



*Terveystieteiden opettajan
andragoginen käsikirja 2022*

Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2022
Pirjo Vuoskoski, Matti Munukka & Riikka Holopainen (toim.)
Jyväskylän yliopisto liikuntatieteellinen tiedekunta

©Kirjoittajat ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta
ISBN 978-951-39-9329-0 (verkkok.)

SISÄLLYS

ESIPUHE

LUKU 1: TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN KEHITTÄMINEN

1.1 Valmennuksen kehittäminen

1 Urheilulliseen elämäntapaan kasvaminen. Valmennuksen pedagoginen kehittäminen rinnelajeissa.....	7
---	---

Leinonen Niko

2 Valmennuksen kehittäminen hokutoryu ju-jutsussa. ”Tervetuloa ohjaamaan Hokutoryu ju- jutsua” -apuohjaajaoppaan luominen	25
--	----

Netta Orava

1.2 Fysioterapeuttikoulutuksen kehittäminen

3 Simulaatio-opetuksen implementointi fysioterapian koulutusohjelmaan. Simulaation pedagogisen käsikirjoituksen luominen hengitys- ja verenkiertoelimistön fysioterapia - opintojaksoon.....	50
--	----

Potila Jutta

4 Tuki- ja liikuntaelimistön fysioterapian käytännön kokeen arviointimenetelmien kehittäminen.....	76
---	----

Liikanen Lasse

5 Virtuaaliodellisuus osana fysioterapeuttikoulutusta	90
---	----

Jalovaara Juha

6 Mentorointi fysioterapeuttipiskelijöiden ammatillisen kasvun tukena. Mentorointioppaan tuottaminen.....	112
--	-----

Kalliolahti Juulia, Mäenpää Outi

1.3 Verkkopedagoginen kehittäminen

7 Opiskelijatiimien yhteisöohjautuvuuden tukeminen verkkopainotteisessa fysioterapeuttikoulutuksessa. Pelillistetyn oppimistehtävän kehittäminen..... 131

Franicevic Marko & Sinkkonen Essi

8 Vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukeminen liikunta-alan verkkopedagogiikassa 148

Havelin Laura

9 Verkkopedagogiikan kehittäminen lapin ammattikorkeakoulun fysioterapiakoulutuksen monimuoto-opetuksessa..... 170

Koho Saara & Lukkaroinen Anne-Mari

10 WHO20H imetysohjaajakoulutuksen verkkopedagoginen käsikirjoitus. tutkiva kehittämistyö..... 192

Vitikka Hanna

LUKU II: KUNTOUTUSALAN KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

11 Kuntoutuksen koulutuksen nykytila kansainvälisellä kentällä. Tutkimuksellinen kehittämistyö..... 211

Öhman Sonja

12 Ammattikorkeakoulutusta yliopistoon kuntoutusalalla. Pullonkaulana tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyön osaaminen?..... 237

Mälkiä Emma

Esipuhe

Tämä Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja on syntynyt lukuvuoden 2021–22 Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia aineopintoja suorittaneiden opiskelijoiden tutkimus- ja kehittämistöistä. Tänä vuonna merkityksellisiksi teemoiksi muodostuivat pedagoginen/andragoginen kehittäminen (Teema 1) ja kuntoutusalan koulutuksen kehittäminen (Teema 2).

Terveysalan - mukaan lukien kuntoutusalan - koulutusorganisaatioiden tehtävänä on tuottaa osaamista ja osajia työelämän muuttuviin tarpeisiin. Tänä vuonna opiskelijat lähtivät rohkeasti kehittämään toimintaa sekä valmennuksen että fysioterapeuttikoulutuksen konteksteissa. Tutkivan kehittämistyön kohteena, valmennuksen pedagogiikan kehittämisen lisäksi, olivat oppilaitoksissa aiemmin käyttämättä jääneiden pedagogisten ratkaisujen esittely ja käyttöönotto, aina ajankohtainen käytännön oppimisen arviointi, sekä ammattilaiseksi kasvua tukeva mentorointi.

Edellisen lukuvuoden TAO-opinnot toteutuivat historiallisesti kokonaan etäopetuksena ja tämäkin lukuvuosi jää historiaan ollen ensimmäinen kokonaan hybridi-/monipaikkaiseen opetukseen perustuva toteutus. Verkkopedagogiikka onkin edelleen ajankohtainen teema ja erityisesti itseohjautuvuuden, yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen tukeminen ovat nousseet tärkeiksi toimivan verkkopedagogiikan kehittämiskohteiksi tämänvuotisissa tutkimus- ja kehittämistöissä.

Sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalat, mukaan lukien alojen koulutus, ovat osa meneillään olevaa yhteiskunnallista muutosta. Kuntoutuksen koulutuksen kehittämistarpeet ovat yksi tarkasteltava osa-alue niin alueellisesta, kansallisesta kuin kansainvälisestäkin näkökulmasta. Tämän käsikirjan kahden viimeisen artikkelin lähtökohtana on meneillään oleva valtakunnallinen kehittämistyö, jonka keskiössä on kuntoutuksen koulutus.

Terveystieteiden opettajat toimivat laajasti koulutuksen erilaisissa ympäristöissä ja eri koulutusasteilla. Toivomme, että andragoginen teoreettinen osaaminen yhdessä tutkimus- ja kehittämisosaamisen, sekä oman alan ydinosaamisen kanssa edesauttavat teitä vastavalmistuneet terveystieteiden opettajat työurallanne.

Lämpimät kiitokset kaikille tämän käsikirjan kirjoittajille!

Jyväskylässä 30.6.2022

Riikka Holopainen, Matti Munukka ja Pirjo Vuoskoski

LUKU 1

PEDAGOGINEN/ANDRAGOGINEN

KEHITTÄMINEN

1.1 Valmennuksen kehittäminen

URHEILULLISEEN ELÄMÄNTAPAAN KASVAMINEN

Valmennuksen pedagoginen kehittäminen rinnelajeissa

Leinonen Niko

TIIVISTELMÄ

Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia (VRUA) tavoitteena on kasvattaa urheilussa ja elämässä menestyviä kokonaisvaltaisia urheilijoita. Keskeisenä osa-alueena on urheilullisen elämäntavan muotoutuminen, mihin liittyvät keskeisesti terveyteen vaikuttavat ulottuvuudet, joita ovat uni, lepo, ravitseminen ja päihtet. Urheilullisessa elämäntavassa nämä tekijät ovat hyvässä tasapainossa huomioiden myös psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Toimintakauden 22/23 aikana on tarkoitus kirkastaa valmentajan roolia VRUA:n rinnelajeissa kokonaisvaltaisen valmennuksen näkökulmasta. Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tarkoituksena on luoda työkalu, joka helpottaa valmentajan työtä ja edistää urheilijoiden oppimista urheilullisen elämäntavan ja sosiaalisten näkökulmien osalta yksilöllisten lähtökohtien ja tavoitteiden mukaan.

Tutkivan kehittämistyön tavoitetta määritettäessä käytiin keskusteluja VRUA:n johdon kanssa. Taustalle tehtiin Webropol -kysely, joka toimitettiin VRUA:n rinnelajien valmentajille. Kyselyssä selvitettiin valmentajien osaamista ja keinoja urheilullisen elämäntavan ohjaamisessa. Lisäksi selvitettiin, millaisia työkaluja valmentajat ovat käyttäneet ohjauksen tukena. 13:sta valmentajasta kahdeksan vastasi kyselyyn. Osaaminen koettiin keskinkertaiseksi tai hyväksi. Vastauksissa nousivat esiin havainnointi, keskustelu ja opetukselliset tekijät. Eniten käytettyjä työkaluja olivat videoanalyysi, Coach Tools palautteet ja haastattelu/urheilijakeskustelu. Käytäntölähtöisyys koettiin tärkeäksi ja eniten lisätietoa kaivattiin SWOT-analyysin hyödyntämisestä. Kyselyn lisäksi haetun kirjallisuuden perusteella vuorovaikutus, sosiaaliset taidot ja opetukselliset tekijät ovat tärkeässä roolissa ja valmentajalta vaaditaan monipuolista osaamista.

Kyselyn ja kirjallisuuden pohjalta lopulliseksi työkaluksi muotoutui reflektiota tukeva, johdattelleva SWOT-analyysi urheilijakeskustelujen tueksi. Reflektiota tukeva SWOT-analyysi on opettajien työssä todettu hyväksi tavaksi käsitellä haastavia tilanteita. Johdattellevilla kysymyksillä ohjataan urheilijaa ajattelemaan urheilullisen elämäntavan osa-alueita sekä sosiaalisia tekijöitä ja reflektion avulla tuetaan syväoppimista. Perustana toimivat yksilölliset kokemukset, mikä tukee käytäntölähtöisyyden toteutumista.

Valmentajilta vaaditaan monipuolista osaamista. Reflektiota tukeva johdattelleva SWOT-analyysi mahdollistaa aiempaa rakenteellisemmän vuorovaikutuksen urheilijakeskusteluissa, syventäen urheilijan oppimista. Näin toimien tuetaan valmennuksen käytäntölähtöistä pedagogiikkaa yksilöllisistä lähtökohdista.

Asiasanat: kasvatus, urheiluakatemia, urheilullinen elämäntapa, valmennus, vuorovaikutus

JOHDANTO

Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia (VRUA) tavoitteena on kasvattaa ja kehittää kokonaisvaltaisia urheilijoita, jotka menestyvät urheilussa, opinnoissa ja elämässä. Tavoite on ollut ja tulee olemaan urheilijan kasvaminen, itseohjautuvuuden ja oman vastuunoton tukeminen sekä itsenäisten menestykseen johtavien päätösten tukeminen. Tavoitteena on, että VRUA:sta muodostuu kansainvälisesti merkittävä lumilajien valmennuskeskus, joka tarjoaa mahdollisuuden kehittyä urheilijana kansainväliselle huipulle. Tulevan toimintakauden 22/23 teemana on avata valmentajan roolia rinnelajeissa ja konkretisoida miten valmennus voi aiempaa paremmin tukea urheilijan kehittymistä.

Kasvata urheilijaksi (2021) teoksen mukaan urheilullinen elämäntapa muodostuu kokonaisvaltaisesti yksilön tottumuksista ja siihen kuuluvat terveyteen vaikuttavat ulottuvuudet eli lepo, uni, ravitsemus ja päihteet. Edellä mainittujen lisäksi siihen liittyvät arjen liikunnallinen aktiivisuus esimerkiksi koulu- ja työmatkojen muodossa sekä psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Urheilullisessa elämäntavassa kaikki nämä elementit ovat sopivassa tasapainossa yksilön hyvinvoinnin ja urheilun kannalta (Kasvata urheilijaksi 2021). Myös Kokko (2014) korostaa urheilullisen elämäntavan merkitystä terveystieteiden näkökulmasta. Urheilullisen elämäntavan tukemisessa valmentajien kasvattava rooli on merkittävä, mutta kasvatustavoitteet urheiluvalmennuksessa ovat tyypillisesti jääneet puheiden tasolle (Kokko 2014). Lajitietämys sekä fysiikkaharjoitteluun ja ravitsemukseen liittyvä osaaminen akatemiassa ovat hyvällä tasolla aiempien vuosien panostusten myötä. Kokonaisvaltaisen valmennuksen näkökulmasta kaikki osa-alueet eivät kuitenkaan tällä hetkellä nivoudu järjestelmällisesti arjen toimintaan. Kirkastamalla valmentajan roolia ja laajentamalla kokonaisvaltaista valmennusajattelua tulevaisuudessa, pyritään linkittämään urheilullisen elämäntavan eri osa-alueet paremmin yhteneväksi kokonaisuudeksi. Valmentajan tehtävänä on ohjata urheilijaa kohti yksilön omia tavoitteita. Valmennusprosessi edellyttää vuorovaikutusta ja yhteistyötä urheilijan ja valmentajan tai valmentajien kesken niin, että urheilijan omat vaikutusmahdollisuudet ja toimijuus pääsevät vahvistumaan (Vehviläinen 2014, 12–14).

Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia rinnelajeissa on edustettuna kolme lajia, jotka ovat alppihiihto, freeski ja lumilautailu. Urheilijat ovat pääsääntöisesti nuoria. Kasvata Urheilijaksi (2021) teoksen mukaan nuoren kanssa tulisi säännöllisesti keskustella urheilullisen elämäntavan periaatteista. Urheilijan arjessa mukana olevien aikuisten rooli on kasvattaa ja huolehtia siitä, että nuorella urheilijalla on mahdollista tehdä itsensä kannalta soveltuvia valintoja. Urheilullisen elämäntavan ei

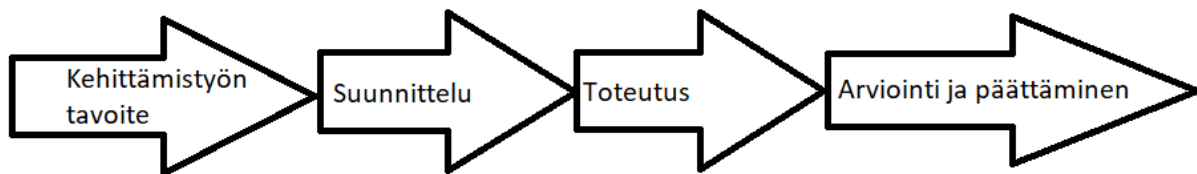
tässä vaiheessa tarvitse vielä tarkoittaa huippu-urheilijan elämäntapaa, mutta on tärkeää luoda urheilullisen elämän perusta, joka kantaa pidemmälle elämään (Kasvata Urheilijaksi 2021).

Vuokatti-Ruka urheiluakatemian rinnelajien urheilijoista kerätään säännöllisesti tietoa eri tavoin. Harjoituspäiväkirjoista kerätään tietoa harjoittelun kuormittavuudesta ja sisällöistä, harjoitusmääristä, päivän mielentilasta sekä tavoitteiden saavuttamisesta numeerisessa muodossa. Vuosittain kerätään tietoa ravitsemuksen tilanteesta ravintopäiväkirjan muodossa ja urheilijoiden painon kehitystä seurataan kirjaamalla paino ylös testipäivinä. Fysiikkatesteistä kertyvä tieto tallennetaan valmentajien käyttöön, jolloin yksilön fyysisten ominaisuuksien kehittymistä voidaan seurata ja palata vanhoihin tuloksiin arvioitaessa tavoitteiden saavuttamista ja tarkasteltaessa yksilöllistä urheilijan polkua. Valmentajat ovat myös päivittäin vuorovaikutuksessa urheilijoiden kanssa sekä etänä että kasvokkain. Urheilijoista kerätään paljon tietoa, mitä valmentaja voi hyödyntää ohjauksen tukena. Ohjauksessa suullinen vuorovaikutus on keskeinen tekijä, mitä erilaiset kirjalliset tuotokset tai muut dokumentit voivat tukea ja auttaa suuntaamaan ohjausta olennaiseen suuntaan (Vehviläinen 2014, 141–142).

Tämän tutkivan kehittämistyön lähtökohdat muodostuvat valmentajien tarpeesta oppia ohjaamaan nuorten urheilijoiden urheilullista elämäntapaa ja kehittymistä kokonaisvaltaisesti aiempaa paremmin huomioiden lajitekniikan suorituksen sekä fysiikkaharjoittelun lisäksi myös levon, ravitsemuksen sekä arkisten valintojen merkitys. Tällä tutkimus- ja kehittämistyöllä pyritään tarjoamaan valmentajille riittävän yksinkertaisia ja helposti arjessa käyttöön otettavia toimintamalleja, jotka helpottavat urheilijan ohjaamista terveyteen vaikuttavien ulottuvuuksien sekä sosiaalisten näkökulmien osalta. Lopputuotoksena syntyneen työkalun on tarkoitus tukea valmentajia urheilijan yksilöllisten tilanteiden tunnistamisessa, parantaa valmentajan ja urheilijan välistä tietoon perustuvaa suhdetta ja tukea reflektion kehittymistä. Seurauksena valmentajien olisi helpompi luoda toimintamalleja, jotka tukevat urheilijan urheilullisen elämäntavan kehittymistä ja edistävät urheilijan ajattelun kehittymistä arkisissa päätöksissä sekä tunnistaa urheilijoiden yksilöllisiä tunteita ja ajatuksia valmennusryhmässä toimimisesta. Toiminnan kehittämisen näkökulmasta konkreettisella työkalulla haetaan parempaa vaikuttavuutta arjen työhön verrattuna kirjallisen oppaan kirjoittamiseen tai luentomuotoisen koulutuksen järjestämiseen. Valmentajille on tarjolla paljon kirjallista luettavaa opiskelumateriaalia eri lähteistä, minkä seurauksena kirjallisen oppaan riskinä olisi sen päätyminen yhdeksi oppaaksi muiden joukkoon, ilman konkreettista vaikutusta arjen työhön. Luentomuotoiset koulutukset koetaan valmentajien keskuudessa raskaiksi ja näiden vaikutus käytännön työhön koetaan vähäiseksi. Arjen työssä yksinkertaisen työkalun potentiaaliset hyödyt koetaan luentoa tai kirjallista opasta paremmaksi vaihtoehdoksi.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimus- ja kehittämistyön tavoitetta määriteltäessä käytiin keskusteluja kehittämistarpeista Kuusamon lukion rehtorin sekä Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia rannelajeista vastaavan valmennuspäällikön kanssa. Näiden keskustelujen myötä todettiin, että urheilullisen elämäntavan ohjaamiseen ja tukemiseen olisi tarvetta kehittää selkeä rakenteellinen toimintamalli urheilijakeskustelujen tueksi. Rannelajien valmennuspäällikkö toimi Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia virallisena yhteyshenkilönä. Tämän tutkivan kehittämistyön lähtökohdat muodostuvat valmentajien tarpeesta oppia ohjaamaan nuorten urheilijoiden urheilullista elämäntapaa ja kehittymistä kokonaisvaltaisesti aiempaa paremmin huomioiden lajitekniikan suorituksen sekä fysiikkaharjoittelun lisäksi myös levon, ravitsemuksen, sekä arkisten valintojen merkitys. Tutkivan kehittämistyön taustalle toteutettiin Webropol -kysely (liite 1), joka toimitettiin sähköpostitse 13:lle Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia rannelajien valmentajalle, joista kahdeksan vastasi kyselyyn. Kyselyn tavoitteena oli kartoittaa valmentajien käyttämiä menetelmiä urheilullisen elämäntavan eri osa-alueiden tunnistamisessa ja urheilijan urheilullisen elämäntavan sekä terveyteen vaikuttavien ulottuvuuksien tukemisessa. Lisäksi kartoitettiin valmentajien osaamista urheilullisen elämäntavan ja terveyteen vaikuttavien ulottuvuuksien tunnistamisessa ja tukemisessa. Tutkimuslupa kyselyn toteuttamiseksi saatiin Kuusamon kaupungilta ja kyselylomake pilotoitiin kahdella koehenkilöllä. Aineisto kerättiin anonymisti eikä yksittäistä vastaajaa voitu tunnistaa vastauksista. Tutkimus- ja kehittämistehtävän päätyttyä kyselystä saatu materiaali hävitettiin. Työkalun kehittämisessä Webropol -kyselyn (liite 1) lisäksi on hyödynnetty kirjallisuutta ja tieteellisiä tutkimuksia. Kehittämisprosessi toteutettiin lineaarisen mallin mukaisesti (Toikko & Rantanen 2009).



KUVIO 1. Kehittämistyön lineaarinen prosessimalli (Toikko & Rantanen 2009, 64)

Tähän tutkivaan kehittämistyöhön liittyvää tutkimusta haettiin Google Scholarista hakutermeillä ”coach AND pedagogy” sekä ”coach AND lifestyle AND sports”. Valmentajille toteutetun kyselyn (liite 1) ohjaamana haettiin tietoa myös SWOT-analyysin hyödyntämisestä opetustilanteissa. Ajallisesti haku rajattiin vuonna 2012 tai myöhemmin julkaistuihin artikkeleihin. Hakua ei suoritettu järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen tavoin ja hakutuloksista poimittiin kehittämistyön kannalta olennaisia tuloksia. Lisäksi luetuista artikkeleista löytyi olennaisia lähteitä, joita käytettiin myös. Kirjallisuutta haettiin manuaalisesti kirjastosta, minkä lisäksi manuaalinen tiedonhaku kohdennettiin Suomen Olympiakomitean julkaisuihin.

