn liittyvää täydennyskoulutusta ei ole raportoitu.

Hakua laajennettiin vielä koskemaan yleisesti väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennaltaehkäisyyn liittyvää koulutusta. Haku tehtiin hakusanoilla *"preventing radicalization"* OR *"preventing radicalisation"* OR *"preventing extremism"* OR *"preventing extremism"* AND *education*. Tällä haulla löydettiin artikkeleita, jotka koskevat yleisesti

koulutusta erityisesti nuorten näkökulmasta. Seuraavissa kappaleissa esitellään lyhyesti nämä artikkelit.

Sajjad (2022) on tutkinut miten väkivaltaisen ekstremismin ehkäisy ja torjunnan politiikat määrittelevät väkivaltaisia ääriliikkeitä ja kuinka ne ratkaisevat ongelmaa koulutuksen avulla. Lisäksi Sajjad halusi tietää, miten Pakistanin yliopiston opettajat suhtautuivat korkeakoulupolitiikan ja korkeakoulukäytännön, erityisesti väkivaltaisen ekstremismin, ongelmiin. Hänen tulostensa mukaan kampusten ekstremistisen toiminnan torjunnassa olennaista on avoin ja kriittinen dialogi, jossa rakenteellista ja kulttuurista väkivaltaa koskevaa keskustelua voidaan käydä ilman pelkoa.

Benjamin kumppaneineen (2021) ovat selvittäneet nuorten näkemyksiä koulun roolista radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä osana Radikaaliksi kasvamassa? -tutkimushanketta. Heidän merkittävin tutkimustuloksensa oli, että ohjatakseen nuoria positiiviseen ja rauhanomaiseen vuorovaikutukseen yhteiskunnassa ja toistensa kanssa koulun tärkein tehtävä on tarjota turvallinen ympäristö. Tällöin nuoret voivat arvioida ja analysoida sitä, kuinka erilaiset ilmiöt vaikuttavat nuorten ajatuksiin, tunteisiin, uskomuksiin ja arvoihin sekä identiteetin rakentumiseen. Niin ikään opettajien rooli nähdään tärkeänä.

Oganesyan kumppaneineen (2020) ovat artikkelissaan halunneet ilmentää ekstremismin ja terrorismin tärkeimmät motiivit ja syyt nuorten keskuudessa sekä kuvata Venäjän koulutusjärjestelmän tehtäviä ekstremismin ja terrorismin ehkäisemisessä ja torjumisessa. Kirjoittajien mukaan nuorten keskuudessa on tärkeää pohtia heidän arvomaailmaansa ja oikeudentietoa sekä saada heille todellista tietoa oman maan laeista ja kansainvälisen oikeuden perusteista. He näkevät koulutuksen päätavoitteena ihmisen arvomaailmoihin liittyvien asioiden tutkimisen.

Sjøen (2019) on tutkinut kouluttajien ja sosiaalityöntekijöiden näkemyksiä nuorten ääriliikkeiden ehkäisemisestä Norjan lukioissa. Hänen mukaansa koulutuksen keinoin voidaan edistää radikalisoitumisen vastaisia toimia keskittymällä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, suhdepedagogiikkaan ja haavoittuvassa asemassa olevien nuorten turvaamiseen.

Koska radikalisoitumisen ja ekstremismin ennaltaehkäisyyn liittyvää tutkimuskirjallisuutta pro gradu -tutkielman näkökulmasta ei edellä mainituilla hauilla löytynyt, kartoitettiin vielä

yleisesti radikalisoitumiseen liittyviä kirjallisuuskatsauksia. Proquest-tietokannassa hakusanoina käytettiin *radicalization OR radicalisation OR extremism OR extremism AND "systematic literature review"*. Artikkelien tiivistelmät silmäiltiin läpi ja huomattiin, että artikkelit käsitelivät radikalisoitumiseen liittyviä teemoja muista kuin koulutuksellisista näkökulmista. Näkökulmina olivat muun muassa deradikalisoituminen, sosiaalinen media, syrjäytyminen, islamofobia, väkivallan ehkäisyjärjestelmä, yhteiskunnallinen tutkimus, terrorismin uhka sekä politiikkaan liittyvät näkökulmat. Scopus-tietokantaan haku tehtiin termeillä *radicalization OR radicalisation OR extremism OR extremism AND "literature review"*. Löydetyissä artikkeleissa näkökulmina oli muun muassa sosiaalinen media, ääri-liikkeiden kehittymisen riskitekijät, digitaalisuus, psykologinen haavoittuvuus ja motiivit, arvokasvatus, ryhmäradikalisoitumisprosessi, deradikalisoituminen, radikalisoitumismekanismit, prevent-toimintaohjelma sekä poliittinen radikalisoituminen. Ainoa koulutusta koskeva artikkeli (Pels & de Ruyter, 2012) käsiteli oikeistolaisten vanhempien ja muslimivanhempien koulutusta ja sen vaikutusta radikalisoitumisen alkamiseen. Tutkimusten tulosten mukaan koulutuksen vaikutuksesta radikalisoitumisen alkamiseen on tiedollisia puutteita. Tutkijoiden mukaan opettajien ja vanhempien toimintaa radikalisoitumisen ehkäisemisessä voitaisiin kehittää, mikäli koulutuksen vaikutukset tunnettaisiin paremmin.

Toteutettujen tietokantahakujen perusteella voitaneen sanoa, ettei systemaattista verkkokoulutusta radikalisoitumisen ja ekstremismin ilmiöistä ole sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstölle tiettävästi järjestetty. Aihetta on tutkittu sen sijaan muissa konteksteissa, kuten lukiossa ja peruskoulussa. Tutkimuksen kentässä näyttäytyykin väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennaltaehkäisyn koulutukseen liittyvä aukko sosiaali- ja terveydenhuollon täydennyskoulutuksen näkökulmasta.

### **3 Tutkimuksen toteutus**

Pro gradu -tutkielma nähdään toimintatutkimuksellisenä tutkielmana, vaikka taustalla vaikuttavassa hankkeessa toiminta on kehittämistutkimuksellista. Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tieteenfilosofinen näkökulma, perustelut toimintatutkimuksen valinnalle menetelmäksi sekä pro gradu -tutkielman vaiheet.

#### **3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset**

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden kokemuksia väkivaltaiseen radikalisoitumiseen ja ekstremismiin liittyvästä verkkokoulutuksesta ja kehittää niiden perusteella verkkokurssia. Tutkimuskysymyksinä olivat:

1. Millaista palautetta kurssilaiset antavat verkkokurssista?
- 2.a. Mitkä tekijät edistävät oppimista verkkokurssilla?
- 2.b. Mitkä tekijät estävät oppimista verkkokurssilla?

#### **3.2 Tieteenfilosofinen näkökulma**

Paradigmojen nähdään Evansin ja Hardyn (Evans ym. 2010, s. 8, 19) mukaan ohjaavan tutkimuksessa käytettävien menetelmien valintaa. Tässä luvussa esitetään ne keskeiset filosofiset perusnäkemykset, jotka ohjasivat menetelmien valintaa käytännön seikkojen lisäksi. Taulukko 1 havainnollistaa pro gradu -tutkielman tieteenfilosofista kokonaisuutta. Tieteen filosofiassa Metsämuurosen (2009, s. 218) mukaan konstruktivismi on lähestymistapa, jossa todellisuus nähdään suhteellisena. Konstruktivismilla ja pragmatismilla nähdään useita yhteisiä piirteitä ja usein konstruktivismin katsotaan syntyneen pragmatismista (ks. Kivinen & Ristelä, 2003, s. 4; Tynjälä, 1999, s. 40; Wright, 1996, s. 10). Erona edellä mainituissa on Kivisen ja Ristelän (2003, s. 6) mukaan oppimisen näkeminen rakenteiden konstruointina tai toimintatapojen muotoutumisena.

Ontologia	Epistemologia	Metodologia	Metodi
Ihminen toimii aina tietyssä kontekstissa: Toimintatavan syntyyn vaikuttaa kulttuuri ja toimintaympäristö.	Tieto muodostuu kokemuksen kautta ja kehittyy koko ajan. Kulttuurin ja kontekstin merkitys on suuri.	Toimintatutkimus.	Kyselytutkimus, jonka analysointi monimenetelmäisesti.

Taulukko 1. Pro gradu -tutkielman tieteenfilosofia.

Dewey (1999, s. 195) esittää, että pragmatismien mukaan tieteellisessä tutkimuksessa kyse on käytännöllisestä toiminnasta ja lähtökohtana on jokin ongelma, johon halutaan löytää ratkaisu. Hyötyläinen (2007) korostaa, että tutkimuksen ja käytännön välillä on kiinteä vuorovaikutussuhde. Muurinen (2019) on väitöskirjassaan tarkastellut kokeilevaa lähestymistapaa sosiaalityön kontekstissa pragmaattisen filosofian näkökulmasta. Esille nousee, että pragmatismien mukaan olennaista on käytännön kehittämistyön vaiheiden ja toimintatapojen tarkastelu. Pragmatismi tietokäsityksenä sopii Muurisen (2019, s. 108) ja Alhasen (2013, s. 47) mukaan hyvin käytännölliseen kehittämistyöhön. Tällöin tietoa arvioidaan sen mukaan, miten se ratkoo käytännön ongelmia. Dewey (1999, s. 111–112) käyttää pragmatismien teoriassa käsitettä *suunnattu toiminta*, jolla tarkoitetaan Juutin ja Lavosen (2006) mukaan kehitettyä toimintatapaa. Tässä tutkielmassa suunnatulla toiminnalla tarkoitetaan pilotoitavaa verkkokurssia. Edellä mainittujen tekijöiden vuoksi tutkielman tieteenfilosofisena lähtökohtana nähdään pragmatismi. Oppimiskäsitys nähdään konstruktivistisena, joka huomioi aiemman osaamisen liittäen oppimisen toimintaan sekä tiedon konstruoimiseen.

Ontologialla tarkoitetaan Tieteen termipankin (2021a) mukaan oppia olevassa olevasta sekä käsitystä olioiden olemassaolosta. Metsämuuronen (2009, s. 216, 286–287) avaa termiä todellisuuden olemuksella sekä kysymyksellä, mitä voimme tietää todellisuudesta. Guba ja Lincoln (1994, 107–108) kuvaa ontologiaa vastauksena siihen, mitä asioita voidaan tutkia. Konstruktivistisesta näkökulmasta katsottuna, ontologia ajatellaan tässä pro gradu -tutkielmassa kuvaavan osallistujien kokemuksia tietynlaisessa sosiaalisessa ja kulttuurisessa toimintaympäristössä. Kokemukset nähdään subjektiivisina. Tenno (2011, s. 101) puolestaan

kuvaa verkko-oppimisympäristöä ontologisesta näkökulmasta. Hän korostaa verkko-oppimisympäristön olevan olemassa vain virtuaalitodellisuudessa. Näin ollen kurssilainen on verkkokurssilla vuorovaikutuksessa virtuaalitodellisuuden kanssa.

Epistemologialla tarkoitetaan Tieteen termipankin (2021b) mukaan tietoteoriaa, joka Metsämuurosen (2009, s. 217, 286–287) mukaan pitää sisällään näkemyksen tiedosta, tietämisestä ja sen olemuksesta. Guba ja Lincoln (1994, 107–108) mukaan epistemologia kuvaa myös tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta. Pro gradu -tutkijan ja tutkittavien välinen suhde nähdään tässä pro gradu tutkielmassa kollektiivisena. Epistemologisesti ajatellaan, että kokemukset muokkaavat yksilöä ja vaikuttavat siihen, miten tieto muodostuu.

Metodologialla tarkoitetaan sitä, millaisia menetelmiä tutkimuksessa käytetään eli millä lähestymistavalla aihetta tutkitaan (Metsämuuronen, 2009, s. 215). Tämä tutkielma pohjautuu luvussa 3.3 kuvattuun toimintatutkimuksen metodologiaan. Metodilla taas tarkoitetaan käytettävää tutkimustekniikkaa (Metsämuuronen, 2009, s. 215). Aineisto kerätään kyselyllä ja aineiston analyysi tehdään monimenetelmäisesti. Monimenetelmäinen aineistonanalyysi on Andersonin ja Shatuckin (2012, s. 17) mukaan sopiva sen pragmatismisen tieteenteorian näkökulmasta. McCusker ja Gunaydin (2015) muistuttavat, ettei laadullisia ja määrällisiä menetelmiä kannata asettaa vastakkain, vaan pohtia, kuinka integroida ne. Tämän pro gradu -tutkielman metodia käsitellään tarkemmin luvussa 3.4.4.

Dewey (1999, s. 74–75) nostaa esiin tiedon käytännöllisen perusteen. Sen mukaan tieto, joka auttaa ympäristössä selviämässä, on tärkeää. Tässä tutkielmassa tiedon sosiologinen näkökulma on tärkeä ja oppimisen nähdään tapahtuvan sosiaalisessa ympäristössä (ks. Hakkarainen, 2000; Häkkinen & Arvaja, 1999; Malinen, 2000). Mahdollisuus suorittaa verkkokurssi eri toteutustapoina perustuu tiedon sosiologiaan. Tiedon sosiologialla ja pragmatismilla nähdään olevan suuri merkitys, sillä kohderyhmät toimivat käytännön yhteisöinä (ks. Hakkarainen, 2000) ja yhteistyölle luo puitteita työnjakoon perustuva toiminta (ks. Häkkinen & Arvaja, 1999). Kun puhutaan oppimisesta yhteisöllisenä prosessina, perustetaan keskustelu Puolimatkan (2002, s. 91) mukaan pragmatismien teoriaan. Vygotskyn (1982) teoriaan pohjautuen (Rinne ym., 2009, s. 179) oppimiseen liittyy aina myös kulttuurihistoriallinen tausta. Kulttuurissa muodostuneet tiedot, taidot ja ajattelutavat ohjaavat tällöin aikuisen oppimista.

Vygotskyn (1982, s. 183–185) lähikehityksen vyöhyke nähdään Puolimatkan (2002, s. 92) mukaan kehittyneen sosiolingvivistisestä ja kehityspsykologisesta ajattelusta. Tämän vuoksi Puolimatka kuvaa sen olevan yhteisöllistä konstruktivismia.

### **3.3 Perustelut toimintatutkimukselle**

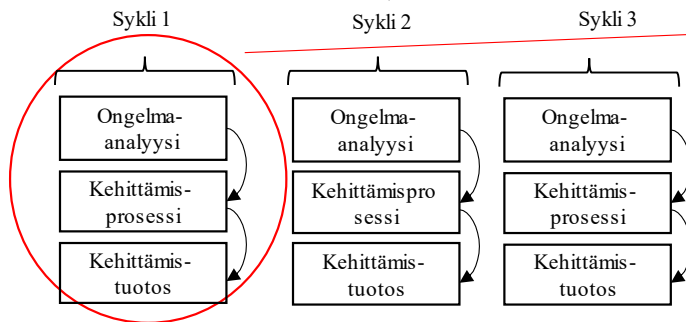
Luvussa esitetään perustelut toimintatutkimuksen valikoitumisesta tutkimusotteeksi. Teoriataustaa tutkimusotteen valinnalle haettiin alustavan aiheeseen perehtymisen jälkeen Sage Journals tietokannasta hakusanalla ”action research”.

#### **3.3.1 Hanketyöskentelyn ja pro gradu -työskentelyn integraatio**

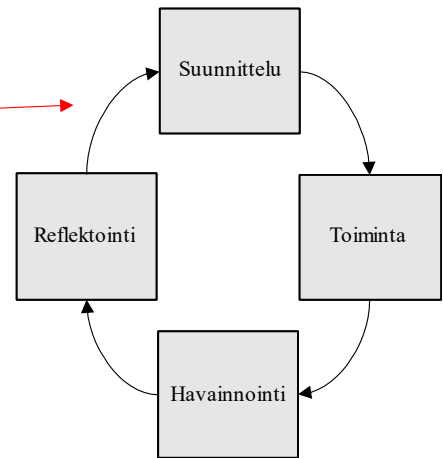
Kuvio 3 havainnollistaa hankkeessa tehtävää kehittämistyötä, joka perustuu kehittämistutkimukselliseen toimintaan. Pro gradu -tutkielma liittyy ainoastaan hankkeen toiseen kehittämistyöhön, verkkokurssiin. Verkkokurssin kehittämistyössä kansalliseen käyttöön tarkoitettua verkkokurssia kehitetään myös pro gradu -tutkielman jälkeen. Lisäksi tullaan tekemään vaikuttavuustutkimusta. Tarvittavia muutoksia verkkokurssin pedagogissa, sisällöllisissä ja teknologisissa ratkaisuissa toteutetaan aina tarvittaessa. Kokonaisuutena hankkeen syklien nähdään toistuvan eli tutkimus on Edelsonin (2002) mukaan iteratiivinen ja se etenee keellisten ja teoreettisten vaiheiden kautta.

### Kehittämistutkimus hankkeessa

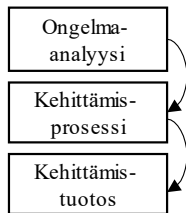
#### Verkkokurssi



### Toimintatutkimus pro gradu



#### Tukityökalu



Kuvio 3. Hankkeen ja pro gradu -tutkielman integraatio.

Pro gradu -tutkielman taustalla on kehittämistutkimuksellisia näkökulmia. Pernaan (2013, s. 13) ja Kivininimen (2015, s. 220) mukaan kehittämistutkimuksella ja toimintatutkimuksella on paljon yhtymäkohtia. Esimerkiksi molemmissa tutkimusmetodeissa kehittämistä toteutetaan teoriapohjaisesti ja sen lisäksi arviointia ja iterointia toteutetaan kohti mahdollisimman hyvää lopputulosta. Edellä mainittujen lisäksi tutkimusmetodeille on yhteistä syklisyys. Toiminta- ja kehittämistutkimuksella on Andersonin ja Shattuckin (2012, s. 17) mukaan samantyyppiset pragmatismiin perustuvat ontologiset, epistemologiset ja metodologiset lähtökohdat.

Kehittämis- ja toimintatutkimuksen välisinä eroina nähdään Andersonin ja Shattuckin (2012, s. 17) mukaan kolme tekijää. Ensinnäkin kehittämistutkimuksessa on vahvasti esillä teorian luominen. Pienessä mittakaavassa kehitettyä teoriaa halutaan heidän mukaansa yleistää. Toisena erona pidetään sitä, että toimintatutkimuksessa tekijä on usein opettaja. Suomessa useissa tutkimuksissa (ks. Hiltunen, 2010; Koskela, 2013; Markkanen ym. 2012) toimintatutkimuksen tutkija on toiminut opettajan roolissa, kehittäen omaa opetustaan tai selvittäen opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen vaikutuksiin. Kehittämistutkimuksessa tutkijoina



sen sijaan on yleensä kehittämistiimi. Kolmas Andersonin ja Shattuckin (2012, s. 17) esittämä tekijä liittyy ilmiön tarkasteluun. Kehittämistutkimuksessa ilmiötä halutaan tarkastella kokonaisvaltaisesti. Kehittämistutkimusta käytetään paljon koulutuksen kontekstissa (mas 16, 24), erityisesti silloin kun tehdään teknisiä interventioita. Tällöin kehittämistutkimuksen metodologia pyrkii lisäämään koulutuksen vaikuttavuutta ja muuntamista paremmiksi käytännöiksi. Wang ja Hannafin (2005) mukaan kehittämistutkimuksella koulutusta voidaan kehittää todellisissa tilanteissa. Kehittämistutkimusta toteutetaan tällöin joustavasti ja iteratiivisesti. Juutin ja Lavosen (2006) mukaan verkko-oppimisympäristöjen kehittäminen nähdään kehittämistutkimuksena.

### **3.3.2 Toimintatutkimus**

Toimintatutkimuksen valikoituminen pro gradu -tutkielman tutkimusotteeksi perustuu todelliselle kehittämistarpeelle, tutkijan positiolle sekä muutoksen tarpeelle, jota varten tarvitaan käytännön tietoa. Näitä valintoja perustellaan tässä kappaleessa Reasonin ja Bradburyn (2006) sekä Andersonin ja Shattuckin (2012) esittämiin syihin pohjautuen. Tutkimuskysymyksien mukaisesti halutaan saada tietää osallistujien näkemyksiä verkkokurssista sekä oppimista edistävästä ja estävästä tekijöistä, jotta verkkokurssia voidaan parantaa. Tavoitteena on Melrosen (2001) esiin tuoman ajatuksen mukaisesti todellisen muutos- tai parannusprosessin käynnistäminen eikä yksittäisen teorian tuottaminen. Käytännön tieto, jota kehitetään, on väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisy. Laajemmin nähtynä edellä mainittu ennaltaehkäisytyö edistää laajasti ihmisten hyvinvointia. Tutkijan positio nähdään Carrin ja Kemmisin (1986) mukaisesti yhtenä toimijana (eng. insider), joka toimii muutoksen käynnistäjänä ja koordinoijana. Lisäksi tutkija on mukana toteutuksessa, arvioiden samalla intervention toteutusta (Hiltunen, 2010, s. 52). Tämän mahdollistaa pro gradu -tutkielman tekijän rooli sekä sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisena että opettajana. Lisäksi tärkeänä tekijänä menetelmän valinnassa nähdään Reasonin ja Bradburyn (2006) esittämän mukaisesti tekijän pitkä opiskelu- ja työkokemus sosiaali- ja terveydenhuollossa sekä halu parantaa koulutuksellisin keinoin käytännön työtä tekevien sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden olosuhteita. Seuraavissa kappaleissa esitellään toimintatutkimuksen keskeisimmät teoriat, jotka ohjaavat pro gradu -tutkielman etenemistä.

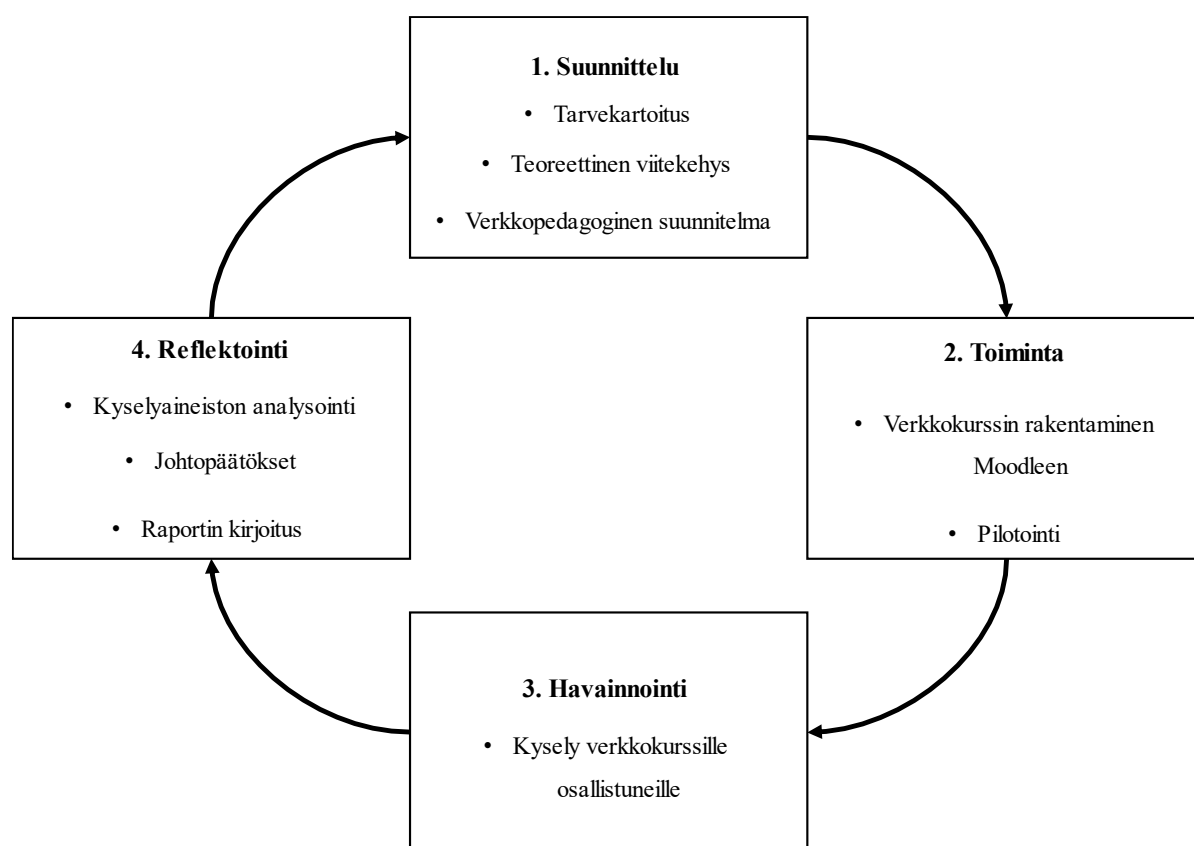
Reason ja Bradbury (2006) sijoittavat ”*action research*” -termin syntymisen 1940-luvulle, Kurt Lewinin sosiaaliin kokeiluihin. Brydon-Miller kollegoineen (2003) tuovat Lewinin lisäksi esille John Deweyn filosofisen ajatuksen, jossa on heidän mukaansa toimintatutkimuksellisia elementtejä. Reasonin ja Bradburyn (2006) mukaan toimintatutkimus on lähtökohdiltaan erilainen kuin perinteinen tutkimus. Heidän lisäksi Lewin (1946) kuvailee toimintatutkimuksen todellisuutta tutkivaksi ja osallistavaksi prosessiksi, joka pyrkii kehittämään käytännön tietoa. Laajemmin ajateltuna tarkoituksena on edistää ihmisten ja yhteisöjen hyvinvointia. Toimintatutkimuksessa on kyse käytännön tulosten saavuttamisesta ja uuden ymmärryksen luomisesta. Uuden ymmärryksen luomisessa Reason ja Bradbury (2006) pitävät tärkeänä reflektointia. Carr ja Kemmis (1986, 164) näkevät toimintatutkimukselle kaksi tavoitetta, kehittäminen ja vaikuttaminen. Nämä tavoitteet voivat heidän mukaansa koskea ammatillista kehittymistä tai opetukseen liittyviä kehittämisen kohteita.

Tutkimukset (esim. Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2009; Reason & Bradbury, 2006) esittelevät kolme erilaista toimintatutkimuksen muotoa: *tekninen*, *praktinen* ja *kriittinen*. Yhteistä näille kaikille, käytännöllisen tiedon tuottamisen lisäksi, on Reasonin ja Bradburyn (2006) mukaan se, että tutkimusongelmat ja -kysymykset ovat käytännöllisiä. He tuovat myös esille, että kaikki tutkimukseen osallistuvat nähdään aktiivisina toimijoina ja tuotettu tieto on yhteydessä jokapäiväisiin kokemuksiin. Pro gradu -tutkielmassa toimintatutkimuksen muoto nähdään pääosin emansipatorisena eli kriittisenä toimintatutkimuksena, jossa vanhoihin käytäntöihin pyritään löytämään uusia näkökulmia, joiden avulla toimintaa voi uudistaa. Kemmisin (1985, s. 144–145) esittämän praktisen toimintatutkimuksen mukaisesti tärkeänä nähdään kulttuurinen ja yhteiskunnallinen näkökulman ymmärtäminen sekä asioiden tarkastelu osana suurempaa kokonaisuutta. Toimintatutkimusta ei lähteiden mukaan (ks. Brydon-Miller ym., 2003; Kemmis, 2009; Reason & Bradbury, 2006) nähdä yksittäisenä metodina vaan tutkimuksellisenä lähestymistapana. Toimintatutkimusta tutkimusotteena on Herr ja Andersonin (2005) sekä Kemmis (2009) mukaan käytetty erityisesti sosiaalitieteissä sekä koulutuksen tutkimuksessa.

Melrosen (2001) mukaan toimintatutkimus perustuu opetuksen teorioihin, joissa toiminta on keskiössä. Tässä pro gradu -tutkielmassa toimintatutkimus sopii menetelmäksi myös

kohderyhmän ja siitä nousevien oppimisteorioiden vuoksi. Näitä tekijöitä on kuvattu tarkemmin luvussa 4.2.6.

Pro gradu -tutkielmassa toimitaan McNiffin ja Whiteheadin (2011) sekä Kemmisin (2009) esittämien toimintatutkimuksen syklien mukaisesti. Sykli toteutuu pro gradu -tutkielman aikana yhden kerran. Syklin vaiheet ovat *suunnittelu* (eng. plan), *toteutus* (eng. act), *havainnointi* (eng. observe) ja *reflektointi* (eng. reflect). Kuvio 4 havainnollistaa pro gradu -tutkielman vaiheita tiivistetysti. Vaiheiden toteutusta tarkennetaan seuraavissa luvussa.



Kuvio 4. Toimintatutkimuksen syklin vaiheet.

### 3.4 Toimintatutkimuksen vaiheet

Seuraavissa alaluvuissa esitellään tarkemmin syklin vaiheita. Selkeyden vuoksi aineiston keruu ja analyysi kuvataan omina alalukuinaan. Tutkimuksen raportointia ei kuvata omana lukunaan, sillä raportointi on kokonaisuutenaan pro gradu -raportti. Reflektio kuvataan

syklin omana osana, mutta sitä tapahtuu syklin kaikissa vaiheissa. Reflektoinnilla syklin itsenäisenä osana tarkoitetaan aineiston analyysia sekä siitä nousevia tuloksia. Johtopäätöksiin vaikuttaa kaikissa syklin vaiheissa esiin nousseet huomiot.

### **3.4.1 Suunnittelu**

Syklin ensimmäinen vaihe eli suunnittelu, pitää sisällään tarvekartoitukseen perehtymisen ja aiempaan teoriaan perehtymisen, verkkopedagogisen suunnitelman ja tutkimuskysymysten asettamisen. Tarvekartoitus on tehty ennen pro gradu -tutkielman parissa työskentelyä. Tarvekartoituksena käytettiin (Ritola, 2019; Ritola & Mikkola, 2019a) kartoitusta sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden tiedonsaanti- ja koulutustarpeista väkivaltaisen radikalisoitumien ennaltaehkäisyä kohtaan. Pro gradu -tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu keskeisten käsitteiden avaamisesta. Teoreettisen viitekehysten rakentamiseen kuului kirjallisuushakujen toteutus, jota kuvataan luvussa 2.7.

Suunnitteluvaihe pitää sisällään keväällä 2021 tehdyn verkkopedagogisen suunnitelman (Seppälä, 2021). Verkkopedagoginen suunnitelma käsittelee tutkimukseen perustuen ehdotukset verkkokurssin teknisistä ja pedagogisista ratkaisuksista. Pilotoitava verkkokurssi on toteutettu suunnitelman perusteella.

### **3.4.2 Verkkokurssin toteuttaminen ja sen pilotointi**

Syklin toinen vaihe eli toiminta pitää sisällään verkkokurssin toteutuksen verkko-oppimisolustalle, oheismateriaalin tuottamisen sekä verkkokurssin pilotoinnin. Verkkokurssi toteutettiin Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen Moodle-oppimisolustalle käyttäen Interactive Book -mallia. Verkkopedagogisen suunnitelman lisäksi verkkokurssin toteutuksessa hyödynnettiin hankkeessa tehtyä sisältökäsikirjoitusta.

Radik-verkkokurssilla ei ole hankkeen toimintatavoista johtuvista syistä mahdollisuutta vuorovaikutukseen oppimisolustalla eikä osallistumista aitoihin toimintakäytänteisiin. Kurssilaiset kokevat kuitenkin työssään aitoja tilanteita, joihin uutta tietoa voi soveltaa. Lisäksi kurssilaisten on mahdollista käyttää hyödyksi työkokemuksen ja aiemman koulutuksen kautta hankittua kokemustaan kurssin aikana. Radik-verkkokurssilla kurssilaisia

kannustetaan pohtimaan asioita työyhteisössä ja rohkaistaan käymään yhteistä keskustelua kollegan kanssa tai työyhteisössä. Hiidenmaan (2013) kokemuksen mukaan kurssilaiset voivat myös järjestää paikallisia tapaamisia. Jotta lähipäivän toteuttaminen työyhteisöissä olisi mahdollisimman helppoa, on pilotointia koskevan ohjeen yhteydessä lähetetty ohjeet lähipäivän toteutukseen. Ohje sisältää aikatauluehdotuksen sekä valmiin materiaalin lähipäivän toteutusta varten. Lähipäivänä sisältöön kuuluu ne verkkokurssin aiheet, joissa yhteisöllinen oppiminen on erityisen suositeltavaa. Tällä tavalla otetaan huomioon useissa lähteissä (ks. Benson, 2002; Hiltunen, 2012; Tenno, 2011) esiin nouseva vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa.

Hankkeella on kahdeksan yhteistyökuntaa, jotka osallistuvat verkkokurssin pilotointiin. Yhteistyökunnat ovat olleet vapaaehtoisesti halukkaita osallistumaan verkkokurssin pilotointiin. Näiden kuntien yhteyshenkilöiden kautta osallistujilla on tietoa siitä, että he osallistuvat pilotointiin. Pilotoinnissa yhteistyökuntien työntekijät suorittavat verkkokurssin joko itsenäisesti, työparin kanssa tai hybridimallina, johon kuuluu työyhteisössä järjestettävä lähipäivä. Kurssilaiset saavat itse valita, minkä toteutusmuodon he valitsevat. Valintaan vaikuttaa lisäksi se, toteutetaanko lähipäivä työyhteisössä. Yhteistyökuntien yhteyshenkilöitä on rohkaistu lähipäivän toteuttamiseen ja heillä on ollut mahdollisuus pyytää lisää ohjeita tai apuja hankkeen työntekijöiltä.

### **3.4.3 Aineiston keruu**

Syklin neljäs vaihe eli havainnointi toteutui tutkielmassa pilotoinnin yhteydessä toteutettuna kyselynä, jolla kerättiin tutkimuksen aineisto. Verkkokurssille osallistuvat vastasivat ennen varsinaisen kurssin aloitusta alkukyselyyn sekä kurssin päättyessä loppukyselyyn (Liite A). Näillä kyselyillä kerätään aineistoa myös muihin tutkimuksiin. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin, ainoastaan loppukyselyn aineistoa. Kurssilainen pääsi vastaamaan kyselyihin oppimisolustalle upotettujen linkkien kautta. Kysely toteutettiin Webropol-ohjelmalla.

Kyselylomake (Liite A) muotoiltiin muiden Kirkpatrickin mallia käyttäneiden (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Tenhula, 2007) kyselylomakkeiden sekä TAM-mallin kyselylomakkeen pohjalta (Chintalapati & Daruri, 2017). TAM-malli eli *Technology Acceptance Model*

(Davis, 1989) tarkoittaa teknologian hyväksymismallia. Malli perustuu käyttäjän kokemaan hyödyllisyyteen ja helppokäyttöisyyteen, joiden pohjalta syntyy käyttöaikomus ja sitä kautta teknologian käyttö. Chintalapati ja Daruri (2017) ovat tutkimuksessaan validoineet asteikon, jolla on mitattu YouTube:n käyttöönottoa oppimistarkoituksessa.

Kyselylomakkeissa oli sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä. Kyselylomake rakentui eri tema-alueiden kysymyksistä. Kurssilainen vastasi kyselyyn nimettömänä, jolla mahdollistettiin rehellisten vastausten antaminen. Linkki kyselylomakkeeseen sijoitettiin oppimisalustalle ennen kurssitodistuksen tulostamista, jotta palaute saataisiin mahdollisimman pian verkkokurssin suorittamisen jälkeen. Tällä pyrittiin huomioimaan se, että kurssilainen ei ole unohtanut kokemuksiaan, joita kurssin aikana on tullut, vaan kokemukset ja näkemykset saatiin mahdollisimman tuoreeltaan.

Aineiston keruussa noudatettiin eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Pilotointiin osallistuvat verkkokurssin suorittajat tiesivät osallistuvansa pilotointiin. Yksittäistä vastaajaa ei voinut tunnistaa ja vastaajien anonymiteetistä huolehdittiin pro gradu -tutkielman kaikissa vaiheissa. Tutkimukseen osallistuneille ei koitunut haittaa vastaamisesta tai vastaamatta jättämisestä.

Kyselylomakkeet olivat vain suomenkielisiä, sillä verkkokurssi on pilotointia varten toteutettu ainoastaan suomen kielellä. Hankkeen tavoitteiden (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2020) mukaisesti verkkokurssi tullaan julkaisemaan myös ruotsiksi vuoden 2022 lopulla. Kyselylomakkeen alussa oli tutkimukseen liittyvä informaatio (Liite A) sekä linkki tutkimuksen tietosuojaselosteeseen, joka on Radik-hankkeen verkkosivustolla (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos, 2021). Ensimmäisessä kysymyksessä vastaajalta kysyttiin, onko hän lue-  
nut informaation ja suostuu sen pohjalta osallistumaan tutkimukseen vapaaehtoisesti. Mikäli kysymykseen vastasi ”ei”, kysely loppui ja vastaajalla oli mahdollisuus palata takaisin verkkokurssille.

Osallistujien taustatietoihin liittyvät kysymykset muotoiltiin Ritolan ja Mikkolan (2019a) käytäntötutkimuksen pohjalta, jotta tulosten kohdalla voitaisiin tarvittaessa suorittaa vertailua kyseisen tutkimuksen tuloksiin. Muutamissa taustatietokohdissa haluttiin saada tarkempia tietoja, kuten työkokemusvuodet. Näissä tilanteissa aiemmin käytettyä asteikkoa

muokattiin lisäämällä luokkia. Uudet luokat rakennettiin niin, että analysointivaiheessa luokat voitaisiin yhdistää vastaamaan Ritolan (2019) ja Ritolan ja Mikkolan (2019a) käyttämiä luokkia.

Kyselylomakkeilla käytettiin 5-portaista Likert-asteikkoa, jossa ”En osaa sanoa” -vaihtoehto on viimeisenä vaihtoehtona. Asteikko muodostuu vastausvaihtoehdoista ”Täysin samaa mieltä”, ”Jokseenkin samaa mieltä”, ”Osittain eri mieltä” ja ”Täysin eri mieltä”. Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Tenhula, 2007) on käytetty 5–7 portaisia Likert-asteikkoja erilaisilla vastausvaihtoehdoilla. Kyselylomakkeen kaikissa kohdissa käytettiin samaa asteikkoa. Kyselylomakkeen teossa pidettiin tärkeänä myös sitä, että ”En osaa sanoa” -vaihtoehto oli asteikon päässä, ei keskellä asteikkoa ja että neutraalia vastausvaihtoa ei ollut.

Kyselylomake esitettiin kolmella henkilöllä. Esitestauksen jälkeen muutettiin kahta kysymystä, joiden sanamuoto ei ollut esitettiin osallistujien mielestä riittävän tarkka. Esitestauksessa kysely todettiin sopivan mittaiseksi. Esitestissä kyselyn myös koettiin auttavan reflektimaan kurssisisältöjä. Vastaaminen koettiin mieluisaksi ja helpoksi. Ajankäyttö ei ollut osallistujien mielestä liian suuri, keskimäärin vastaamiseen kului 22 minuuttia.

Kyselyn julkaisemisen jälkeen kyselylomakkeessa huomattiin yksi virhe. Kysyttäessä työkokemusvuosia sosiaali- ja terveydenhuollossa ei vastausvaihtoehtoa ollut niille vastaajille, jotka työskentelevät muulla toimialalla. Vastausvaihtoehto ”En työskentele sosiaali- ja terveydenhuollossa” lisättiin kyselyyn, kun kolme vastaaja oli jo vastannut. Kaikki tällöin vastaajat olivat vastanneet kyseessä olevaan kysymykseen enemmän kuin kolme vuotta.

Aineistonhallintasuunnitelman mukaisesti aineisto tallennettiin ja sitä säilytettiin Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen verkkoasemalla sekä varmuuskopioitiin jokaisen käsittelyn jälkeen. Verkkolevyllä tapahtuu automaattinen varmuuskopiointi. Kansio luotiin 1.2.2022, jolloin koko kerätty aineisto oli saatavilla Webropolista. Kansio nimettiin aineiston nimellä ja se jaoteltiin alakansioihin sisällön mukaisesti. Kansiorakenne kuvattiin tutkimuspäiväkirjaan. Suojatulle verkkoasemalle pääseminen ja tiedoston avaaminen vaati henkilökohtaiset tunnukset ja salasanan. Vain hankkeeseen osallistuvilla työntekijöillä oli pääsy verkkoasemalle. Aineiston tuhoaminen ei koske pro gradu -työskentelyä aineistosta tehtävän muun tutkimuksen vuoksi.

#### 3.4.4 Aineiston analyysi

Webropol-ohjelmalla kerätty aineisto siirrettiin SPSS-ohjelmaan, jolla tehtiin aineiston kvantitatiivinen kuvaus. Samalla taustatietojen informaatio tiivistettiin helpommin esitettävään muotoon (Metsämuuronen, 2002, s. 16). Avoimien kysymyksien vastaukset analysoitiin kvalitatiivisin keinoin, sillä haluttiin ymmärtää oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Kyseinen osa aineistosta kopioitiin tekstitiedostoksi ja analysoitiin sisällön analyysillä. Sisällönanalyysi metodina nähdään Elon ja Kyngäksen (2008, 108) mukaan parantavan ymmärrystä aineistosta. Kvantitatiivinen aineisto lisää McCuskerin ja Gunaydin (2015) mukaan ymmärrystä ja vahvistaa kvalitatiivisen sisällönanalyysin näkemystä. Kvantitatiivinen aineisto analysoitiin kuvailevalla tilastoanalyysillä, sillä Greenhalgh ja Taylorin (1997) mukaan näin on hyvä toimia silloin, kun tulosten pohjalta ei ole tarvetta tehdä yleistystä perusjoukkoon eikä myöskään testata hypoteeseja.

Aiempien tutkimusten (ks. Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005) mukaan sisällönanalyysiä on käytetty laajasti laadullisena tutkimustekniikkana. Eri lähteissä sisällönanalyysin tekniikoita luokitellaan erilaisilla termeillä. Tuomi ja Sarajärvi (2013, s. 96–97) käyttävät termiä teoriaohjaava sisällönanalyysi tarkoittamaan analysointitapaa, jossa teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Analyysissa on tällöin heidän mukaansa tunnistettavissa teorian vaikutus. Hsieh ja Shannon (2005) käyttävät termiä ”*ohjattu sisällön analyysi*” (eng. Directed Content Analysis). Heidän mukaansa olemassa olevaa teoriaa voidaan käyttää koodausmallin kehittämisessä ennen analysoinnin aloitusta. Mishran ja Koehlerin (2006) kehittämä TPACK-malli muodostaa sisällönanalyysin yläkategoriat. Kyllösen (2020) tutkimuksen mukaan kaikki TPACK-mallin luokat eivät näyttäyty hänen tutkimuksensa vastauksissa. Tässä pro gradu -tutkielmassa yläkategoriat ovat tämän vuoksi vain mallin pääluokat. Myös tulokset esitetään kyseisen TPACK-mallin kolmen pääluokan mukaisesti. Hsieh ja Shannon (2005) pitävät tällaisessa toimintatavassa etuna sitä, että olemassa oleva teoria voi auttaa tutkijaa keskittymään tutkimuskysymykseen.

Myös sisällönanalyysin vaiheita on kuvattu eri lähteissä eri tavoin (ks. Assarroudi ym., 2018; Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2013). Pro gradu -tutkielmassa sisällönanalyysi nähdään kolmivaiheisena, kuten Elo ja Kyngäs (2008) ovat



esittäneet; *valmistelu*, *organisointi* ja *raportointi*. Valmisteluvaiheessa kvalitatiivinen aineisto kasattiin yhdeksi tekstitiedostoksi. Se lisää Schreierin (2013) mukaan systemaattisuutta. Aineisto luettiin ensin kahteen kertaan läpi, jotta saatiin yleiskuva aineistosta. Organisointivaiheessa aineistosta nostettiin esiin ilmaisuja, jotka kuvasivat oppimista edistäviä tai estäviä tekijöitä tai palautteita. Näitä kutsuttiin alakategorioiksi. Seuraavaksi esiin nousseet ilmaisut ryhmiteltiin vielä teknologisiin, sisällöllisiin ja pedagogisiin alakategorioihin. Tämän jälkeen alakategorioiden ilmaisuista muodostettiin teemoja. Aineiston analysointia tehdessä tutkimuskysymys ohjasi Schreierin (2013, s. 4) ohjeen mukaisesti tutkijan havainnot aineistosta. Kaikissa sisällönanalyysin vaiheissa tiedosto tallennettiin uudella nimellä, jotta myöhemmin oli mahdollisuus palata tarkastelemaan aineistoa tai löytää alkuperäiset ilmaisut. Aineiston analyysissä oli myös aineistolähtöisen eli induktiivisen analyysin piirteitä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 96–97), sillä aineistoa tarkasteltiin kokonaisuutena ja teemat nousivat aineistosta. Raportointivaihe piti sisällään tulosten raportoinnin pro gradu -tutkielman raporttiin.

Edellä kuvastusta laadullisen aineiston analysointitavasta Eskola ja Suoranta (2008, s. 174–175) käyttävät termiä *teemoittelu*. Elo ja Kyngäs (2008, s. 108) käyttävät termiä *category*, sillä kirjallisuudessa kyseinen termi on laajasti käytössä. Heidän mielestään tutkijan tehtävä on päättää, mitä termiä tutkimuksessa käytetään. Pro gradu -tutkielmassa käytettiin kahdesti tehdyn kategorioinnin vuoksi sekä kategoria- että teema -termejä.

Kuvaileva tilastoanalyysi aloitettiin tarkastelemalla havaintomatriisi läpi ja nimeämällä muuttujat. Puuttuvia arvoja huomattiin jonkin verran. Likert-asteikollisten muuttujien puuttuvat arvot sekä ”en osaa sanoa” -arvot, luokiteltiin ”-1”-luokkaan ja se nimettiin ”en osaa sanoa”. Tällöin kaikki nämä arvot käsitellään Hertlin (1976) ehdotuksen mukaisesti puuttuvina arvoina eli ne eivät ole mukana analyysissä. Näin ollen analysoitavana oli 4-portainen Likert-asteikko, jossa ei ole neutraalia vaihtoehtoa.

Likert-asteikollisista muuttujista raportoidaan moodi, mediaani ja keskiarvo sekä keskihajonta ja vaihteluväli. Moodi on Muijinsin (2011, s. 100–101) mukaan keskilukuna hyvä, sillä se sopii kaikenlaisille muuttujille ja se soveltuu aineiston kuvailuun. Lisäksi hän ehdottaa käytettäväksi mediaania, joka on jakauman keskimmäinen havainto. Mediaanin alapuolelle

sijoittuu puolet ja yläpuolelle puolet havainnoista. Keskiarvo ilmoitetaan väittämäkohtaisesti. Muijs (mts 99–100) tuo esille, että keskiarvo kertoo numeraalisen arvion, joka ei järjestysasteikollisen muuttujan kohdalla ole aina kuvaavin tunnusluku. Lisäksi Nummenmaan (2006, s. 59) mukaan keskiarvo on herkkä poikkeaville havainnoille, joten moodin esittäminen keskiarvon lisäksi on aiheellista. Hajontaluvuista kuvattavaksi sopii Muijinsin (2011, s. 110) mukaan vaihteluväli, joka kuvaa pienimmän ja suurimman arvon välistä eroa. Keskihajonta on Muijinsin (2011, s. 107) mukaan varianssin neliöjuuri, joka kuvaa keskimääräistä poikkeamaa odotusarvosta eli miten arvot ovat sijoittuneet suhteessa keskiarvoon.

## 4 Radik-verkkokurssi

Tässä luvussa tuodaan esille verkkokurssille osallistuvan kohderyhmän ominaisuuksia sekä sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstöä koskeva täydennyskoulutusvelvoite. Näiden jälkeen kuvataan verkkokurssin toteutusta moduuleittain. Lopuksi esitellään ne pedagogiset teoriat, joihin verkkokurssin toteutus perustuu.

### 4.1 Täydennyskoulutus sosiaali- ja terveydenhuollossa

Radik-verkkokurssille osallistuvaa henkilöä kutsutaan pro gradu -tutkielmassa kurssilaiseksi. Tällä viitataan Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021, s. 92 ) termiin ”täydennyskoulutuksen opiskelija”. Kurssin kohderyhmänä ovat ensisijaisesti sosiaali- ja terveydenhuollossa työskentelevät ammattilaiset. Heillä on jo aiempaa osaamista alalta sekä mahdollisesti kokemuksia radikalisoitumiseen ja ekstremismiin liittyvistä tilanteista työssään. Kohderyhmä on hyvin heterogeeninen iän, koulutustaustan, työkokemuksen ja työympäristön suhteen. Kohderyhmän heterogeenisyyteen ja tarpeisiin on pyritty Seppälän (2021) mukaan vastaamaan erilaisin pedagogisin ratkaisuin.

Virtanen (2021) on tilastoinut Terveys- ja sosiaalipalvelujen henkilöstöä vuodelta 2018. Hänen mukaansa kyseisenä vuonna työssäkäyvistä väestöstä 16,8 prosenttia työskenteli sosiaali- ja terveyspalveluissa. Verkkokurssille osallistuu sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilöiden lisäksi heidän sidosryhmiinsä kuuluvia henkilöitä. Verkkokurssin pilotointivaiheessa osallistujina ovat ainakin rikosseuraamuslaitoksen työntekijöitä sekä poliiseja.

Edellä kuvattua kohderyhmää koskee lakisääteinen täydennyskoulutusvelvollisuus. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021, s. 238) mukaan täydennyskoulutus on ”*aikaisempaa koulutusta tai pätevyyttä täydentävä ja ajanmukaistava koulutus*”. Terveydenhuollon täydennyskoulutussuositus (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2004, s. 4) tarkoittaa täydennyskoulutuksella ”*ammattia tukevaa, suunnitelmallista, tarvelähtöistä, lyhyt- tai pitkäkestoista koulutusta, jonka tarkoituksena on ylläpitää, ajantasaistaa ja lisätä työntekijän ammattitaitoa ja osaamista välittömässä ja välillisessä työssä potilaiden ja asiakkaiden kanssa*”. Sosiaalihuollon täydennyskoulutussuositus (Kallio & Sarvimäki, 2006, s. 15) määrittelee

täydennyskoulutuksen mukailten Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) määritelmää: ”*täydennyskoulutuksella tarkoitetaan koulutusta, jonka avulla ylläpidetään ja kehitetään työssä tarvittavaa osaamista.*”

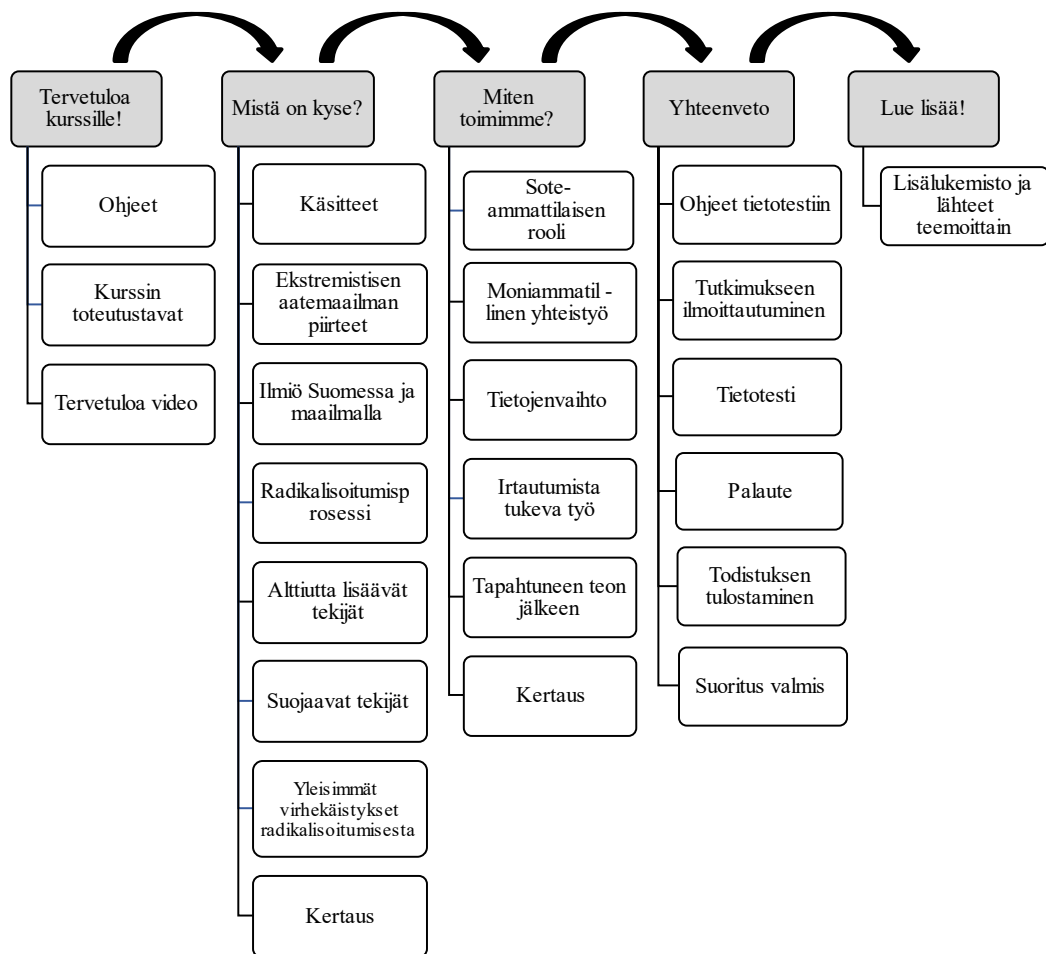
Sosiaalihuoltolaki (1982/710, § 53) ja Terveydenhuoltolaki (2010/1326, § 5) määrittävät kunnan tai sairaanhoitopiirien tehtäväksi huolehtia sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön riittävästä täydennyskoulutuksesta. Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä (1994/55, § 18) velvoittaa terveydenhuollon ammattihenkilön ja laki sosiaalihuollon ammattipätevyydestä (2015/817, § 5) velvoittaa ammattihenkilön ylläpitämään sekä kehittämään tietojaan ja taitojaan. Molempien edellä mainittujen lakien mukaan työnantajan tulee luoda edellytykset, jotta ammattihenkilö voi osallistua tarvittavaan täydennyskoulutukseen. Lisäksi terveydenhuollon ammattihenkilöitä koskeva laki (1994/55, § 18) velvoittaa työnantajan seuraamaan ammattihenkilön kehittymistä.

Terveydenhuollon täydennyskoulutussuosituksen (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 2004, s. 4) mukaan täydennyskoulutuksen mahdollistuminen ja rahoitus ovat pääosin työnantajan vastuulla. Työntekijän tulee kuitenkin myös itse arvioida omaa täydennyskoulutuksen tarvetta sekä osallistua täydennyskoulutukseen tarvittaessa. Terveydenhuollon täydennyskoulutussuosituksen (2004, s. 3) mukaan yleistä on myös omaehtoinen kouluttautuminen. Kyseisessä suosituksessa tuodaan esille, että täydennyskoulutuksella pyritään ylläpitämään, kehittämään ja syventämään terveydenhuollon ammattihenkilöiden ammattitaitoa. Lisäksi täydennyskoulutuksen tulee perustua organisaation perustehtävään ja toiminnan kehittämiseen. Täydennyskoulutuksen toteutumiseen perusterveydenhuollossa tulee suosituksen mukaan kiinnittää erityistä huomiota.

Sosiaalihuollon täydennyskoulutussuositus (Kallio & Sarvimäki, 2006) sisältää koulutusvelvoitteen, ohjeet täydennyskoulutuksen valmisteluun, suunnitteluun, toteutukseen ja seurantaan. Kyseisessä suosituksessa täydennyskoulutuksen tavoitteeksi mainitaan henkilöstön osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen lisäksi sosiaalihuollon toiminnan kehittäminen.

## 4.2 Kuvaus verkkokurssista

Verkkokurssi käsittelee väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyä sosiaali- ja terveydenhuollossa. Verkkokurssin oppimistavoitteet on esitetty liitteessä B. Verkkokurssi koostuu neljästä eri moduulista, jotka sisältävät eri määrän sisältöosioita. Kuvio 5 havainnollistaa Radik-verkkokurssin moduuleita ja sisältöä. Tässä luvussa esitellään jokainen moduuli omana kokonaisuutenaan ja tehdyt valinnat perustellaan tutkimusperusteisesti.