Kyselyn tulokset analysoitiin laadullisen sisällön analyysin keinoin ja ryhmiteltiin teemoittain (Tuomi & Sarajarvi, 104–122). Teemoista esiin nousseita näkökulmia nostettiin mukaan työkalun kehittämisessä. Kyselyn tuloksista nousseita teemoja arvioitiin myös kirjallisuuteen pohjautuen. Teorian ja kyselyn tulosten perusteella kehitettiin työkalu valmentajien käyttöön. Tulokset ja kehitetty työkalu esiteltiin Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia-rinnejärjestelmän valmentajille valmennuspalaverin yhteydessä toukokuussa 2022. Työkalun käytettävyydestä ja hyödyistä tullaan keräämään palautetta toimintakauden 22/23 aikana valmennusryhmän sisäisillä kyselyillä sekä keskustelujen avulla.

Lopullinen työkalu muotoutui kyselyn tulosten myötä ja kirjallisuuden tukemana johdattelevan ja reflektiota tukevan SWOT-analyysin muotoon. Tämän tueksi kirjoitettiin yhden sivun mittainen ohjeistus SWOT-analyysin ja reflektion hyödyntämiseksi tukemaan syvällisempää reflektiota ja laajempaa urheilullisten elämäntapojen sekä sosiaalisten näkökulmien edistämistä. Ohjeistuksen lisäksi järjestettiin koulutus valmentajien perehdyttämiseksi reflektiota tukevan SWOT-analyysin käyttöön ja urheilijoiden ohjaamiseen.

VALMENTAJA URHEILIJAN TUKENA

Kirjallisuudesta ja tutkimuksista etsittiin tietoa siitä, mitä urheilijat odottavat valmentajilta, millaisia ilmiöitä ryhmätoiminnassa voidaan havaita ja kuinka valmentaja voi pyrkiä tukemaan urheilijan kehittymistä yksilöllisellä urheilijan polulla urheilullisen elämäntavan näkökulmasta. Valmentajan osaamiseen liittyen kartoitettiin myös, millaista osaamista laajiosaamisen lisäksi valmentajalla tulisi olla.

Kaikki kolme lajiryhmää VRUA:n rinnejärjestelmän toimintaympäristössä voidaan määrittellä Saaranen-Kauppisen ja Rovion (2009) mukaan suurryhmiksi, eli ryhmäkoko on suurempi kuin 10 urheilijaa. Suurryhmässä toimiminen voi altistaa esimerkiksi heikommalle motivaatiolle, heikompaan tehtävän

suorittamiseen ja vähäisempään tehtävään keskittymiseen verrattuna pienryhmässä toimimiseen. On myös mahdollista, että yksilö ei suuressa ryhmässä toimiessaan kerro näkemyksistään ääneen, vaan jää hiljaisesti hyväksymään vallitsevan tilanteen (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 32–37). Gearityn (2012) mukaan urheilijat pitävät valmennusta huonona, mikäli kokevat, että heitä ei ohjata yksilöllisten lähtökohtien ja tarpeiden mukaan niin, että urheilijaa ohjataan oikeaan suuntaan jo ennen ongelmien ilmaantumista. Valmentajalta odotetaan myös elämänhallintataitojen ohjaamista ja opettamista (Gearity 2012). Ryhmässä toimiessa yksilö voi mukautua ryhmän toimintaan niin, että itsenäisesti tehtynä päätös olisi erilainen kuin ryhmässä toimiessa (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 42). Sosiaalisen paineen myötä oppiminen voi heikentyä, jolloin yksilön tietoisuus ja ymmärrys todellisuudesta ovat tärkeitä tekijöitä (Salmi ym. 2009, 117–118). Tällaisessa tilanteessa urheilija voi kokea jäävänsä yksin, kokemus valmennuksen laadusta voi kärsiä ja yksilölle voi jäädä tunne siitä, että häntä ei tueta riittävästi yksilöllisten tavoitteiden mukaan. Myös VRUA:n rinnelajien valmentajat ovat tuoneet esiin huolensa siitä, että yksilöitä ei pystytä aina riittävällä tavalla huomioimaan nykyisen kaltaisessa joukkueurheilua muistuttavassa toiminnan organisoinnissa. Rinnelajeissa samassa valmennusryhmässä on eri tasoisia urheilijoita, jolloin ryhmän toimintaan mukautuminen voi ohjata yksilöä tekemään itsensä kannalta heikompia päätöksiä. Tällaisissa tilanteissa valmentajan tarjoama yksilöllinen tuki on merkittävässä roolissa, mikä haastaa myös valmentajan vuorovaikutusosaamista, ohjaamistaitoja sekä taitoa tunnistaa yksilön päätöksiin vaikuttavia tekijöitä.

Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia rinnelajeissa urheilijat ovat yksilöurheilijoita, mutta toiminta on organisoitu muistuttamaan läheisesti joukkueurheilua, jolloin valmentajalla on tärkeä rooli ryhmähengen luomisessa. Paradisin ym (2014) tutkimuksen tulokset osoittavat, että ryhmän sisällä erilaiset tavoitteet, ristiriitaiset tuntemukset ja negatiivisesti purkautuva käyttäytyminen voivat jatkuessaan muodostaa konflikteja. Olennaista näissä tilanteissa on, että erilaiset näkemykset sallitaan, niistä voidaan avoimesti keskustella ja negatiiviseen käyttäytymiseen puututaan. Tärkeää on pyrkiä luomaan sellainen toimintaympäristö, missä tavoitteet muodostuvat yhteisesti ja negatiivista käyttäytymistä pyritään ehkäisemään. Erilaiset näkemykset ovat toki sallittuja, mutta ilmapiiri tulisi olla sellainen, että jokainen uskaltaa ottaa kokemansa ongelmakohdat esille ja ryhmän yhteiset normit tulisi määrittää ennakkoon. Jatkuessaan konfliktit vaikuttavat negatiivisesti myös urheilulliseen suorituskykyyn (Paradis ym. 2014). Toisaalta ristiriita voi olla myös hyväksi ryhmän toiminnalle (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 51). On siis tärkeää pyrkiä kehittämään myös valmentajien osaamista ja tietoisuutta ryhmän sekä yksilöiden tilanteesta tavoitteiden ja sosiaalisen näkökulman osalta.

Valmentajan osaaminen muodostuu laaja-alaisesti monista tekijöistä. McCleery ym. (2022) tutkimuksessa löydettiin 15 valmentajan ydinosaamista, joista osa oli pedagogiselta näkökulmalta suoria vuorovaikutustilanteita kuten palautteen antaminen, kun taas osa oli pedagogisesti enemmän ryhmässä tapahtuvaan ihmisten väliseen toimintaan vaikuttavia kuten ihmisten välisten suhteiden rakentaminen ja sosioemotionaalisten taitojen opettaminen. Muut ydinosaamisen alueet on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Valmentajan ydinosaamisen osa-alueet. Mukailten: McCleery ym. 2022. Tämän kehittämistyön näkökulmasta olennaisimmat tekijät on lihavoitu taulukossa.

Ydinosaaminen	Kuvaus
Ohjaaminen	Ohjauksen selkeä esitystapa ja näyttäminen.
Diagnosointi	Teknisten ja taktisten asioiden/liikkeiden havainnointi.
Palaute	Teknisten ja taktisten asioiden palaute.
Sopeutuva ohjaaminen	Ohjaamisen sopeuttaminen harjoituksen sisällä tilannekohtaisesti.
Vuorovaikutuskehys	Kieli, joka kannustaa luottamukseen ja sopivaan riskinottoon.
Järjestelmällisyys	Harjoittelun progressiivinen suunnittelu, joka simuloi kilpailussa vaadittavia teknisiä, taktisia ja henkisiä taitoja.
Rutiinit	Ennustettavat ja johdonmukaiset rutiinit ja asennoitumiset.
Tilan antaminen	Anna tilaa urheilijan luovuudelle, tutkimiselle ja ongelman ratkaisulle.
Harjoittelun suunnittelu	Harjoittelun kehittäminen ja suunnitelman joustava toteuttaminen.
Tavoitteiden asettaminen	Tavoitteiden asettaminen ryhmälle ja ryhmän kanssa.
Kilpailun johtaminen	Kilpailujen aikana tarjoa vakaata ja joustavaa johtajuutta.
Sosioemotionaaliset taidot	Nimeä, harjoita ja tunnista urheilijalle ja elämään tarpeelliset sosioemotionaaliset taidot.
Jaetut päätökset	Kannusta jaettuun päätöksen tekoon ja odotusten asettamiseen.
Suhteiden rakentaminen	Järjestä aikaa ihmissuhteiden kehittämiseksi urheilijoiden kanssa ja heidän välillään.
Johtajuus	Tarjoa urheilijoille mahdollisuuksia kehittää ja harjoitella johtamistaitoja.

McCleeryn ym. (2022) mukaan, kun tarkastellaan taulukon 1 valmentajan ydinosaamisen osa-alueita, voidaan ajatella näiden muodostavan perustan valmennuksen käytäntölähtöiselle pedagogiikalle, joka painottaa yhteistä ymmärrystä urheilijoiden ja valmentajien kesken. Näin urheilija voi myöhemmässä vaiheessa ottaa itsenäisesti enemmän vastuuta ja päätyä lopulta tilanteeseen, jossa hänellä on kyky valmentaa itseään. Lisäksi kaikkien näiden osa-alueiden huomioiminen edellyttää valmentajaa miettimään urheilijan toimintaa myös kokonaisvaltaisesti konkreettisten harjoitusympäristöjen

ulkopuolella (McCleery ym. 2022). Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia rannelajeissa urheilijat muodostavat tiiviin yhteisön, jolloin suhteiden rakentaminen ja sosioemotionaaliset taidot ovat olennaisia. Terveysteen vaikuttavien ulottuvuuksien edistämässä tavoitteet ja rutiinit korostuvat. Kun tavoitteena on, että yksilö pystyy tulevaisuudessa valmentamaan itse itseään, on olennaista, että valmentaja antaa yksilölle riittävästi tilaa myös ratkaista ongelmia itsenäisesti ja näin harjoittaa päätöksentekotaitoja. Tämä taas edellyttää jaettua päätöksentekoa urheilijan ja valmentajan kesken.

Davis ja Jowett (2014) tutkivat urheilijoiden ja valmentajien välisiä suhteita ja havaitsivat, että urheilijat, joilla on taipumusta vetäytyä omiin oloihin kokevat saavansa vähemmän tukea valmentajilta. He myös kokevat suurempaa itsenäisyyttä ja itsesäätelyä sekä voivat vaikuttaa kiinnostumattomilta vuorovaikutukseen valmentajan kanssa. He voivat myös kokea haastavaksi valmentajaan turvautumisen. Järjestelmällisen ja jatkuvan saavutettavuuden ja reagoimisen keinoin on kuitenkin mahdollista, että omiin oloihinsa vetäytyvät urheilijat oppivat ajan myötä, millaista arvoa vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä voi olla urheilulle ja hyvinvoinnille. Samalla on mahdollista, että pelko eristäytymisestä ja laiminlyönnistä vähenee. Yksilöt, jotka kokevat turvallisuuden tunnetta ja tuntevat olonsa mukavaksi läheisissä suhteissa arvostavat myös urheilijan ja valmentajien välisiä suhteita ja heillä on vähemmän ihmisten välisiä konflikteja. On tärkeää huomioida, että urheilijoiden ja valmentajien välisiin suhteisiin voidaan vaikuttaa ja taustalla olevien tekijöiden tunnistaminen on tärkeää valmennusprosessissa (Davis & Jowett 2014). Valmentajien ja urheilijoiden välisiä konflikteja tutkittaessa Wachsmuth ym (2018) havaitsivat, että konflikteja voi syntyä erityisesti erilaisten tavoitteiden, harjoittelun aikataulutuksen ja kilpailuihin valitsemisen osalta erityisesti silloin, kun urheilijan odotukset eivät kohtaa valmentajan päätösten kanssa. Elämäntapoihin liittyvien näkökulmien osalta tärkeiksi asioiksi nousivat valmentajien liiallinen puuttuminen yksityiselämään, epärehellisyys urheilijan tai valmentajan toimesta sekä epäkunnioittava käyttäytyminen. Edellä mainitut tekijät voivat vaikuttaa urheilijan itseluottamukseen ja näin ollen myös urheilijana kehittymiseen ja suorituskyykyyn. Konfliktit voivat oikein käsiteltyinä myös tuoda voimavaroja tulevaisuuteen. Olennaista on yhteinen ja rakentava lähestyminen urheiluun kokonaisvaltaisesti (Wachsmuth ym. 2018). Gearity (2012) mukaan valmentajalta odotetaan elämäntaitojen opettamista, jolloin McCleeryn (2022) kuvaamat jaettu päätöksen teko, tilan antaminen ja ihmissuhteiden rakentuminen ovat tärkeässä roolissa, ettei opettamista koeta liiallisena yksityiselämään puuttumisena.

Salmen ym. (2009, 115–120) mukaan yksilön itseohjautuvuudessa vastuu omasta toiminnasta on olennaista. Vuorovaikutus voi edistää tietoisuutta omasta tilanteestaan mutta itsenäisen ajattelun ja vuorovaikutuksen kehittyminen ryhmässä toimiessa edellyttää johtajuutta. (Salmi ym. 2009, 115–

120). Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia toimintaympäristössä voidaan ajatella, että valmentajalla on vastuu tämän kaltaisen toiminnan johtamisesta. Valmentajan toimiessa tutkivana ohjaajana valmennusprosessissa, hänen tulee auttaa urheilijaa asettamaan oikeita kysymyksiä, kokoamaan tietoa toiminnasta sekä edistää tiedon jäsentämistä, analysointia ja tulkintaa (Rovio & Nikkola 2009, 318).

Valmennustoiminnassa ohjausta voi ajatella opettamisen kaltaisena toimintana. Vehviläinen (2014, 25–30, 141, 177) tuo esiin ohjauksen pedagogisessa kontekstissa ohjaajan merkityksen tien viitoittajana, jolloin ohjaaja, eli tämän tutkimus- ja kehittämistehtävän kontekstissa valmentaja, suuntaa työskentelyä voimakkaammin ja prosessi perustuu muuhunkin, kuin yksilön omiin kokemuksiin. Pedagogisen ohjauksen näkökulman mukaisesti valmentajalle ja urheilijalle tulisi syntyä kumppanuussuhde, joka mahdollistaa dialogisen kanssakäymisen ja reflektiivisen toiminnan. Tällöin sitoudutaan tuomaan esiin erilaisia näkökulmia ja lähestymään niitä rakentavassa yhteistyössä niin, että urheilijan kasvua tuetaan osana yhteisöä yksilöllisten tavoitteidensa mukaisesti. Ohjaavan valmentajan on tärkeä punnita, milloin yksilön asioihin tulee puuttua, milloin on puuttunut liikaa tai kuinka tunnistaa mikä on yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja yksilöllisten tavoitteiden mukaan tarpeeksi. Ohjauksessa suullinen vuorovaikutus on keskiössä, mutta tämän lisäksi voi hyödyntää myös erilaisia kirjallisia materiaaleja, jotka voivat auttaa kohdentamaan ohjausta täsmällisemmin olennaisiin asioihin (Vehviläinen 2014, 25–30, 141, 177). Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia toiminnassa valmennusprosessissa hyödynnetään esimerkiksi harjoituspäiväkirjoja, lajianalyseja, erilaisia fyysistä suorituskykyä mittaavia testejä sekä lajiliittojen ja Suomen Olympiakomitean tuottamia materiaaleja ja kriteerejä esimerkiksi maajoukkuevalintojen suhteen. Tulevia haasteita tulee ennakoita ja pyrkiä rakentamaan ohjausta niin, että oppimista tapahtuu asteittain pienempiä osakokonaisuuksia hyödyntäen ja yksilön omat ajatukset ja käsitykset huomioiden sekä niitä kunnioittaen (Vehviläinen 2014, 177–178).

TULOKSET

Kysely (liite 1) lähetettiin 13 valmentajalle, joista kahdeksan valmentajaa vastasi kyselyyn. Vastanneista kaikki kokivat oman osaamisensa urheilullisen elämäntavan ohjaamisessa keskimääräiseksi tai keskimääräistä paremmaksi (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Valmentajien itse koettu osaaminen urheilullisen elämäntavan ohjaamisessa Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia-rinnetalossa.

Vastanneiden määrä (n=8)	Oma koettu osaaminen urheilullisen elämäntavan ohjaamisessa. 1 = erittäin heikko, 5 = erittäin hyvä
6	4
2	3

Valmentajien tapa tunnistaa urheilijoiden itse kokemia urheilulliseen elämäntapaan liittyviä ilmiöitä vaihtelee jonkin verran kyselyn perusteella. Havainnointi ja keskustelu nousivat kuitenkin selvästi esiin. Urheilijan urheilulliseen elämäntapaan liittyvien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen kaikki vastanneet käyttivät urheilijan toiminnan havainnointia ja sivusta seuraamista. Muita käytettyjä menetelmiä olivat aktiivinen keskustelu ja harjoitteluun liittyvien harjoituspäiväkirjojen ja mittareiden seuranta. Yksi valmentaja piti tärkeänä urheilijan toiminnan ja puheen välistä linjakkuutta ja yksi nosti esiin positiivisten asioiden korostamisen. Urheilijoiden urheilulliseen elämäntapaan liittyvien mahdollisuuksien ja uhkien tunnistamisessa vastanneet nostivat yleisimmin käytettynä tapana esiin aktiivisen keskustelun sisältäen haastatteluja ja kyselyä. Myös havainnointi ja sivusta seuraaminen olivat usein käytettyjä menetelmiä. Yksi ei osannut sanoa, kuinka tunnistaa mahdollisuuksia ja uhkia ja yksi vastaaja mainitsi puheen ja toiminnan välisen linjakkuuden. Urheilulliseen elämäntapaan liittyvien sisäisten ja ulkoisten tekijöiden tunnistamisessa valmentajien tapa toimia liittyi siis vahvasti valmentajan omatoimiseen seuraamiseen sekä aktiiviseen keskusteluun. Yksi valmentaja totesikin vastauksessaan seuraavaa. ”Keskustelemalla paljon ja seuraamalla, mitä urheilija tekee treenien ulkopuolella.”

Urheilijoiden ohjaamisessa valmentajat olivat käyttäneet ohjauksen tukena erilaisia menetelmiä vaihtelevasti (taulukko 3). Kaikki vastanneista olivat analysoineet videoita urheilijoiden kanssa yhdessä. Toiseksi yleisimpänä käytettynä menetelmänä oli Coach Tools valmennusohjelman harjoituspalautteiden hyödyntäminen, mitä oli käyttänyt seitsemän valmentajaa. Teemahaastattelua, strukturoitua- tai puolistrukturoitua urheilijakeskustelua oli käyttänyt myös seitsemän valmentajaa. SWOT-analyysiä tai muita harjoituspäiväkirjoja ei ollut käyttänyt kukaan valmentajista. Yksi vastaajista kertoi käyttävänsä erilaisia pieniä tehtäviä ja esiin nousi myös keskustelun merkitys.

TAULUKKO 3. Valmentajien käyttämät menetelmät ohjauksessa Vuokatti-Ruka Urheiluakatemia rannelajeissa toimintakaudella 2021–2022.

Ohjauksessa käytetty menetelmä	Käyttäjien määrä toimintakaudella (n / %)
Coach Tools palautteet	7 / 87,5 %
Coach Tools kyselyt	4 / 50 %
Muu harjoituspäiväkirja	0 / 0 %
Ravintopäiväkirja	2 / 25 %
SWOT-analyysi	0 / 0 %
Teemahaastattelu, strukturoitu- tai puolistrukturoitu urheilijakeskustelu	7 / 87,5 %
Videoanalyysi urheilijan kanssa	8 / 100 %
Muu, mikä	3 / 37,5 %

Urheilullisen elämäntavan ohjaamisessa valmentajat nostivat esiin keskustelun ja opettamiseen liittyvät teemat sisältäen tehtävien ohjeistusta, luentoja ja harjoituspäiväkirjan ohjaamista. Myös oma esimerkki ja yhdessä tekeminen nousivat esiin, mikä kuvaa käytännöllisyyden tärkeää merkitystä. Ajattelun taitoja urheilijoilla valmentajat pyrkivät kehittämään pääsääntöisesti kysymällä ja tukemalla reflektiivistä toimintaa. Vastauksissa reflektio näkyi neljässä vastauksessa esimerkiksi etsimällä erilaisia toimintamalleja hyödyntämällä keskustelua osana mielikuvaharjoittelua sekä tarkastelemalla yhdessä urheilijan ajatusmalleja. Kysymysten kysyminen koettiin ajattelun taitojen ohjaamisessa tärkeäksi. Yksittäisinä vastauksina esiin nousivat kuuntelun merkitys sekä tehtävät ja toimintaympäristöjen luominen, jotka kehittävät urheilijan itsenäistä ajattelua. Terveysteen vaikuttavien ulottuviiksien ohjaamisessa taas korostuivat keskustelu ja kaksi valmentajaa täsmensi vastauksessaan pyrkivänsä keskustelemaan asioista urheilijan omiin kokemuksiin pohjautuen. Omien kokemusten lisäksi käytäntölähtöisyys näkyi kahdessa vastauksessa käytännön esimerkkien hyödyntämisenä. Teorian merkitys koettiin valmentajien keskuudessa käytäntöä tukevana, minkä lisäksi osa valmentajista pyrki ohjaamaan urheilijoita koulutuksien pariin. Mittaamisen merkitys nousi esiin kahden valmentajan vastauksissa siten, että he hyödynsivät unen seurantaa sekä urheilijan kehon painon muutoksia ja ravintopäiväkirjaa ohjatessaan urheilijaa tunnistamaan terveyteen vaikuttavia ulottuvuuksia.