Kuvio 5. Radik-verkkokurssin sisältö.

Radik-verkkokurssilla fyysinen oppimisympäristö on Moodle ja kurssin rakenne on Interactive Book -muotoinen. Verkkokurssin suunnitteluvaiheessa on huomioitu saavutettavuusdirektiivin (Euroopan unioni, 2016) mukainen toiminta ja mobiilikäytön mahdollisuus sekä selaimella että mobiilisovelluksella. Oppimateriaalit, jotka ovat myös osa oppimisympäristöä, tuotettiin H5P-työkalulla, joka on integroitu oppimisalustalle. Toteutettu suljettu

oppimisympäristö rakentuu Marstion ja Kivelän (2015, s. 88) näkemyksen mukaisesti opintojaksorakenteen pohjalta.

Opintojakson rakenne kuvataan verkkokurssin pedagogisessa suunnitelmassa (Seppälä, 2021). Siinä verkkokurssin rakenne on luotu tavoitteiden pohjalta kronologiseen järjestykseen. Tällöin Marstion ja Kivelän (2015, s. 88) mukaan opettaja nähdään enemmän aineiston tuotannon pääroolissa ja sisällöt ovat kaikille opiskelijoille samanlaisia.

Onnistuneessa verkkototeutuksessa Tennon (2011, s. 90–96) mukaan pedagogiset infrastruktuurit ovat todettavissa mentaalisina kytkentöinä eri elementtien välillä. Sisällön organisoinnilla voidaan helpottaa pedagogisen infrastruktuurin näkyväksi tulemistä sekä pakottaa joitakin infrastruktuureja ensisijaisiksi. Tällöin verkko-oppimisympäristön rakenne vastaa opintojakson rakennetta.

Radik-verkkokurssilla moduulit aukeavat suoritusjärjestyksessä edellisen moduulin suorituksen jälkeen. Kurssilainen pääsee palaamaan takaisin jo opiskelemiinsa sisältöihin. Komulaisen (2015) mukaan opiskelijan mahdollisuus palata opiskeltuihin asioihin koetaan hyväksi, jolloin se muodostaa jatkumon oppimisessa. Tämä lisää myös opiskelijan kokemusta oppimisen henkilökohtaistumisesta. Kaikissa moduuleissa tekstin sisällä keskeisimmät asiat on lihavoituna ja muutama asian tekstissä on esitetty luettelomuodossa. Osiot muodostuvat aina useammasta alaosasta. Jokaisen sivun yläreunassa on bannerimuotoinen, luontoaiheinen kuva. Asiantuntijoiden ja kokemusasiantuntijoiden videot ovat muutaman minuutin pituisia. Poikkeuksena yksi kokemusasiantuntija videoista on hieman pidempi, noin 7 minuuttia. Wang ja Zhu (2019, s. 10, 12) tuovat esille, että mikroluennot edistävät oppimista MOOCeilla. Kurssien houkuttelevuutta lisää Hiidenmaan (2013, s. 9) mukaan se, että luennoitsijat ovat oman alansa asiantuntijoita.

Verkkokurssilla on käytetty symboleita, joilla lisälukemisto, erityistä huomioita vaativat kohdat sekä pohdintatehtävät erottuvat selkeästi muusta materiaalista. Kuhunkin aiheeseen liittyvät lisälukemiset on laitettu moduuleihin erillisinä linkkeinä. Linkin materiaali aukeaa uuteen välilehteen.

#### 4.2.1 Etusivu ja Moduuli 1

Kurssin etusivulla ylimpänä on aikajana. Myers (1985) sekä Hartikainen ja Teräs (2020) tuovat esille, että käyttäjät kannattavat edistymisen näyttämistä. Edistymisen seurannassa kurssilainen näkee kurssin osioiden määrän ja pystyy seuraamaan omaa etenemistään. Kun opiskelija on avannut osion, sen laatikko muuttuu edistymisen seurannassa sinisestä vihreäksi. Lisäksi kokonaisedistyminen näkyy prosentteina. Etenemisen seurannan alapuolella on Uutiset-keskustelualue, jonka kautta kurssilaisille voidaan lähettää tiedotteita tai kurssilaiset voivat esittää kysymyksiä, jotka näkyvät myös muille kurssilaisille. Etusivulla näkyy myös kuva jokaisesta moduulista. Kurssin aloituksessa avoinna on vain ensimmäinen moduuli, joka näkyy tällöin värillisenä. Kun etenemisehto täyttyy, eli moduulin osat on avattu, muuttuu seuraava moduuli värilliseksi ja kurssilainen pääsee avaamaan sen. Lisäksi etusivulla on yhteystiedot, joiden kautta voi esittää kysymyksiä tai antaa palautetta.

Ensimmäinen moduuli on nimeltään ”*Tervetuloa kurssille!*”. Se sisältää ohjeet pilotoinnin toteutukseen ja oppimisalustalla toimimiseen sekä linkin alkukyselyyn sekä tervehdysvideon. Pedagogisesta näkökulmasta ohjeissa korostetaan eri toteutusmuotojen merkitystä sekä pohdintatehtävien tekemistä oman työn näkökulmasta kollegan tai työryhmän kanssa, mikäli se on mahdollista. Hiltunen (2012) tuo esille, että oppimateriaalin käyttö vaatii ohjausta. Oppimisalustalla toimimisen ohjeet esitetään kuvaruutukaappausvideolla sekä kirjallisina ohjeina. Kurssilainen saa kirjalliset ohjeet myös yhteyshenkilön kautta ennen verkkokurssin aloitusta. Ohjevideolla näytetään keskeisimmät ohjeet, kuten haitaritekstien avaaminen, oppimisalustalla liikkuminen ja kuvakkeiden merkitykset. Alkukyselylinkki avautuu Webropoliin. Kysely liittyy hankkeessa tehtävän tutkimuksen aineiston keruuseen ja on kurssilaiselle vapaaehtoinen. Tervehdysvideolla hankkeen työntekijät esittäytyvät lyhyesti ja kertovat keskeiset asiat verkkokurssin toteutuksesta. Tervehdysvideon tarkoituksena on (ks. Seppälä, 2021) herättää kurssilaisen motivaatio yhteisöllisyyden avulla sekä helpottaa yhteistyötä kurssin tekijöiden ja kurssilaisten välillä.

#### 4.2.2 Moduuli 2

Toinen moduuli on nimeltään ”*Mistä on kyse?*”. Moduuli sisältää perustiedot ilmiöstä. Keskeiset käsitteet on tekstin lisäksi kuvattu animoidulla videolla. Käsitteet-osion lopussa olevassa kertaustehtävässä kurssialainen yhdistää oikean termin ja määritelmän. Vastaus annetaan tyhjiin vastauskenttään ja tarkista-painikkeen painamisen jälkeen esille tulee oikea vastaus. Ekstreemisten aatemaailman piirteet luku sisältää tekstin lisäksi asiantuntijan videon, infograafeja, Lue lisää -linkkejä, symbolilla korostettuja erityistä huomiota vaativia kohtia, ei-palautettavia pohdintatehtäviä sekä maalittamista koskevan haitaritekstiosuuden. Ilmiö Suomessa ja maailmalla -osiossa tekstin lisäksi on yksi asiantuntijavideo ja Lue lisää -linkkejä. Väkivaltaisen ekstreemismien muodot Suomessa on esitetty haitariteksteinä.

Radikalisoitumisprosessi-osa sisältää infograafin ja johdanto-osion sekä yhden symbolilla korostetun erityistä huomiota kohdan. Näiden jälkeen kurssilainen pääsee pohtimaan neljää eri case-tehtävää. Case-tehtäviin on ensin annettu ohjeet, jonka jälkeen on esitetty muutama pohdintaa ohjaava kysymys. Kurssilainen voi kuunnella case-tapauksen tai lukea sen linkin kautta pdf-tiedostolta. Tämän jälkeen kurssilainen kirjoittaa vastauksen pohdintaansa tyhjiin ruutuun. Kirjoitettuaan vastauksen, kurssilainen saa tarkista-painiketta painamalla vastaukseen koskevan palautteen, joka sisältää ne asiat, joita pohdinnassa olisi tullut ottaa huomioon. Golaghain ja kumppaneiden (2019) mukaan case-oppiminen menetelmänä kehittää kokonaisuusien ymmärtämistä, tiedon soveltamista sekä käytännön ongelmaratkaisuja. Se myös kehittää erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen arviointia ja niiden valintaan liittyviä taitoja. Tärkeää kirjoittajien mielestä on yhteinen reflektointi case-oppimisen yhteydessä. Edellä mainittu osaaminen on merkityksellistä Radik-verkkokurssin kohderyhmälle ja tosielämää simuloivia tilanteita rakennettiin siksi verkkokurssille. Komosen (2007) esiin tuoma teoreettinen pohdiskelu ja Hiidenmaan (2013) esittämät uudet oppimisen taidot perustelevat myös case-oppimismenetelmän käyttöä.

Alttiutta lisäävät tekijät -osa koostuu tekstiosioista, asiantuntijan ja kokemusasiantuntijan videoista, infograafeista, Lue lisää- linkeistä, erityistä huomiota vaativista kohdista, ei-palautettavia pohdintatehtävistä ja haitariteksteistä. Lisäksi tekstin seassa on kaksi erillistä laatikkoa, joissa asia yhdistetään aiemmin tehtyjen case-tehtävien esimerkkeihin. Suojaavat



tekijät -osa sekä Yleisimmät virhekäsitykset -osa ovat moduulin lyhyimmät osiot. Ne sisältävät tekstiä, infograafin, ei-palautettavan pohdintatehtävä sekä Lue lisää -linkkejä ja haitaritekstiä. Moduulin lopussa on Yhteenveto-osa, joka sisältää erilaisia tehtäviä. Oppimistehtävien suunnittelussa (Seppälä, 2021) on pyritty siihen, että oppimistehtävä vie oppimista eteenpäin tai sen avulla voidaan kerrata jo opittua. Tehtävät ovat oikein-väärin-väittämiä, sanantäyttötehtävä sekä tehtävä, jossa raahataan oikea sana oikealle paikalle. Viimeisenä on sivu, jossa infograafilla havainnollistetaan missä kohdassa kurssia kurssilainen on menossa ja kerrotaan moduulin päättyvän.

### 4.2.3 Moduuli 3

Kolmas moduuli on nimeltään ”*Miten toimimme?*”. Kansallinen strategia -osa koostuu kahdesta alaluvusta, jotka sisältävät tekstiä ja kaksi infograafia. Sote-ammattilaisen rooli -osa sisältää tekstiä, ei-palautettavia pohdintatehtäviä, erityistä huomiota vaativia kohtia sekä englanninkielisen videon, jonka suomenkielinen käännös on lisätty pdf-tiedostona videon yhteyteen. Moniammatillinen yhteistyö -osassa on tekstin lisäksi Lue lisää -symbolilla merkittyjä linkkejä, erityistä huomiota vaativia kohtia, ei-palautettavia pohdintatehtäviä sekä esimerkkitekstejä, joista yhdessä on viittaus aiempaan case-tehtävään. Tietojenvaihto -osa sisältää tekstin lisäksi infograafin, kaksi diasarjaa sekä käytännön työtilanteisiin liittyviä esimerkkejä ja niihin liittyviä ei-palautettavia pohdintatehtäviä. Moduulin lopussa on sivu, jossa ohjeistetaan verkkokurssin loppuosan suorittaminen. Mikäli toteutusmuoto on itsenäisesti tai kollegan kanssa suoritettava, ohjeistetaan kurssilaista jatkamaan verkkokurssia. Jos kurssilainen osallistuu lähipäivään, hän on tähän kohtaan tullessaan suorittanut ennen lähipäivää tehtävän osuuden ja voi sitten osallistua lähipäivään. Lähipäivän jälkeen kurssilaista ohjeistetaan jatkamaan moduulista neljä.

Oppimisalustalla kyseisen moduulin suorittavat itsenäisen tai kollegan kanssa tehtävän toteutusmuodon valinneet kurssilaiset. Irtautumista tukeva -osa sisältää tekstiä, kokemusasiantuntijan videon, Lue lisää -symbolilla merkittyjä linkkejä, käytännön työtilanteisiin liittyviä esimerkkejä sekä asiantuntijoiden videoita. Tapahtuneen teon jälkeen -osassa tekstin lisäksi on asiantuntijan video, ei-palautettavia pohdintatehtäviä sekä Lue lisää -symbolilla esitettyjä linkkejä. Viimeisessä osassa on tehtäviä, joiden tarkoituksena on auttaa kurssilaista

kertaamaan keskeisiä asioita, joita hän on kolmannessa moduulissa oppinut. Tehtävät ovat oikein-väärin-väittämiä ja monivalintatehtäviä. Tehtävät on jaettu kolmeen osaan. Moduulin viimeisellä sivulla on kuva, joka havainnollistaa, missä kohdassa verkkokurssia kurssilainen on menossa ja kerrotaan kolmannen moduulin päättymisestä.

#### 4.2.4 Moduuli 4

”Tietotesti ja todistuksen tulostaminen” -moduulin tarkoituksena on, että kurssilainen pääsee testaamaan omaa osaamistaan, antamaan palautetta kurssista sekä tulostamaan itselleen todistuksen suoritusta verkkokurssista. Moduulin alussa on kuvattu ohjeet siitä, kuinka tietotesti toimii ja miten todistuksen saa tulostettua. Ohjeet ovat tekstimuodossa. Kurssilaisia kehoitetaan osallistumaan verkkokurssin pilotointia koskevaan loppukyselyyn, jonka linkki on upotettu omalle alisivulle.

Tenttityökalulla rakennettu tietotesti koostuu kurssin tavoitteiden mukaisista kysymyksistä. Kysymykset ovat monivalintakysymyksiä tai oikein-väärin-väittämiä. Hyväksytyt suoritukset edellyttävät, että 70 prosenttia vastauksista on oikein. Kurssilainen voi suorittaa tietotestin kolme kertaa ja suurin pistemäärä jää voimaan. Mikäli kurssilainen ei saa hyväksytyä suoritusta tietotestistä, häntä pyydetään olemaan yhteydessä hanketiimin. Hyväksytyt tietotestien suoritusten jälkeen kurssilainen saa vastauksestaan pisteiden lisäksi laadullisen palautteen. Tietotestin suorituksen jälkeen kurssilaiselle lähtee automaattisesti todistus kurssin suorituksesta siihen sähköpostiosoitteeseen, jonka kurssilainen on oppimisalustalle rekisteröityessään ilmoittanut. Kurssilainen voi halutessaan tulostaa todistuksen myös verkkokurssilla olevalta Todistuksen tulostaminen -osiosta.

Viimeisenä osana on oppimisalustan oma palaute -sivusto, jonka kautta kurssilainen voi halutessaan antaa palautetta. Kyseisen palautteen yhteydessä näkyy palautteen antajan nimi. Osan lopuksi on kuva, joka havainnollistaa verkkokurssin olevan suoritettu. Lisäksi muistutetaan lisämoduulista, joka sisältää verkkokurssin lähteenä käytetyt materiaalit.

#### 4.2.5 Moduuli 5

Viimeinen moduuli on eräänlainen lisämoduuli, nimeltään ”Lue lisää!”. Moduuli sisältää verkkokurssin sisällöllisessä toteutuksessa käytetyt lähteet sekä muuta aiheeseen liittyvää lisälukemista. Lisälukemisto on lajiteltu aiheittain ja sivu on toteutettu haitaritekstillä. Lisälukemisto tulee näkyviin, kun otsikkoa painaa. Lähteet avautuvat muun lisälukemiston tavoin omaan välilehteen.

#### 4.2.6 Pedagogiset ratkaisut

Pedagogisen mallin käsitteellä viitataan Tennon (2011, s. 26, 200) mukaan opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyviin malleihin kokonaisvaltaisesti. Radik-verkkokurssilla sovelletaan useita pedagogisia teorioita. Radik-verkkokurssin verkkopedagogisessa suunnitelmassa on käytetty TPACK-mallia (Mishra & Koehler, 2006) sekä Sisältölähtöistä verkko-opetuksen suunnittelumallia (Hiltunen, 2012).

Täydennyskoulutuksessa pedagogisena lähestymistapana voidaan Puolimatkan (2002, s. 83) ja Malisen (2000) mukaan pitää useaa eri lähestymistapaa, jotka nähdään toisiaan täydentävänä. Aikuisoppijan oppimista tulee tarkastella eri konteksteissa. Radik-verkkokurssin oppimiskäsitys pohjautuu useampaan oppimiskäsitykseen. Vahvimpana on konstruktivistinen oppimiskäsitys (Puolimatka, 2002; Tynjälä, 2003). Taulukko 2 esittää koottuna Radik-verkkokurssin taustalla vaikuttavia pedagogisia teorioita ja esimerkkejä siitä miten kyseinen teoria näkyy verkkokurssin toteutuksessa.

Pedagoginen teoria	Lähde	Toteutusesimerkki
Aikuisoppijan tyypilliset piirteet	Knowles, 1980; Kolb, 1984; Tynjälä, 1999; Uusi-kylä & Atjonen, 2005.	Suoritusaikataulua ei ole. Tiedon esittäminen eri tavoilla.
Integratiivinen pedagogiikka ja oppimisympäristö	Tynjälä ym. 2016; Komonen 2007; Rauste-von Wright ym., 2003.	Tehtävät, jotka vaativat tiedon soveltamista omaan työympäristöön

Konstruktivistinen oppimiskäsitys	Puolimatka, 2002.	Ei opettajajohtoisia oppimistilanteita. Lisälukemisto.
Yhteistoiminnallinen oppiminen ja siihen liitetty itse-reflektio	Esim. Dewey, 1999.; Häkkinen & Arvaja, 1999; Tynjälä, 1999; Rauste-von Wright ym., 2003.	Kurssilaisia kehoitetaan tekemään pohdintatehtävät yhdessä kollegan tai työyhteisön kanssa.
Kokemuksellinen oppiminen	Esim. Knowles, 1980, s. 43–44; Kolb 1984, s. 42; Mezirow, 2009; Malinen, 2000, s. 105; Rauste-von Wright ym., 2003.	Tehtävät, joissa kurssilainen yhdistää aiemmin opittua uuteen tietoon.
Sosiaalinen oppimisteoria	Wenger, 1998.	Lähipäivän toteutuksen merkityksen korostaminen.
Case-pohjainen oppiminen	Golaghaie, 2019.	Case-tehtävät ja case-esimerkit.

Taulukko 2. Verkkokurssin taustalla vaikuttavat oppimisteoriat.

Aikuisen oppijan tyypillisinä piirteinä on jo pitkään pidetty itseohjautuvuutta sekä halua ja kykyä säädellä elämää ja oppimista (Knowles, 1980, s. 43–44). Verkkokurssin aikataulutusta tai tehtävien palautuspäiviä ei ole määritelty, vaan kurssilainen voi suorittaa kurssia oman aikataulun mukaan. Motivaatio nähdään myös tärkeinä tekijöinä aikuisen oppimisessa (esim. Knowles, 1980; Kolb, 1984; Tynjälä, 1999; Uusikylä & Atjonen, 2005). Opiskelijan motivaatiota ei verkkokurssilla tervehdysvideota lukuun ottamatta herätellä. Rauste-von Wright ja kumppanit (2003) tuovat esille, että kun oppiminen on mieluisaa, oppimistulokset ovat parempia. Radik-verkkokurssilla pyritään esittämään teoriatietoa mielekkäällä ja oppimisen iloa ylläpitävällä tavalla. Konkreettisena ratkaisuna tieto esitetään visuaalisesti eri tavoilla. Aikuisen oppimiseen liittyen Rauste-von Wright kumppaneineen (2003) esittävät huomiotavaksi, että yksi oppimista säätelevä tekijä on suhtautuminen muutokseen. Heidän mukaansa erityisesti aiemmin opittujen taitojen pohjalta tapahtuvat rutiininomaiset asiat ovat

vaikeita muuttaa. Kurssilaisia kehoitetaan tämän vuoksi pohtimaan omia ennako-oletuksia ja asenteita ilmiötä kohtaan.

Kolb (1984) on esittänyt kokemuksellisen oppimisen käsitteen, joka nähdään tärkeänä näkökulmana aikuisen oppimisessa (esim. Knowles, 1980; Kolb, 1984; Mezirow, 2009; Tynjälä, 1999; Uusikylä & Atjonen, 2005). Useat tutkijat (Knowles, 1980; Malinen, 2000, s. 105; Rauste-von Wright ym., 2003) ovat todenneet kokemuksen hyödyntämisen tehokkaaksi keinoksi uuden asian oppimisessa. Heidän mukaansa kokemus auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan opittua asiaa. Kokemukset ja opittu asia kehittyvät Malisen (2000, s. 101, 105) mukaan tiedoksi vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen nähdään syklinä, jossa pyrkimyksenä on itsensä kehittäminen. Kyseisessä syklissä tietoa syvennetään, käsitteellistetään, tulkitaan ja kokeillaan. Myös Wenger (1998, s. 226–227) näkee oppimisen syklinä. Hänen mukaansa oppiminen on sekä sosiaalista että kokemuksellista ja olennaista on osallistuminen käytännön yhteisöjen toimintaan. Tämä liittyy kokemukselliseen oppimiseen, sillä yhteisössä voi yhdessä muiden kanssa jakaa kokemuksia ja pohtia niiden merkityksiä.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä Puolimatkan (2002) mukaan oppiminen on aktiivista työskentelyä, jossa oppija itse kokoaa opittavan tiedon. Hänen mukaansa aktiivinen rooli voidaan nähdä yksilölliseksi ja yhteisölliseksi oppimisprosessiksi. Meansin ja kumppaneiden (2009) mukaan verkossa tapahtuva oppiminen ajatellaan useissa tilanteissa vastaavalla tavalla eli oppijakeskeisenä oppimisena, jossa oppijalla on aktiivinen rooli oppimisessa. Tynjälä (2003, s. 8) kuvaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen olevan ”*tietoa kokemuksen ja ajattelun kautta*”.

Tynjälä kumppaneineen (2016) esittelee integratiivista pedagogiikkaa. He (mas 370–371) pitävät ydinajatuksena teorian ja käytännön oppimista samanaikaisesti. Siinä yhdistyvät sosiokulttuurinen, käsitteellinen ja kokemuksellinen tieto sekä itsesäätelytieto. Asiantuntijuuden kehittyminen nähdään tapahtuvan pohtimalla ja ratkaisemalla oman tieteenalan ongelmia omassa työympäristössä yhdessä muiden kanssa. Komosen (2007) artikkelissa jäsennetään ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimista integratiivisena oppimisympäristönä. Esille nousee integratiivisessa oppimisympäristössä huomioitava työkontekstin vaikutus,

joka mahdollistaa erilaisten tietojen ja taitojen soveltamisen eri toimintaympäristöissä. Integraatiivista oppimisympäristöä muotoillessa hyödynnetään Rauste-von Wright ym. (2003) esiin nostamaa näkökulmaa, joka korostaa muun muassa oppimisen tilannesidonnaisuutta. Näissä oppimistilanteissa opiskelijalta vaaditaan taitoa sovitaa omaa toimintaansa työtehtävien vaatimuksia vastaavaksi. Radik-verkkokurssin kurssilaiset työskentelevät hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä. Tämän vuoksi kurssilaisen tulee osata soveltaa verkkokurssilla esitettyä teoriatietoa erilaisiin ympäristöihin ja tilanteisiin. Voidaan siis todeta, että oppimistehtävät, jotka vaativat tiedon soveltamista omaan työympäristöön sopiviksi, kuten case-tehtävät, ovat perusteltuja.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ihminen oppii toisilta ja samalla hän tulee tietoiseksi omista tiedoistaan ja ajattelustaan (esim. Häkkinen & Arvaja, 1999; Tynjälä, 1999). Itse-reflektointi liitettynä tähän prosessiin vaikuttaa oppimiseen positiivisesti (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 61; Tynjälä, 1999, s. 167). Yhteistoiminnallinen oppiminen mahdollistaa Rauste-von Wright ja kumppaneiden (2003, s. 61) mukaan vastavuoroisen suhteen muihin ja oppijoilla on tällöin mahdollisuus rakentaa yhteistä ymmärrystä. Itse-reflektionin ja vuorovaikutuksen tärkeys tulee esille myös Deweyn (1999, s. 111–112) pragmatistisessa lähestymistavassa. Taulukko 2 kuvaa edellä mainittuihin perusteluihin liittyvät toteutukselliset ratkaisut.

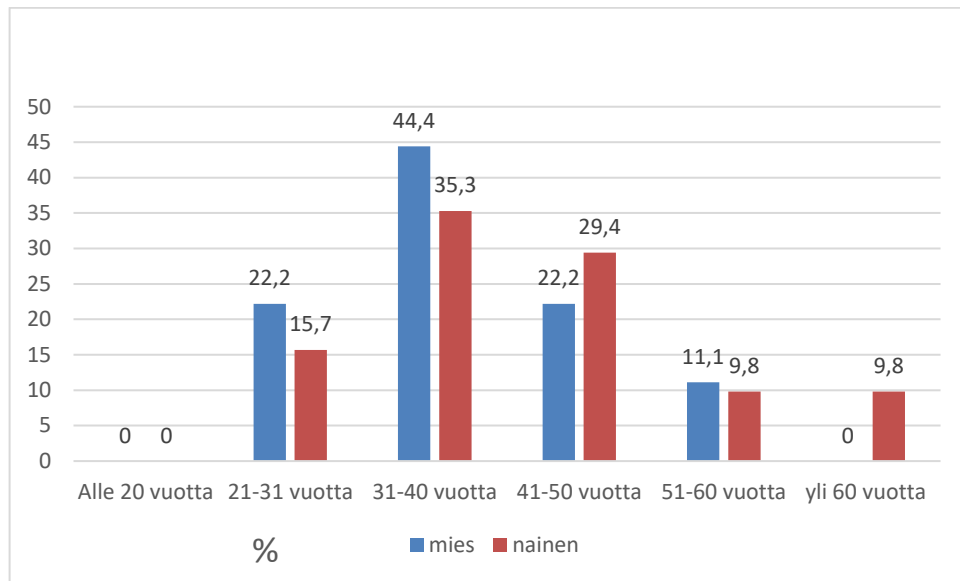
## 5 Tulokset

Tässä luvussa kuvataan ensin vastaajien taustatietoja. Tämän jälkeen tutkimustulokset esitetään neljässä eri kategoriassa: palaute, teknologiset tekijät, sisällölliset tekijät ja pedagogiset tekijät. Kaikkien kategorioiden alla tulokset esitetään oppimista edistävinä ja estävinä tekijöinä. Edellä mainitut tekijät käsitellään laadullisten teemojen mukaisesti, esittäen tukena määrällisessä analyysissä havaitut tulokset. Tunnus- ja hajontalukujen pienetkin erot keskiarvoissa näkyivät myös laadullisessa aineistossa. Liitteessä C on kuvattu sisällönanalyysin kategoriat ja teemat sekä esimerkkivastaus.

### 5.1 Vastaajien taustatiedot

Verkkokurssille oli pilotoinnin aikana rekisteröitynyt 137 käyttäjää. Joukossa oli opiskelijoiden lisäksi organisaation sisäisiä koekäyttäjiä ja alustaan tutustujia. Verkkokurssia koskevan kyselyn avasi 97 kurssilaista, joista 80 vastasi kyselyyn. Heistä 60 antoi luvan käyttää vastauksiaan tutkimustarkoituksessa. Aineisto muodostuu tutkimuskäyttöön luvan antaneiden kurssilaisten vastauksista,  $n=60$ .