Kyselyn perusteella valmentajien työssä nousevat teemat liittyvät vahvasti vuorovaikutukseen, keskusteluun ja seurantaan. Opettaminen koetaan tärkeäksi osaksi ohjaustyötä valmennusprosessissa. Nämä tekijät ovat myös osa McCleeryn (2022) tutkimuksessa esiin nousseita valmentajan ydintaitoja. Teorian merkitys urheiluakatemian valmentajien ohjauksessa on pääsääntöisesti käytäntöä tukeva, jolloin yksilöiden omien kokemusten merkitys ja konkreettinen tekeminen ovat tärkeässä roolissa.

Valmentajat toivovat kyselyn mukaan lisää tietoa ja osaamista erityisesti SWOT-analyysistä ja urheilijan ymmärryksen syventämisestä oikea-aikaisesti eri terveyteen vaikuttavien ulottuvuuksien kehittämiseksi. Esiin nousi myös harjoituspäiväkirjan parempi ja motivoivampi hyödyntäminen sekä tunteiden käsittely. Näiden teemojen sekä Valmentaja urheilijan tukena -kappaleessa käsiteltyjen aiheiden myötä lopputuotokseksi muotoutui urheilullisen elämäntavan ja sosiaalisen näkökulman teemoihin johdatteleva reflektiota tukeva SWOT-analyysi, minkä perustana on käytetty AlMarwanin (2020) tutkimuksessa esiteltyä SWOT-analyysiä.

AlMarwanin (2020) tutkimuksessa todetaan, että 93 % opettajista kokee SWOT-analyysin (taulukko 4) hyödylliseksi työkaluksi haasteiden käsittelemiseksi ja tuleviin tilanteisiin valmistautumiseksi osana kriittistä ajattelua. 85 % kokee työkalun myös käyttökelpoiseksi ja vaikuttavaksi menetelmäksi ohjaustilanteiden kehittämiseksi. Tutkimuksessa SWOT-analyysiä oli täydennetty reflektiolla niin, että jokaista osa-aluetta lähestyttiin kysymällä mikä, miksi ja miten. Käytännön tasolla kysytään ensin, mitä ovat vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat. Reflektion toisessa vaiheessa selvitetään, miksi näin on. Kolmannessa vaiheessa pohditaan, miten uhat tai heikkoudet saadaan selvitettyä parhaalla mahdollisella tavalla tai miten vahvuuksista ja mahdollisuuksista saadaan paras mahdollinen vaikutus arjen toimintaan (AlMarwani 2020).

Reflektio tukee syväoppimista ja sitä voidaan tehdä toiminnan aikana tai sen jälkeen (Levander 2003). Ennakoiva reflektio taas huomioi aiemmat kokemukset ja sen mukaisesti pyritään reagoimaan mahdollisesti tuleviin haasteisiin jo ennalta suunnittelemalla toimintaa (Olteanu 2017). Driscoll ja Teh (2001) esittelevät artikkelissaan Driscollin ”what” reflektiomallin, mitä AlMarwanin (2020) SWOT-analyysissä käyttämä reflektio mukailee. Driscollin ”what” reflektiomalli on yksi hyvä tapa alkaa harjoittamaan reflektiota. Se pohjautuu kokemukselliseen oppimiseen ja auttaa ymmärtämään syvällisemmin omia toimintamalleja sekä suhtautumaan niihin kriittisesti. Parhaimmillaan tällaisen ajattelun seurauksena löydetään erilaisia toimintatapoja, jotka voivat olla aiemmin käytettyihin verrattuna vaikuttavampia ja näin omaa toimintaa voidaan muokata tietoisesti parempaan suuntaan (Driscoll & Teh 2001). SWOT-analyysin hyödyntäminen reflektioon

yhdistettynä opettaa kriittisen ajattelun taitoja ja siksi se on hyvä työkalu osana ohjausta ja opetusta (AlMarwani 2020).

TAULUKKO 4. SWOT-analyysi yhdistettynä Driscollin reflektiomalliin. Mukailten: AlMarwani, 2020.

	Sisäiset tekijät	Ulkoiset tekijät
Positiiviset	<p>Vahvuudet</p> <p>Mikä?</p> <p>Miksi tämä on vahvuus?</p> <p>Miten tästä saadaan paras irti?</p>	<p>Mahdollisuudet</p> <p>Mikä?</p> <p>Miksi tämä on mahdollisuus?</p> <p>Miten tämä hyödynnetään parhaiten?</p>
Negatiiviset	<p>Heikkoudet</p> <p>Mikä?</p> <p>Miksi tämä on heikkous?</p> <p>Miten tätä voidaan kehittää?</p>	<p>Uhat</p> <p>Mikä?</p> <p>Miksi tämä on uhka?</p> <p>Miten voidaan välttää, että uhka ei toteutuisi?</p>

Vuokatti-Ruka Urheiluakatemiaan rinnelajien toimintaympäristöön sovellettuna AlMarwanin (2020) käyttämään SWOT-analyysiin sisällytettiin johdattelevat kysymykset. Johdattelevassa SWOT-analyysissä vahvuudet, heikkoudet, uhat ja mahdollisuudet sisältävät seitsemän johdattelevaa kysymystä, jotka mukailevat kolmivaiheisen reflektion ensimmäistä ”mikä” kysymystä. Nämä kysymykset johdattelevat pohtimaan unen, levon, ravitsemuksen, päihteiden ja arjen valintojen sekä yksilön sosiaalisia suhteita sekä valmennusryhmässä että valmentajien kanssa. Jokaista seitsemää teemaa käsitellään myös jatkokysymyksillä ”miksi” ja ”miten”, mitkä syventävät ajattelua esiin nousseista asioista Olteanun (2017) kuvaaman ennakoivan reflektion keinoin. Näin muodostui käytäntölähtöinen urheilijan omiin kokemuksiin perustuva runko, minkä pohjalta urheilijan ja valmentajan on helpompi syventyä arjen tilanteisiin yksilöllisen tilanteen mukaan. Tämä työkalu pyrkii tukemaan valmentajien työtä McCleeryn ym (2022) tutkimuksesta VRUA:n toimintaympäristön kannalta tärkeiden teemojen osalta. Johdatteleva ja reflektiota tukeva SWOT-analyysi tukee tavoitteiden asettamista antaen yksilölle tilaa itsenäiseen ajatteluun. Rakenteellisen

reflektion myötä tarjoutuu myös mahdollisuus sosiaalisten suhteiden tarkasteluun, sosioemotionaalisten taitojen tunnistamiseen ja kehittämiseen sekä urheilullisen elämäntavan rutiinien rakentamiseen yhteistyössä valmentajan ja urheilijan kesken. Tällä tavoin huomioidaan myös kyselyssä tärkeänä asiana huomioitu yksilöllinen kokemus ja käytäntölähtöisyys kehittymisen taustalla. Johdatteleva SWOT-analyysi tukee myös McCleeryn ym (2022) esiin tuomaa valmennuksen käytäntölähtöistä pedagogiikkaa.

POHDINTA

Lopputuotoksena syntynyt työkalu mahdollistaa jatkossa rakenteellisemmän keskustelun urheilijoiden sosiaalisista suhteista ja terveyteen vaikuttavista ulottuvuuksista aiempaan verrattuna urheilijakeskustelujen yhteydessä. SWOT-analyysi on yleisimmin käytössä strategisen suunnittelun työkaluna ja sitä on hyödynnetty esimerkiksi koulutuksen ja terveydenhuollon kehittämisessä (Benzaghta ym. 2021). Opettajien työssä reflektiota tukeva SWOT-analyysi on koettu hyödylliseksi tavaksi käsitellä haastavia asioita (AlMarwani 2020). VRUA:n valmentajille tehdyn kyselyn perusteella opetukselliset elementit ovat tärkeässä roolissa myös valmentajan työssä, joten voi ajatella tällaisen toimintamallin olevan hyödyllinen myös valmentajille. Sosiaalisen näkökulman sisällyttäminen lopulliseen työkaluun on myös perusteltua Kasvata Urheilijaksi (2021) teoksen perusteella, sillä sosiaaliset tekijät vaikuttavat myös kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja urheilulliseen elämäntapaan.

Tutkimus- ja kehittämistehtävän heikkoudeksi voidaan laskea kyselyyn vastanneiden valmentajien pieni määrä ja onkin mahdollista, että tärkeää tietoa on jäänyt saamatta puuttuvien vastausten vuoksi. Vastausten määrään saattoi vaikuttaa käynnissä ollut kansainvälinen kilpailukausi. Mahdollisesti vastaajia olisi voinut saada enemmän toteuttamalla kysely syksyllä ennen lajiharjoittelukauden alkamista. Lisäksi on huomioitava, että kyselyn perusteella ei voida päätellä minkä lajien valmentajia vastaajat edustavat. On mahdollista, että eri lajien valmentajien näkemykset eroavat toisistaan joiltakin osa-alueilta. Jokaiselle lajille erikseen kohdennettu kysely olisi kuitenkin johtanut lajikohtaisesti pieniin vastaajamääriin, jolloin erillisten kyselyjen toteuttaminen anonyymisti olisi ollut haastavaa.

Tulevaisuudessa olisi hyvä toteuttaa tämän kaltainen tutkiva kehittämistyö kohdennettuna suomalaisille rinnelajien seuravalmentajille. Seuravalmennuksen kentällä olisi perusteltua tehdä erilliset tutkivat kehittämistyöt alppihiihdon, freeskin ja lumilautailun seuravalmentajille, koska lajit eroavat jossain määrin toisistaan. Näin voitaisiin kohdentaa kehittämistä paremmin lajien

toimintakenttään soveltuvaksi. Suomessa freeskin ja lumilautailun huipulle tähtäävä valmennus on keskitetty Vuokatti-Ruka Urheiluakatemiaan, mutta alppihiihdon osalta valmennuskeskuksia on kolme. Vuokatti-Ruka Urheiluakatemian lisäksi Levi Snow Sport Academy ja Tahkon Alppikoulu tarjoavat huipulle tähtäävää alppihiihtovalmennusta. Vastaava kehittämistyö voisi hyödyttää myös näiden toimintaympäristöjen valmennusta.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Valmentaja tarvitsee työssään monipuolista osaamista lajitekniisen osaamisen lisäksi. Vuokatti-Ruka Urheiluakatemian rinnelajien valmentajien näkemyksen mukaan keskustelu, vuorovaikutus ja seuraaminen ovat keskeisiä asioita heidän valmennustyössään. Johdatteleva ja reflektiota tukeva SWOT-analyysi luo mahdollisuuden aiempaa rakenteellisemmalle keskustelulle urheilijakeskusteluissa yksilöllisten tavoitteiden ja kokemusten mukaan. Reflektioon ohjaava rakenne tukee urheilijan syväoppimista ja parantaa yksilön tietoisuutta omasta tilanteesta. Rakenteellisen vuorovaikutuksen myötä valmentajan tietämys urheilijoiden yksilöllisistä kokemuksista ja näkemyksistä urheilullisen elämäntavan ja sosiaalisten suhteiden näkökulmista pääsee myös kehittymään. Vuokatti-Ruka Urheiluakatemian rinnelajien valmennukselle tämä tutkimus- ja kehittämistehtävä mahdollistaa askeleen kohti yksilöllisempää valmennusta tukien käytäntölähtöistä pedagogiikkaa valmennuksessa.

Kirjoittajan yhteystiedot: Niko Leinonen, niko.leinonen@gmail.com

LÄHTEET

- AlMarwani, M. Pedagogical potential of SWOT analysis: An approach to teaching critical thinking. *Thinking Skills and Creativity* 38.
- Benzaghta, M., Elwalda, A., Mousa, M., Erkan, I. & Rahman, M. 2021. SWOT Analysis Applications: An Integrative Literature Review. *Journal of Global Business Insights* 6 (1), 55–73.
- Davis, L. & Jowett, S. 2014. Coach-athlete attachment and the quality of the coach-athlete relationship: implications for athlete's well-being. *Journal of Sports Sciences* 32 (15), 1454–1464.
- Driscoll, J. & Teh, B. 2001. The potential of reflective practice to develop individual orthopaedic nurse practitioners and their practice. *Journal of Orthopaedic Nursing* 5, 95–103.
- Gearity, B. (2012). Poor teaching by the coach: A phenomenological description from athletes' experience of poor coaching. *Physical education & sport pedagogy* 1, 79–96.
- Kasvata urheilijaksi – Vanhemmat nuoren tukena. 2021. Suomen Olympiakomitea ry. s. 26–39.
- Kokko, S. 2014. Urheilullisen elämäntavan ja rytmin edistäminen. Teoksessa: K. Mononen, O. Aarresola, P. Sarkkinen, J. Finni, S. Kalaja, A. Härkönen & M. Pirttimäki (toim.) Tavoitteena urheilijan hyvä päivä. Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus. *Kihun julkaisusarja* 46, 43–46.
- Levander, L. 2003. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa: A. Nevgi & S. Lindblom-Ylänne. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY, 452–467.
- McCleery, J., Hoffman, J., Tereschenko, I. & Pauketat, R. 2022. Ambitious Coaching Core Practices: Borrowing From Teacher Education to Inform Coach Development Pedagogy. *International Sport Coaching Journal* 9 (1), 62–73.
- Olteanu, C. 2017. Reflection-for-action and the choice or design of examples in the teaching of mathematics. *Mathematics Educational Research Journal* 29, 349–367.
- Paradis, K., Carron, A. & Martin, L. 2014. Athlete perceptions of intra-group conflict in sport teams. *Sport & Exercise Psychology Review* 103 (3), 4–18.
- Rovio, E. & Nikkola, T. 2009. Ohjaaminen on tutkivaa työtettä ja kuuntelemista. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 317–329.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. 2009. Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 31–58.
- Salmi, O., Rovio, E. & Lintunen, T. 2009. Ryhmä kehitystä ohjaavia voimia. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 87–126.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Helsinki: Gaudeamus.
- Wachsmuth, S., Jowett, S. & Harwood, C. 2018. On understanding the nature of interpersonal conflict between coaches and athletes. *Journal of Sports Sciences* 36 (17), 1955–1962.

LIITTEET

Liite 1. Valmentajille lähetetty kysely.

Akatemiavalmentaja urheilullisen elämäntavan tukena

Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (*) ja ne tulee täyttää lomakkeen lähettämiseksi.

Tämä kysely toteutetaan Vuokatti-Ruka urheiluakatemia valmentajille osana Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajakoulutuksen tutkimus- ja kehittämistehtävää. Kyselyn tuloksia hyödynnetään valmennuksen pedagogiseen kehittämiseen tähtäävässä kehittämissuunnitelmassa. Kyselyyn vastataan anonyymisti ja lopullisessa tuotoksessa tai raportissa yksittäistä valmentajaa ei voida tunnistaa.

Kyselyn tavoitteena on kartoittaa valmentajien osaamista ja käytettyjä menetelmiä urheilullisen elämäntavan tukemiseksi. Urheilullinen elämäntapa muodostuu kokonaisvaltaisesti yksilön tottumuksista ja siihen kuuluvat terveyteen vaikuttavat ulottuvuudet eli lepo, uni, ravitsemus ja päihteet. Edellä mainittujen lisäksi siihen liittyvät arjen liikunnallinen aktiivisuus esimerkiksi koulu- ja työmatkojen muodossa sekä psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Urheilullisessa elämäntavassa kaikki nämä elementit ovat sopivassa tasapainossa yksilön hyvinvoinnin ja urheilun kannalta. Avoimissa kysymyksissä kuvaile omaa tapaa toimia mahdollisimman laajasti.

1. Millaiseksi koet oman osaamisesi urheilijan urheilullisen elämäntavan ohjaamisessa? *

	1	2	3	4	5	
Erittäin heikko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvä

2. Mitä keinoja valmentajana olet hyödyntänyt urheilijan urheilullisen elämäntavan ohjaamisessa? *

3. Miten tunnistat urheilijan itse kokemat urheilulliseen elämäntavan toteuttamiseen liittyvät vahvuudet / heikkoudet? *

4. Miten tunnistat urheilijan itse kokemat urheilullisen elämäntavan toteuttamiseen liittyvät mahdollisuudet / uhat? *

5. Miten ohjaat urheilijaa tunnistamaan terveyteen vaikuttavat ulottuvuudet (lepo, uni, ravinto ja päihteet) ja niiden merkityksen yksilön urheilijana kehittämisessä? *

6. Miten pyrit ohjaamaan urheilijaa ajattelun taitojen kehittämisessä? (mm. oman toiminnan reflektointi, kriittisyys, luovuus, päätöksenteko) *

7. Mitä seuraavista työkaluista/menetelmistä olet käyttänyt toimintakauden 2021–2022 aikana urheilijoiden ohjaamisessa? *

- Coach Tools kyselyt
- Coach Tools palautteet
- Muu harjoituspäiväkirja
- Ravintopäiväkirja
- SWOT-analyysi
- Teemahaastattelu, strukturoitu- tai puolistrukturoitu urheilijakeskustelu
- Videoanalyysi urheilijan kanssa
- Muu, mikä? _____

8. Mistä edellä mainituista työkaluista/menetelmistä tai muusta aiheeseen liittyvästä kaipaisit lisää tietoa ja osaamista? *

VALMENNUKSEN KEHITTÄMINEN HOKUTORYU JU-JUTSUSSA

”Tervetuloa ohjaamaan Hokutoryu ju-jutsua” -apuohjaajaoppaan luominen

Netta Orava

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää, millaista materiaalia uudet Hokutoryu ju-jutsun ohjaajat tarvitsevat ennen ohjaamisen aloittamista. Tavoitteena oli kehittää yleisellä tasolla lajin koulutustoimintaa luomalla apuohjaajaoppas ohjaamisen alkutaipaleen tueksi. Hokutoryu ju-jutsu on suomalainen itsepuolustuspainotteinen kamppailulaji, jota harjoitellaan monessa seurassa ympäri Suomen sekä myös ulkomailla.

Kehittämistyön tulokset kerättiin kyselytutkimuksena, jota jaettiin lajin seuroihin sähköpostitse sekä valtakunnallisessa Facebook-ryhmässä. Kyselyn tavoitteena oli selvittää teemoja, joita on tarve sisällyttää kehitettävään apuohjaajamateriaaliin. Vastauksia kyselyyn saatiin 43 eri tasoilta lajin valmentajilta ja ohjaajilta.

Tutkimuksen vastauksista suurin osa (39,5 %) oli ohjaajilta, joilla oli yli 10 vuoden kokemus lajin ohjaamisesta. Vastauksista selkeästi nousi esille tarve apuohjaajamateriaalille, sillä suurin osa ohjaajista ei ollut saanut mitään tukimateriaalia ennen ohjaamisen aloittamista. Kysely toi esille suuren määrän teemoja, joista olisi hyvä tietää ennen ohjaamisen aloittamista. Erityisesti tietoa toivottiin harjoituksen rakenteesta sekä apuohjaajan tehtävistä, mahdollisuuksista ja häneen kohdistuvista odotuksista.

Toiminnan kehittämiseksi saatiin esille selkeää tarve sekä halu, jonka tulee jatkua myös tulevaisuudessa. Lajin koulutustoiminta tulee kehittää yhtenäiseksi poluksi ja sen tuleekin alkaa jo ohjaajapolun alusta asti. Apuohjaajaoppaan näkökulmasta saatiin selville aiheet, jotka palvelevat parhaiten tämän hetken seuratoimintaa. Hokutoryu ju-jutsu sisältää paljon erityispiirteitä, joiden osaaminen ja opettaminen on tärkeä osa lajin harrastustoiminnan järjestämistä. Tulevaisuudessa tarkoitus on jatkuvasti kehittää ohjaajien mahdollisuuksia kouluttautua ja kehittää osaamistaan lajin sekä yleisen liikunnanohjaamisen näkökulmasta.

Asiasanat: kamppailulajit, ohjaaja, pedagogiikka, valmentaja

JOHDANTO

Liikuntapedagogiikka on tärkeä osa valmentajien toimintaa, sillä se sisältää kaiken kasvatuksellisen toiminnan liikunnan toimintaympäristössä (Jaakkola ym. 2017). Liikuntapedagogiikan kontekstissa opetusmuodot ja oppimiskäsitykset ovat muuttuneet perinteisestä behavioristisesta näkökulmasta enemmän konstruktivistisiksi (Jaakkola 2017b). Organisoitu liikunta ja urheilu kuvaa Suomessa usein urheiluseuratoimintaa, joka on erillinen koulussa tapahtuvasta liikuntatoiminnasta (Kokko 2017). Nykypäivänä urheilulajien kirjo on erittäin monipuolinen, mikä luo paljon mahdollisuuksia myös kasvatuksellisen näkökulman huomioimiselle. Valmentajien rooli on erittäin merkittävä osana liikuntakasvatusta sekä harrastustoiminnan toteutusta, sillä urheiluseuroilla on mahdollisuus ns. epäviralliseen kasvatukseen (Kokko 2017). Tällaista kasvatusmahdollisuutta tulisikin hyödyntää osaavien valmentajien ja ohjaajien toimesta. Seuratoiminnassa valmentajat ovat usein vapaaehtoisia, jolloin heitä tulisi motivoida kehittämään osaamistaan omaehtoisesti hyvien koulutusmahdollisuuksien kautta. Liikuntakasvatuksen näkökulmasta olisi tärkeää ymmärtää fyysisten tavoitteiden lisäksi myös erilaiset sosiaaliset ja kognitiiviset tavoitteet, joita voidaan kehittää monipuolisia opetusmenetelmiä hyödyntämällä (Jaakkola 2017b).

Hämäläisen (2008) mukaan valmentaja voidaan nähdä opettajana ja kasvattajana. Suuri merkitys valmentajalla on kuitenkin harrastuksen mahdollistajana. Valmentaja voidaan nähdä myös urheilun harrastajana, sillä suuri osa valmentajista ei ansaitse elantoaan valmentamisesta. Tämän lisäksi valmentaja on kuitenkin johtaja. Monissa urheilulajeissa valmentajan ja ohjaajan käsitettä voidaan käyttää toisilleen synonyymeinä riippuen seuran toimintaperiaatteista. Apuohjaaja tai -valmentaja on taas vastuuohtajan tai -valmentajan työparina auttamassa toiminnan mahdollistamisessa (Jokiranta 2022).

Kamppailulajeissa valmennukseen oman lisänsä tuo erilaiset perinteet sekä filosofinen tausta. Fyysisten taitojen lisäksi kamppailulajeissa kehittyvät myös monet muut taidot ja toiminnot, kuten itsekuuri, itsetietoisuus, yhteisöllisyyden tunne sekä rutiinit (Fuller & Lloyd 2020). Valmentajan tai ohjaajan tuleekin pystyä ottamaan huomioon näiden taitojen kehittymisen merkitys fyysisten ominaisuuksien ohella.

Hokutoryu ju-jutsu on Karateliiton alainen laji, jolloin lajiliitto hoitaa suurimman osan koulutuspalveluista. Lajiliitolla tai Hokutoryu ju-jutsulla ei ole olemassa mitään koulutusta tai koulutusmateriaalia uusille aloittaville apuohjaajille. Lajilla on kuitenkin paljon ohjaajia, jotka aloittavat ohjaamisen apuohjaajana aikuisille tai junioreille. Hokutoryu ju-jutsua harrastetaan

Suomessa 46 seurassa sekä myös ulkomailla (Hokutoryu ju-jutsu 2022b). Tarve tällaisen materiaalin luomiselle koskeekin monia seuroja ympäri maan.

Ennen tämän kehittämistyön tuotosta, Hokutoryu ju-jutsulla ei ollut mitään materiaalia tukemaan ohjaajapolun aloittamista tai alkuvaiheita. Hokutoryu ju-jutsun valmentajakoulutusta ollaan kehittämässä tällä hetkellä suuresti, joten tämä kehittämistyö tulee hyvään vaiheeseen prosessia. Valmentajakoulutuksen haasteena onkin ollut juuri sen jatkuvuus, sillä ennen on järjestetty ainoastaan yksittäisiä koulutuksia. Erityisesti ohjaamisen alkuvaiheilla on tarve helpolle koulutukselle ja koulutusmateriaalille, jotta harrastajia saadaan helposti mukaan ohjaustoimintaan. Vastaavanlainen apuohjaajan käsikirja on luotu muun muassa Seinäjoen Voimistelijat ry:lle vuonna 2021 (Jokiranta 2022).

Tämän kehitystehtävän tavoitteena oli kehittää Hokutoryu ju-jutsu nimisen kamppailulajin ohjaajien osaamista, jotta harrastustoiminnasta tulisi tehokkaampaa ja laadukkaampaa. Tarkoituksena oli selvittää Hokutoryu ju-jutsun ohjaajien toiveita ja haasteita ohjaamisen aloittamisessa, joiden pohjalta kehitettäisiin ohjaajien tueksi apuohjaajamateriaali. Materiaali toteutettiin suomen kielellä palvelemaan Suomalaisia Hokutoryu ju-jutsun seuroja. Kyseinen apuohjaajaopas tullaan julkaisemaan Hokutoryu ju-jutsun verkkosivuilla sekä esittelemään valtakunnallisella leirillä ja tulevaisuudessa ohjaajakoulutuksissa. Työ on toteutettu lajin harrastajan, valmentajan sekä kouluttajan näkökulmasta.

HOKUTORYU JU-JUTSU

Hokutoryu ju-jutsun verkkosivut (2022b) kuvaavat lajia seuraavasti. Hokutoryu ju-jutsu on Soke Auvo Niinikedon kehittämä ju-jutsun suomalainen tyyliuunta. Hokutoryu ju-jutsu on kehitetty perinteisestä japanilaisesta ju-jutsusta länsimaiseen muotoon säilyttäen kuitenkin ju-jutsun keskeiset periaatteet. Itsepuolustustekniikoiden lisäksi laji on harrastajille hyvä, monipuolinen sekä haastava kunnan kehittäjä. Perustekniikoina ovat lyönnit, potku, heitot, lukot, kuristukset sekä erilaiset vapautumis- ja kuljetustekniikat. Lajissa on oma vyöjärjestelmä, jossa ylemmät vyöasteet sisältävät ottelua ja soveltavaa tekniikkaa. Harjoitukset sisältävät lajitaitojen lisäksi paljon lihaskunto-, koordinaatio- ja kehonhallintaharjoittelua. Hokutoryu ju-jutsu sopii kenelle tahansa, sillä laji perustuu oikeaan tekniikkaan, nopeuteen sekä oikea-aikaisuuteen (Niiniketo 1997).

Soke Niinikedon (1997, 29) mukaan Hokutoryu ju-jutsu on suoraviivaista ja tehokasta, mikä on kehitetty eurooppalaiseen kulttuuriin sopivaksi. Itsepuolustuksen lisäksi Hokutoryussa on huomioitu kuntonäkökulma harjoitteluun. Hokutoryu ju-jutsusta on kehitetty perinteisen muodon lisäksi myös poliisi- ja sotilas ju-jutsun muodot, joissa on huomioitu ammatteihin liittyvä tekniikkatarpeet. Hokutoryussa halutaan kunnioittaa ju-jutsun kotimaan Japanin perinteitä sanaston, etiketin sekä henkisten arvojen muodossa. Soke Niiniketo kuitenkin painottaa, ettei Hokutoryu ole uskonto, vaan järkevä, nykyaikaisen ihmisten tehokas itsepuolustustaito, liikuntamuoto, harrastus sekä elämäntapa.

Soke Niiniketo (1997, 18–22) kuvaa kirjassaan ju-jutsun ja myöhemmin kehitetyn Hokutoryu ju-jutsun historiaa. Ju-jutsu on tullut Suomeen Englannin ja Ruotsin kautta. Soke Niiniketo alkoi opettamaan ju-jutsua Suomessa vuonna 1977, kun oli tutustunut lajiin alun perin Ruotsissa. Suomessa harjoiteltavasta ju-jutsusta kehittyi kuitenkin muiden maiden versioihin nähden hieman erilaista, sillä suomalaisia harjoittajia pidettiin taitavina, realistisina sekä kovina. Laji hyväksyttiin kaikissa kansainvälisissä järjestöissä omaksi tyyliuunnakseen, josta syntyi Hokutoryu ju-jutsu.

Hokutoryu ju-jutsussa kiinnitetään paljon huomiota etiketin noudattamiseen, sillä tarkoilla käyttäytymissäännöillä opetetaan kunnioittamaan ohjaajia sekä harjoituskumppaneita (Niiniketo 1997, 23). Salietikettiä on kuvattu lyhyesti Hokutoryu ju-jutsun verkkosivuilla (2022a). Hokutoryu ju-jutsussa on käytössä perinteinen budoetiketti, joka vaikuttaa lajin harjoitusten ohjaamiseen. Etiketin peruseriaatteita ovat kunnioittaminen ja lojaalius, jotka koskevat salia, senseitä (mestareita), ohjaajia ja harjoituskumppaneita kohtaan. Harjoittelijan tulee ottaa myös huomioon parinsa koko sekä taidot, ilmoittaa ohjaajalle poistumistarpeesta ja salilla eli dojolla ei tule juoda tai syödä. Salietiketti sisältää lisäksi ohjeita varustuksesta sekä harjoittelun kulusta. Soke Niiniketo (1997, 23–26) kuvaa kirjassaan etikettiä vielä laajemmin. Kirjassa kuvataan esimerkiksi erilaisia tilanteita ja miten niissä tulee kumartaa. Kumartaminen on kunnioituksen osoitus ju-jutsua, harjoitustovereita sekä ohjaajaa kohtaan, mutta myös kuvaa kiitollisuutta ja nöyryyttä. Kirjassa puhutaan myös hokutoryu-hengestä, johon ei kuulu mm. ohjaajalle vastaan sanominen tai aliarvioiminen, vaan harjoitteluun suhtaudutaan vakavasti ja keskittyneesti.

Monet näistä etikettiin liittyvistä asioista vaikuttavat harjoituksen turvallisuustekijöihin. On esimerkiksi tärkeää, että ohjaajalta pyydetään lupa salista poistumiselle. Näin ohjaaja on tietoinen harrastajan olinpaikasta, mikäli hänellä on esimerkiksi jokin ensiapua vaativa tilanne. Kaikki etikettiin liittyvät asiat ovatkin perusteltavissa turvallisuusnäkökulmalla tai perinteisillä budoetiketin toimilla. Ohjaajan näkökulmasta etiketti onkin tärkeää huomioida harjoituksissa sekä opettaa harjoittelijoille.

Soke Niinikedon (1997, 72–74) kirjassa kerrotaan Hokutoryu ju-jutsun lapsille suunnatusta muodosta eli juniori ju-jutsusta. Tämä lajin muoto on sovellettu sopivaksi 7–14-vuotiaille lapsille ja nuorille. Harjoittelu on enemmän leikinomaista lajiin tutustumista, sillä tekniikoista on karsittu pois juniori-ikäisille soveltumattomat tekniikat. Poistettuja tekniikoita ovat esimerkiksi kuristukset, asetekniikat sekä niska- ja jalkalukot. Juniori ju-jutsussa kehonhallinnan kehittyminen ja juniorin kasvaminen liikunnalliseen elämäntapaan ovat etusijalla. Juniorit noudattavat kuitenkin edellä kuvattua lajiin kuuluvaa etikettiä.

Hokutoryu ju-jutsu onkin siis erittäin monipuolinen laji, joka perustuu japanilaisiin perinteisiin sekä nykyajan tarpeisiin. Erityisiä piirteitä lajissa on sen sisältämä etiketti, jonka huomioiminen on osa harjoitusten ohjaamista sekä ohjaajana toimimista. Lisäksi kirjallisuudessa mainittu hokutoryu-henki on hieman muista lajeista poikkeava syvälinen yhteishenki, joka luo harjoituksiin tietynlaisen ilmapiirin. Harjoituksissa ollaan keskittyneitä ja harjoitteluun suhtaudutaan vakavasti, mutta harrastajat muodostavat silti yhden ison perheen harjoituksissa ja niiden ulkopuolella.

VALMENNUKSEN PEDAGOGIIKKA

Pedagogiikka tarkoittaa käytännöllistä sekä teoreettista oppia kasvatuksesta, kun taas liikuntapedagogiikka kuvaa kaikkea kasvatuksellista toimintaa liikunnan kontekstissa (Jaakkola ym. 2017). Valmentajat hyödyntävät liikuntapedagogiikkaa hyvin samoilla tavoilla kuin esimerkiksi liikunnanopettajat kouluissa. Liikuntapedagogiikan päätavoitteet ovat kasvattaminen liikuntaan sekä kasvattaminen liikunnan avulla, joten se sisältää niin koululiikunnan kuin vapaa-ajalla tapahtuvan liikunnan (Jaakkola ym. 2017). Valmentajan tulee siis omata pedagogisia taitoja samalla tavalla kuin liikunnanopettajan, sillä suuri osa lasten liikkumisesta tapahtuu koulumaailman ulkopuolella.

Kokon (2017) mukaan urheiluseuroilla on merkittävä rooli lasten ja nuorten liikuntakasvatuksessa. Seuratoiminnan merkitys on myös viime vuosina kasvanut paljon. Vapaaehtoinen osallistuminen luo seuralle mahdollisuuden liikuntakasvatukseen, joka on ns. epävirallista. Kaikki seurat ja valmentajat eivät kuitenkaan tätä mahdollisuutta hyödynnä. Seurojen merkitys on suuri myös työssäkäyvien ikäluokan liikuntatoiminnan ylläpidossa. Seuratoiminta monimuotoistuu, ammattimaistuu sekä sen vaatimustaso kasvaa jatkuvasti, mikä luo haasteita toiminnan kehitykselle. Vapaaehtoisuus vaikuttaa toimintaan siltä osin, että osalliset ovat oikeasti kiinnostuneita kyseessä olevasta lajista sekä harjoituskavereista. Seuran toiminta kasvattajana onkin hyvin erilainen esimerkiksi koulumaailmaan

verrattuna. Valmentajan rooli on lisätä harrastajien kasvatuksellisia mahdollisuuksia, sillä valmentaja tai ohjaaja on merkityksellinen roolimalli erityisesti nuorille.

Liikuntataitojen oppimista kuvataan Jaakkolan (2017a) artikkelissa merkityksellisenä osana liikuntakasvatusta. Lapsena opitut liikunnalliset taidot pysyvät osana elämää pitkälle, sillä ne antavat mahdollisuuksia osallistua erilaisiin harraste- ja arkiliikunnan muotoihin. Liikuntataidot voivat vaikuttaa myös ihmisen arjessa selviytymiseen, joten ne ovat tärkeä ihmisen hyvinvoinnin tuottaja. Oppiminen on usein hyvin positiivinen ilmiö ja kaikilla on mahdollisuus liikuntataitojen kehittämiseen. Tämä oppiminen on kuitenkin paljon kiinni oppijan luonteesta sekä mahdollisuuksista. Ympäristö ja sen tarjoamat mahdollisuudet vaikuttavatkin suuresti taitoihin, joita opitaan ja niiden oppimisprosesseihin.

Valmentaja tai ohjaaja onkin siis merkittävä tekijä liikuntakasvatuksen sekä harrastustoiminnan ylläpidon näkökulmasta. Harrastustoiminta luo ympäristön vapaaehtoiselle urheilulajin tai liikuntataitojen oppimiselle, jota valmentaja tai ohjaaja ohjaa. Tämän roolin suuri merkitys vaatiikin hyvää osaamista, joten valmentajien ja ohjaajien kouluttautuminen on tärkeää. Eri tasoisille valmentajille tulee tarjota mahdollisuuksia oppia hänelle oleellisia taitoja, jotta harrastustoiminta voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla. Valmentajien sekä harrastajien kehittyessä tarve erilaisille opetustyyyleille ja -menetelmille kasvaa, joten on tärkeää tutustuttaa valmentajat monipuolisesti erilaisiin tapoihin ohjata liikuntaa.

Rauste-von Wright ym. (2003, 139–177) puhuvat teoksessaan monipuolisesti oppimiskäsityksistä. Oppimiskäsitykseen vaikuttavat monet tekijät ja ne kuvaavat tietynlaista oppimisen mallia. Behaviorismi on niin sanotusti ohjelmoitua oppimista, kun taas konstruktivismi korostaa joustavuutta ja oppijan valmiuksia oppia. Behaviorismissa opetetaan asia lyhyesti tai mallin avulla, jolloin oppilas vastaa tai harjoittelee kyseistä asiaa. Oppilas saa myös välittömän palautteen toiminnastaan. Konstruktivismissa opetuksen lähtökohtana onkin siis oppija, jolloin otetaan huomioon oppijan aiempi tietämys. Toimintaprosessi onkin tässä oppimiskäsityksessä tärkeä osa oppimista, jolloin tulee huomioida myös oppimisympäristö ja oppimisen kontekstisidonnaisuus.

Jaakkolan (2017b) mukaan perinteisesti liikuntataitojen opettaminen on noudattanut kaavaa: ohjeet-malli-harjoittelu-palaute, mikä on oppimiskäsityksellisestä näkökulmasta hyvin behavioristista toimintaa. Tällainen perinteinen tapa noudattaa pitkälle lineaarista pedagogiikkaa, jossa harjoittelussa pyritään yhteen tiettyyn suoritusmalliin. Nykypäivänä käsillä oleva tieto kuitenkin on muuttanut oppimista oikeanlaisen oppimisympäristön luomiseen, jolloin erilaisten virikkeiden avulla voidaan

luoda hyödyllisempiä oppimistilanteita. Tällainen tapa edustaa enemmän konstruktivistista oppimiskäsitystä. Toisaalta tämä malli kuvaa myös nonlinearista pedagogiikkaa, sillä oppijan yksilöllisyyttä painottaessa taito voidaan oppia omalla tavalla sekä oman tyyliseksi. Tämän tyyppisellä liikuntakasvatuksella pidetään mielessä myös sosiaaliset ja kognitiiviset tavoitteet fyysisten tavoitteiden rinnalla.

Hokutoryu ju-jutsun opettaminen on pitkälti perustunut ennen behavioristiseen sekä lineaariseen opettamiseen, jossa kaikki pyritään saamaan suorittamaan tekniikat samalla tavalla. Harjoituksissa perinteisesti ohjaaja näyttää tekniikan samalla ohjeistaen, jonka jälkeen harrastajat menevät tekemään tekniikkaa ja ohjaaja kiertää antamassa palautetta. Tällaista mallia hyödynnetään edelleen joissain seuroissa, aloittelijoiden kanssa sekä lajin osa-alueissa, missä esimerkiksi harrastajien turvallisuus on tärkeää taata. Junioreita ohjattaessa tämä malli on myös edelleen suuresti käytössä. Lajin kehittyessä ja muuttuessa on kuitenkin ymmärretty, että jokainen oppii tekniikat eri tavalla, ja etteivät samat tekniikoiden yksityiskohdat välttämättä toimi kaikille. Erilaisia oppijoita voidaan palvella useampien ohjaajien sekä opetusmenetelmien hyödyntämisellä. Tätä kautta valmentaminen ja opettaminen on muuttunut myös joidenkin osa-alueiden osalta konstruktivistisempaan suuntaan. On kuitenkin tärkeää, että Hokutoryu ju-jutsussa uudet ohjaajat ymmärtävät perinteisen behavioristisen opetuksen mallit, sillä aloitteleville harrastajille tätä hyödynnetään edelleen paljon. Edistyneempien valmentajien on kuitenkin mahdollista kehittää omaa osaamistaan yksilökeskeisempään opettamiseen, jossa toiminta voi olla nonlinearista sekä konstruktivistista.

Kamppailulajien näkökulmasta valmennus on muiden lajien tapaan urheiluvalmennusta, mutta eroja muiden lajien valmennukseen voidaan havaita perinteiden vaikutuksessa harjoitteluun sekä erittäin monipuolisissa tekniikoissa. Cynarskin ja Lee-Barronin (2014) mukaan kamppailulajien arvoperusta ja filosofia luovat hienoja mahdollisuuksia elämäntyylin sekä ihmisen kehittymiselle myös kamppailulajien ulkopuolella. Kamppailulajien harjoittaminen voi kehittää muun muassa itsetietoisuutta, itsetuntoa sekä sosiaalisia taitoja. Martinkovan ym. (2019) mukaan kamppailulajien harrastaminen kehittää myös ihmisen moraalialia, joten harjoitukset ovat oiva paikka tällaisen kasvatuksen toteuttamiseen. Pohjan tälle kasvatukselle luovat keskittyminen hyviin tapoihin, kunnioitukseen, ihmisyyteen, rohkeuteen sekä itsensä arvostamiseen. Myös Kim ym. (2021) puhuvat meta-analyysissään kamppailulajien aiheuttamasta psykososiaalisesta kehityksestä. Artikkelissa todetaan taekwondoharjoittelun parantavan harjoittelijoiden sosiaalisuutta ympäristön kanssa, yksilön kehittyvän esimerkiksi itsetunnon muodossa, etiketin vaikuttavan hyvien tapojen omaksumiseen harjoitusten ulkopuolella sekä oppimisasenteen parantuvan myös koulumaailmassa.