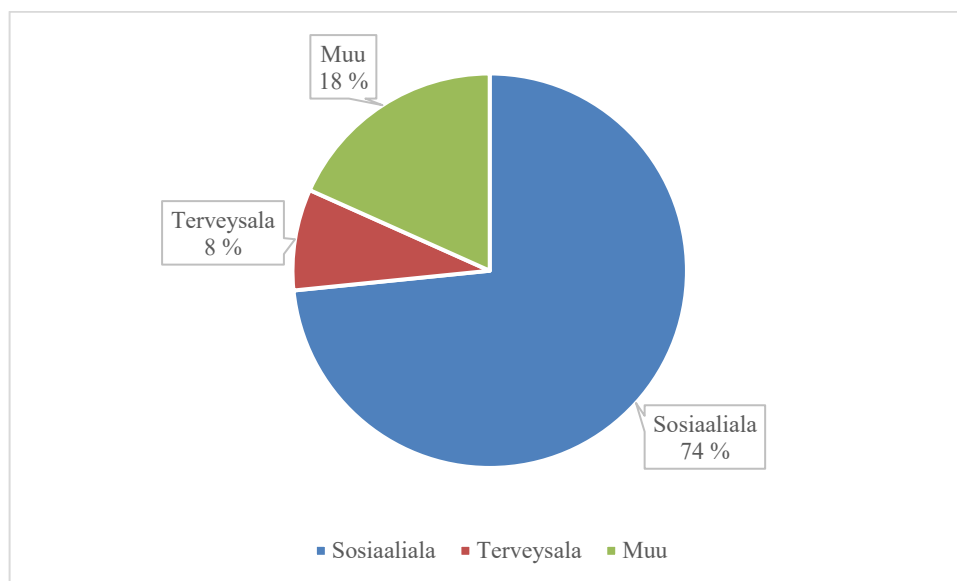
Kaikki vastaajat olivat yli 21-vuotiaita. Vastaajista miehiä oli 15 % ja naisia 85 %. Kuvio 6 kuvaa vastaajien ikää ja sukupuolta.



Kuvio 6. Sukupuoli ikäryhmittäin.

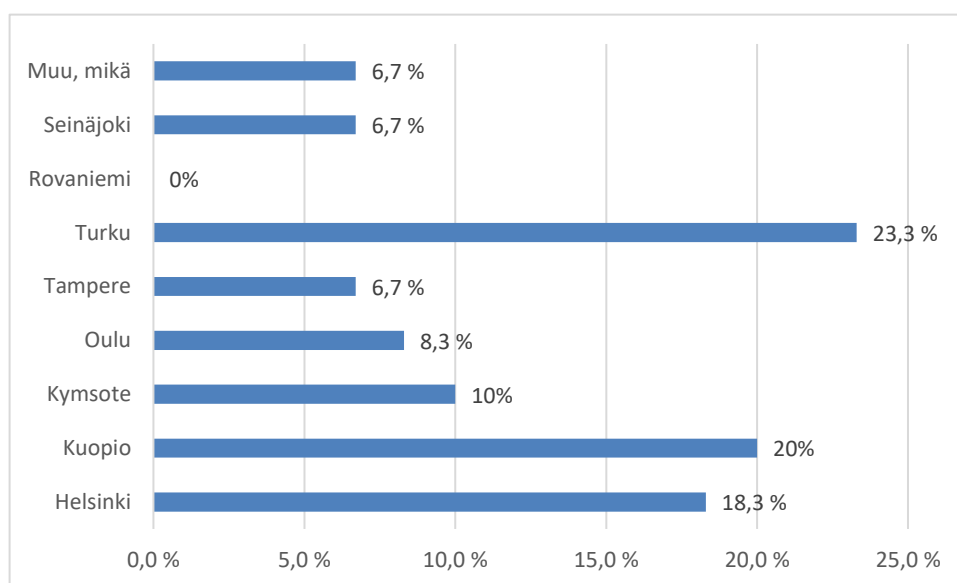
Vastaajista suurin osa työskentelee sosiaalihuollossa (73,4 %). Terveystieteiden alalla työskentelee 8,3 % ja loput vastaajat muilla aloilla. Muiden alojen työpaikkoja olivat rikosseuraamuslaitos, poliisi, koulu ja nuorisola. Yksi vastaaja ”ei työskentele vielä missään” ja yksi kertoi olevansa ”sote-opiskelija”. Kuvio 7 havainnollistaa vastaajien työskentelysektoreita. Verratessa vastaajien taustatietoja Virtasen (2021) tilastoraporttiin sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstöstä huomataan, että sukupuoli- ja ikäjakaumat ovat lähes samankaltaisia. Sosiaali- ja terveystieteisiin jaoteltuna vastaajien jakauma ei noudata todellista sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden jakaumaa.





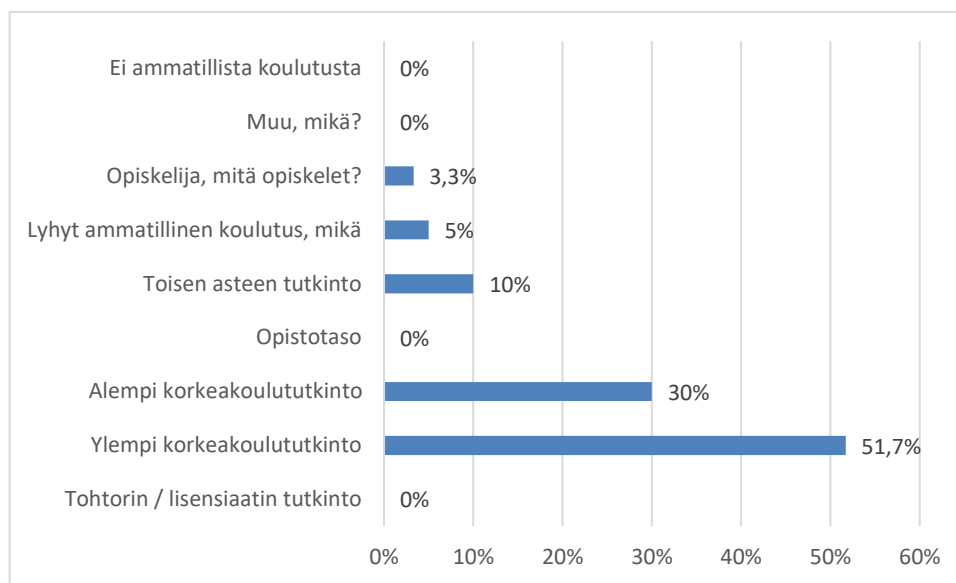
Kuvio 7. Vastaajien työskentelysektori.

Vastaajat sijoittuvat maantieteellisesti laajalle alueelle. Eniten vastaajia oli Turussa ja vähiten Tampereella ja Seinäjoella. Rovaniemeltä osallistuneita ei ollut ollenkaan. Vastaajista 7 % ei työskentele Radik-hankkeen yhteistyökuntien alueella. Tähän ryhmään lukeutui henkilö, joka ei vielä työskentele sote-alalla sekä itäisen Suomen alueella työskentelevät vastaajat. Eniten edustettuna ovat suurissa kaupungeissa työskentelevät. Kuvio 8 havainnollistaa vastaajien tarkempaa maantieteellistä jakautumista.



Kuvio 8. Vastaajien maantieteellinen jakautuminen.

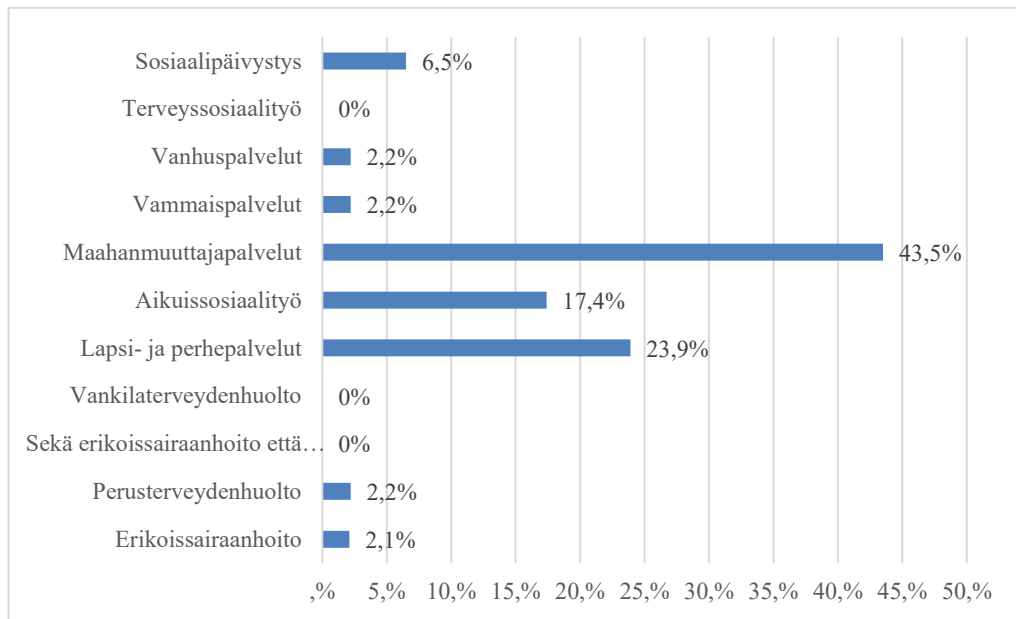
Vastaajien korkein koulutustaso painottui ylempiin ja alempiin korkeakoulututkintoihin. Lyhyen ammatillisen koulutuksen suorittaneet olivat kodinhoitajia. Opiskelijat olivat lähihoitaja- ja sosionomiopiskelijoita. Kysymyksessä, jossa kartoitettiin työskentelysektoria, viisi vastaajaa oli ilmoittanut olevansa opiskelija. Kuvio 9 havainnollistaa vastaajien korkeinta koulutustasoa.



Kuvio 9. Vastaajien koulutustaso.

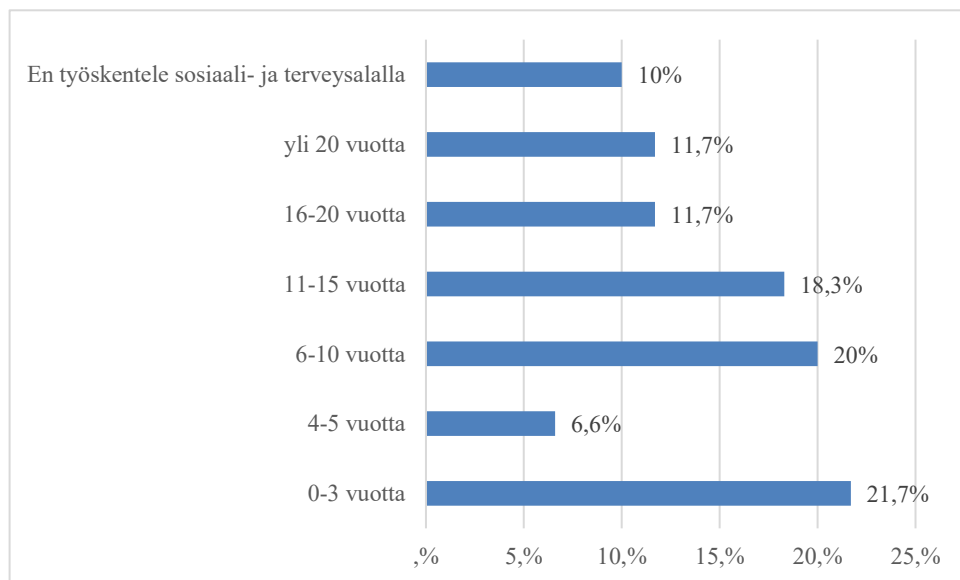
Vastaajista 21 työskenteli sosiaalityöntekijänä ja heistä kaksi johtavana sosiaalityöntekijänä. Sosiaali- ja terveydenhuollossa työskenteli 10 vastaajaa ja ohjaajana 6 vastaajaa. Opiskelijoita vastaajista oli viisi. Opiskelijoista ne, jotka ilmoittivat opiskelualan, olivat sosionomi- ja lähihoitajaopiskelijoita. Muita harvemmin mainittuja ammattinimikkeitä olivat terveydenhoitaja, suunnittelija, lastensuojelun päällikkö, sosionomi, yrityskoordinaattori, opettaja, vankiladiakoni, sairaanhoitaja, nuorisohjaaja, psykologi, etuuskäsittelijä, erityisohjaaja, vanhempi konstaapeli ja vanhempi rikoskonstaapeli. Yksi vastaaja ei halunnut kertoa ammattinimikettään. Sosiaalityöntekijät muodostavat suuren ryhmän vastaajista. Vastaajista 8,3 % työskentelee terveydenhuollossa, joten kaikki terveydenhuollossa työskentelevät eivät ole terveydenhuollon koulutuksen saaneita.

Sosiaali- ja terveydenhuollossa työskentelevät vastaajat (n=46) työskentelivät suurimmaksi osaksi maahanmuuttajapalveluissa (43,5 %), lapsi- ja perhepalveluissa (23,9 %) sekä aikuis- ja sosiaalityössä (17,4 %). Kuvio 10 havainnollistaa vastaajien jakautumista eri toimialueille.



Kuvio 10. Vastaajien toimialue sote-alalla.

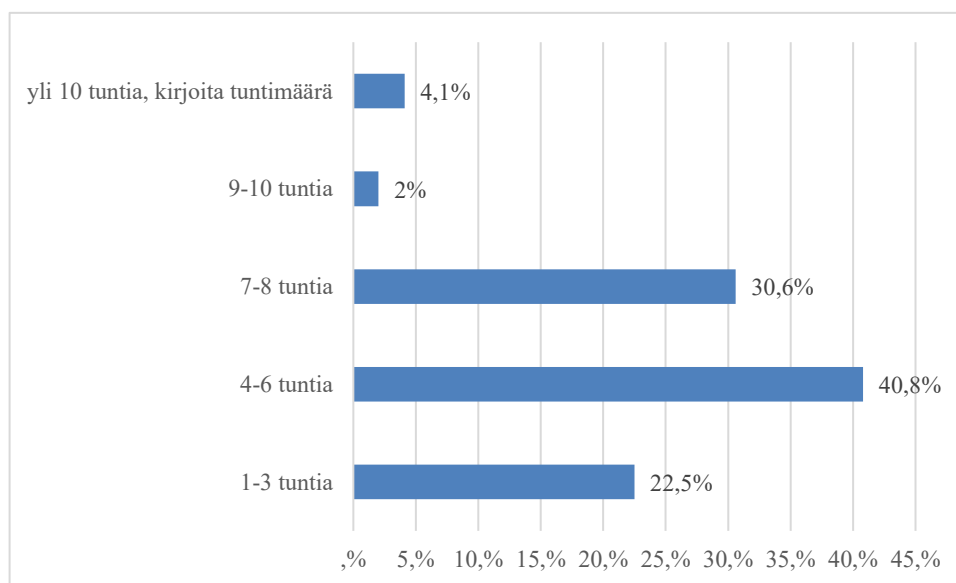
Vastaajien työkokemus jakautuu suhteellisen tasaisesti kaikille kokemusvuositasoille. Kuvio 11 kuvaa vastaajien työkokemuksen määrää. Vastaajista 10,0 % ilmoitti tässä vastauksessa, ettei työskentele sosiaali- ja terveydenhuollossa.



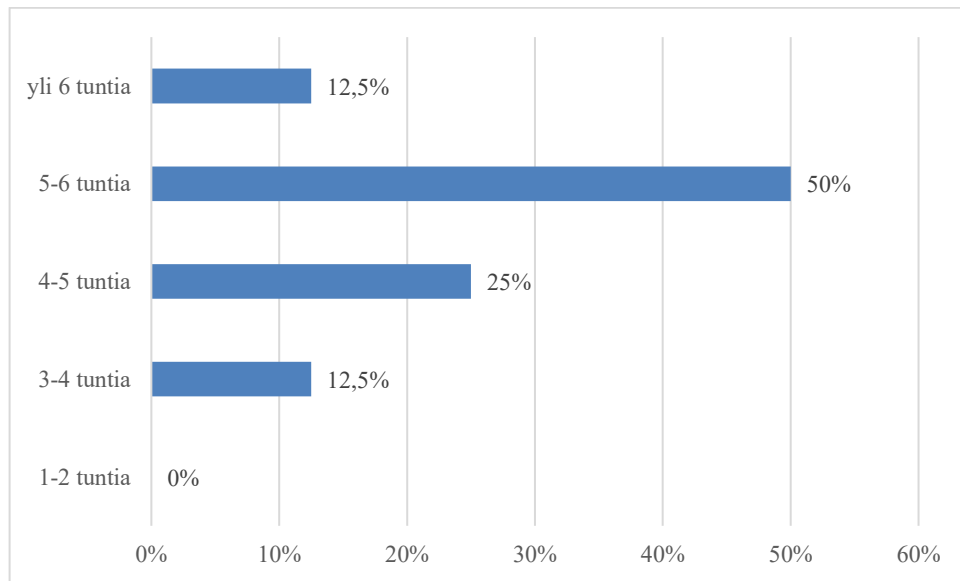
Kuvio 11. Työkokemus sote-alalla.

Vastaajista suurin osa (78,3 %) on osallistunut aiemmin Moodle-oppimisalustalla toteutettuun koulutukseen. Väkivaltaista radikalisoitumista tai ekstremismia koskevaan koulutukseen on osallistunut 36,7 % vastaajista.

Suurin osa vastaajista oli suorittanut verkkokurssin itsenäisesti verkossa (81,7 %). Työyhteisössä järjestettyyn lähipäivään oli osallistunut kahdeksan vastaajaa (13,3 %) ja muulla tavalla verkkokurssin oli suorittanut kolme henkilöä (5,0 %). Itsenäisesti suorittaneilla aikaa verkkokurssin suorittamiseen oli kulunut 1–12 tuntia. Suurimalla osalla (41,0 %) aikaa oli kulunut 4–6 tuntia. Kuvio 12 havainnollistaa niiden vastaajien käyttämää aikaa, jotka suorittivat Radik-verkkokurssin itsenäisesti. Lähipäivään osallistuneet olivat käyttäneet verkkokurssin suorittamiseen lähipäivän lisäksi yli kolme tuntia. Kuvio 13 havainnollistaa vastaajien ajankäyttöä lähipäivän lisäksi.



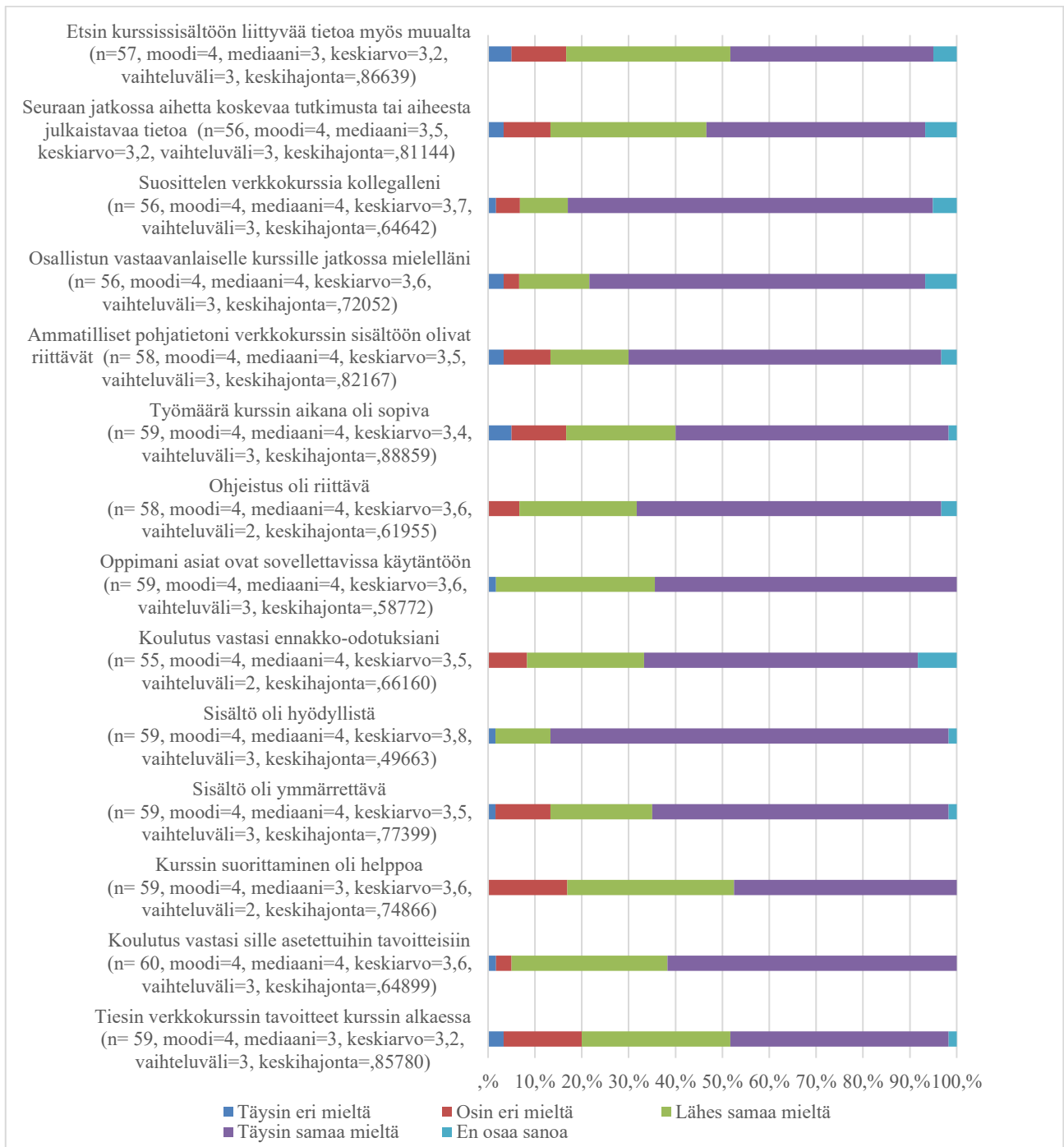
Kuvio 12. Verkkokurssiin kulunut aika kurssin itsenäisesti suorittaneilla.



Kuvio 13. Verkkokurssiin kulunut aika lähipäivän lisäksi.

## 5.2 Verkkokurssia koskeva palaute

Vastausten perusteella verkkokurssi koettiin positiivisena. Kaikkien palautetta koskevien yksittäisten väittämien moodi oli 4, keskiarvo yli 3 ja mediaani yli 3. Kuvio 14 havainnollistaa vastausten jakautumista prosentuaalisesti sekä kuvaa tunnus- ja hajontaluvut väittämäkohtaisesti.



Kuvio 14. Yleisen palautteen vastausten jakautuminen.

Avoimet vastaukset kategorioitiin oppimista estäviin ja edistäviin tekijöihin ja niiden sisällöistä muodostettiin teemoja. Taulukko 3 kuvaa muodostuneet teemat. Taulukon jälkeen tekstissä käsitellään teemoja tarkemmin kuvaten vastauksiin liittyviä näkökulmia.

Kategoria/Teema	Edistävät tekijät	Estävät tekijät
<b>Palaute</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Perustieto aiheesta</li> <li>-Hyödyllisyys ja uudet näkökulmat</li> <li>-Sisällön ymmärrettävyys</li> <li>-Oppimateriaalin monipuolisuus</li> <li>-Henkilökohtaiset tekijät</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ajankäyttö ja kiire</li> <li>-Ympäristön häiriötekijät</li> <li>-Materiaalin ja tekstin paljous</li> <li>-Negatiivinen kokemus oppimateriaalista</li> <li>-Kokemus ilmiön suppeasta esittämisestä</li> <li>-Toteutusmuotoon liittyvät haasteet</li> <li>-Etenemisen seurannan epätarkkuus</li> </ul>

Taulukko 3. Palautetta koskevat teemat

### 5.2.1 Oppimista edistävät tekijät palautteen perusteella

Verkkokurssin koettiin antaneen kattavasti perustiedon väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisystä. Verkkokurssi koettiin myös yleishyödylliseksi, vaikka ei suoranaista asiakastyötä tekisikään. Eräs vastaaja tuo esille toiveensa: ”*Toivon, että jokainen sote-ammattilainen saisi mahdollisuuden käydä tämän kurssin*”. Vastauksissa nousee esille, että vaikka aihe olisi ollut entuudestaan tuttu, antoi kurssi kuitenkin uusia näkökulmia. Osa vastaajista koki laajan sisällön olleen syynä siihen, että verkkokurssi oli ollut ”*positiivinen yllätys*”. Sisällön ymmärrettävyyteen vaikutti vastaajien mielestä se, että tieto oli jaettu ”*sopivan kokoisiin palasiin*” ja että tärkeimmät asiat oli tekstissä korostettuna.

Oppimateriaalin monipuolisuus piti vastaajien mielestä mielenkiintoa yllä. Oppimateriaalin monipuolisuuteen liittyen lisätietolinkit olivat vastaajien mielestä monipuolisia ja hyödyllisiä. Yksittäisenä ryhmänä palautteissa nousi esille tehtävät. Tehtävissä monipuolisuus koettiin tärkeänä. Kertaustehtävien koettiin kannustaneen oppimaan. Videot olivat vastaajien mielestä verkkokurssin ”*parasta antia*”. Vastauksissa henkilökohtaisina tekijöinä nousi

esille vastaajan oma mielenkiinto aihetta kohtaan sekä oman osaamisen taso. Suurin osa vastaajista koki saaneensa paljon uutta tietoa. Osa koki saaneensa kerrattua aiemmin osaa- maansa. Muutamassa vastauksessa nousi esille, ettei uutta tietoa tullut juurikaan. Eräs vastaaja kuvaa asiaa näin: ”*Omalta osaltani aihe on jo ennestään niin tuttu, ettei kurssi tuonut juurikaan uutta tietoa*”.

### **5.2.2 Oppimista estävät tekijät palautteen perusteella**

Ajankäyttöön ja kiireeseen liittyen vastaajat kokivat sosiaali- ja terveydenhuollon kovan kiireen vaikuttavan siihen, ettei aikaa verkkokurssin suosittamiseen meinannut löytyä. Erityisesti tehtävien tekoon tässä mittakaavassa ajan ei koettu riittävän. Vastaajat kokivat myös, että omaan kalenteriin oli vaikea saada sovitettua riittävästi aikaa. Vastaajat toivat esille, että riittävän työajan varaaminen verkkokoulutukselle olisi tärkeää. Eräs vastaaja nosti oppimiseen ja ajankäyttöön liittyen esille, että ”*opin siirtäminen käytäntöön vie paljon aikaa*”.

Se, että verkkokurssiin käytettävästä ajasta saisi tiedon ja ohjeistuksen ennen kurssia, nousi vastauksissa myös esille. Vastausten mukaan verkkokurssia on suoritettu muiden työtehtävien lomassa ja tällöin on koettu, että tekemistä on ollut liikaa, vaikka materiaali itsessään koettiin mielenkiintoiseksi ja tarpeelliseksi. Työpaine vaikuttaa vastaajien mukaan myös siihen, että tutkittua tietoa ei työpäivien aikana ehdi sisäistää. Koulutuksen ajankäytön yhteydessä esille nousi myös oikean ajankohdan merkitys. Ympäristön häiriötekijöinä vastauksissa näkyi kiireisessä työtilanteessa opiskelun väliin tulevat työtehtävät, joiden koettiin häiritsevät oppimista. Lisäksi kotiympäristöön liittyvät häiriötekijät nousivat vastauksissa esille. Vastauksissa tuotiin esille, että rauhallinen ympäristö olisi tärkeä tekijä oppimisessa.

Materiaalin ja tekstin määrä nousi vastauksissa esille myös oppimista estävänä tekijänä. Tekstiä ja materiaalia koettiin olevan paljon. Kehittämisehdotuksena materiaalin paljouteen vastauksissa nousi esille materiaalin esittäminen selkeästi ja käytäntöä palvelevasti. Erään vastaajan mukaan ”*ollakseen hyvä työssään tarvitsisi käytännön työntekijä helposti käytäntöön sovellettavaa tutkittua tietoa asioista ja vaikuttavista tavoista ja keinoista auttaa tarvittavan laajasti*”.



Negatiivisina kokemuksina oppimateriaaleista esille nousi videoihin ja tehtäviin liittyvät mielipiteet. Videot koettiin erään vastauksen perusteella pitkäveteisiksi ja hidastempoisiksi. Käsitteiden kertaustehtävässä yksi vastaajista oli saanut toistuvasti virheellisen palautteen, vaikka oli muuttanut vastauksen muotoilua saamansa palautteen perusteella. Lisäksi tehtävät, jossa täytettiin sanoja, tuntuivat vastaajista ”tyhmiltä, eikä ne palvelleet tarkoitusta”. Vastaajien mukaan ”vaikeat ja pitkät sanat” vaikuttivat verkkokurssin suorittamiseen.