Kamppailulajien valmennuksessa onkin siis tärkeää ymmärtää lajin erityispiirteet sekä miten ne vaikuttavat harjoittelijan oppimiseen ja erityisesti oppimisen soveltamiseen harjoitusten ulkopuolella. Psykososiaalisten taitojen oppiminen on merkittävä anti kamppailulajeilla, mikä osaavien valmentajan tulisi hyödyntää jo harjoittelun suunnittelussa. Tämänkaltainen tilanne luo valmentajille myös useita mahdollisuuksia erilaisten pedagogisten mallien hyödyntämiselle. Kamppailulajien valmentajien kouluttaminen tulisikin tapahtua aina jossain määrin lajispesifistä näkökulmasta.

Rathwell ym. (2014) tutkivat pääohjaajan näkemystä apuohjaajan rooleista ja kehityksestä. Apuohjaajissa arvostettavia taustapiirteitä olivat muun muassa aiempi oma lajitausta, aiempi ohjaajakokemus sekä osaaminen valmennuksesta esimerkiksi pedagogisten taitojen osalta. Tärkeää oli kuitenkin myös apuohjaajan uskottavuus ja käyttäytyminen, kuten oppijalähtöisyys, päätöksentekotaidot ja lojaalisuus pääohjaajaa kohtaan. Tiedollisen osaamisen lisäksi arvotettiin siis apuohjaajan persoonaa sekä ryhmään sopimista. Pääohjaajilla oli usein myös selkeät roolit apuohjaajan toiminnoille, jotka he toivat heidän tietoonsa. Valmentajan polkuun liittyen Gearity ym. (2013) löysivät neljä selkeää vaihetta valmentajana kasvamiselle: (1) urheilija, (2) assistentti, (3) apuohjaaja, (4) pääohjaaja. Lajista riippuen termistö voi vaihdella ja välissä voi olla useampiakin tasoja.

Jokiranta (2022) loi Seinäjoen Voimistelijat ry:lle ”Apuohjaajien käsikirjan” tukemaan harrastustoimintaa. Kyseinen opas sisältää paljon käytännön ohjeita apuohjaajalle, kuten tapahtumiin, koulutuksiin sekä palkkaan liittyviä asioita. Tärkeinä asioina nostetaan esille kuitenkin apuohjaajana toimiminen, mikä sisältää pelisääntöjä, velvollisuuksia, ongelmatilanteita sekä huomioon otettavia asioita käytännössä. Tällaisen käytännön oppaan luominen olisi tärkeää jokaisen seuran osalta, jotta apuohjaajilla on tarpeeksi hyvä tukiverkko toiminnalleen. Opinnäytetyössään Jokiranta määrittelee apuohjaaja-käsitteen, jolloin apuohjaaja toimii vastuuhjaajan työparina ja häneltä odotetaan omatoimisuutta ja aktiivisuutta. Apuohjaaja toimii myös esimerkkinä ja luo toiminnallaan myönteistä ilmapiiriä sekä on vastuuhjaajan kanssa tasavertainen harrastajien silmissä.

Hokutoryu ju-jutsussa apuohjaajan rooli on hyvin samankaltainen kuin Jokiranta (2022) kuvaa, mutta lajille ominainen hierarkia luo usein erottelua apuohjaajan ja vastuuhjaajan välille. Rathwellin ym. (2014) mainitsema lojaalius pääohjaajaa kohtaan onkin selkeä merkki toiminnan hierarkkisuudesta. Oman urheilutaustan ja aktiivisen harrastamisen merkitys on tärkeää kaikissa lajeissa (Gearity tm. 2013), mutta erityisesti kamppailulajeissa, sillä ohjaajan tulee pystyä näyttämään monimutkaiset tekniikat laadukkaasti. Edellä käsiteltyjen behaviorististen periaatteiden mukaan oppijoille tulee

esittää malli, jota kohti he harjoittelevat. Tämä on yksi merkittävä syy, että ohjaajan tai valmentajan tulee pystyä esittämään haluttu tekniikka laadukkaasti sekä oikein.

AINEISTO JA MENETELMÄT

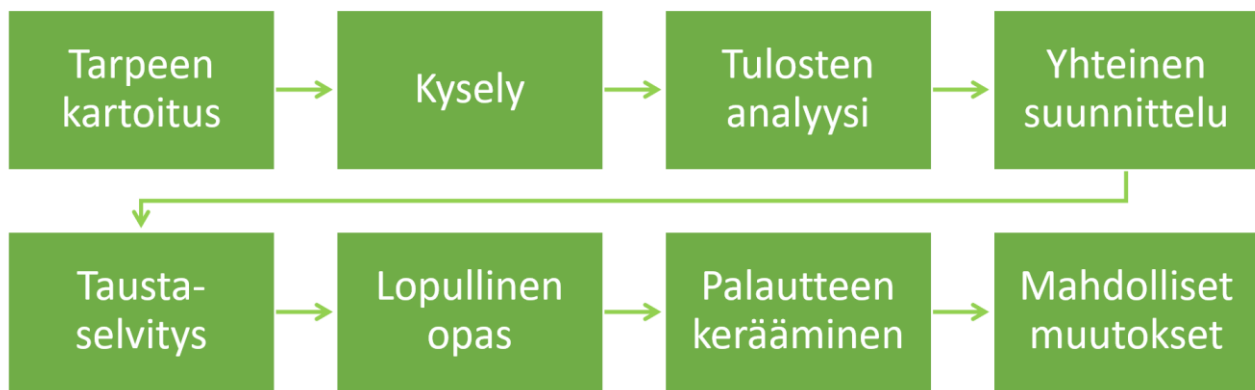
Kehittämistyöhön liittyvä tutkimuksellinen osuus toteutettiin osana Hokutoryu ju-jutsun valmennuskoulutuksen kehittämistyötä, jota on tehty yhteistyössä Karateliiton kanssa. Tämä työ keskittyi erityisesti uusien aloittavien ohjaajien tarpeisiin sekä niiden tukemiseen. Tarkoituksena oli selvittää kyselyn avulla erilaisia teemoja, joita nähdään tarpeen sisällyttää tulevaan apuohjaajamateriaaliin. Erityisesti pyrittiin selvittämään teemat, joita tultaisiin painottamaan materiaalissa. Apuohjaajamateriaalia on tarkoitus tulevaisuudessa myös päivittää, kun ensimmäisestä versiosta kerätään palautetta. Näin saadaan kehitettyä opas parhaaseen mahdolliseen ohjaajia palvelemaan muotoon.

Tutkimusaineisto kerättiin Google Forms -kyselyllä, jota jaettiin seuroihin sähköpostitse sekä valtakunnallisessa Hokutoryu ju-jutsun Facebook-ryhmässä. Kyselyä mainostettiin myös lajin valtakunnallisella leirillä maaliskuussa 2022. Google Forms kysely sisälsi avoimia sekä monivalintakysymyksiä. Kysymyksiä oli yhteensä 14, jotka kaikki analysoitiin opasta varten. Koko kysely on esitetty tämän artikkelin liitteenä (liite 1).

Kysymyksistä neljä koskivat ”Tervetuloa ohjaajaksi” -verkkokoulutusta, mikä on Suomen Olympiakomitean luoma verkkokurssi. Lajin kouluttajien toiveesta tämä verkkokurssi otettiin tarkasteluun, jotta sen sisällöstä saataisiin lisätietoa. Verkkokurssi oli tarkoitus liittää osaksi apuohjaajamateriaalia, jos se nähtiin vastaajien puolesta hyödylliseksi. Näihin kysymyksiin ei kuitenkaan ollut pakko vastata eikä verkkokoulutusta suorittaa. Kaksi kysymyksistä oli monivalintoja koskien koulutuksen hyötyjä sekä tarpeellisuutta. Kaksi muuta kysymystä olivat avoimia kysymyksiä koulutuksen sisällöistä.

Kyselyyn vastasi yhteensä 42 henkilöä, joista kaikkien vastaukset on analysoitu tämän kehitystehtävän tuloksissa. Kaikkiin kysymyksiin ei jokaisen vastaajan kohdalla kuitenkaan saatu vastausta. Tämän kehitystyön tutkimuksellisen osuuden tulokset analysoitiin kysymyksen muotoilusta riippuen. Avoimet kysymykset analysoitiin teemoittelemalla esille nousseiden asioiden perusteella. Monivalintakysymykset on analysoitu prosentuaalisina vastausmäärinä koko otantaan nähden.

Kehittämistyö eteni soveltaen Lukan (2001) artikkelissa kuvailemaa konstruktivistista mallia (kuva 1). Alussa Hokutoryu ju-jutsun kouluttajien kesken todettiin tarve tällaisen oppaan luomiselle, mikä yhdistää konstruktivisen prosessin ensimmäisiä vaiheita ongelman etsimisestä, mahdollisuuksien sekä osaamisen kartoittamisesta ja myös innovoinnista. Aloittamisen jälkeen toteutettiin kehittämistyön tutkimuksellinen osuus kyselyn muodossa, jonka tulokset analysoitiin ja suunniteltiin oppaan sisältämiä teemoja yhdessä Hokutoryu ju-jutsun kouluttajien kanssa. Teemojen selkeytyessä tehtiin taustaselvitystä jokaisen teeman kohdalla, jonka pohjalta lopullinen opas muodostui. Tulevaisuuden kehittämistä tullaan tekemään palautteen keruun ja muokkauksen muodossa, kun opas on ollut käytössä noin puoli vuotta. Nämä vaiheet mukailevatkin erityisesti konstruktivistiseen mallin arvioivaa ja toteuttavaa osaa. Tällaista mallia hyödyntämällä saadaan tuotos palvelemaan lähtökohtana ollutta ongelmaa parhaalla mahdollisella tavalla.



KUVA 1. Tutkimus- ja kehittämistyön vaiheet prosessikuvaajana.

Tulosten analysoinnin ja yhteisen suunnittelun pohjalta syntyneiden teemojen pohjalta toteutettiin taustaselvitystä esille nousseiden aiheiden kohdalla. Taustatietoja selvitettiin monipuolisesti erilaisista lähteistä sekä lajin näkökulmasta että yleisestä liikunnanohjauksen näkökulmasta. Esimerkiksi Hokutoryu ju-jutsun harjoituksen rakenteen osalta taustaselvitys perustuu pitkälti lajissa jo pitkään hyödynnettyjen mallien kuvaamista. Näistä monet asiat perustuivat kokeneiden kouluttajien näkemykseen harjoituksista, mutta harjoituksen eri osuuksiin etsittiin perusteita myös yleisestä liikunnanohjauksen kirjallisuudesta. Liikunta-alan materiaalia käytiin pitkälti läpi kirjallisuuden sekä verkkomateriaalin muodossa, kun tietyn teeman pohjalle haluttiin jo olemassa olevia malleja (esim. Peace & Love -ensiapumalli). Kehittämistyön tarpeena oli myös luoda uutta apuohjaajan polun muodossa, mikä perustui lajin näkökulmasta ohjaajien ja kouluttajien kokemuksiin sekä valmentajan kehittymisen vaiheisiin.

Ideota ja pohja-ajatuksia oppaalle saatiin kyselyn lisäksi Jokirannan (2022) luomasta ”Apuohjaajan käsikirjasta” voimistelukontekstiin sekä muista aiemmin esitellyistä lähdekirjallisuuksista. Esimerkiksi apuohjaajan rooli tuli esille kyselyn vastauksissa, mutta Rathwell ym. (2014) kertoi myös päävalmentajan käsittämän apuohjaajan roolin merkityksestä sekä sen kertomisesta apuohjaajalle. Lähdekirjallisuus toi esille lajispesifin näkökulman tärkeyden, sillä etiketti on iso osa Hokutoryu ju-jutsun ohjaajana toimimista. Tämän vuoksi opas sisältää myös ”lajin erityispiirteet” -osion.

Kesäkuussa 2022 lopullinen opas on viimeisiä viimeistelyjä vaille valmis. Lopullisen oppaan viimeistelyssä hyödynnetään kommentteja myös muilta Hokutoryu ju-jutsun kouluttajilta. Lopulliseen muotoon ja julkaistavaksi opas saadaan kesän 2022 aikana, mutta tämän jälkeen oppaasta kerätään vielä palautetta.

TULOKSET

Taustatiedot. Kehittämistehtävään liittyvän tutkimuksellisen osuuden tuloksina saatiin toteutetun Google Forms -kyselyn tulokset. Kyselyyn vastanneiden taustatietona kysytty ohjaajakokemus on esitetty taulukossa 1. Vastanneista suurin osa (39,5 %) oli ohjannut Hokutoryu ju-jutsua jo yli 10 vuoden ajan. Vähiten vastauksia saatiin henkilöiltä, joilla ei ollut vielä yhtään ohjauskokemusta.

TAULUKKO 1. Tutkittavien ohjauskokemusten jakautuminen. Vastausten lukumäärä 43.

Ohjauskokemus	Osuus vastauksista
Ei vielä yhtään	9,3 %
1–2 vuotta	16,3 %
3–10 vuotta	34,9 %
Yli 10 vuotta	39,5 %

Aiempi materiaali. Uudelle ja kokeneelle ohjaajalle oli kohdennettu oma kysymys koskien materiaalia, jota he ovat saaneet tai antaneet uusille ohjaajille ennen ensimmäistä ohjauskertaa. Uusista ohjaajista suurin osa (64,3 %) ei ollut saanut mitään materiaalia ennen ohjaamisen aloittamista. Kyselyssä selvitettiin myös avoimen kysymyksen avulla, että millaista tämä aiempi materiaali on ollut. Tämän kysymyksen vastauksissa esille tuli muun muassa vyötekniikkalistat, tuntisuunnitelmarungot, suulliset ohjeistukset, Judoliiton kamppailulliset pelit ja leikit -materiaali, seuran säännöt sekä vinkkejä tekniikoiden opetukseen.

Teemat. Tarkoituksena oli luoda opas selkeästi ohjaajien kaipaamien asioiden pohjalta, jotta se palvelisi parhaiten ohjaajien tarpeita. Oppaaseen sisällytettävien teemojen pohjalta oli yksi monivalintakysymys, jonka tulokset on esitelty taulukossa 2. Eniten apuohjaajaoppaaseen haluttiin sisällytettävän ohjeistusta harjoituksen rakenteesta, apuohjaajaan kohdistuvista odotuksista sekä apuohjaajan tehtävistä ja mahdollisuuksista. Lisäksi tärkeänä nähtiin lajin ohjauksen erityispiirteet ja yleinen tieto liikunnanohjauksesta. Monivalintakysymyksen teemoista esitettiin lisäksi avoin kysymys, jos on jotain tiettyjä asioita, joita näistä teemoista tulisi tietää. Avoimessa kysymyksessä esiin tuli toiveita lisätä oppaaseen muun muassa yksittäisen harjoituskerran suunnittelusta, miten lajin etikettiä selitetään lapsille, erilaisia taitoharjoitteita sekä miten ylläpitää mielenkiintoa.

TAULUKKO 2. Vastaukset monivalintakysymykseen ”Mistä teemoista toivoisit/ olisit toivonut saavasi tietoa ennen ensimmäistä ohjausta?”. Kysymyksessä pystyi valitsemaan useamman vaihtoehdon. Vastausten lukumäärä 43.

Vaihtoehto	Osuus vastauksista
Lajin ohjauksen erityispiirteet	41,9 %
Junioreiden ohjaaminen	32,6 %
Erityisryhmien ohjaus	11,6 %
Harjoituksen rakenne	60,5 %
Yleistä tietoa liikunnanohjauksesta	48,8 %
Apuohjaajan tehtävistä/ mahdollisuuksista harjoituksissa	51,2 %
Mitä apuohjaajalta odotetaan harjoituksissa	65,1 %
En mistään näistä / Muu	2,3 %

Monivalintakysymyksen teemojen lisäksi muissa avoimissa kysymyksissä esille nousi myös muita hyödyllisiä teemoja oppaan sisältöä ajatellen. Taulukossa 3 on esitetty muita esille nousseita teemoja sekä esimerkkejä tavoista, joilla ne toivottiin otettavan oppaaseen mukaan. Esille nostettiin paljon teemoja, joista kaikkia ei lopulta kuitenkaan pystytäkään tähän oppaaseen nostamaan. Tulosten perusteella eniten esille nousseet asiat sisällytetään osaksi opasta.

TAULUKKO 3. Avoimien kysymysten pohjalta heränneitä teemoja, joita oppaaseen tulisi sisällyttää.

Esille noussut teema	Esimerkkejä
Ensiapu	Miten reagoida erilaisiin ensiapua vaativiin tilanteisiin Ensiavun tarpeen arvioiminen harjoituksessa
Yhteishengen luominen	Juniori- tai aikuisryhmän ryhmädynamiikan ymmärtäminen Millaisilla harjoitteilla tai toimilla voisi kehittää yhteishenkeä
Ideapankki	Apuohjaajille ohjeita eri pituisista lämmittelyistä Esimerkkiharjoituksen rakenne Ideoita leikeistä ja loppujumpista
Äänenkäyttö	Riittävän äänenkäytön selittäminen ohjaustilanteessa Ohjaaja esikuvana ja esittäytyminen uudelle ryhmälle
Palautteen saaminen ja antaminen	Vastuuohjaajan ja apuohjaajan yhteistyö Roolitus sekä ohjaajien tehtävät
Ohjeisharjoittelu	Lihasurymien venyttely sekä muut oheisharjoitteet Kehonhuoltoharjoitteiden rakentaminen Jäähdyttely ja sen tarve
Lajin historia	Miten selittää lajin historiaa selkeästi aikuisille sekä junioreille
Poikkeustilanteet	Ohjaajien puute Kiusaaminen ja siihen puuttuminen Harjoitustilojen pelastussuunnitelma

Verkkokoulutus. Olympiakomitean verkkokoulutusta koskien oli vapaaehtoisia kysymyksiä kyselyn lopussa. Koulutuksen läpikäyminen ei ollut pakollista kyselyyn vastaamiselle. Taulukossa 4 on esitetty vastaukset kysymyksiin koulutuksen hyödyistä ja tarpeellisuudesta. Verkkokoulutusta koskevassa avoimessa kysymyksessä esille tuli, että koulutus oli hyvin yleisellä tasolla ja painottui lasten ohjaamiseen. Koulutuksen pituus oli sopiva, mutta rakennetta pidettiin hieman sekavana. Materiaali tarjosi hyviä perusteita, joka kiteytti liikunnan ja ohjauksen keskeisiä asioita. Koulutusta pidettiin hyödyllisenä uusille ohjaajille.

TAULUKKO 4. Verkkokurssia koskevien monivalintakysymysten vastaukset. Vastausten lukumäärä 25.

Verkkokoulutuksen hyödyt	Kyllä	Ei	En osaa sanoa
Vastaaja oppi uutta koulutuksesta	32 %	12 %	50 %
Verkkokoulutus olisi hyvä lisä oppaaseen	62,5 %	0 %	37,5 %

Lopullinen opas. Apuohjaajaoppaan lopulliset teemat valittiin yhteistyössä Hokutoryu ju-jutsun muiden kouluttajien kanssa. Taulukossa 5 on esitetty oppaaseen valitut osiot sekä niiden sisältöjen lyhyet kuvaukset. Näiden teemojen pohjalta tehtiin taustaselvitystä opasta varten.

TAULUKKO 5. Lopulliset oppaaseen valitut osiot ja niiden sisältöjen kuvaus

Apuohjaajaoppaan osio	Sisällön kuvaus
1 Esittely	Oppaan tarkoituksen ja kehittämisen kuvaus
2 Tervetuloa ohjaajaksi -verkkokoulutus	Ohjeet Olympiakomitean Tervetuloa ohjaajaksi -verkkokoulutuksen suorittamiseen ja soveltamiseen omaan toimintaympäristöön
3 Apuohjaajan polku	Uusi luotu malli siitä, miten apuohjaajan rooli voisi esimerkiksi kehittyä lajiharjoituksissa, sisältäen apuohjaajan mahdollisuudet ja tehtävät harjoituksissa sekä mitä apuohjaajalta odotetaan
4 Lajin erityispiirteet	Kuvaus lajin etiketin sekä harjoitusten sisällön vaikutuksista ohjaamiseen
5 Harjoituksen rakenne	Esimerkkiharjoituksen rakenne, miten harjoituksia usein ohjataan Hokutoryu ju-jutsu seuroissa
6 Junioreiden ohjaaminen	Erityispiirteiden kuvaus, joita pitää ottaa huomioon ohjatessa junioreita, esimerkiksi tarkkaavaisuuden kiinnittäminen, motivointi sekä leikinomaisuus
7 Ensiapu	UKK-instituutin Peace & Love -mallin esittely
8 Tietoa tulevasta	Ohjeet jatkokouluttautumiseen lajiliiton sekä muiden lajien yhteisten koulutusten kautta

9 Linkkejä materiaaleihin

Linkkejä muun muassa lajin nettisivujen eri osuuksiin sekä erilaisiin liikunnanohjausta käsitteleviin materiaaleihin

10 Yhteystiedot

Oppaan kehittäjän yhteystiedot sekä lajin päätoimiston nettisivut yhteydenottoja ja kysymyksiä varten

POHDINTA

Kyselytutkimuksen tulokset avasivat tietoa siitä, että koulutustoiminnan kehittämiseksi on selkeä halu sekä tarve. Suuri vastausmäärä antoi uskoa myös tulevaisuuden kehitysmahdollisuuksille. Apuohjaajaoppaan kehittämisessä otettiin huomioon kyselyn osoittamia teemoja, jotta opas palvelisi parhaiten apu- ja vastuuohjaajia. Opasta tulee kuitenkin kehittää tulevaisuudessa, kun koko lajin koulutustoimintaa muokataan harrastajia palvelevaan suuntaan. Jokaiselle ohjaajalla tulisi kuitenkin olla koulutusmahdollisuuksia, sillä heidän roolinsa seuratoiminnassa on erittäin tärkeä.

Tarve. Kyselytutkimus osoitti, että tällaisen apuohjaajamateriaalin luomiselle on selkeä tarve. Merkittävä osa uusista ohjaajista ei ole saanut minkäänlaista materiaalia ennen ohjaamisen aloittamista, vaikka tällaista olisi kaivattu. Uusia ohjaajia ei usein ole perehdytetty, vaan otettu suoraan vain mukaan osaksi toimintaa. Jotta toiminta olisi laadukasta, pitäisi kaikille ohjaajille antaa mahdollisuus jonkinlaiselle kouluttautumiselle ennen ohjaamisen aloittamista. Tällä hetkellä koulutustoiminta painottuu vahvasti jo monia vuosia ohjanneiden kouluttamiseen. Koulutuksen jatkumoa olisi kuitenkin tärkeä luoda jo ohjaajataipaleen alkuvaiheista alkaen. Kyselytutkimuksiin saatiin paljon vastauksia (vastausten lukumäärä 43) eri ohjauskaaren vaiheissa olevilta ohjaajilta. Vastausten määrä kertoo paljon myös ohjaajien halukkuudesta olla osana koulutustoiminnan kehittämistä.

Toiminnan kehittäminen. Kokon (2017) mukaan kaikki seuramatkijat eivät hyödynnä hienoa mahdollisuutta liikuntakasvatuksen toimijana. Koulutustoimintaa kehittämällä luodaan kuitenkin valmentajille ja ohjaajille osaamista, jotta olisi mahdollisuuksia toteuttaa lasten, nuorten sekä jopa aikuisten liikuntakasvatusta parhaalla mahdollisella tavalla. Kokko (2017) korosti myös valmentajan roolia esikuvana sekä toiminnan vapaaehtoisuutta ohjaajan sekä osallistujan näkökulmasta. Koulutustoiminnassa tulisi nostaa esille juuri ohjaajan roolia ja miten omaa osaamista voidaan kehittää jatkossa. Vapaaehtoisuus toimintaan vaatii ohjaajilta kuitenkin sitoutumista toimintaan ja

halua kouluttautua, vaikka ohjaamisesta harvoin saa rahallista korvausta. Harrastajilta ei voi myöskään vaatia mahdottomuuksia, sillä tällöin toiminnan vapaaehtoisuus kärsii ja motivaatio harrastusta kohtaan laskee. Valmentajien ja ohjaajien kouluttamisella saadaankin kehitettyä toimintaa erittäin monipuolisesti monista eri näkökulmista. Ohjaajat kuitenkin tarvitsevat aina jotain koulutusta, jotta heillä on itsevarma olo toimia omassa roolissaan. Tärkeää on myös kehittää koulutustoimintaa tulevaisuudessa, jotta ohjaajilla on jatkuvasti mahdollisuuksia kouluttautua lisää ja pitää osaamistaan yllä.

Oppaan sisältö. Kyselytutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää teemoja, joita oppaaseen tullaan sisällyttämään, sekä näiden teemojen painotusta. Tällä tavalla opas saadaan palvelemaan parhaiten juuri seurojen ja uusien ohjaajien tarpeita. Kyselyn vastaukset toivat esille kuitenkin hyvin paljon erilaisia teemoja, joista kaikkia ei lyhyeen ja käytännönläheiseen apuohjaajaoppaaseen ole mahdollista tai järkevää sisällyttää. Vastauksista huokui ajatus siitä, että korjataan nyt kaikki, kun ollaan kehittämässä toimintaa. Tällainen kaiken kerralla kehittäminen ei kuitenkaan ole jatkon kannalta oleellista, sillä uusia ajatuksia tulee ohjaamiseen jatkuvasti. Oppaan tulee myös olla tiivis paketti, jotta sen hyödyntäminen seuratoiminnassa olisi mahdollisimman helppoa. Esimerkiksi esille nousut ajatus ideapankin sisällyttämisestä tähän oppaaseen, on hienoa ja varmasti tulevaisuudessa jatkotyöstettävä idea. Kuitenkin apuohjaajalle ei saa tulla liikaa ajatuksia kerralla, ettei ohjaamisesta tule liian haastavaa ja vaikeaa kuvaa. Opasta luodessa tuleekin ajatella, mitä tietoa on tärkeintä saada apuohjaajalle ennen ohjaamisen aloittamista. Mikäli kaikki esille nousseet teemat otettaisiin mukaan, oppaasta tulisi erittäin laaja ja raskas hyödyntää. Teemoja valitessa hyödynnettiin kyselyn vastausten lisäksi myös lajin kouluttajien näkemyksiä sekä ajatuksia ja aiempaa tietoa (esim. Jokiranta 2022).

Lajin erityispiirteet. Isona tekijänä Hokutoryu ju-jutsussa on alussa käsitellyt etiketti, historia sekä perinteet. Näiden huomioiminen kouluttamisessa on erittäin tärkeää, sillä niitä tulee jokaisen valmentajan ja ohjaajan toteuttaa sekä opettaa. Lajin historian opettaminen junioreille sekä aikuisille tuli esiin myös kyselyn vastauksissa. Ohjaajille on tärkeää ymmärtää lajin historia, jotta sitä osataan opettaa oppijaryhmään kohdennetusti. Apuohjaajaopas tuleekin sisältämään ohjeistusta siihen, mitä tästä aiheesta voi löytää lisätietoa. Toinen lajin erityispiirre on sen sisältämä etiketti. Tämä etiketti erottaakin Hokutoryu ju-jutsun ohjaamisen muiden urheilulajien ohjaamisesta. Etiketin mukaan toimimista ei voi ainoastaan vain vaatia, vaan on tärkeää kertoa tarkoitus ja merkitys sen noudattamisen taustalla. Tämä vaatii ohjaajalta syvää ymmärrystä lajin etiketistä, jotta ohjaaminen voi toimia laadukkaasti. Etiketin tarkoituksena on pitää huolta harjoitusten turvallisuudesta sekä osoittaa kunnioitusta ja nöyryyttä lajia, ohjaajaa sekä harjoitustovereita kohtaan (Niiniketo 1997, 23–26). Lajia ohjatessa opetetaankin liikunta- ja lajitaitojen lisäksi paljon muita taitoja elämää varten.

Näiden taitojen opettaminen vaatii erilaista osaamista, jota on hyvä kehittää jo ohjaajapolun alussa. Apuohjaajaoppaassa onkin tarkoitus avata näitä etikettiin liittyviä asioita monipuolisesti erilaisista näkökulmista, sillä niiden painotus lajin ohjaamisessa on erittäin suuri.

Verkkokoulutus. Olympiakomitean Tervetuloa ohjaajaksi -verkkokoulutuksen sisällyttäminen nähtiin tutkimuksen pohjalta hyväksi lisäksi osana apuohjaajamateriaalia. Koulutus antaa hyvää perustietoa ohjaamiseen, vaikka painottaakin lasten ohjaamisen näkökulmaa. Ajatus tämän koulutuksen hyödyntämisestä lähti siitä, ettei kaikkia materiaalia tarvitse kehittää uudestaan. Hyvän olemassa olevan materiaalin hyödyntäminen luo kouluttautumiselle myös laajemman toimintaympäristön lajinäkökulman ulkopuolelta. Apuohjaajamateriaalin näkökulmasta on tärkeää antaa selkeät ohjeistukset verkkokoulutuksen toteuttamiselle, mutta myös lisätä ajatuksia tiedot soveltamisesta oman seuran toimintaympäristöön. Tällaisia ajatuksia voisivat olla esimerkiksi erilaiset pohdintakysymykset muiden seuran ohjaajien kanssa.

Tulevaisuus. Apuohjaajaoppaan valmistuessa lopulliseen muotoonsa sitä on kuitenkin tarkoitus kehittää kerättävän palautteen ja arvioinnin kautta. Mahdollisia ajatuksia on lisätä osuuksia oppaaseen sen mukaan, mitä asioita koulutuspolun muissa osuuksissa käydään. Erilaisten osa-alueiden ja teemojen tarpeellisuutta tulee kuitenkin tarkastella aina, kun opasta muokataan. Uuden ohjaajan näkökulmasta mikä tahansa materiaali on parempi kuin ei mitään. Tärkeää onkin selvittää juuri uusien ohjaajien ajatuksia materiaalin toimivuudesta. Vastuuohjaajat ovat seuroissa usein vastuussa apuohjaajien perehdyttämisestä, jolloin heidän näkemyksensä materiaalin toimivuuteen on myös oleellista selvittää apuohjaajaoppaan jatkokehityksen osalta.

Lajin muiden koulutusmahdollisuuksien osalta kehitystyö jatkuu yhteistyössä Karateliiton kanssa. Valmentaja- ja ohjaajakoulutukset ovat osa Hokutoryu ju-jutsun vyöjärjestelmää ja kouluttautumista vaaditaan jatkossa yhä enemmän vyösuorituksiin. Tämän vuoksi yhä useampi harrasta saadaan mukaan lajin koulutusputkeen, jolloin sen kehittäminen toimivaksi on hyvin tärkeää. Uusien näkökulmien tuominen lajin ohjaamiseen on tulevaisuudessa mahdollista saada esimerkiksi harrastajille teetettyjen uusien kyselyiden pohjalta. Kaikkien koulutuspolun osa-alueiden tulee toimia systemaattisena polkuna, mikä saadaan kehitettyä juuri osallistujien palautteiden kautta.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Kehittämistehtävään liittyvän tutkimusosuuden perusteella Hokutoryu ju-jutsun apuohjaajamateriaalille löytyi selkeä tarve. Kyselyyn saatiin paljon vastauksia, mikä kertoo myös ohjaajien halukkuudesta osallistua toiminnan kehittämiseen. Koulutustoiminnan kehittäminen onkin tärkeää jo ohjaajapolun alusta lähtien. Ohjaajien kouluttamisella luodaan edellytyksen laadukkaan toiminnan toteuttamiselle sekä kaikkien harrastustoiminnan mahdollisuuksien hyödyntämiselle. Kysely antoi esille paljon teemoja, jotka olisivat ohjaajille tärkeitä. Osa teemoista on kuitenkin tärkeää painottaa uusien ohjaajien kohdalla, jotka valittiin kysymysten sekä lajin kouluttajien näkemysten pohjalta. Olympiakomitean verkkokoulutuksen hyödyntäminen nähtiin hyödyllisenä osana apuohjaajamateriaalia. Tärkeää on kuitenkin viedä saatu tieto pohdintakysymysten avulla koskemaan omaa toimintaympäristöä.

Lajin erityispiirteiden huomioiminen on erittäin tärkeää juuri Hokutoryu ju-jutsun kohdalla, joka sisältää paljon lajiin liittyvää etikettiä, historiaa sekä perinteitä. Näiden osaaminen on välttämätöntä laadukkaan ohjaamisen toteuttamiselle. Tulevaisuudessa on vielä tärkeää arvioida ja kehittää apuohjaajaopasta kerätyn palautteen perusteella. Kehitystoimintaa on hyödyllistä viedä myös muihin lajin koulutustoiminnan osa-alueisiin, jotta koulutuspolusta saadaan luotua yhtenäinen kokonaisuus.

Kirjoittajan yhteystiedot: Netta Orava (netta.orava@gmail.com)

LÄHTEET

- Cynarski, W. J. & Lee-Barron, J. (2014). Philosophies of martial arts and their pedagogical consequences. *Journal of Martial Arts Anthropology* 14 (1), 11-19.
- Fuller, C. & Lloyd, V. (2020). *Martial Arts and Well-Being*. 1. painos. Oxon: Routledge.
- Gearity, B. T., Callary, B. & Fulmer, P. (2013). Learning to Coach: A Qualitative Case Study of Phillip Fulmer. *Journal of Coaching Education*, Vol 6, 2.
- Hokutoryu ju-jutsu. (2022a). Salietiketti. Verkkosivu. Viitattu 11.5.2022.
<https://www.hokutoryu.com/index.php/pages/salietiketti>
- Hokutoryu ju-jutsu. (2022b). Yleistä Hokutoryusta. Verkkosivu. Viitattu 11.5.2022.
<https://www.hokutoryu.com/index.php/sivut/hokutoryu-ju-jutsu/yleista-hokutoryusta>
- Hämäläinen, K. (2008). Urheilija ja valmentaja urheilun maailmassa: Eetokset, ihanteet ja kasvatus urheilijoiden tarinoissa. Jyväskylän Yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18557>
- Jaakkola, T. (2017a). Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa Jaakkola, T, Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–169.
- Jaakkola, T. (2017b). Liikuntataitojen opettaminen. Teoksessa Jaakkola, T, Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 351–366.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Jaakkola, T, Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.
- Jokiranta, L. (2022). Apuohjaajan käsikirja Seinäjoen Voimistelijat ry:lle. Haaga-Helian ammattikorkeakoulu. Liikunnanohjaajan tutkinto. Opinnäytetyö. Viitattu 19.6.2022.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/746690/Loviisa_Jokiranta.pdf?sequence=2
- Kim, Y-J., Baek, S-H., Park, J-B., Choi, S-H., Lee, J-D. & Nam, S-S. (2021). The Psychosocial Effects of Taekwondo Training: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*: 18, 11427.
- Kokko, S. (2017). Liikuntakasvatus organisoidussa urheilussa. Teoksessa Jaakkola, T, Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 114–128.
- Lukka, K. (2001). Konstruktiivinen tutkimusote. Menetelmäartikkeli. Verkkosivu. Viitattu 6.6.2022.
<https://metodix.fi/2014/05/19/lukka-konstruktiivinen-tutkimusote/>
- Martinkova, I., Parry, J. & Vagner, M. (2019). The Contribution of Martial Arts to Moral Development. *Journal of Martial Arts Anthropology*. Vol 19, 1: 1-8. doi: 10.14589/ido.19.1.1
- Niiniketo, A. (1997). *Hokutoryu ju-jutsu*. Helsinki: Suomalainen kustannusyhtiö Dashi Oy.
- Rathwell, S., Bloom, G. A. & Loughhead, T. M. (2014). Head Coaches' Perceptions on the Roles, Selection, and Development of the Assistant Coach. *International Sport Coaching Journal* 2014, Vol 1: 5-16.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9.painos. Helsinki: WSOY.

LIITTEET

Liite 1. Kehitystyön tutkimusosuudessa toteutettu Google Forms -kysely.

Kysely kehitettävän oppaan sisällöstä

Hei Hokutoryu ju-jutsun harrastajat ja ohjaajat!

Olen tällä hetkellä kehittämässä Tervetuloa ohjaamaan Hokutoryu ju-jutsua -opasta, jonka tarkoituksena on helpottaa ohjaamisesta kiinnostuneita harrastajia pääsemään mukaan lajin apuohjaamiseen. Opas rakennetaan tämän kyselyn pohjalta esille tulevien tarpeiden tueksi, jotta se olisi mahdollisimman hyödyllinen käytännön seuratyön arjessa. Opas rakennetaan sopivaksi junioreiden sekä aikuisten ohjaajille.

Kyselyn pohjalta luodaan opas, jonka apuohjaaja voi saada tutustuttavaksi ennen ensimmäistä ohjauskertaa. Tämän vuoksi kyselyyn halutaan vastauksia harrastajilta, joilla ei vielä ole yhtään kokemusta ohjaamisesta, mutta myös kokeneilta vastuuhajailta, jotka perehdyttävät apuohjaajia heidän tehtäviinsä. Myös jo aloittaneet apuohjaajat voivat vastata tähän kyselyyn. Vastaathan siis kyselyyn omasta näkökulmastasi. Erityisesti avoimiin kysymyksiin toivotaan kuvailevia vastauksia, jotta saadaan varmasti selville tarpeellisia asioita sisällyttää tähän oppaaseen. Oppaan valmistuessa se tullaan jakamaan seuroihin sekä julkaisemaan hokutoryu.com sivuille.

Tämän kyselyn lopussa on muutama kysymys koskien Olympiakomitean Tervetuloa Ohjaajaksi verkkokoulutusta. Tätä koskevat kysymykset aloitettu "VERKKOKOULUTUS" -tekstillä. Kyseinen verkkokoulutus on tarkoitus ottaa tulevaisuudessa osaksi ju-jutsuohjaajien koulutuksen alkuvaiheita. Mikäli et ole tutustunut tähän koulutukseen, voit jättää vastaamatta näihin kysymyksiin. Jos kuitenkin haluat tutustua koulutukseen (kesto 35min) ja vastata sitä koskeviin kysymyksiin, voit suorittaa koulutuksen tästä linkistä:

<https://www.olympiakomitea.fi/2018/11/23/tervetuloa-ohjaajaksi-verkkokoulutus-uusille-ohjaajille/>

Kyselyn tuloksia käsitellään ilman henkilötietoja ainoastaan tämän oppaan kehityksen pohjalta. Kysely sekä opas tehdään yhtenä osana terveystieteiden opettajaopintoja pedagogisena kehittämishankkeena Jyväskylän Yliopistossa. Alla löydät yhteystiedot, mikäli kyselystä tai oppaan kehittämisestä herää jotain kysymyksiä.

Kysely on avoinna 27.3. asti.

Kiitoksia paljon osallistumisesta Hokutoryu ju-jutsun koulutuksen kehitystyöhön!

Terveisin,
sensei Netta Orava (1.dan)
Hokutoryu ju-jutsu kouluttaja
Jigotai ry, ju-jutsu - Jyväskylä
netta.orava@gmail.com
0456527202

*Pakollinen

1. Oletko kiinnostunut ohjaamisesta vai jo kokenut konkari? Paljonko sinulla on ohjauskokemusta Hokutoryu ju-jutsusta? (vastuu- ja/tai apuohjaajana) *

Merkitse vain yksi soikio.

- Ei vielä yhtään
- 1-2 vuotta
- 3-10 vuotta
- Yli 10 vuotta

2. Aloitteleva ohjaaja: Saitko itse koulutusta tai jotain materiaalia ennen kuin osallistuit ensimmäiseen harjoitukseen ohjaajana?

Merkitse vain yksi soikio.

- En saanut
- Kyllä sain
- En ole vielä ohjannut

3. Kokenut ohjaaja: Annatko itse uusille ohjaajille jotain koulutusta tai materiaalia ennen ensimmäistä ohjauskertaa?

Merkitse vain yksi soikio.

- En anna
- Kyllä annan
- En ole perehdyttänyt uusia ohjaajia

4. Jos vastasit edeltäviin kysymyksiin kyllä, millaista materiaalia olet saanut tai antanut?

5. Mistä teemoista toivoisit/ olisit toivonut saavasi tietoa ennen ensimmäistä ohjausta? (voit valita useamman vaihtoehdon) *

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Lajin ohjauksen erityispiirteet (etiketti yms. ohjatessa)
- Junioreiden ohjaaminen
- Erityisryhmien ohjaus
- Harjoituksen rakenne
- Yleistä tietoa liikunnanohjauksesta
- Apuohjaajan tehtävistä/mahdollisuuksista harjoituksissa
- Mitä apuohjaajalta odotetaan harjoituksissa
- En mistään näistä / Muu

6. Onko näistä teemoista joitan tiettyjä asioita, joista haluat tietää?

7. Kokenut ohjaaja: Mistä teemoista koet, että aloittelevien ohjaajien tulisi saada tietoa ennen ensimmäistä ohjauskertaa?