Kokemus ilmiön suppeasta esittämisestä näkyi aineistossa hieman. Esimerkit radikalisoituneista ihmisryhmistä oli erään vastaajan mielestä ”suppeita ja niissä oli liikaa viittauksia äärioikeistoon”. Kyseisen vastaajan mielestä ”ilmiöt ja erottelut tulisi olla näkyvämpiä”. Esille nousi myös, että ”teema oli raskas ja lukeminen ja tekeminen oli rankkaa”. Sisällöllisenä kehittämissuosituksena nousi esille, että verkkokurssin tulisi sisältää heti alussa kuvaus, josta ilmenee moduulien sisällöt.

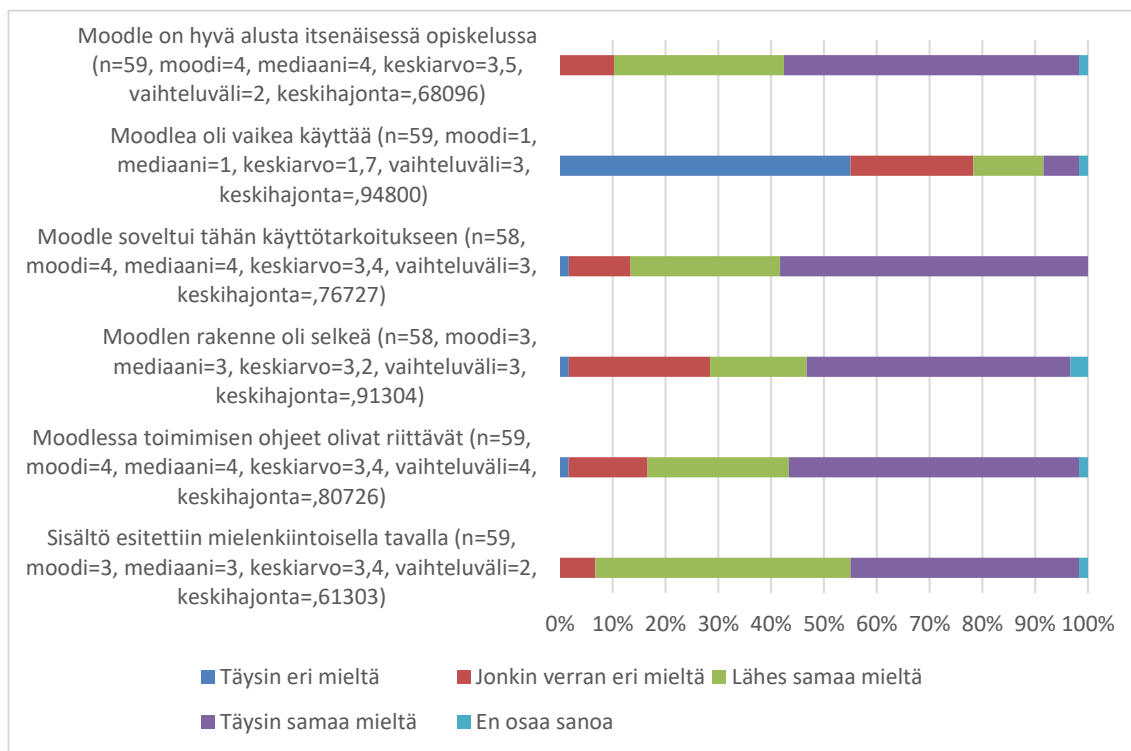
Moni vastaaja toivoi koulutukseen lähipäivää, ”live-koulutusta”. Lähipäivän toivottiin antavan mahdollisuuden reflektoida omaa osaamista sekä verkostoitua muiden kanssa. Lähipäivän toteutuksessa vastausten mukaan tärkeää on moniammatillinen osallistuminen mutta myös mahdollisuus keskustella toimintatavoista omassa työyhteisössä.

Oppimisolun etusivulla ollut edistymisen seuranta koettiin tärkeäksi. Sen koettiin kuitenkin antaneen liian karkean arvioin etenemisestä. Vastaajat toivoivat etenemisen olevan nähtävillä tarkemmin ja että sen näkisi jokaisella sivulla.

### **5.3 Teknologiset tekijät**

Kaikki vastaajat suorittivat verkkokurssin tietokonetta käyttäen. Vastaajista 60 % koki verkkokurssin suorittamisen tietokoneella sujuvaksi. Täysin eri mieltä tietokoneella suorittamisen onnistumisesta oli 15,0 % vastaajista. Kukaan vastaaja ei kommentoinut onnistumisiaan käytetyllä laitteella. Haasteiksi vastaajat kertoivat työpaikan raskaasti suojatut tietokoneet, navigoinnin epäselkeyden, koko ruudun tilaan siirtymisen hankaluuden, kirjallisen vastauksen häviämisen sekä fontin näkymisen pienenä.

Teknologia tekijöitä koskevat palautteet olivat myös positiivisia. Kaikkien väittämien moodi ja mediaani oli 3 tai enemmän ja keskiarvo yli 3, pois lukien väittämä, joka oli esitetty kielteisenä. Kuvio 15 havainnollistaa väittämäkohtaiset tunnus- ja hajontaluvut sekä vastausten jakautumisen prosentuaalisesti.



Kuvio 15. Teknologista toteutusta koskevien vastausten jakautuminen.

Teknologisessa toteutuksessa oppimista edistäviä ja estäviä teemoja rakentui yhtä paljon. Taulukko 4 kuvaa nämä teemat. Taulukon jälkeen tekstissä käsitellään teemoja tarkemmin kuvaten vastauksiin liittyviä näkökulmia.

Kategoria/Teema	Edistävät tekijät	Estävät tekijät
<b>Teknologiset tekijät</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Oppimisalustan helppo-käyttöisyys</li> <li>-Mahdollisuus palata materiaalissa taaksepäin</li> <li>-Lisämateriaalin avautuminen välilehtiin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Oppimisalustan rakenne ja navigointi</li> <li>-Videoiden puheen seuraamisen haasteet</li> <li>-Toiminnalliset haasteet</li> </ul>

Taulukko 4. Teknologisia tekijöitä koskevat teemat

### 5.3.1 Oppimista edistävät teknologiset tekijät

Avoimissa kysymyksissä nousi esille se, että oppimisalustan käytön helppous on kurssilaisille tärkeää. Oppimisalusta oli näyttäytynyt osalle verkkokurssin käyneille helppokäyttöisenä. Helppouteen liitettiin visuaalinen selkeys ja rauhallinen ulkoasu. Väittämien perusteella Moodle-oppimisalusta koettiin olleen hyvä alusta itsenäisessä opiskelussa. Oppimisalustalla toimimisen ohjeet koettiin pääsääntöisesti riittäviksi. Oppimisalustalla liikkumiseen liittyen esille nousi sekä sen helpoksi että haasteelliseksi kokevien kommentteja. Eräs vastaaja kuvasi liikkumista helpoksi: ”*sivujen välillä helppo siirtyä paikasta toiseen*”. Väittämien vastausten perusteella oppimisalustan koettiin olleen soveltuva käyttötarkoitukseensa. Oppimista edistävänä tekijänä koettiin myös se, että materiaalissa on mahdollisuus palata taaksepäin jo käsiteltyihin asioihin. Lisämateriaalin avautuminen omiin välilehtiin koettiin helpottavan oppimista.

### 5.3.2 Oppimista estävät teknologiset tekijät

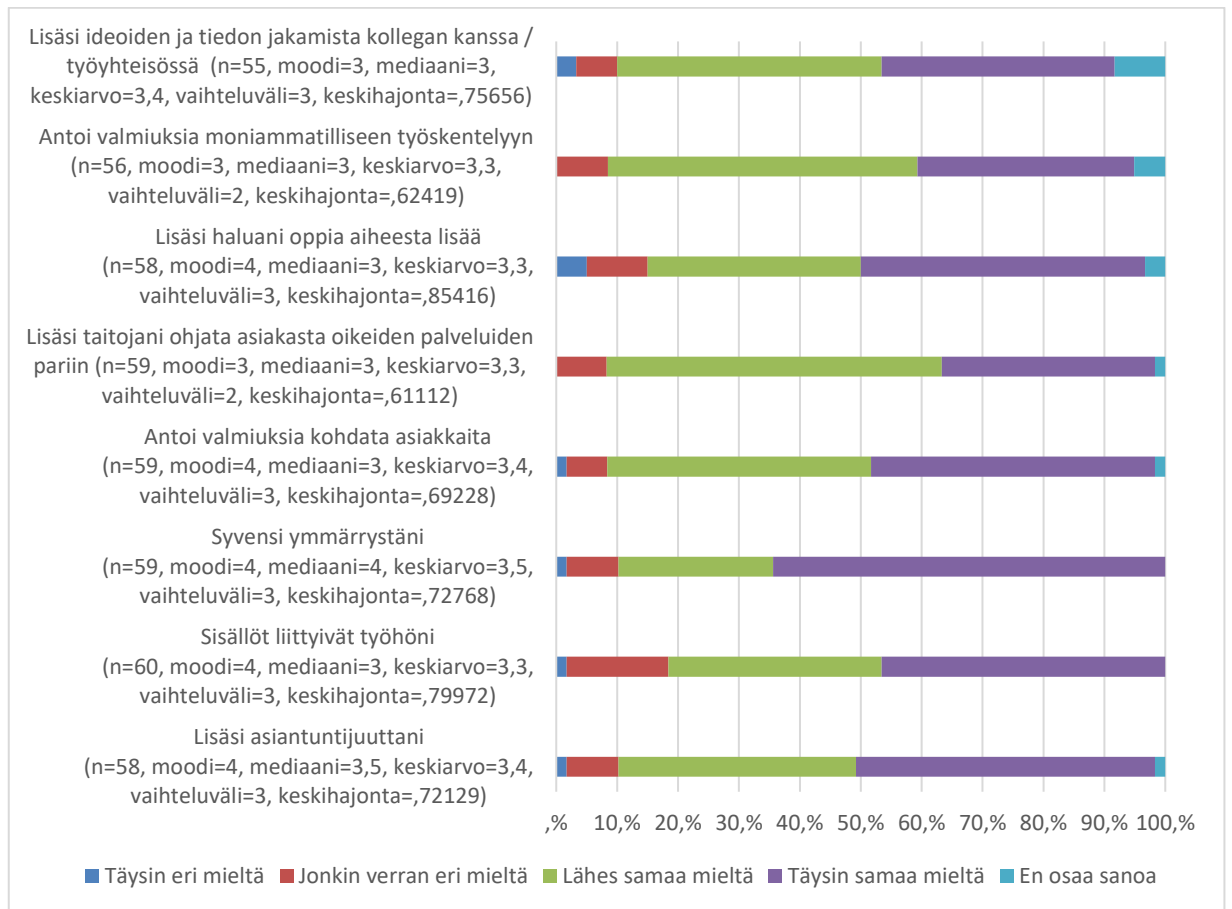
Oppimisalustaan liittyvinä tekijöinä vastaajat kokivat navigoinnin olevan vaikeaa ja rakenteen epäselvä. Navigointia hankaloitti erityisesti edistymisen seurannan epätarkkuus ja se, että edistymisen seuranta ei näkynyt kaikilla sivuilla. Yksi vastaaja kuvasi oppimista estäväksi tekijäksi ”*Moodlen kömpelyyden*”. Videoilla puhuvien henkilöiden kuvakulman koettiin olevan epämiellyttävä. Eräs vastaaja kuvasi tätä ”*ohipuhuminen*”-termillä.

Animaatiovideolla kuvan ja puheen samanaikaisuus koettiin hankaloittavan keskittymistä. Vastausten mukaan videot eivät toimineet Teamsissä jaettuna.

Toiminallisina haasteina vastauksissa nousi esille epäonnistunut ”Teams-lähipäivä”. Tarkempaa kuvausta epäonnistumisen laadusta ei vastauksissa ollut kuitenkaan kuvattu. Lisäksi kurssialueelle kirjautuminen oli vaatinut vastaajilta ponnisteluja, joita vastauksissa ei kuvattu tarkemmin. Yksi vastaaja toi esille, että case-tehtäväsivulle ei päässyt takaisin poistuttuaan siitä. Erään kommentin mukaan kurssilainen oli siirtynyt luvusta toiseen katsomatta alasivuja ennen kuin oli huomannut, että osa materiaalista jää huomiotta.

#### **5.4 Sisällölliset tekijät**

Myös sisällölliset tekijät koettiin positiivisina. Kaikkien yksittäisten väittämien moodi ja mediaani on 3 tai enemmän ja keskiarvo yli 3. Kuvio 16 havainnollistaa väittämäkohtaiset tunnus- ja hajontaluvut sekä vastausten prosentuaalisen jakauman.



Kuvio 16. Sisällöllisiä tekijöitä koskevien vastausten jakautuminen.

Sisällöllisissä tekijöissä oppimista edistäviä teemoja nousi enemmän kuin estäviä tekijöitä. Taulukko 5 havainnollistaa edellä mainitut teemat. Taulukon jälkeen tekstissä käsitellään teemoja tarkemmin, kuvaten vastauksiin liittyviä näkökulmia.

Kategoria/Teema	Edistävät tekijät	Estävät tekijät
<b>Sisällölliset tekijät</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sisällön liittyminen omaan työhön</li> <li>-Sisällön kattavuus ja ajan-kohtaisuus</li> <li>-Ytimekkäät kokonaisuudet</li> <li>-Kokemusasiantuntijan näkökulma</li> <li>-Lisämateriaali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Kieliasun epäselkeys</li> <li>-Ilmiön esiintuonnin suppeus</li> </ul>

Taulukko 5. Sisällöllisiä tekijöitä koskevat teemat

#### 5.4.1 Oppimista edistävät sisällölliset tekijät

Vastausten mukaan sisällön koettiin liittyvän omaan työhön. Tärkeää vastaajien mielestä oli erityisesti se, että työhön liittyvä tieto esitettiin työntekijän näkökulmasta. Tätä tukee myös väittämän ”Sisällöt liittyivät työhöni” -vastaukset. Eräs vastaaja kuvaa sisällön ymmärrettävyyttä käytännön näkökulmasta: ”*valmiiksi pureskeltua tietoa mahdollisimman kattavasti ja käytäntöä palvelevasti*”. Se, että sisällössä puhuttiin ”*matalan tason aatemaailmasta*” oli erityisesti ennaltaehkäisyn oppimisen näkökulmasta merkityksellistä. Lisäksi sisältö koettiin kattavaksi ja ajankohtaiseksi. Väittämien vastausten perusteella sisällöllinen toteutus vaikutti ymmärryksen syventymiseen. Lisäksi oppimisen kannalta sisällöllisesti koettiin merkitykselliseksi se, että kokonaisuudet olivat sopivan pituisia ja asiat oli jaksoteltu lyhyiksi ja ytimekkäiksi kokonaisuuksiksi.

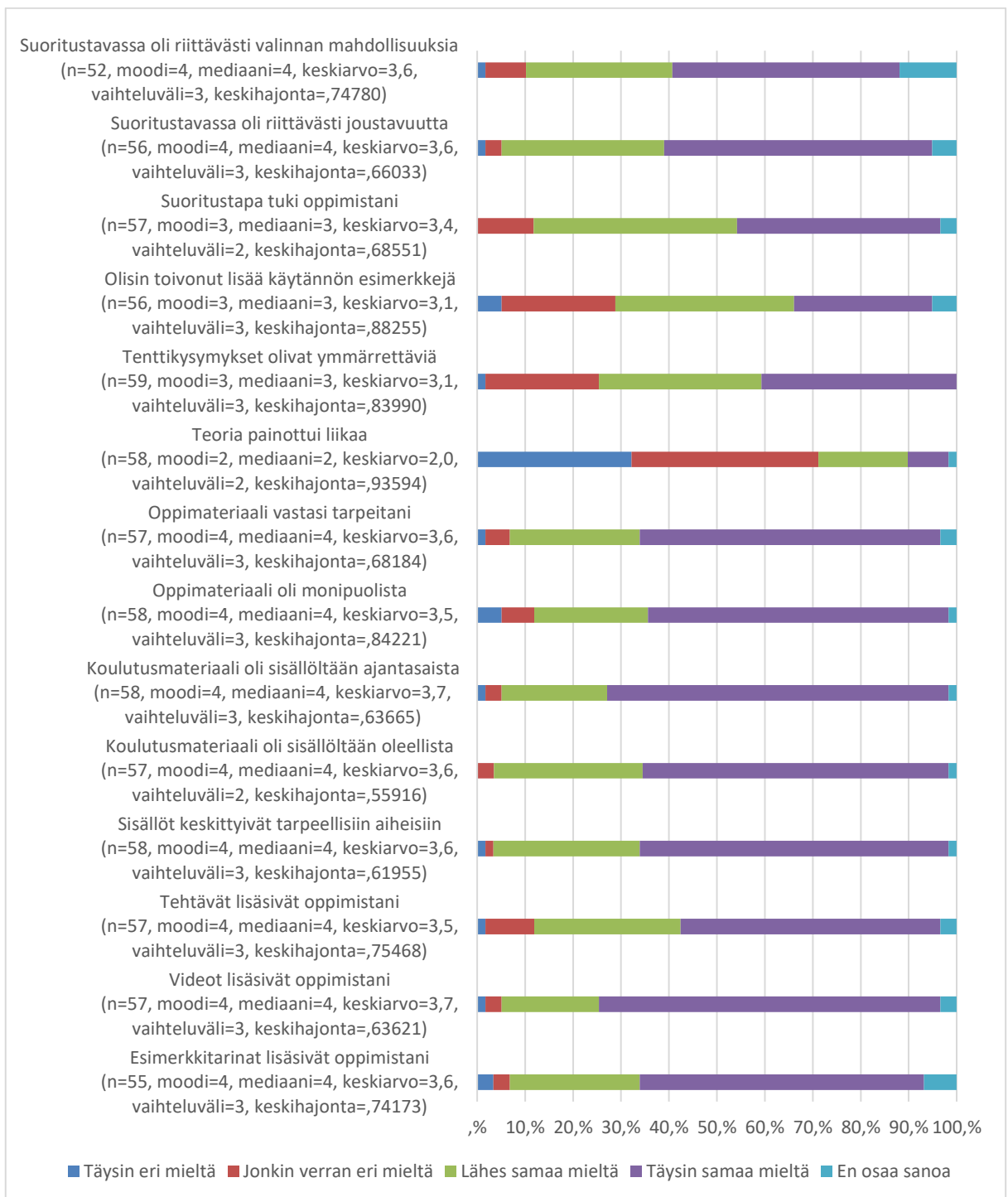
Kokemusasiantuntijoiden näkökulman esiin tuominen oli vastauksien mukaan tärkeä näkökulma. Lisämateriaalin koettiin olevan hyödyllistä, monipuolista ja sitä oli vastaajien mielestä sopiva määrä. Vastaajat kokivat hyväksi sen, että itseohjautuvuutta oli tuettu. Vastauksissa nousi esille erityisesti se, että lisämateriaalin avulla oli mahdollista itse määrittellä, miten paljon asiasta halusi oppia. Väittämässä ”Lisäsi halua oppia aiheesta lisää” suurin osa oli samaa mieltä.

### 5.4.2 Oppimista estävät sisällölliset tekijät

Oppimista estävinä tekijöinä kieliasuun liittyen esille nousi ”*kompleksi ilmiö*” -termi. Se toivottiin kirjoitettavan eri kieliasussa. Oppimista esti vastaajien mukaan myös lakien ja pykälien näkyminen tekstin seassa sekä liian pitkät lauseet. Ilmiön esiintuonnin suppeuteen liittyen, eräs vastaaja koki ”*kotimaisen terrorismin olemassaolon pienentämisen*”. Lisäksi kahdessa vastauksessa toivottiin esille nostettavan myös ”*uusnatsit ja suomi nyt liike vrt. KKK*”. Vastaajat toivat esille myös sen, että ”*ei puhuttu kantasuomalaisten epäilystä terrorismirikoksesta*”, josta vastaajien mielestä olisi pitänyt puhua enemmän. Lisäksi muutamassa vastauksessa määritelmät ja käsitteet koettiin suppeiksi ja termistö vaikeaksi. Vastausten mukaan myös Ekstremistinen orientaatio-osion rakenne koettiin epäloogiseksi.

## 5.5 Pedagogiset tekijät

Verkkokurssilla toteutetut pedagogiset ratkaisut koettiin positiivisina. Yksittäisten väittämien moodi ja mediaani on lähes kaikissa väittämissä 4. Myös keskiarvot ovat suurimmaksi osaksi yli 3,5. Näistä huomioista on jätetty pois väittäjä, joka oli kielteisesti ilmaistu. Kuvio 17 kuvaa väittäjäkohtaiset tunnus- ja hajontaluvut sekä vastausten prosentuaalisen jakauman.



Kuvio 17. Pedagogisia tekijöitä koskevien vastausten jakautuminen.

Pedagogisia tekijöitä koskevia kommentteja oli avoimissa vastuksissa määrällisesti eniten. Myös teemoja nousi vastausten määrän vuoksi enemmän kuin muissa kategorioissa.



Taulukko 6 havainnollistaa pedagogisia tekijöitä koskevat teemat. Taulukon jälkeen tekstissä käsitellään teemoja tarkemmin, kuvaten vastauksiin liittyviä näkökulmia.

Kategoria/Teema	Edistävät tekijät	Estävät tekijät
<b>Pedagogiset tekijät</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Videot</li> <li>-Tehtävät</li> <li>-Esimerkkitapaukset</li> <li>-Monipuolisuus</li> <li>-Tiedon visualisointi</li> <li>-Yhdessä tekeminen ja moniammatillinen keskustelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tehtäviin liittyvät erilaiset kokemukset</li> <li>-Tekstin määrä</li> <li>-Informaation toisto</li> <li>-Toteutuksen pedagogiset valinnat</li> </ul>

Taulukko 6. Pedagogisia tekijöitä koskevat teemat

### 5.5.1 Oppimista edistävät pedagogiset tekijät

Oppimista edistävänä tekijänä eniten kommentoitiin videota. Niiden koettiin lisäävän oppimista myös väittämävastausten perusteella. Videoiden oppimista edistäviksi syiksi koettiin niiden kuuntelemisen ja katsomisen helppous. Tärkeäksi katsottiin myös se, että videoilla olleet henkilöt olivat asiantuntijoita. Videoiden koettiin lisäksi tuovan vaihtelua verkkokursin materiaaliin. Videoiden pituuden koettiin sekä edistävän että estävän oppimista. Suurin osa videoiden pituutta kommentoineista vastaajista toi esille, että videot olivat lyhyitä ja ytimekkäitä. Aineistossa näkyy hieman erimielisyyttä asiaan. Videoihin liittyvänä kehittämissuhteeksi nousi esille, että videoiden pituuden olisi hyvä näkyä videon yhteydessä jo ennen videon katsomisen aloittamista.

Aineistossa näkyy, että kaikki tehtävät tukivat oppimista. Perusteluna nousi esille, että tehtävät saivat pysähtymään ja miettimään asiaa uudelleen. Case-tehtävät koettiin hyväksi siksi, että ne saivat pohtimaan asiaa monipuolisemmin. Esille nousivat myös kertaustehtävät, jotka koettiin kannustavina. Tehtävissä koettiin tärkeäksi oikean vastauksen näkeminen, jolloin omaa vastausta voi verrata ja oppia sen myötä vielä lisää. Eräs vastaaja toi esille oppimisen oman virheen kautta: ”oma huolimattomuusvirhe ja kun näki oikean vastauksen, se opetti”.

Myös monivalinta- ja oikein-väärin-kysymykset mainittiin oppimista edistävinä tekijöinä. Niiden koettiin auttavan erityisesti asioiden kertaamisessa. Yksittäisenä erillisenä vastauksena nousi esille, että tehtävissä oleva tarkastuspainike motivoi pohtimaan ja vastaamaan tehtäviin laadullisesti paremmin. Myös väittämien perusteella tehtävien koettiin edistävän oppimista. Väittämien vastausten mukaan esimerkkitapaukset edistivät oppimista ja niitä olisi voinut olla enemmänkin. Esimerkkitapausten koettiin auttavan pohtimaan ja soveltamaan opittua asiaa. Käytännön työstä kertominen esimerkkien avulla osoittautui vastausten perusteella tärkeäksi.

Oppimista edistävänä tekijänä nousi esille monipuolisuus. Vastauksissa monipuolisuudella tarkoitettiin useita eri asioita. Oppimateriaali koettiin väittämien vastausten mukaan paitsi monipuoliseksi, myös tarpeita vastaavaksi. Vastaajien mukaan oppimateriaali oli monipuolista, tieto esitettiin eri tavoilla ja sekä tekstiä että videoita oli sopivassa suhteessa. Koulutusmateriaali koettiin sisällöltään ajantasaiseksi. Lisäksi esille nousi monipuolisuutena se, että osioissa oli keskenään erityyppisiä tehtäviä. Tehtävätyyppien monipuolisuuden lisäksi lisämateriaalin monipuolisuus koettiin tärkeäksi. Tiedon visualisoinnilla tarkoitettiin tekstin seassa olevia ”*boldauksia*” sekä asioiden esittämistä visuaalisesti. Visualisointia verkkokurssille toivottiin lisää.

Yhdessä tekeminen ja moniammatillinen keskustelu nousi vastauksissa hyvin usein esille. Oppimista edistävänä tekijänä vastaajat kokivat sen, että verkkokurssin aiheista pystyi keskustelemaan kollegan kanssa tai muuten työyhteisössä. Kehittämisehdotuksena toivottiin moniammatillisen keskustelun ja yhteisen pohdinnan mahdollistumista vielä enemmänkin. Lisäksi tärkeänä pidettiin sitä, että työyhteisössä voitaisiin ideoida yhdessä toimintamalleja ja kehittää prosessien toimivuutta. Yhteisiä keskusteluja koskevissa kommentteissa oli esillä myös lähipäivän merkitys oppimisessa. Verkkoppimisen hyvänä puolena nähtiin myös omaan tahtiin etenemisen mahdollisuus ja osa vastaajista kokikin tärkeänä, että kyseessä oli yksilösuoritus.

### 5.5.2 Oppimista estävät pedagogiset tekijät

Oppimista estävinä pedagogisina tekijöinä tehtäviin liittyen koettiin tehtävä, jossa kurssilainen kirjoitti puuttuvan sanan. Erään vastaajan mukaan ”*yksittäiset sanat eivät voi määrittää ymmärtämistä*”. Muutama vastaaja oli kokenut monivalintakysymykset tulkinnanvaraisina ja käsitetehtävän epätarkoituksenmukaisena. Kysyttäessä oppimista estäviä tekijöitä eräs vastaaja toi esille ”*avoimet kysymykset, onneksi niitä ei ollut!*”.

Joidenkin vastaajien mukaan tekstin määrä oli liian suuri. Erityisesti ”*yksittäiset pitkät teoriaosuudet*” ja ”*suuret perättäiset tekstimassat*” koettiin oppimista estäviksi. Väittämien vastausten mukaan teorian ei koettu täysin painottuvan liikaa, mutta sitä voisi olla vähemmän. Eräs vastaaja kommentoi kirjallisen oppimateriaalin määrää, ”*melko paljon lukemista*”. Vastauksissa nousi esille myös se, että informaatioissa oli jonkin verran toistoa. Edellä mainittu oli näkynyt vastaajien mielestä erityisesti erään videon yhteydessä niin, että videolla ollut asia oli myös tekstinä.

Toteutuksen pedagogisiin valintoihin liittyviksi oppimista estäväksi tekijöiksi vastaajat kokivat itsenäisesti suoritettavan kurssin lisäksi sen, että kokonaisuutta olisi ollut hyvä jakaa useampaan osaan. Osa vastaajista koki pilkkomisen hyvänä, osa huonona. Kehittämisehdotuksena esille nousi kurssin suorituksen jakaminen esimerkiksi parille päivälle, jolloin välissä jäisi aikaa pohtia ja sisäistää opittuja asioita. Eräs vastaaja koki kurssin suorittamisen raskaaksi yhden päivän aikana. Väittämien vastausten mukaan suoritustavan koettiin tuke-  
neen oppimista jonkin verran.

## 6 Johtopäätökset

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli saada palautetta verkkokurssin suorittaneilta sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisilta verkkokurssia koskien. Lisäksi haluttiin selvittää oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Tutkimuskysymyksiä vastauksilla pyritään myönteisesti vaikuttamaan sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden työskentelyolosuhteisiin koulutuksellisin keinoin. Kyselyllä (Liite A), joka sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä, saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Hsien ja Shannonin (2005, s. 1283) ohjeiden mukaisesti tässä luvussa vastauksiin liittyvää keskustelua käydään teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin viitaten.