8. Herääkö sinulle mieleen muita teemoja, joista kaipaisit/ olisit kaivannut ohjausta aloittaessasi tietoa? Mitä asioita haluaisit/ olisit halunnut niistä tietää?

9. Pitäisikö oppaassa olla mielestäsi jotain muuta oleellista tietoa Hokutoryu ju-jutsusta ohjaukseen liittyvien asioiden lisäksi? Esimerkiki linkkejä vyötekniikkoihin, Facebook-ryhmiin, yhteystietoja, lajin historiaa yms.

10. Vapaa sana koskien tätä opasta tai muuta Hokutoryu ju-jutsun koulutustoimintaa.

11. VERKKOKOULUTUS: Koitko, että hyödyit (opit uutta) kyseisen verkkokoulutuksen suorittamisesta?

Merkitse vain yksi soikio.

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

12. VERKKOKOULUTUS: Olisiko kyseinen koulutus mielestäsi hyvä tuki kehitteillä olevan apuohjaajan oppaan rinnalle?

Merkitse vain yksi soikio.

- Kyllä
 Ei
 En osaa sanoa

13. VERKKOKOULUTUS: Mikä mielestäsi oli hyvää kyseisessä koulutuksessa? Oliko jotain asioita, mitkä eivät olleet hyviä tai tarpeellisia?

14. VERKKOKOULUTUS: Vapaa sana koskien koulutusta.

Google ei ole luonut tai hyväksynyt tätä sisältöä.

Google Forms

LUKU 1
PEDAGOGINEN/ANDRAGOGINEN
KEHITTÄMINEN

1.2 Fysioterapeuttikoulutuksen
kehittäminen

SIMULAATIO-OPETUKSEN IMPLEMENTOINTI FYSIOTERAPIAN KOULUTUSOHJELMAAN

Simulaation pedagogisen käsikirjoituksen luominen hengitys- ja verenkiertoelimistön fysioterapia -opintojaksoon

Potila Jutta

TIIVISTELMÄ

Simulaatio-opetus tarjoaa moniulotteisen oppimisympäristön fysioterapian koulutukseen, jonka avulla pystytään tuomaan teoriaa lähemmäs käytäntöä. Simulaation vaiheiden kautta opiskelija pystyy oppimaan niin havainnoinnin kuin kokemuksenkin kautta fysioterapeutin ammatille olennaisia piirteitä. Tämä tutkimus- ja kehittämistyö toteutettiin yhteistyössä Seinäjoen Ammattikorkeakoulun kanssa. Työn tarkoituksena oli kartoittaa monipuolisesti tietoa simulaatio-opetuksen hyödynnettävyyden tueksi fysioterapian koulutusohjelmassa. Tutkivan kehittämistyön tavoitteena oli luoda simulaation pedagoginen käsikirjoitus hengitys- ja verenkiertoelimistön fysioterapian opintojaksolle.

Simulaation pedagoginen käsikirjoitus suunniteltiin aiemman tutkimustiedon sekä itse kerätyn haastatteluaineiston pohjalta. Tutkimustietoa etsittiin kartoittavaa katsausta mukaillen niin määrällisistä kuin laadullisista lähteistä. Tutkitun tiedon tueksi työhön tuotiin käytännön näkökulmaa kahden simulaatiota opetuksessa hyödyntävän fysioterapian opettajan teemahaastatteluiden kautta. Näiden löydösten pohjalta luotiin simulaation pedagoginen käsikirjoitus vastaamaan yhteistyökumppanin käytännön tarpeisiin. Simulaation käsikirjoitusta testattiin Seinäjoen Ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajien yhteisessä simulaatiopäivässä. Osallistujilta saadun palautteen pohjalta käsikirjoitus hiottiin vielä viimeiseen muotoonsa.

Tutkimus- ja kehittämistyön tuotoksena syntyi simulaation pedagoginen käsikirjoitus ohitusleikkauksen jälkeisen sairaalavaiheen fysioterapian ohjaustilanteeseen. Käsikirjoitus pitää sisällään kaikki fysioterapian opettajan tarvitsemat materiaalit simulaation toteutukseen; fysioterapiaopiskelijoiden alkuohjeistuksen, opettajan tilanteeseen valmistautumisen, tilanteen briefingin, simulaation skenaarion sekä simulaation jälkeisen debriefingin. Tuotoksessa on huomioitu psykologisen turvallisuuden näkökulma oppimisen mahdollistajana läpi simulaatioprosessin. Tämän pedagogisen käsikirjoituksen avulla simulaatio-opetusta lähdetään implementoimaan fysioterapian koulutusohjelmaan Seinäjoen Ammattikorkeakoulussa.

Asiasanat: fysioterapeuttikoulutus, koulutuksen kehittäminen, pedagoginen käsikirjoitus, simulaatio

JOHDANTO

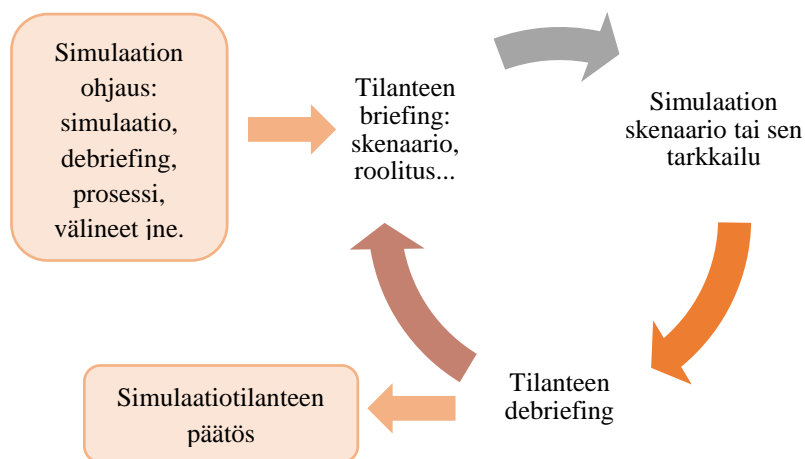
Simulaatio tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia oppia sekä tehokkaan oppimisympäristön korkeakoulukseen (Chernikova ym. 2020). Sitä voidaan hyödyntää pienentämään kuilua luento-opetuksen ja käytännön työn väliä (Melling ym. 2018). Simulaation avulla pystytään myös harjoittamaan taitoja turvallisessa oppimisympäristössä, mikä auttaa opiskelijoita olemaan paremmin valmistautuneita ohjatuille harjoittelujaksoille (Turner & Harder 2018). Simulaatio-opetukseen voidaan suunnitella skenaarioita esimerkiksi taitojen harjoittamiseen, arviointiin, ammatilliseen kehittymiseen tai työnkulun harjoitteluun (Sabus ym. 2016). Fysioterapian näkökulmasta teknisten taitojen harjoittelun lisäksi simulaation avulla pystytään harjoittelemaan muitakin fysioterapeutille tärkeitä taitoja kuten kommunikoimista, yhteistyötä ja ammatillisuutta (Melling ym. 2018).

Tutkimus- ja kehittämistyöni aihe lähti yhteistyökumppanini, Seinäjoen Ammattikorkeakoulun käytännön tarpeesta implementoida simulaatio-opetusta sosiaali- ja terveystieteiden yksikössä myös fysioterapian koulutusohjelmaan. Työni tarkoituksena oli kartoittaa monipuolisesti tietoa erilaisista lähteistä simulaatio-opetuksen hyödynnettävyyden mahdollisuuksista fysioterapian koulutusohjelmassa. Tutkimus- ja kehittämistyöni tavoitteena oli näiden tietojen pohjalta luoda pedagoginen käsikirjoitus hengitys- ja verenkiertoelimistön fysioterapian opintokokonaisuuteen, jonka avulla simulaatio-opetusta lähdetään implementoimaan fysioterapian koulutusohjelmaan.

Tutkimuksellista kehittämistä voidaan pitää yleiskäsitteenä tutkimustoiminnan ja kehittämistoiminnan yhdistämisestä (Toikko & Rantanen 2009, 21). Tutkimus ja kehittäminen voivat suhteutua toisiinsa monella eri tavalla. (Heikkilä ym. 2008, 24). Voidaan ajatella, että kehittämisessä sovelletaan tutkittua tietoa; tutkimus tuottaa tietoa, jota lähdetään soveltamaan käytäntöön (Toikko & Rantanen 2009, 19). Kehittämistoiminta tähtää muutokseen, joka on parempi tai tehokkaampi kuin aiemmat toimintatavat (Toikko & Rantanen 2009, 16). Tässä tutkimus- ja kehittämistyössäni tähtään kehittämään fysioterapeuttikoulutusta tarjoten opiskelijoille ja opettajille uusia menetelmiä oppimisen rikastuttamiseksi. Tutkivassa kehittämistyössäni niin laadullinen kuin määrällinen tutkimustieto sekä itsehankittu asiantuntijoiden haastatteluaineisto loi pohjan kehittämistehtävän tuotokselle, pedagogiselle käsikirjoitukselle. Kehittämistyöni tuotos on käytännönläheinen, joten oli perusteltua käyttää konkreettisiin käytännön kokemuksiin pohjautuvaa haastatteluaineistoa tutkimustiedon tukena. Tutkimus- ja kehittämistyöni eteni pitkälti Toikko & Rantasen (2009, 67) kuvaaman spiraalimallin mukaan syklisesti alustavan tiedonhankinnan, asiantuntijahaastatteluiden, käsikirjoituksen luomisen ja testaamisen sekä prosessin reflektoinnin kautta lopulliseen tuotokseen.

SIMULAATIOPEDAGOGIIKKA

Nykyään ammattilaiset tarvitsevat aiempaa syvällisempiä, laajempia ja abstraktimpia taitoja (esim. ongelmanratkaisu, tiedonhankinta, arviointi, johtaminen), joten oppimisessa ei ole mielekästä erottaa teorian oppimista luennoilla ja käytännön oppimista harjoittelutunneilla. Parhaimmillaan simulaatio auttaa yhtäaikaaisesti kehittämään teoria- ja käytännöntietoa toiminnan kautta (Poikela & Tienranta 2013, 4). Simulaatio-opetus ja -oppiminen on vuorovaikutteista, realistista ja ongelmalähtöistä (Vaajoki & Saaranen 2016, 117). Simulaatiossa oppiminen voi tapahtua joko havainnoimisen tai kokemuksen tai näiden yhdistelmän kautta (Frasson & Blanchard 2012). Simulaatiossa opiskelijan oppiminen rakentuu kolmen eri vaiheen; ennen simulaatiota toteutuvan tilanteeseen valmistautumisen, simulaatioharjoituksen käytännön toteutuksen sekä toteutuksen jälkeisen reflektion kautta (Salakari 2010, 17). Simulaatiotilanteen prosessin etenemistä on kuvailtu Kuviossa 1. Tässä työssä käytän termiä briefing kuvaamaan simulaation valmistautumisvaihetta, simulaation skenaariota kuvaamaan toimintavaihetta ja debriefing-termiä kuvaamaan purkukeskustelua.



KUVIO 1 Simulaatiotilanteen eteneminen mukaillen Oriotia & Alinieria (2018, 5).

Simulaatiossa oppiminen mahdollistuu parhaiten todenmukaisten ja monimutkaisten ongelmien kautta, jotka johdattelevat opiskelijan oppimaan, ajattelemaan ja toimimaan kuin alan asiantuntija. Sisältö opitaan aktiviteettien kautta, jotka auttavat kyseessä olevan ongelman ratkaisuun. Opettajan rooli on ohjata tilannetta sivusta informaation tarjoamisen sekä rakentamisen kautta, jotta skenaariossa pystytään päätyämään tosielämälähtöisten ongelmien ratkaisuihin (Davis 2017, 16). Simulaatio-oppimisen avulla voidaan terveysalalla kehittää esimerkiksi spesifejä motorisia taitoja (esim. toimenpiteen suorittaminen), kommunikaatiotaitoja (esim. potilaan terveydentilan kartoitus haastattelulla) sekä tilanteen arviointi- ja hallintataitoja (esim. potilaan tilan tunnistaminen ja hoito).

Lisäksi on olemassa erilaisia menetelmiä (esim. tehtävän osan simulointi, erilaiset simulaattorit, standardoidut potilaat) ja oppimisympäristöjä (esim. klinikka, osasto, leikkaussali) simulaatiolle (Nestel & Bearman, 2015).

Simulaatio oppimismenetelmänä vaatii opettajalta simulaatiopedagogisia valmiuksia ja tietoa simulaatio-oppimisympäristön hyödyntämisestä erilaisissa oppimisprosesseissa: ymmärrystä taustalla vaikuttavista oppimiskäsityksistä, pedagogisista malleista ja menetelmistä sekä myönteistä suhtautumista teknologiaan (Vaajoki & Saaranen 2016, 115). Oikeanlaisen ohjaamisen avulla simulaatiossa pystytään vaikuttamaan virheellisten toimintamallien vakiintumiseen; opettajan ja vertaisen palautteen kautta opiskelija pystyy arvioimaan omaa taitotasoaan ja kehittymistään (Eteläpelto ym. 2013, 21, 44). Opetushenkilökunnan simulaation ohjaamispattevyys nähdäänkin kallista simulaatiovälineistöä merkittävämpää tekijänä simulaatio-opetuksessa (Rall 2013, 19).

Ei ole olemassa yhtä teoriaa, mikä kuvailisi monimuotoista simulaatio-oppimista yksiselitteisesti. Yleisimmin kuvailtuja simulaatio-oppimisen teorioita ovat muun muassa tavoiteoppiminen (mastery learning), tarkoituksenmukainen harjoittelu (deliberate practice) tilannesidonnainen oppiminen (situated learning) sekä itsesäädely oppiminen (self-regulatory learning) (Nestel & Bearman, 2015). Itse koen, että simulaatio-opetus ja -oppiminen pohjautuu vahvasti kokemukselliseen oppimiseen (experiential learning). Kolbin kokemuksellisessa oppimisessä oppiminen tapahtuu kehämäisinä sykleinä. Oppiminen muodostuu neljästä osa-alueesta; konkreettinen kokemus (Concrete Experience), refleктоiva havainnointi (Reflective Observation), abstrakti käsitteellistäminen (Abstract Conceptualization) sekä aktiivinen kokeilu (Active Experimentation), jotka painottuvat yksilön oppimisessä eri tavoin. (Kolb 2015, 50–51). Simulaatiossa kokemuksellisessa oppimisen näkökulmasta lähtökohtana voidaan ajatella olevan opiskelijan omakohtainen kokemus, josta opiskelijat havainnoiden ja reflektoiden luovat uusia toimintamalleja (Vaajoki & Saaranen 2016, 116).

Simulaatio-oppimisella on todettu olevan positiivisia kokonaisvaikutuksia haastavien taitojen oppimisen kehittämiseen monilla eri aloilla korkeakouluissa. Tyypillisesti korkeakouluissa haasteena on palautteen puute autenttisissa tilanteissa ja simulaatio kohdistuu juuri tämän ongelman ytimeen. Simulaatiotilanne pystytään räätälöimään tarkasti opiskelijoiden käytännön tarpeet huomioiden, joten simulaatiossa oppiminen voi olla jopa tehokkaampaa kuin tavallisissa käytännön tilanteissa (Chernikova ym. 2020).

Simulaatio fysioterapian koulutusohjelmassa

Simulaatio-opetuksen koetaan tarjoavan keinoja fysioterapiassa monimuotoisten käytänteiden oppimiseen, joita on haastavaa saada perinteisessä luokkahuoneopetuksessa toteutumaan (Sabus ym. 2016). Mori ym. (2015) systemaattisen katsauksen mukaan simulaatio-oppimisympäristöjen käytössä on selviä hyötyjä edistämään fysioterapeuttipiskelijöiden taitöjen ja päättelyn kehittymistä päivystyksen potilaiden fysioterapiatilanteissa. Taitöjen harjoittelun mahdollistaminen turvallisessa ympäristössä näyttää parantavan opiskelijöiden itseluottamusta ja vähentävän ahdistuneisuutta, mikä auttaa heitä työskentelemään tehokkaammin vaativissa ympäristöissä. Lisäksi tutkimuksissa ilmeni, että fysioterapeuttipiskelijoilla simulaation avulla pystytään tuottamaan samanlaisia oppimistuloksia kuin ohjatuilla harjoittelujaksoilla, mikä mahdollistaisi tulosten mukaan myös harjoittelujaksojen osittaista (25 %) korvaamista simulaatio-opetuksella.

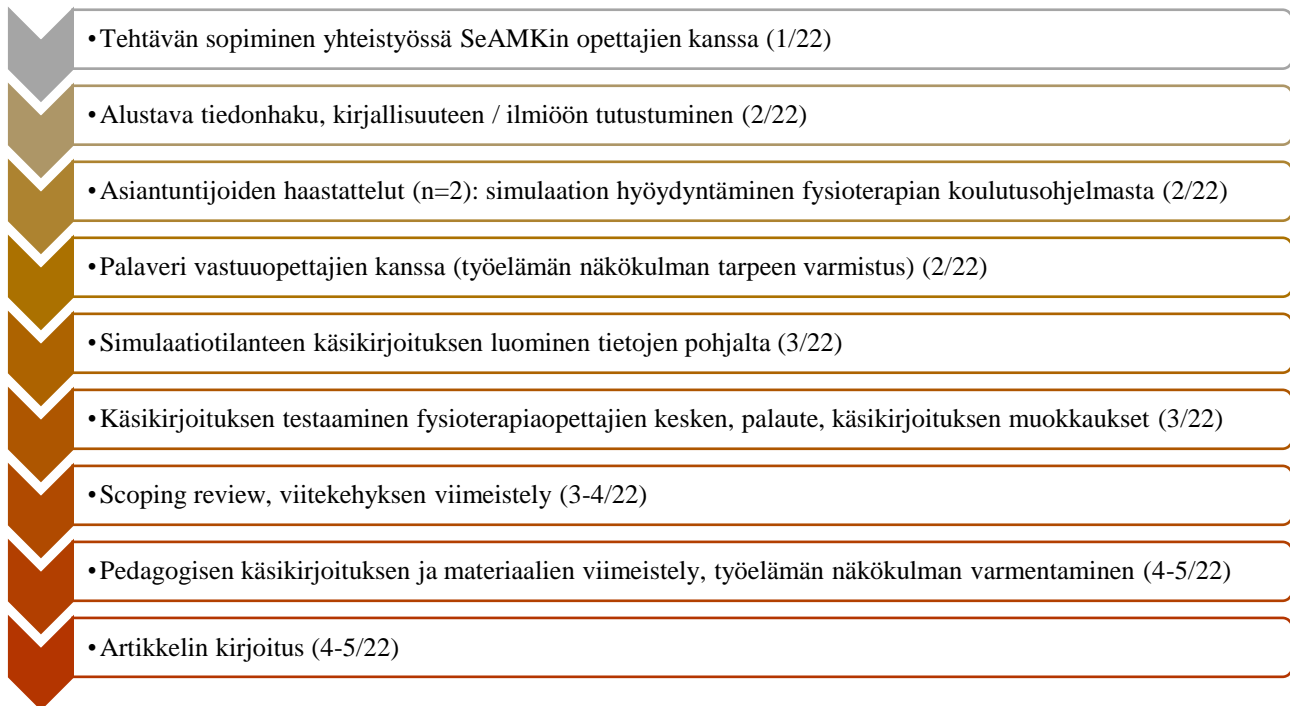
Kanadassa fysioterapian opettajat kokivat simulaation lisäävän harjoitustilanteiden autenttisuutta ja stimuloivan opiskelijan kehitystä kliinisessä päätöksenteossa sekä integroivan teoriassa opiskeltua asiaa käytännön työhön. Simulaation avulla pystyttiin auttamaan fysioterapeuttipiskelijoita kerryttämään itsevarmuutta suorittaakseen tarkkoja psykomotorisia taitoa vaativia tehtäviä. Lisäksi simulaatio-opetuksen koettiin kehittävän ongelmanratkaisukykyä. Fysioterapian opettajat kokivat simulaation kehittävän myös opiskelijöiden itsereflektiotaitoa, haastattelu- ja arviointitaitoja, yhteistyön ja kommunikaation merkitystä potilaiden, vertaisten ja muiden terveysalan ammattihenkilöiden kanssa. Simulaation hyödyiksi he kuvailivat realistisen, mutta turvallisen ympäristön harjoitella stressaavia tilanteita ja kehittää taitoja saaden palautetta kokemuksestaan (Melling ym. 2018).