### 6.1 Verkkokurssia koskeva palaute

Verkkokurssista saadun palautteen perusteella verkkokurssi on ollut positiivinen oppimiskokemus. Väittämien vastausten mukaan suoritustavassa koettiin olevan riittävästi joustavuutta sekä valinnan mahdollisuuksia. Suoritustavan koettiin tukeneen oppimista jonkin verran. Vastaajat osallistuvat vastaavanlaiselle verkkokurssille jatkossa mielellään ja he suositelisivat verkkokurssia kollegalleen. Koulutus vastasi hyvin ennako-odotuksia ja ohjeistus koettiin riittäväksi. Tämä luo hyvän pohjan laadukkaille oppimistuloksille, sillä Rauste-von Wright ja kumppaneiden (2003) mukaan oppimistulokset ovat parempia, kun oppiminen on mieluista. Lisäksi Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2006) mukaan koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kannalta merkityksellistä on, että osallistujilla on positiivinen oppimiskokemus verkkokurssista.

Vastaajat kokivat toteutustavan sekä tukevan että estävän oppimista. Lähipäivää ja yhteisöllistä toteutusta toivottiin lisää. Nämä tulokset ovat samansuuntaiset kuin Marston ja Kivelän (2015, s. 89–90) artikkelissa, jossa ammattikorkeakouluopiskelijat kokivat verkko-oppimisen tukevan sekä hyvin että heikosti oppimista. Heidän tutkimuksessaan (mas 90) vastaajat olivat kaikkien alojen ammattikorkeakouluopiskelijoita, mutta eniten vastaajia oli liiketalouden sekä sosiaali- ja terveydenhuollon aloilta. Osa vastaajista koki, etteivät opinnot aina kohtaa työelämän vaatimuksia. Edellä mainitun suuntaista tulosta ei tässä pro gradu -tutkielmassa kuitenkaan noussut esille.

Palautteessa (Luku 5.2.2) esille noussut vuorovaikutuksen ja yhteisen reflektoinnin merkityksen tärkeyden korostamisen vuoksi, kurssin toteutusmuotoihin tullaan jatkossa antamaan selkeämpi ohjeistus vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen oppimisen merkityksestä sekä oppijan aktiivisesta roolista. Ohjeistukseen lisätään ohjeet lähipäivän toteuttamisesta myös verkkovälitteisesti. Vuorovaikutuksen merkitys väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä nähdään merkittävänä myös muissa koulutus konteksteissa (ks. Sajjad, 2022; Sjøen, 2019). Sajjad (2022) korostaa erityisesti avoimen ja kriittisen dialogin merkitystä. Yhteisöllisen oppimisen tärkeyttä korostaa myös lukuisat aiemmat tutkimukset (esim. Häkkinen & Arvaja, 1999; Rauste-von Wright ym., 2003, s. 61; Tynjälä, 1999).

Aiempi tutkimus (esim. Benson, 2002; Hiltunen, 2012; Tenno, 2011; Wenger, 1998) tukee vuorovaikutuksen merkitystä myös verkko-oppimisessa. Yhtenä vuorovaikutuksen muotona voisi myös pohtia asiantuntijan toteuttamaa verkkotapaamista. Tällä toiminnalla voitaisiin mukailla Hiidenmaan (2013) esiin nostamaa kokemusta paikallisista tapahtumista verkkokurssin rinnalla. Verkkotapaamisista voitaisiin kertoa kurssilaisille verkko-oppimialustalla ja kurssilainen voisi osallistua oman mielenkiinnon mukaisesti. Tapaamisessa olisi mahdollisuus moniammatilliselle pohdinnalle ja asiantuntijan ohjaamana keskustelussa nousseet asiat voitaisiin huomioida myös mahdollisessa verkkokurssin kehittämistyössä. Lisäksi keskustelualueen lisääminen verkkokurssille olisi mahdollista. Tällä toimintatavalla saataisiin lisää vuorovaikutusta ja interaktiivisuutta. Erityisesti interaktiivisuus on Männikön (2020) ja Durkinin (2008) mukaan tärkeää oppimisen kannalta. Keskustelualue voi tuoda haasteita MOOC-tyylisellä kurssilla ja vaatisi näin ollen opettajan läsnäoloa ainakin silloin tällöin, jotta voidaan varmistaa keskustelun luonteen pysyminen ammatillisella tasolla.

Vastaajat toivoivat tietoa verkkokurssin suorittamiseen kuluvasta ajasta (Luku 5.5.2). Tarkan ajan määrittely on vaikeaa oppimiseen liittyvien tekijöiden, kuten toteutustavan ja lisämateriaalin lukemisen määrän vuoksi. Vastausten perusteella (Kuvio 12) ajankäyttö oli 1–12 tuntia. Ajankäyttöön liittyen oppimialustalle lisätään ehdotuksia, missä kohtaa kurssilaisen on hyvä pitää tauko. Tällä tuetaan mielekäästä ja tehokasta oppimista, sillä taukojen tiedetään (esim. Sisti ym., 2007) olevan hyödyllistä oppimiselle. Tauotus toteutetaan ottamalla käyttöön oma symboli, jolla visuaalisesti kuvataan tauon paikkaa.

Kurssin sisältö koettiin monipuolisena ja mielenkiintoa ylläpitävänä (Luku 5.4) erityisesti oppimateriaalin monipuolisuuden vuoksi. Kurssin sisältöihin ja oppimateriaaleihin liittyen kehittämistyössä on tärkeää säilyttää monipuolisuus. Monipuolisuus on merkityksellistä aikuisen oppimisessa (esim. Knowles, 1980; Kolb, 1984; Tynjälä, 1999; Uusikylä & Atjonen, 2005) myös kohderyhmän heterogeenisyyteen liittyen. Kokemusasiantuntijoiden näkökulman esiin tuominen koettiin oppimista edistävänä tekijänä (Luku 5.4). Sisällön monipuolistamista ajatellen esimerkiksi kokemusasiantuntijoiden podcast voisi olla yksi vaihtoehto oppimateriaaliin.

Informaation turhaa toistoa tulee välttää huomioiden kuitenkin kertauksen merkitys oppimisessa. Kun sisältö pysyy samankaltaisena, on yksi tapa kerrata asiaa esittämällä sitä eri näkökulmista. Tiedon visualisointi koettiin oppimista edistävänä tekijänä (Luku 5.5). Verkko-kurssille lisätään infograafeja erityisesti niihin kohtiin, joissa tällä hetkellä on paljon teksti-muotoista tietoa. Verkkokurssin sisältö oli vastaajien mielestä heidän työhönsä liittyvää faktatietoa, joka oli muotoiltu helposti luettavaan ja ymmärrettävään muotoon. Radik-verkkokurssin verkkopedagogisessa suunnitelmassa (Seppälä, 2021) tällä toiminnalla haluttiin vastata lainsäädännön (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä, 559/1994, 15§) vaateeseen siitä, että ammattilaisten toiminnan on oltava parhaaseen käytössä olevaan tietoon perustuva.

Vastauksissa nousi esille sosiaali- ja terveydenhuollossa laajasti koettu kiire, mutta myös verkkokurssiin kohdistuva ajankäyttö (Luku 5.2.2). Vastaajat kokivat, etteivät saaneet tarpeeksi aikaa verkkokurssin suorittamiseen. Pilotointi osui ajalle, jolloin Covid19 -pandemia oli kuormittanut jo jonkin aikaa sosiaali- ja terveydenhuoltojärjestelmää. Lisäksi joillain alueilla Apotti-järjestelmän käyttöönotto oli ajankohtainen. Nämä tekijät yhdistettynä jo valmiiksi kiireiseen sosiaali- ja terveydenhuollon arkeen vaikuttivat varmasti osaltaan niin verkkokurssin osallistujien määrään kuin kyselyn osallistujien määrään.

Pilotoinnissa oli mukana myös opiskelijoita, joilla koulutus oli yksittäinen opiskelupäivä sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto-opiskelussa. Frantti-Malinen (2014) on selvittänyt läheisväkivallan verkkokurssin opiskelijoiden kokemuksia yhteistyössä Keski-Suomen sairaanhoidopiirin hankkeen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun kanssa. Palautteissa nousee esille

oppimispäiväkirjan tukeneen oppimista. Oppimispäiväkirjan käyttöä Radik-verkkokurssin ohella voisi myös pohtia. Esimerkiksi niille opiskelijoille, joille verkkokurssi sisältyy tutkintoon, voisi olla hyödyllistä kirjoittaa oppimispäiväkirjaan aiheeseen liittyviä ajatuksia ja pohdintoja. Lisäksi sen avulla opiskelija voisi saada opettajalta palautetta oppimisesta.

Väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisytyö nähdään sosiaali- ja terveydenhuollon kentällä usein sosiaalityöhön painottuen. Verkkokurssin mainonnassa onkin tärkeä huomioida kansallisen toimenpideohjelman (Sisäministeriö, 2020) keskeinen linjaus, jossa väkivaltaisen radikalisoitumisen työssä painotus on ennaltaehkäisyssä ja sen nähdään olevan kaikkien tehtävä.

Mikäli mahdollista, jatkossa on hyvä pyytää säännöllisesti palautetta kurssilaisilta, jotta saadaan laajempaa palautetta verkkokurssista. Jatkossa on myös tärkeää tarkastaa säännöllisin väliajoin verkkokurssilla olevien linkkien toiminta ja sisällön ajankohtaisuus, sillä sisällön ajankohtaisuuden koettiin vastausten mukaan edistävän oppimista.

## **6.2 Oppimista edistävät ja estävät tekijät**

Oppimisalustan helppokäyttöisyyteen liittyen vastauksia oli puolesta ja vastaan. Osa vastaajista koki oppimisalustalla liikkumisen sekavana. Tähän on hyvä kiinnittää jatkossa huomiota ja selvittää organisaatiotasolla, onko oppimisalustan rakenteeseen mahdollista tehdä muutoksia, jotka keventäisivät rakennetta. Oppimisalustan ohjeiden määrä koettiin kuitenkin riittäväksi. Etusivulle lisätään huomautus siitä, mistä oppimisalustalla toimimisen ohjeet löytyvät. Kuvakkeiden käyttöä tarkennetaan ja niistä tehdään visuaalisesti selkeämpiä. Lisäksi varmistetaan niiden alla olevien tekstien koko ja selkeys. Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Kebritchi ym., 2017; Nevgi & Tirri, 2003) verkko-oppimista estävinä tekijöinä on havaittu haasteet verkko-oppimisessa sekä TVT-taitojen puute. Tämän vuoksi verkkokurssin selkeyteen ja käytön yksinkertaisuuteen on tärkeä kiinnittää huomiota kehittämistyössä.

Vastauksissa nousi esille etenemisen seurannan näkyminen kaikilla sivuilla. Myös Hartikainen ja Teräs (2020) tuovat esille, että opiskelijoiden näkökulmasta kurssin eteneminen tulee olla kuvattu visuaalisesti selkeällä tavalla. Tähän liittyen selvitetään, onko tällä hetkellä ainoastaan etusivulla näkyvä edistymisen seuranta -palkki mahdollista saada näkyviin myös

muille sivuille. Selkeydessä yhtenä tekijänä vastauksissa nousi esille Moduulien vaihtumisen selkeämpi näkyminen. Kehittämistyössä moduulien alkuun luodaan etusivut, joissa kerrotaan uuden moduulin alkamisesta sekä alkavan moduulin keskeisin sisältö.

Vastaajat raportoivat haasteita verkkokurssille rekisteröitymisessä. Oppimista estävänä tekijänä sama nousee esille Sántin (2013) havainnoissa. Lisäksi hänen tutkimuksessaan huomattiin oppimista estävänä tekijänä mahdollisuus suorittaa kurssi vain yhdellä kielellä. Radik-verkkokurssi tullaan kääntämään ruotsinkieliseksi heti julkaisun jälkeen sekä myöhemässä vaiheessa myös englannin kielelle.

Lisälukemiston avautuminen omiin välilehtiin koettiin oppimista edistäväksi tekijäksi. Lisälukemiston ja muiden linkkien avautuminen uusiin ikkunoihin tarkastetaan. Lisälukemistoon lisätään oma kohta, johon kootaan kaikki verkkokurssin videot. Näin kurssilaisen on helppompaa löytää tietty video jälkeensä. Videoiden yhteyteen lisätään tieto videon pituudesta. Verkkokurssin kehittämisen yhteydessä mietitään, olisiko pidempiä videoita mahdollista lyhentää esimerkiksi kahdeksi eri videoksi ja sisällyttää ne verkkokurssilla eri kohtiin. Toisena vaihtoehtona voisi olla videon muokkaaminen interaktiivisemmaksi, jolloin väliin voi lisätä esimerkiksi pohdintatehtäviä. Videoiden interaktiivisuus ja kognitiivisen kuorman säätelyn mahdollisuus nähdään Noetelin ja kumppaneiden (2021) katsauksessa oppimista edistävänä tekijänä. Mikäli jatkossa toteutetaan lisää videoita, tulee pyrkiä siihen, että niiden maksimipituus olisi noin kolme minuuttia. Erityisesti MOOC-tyylisillä verkkokursseilla alle kolmen minuutin videot, joissa asiantuntijan kasvot näkyvät ja ääni on innostunut, sitouttavat Korhut ja kumppaneiden (2015) mukaan kurssilaisia. Samassa tutkimuksessa videoiden sisältämä pelillisuus sekä taululle piirtäminen koettiin tärkeänä.

Vastauksissa (Luku 5.5) nousi esille, että tehtävän, jossa yhdistettiin pareja, koettiin estävän oppimista. Syynä tähän oli sekä tekniset että pedagogiset syyt. Kyseinen tehtävä korvataan tehtävällä, joka tukee kokonaisuuden hallintaa ja ymmärtämistä eikä vaadi kurssilaiselta kirjallista vastausta. Kertaustehtävinä käytetään jatkossa monivalintakysymyksiä sekä oikein-väärin-väittämiä, jotka ovat Hiidenmaan (2013) mukaan tyypillisiä MOOC-toteutuksissa. Näihin tehtäviin lisätään vastauksen kohdalle perustelut, jotka kurssilainen näkee vastattuun kysymykseen.



Osa itsenäisesti pohdittavista pohdintatehtävistä muutetaan tehtäviksi, joihin kurssilainen kirjoittaa palautteen. Näissä tehtävissä palautuksen jälkeen kurssilainen saa tiedon, mitä asioita vastauksessa tuli olla käsitelty. Pohdintatehtävissä painotetaan jatkossa vielä enemmän niiden moniammatillisen keskustelun merkitystä, sillä Wengerin (1998, s. 226–227) mukaan oppimisessa olennaista on osallistuminen käytännön yhteisöjen toimintaan. Myös esimerkkitaupauksia tullaan lisäämään. Vastausten mukaan ne koettiin oppimista edistävinä. Lisäksi useat tutkijat (esim. Knowles, 1980; Malinen, 2000, s. 105; Rauste-von Wright ym., 2003) tuovat esille kokemuksen hyödyntämisen tehokkaaksi keinoksi uuden asian oppimisessa. Esimerkkitaupaukset mahdollistavat teorian ja käytännön oppimisen samanaikaisesti, mikä on Tynjälän ja kumppaneiden (2016, s. 370–371) mukaan integratiivisen pedagogiikan perusajatus.

Vastausten mukaan kaikki tehtävät koettiin oppimista edistävinä mutta esille nousi myös se, että tekstintäyttö-tehtävä esti oppimista. Edellä mainituilla tehtävillä korvataan myös tekstintäyttötehtävät. Verkkokurssin tehtävät ohjaavat lähteiden (esim. Hiltunen, 2012; Komulainen, 2015) mukaan opiskelijaa verkkokurssin suorittamisessa. Hiidenmaa (2013) tuo esille seuraavia näkökulmia oppimistehtäviin liittyen. Tehtävät MOOC-toteutuksissa ovat usein monivalintatehtäviä tai automaattisesti tarkistettavia tehtäviä. Oppimistehtävien vertaisarviointi voi olla yksi oppimistapa kurssilla, mutta siihen liittyy tiettyjä haasteita. Esimerkiksi opiskelijoiden aikataulut voivat olla erilaiset ja mikäli kurssilaisilla ei ole aiempaa osaamista palautteenannosta, se voi olla hankalaa. On myös mahdollista, että kurssien oheen syntyy kurssilaisten omaa oheistoimintaa esimerkiksi sosiaalisen median kautta. Nämä näkökulmat ovat tärkeitä verkkokurssin kehittämistyössä.

Kieliasuun ja vaikeisiin sekä pitkiin sanoihin liittyen (Luku 5.2.2) tarkastetaan kieliasun selkeyttä ja avataan termejä enemmän. Lakien ja pykäliden kohdalle tehdään selkeytystä pykäliden näkymisestä sekä tiedon esittämisessä helposti ymmärrettävässä muodossa. Oganesyjan ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen mukaan väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä on nuorten kohdalla tärkeää antaa heille todellista tietoa laeista. Verkkokurssin sisältöön liittyen painotus erilaisissa väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin muodoissa tarkastetaan vastaamaan Suojelupoliisin (2020b) tämänhetkistä kuvausta Suomen terrorismin uhasta.

### 6.3 Yhteenveto verkkokurssiin tehtävistä muutoksista

Tässä luvussa kuvataan verkkokurssiin tehtävät muutokset tiivistettynä tutkimuskysymysten mukaisesti. Tutkimuskysymykseen yksi liittyvien vastausten perusteella kurssin sisältö koettiin monipuolisena ja sisältö omaan työhön liittyvänä. Tutkimuskysymyksen 2.a. vastauksena esille nousi oppimista edistävinä tekijöinä oppimateriaaliin ja sen toimintaan liittyvät tekijät, kuten mahdollisuus palata materiaalissa takaisin sekä oppimisolun helppokäyttöisyys. Lisämateriaalit ja kokemusasiantuntijan näkökulma sekä sisällön kattavuus ja ajankohtaisuus edistivät oppimista vastaajien mukaan. Myös erilaiset oppimateriaalit ja tiedon visualisointi sekä moniammatillinen toteutustapa edistävät oppimista. Tutkimuskysymyksen 2.b. vastauksena estäviksi tekijöiksi koettiin erilaiset teknologiset haasteet, tiedon esitysmuotoon ja ilmiöön liittyvät tekijät sekä tekstin määrä ja informaation toisto. Myös ympäristön häiriötekijät ja kiire nousivat vastauksissa esille oppimista estävinä tekijöinä. Alalukujen 6.1 ja 6.2 perusteella verkkokurssiin tehdään muutoksia. Taulukko 7 kuvaa tiivistetyt tehtävät muutokset.

Yläkategoria	Tehtävä muutos
Palaute	Lisätään ohjeistusta lähipäivän merkityksestä ja erityisesti sen järjestämisestä moniammatilliselle kohderyhmälle.
	Laaditaan ohje lähipäivän toteutuksesta verkkoympäristössä.
Teknologiset	Selvitetään talotasoisesti, voiko oppimisolun rakennetta vielä selkeyttää.
	Mikäli lisävideoita tehdään, huomioidaan niissä videoiden selkeys ja pituus pidetään maksimissaan noin 3 minuuttia.
	Linkit videoihin esitetään kootusti lisätieto-osiossa.
Sisällölliset	Lauserakenteet tarkastetaan ja lauseita lyhennetään. Vaikeita termejä pyritään avaamaan ja määrittelemään silloin, kun ne esiintyvät ensimmäisen kerran.

	Tarkistetaan ilmiön esittämisen laajuus ja monipuolisuus, huomioidaan kaikki väkivaltaisen ekstremismin muodot siitä näkökulmasta, mikä todellinen uhka Suojelupoliisin (2020a) mukaan tällä hetkellä on.
<b>Pedagogiset</b>	Tehtävätyypeissä huomioidaan monipuolisuus niin, että voidaan vastata kohderyhmän erilaisiin tehtävatarpeisiin.
	Mainonnalla ja kurssin etusivulla pyritään herättämään kurssilaisen mielenkiinto aihetta kohtaan.
	Tekstin määrään kiinnitetään huomiota; tekstiä pyritään korvaamaan infograafeilla ja muilla visuaalisemmilla esitystavoilla.
	Informaation toistoon kiinnitetään huomiota.
	Verkkokurssiaineistoon lisätään selkeämmin moduulin vaihtumisesta kertova kohta. Tautotusta mietitään jo valmiiksi, ja verkkokurssiaineistoon lisätään kuvake ”tauko”, joka sijoitetaan kohtiin, joissa tauon pitäminen voisi keskimääräisellä suoritustahdilla olla suotavaa.

Taulukko 7. Verkkokurssiin tehtävät muutokset yläkategorioittain.

Toimintatutkimuksen ensimmäinen sykli tuotti edellä mainittuja kehittämis- ja muutosehdotuksia verkkokurssiin. Näiden muutosten tekemisen jälkeen toimintatutkimuksen toisen syklin aloittamiselle on hyvät lähtökohdat. Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalli (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) muodostaa toimivan mallin, jolla jäsentää toimintatutkimuksen syklejä. Syklejä on hyvä toteuttaa kyseisen arviointimallin jokaisella tasolla. Kuten tämän pro gradu -tutkielman tuloksista huomataan, verkkokurssi on koettu omaan työhön liittyväksi ja antaneen perustiedon ilmiöstä. Pro gradu -tutkielman tekijän asettaman tavoitteen mukaisesti toimintaa on kehitetty sosiaali- ja terveydenhuollon tekijöiden olosuhteiden parantamiseksi ja samalla tutkimuskysymysten mukaisesti on saatu kuuluviin sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijän oppimiskokemuksia sekä palautteen muodossa että oppimista edistävinä ja estävinä tekijöinä. Carrin ja Kemminsin (1986) esittämät toimintatutkimuksen ehdot ovat täyttyneet: Sosiaalisen ryhmän toimintaa on kehitetty tarvelähtöisesti,

syklin vaiheet ovat toteutuneet ja tutkimuksen tekijä on osallistunut yhtenä toimijana syklin kaikkiin vaiheisiin.

## **6.4 Tutkimuksen arviointi**

### **6.4.1 Eettisyys**

Tutkimuseetiikan ohjeistuksessa (All European Academies, 2020) nousee esille neljä kategoriaa tutkimuseetikassa. Nämä ovat luotettavuus, rehellisyys, kollegiaalinen arvostus sekä vastuunkantaminen. Myös luotettavuuden ja laadun varmistaminen tutkimuksen kaikissa vaiheissa nähdään merkittävänä. Kaikissa pro gradu -tutkielman vaiheissa noudatettiin hyvää tieteellistä tapaa. Tutkimuksen eteneminen raportoitiin tarkasti kaikissa vaiheissa. Tekijä noudatti rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Muiden tutkijoiden tekemää työtä kunnioitettiin asianmukaisilla viittauksilla. Tekijä kantaa vastuun koko tutkimusprosessista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan seuraavassa luvussa.

Tutkimuslupa on haettu Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ohjeen mukaisesti. Lupa on myönnetty 24.11.2021. Kuten aiemmin on kerrottu (Luku 3.4.3) tutkimuslupan liitteeksi laadittiin Tieteellisen tutkimuksen tietosuojailmoitus, joka linkitettiin Radik-hankkeen verkkosivuille (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2021) sekä kyselyn informaation yhteyteen. Samalla varmistettiin, että eettistä ennakoarviointia ei ollut tarvetta tehdä. Aineiston keruu ja säilytys on kuvattu aineistohallintasuunnitelmassa, joka on liitetty tutkimuslupahakemukseen. Luvan myöntämisen jälkeen lupa ja sen liitteet on arkistoitu Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksella kyselyaineiston yhteydessä.

Pilotointiin osallistuvat yhteistyökunnat ovat osallistuneet hankkeessa tehtävään yhteistyöhön vapaaehtoisesti. Kyselyyn osallistuvat kurssilaiset ovat täysi-ikäisiä ja osallistuminen on vapaaehtoista. Aineiston keräämisessä on kiinnitetty huomiota osallistujien yksityisyyden suojaan. Vastaaminen kyselyyn tapahtui Webropol-alustalla, johon kurssilainen pääsi verkkokurssille upotetun linkin kautta. Kyselylomakkeen alussa on informaatio

tutkimukseen osallistumiseen liittyen. Kyselylomakkeen (Liite A) ensimmäisessä kysymyksessä varmistettiin, että vastaaja on lukenut informaation ja osallistuu tutkimukseen vapaaehtoisesti.

Tutkimustulokset raportoitiin niin, ettei niistä ollut mahdollista tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Koska samasta aineistosta suoritetaan muutakin tutkimusta, ei aineistoa ole vielä tuhottu. Aineiston tuhoamisen suhteen toimitaan eettistä toimintatapaa noudattaen. Aineiston säilytykseen liittyviä tekijöitä on kuvattu luvussa 3.4.3.

#### **6.4.2 Luotettavuus**

Muijsin (2011, s. 64) mukaan kvantitatiivisten menetelmien keskeiset luotettavuuteen liittyvät käsitteet ovat validiteetti, reliabiliteetti ja yleistettävyyys. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan Lincoln ja Guban (1985) esittämillä käsitteillä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Monimenetelmäisyys itsessään lisää Mengshoelin (2012) mukaan tutkimuksen luotettavuutta.

Validiteettia koskevat pohdinnat vastaavat Muijsin (2011, s. 66–68) mukaan siihen, onko mitattu juuri sitä, mitä on haluttu mitata. Validiteetti voidaan hänen mukaansa jakaa sisälönvaliditeettiin, kriteerivaliditeettiin ja rakennevaliditeetti. Kyselylomakkeen kysymykset on muodostettu Kirkpatrickin koulutuksen arviointimalliin (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) perustuen ja hankkeen tarpeet huomioiden. Kyselylomaketta suunniteltaessa ei haluttu antaa neutraalia vastausvaihtoehtoa käytettäväksi. Yhtenä luotettavuutta lisäävänä toimenpiteenä kyselylomakkeet esiteltiin ennen niiden varsinaista käyttöä (Metsämuuronen, 2002, s. 11). Inhimillisen erehdyksen vuoksi työkokemukseen sosiaali- ja terveysalalla liittyvään kysymykseen lisättiin yksi vastausvaihtoehto kyselyn avaamisen jälkeen. Asiaa on kuvattu tarkemmin luvussa 3.4.3. Voidaankin todeta, että “En työskentele sosiaali- ja terveysalalla” vaihtoehdon lisääminen jälkeenpäin ei vaikuta tulosten luotettavuuteen. Validiteettiin liittyen analysointivaiheessa tehtiin huomio, että teknologisten tekijöiden yksi väittämä koski enemmän sisältöä kuin teknologiaa. Väittämän oikea paikka olisi ollut sisältöä koskevissa väittämissä. Väittämän sijainti voinee vaikuttaa vastaajien orientaatioon väittämän kohdalla.

Reliabiliteetti tarkoittaa Muijsin (2011, s. 82) mukaan sitä, antaako käytössä ollut instrumentti samoja tuloksia, mikäli sitä käytettäisiin samassa joukossa lyhyen ajan sisällä. Reliabiliteetin arvioinnissa on hyvä huomioida se, että kyselystä saatiin palautetta koskien sen pituutta. Palautetta antanut vastaaja koki kyselyn todella pitkänä. Edellä kuvattu on mahdollisesti voinut vaikuttaa siihen, että kyselyn loppupään kysymyksiin on vastattu huolimattomasti. Aineiston analyysivaiheessa Likert-asteikollisten kysymysten puuttuvat ja ”en osaa sanoa”-vastaukset koottiin puuttuvat arvot luokkaan ja nimettiin -1 luokaksi. Tällöin kumpikaan arvo ei ollut mukana analysoinnissa. Puuttuvat arvot on esitetty tuloksissa niin, että jokaisessa kohdassa esitettiin myös n-arvo, jolloin lukija voi myös itse arvioida tuloksen luotettavuutta. Puuttuvia arvoja oli aineistossa vain vähän.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään usein pohjana Lincolnin ja Guban (1985) esittämiä luotettavuuden arvioinnin määritteitä; *credibility*, *transferability*, *dependability* ja *confirmability*. Suomalaisessa kirjallisuudessa (ks. Eskola & Suoranta, 2008; Tynjälä, 1991) käytetään hieman erilaisia termejä ja niiden sisällöt kuvataan hieman eri tavoilla. Tämän pro gradu -tutkielman luotettavuutta arvioidaan käsitteillä *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistuvuus*.

Uskottavuus, jota Lincoln ja Guba (1985) määrittelevät termillä *credibility*, tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2013, s. 138) mukaan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat vastaavat tutkittavien käsitystä. Uskottavuuteen vaikuttaa lähteiden (esim. Collins ym., 2004; Eskola & Suoranta, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2013) mukaan myös tutkimusotteen ja aineistonkeruumenetelmien kuvaaminen sekä tehtyjen valintojen perustelevuus raportissa. Pro gradu -tutkielmassa uskottavuuden parantamiseksi koko tutkimusprosessi ja tutkijan rooli kuvattiin mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Aineiston analysoinnin raportointiin on kiinnitetty erityistä huomiota ja vastauksien suoria lainauksia esitetään luotettavuuden lisäämiseksi. Cutcliffe ja McKenna (1999) sekä Mays ja Pope (2000) mukaan uskottavuutta lisää, että tutkija toimii tarpeeksi kauan ilmiön parissa, hän käy keskustelua tutkimukseen osallistuvien kanssa ja että aineiston triangulaatiota tapahtuu. Viimeksi mainittua tekijää käsitellään tämän luvun myöhemmässä kappaleessa. Pro gradu -tutkija on työskennellyt väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä verkkokurssin parissa verkkopedagogisen suunnitelman tekemisen

aloituksesta lähtien. Verkko-oppimisen ja kohderyhmän ymmärryksen kannalta pro gradu - tutkijan kokemus on kertynyt useiden vuosien ajalta.

Siirrettävyydellä, jota Lincoln & Guban (1985) määrittelevät termillä transferability, tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2013, s. 138) sekä Eskolan ja Suorannan (2008, s. 211–212) mukaan tutkimustulosten yleistettävyyttä. Myös Melrose (2001) tuo esille sen pohtimista, miten tuloksia voi yleistää laajempaan joukkoon. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa yleistettävyydellä tarkoitetaan Muijinsin (2011, s. 75, 83) mukaan todennäköisyyttä ja tilastollista merkitsevyyttä. Tässä tutkimuksessa ei ollut nollahypoteesia eikä tuloksia verrata perusjoukkoon. Syynä tähän on otoskoon pienuus sekä se, ettei otos täysin edusta sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden joukkoa muuten kuin iän ja sukupuolen mukaan. Tilastollista merkitsevyyttä ei näiden syiden vuoksi ole testattu, vaan tulokset on esitetty kuvailevalla analyysillä. Koska aineiston analyysissä korostuu laadulliset analyysimenetelmät, arvioidaan siirrettävyyttä enemmän laadullisesti kuin hypoteesiajatuksella. Tärkeä tekijä on tällöin Malterudin (2001) mielestä tutkimusprosessin kuvaaminen tarkasti, jotta tutkimus voitaisiin toteuttaa samanlaisena toisenlaisessa kontekstissa. Tämä liittyy myös uskottavuuden näkökulmaan.

Varmuudella, jota Lincoln & Guban (1985) määrittelevät termillä dependability, tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2013, s. 139–140) sekä Eskolan ja Suorannan (2008, s. 211–212) mukaan tutkimukseen vaikuttavien ennakkoehtojuen huomiointia eli puolueettomuutta. Tämä voi olla esimerkiksi tutkijan käsitys tutkittavasta ilmiöstä. He käsittelevät puolueettomuutta siitä näkökulmasta, onko tutkijalla pyrkimys ymmärtää tiedonantajaa vai vaikuttaako mahdolliset ennakkokäsitykset siihen mitä tutkija aineistosta havainnoi. Tämän pro gradu - tutkielman tekijän työ- ja opiskelukokemus sosiaali- ja terveydenhuollossa sekä opetuslalla on vaikuttanut käsitykseen sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijän oppimiseen liittyvistä tekijöistä. Myös se, että tutkija kerää palautetta toteuttamastaan verkkokurssista voisi vaikuttaa tulosten tulkintaan. Huomioitavaa on myös se, että pro gradu -tutkielman tekijä on yksin analysoinut tulokset, joten on mahdollista, että tekijän mielipide on vaikuttanut tuloksien analysoinnissa. Tämä on tiedostettu analysointivaiheessa ja pyrkimyksenä on ollut, ettei mielipide tai ennakko-oletukset vaikuttaisi tulosten analysointiin. Tuomi ja Sarajärvi (2013,

s. 136) toteavat, että koska tutkija on työnsä luoja ja tulkitsija, tapahtuu ennakkokäsityksien vaikutusta aina jonkin verran.

Vahvistuvuudella, jota Lincoln & Guban (1985) määrittelevät termillä *confirmability*, tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2013, s. 139) sekä Eskolan ja Suorannan (2008, s. 211–212) mukaan sitä, että tehdyt tulokset saavat tukea toisista tutkimuksista. Johtopäätökset kappaleessa on käyty keskustelua aiempien tutkimuksien tuloksien ja tämän pro gradu -tutkielman tuloksien kesken. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin aiemmat tutkimustulokset.

Siirrettävyyden ja vahvistuvuuden näkökulmien integroiminen yhteen ja niiden pohdinta, vahvistaa pro gradu -tutkielman tuloksien hyödynnettävyyttä, kun kohderyhmälle suunnitellaan verkkokoulutuksia tai kun väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisystä laaditaan verkkokoulutuksia. Tätä tukee se, että tutkimustulokset ovat linjassa aiempiin tutkimuksiin verkko-oppimisesta sekä väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisystä.

Lähteissä (esim. Patton, 1999; Tuomi & Sarajärvi, 2013) esitetään neljä triangulaation tyyppiä: *menetelmätriangulaatio* (eng. *methods triangulation*), *aineistotriangulaatio* (eng. *triangulation of sources*), *tutkijatriangulaatio* (eng. *analyst triangulation*) ja *teoriatriangulaatio* (eng. *theory/perspective triangulation*). Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2013, s. 142–143) esittelevät *analyysitriangulaation*. Näiden eri triangulaatiomuotojen tarkoituksena on lisätä tutkimuksen luotettavuutta yhdistelemällä erilaisia menetelmiä ja lähestymistapoja. Tämä saattaa johtaa siihen, että esille voi tulla keskenään ristiriitaisia tutkimustuloksia samasta ilmiöstä. Tällöin Mathisonin (1988, s. 17) mukaan tutkijoiden tulee rakentaa selitys tutkittavalle ilmiölle. Teoriatriangulaatio toteutettiin hyödyntämällä kahta teoreettista näkökulmaa. Aineiston analyysin pohjana käytettiin sekä Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2006) mallin mukaista teoriaa, että Mishran ja Koehlerin (2006) TPACK-mallia. Lisäksi verkkokurssin suunnittelussa on käytetty useita eri aikuisen oppimisen taustalla olevia teorioita. Tutkijatriangulaatiota ei tapahtunut, vaikka tutkimus on tehty osana hanketyöskentelyä, sillä tutkija on yksin analysoinut tulokset. Menetelmätriangulaatio on toteutunut, sillä tutkimusaineiston on käytetty sekä laadullisia että määrällisiä analyysikeinoja. Edellä kuvattu monimenetelmäisyys analyysissa vastaa Tuomen ja Sarajärven (2013) esittämän analyysitriangulaation määritelmää. Patton (1999, s. 1207–1208) tuokin esille, että aikoinaan määrällisen ja laadullisen



metodologian välillä on käyty kiivasta keskustelua, joka viime vuosina on kuitenkin muuttanut muotoaan. Hänen mukaansa nykyään vallitsee yhteisymmärrys siitä, että menetelmä on tärkeä sovittaa tutkimuskysymyksiin eikä niinkään puolustaa tiukasti tiettyä metodologiaa.

Validiteettiin nähdään Altheiden ja Johnsonin (2011) mukaan liittyvän myös tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutuksen pohtiminen erityisesti siitä näkökulmasta, millaista hyötyä tutkimus antaa kohderyhmälle. Tämän pro gradu -tutkielman avulla pyrittiin parantamaan työskentelyolosuhteita sosiaali- ja terveydenhuollossa sen kautta, että työntekijöillä on oikea ja ajantasainen käytännön tieto väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisystä. Lisäksi McCuskerin ja Gunaydin (2015) tuovat esille, että tutkijan persoonallisuudella ja organisaatiokulttuurilla voi olla vaikutuksia menetelmän valintaan. Tässä tutkielmassa, kuten toimintatutkimuksessa on tapana, tutkija oli osa kohderyhmää. Tutkija on halunnut pro gradu -tutkielmassa saada sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijän ääneen kuuluviin, ja näin ollen avoimet kysymykset ja niiden vastausten laadullinen analyysi ovat valikoituneet menetelmäksi osittain tutkijan roolin vuoksi. Tekijä on ajatellut, että tutkimusaihe ja tutkimuksen luonne voivat myös vaikuttaa tutkimukseen osallistujien vastauksiin. Tarkoituksena on ollut verkkokurssin käytettävyyden parantuminen oppimista tukevaksi ja tätä kautta sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijän työn tukeminen.

Pro gradu -tutkielman alkuperäisessä suunnitelmassa tarkoituksena oli toimia kehittämistutkimuksellisen tutkimusotteen mukaisesti. Työn edetessä suunnitelmaa muutettiin ja tutkimusotteeksi valittiin toimintatutkimus. Merkityksellisimmät syyt tutkimusotteen vaihdolle olivat paikallinen ja tunnistettu tarve muutokselle, tutkijan positio sekä tavoiteltava sosiaalisen yhteisön toiminnan muutos, joka voidaan käynnistää käytännön tiedon kautta. Näitä perusteltuja on esitetty tarkemmin luvussa 3.3. Myös tutkimuskysymyksiin tehtiin muutoksia aineiston keräämisen jälkeen. Ennen aineiston keruuta tarkoituksena oli tehdä kvantitatiivisin menetelmin vertailua sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden välillä heidän oppimiskokemuksistaan. Vastaajien työskentelysektori ei kuitenkaan jakautunut vertailun mahdollistavalla tavalla. Myöskään yleistyksiä otoksen perusteella terveys- ja sosiaalipalveluhenkilöstöön ei voitu tehdä, sillä otos ei vastannut Terveys- ja sosiaalipalveluhenkilöstön (Virtanen, 2021) todellista jakaumaa. Tämän vuoksi tutkimuskysymyksiä päädyttiin

muotoilemaan uudelleen niin, että ne vastasivat Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) arviointimallin ensimmäisen tason mukaista arviointia. Päädyttiin selvittämään millaista palautetta kurssilaiset antavat sekä oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Nämä kysymykset mahdollistivat myös paremmin sellaisen tiedon saamisen, jonka avulla verkkokurssin kehittäminen onnistuu paremmin.

## 6.5 Jatkotutkimusaiheet

Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2006, s. 21, 27) mukaan vaatimuksena vaikuttavuuden arvioinnin ylemmille tasoille siirtymisessä on se, että koulutukseen on suhtauduttu myönteisesti. Pro gradu -tutkielman tulokset antavat hyvän pohjan Radik-verkkokurssin vaikuttavuuden tutkimukselle myös Kirkpatrickin mallin muilla tasoilla, joita kuvattiin luvussa 3. Kurssin kehittämistyö hankkeessa jatkuu, joten luontevaa olisi jatkaa myös verkkokurssin vaikuttavuuden arviointia.

Pro gradu -tutkielman otoskoko jäi pieneksi. Jatkossa samoihin tutkimuskysymyksiin voisi hakea vastauksia laajemmalta vastaajajoukolta, jolloin tulosten yleistettävyyttä voitaisiin varmistaa. Jatkotutkimuksissa aineistoina voisi käyttää myös haastatteluja, kirjoitelmia tai oppimispäiväkirjoja. Lisäksi oppimisanalytiikan hyödyntäminen verkkokurssin kehittämissä olisi hyödyllistä.

Kun vastaajien taustatietoja (Luku 5.1) verrataan Ritolan ja Mikkolan (2019a, 2019b) kyselyyn vastanneiden taustatietoihin, huomataan että heidän tutkimuksensa vastaajissa painotus sosiaali- ja terveydenhuollon kesken oli päinvastainen kuin tämän pro gradu -tutkielman kyselyyn vastanneiden kohdalla. Tässä pro gradu -tutkielmassa vastaajat olivat suurimmalta osin sosiaalihuollon ammattilaisia. Jatkossa olisi mielenkiintoista vertailla, onko oppimiseen tai toteutustapaan liittyviä tekijöitä, jotka näyttäytyvät eri tavalla sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstöllä. Jotta näin voitaisiin toimia, aineistokokoa tulisi saada suurennettua ja myös terveydenhuollon työntekijöitä osallistumaan niin verkkokurssille kuin tutkimukseen. Koska kohderyhmänä on sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden lisäksi heidän sidosryhmänsä, myös vertailua eri ammattiryhmien välillä voisi tehdä. Toteutustapoihin liittyvän

vertailun avulla voitaisiin saada tarkempia tuloksia yhteisöllisen oppimisen toteutumisesta ja erityisesti sen toteutumisen tukemisesta verkko-oppimisympäristössä.

Radik-verkkokurssin yhtenä tavoitteena oli, että kurssilainen tunnistaa mahdollisia ennakkokäsityksiään ja oletuksiaan sekä ilmiön herättämiä tunteita. Benjamin (2021) on tutkimusryhmänsä kanssa tuonut esille, että koulun tarjoama turvallinen ympäristö mahdollistaa nuorten arvioida ja analysoida, millaisia ajatuksia, tunteita, uskomuksia ja arvoja erilaiset ilmiöt heissä herättävät. Kirkpatrickin mallin (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) toisella tasolla oppimisessa puhutaan tiedoista, taidoista ja asenteista. Sitä, millaisia ennako-oletuksia ja tunteita sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilöt pohtivat väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä verkkokurssin aikana, olisi myös mielenkiintoista selvittää.

## Lähteet

Alhanen, K. (2013). *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Gaudeamus.

All European Academies. (2020). *Tutkimuseetiikan eurooppalaiset käytännöt ja ohjeistus. The European Code of Conduct for Research Integrity Revised Edition -ohjeen suomennos*. Haettu 17.12.2021 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ajankohtaista/tutkimuseetiikan-eurooppalaiset-kaytannot-ja-ohjeistus-kaannetty-suomeksi>

Altheide, D.L. & Johnson, J.M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 581–594). Sage Publications.

Anderson, A., Barham, N. & Northcote, M. (2013). Using the TPACK framework to unite disciplines in online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 549–565. <https://doi.org/10.14742/ajet.24>

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research?. *Educational researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>

Archambault, L.M. & Barnett, J.H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, 55(4), 1656–1662. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009>

Assarroudi, A., Heshmati Nabavi, F., Armat, M.R., Ebadi, A. & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 42–55. <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>

Benjamin, S., Salonen, V., Gearon, L., Koirikivi, P. & Kuusisto, A. (2021). Safe space, dangerous territory: Young people's views on preventing radicalization through education—perspectives for pre-service teacher education. *Education Science*, 11(5), 205. <https://doi.org/10.3390/educsci11050205>

Benjamin, S. & Vallinkoski, K. (2021). *Huolena radikalisoituminen? Opas nuorten kanssa työskenteleville*. Kulttuuri- ja uskontokeskus FOKUS ry.

Benson A. (2002). Using online learning to meet workforce demand: A case study of stakeholder influence. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 443–452. <https://www.learntechlib.org/p/95258/>

Bijani, M., Rostami, K., Momennasab, M. & Yektatalab, S. (2018). Evaluating the effectiveness of a continuing education program for prevention of occupational exposure to needle stick injuries in nursing staff based on Kirkpatrick's Model. *Journal of the National Medical Association*, 110(5), 459–463. <https://doi.org/10.1016/j.jnma.2017.11.002>

Borum, R. (2011). Radicalization into Violent Extremism I: A Review of Social Science Theories. *Journal of Strategic Security*, 4:4, 7–36. <http://dx.doi.org/10.5038/1944-0472.4.4.1>

Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). Why action research?. *Action research*, 1(1), 9–28. <https://doi.org/10.1177/14767503030011002>

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. *Canadian Journal of Education*, Vol. 13, No. 1 (Winter, 1988), 215–224. <https://doi.org/10.2307/1495177>

Chintalapati, N. & Daruri, V.S.K. (2017). Examining the use of YouTube as a Learning Resource in higher education: Scale development and validation of TAM model. *Telematics and Informatics*, 34(6), 853–860. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.08.008>

Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 15–42. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2)

Curran, V., Lockyer, J., Sargeant, J. & Fleet, L. (2006). Evaluation of Learning Outcomes in Web-Based Continuing Medical Education. *Acad Med*, 2006(81), 30–34. <https://doi.org/10.1097/01.ACM.0000236509.32699.f5>

- Cutcliffe, J. R. & McKenna, H.P. (2001). Establishing the credibility of qualitative research findings: the plot thickens. *Journal of Advanced Nursing*, 30, 347–380. <https://doi.org/ezproxy.jyu.fi/10.1046/j.1365-2648.1999.01090.x>
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Davis, N., Gough, M. & Taylor, L. 2019. Online teaching: advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256–263. <https://doi.org/10.1080/15313220.2019.1612313>
- Dewey, J. (1999). *Pyrkimys varmuuteen: tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. (suom. P. Määttänen). Gaudeamus.
- Durkin G. (2008). A comparison of the effectiveness of computer-based learning courses among nursing staff. *Journal for Nurses in Staff Development*, 24(2), 62–66. <https://doi.org/10.1097/01.NND.0000300861.37126.7e>
- Edelson, D.C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105–121. [https://doi.org/ezproxy.jyu.fi/10.1207/S15327809JLS1101\\_4](https://doi.org/ezproxy.jyu.fi/10.1207/S15327809JLS1101_4)
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. painos). Vastapaino.
- Euroopan unioni. (2016). *Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi (EU) 2016/2102. Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi, julkisen sektorin elinten verkkosivustojen ja mobiilisovellusten saavutettavuudesta*. Haettu 17.3.2022 osoitteesta <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016L2102>
- Euroopan unionin sisäasioiden rahastot. (2021). *Poliisin valtakunnallinen hanke on lisännyt tietoisuutta väkivaltaisesta ekstremismistä ja sen tunnistamisesta*. Haettu 7.11.2021 osoitteesta <https://eusa-rahastot.fi/toimintaa-ja-tuloksia/toimintaa-ja-tuloksia/hankkeiden-esitteilyja/poha-eet>

European Commission. (2021). *Radicalisation Awareness Network (RAN)*. Haettu 1.12.2021 osoitteesta [https://ec.europa.eu/home-affairs/networks/radicalisation-awareness-network-ran\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/networks/radicalisation-awareness-network-ran_en)

Evans, A., Hardy, M. & Shaw, I. (2010). *Evidence and knowledge for practice*. Polity Press.

Frantti-Malinen, U. (2014). *Läheisväkivallan ehkäisyn kansallinen osaamiskeskus -hankkeen 2012–2014 loppuraportti. Aarre-osaamiskeskusmalli – maakunnallinen kehittämismalli kuntien lähisuhde- ja perheväkivaltatyön kehittämiseen*. KeskiSuomen sairaanhoitopiirin kuntayhtymän julkaisuja 134/2014.

Golaghaie, F., Asgari, S., Khosravi, S., Ebrahimimonfared, M., Mohtarami, A. & Rafiei, F. (2019). Integrating case-based learning with collective reflection: outcomes of inter-professional continuing education. *Reflective Practice*, 20(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539660>

Greenhalgh, T. & Taylor, R. (1997). Papers that go beyond numbers (for qualitative research). *BMJ* 1997(3), 315–340. <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7110.740>

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 105–117). Sage Publications.

Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen ja osallistuminen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20(2), 84–98. <https://doi.org/10.33336/aik.93274>

Hartikainen, S. & Teräs, M. (2020). Käyttäjätarpeiden kartoitus – Opiskelija-opettajatyöpaikat. Teoksessa S. Hartikainen, M. Koskinen & S. Aksovaara (toim.), *Kohti oppimista tukevaa oppimisanalytiikkaa ammattikorkeakouluissa* (s. 50–68). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 274.

Heikkilä, M. (2005). Verkko-opetuksen laadunhallinta – käsitteenmäärittelystä kriteeristöihin. Teoksessa J. Sariola & A. Evälä (toim.), *Verkko-opetuksen laatu yliopisto-opetuksessa* (s. 23–42). Yliopistopaino.

Helsingin yliopisto. (2021). *Radikaaliksi kasvamassa? -tutkimushanke*. Haettu 7.11.2021 osoitteesta <https://www2.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/radikaaliksi-kasvamassa/radikaaliksi-kasvamassa-tutkimushanke>

Hemmingsen A-S. (2015). *An Introduction to The Danish Approach to Countering and Preventing extremism and Radicalization*. Danish Institute for International Studies. [https://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS\\_Report\\_2015\\_15\\_2\\_ed..pdf](https://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed..pdf)

Herr, K. & Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452226644>

Hertel, B. R. (1976). Minimizing Error Variance Introduced By Missing Data Routines in Survey Analysis. *Sociological Methods & Research*, 4(4), 459–474. <https://doi.org/10.1177/004912417600400404>

Hietamäki, J. & Kantola, H. (2010). *Sosiaalityön ammatillisen lisensiaatinkoulutuksen arviointitutkimus*. Sosiaalityön julkaisusarja 7. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3881-9>

Hiidenmaa, P. (2013). *Jos vastaus on Mooc, mikä on kysymys?* Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

Hiltunen, L. (2010). Enhancing Web Course Design Using Action Research. Jyväskylä studies in computing. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4196-3>

Hiltunen, L. (2012). Verkko-opetuksen suunnittelun tehostaminen. *Tietojenkäsittelytiede*, 34, 37–53.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Hyötyläinen, R. (2007). Tutkimusavusteisen kehittämisen metodologinen kaksoisluonne. In E. Ramstad & T. Alasoini (Eds.), *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita* (s. 364–388). Tykes. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:bib:me:W00547903800>



- Häkkinen, P., & Arvaja, M. (1999). Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 206–221). WSOY.
- Juuti, K., & Lavonen, J. (2006). Design-based research in science education: One step towards methodology. *Nordic Studies in Science Education*, 2(2), 54–68. <https://doi.org/10.5617/nordina.424>
- Kallio, A. & Sarvimäki, P. (toim.), (2006). *Sosiaalihuollon täydennyskoulutussuositus*. Opas kunnille ja kuntayhtymille. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:6. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A. & Santiago, L. 2017. Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4–29. <https://doi.org/10.1177/0047239516661713>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational action research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kemmis, S. (1985). Action Research and the Politics of Reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (s. 139–163). Taylor & Francis Group.
- Kiiskinen, U., Vehko, T., Matikainen, K., Natunen, S., & Aromaa, A. (2008). *Terveyden edistämisen mahdollisuudet. Vaikuttavuus ja kustannusvaikuttavuus*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja, 1(2008). <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504226049>
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. (Third Edition). Berret-Koehler Publisher.
- Kirkpatrick, J. D. & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. Association For Talent Development.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. (2003). Pragmatistisia näkökulmia konstruktivistisiin oppimiskäsitteisiin. *Psykologia*, 38(1), 4–11. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-962600>

- Kiviniemi, K. (2015). Design- eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 220–240). PS-kustannus.
- Knowles, MS. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. (2nd). Religious Education.
- Koehler, M. J., Mishra, P. & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice - Hall, Inc.
- Komonen, K. (2007). Integratiivinen oppimisympäristö – työelämässä oppimisen pedagoginen malli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 9(2), 36–46.
- Komulainen, K. (2015). Merkityksellistä verkko-oppimista. Teoksessa S. Niinistö-Sivuranta (Ed.), *Iloa ja osaamista: Kehittämispohjainen oppiminen innostuksen lähteenä* (s. 80–85). Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Korhonen, V. (2003). *Oppijana verkossa -Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5658-0>
- Korkut, S., Dornberger, R., Diwanji, P., Simon B P. & Maerki, M. (2015). Success factors of online learning videos. *Interactive Mobile Technologies* 9 (4), 17–22. <http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v9i4.4460>
- Koskela, S. (2013). *"Mie teen vaan oman työni" Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5330-0>
- Kundnani, A. (2012). Radicalisation: the journal of a concept. *Race & Class*. 54(2), 3–25. <https://doi.org/10.1177/0306396812454984>

- Kyllönen, M. (2020). *Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU dissertations. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8057-3>
- Lahti, M. (2014). Evaluation of an E-learning Course: Coercion Practices in Psychiatric Nursing. [väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun Yliopiston julkaisuja Sarja D osa 1121. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5778-1>
- Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä. 26.6.2015/817.
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä. 28.6.1994/559.
- Levander, L. M., & Ruohisto, J. (2008). Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. *Peda-Forum*, 2, 6–14.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2:4, 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lewin, T. (2013). Universities abroad join partnership on the web. *The New York Times*, 20(2013), 21–02.
- Lincoln, Y. S. & Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lux, N. J. (2010). *Assessing technological pedagogical content knowledge*. Boston University. <https://hdl.handle.net/2144/31985>
- Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning: A Reading of the Theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Sophi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5905-0>
- Malkki, L. (2020). *Mitä tiedämme terrorismista*. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Malterud, K. (2001). Qualitative Research: Standards, Challenges, and Guidelines. *The Lancet*, 358(11), 483–488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Manninen, J. & Pesonen, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 4/97, 267–274. <https://doi.org/10.33336/aik.92461>

- Markkanen, M. (2012) "*Hei, mä opin tän asian enkuks!*" *Toimintatutkimus ympäristötiedon ainesisältöjen ja vieraan kielen oppimisesta sekä opettamisesta englanninkielisissä oppitukioissa*. Annales Universitatis Turkuensis C 346. [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5154-3>
- Marstio, T. & Kivelä, S. (2015). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ajatuksia verkko-opiskelusta. Teoksessa S. Niinistö-Sivuranta (toim.), *Iloa ja osaamista: Kehittämispohjainen oppiminen innostuksen lähteenä* (s. 86–94). Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Mathison, S. (1988). Why Triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- Mays N, Pope C. Assessing quality in qualitative research. *BMJ* 2000, 320(1). 50–52. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7226.50>
- McCusker, K., & Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *Perfusion*, 30(7), 537–542. <https://doi.org/10.1177/0267659114559116>
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011) All you need to know about action research, 2nd edition. SAGE Publications. Haettu 8.2.2021 osoitteesta [http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4045/1/Whitehead\\_AllYouNeedTo.pdf](http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4045/1/Whitehead_AllYouNeedTo.pdf)
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, m. & Jones, K. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education. Haettu 11.3.2021 osoitteesta <http://www.ed.gov/about/offices/list/oepd/ppss/reports.html>
- Melrose, M. J. (2001). Maximizing the rigor of action research: why would you want to? How could you?. *Field Methods*, 13(2), 160–180. <https://doi.org/10.1177/1525822X0101300203>
- Mengshoel, A. M. (2012). Mixed methods research—so far easier said than done?. *Manual Therapy*, 17(4), 373–375. <https://doi.org/10.1016/j.math.2012.02.006>

- Metsämuuronen, J. (2002). *Tilastollisen kuvauksen perusteet* (2. uudistettu painos). Metodologia -sarja 2. International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (4. laitos. 1. painos). International Methelp Ky.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. Teoksessa J. Mezirow & E. W. Taylor (toim.), *Transformative Learning in Practise: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (s. 18–32). Jossey-Bass.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moore, J., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209014>
- Muurinen, H. (2019). *Pragmatismi ja kokeileva lähestymistapa sosiaalityön tiedonmuodotuksessa*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto.] Heikki Waris -instituutin tutkimuksia 2/2019. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5616-82-8>
- Myers, B. A. (1985). The importance of percent-done progress indicators for computer-human interfaces. *ACM SIGCHI Bulletin*, 16(4), 11–17. <https://doi.org/10.1145/1165385.317459>
- Männikkö, M. (2020). *Hoitotyön opiskelijoiden yhteisöllinen oppiminen ja sosiaali- ja terveysalan opettajien osaaminen digitaalisessa ympäristössä*. [väitöskirja, Oulun yliopisto.] Juvenes Print. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526225081>
- Nevgi, A. & Tirri, K. (2003). *Hyvää verkko-opetusta etsimässä*. Kasvatusalan tutkimuksia: 15. Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-07-0>

Noetel, M. Griffith S. & Delaney O. 2021. Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research* 91 (2), 203–236. <https://doi.org/10.3102/0034654321990713>

Nummenmaa, L. (2006). *Tilastolliset menetelmät*. Tammi.

Oganesyan S. S., Rumyantsev N. V. & Shamsunov, S. K. (2020). The role of education system in counteracting and preventing extremism among teenagers and youth. *Journal of Environmental Treatment Techniques* 8(2), 735–738.

Olofson, M. W., Swallow, M. J., & Neumann, M. D. (2016). TPACKing: A constructivist framing of TPACK to analyze teachers' construction of knowledge. *Computers & Education*, 95, 188–201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.010>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Merkityksellinen Suomessa -toimenpideohjelma: Ohjelma vihapuheen ja rasismien estämiseksi ja yhteiskunnallisen osallisuuden edistämiseksi*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-404-7>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Opetus- ja koulutussanasto (OKSA)*. (2. laitos). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:10. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-908-0>

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208. PMID: PMC1089059

Pelastakaa Lapset – Rädda Barnen. (2021). *RadicalWeb-hanke*. Haettu 7.11.2021 osoitteesta <https://www.pelastakaalapset.fi/kehittamis-ja-asiantuntijatyo/digitaalinen-hyvinvointi-ja-lapsen-oikeudet/radicalweb-hanke/>

Pels, T. & de Ruyter, D.J. (2012). The Influence of Education and Socialization on Radicalization: An Exploration of Theoretical Presumptions and Empirical Research. *Child Youth Care Forum* 41, 311–325. <https://doi.org/10.1007/s10566-011-9155-5>

Pernaa, J. (2013) Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Pernaa (toim.), *Kehittämistutkimus opetuslalla* (s. 9–26). PS-Kustannus.

- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. uudistettu painos). WSOY.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2006). *Handbook of Action Research: the concise paperback edition*. SAGE.
- Rikosseuraamuslaitos. (2018). *Etelä-Suomen rikosseuraamusalueen projekti väkivaltaisen ekstremismin ja radikalisoitumisen tunnistamiseksi*. Projektin loppuraportti.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2010). *Johdatus kasvatustieteisiin* (5.–7. painos). WSOYpro OY.
- Ritola, V. (2019). *Väkivaltaisen ekstremismin ja radikalisoitumisen kohtaaminen sosiaalityössä Suomessa ja Ruotsissa*. [Pro gradu tutkielma, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201905292232>
- Ritola, V. & Mikkola, M. (2019a). *Väkivaltaisesta ekstremismistä tarvitaan enemmän tietoa sosiaali- ja terveydenhuollossa*. Tutkimuksesta tiiviisti, 40/2019. Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-400-4>
- Ritola, V. & Mikkola, M. (2019b). *Väkivaltaisen ekstremismin ja radikalisoitumisen havaitseminen ja tiedontarve sosiaalitoimessa kyselytutkimus. Käytäntötutkimus II*. Helsingin yliopisto ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. [http://www.socca.fi/files/8169/RA-PORTTI\\_Vakivaltaisen\\_ekstremismin\\_ja\\_radikalisoitumisen\\_havaitseminen\\_ja\\_tiedontarve\\_sosiaalitoimessa\\_Venla\\_Ritola.pdf](http://www.socca.fi/files/8169/RA-PORTTI_Vakivaltaisen_ekstremismin_ja_radikalisoitumisen_havaitseminen_ja_tiedontarve_sosiaalitoimessa_Venla_Ritola.pdf)
- Sahin, I. (2011). Development of Survey of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 97–105.
- Sajjad, FW. (2022). Rethinking education to counter violent extremism: a critical review of policy and practice. *Ethics and education*, 17(1), 59–76 <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.2023998>

Schreier, M. (2013). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE.

Seppälä, J. (2021). Radik-verkkokurssin pedagoginen suunnitelma. Saatavilla pyydettäessä hankkeessa tuotetuista materiaaleista.

Sisäministeriö. (2020). *Kansallinen väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennalta ehkäisyyn toimenpideohjelma 2019–2023*. Sisäministeriön julkaisuja 2020:1. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-324-311-8>

Sisti, H. M., Glass, A. L., & Shors, T. J. (2007). Neurogenesis and the spacing effect: learning over time enhances memory and the survival of new neurons. *Learning & memory*, 14(5), 368–375. <https://doi.org/10.1101/lm.488707>

Sjøen, M. M. (2019). When counterterrorism enters the curriculum: How the global war on terror risks impairing good education. *Journal for Deradicalization*, 20, 156–189.

Smidt, A., Balandin, S., Sigafos, J., & Reed, V. A. (2009). The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(3), 266–274. <https://doi.org/10.1080/13668250903093125>

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2004). *Terveystieteiden täydennyskoulutussuositus*. Sosiaali- ja terveydenhuollon oppaita 2004:3. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504227148>

Sosiaalihuoltolaki. 17.9.1982/710.

Steensma, H. & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the "four levels model". *Journal of Workplace Learning*, 22(5), 319–331. <https://doi.org/10.1108/13665621011053226>

Suojelupoliisi. (2020a). *Kansallisen turvallisuuden katsaus 2020*. Haettu 7.12.2021 osoitteesta <https://supo.fi/kansallisen-turvallisuuden-katsaus>

Suojelupoliisi. (2020b). *SUPO2020 vuosikirja*. Haettu 1.12.2021 osoitteesta <https://vuosikirja.supo.fi/etusivu>



Säntti, R. (2013). Laaja avoin verkkokurssi (MOOC): oppimisparatiisi vai ryöstökalastusta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 15(3), 40–54. Haettu 1.12.2021 osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/11393>

Tenhula, T. (2007). *Valtakunnallisesti vaikuttavaa koulutusta. Selvitys valtakunnallisen Tie-Vie-virtuaaliyliopistohankkeen vaikuttavuudesta*. Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 2/07. Suomen virtuaaliyliopiston palveluyksikkö.

Tenno, T. (2011). *Surffaajat ja syventyjät –verkko-oppimisympäristön pedagogisen rakenteen ja opiskelijoiden toimintaorientaatioiden tarkastelua*. [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 71. Lauda Lapin yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20115241130>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2020). *Väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennalta ehkäisy sosiaali- ja terveystoimessa -hankkeen tavoitteet*. Saatavilla Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen intra-sivuilta.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennalta ehkäisy sosiaali- ja terveystoimessa (Radik)*. Haettu 7.11.2021 osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/vakivaltaisen-radikalisoitumisen-ja-ekstremismin-ennalta-ehkaisy-sosiaali-ja-terveystoimessa-radik->

Terveydenhuoltolaki. 30.12.2010/1326.

Tieteen termipankki. (2021a.) *Ontologia*. Haettu 28.12.2021 osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:ontologia>

Tieteen termipankki. (2021b.) *Epistemologia*. Haettu 28.12.2021 osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:epistemologia>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. ISBN 978-952-5995-07-7

- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2003). Konstruktivismista realismiin? *Aikuiskasvatus*, 23(3), 222–232. <https://doi.org/10.33336/aik.93497>
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet* (3., uudistettu painos). WSOY.
- Virtanen, A. (2021). *Terveys- ja sosiaalipalveluiden henkilöstö 2018*. THL - tilastoraportti 47/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen intra-sivuilta.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology, Research and Development*, 53(4), 5–23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Wang, K. & Zhu, C. (2019). MOOC-based flipped learning in higher education: Students' participation, experience and learning performance. *International Journal of Educational Teaching Technology in Higher Education*, 16(33), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0163-0>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* (23. painos). Cambridge University Press.
- Wright, J. von. (1996). Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 27(1), 9–20. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-534127>

# Liitteet

## A Webropol-kyselylomake



### Verkkokurssin pilotoinnin loppukysely

**Hyvä Väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisy –verkkokurssille osallistuja,**

Väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennalta ehkäisy sosiaali- ja terveystoimessa -hankkeen yhtenä tavoitteena on lisätä sote-ammattilaisten tietoa ja tietoisuutta väkivaltaisesta radikalisoitumisesta ja ekstremismistä sekä näiden ennalta ehkäisystä. Edellä mainitun tavoitteen saavuttamiseksi toteutetaan verkkokurssi sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöille sekä heidän sidosryhmilleen.

Tällä kyselyllä kerätään aineistoa verkkokurssin vaikuttavuuden mittaamiseen sekä verkkokurssin kehittämiseen. Kerättyä aineistoa käsitellään aineistohallintasuunnitelman mukaisesti. Aineiston pohjalta tehtävä tutkimus raportoidaan artikkeleina, pro gradu -työnä ja väitöskirjana. Tutkimuksien päätavoitteina on kehittää verkkokurssin laatua sekä arvioida ja tutkia sen vaikuttavuutta.

Kerättyä aineistoa käsitellään aina kokonaisuutena eikä yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa. Aineistoon ei voi yhdistää tutkittavia koskevia uusia tietoja. Aineisto analysoidaan laadullisilla, määrällisillä ja oppimisanalytiikan aineistonanalysointimenetelmillä. Aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla, edellä mainittujen tutkimuksien valmistuttua. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista eikä kieltäytyminen vaikuta verkkokurssin suorittamiseen. Tutkimukseen osallistuminen ei maksa osallistujalle mitään eikä siitä makseta erillistä korvausta. Tutkimustulokset välitetään tutkimukseen osallistuville henkilöille yhteistyökuntien yhteyshenkilöiden kautta.

Tietosuojaa koskeva ilmoitus löytyy [täältä](#).

Osallistuja hyväksyy edellä mainitut asiat vastaamalla kyselyyn.

Lisätietoja tutkimuksesta [radik@thl.fi](mailto:radik@thl.fi) tai [janna.seppala@thl.fi](mailto:janna.seppala@thl.fi) puh 029 524 8462

#### **Lämpimät kiitokset osallistumisestasi!**

Jos olet halukas osallistumaan verkkokurssin jälkeen toteutettavaan haastatteluun (Teamsin välityksellä), voit olla yhteydessä edellä mainittujen yhteystietojen kautta.

Olen lukenyt yllä olevan informaation koskien tutkimuskyselyä ja haluan osallistua tutkimukseen. \*

Kyllä

Ei

Osallistuitko ennen verkkokurssia tehtyyn alkukyselyyn? \*

Kyllä

En

**Taustatiedot**

Työskenteletkö sosiaali- ja terveydenhuollossa? \*

Sosiaalihuolto

Terveydenhuolto

Muu, mikä?

Valitse työskentelyalueesi \*

Helsinki

Kuopio

Kymsote

Oulu

Tampere

Turku

Rovaniemi

Seinäjoki

Muu, mikä?

Mikä on tämänhetkinen ammattinimikkeesi? \*

Korkein koulutustasosi \*

- Tohtorin / lisensiaatin tutkinto
- Ylempi korkeakoulututkinto
- Alempi korkeakoulututkinto
- Opistotaso
- Toisen asteen tutkinto
- Lyhyt ammatillinen koulutus, mikä
- Opiskelija, mitä opiskelet?
- Muu, mikä?
- Ei ammatillista koulutusta

Mikäli työskentelet sosiaali- tai terveydenhuollossa, valitse osa-alue jolla toimit

- Erikoissairaanhoido
- Perusterveydenhuolto
- Sekä erikoissairaanhoido että perusterveydenhuolto
- Vankilaterveydenhuolto
- Lapsi- ja perhepalvelut
- Aikuissosiaalityö
- Maahanmuuttajapalvelut
- Vammaispalvelut
- Vanhuspalvelut
- Terveystieteiden tutkimus
- Sosiaalipäivystys

Sosiaali- ja terveysalan työkokemus vuosina \*

- 0-3 vuotta
- 4-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-15 vuotta
- 16-20 vuotta
- yli 20 vuotta
- En työskentele sosiaali- ja terveysalalla

Ikäsi? \*

- Alle 20 vuotta
- 21-30 vuotta
- 31-40 vuotta
- 41-50 vuotta
- 51-60 vuotta
- yli 60 vuotta

Sukupuolesi \*

- Mies
- Nainen
- Muu

Oletko osallistunut ennen tätä verkkokurssia Moodle-oppimisympäristössä toteutettavaan koulutukseen? \*

- Kyllä
- Ei

Oletko osallistunut ennen tätä verkkokurssia väkivaltaista radikalisoitumista ja/tai ekstremismia koskevaan koulutukseen? \*

- Kyllä  
 Ei

Miten suoritit tämän koulutuksen? \*

- Itsenäisesti verkossa  
 Kollegan kanssa  
 Työyhteisössä järjestetyssä lähipäivässä ja osin itsenäisesti  
 Muulla tavalla, miten?

Suoritit verkkokurssin itsenäisesti tai parin kanssa. Kuinka kauan käytit aikaa verkkokurssin suorittamiseen? \*

- 1-3 tuntia  
 4-6 tuntia  
 7-8 tuntia  
 9-10 tuntia  
 yli 10 tuntia, kirjoita tuntimäärä

Suoritit kurssin osallistumalla lähipäivään. Kuinka kauan käytit aikaa lähipäivän lisäksi verkkokurssin suorittamiseen? \*

- 1-2 tuntia  
 3-4 tuntia  
 4-5 tuntia  
 5-6 tuntia  
 yli 6 tuntia

**Arvioi tämän hetkistä osaamistasi seuraavan kolmen kysymyksen avulla.**

Tiedän työtehtäviini nähden riittävästi väkivaltaisesta radikalisoitumisesta ja ekstremismistä. \*

- Täysin eri mieltä
- Jonkin verran eri mieltä
- Lähes samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä
- En osaa sanoa

Minulla on hyvät valmiudet tunnistaa väkivaltaista radikalisoitumista tai sille altistavia tekijöitä. \*

- Täysin eri mieltä
- Jonkin verran eri mieltä
- Lähes samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä
- En osaa sanoa

Minulla on hyvät valmiudet työskennellä henkilön kanssa, joka on väkivaltaisesti radikalisoitunut. \*

- Täysin eri mieltä
- Jonkin verran eri mieltä
- Lähes samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä
- En osaa sanoa



**Seuraavat kysymykset koskevat väkivaltaista radikalisoitumista ja ekstremismia sekä niiden ennaltaehkäisyä. Anna mielestäsi oikea vastaus.**

Väkivaltainen ekstremismi tarkoittaa toimintatapaa, jossa radikaaleja ajatuksia pyritään edistämään väkivallan keinoin. \*

- Oikein
- Väärin

Radikalisoitumisprosessi etenee yleensä asteittaisesti siten, että ensimmäisenä kehittyvät ajatukset, sitten hakeudutaan samanmielisten joukkoon ja prosessiin edetessä tarpeeksi kauan, ryhdytään väkivaltaisiin tekoihin. \*

- Oikein
- Väärin

Ekstremististä maailmankuvaa ylläpidetään kertomuksilla ja tulkinnoilla, joiden avulla selitetään sisäryhmään kohdistuvaa uhkaa ja perustellaan ulkoryhmään kohdistettavaa väkivaltaa. \*

- Oikein
- Väärin

Väkivaltainen ekstremismi ja terrorismi ovat verrattain uusia, 2000-luvun ilmiöitä. \*

- Oikein
- Väärin

Väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisy vaatii aina poliisin toimenpiteitä. \*

- Oikein
- Väärin

Minulla on oikeus oma-aloitteisesti luovuttaa poliisille asiakkaan tai potilaan tietoja, jos minulle herää työssäni epäily väkivallan uhkasta. \*

- Oikein
- Väärin

Deradikalisoituminen, eli väkivaltaisesta aatemaailmasta ja ryhmästä irtautuminen on prosessi, jota voidaan tukea yksilöllisesti kohdennettujen palveluiden avulla. \*

Oikein

Väärin

Exit-työllä tarkoitetaan turvallisuusviranomaisten tekemää väkivaltaisten tilanteiden torjuntaa. \*

Oikein

Väärin

Valitse oikeat väittämät \*

Väkivaltainen radikalisoituminen johtuu etupäässä syrjäytymisestä.

Radikalisoituneiden henkilöiden lähipiirissä on usein muitakin radikalisoituneita.

Radikalisoituminen on ennen muuta köyhien maiden ongelma.

Kaikki terroristitekoja tekevät henkilöt kärsivät mielenterveyden sairauksista.

Väkivaltaisessa ekstremismissä väkivallan käyttö oikeutetaan aatteella tai uskonnolla.

Mikä on tärkeää väkivaltaisesti radikalisoituneen henkilön kohtaamisessa? (valitse oikeat vastaukset) \*

- Ihmisen kohtaaminen ihmisenä.
- Faktatiedon kertominen ja virheiden korjaaminen.
- Kohtaamisessa pitää olla aina vartija mukana.
- Pyrkä selvittämään henkilön ajattelun taustalla olevia tunteita ja tarpeita.
- Osoittaa olevansa eri mieltä.

Millaisia toimenpiteitä terroristisen teon jälkihoitoon voi kuulua? (valitse oikeat vastaukset) \*

- Uhrien välitön sairaalahoito.
- Välitön kriisiapu kaikille sitä tarvitseville.
- Viranomaisen tosiasiallinen ja maltillinen viestintä.
- Uhrien pitkäaikainen tuki, joka voi vaihdella ajan myötä.
- Teosta aiheutuvien muiden kielteisten seurausten torjuminen.

**Seuraavat kysymykset koskevat verkkokurssin yleistä toteutusta.**

Arvioi verkkokurssin kokonaisuutta seuraavien väittämien avulla.

	<b>Yleinen palaute</b>				
	Täysin eri mieltä	Osin eri mieltä	Lähes samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Tiesin verkkokurssin tavoitteet kurssin alkaessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutus vastasi sille asetettuihin tavoitteisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurssin suorittaminen oli helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sisältö oli ymmärrettävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sisältö oli hyödyllistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutus vastasi ennakkoodotuksiani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimani asiat ovat sovellettavissa käytäntöön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjeistus oli riittävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työmäärä kurssin aikana oli sopiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammatilliset pohjatietoni verkkokurssin sisältöön olivat riittävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun vastaavanlaiselle kurssille jatkossa mielelläni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suosittelen verkkokurssia kollegalleni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seuraan jatkossa aiheetta koskevaa tutkimusta tai aiheesta julkaistavaa tietoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etsin kurssisisältöön liittyvää tietoa myös muualta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tähän voit halutessasi perustella tai kommentoida yläpuolelle antamiasi vastauksia

Nämä väittämät koskevat verkkokurssia ja sen vaikutuksia

	<b>Verkkokurssi...</b>				
	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Lähes samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Lisäsi asiantuntijuuttani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sisällöt liittyivät työhöni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Syvensi ymmärrystäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antoi valmiuksia kohdata asiakkaita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lisäsi taitojani ohjata asiakasta oikeiden palveluiden pariin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lisäsi haluani oppia aiheesta lisää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antoi valmiuksia moniammatilliseen työskentelyyn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lisäsi ideoiden ja tiedon jakamista kollegan kanssa / työyhteisössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tähän voit halutessasi perustella tai kommentoida yläpuolelle antamiasi vastauksia.

Arvioi kurssin teknistä toteutusta seuraavien väittämien avulla

	<b>Tekninen toteutus</b>				
	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Lähes samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Sisältö esitettiin mielenkiintoisella tavalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodlessa toimimisen ohjeet olivat riittävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodlen rakenne oli selkeä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle soveltui tähän käyttötarkoitukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodlea oli vaikea käyttää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle on hyvä alusta itsenäisessä opiskelussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tähän voit halutessasi perustella tai kommentoida yläpuolella antamiasi vastauksia.

Millä laitteella pääsääntöisesti käytit Moodlea \*

Tietokone

Puhelin

Tabletti

Muu, mikä?

Kurssin suorittaminen onnistui sujuvasti käyttämälläni laitteella \*

Täysin eri mieltä

Jonkin verran eri mieltä

Lähes samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

En osaa sanoa

Mikäli koit haasteita käyttämälläsi laitteella, kuvaile niitä tähän.

### Seuraavat väittämät koskevat pedagogista toteutusta

Arvioi kurssin pedagogista toteutusta seuraavien väittämien avulla

	Pedagoginen toteutus				
	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Lähes samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Esimerkkitarinat lisäsivät oppimistani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videot lisäsivät oppimistani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tehtävät lisäsivät oppimistani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sisällöt keskittyivät tarpeellisiin aiheisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutusmateriaali oli sisällöltään oleellista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutusmateriaali oli sisällöltään ajantasaista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimateriaali oli monipuolista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimateriaali vastasi tarpeitani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teoria painottui liikaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenttikysymykset olivat ymmärrettäviä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olisin toivonut lisää käytännön esimerkkejä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suoritustapa tuki oppimistani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suoritustavassa oli riittävästi joustavuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suoritustavassa oli riittävästi valinnan mahdollisuuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tähän voit halutessasi kommentoida tai perustella yläpuolella antamiasi vastauksia

Mikäli suorität kurssin työparin kanssa tai osallistumalla yhteiseen työpajaan, vastaa tämän taulukon väittämiin

	<b>Yhteisöllinen toteutusmuoto</b>				
	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Lähes samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Teorian ja yhteisen tekemisen välillä oli hyvä tasapaino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työpaja auttoi minua oppimaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Avoimet kysymykset

Miten kurssi on muuttanut käsityksiäsi väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ennaltaehkäisystä? \*

Pohdi hetki tehtäviä, joita verkkokurssin aikana teit. Millaiset tehtävät koit hyödyllisiksi oppimisesi kannalta? Entä millaiset tehtävät eivät tukeneet oppimistasi? \*

Mitkä asiat verkkokurssin aikana helpottivat oppimistasi? Mikä olisi helpottanut oppimistasi? \*

Mitkä tekijät vaikuttivat negatiivisesti oppimiseesi verkkokurssilla? Miten niitä voisi vähentää? \*



Mitä muita oppimista tukevia menetelmiä olisit toivonut verkkokurssille? \*

Mitä muuta palautetta haluaisit antaa, jotta voimme tehdä kurssista mahdollisimman helppokäyttöisen ja hyödyllisen?



Kiitos vastauksesta!



Kysely luotu Webropolilla  
Klikkaa tästä ja lue lisää

## **B Verkkokurssin tavoitteet**

Verkkokurssin tavoitteena on, että

- Opiskelijalla on perustiedot väkivaltaisesta radikalisoitumisesta ja ekstremismistä ilmiönä.
- Opiskelija tunnistaa omia mahdollisia ennakkokäsityksiään ja oletuksiaan sekä ilmiön herättämiä tunteita.
- Opiskelija tietää, kuinka hän voi ennalta ehkäistä väkivaltaista radikalisoitumista ja ekstremismistä sekä omassa työssään että yhteistyössä moniammatillisten verkostojen kanssa.
- Opiskelija tietää, millaisia erityisiä palveluita radikalisoituneelle tai radikalisoitumisvaarassa olevalle henkilölle ja heidän läheisilleen on tarjolla. Hän osaa arvioida mahdollista radikalisoitumisen riskiä sekä henkilön yksilöllistä tuen tarvetta sekä ohjata henkilön parhaiten soveltuvien palveluiden piiriin.
- Opiskelija tietää, millaisia asioita on tärkeää huomioida ekstremistisen tapahtuman jälkihoidossa.

## C Sisällönanalyysin kategoriat, teemat ja esimerkkivastaus

Yläkategoria	Alakategoria	Teema	Esimerkkivastaus
Palaute	Edistävät tekijät	Perustieto aiheesta	”Tämä opintokokonaisuus antoi hyvät perustiedot aiheesta.”
		Hyödyllisyys ja uudet näkökulmat	”Yleishyödyllistä asiaa sotetyöntekijöille vaikka en suoraanaisesti tee asiakastyötä”
		Sisällön ymmärrettävyys	”Tärkeimmät pointit oli nostettu esiin”
		Oppimateriaalin monipuolisuus	”Mielenkiinto pysyi yllä kun oli välillä luettavaa teoriaa, tehtäviä, videoita ja kuuntelupätkiä. Ehdottomasti mielekkäämpää kuin pelkkä lukeminen”
		Henkilökohtaiset tekijät	”Meidän yksikössä on jo tietoa tästä aiheesta, koska olemme koulutautuneet aikaisemmin. Mietin vain, miten tämä toimii perusPirkolle joltain

			pikkupaikkakunnalta, jolle aihe ja konsepti täysin vieras”
	Estävät tekijät	Ajankäyttö ja kiire	”Työmäärä suhteutettuna työnantajan sille varaamaan aikaan oli mielestäni riittämätön”
		Ympäristön häiriötekijät	”Ulkopuoliset häiriötekijät kotiloissa”
		Materiaalin ja tekstin paljous	”Tekstiä on paljon ja verkkokoulutus alkaa puuduttamaan pian”
		Negatiivinen kokemus oppimateriaalista	”Välikokeessa "puutuvat" sanat -tehtävä tuntui peruskoulun kokeelta”
		Kokemus ilmiön suppeasta esittämisestä	”Materiaaleissa eikä videoissa käsitellä äärioikeistoa!”
		Toteutusmuotoon liittyvät haasteet	”Live-koulutus olisi parempi”
		Etenemisen seurannan epätarkkuus	”Etenemisen seuranta ei ollut joka sivulla, oli vaikea pysyä

			kärryillä missä kohtaa kurssia on menossa”
<b>Teknologiset</b>	Edistävät tekijät	Oppimisalustan helpokäyttöisyys	”Moodlen helppokäyttöisyys;
		Mahdollisuus palata materiaalissa taaksepäin	”Materiaalissa palaaminen taaksepäin auttoi kertaamaan”
		Lisämateriaalin avautuminen omiin välilehtiin	”Lisälähteiden avautuminen omiin välilehtiin”
	Estävät tekijät	Oppimisalustan rakenne ja navigointi	”Moodle ei sovellu näin pitkään tietoisuuteen”
		Videoiden puheen seuraamisen haasteet	”Animaatiovideolla kuva sekoitti puheeseen keskittymistä”
		Toiminnalliset haasteet	”Kirjallinen vastaukseni hävisi kahdesti, vaikka olin toiminut ohjeiden mukaan eli painanut "tarkista"”
<b>Sisällölliset</b>	Edistävät tekijät	Sisällön liittyminen omaan työhön	”Kurssi on ensisijaisesti lisännyt ymmärrystäni väkivaltaisesta radikalisoitumisesta

		ja eksteremismistä ylipäätään sekä esittänyt näitä ehkäisevään työhön vaihtoehtoja ja välineitä, joita voi hyödyntää työssä.”
	Sisällön kattavuus ja ajankohtaisuus	”Kattava sisältö, uudet näkökulmat”
	Ytimekkäät kokonaisuudet	”Tekstin tiiviys ja ytimekkyys”
	Kokemusasiantuntijan näkökulma	”Kokemusasiantuntijan puheenvuorot”
	Lisämateriaali	”Lisätietolinkit monipuolisia ja todella hyviä”
	Estävät tekijät	Kieliasun epäselkeys
	Ilmiön esiintuonnin suppeus	”Harvat viittaukset kotimaiseen terrorismiin ja äärioikeistoon”

<b>Pedagogiset</b>	Edistävät tekijät	Videot	”Videot olivat hyviä ja asiantuntevia ihmisiä kertomassa asioista”
		Tehtävät	”Kaikki tehtävät olivat pääsääntöisesti hyviä, niissä tuli pysähtyä vielä miettimään asiaa.”  ”Vastausten tarkistettavuus eli oikean vastauksen näkyminen”
		Esimerkkitapaukset	”Esimerkkitapaukset auttaa pohtimaan ja soveltamaan opittua asiaa”
		Monipuolisuus	”Sisältö oli selkeästi aiemmin käymiäni (kurseja) laajempi ja monipuolisempi”
		Tiedon visualisointi	”Visuaalisesti hyvin suunniteltu”
		Yhdessä tekeminen ja moniammatillinen keskustelu	”Mahdollisuus moniääniselle keskustelulle ja ideoita

			yhteisille toimintamalleille prosesseissa.”
	Estävät tekijät	Tehtäviin liittyvät erilaiset kokemukset	”Avoimiin kysymyksiin vastaamisessa keskittyminen menee oikeinkirjoitukseen”
		Tekstin määrä	”Suuret perättäiset tekstimassat”
		Informaation toisto	”Informaation toisto (videolla ollut asia oli myös tekstinä)”
Toteutuksen pedagogiset valinnat		”Itsenäinen koulutus huono, live olisi parempi”	