Fysioterapeuttipiskelijöiden on todettu ottavan simulaatio-oppimisympäristöt hyvin vastaan ja simulaation implementoinnilla fysioterapian koulutusohjelmaan on todettu olevan positiivisia vaikutuksia (Mori ym. 2015). Simulaatio-opetuksen menestyksellisen implementaation tärkeiksi tekijöiksi on tunnistettu turvallisen oppimisympäristön luominen, oppilaskeskeisen oppimisen fasilitoiminen sekä reflektion edistäminen (Haddeland ym. 2021).

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tuotos pohjautuu aiempaan tutkimustietoon tekemäni tiedonhaun pohjalta sekä toteuttamiini fysioterapian opettajien asiantuntijahaastatteluihin (n=2). Simulaation käsikirjoitusta pilotoitiin fysioterapian opettajien toimesta yhteisessä simulaatioiltapäivässä ja

käsikirjoitusta muokattiin saadun palautteen pohjalta tarpeisiin sopivammaksi. Näiden tietojen pohjalta tuotoksena syntyi simulaation pedagoginen käsikirjoitus. Prosessin etenemistä on kuvattu tarkemmin Kuviossa 2.



KUVIO 2 Tutkimus- ja kehittämistyön prosessin aikataulu ja etenemisen kuvaaminen.

Tiedonhankinnan aloitin perehtymällä monipuolisesti aiheen kirjallisuuteen. Kirjallisuuteen tutustumisen avulla pyrin saamaan selkeän kokonaiskuvan simulaatio-opetuksesta ja sen hyödynnettävyydestä fysioterapian koulutuksessa. Alustavan tiedonhaun jälkeen hahmottelin asiantuntijoille toteutettavan temahaastattelun rungon. Teemahaastattelussa aihepiirit ovat ennalta määriteltäviä, mutta tarkkoja kysymyksiä ei ole etukäteen muotoiltu (Eskola ym. 2018, 29–30). Haastattelujen kautta halusin nostaa fysioterapian opettajien käytännön kokemuksia simulaatiosta tutkimustiedon tueksi simulaatio-opetuksen ja koulutusohjelmaan implementoinnin suunnitteluun. Haastattelun avulla pyrin vielä konkreettisemmin kartoittamaan, minkälaista simulaatio-opetusta alalla jo hyödynnetään. Haastatteluaineistoja ei ole tässä työssä analysoitu, vaan ne toimivat lähteiden roolissa sitaattilainauksen tuodessa tukea käsikirjoituksen perusteluihin.

Haastattelut toteutuivat Microsoft Teamsin välityksellä helmikuussa 2022. Haastatteluiden keskipituus oli 40min 35s. Haastattelutilanteet pyrittiin luomaan mahdollisimman avoimiksi, vuorovaikutteisiksi ja keskustelunomaisiksi. Haastatteluiden teemat olivat yleisesti simulaatio-opetus fysioterapian koulutusohjelmassa, konkreettisesti simulaatioprosessin eteneminen hengitys- ja

verenkierroelimistön fysioterapiassa, kokemukset simulaatio-opetuksesta (opettajan näkökulma, opiskelijoilta saatu palaute) sekä neuvot simulaation implementointiin.

Haastattelujen jälkeen perehdyin aiheen kirjallisuuteen syvällisemmin soveltaen Scoping Review -menetelmää. Scoping review eli kartoittava katsaus pohjautuu Arksey & O'Malley (2005) luomaan metodologiseen viitekehykseen, jonka tarkoituksena on sanamukaisesti kartoittaa kattavasti asianmukaista kirjallisuutta tutkittavana olevasta kohteesta. Munn ym. (2018) mukaan kartoittavaa katsausta on asianmukaista hyödyntää muun muassa, kun halutaan tunnistaa, minkälaista tutkittua tietoa löytyy tietystä aihealueesta tai selvittää avainkäsitteitä ja -teemoja tutkittavan aiheen ympäriltä. Kartoituksen avulla voidaan muodostaa sekä tuoda esille tutkittua tietoa yhteen sopimattomista ja heterogeenisistä lähteistä (Peters ym. 2020). Kartoittavan katsauksen avulla pystytään tarkastelemaan monipuolisesti haluttua aihetta, minkä vuoksi menetelmä sopii hyvin tähän kehittämistyöhön.

Kartoittavassa katsauksessa tiedonhaun lauseke muodostetaan tutkimuskysymyksen pohjalta PCC (P= population – kohderyhmä / C= concept – konsepti / C= context – konteksti) lähtökohdista, mikä mahdollistaa laajan tiedonhaun (Peters ym. 2020). Lähdin katsauksen avulla etsimään vastausta kysymykseen: ”Minkälaista tietoa löytyy simulaatio-oppimisympäristöstä fysioterapian koulutusohjelmassa oppimiskokemusten ja implementoinnin näkökulmasta?”. Tämän pohjalta hakulausekkeeksi muotoutui “(physiotherap* OR “physical therap*”) AND simulat* AND (learning experience* or learning environment* or implementation)”. Halusin kuitenkin saada monipuolisempaa näkökulmaa simulaatio-opetuksesta myös eri terveydenhuollon aloilta sekä haastatteluissa esiin nousseista aihealueista, joten tein lisäksi manuaalisia hakuja, joissa hyödynsin lisäksi hakusanoja kuten ”debriefing”, ”psychological safety” ja ”learning outcome”. Nostin lähteeksi tutkimuksia myös käsin lähdeluetteloiden kautta. Koen näin kartoittavaa katsausta soveltaen saaneeni kattavamman ja pedagogiseen käsikirjoitukseeni tarkoituksenmukaisemman kartoituksen aiheesta. Hakuja tein sekä Cinahl että Medline -tietokannoista, lisäksi kartoittavan katsauksen hakulausekkeella myös Eric ja PsycInfo -tietokannoista.

TULOKSET

Tämän tutkimus- ja kehittämistyöni tuotoksena suunnittelin simulaation toteutuksen hengitys- ja verenkiertoelimistön fysioterapian opintojaksolle. Opintojaksolla fysioterapeuttiopiskelijat saavat teoriaopetusta yleisimmistä sydän-, verenkierto- ja hengityselinsairauksista sekä niihin liittyvästä fysioterapiasta luentojen, Problem Based Learning -menetelmän ja harjoitustuntien muodoissa.

Simulaatiotilanne tapahtuu opintokokonaisuuden lopuksi ennen ohjatun harjoittelujakson alkua. Simulaation tarkoituksena on vetää teoriassa ja harjoitustunneilla opittua tietoa yhteen auttaen soveltamaan opittua tietoa käytännön tilanteessa. Simulaatio-opetuksen implementointia kyseiselle opintojaksolle tukee myös aiempi tutkimustieto, joka tuo esiin, että simulaatio-opetusta oli yleisemmin hyödynnetty juuri hengitys- ja verenkiertoelimistön opintokokonaisuudessa (Ryall ym. 2021). Myös haastateltava kuvailee kyseisen jakson olevan simulaatiolle otollinen:

”Se on sellanen opintojakso, et mä jotenkin ajattelen, et opiskelijat kauheesti, niiku meillä ainakin niin, ne on hirveen arkoja, ne pelkää, et ne on niiku niin sairaita ne ihmiset, et niil ei pysty tekemään mitään ja mitä mä voin nyt tehdä kun puhutaan sydänsairaudesta ja näin niin toi se tavallaan, se tuo niille vähän sitä rohkeutta, mennä ja tehdä niiden asiakkaiden kans tekemään, potilaiden kans menemään, kun ne kokeilee sitä tuolla ensin.” Opettaja 1

Päädyimme yhdessä työelämän ohjaajien kanssa siihen, että simulaation case sijoittuisi ohitusleikkauksen jälkeiseen sairaalavaiheen fysioterapian kontekstiin, sillä siinä pystytään hyödyntämään monipuolisesti opintokokonaisuudessa opiskeltuja tietoja niin sydän- kuin hengitysfysioterapian puolelta. Simulaatiotilanne koostuu harjoituksen etukäteissuunnittelusta, valmistautumisesta, itse toimintavaiheesta sekä purkukeskustelusta (Vaajoki & Saaranen, 2016, 118), näiden vaiheiden pohjalta olen rakentanut pedagogisen käsikirjoitukseni. Pedagogisessa käsikirjoituksessani pyrin tarkoituksenmukaisesti huomioimaan opettamisprosessin kokonaisvaltaisesti ja hyödyntämään tarkasti pedagogista ajattelua ratkaisujen taustalla. Suunnitelmassani opetuksen ja opetuksen muodon suunnittelu, toteuttaminen sekä arviointi on pyritty hahmotelemaan mahdollisimman linjakkaasti (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 236–237). Seuraavaksi kuvaan perustellen suunnitteluprosessin etenemistä sekä tarkemmin simulaationtilanteen sisältöjä.

Suunnittelu

Simulaation pedagogisen käsikirjoituksen luomisprosessi lähti luonnollisesti käyntiin suunnittelusta, mikä on olennainen osa opettamisprosessia. Simulaation suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon opiskelijoiden ominaisuudet, kuten odotettu tietämyksen taso ja aiemmat kokemukset, sekä opetussuunnitelmassa kuvailut tavoitteet. Liian haastavaksi suunniteltu simulaatio saattaa aiheuttaa kognitiivista ylikuormitusta opiskelijoille, mikä ei todennäköisesti johda oppimiseen tilanteessa (Nestel & Bearman, 2015).

Simulaation asianmukaisessa suunnittelussa tulee ensimmäisenä määrittää simulaatiolle oppimistavoitteet, eli mitä taitoja tai kykyjä (kuten esimerkiksi ydinosaamisen kasvattaminen, kliinisten tai manuaalisten taitojen parantaminen, ongelmaratkaisukyvyyn tai tehokkaan ryhmätyöskentelyn kehittäminen) osallistujien tulisi tilanteessa oppia (Riley 2016, 103). Huolellisella suunnittelulla pystytään varmentamaan, että simulaatiotilanteen sisältö tukee oppimisen tavoitteita (Nurmi ym. 2013, 92). Hyvin suunniteltu simulaatiotilanne tulisi olla riittävän haastava oppijalle, paljastaa mahdolliset puutteet tietojen tai taitojen osalta sekä sitouttaa riittävällä tasolla päätöksentekoon (Sabus ym. 2016).

Tavoitteet. Oppimistavoitteiden määrittely on opetuksen suunnittelun lähtökohta ja tärkeä osa oppimisprosessia (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 242–243), minkä vuoksi myös simulaation toteutusta tulee ohjata selkeästi ennalta määritellyt opetukselliset tavoitteet (Rall 2013, 15). Oppimistavoitteet määräytyvät osallistujien ja simulaatioharjoituksen alkuperäisen tarkoituksen mukaan. Simulaatioympäristössä oppiminen kohdistuu sisällön ja käyttäytymismallien, joilla opiskelija osoittaa sisällöllistä osaamista työympäristön kontekstissa, yhdistymiseen (Riley 2016, 103). Terveystieteiden simulaatiot toteutuvat tyypillisesti jäljittelemällä oikeaa potilastapausta, jolloin oppimistavoitteet sisällytetään tilanteeseen uskottavasti tosielämää myötäillen (Nurmi ym. 2013, 91). Tässä työssä simulaation oppimistavoitteet luotiin opintojakson tavoitteiden sekä simulaatiotilanteen mukaisesti keskittyen ohitusleikatun potilaan keskeisiin fysioterapian sisältöihin sairaalavaiheessa, kuten sängystä nousemiseen ja hengitys- sekä ryhtiharjoitteiden ohjaamiseen sekä potilaan kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen tilanteessa.

Skenaario. Simulaation aikana opiskelija pääsee tekemään käytännössä aktiviteetteja simuloitussa ympäristössä. Rileyn (2016, 106) mukaan simuloitun skenaarion tulee olla yksityiskohtaisesti suunniteltu ja siinä tulee muun muassa huomioida seuraavia asioita: Mitä opiskelijoiden tulisi tehdä ja miksi? Millainen tilanne on ja miten skenaario vaatii opiskelijaa toimimaan? Mitä kaikkea tietoa opiskelijalla tulisi olla, jotta hän voi suoriutua tehtävästä menestyksekkäästi? Näiden kysymysten pohjalta pystytään pohtimaan sopivien ja oppimista tukevien vaiheiden rakentamista simulaation toteutukseen. Simulaation skenaarion käsikirjoituksen tulee olla yksityiskohtainen, kattava ja yksiselitteinen, vaikka luovuudellekin olisi hyvä jättää hieman tilaa (Nurmi ym. 2013, 91). Asetetut oppimistavoitteet määrittävät, minkälaisia tehtäviä kyseisessä skenaariossa tulisi ilmetä. Simulaatiotilanteen skenaario suunnitellaan tosielämälähtöisenä haasteellisena tehtävänä simulaatioympäristössä, jonka avulla opiskelijat pystyvät osoittamaan, että tilanteelle asetetut tavoitteet on saavutettu (Riley 2016, 104).

Suunnitelmassa opettajan tulee varmistaa, että simulaation toteutus onnistuu mahdollisimman realistisesti. Realistisuuteen liittyy esimerkiksi potilaan ulkonäkö ja ympäristö, missä simulaatio toteutetaan; fysioterapian kontekstissa korkeatasoista teknologiaa ei välttämättä vaadita. Tämän vuoksi on tärkeää ennemmin suunnitella tilanteet pedagoginen lähestymistapa kuin teknologia edellä, sillä huonosti suunniteltu tilanne ei tule realistiseksi edes hifiteknologiaa hyödyntämällä (Sabus 2016).

Psykologisen turvallisuuden merkitys simulaatiotilanteessa

Tutkimustiedon valossa sekä asiantuntijoiden haastatteluissa psykologista turvallisuutta kuvailtiin simulaatiossa oppimisen mahdollistajana, minkä vuoksi halusin nostaa kyseisen teeman erityisesti esille. Psykologisesti turvallisessa simulaatioympäristössä opiskelijat pystyvät oppimaan virheistä, muodostamaan taitoja sekä ratkomaan ongelmia haastavissakin tilanteissa, mikä mahdollistaa kriittisen ajattelutaidon kehityksen rikastuttaen oppimiskokemusta (Turner & Harder 2018). Simulaatiotilanteessa on tärkeää estää opiskelijoilta niin emotionaalisen kuin psykologisen ahdistuksen syntyminen (Kostovich ym. 2020). Simulaation tulee kokonaisuudessaan näyttäytyä turvallisena oppimisympäristönä luoden opiskelijoille avoimen ja luotettavan tilan reflektoida suoritustaan (Sabus ym. 2016). Turnerin & Harderin (2018) tutkimuksien konseptianalyyssissä tunnistettiin tekijöitä, jotka vaikuttavat psykologiseen turvallisuuteen simulaatiossa (Kuvio 3).

Positiivisesti vaikuttavat toimintatavat

- Opiskelijat pääsevät orientoitumaan simulaatiotilaan ja -välineisiin
- Opiskelijoille on tarjottu ennako-oppimisaktiviteettia ja selkeät päämäärät ennen simulaatiota
- Tilanteen esittely ja aikaraamit annetaan opiskelijoille
- Opiskelijoita muistutetaan, että tilanteessa saa tehdä virheitä
- Opiskelijat saavat formatiivista palautetta

Negatiivisesti vaikuttavat toimintatavat

- Selkeää orientaatiota oppimisympäristöön eikä käytössä oleviin välineisiin ei tarjota
- Ennako-aktiviteetteja eikä tilanteen päämääriä ole tuotu esille
- Palautekeskustelu keskittyy simulaatiossa tehtyihin virheisiin
- Opettaja ei kunnioita opiskelijoiden luottamuksellisuutta
- Summatiivista arviointia käytetään

KUVIO 3 Tekijät, jotka vaikuttavat psykologisesti turvalliseen oppimisympäristöön simulaatiossa Turnerin ja Harderin (2018) mukaan.

Simulaatiossa opettajalla on merkittävä rooli psykologisesti turvallisen oppimisympäristön saavuttamiseksi simulaation kaikkien kolmen vaiheen aikana (Kostovich ym. 2020). Opettaja on omalla toiminnallaan, ominaisuuksillaan ja asenteellaan keskeisessä roolissa psykologisesti turvallisen oppimisympäristön edistämiseksi osallistamalla, voimaannuttamalla ja rohkaisemalla opiskelijoita osallistumaan simulaatiotilanteessa (Turner & Harder 2018).

Simulaatiossa virheistä ei tulisi rankaista. Virhettä voidaan pitää enemmän voimaannuttavana kuin epäonnistumisena, mikä mahdollistaa virheistä oppimisen (Turner & Harder 2018). Psykologista turvallisuuden lisäämiseksi opettajan tulisi painottaa opiskelijoille, että kyseessä on oppimistilanne eikä arviointitilanne (Nurmi 2013, 93). Simulaatiossa opiskelijan osaamista ei tulla arvioimaan, vaan tarkoituksena on selvittää, miten opiskelijat suoriutuvat tilanteesta sekä auttaa opiskelijoita kehittymään turvallisessa oppimisympäristössä (Kostovich ym. 2020). Näyttötilannetunteen eliminoiminen nousi myös asiantuntijahaastatteluissa esille:

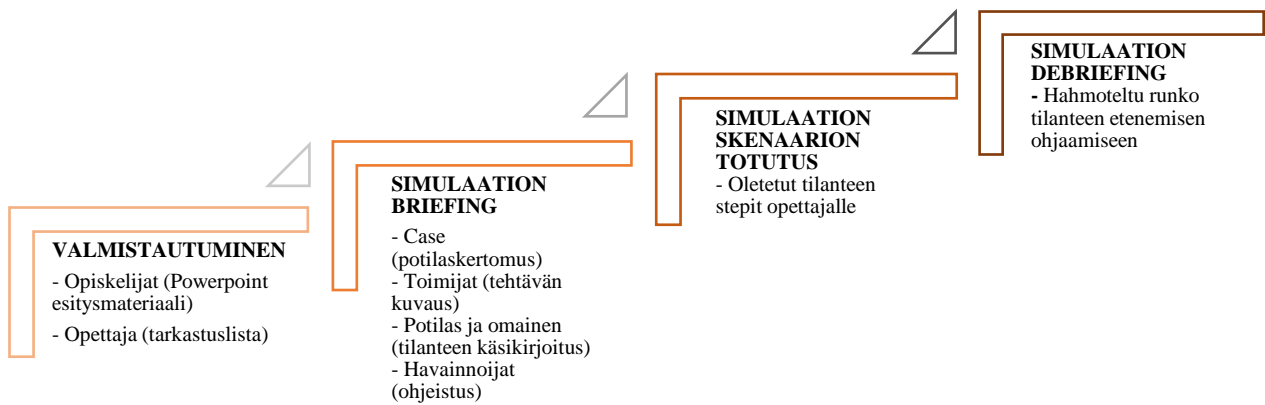
”Pyrkinyt välttää sellasta näyttötilanteen fiiliksen syntyä, että tavallaan että kaikki osapuolet ymmärtäisi sen, että tää on yhteisen oppimisen eteen tehtyä harjoitusta, että tää ei oo näyttö tai osaamisen osoitus” – Opettaja 2

Edellä mainittujen lisäksi myös luottamuksellisuuden merkitys tuotiin esiin psykologisesti turvallisen simulaatiotilanteen luomisessa ja säilyttämisessä. Tilanteen alussa mm. tapauksen, tavoitteiden ja yhteisten pelisääntöjen läpikäyminen herättää luottamusta (Haddeland ym. 2021). Opiskelijan ja opettajan molemmin puolisen luottamuksellisen suhteen ja keskinäisen arvostuksen kehittäminen koettiin simulaatiossa tärkeänä (Turner & Harder 2018). Opiskelijoiden kanssa tulee sopia tilanteen luottamuksellisuudesta: toimijoiden suoritukset ja debriefingissä ilmenneet asiat eivät saa poistua simulaatiotilasta (Sabus ym. 2016; Nurmi 2013, 93), mikä nousi myös haastatteluista esiin:

”Meil on sellanen sääntö, mikä pitäis olla kaikilla, et sen jälkeen, kun se asia on keskusteltu, keissi on keskusteltu, niin siit ei enää puhut sen jälkeen missään siel käytävillä, et se on siin se juttu käsitelty ja that's it.” -Opettaja 1

SIMULAATION PEDAGOGINEN KÄSIKIRJOITUS

Suunnittelemani simulaatioon pedagoginen käsikirjoitus etenee neljän eri vaiheen mukaan (Kuvio 4). Jokaiseen vaiheeseen olen suunnitellut fysioterapian opettajalle tarvittavat materiaalit, jotta hän pystyy lähtä toteuttamaan simulaatio-opetusta kyseisessä opintokokonaisuudessa.



KUVIO 4 Pedagogisen käsikirjoitusten sisältöjen kuvaus.

Valmistautuminen ennen simulaatiotilannetta

Opiskelijan valmistautuminen. Noin viikkoa ennen simulaation toteutumista opiskelijoille annetaan simulaation ohjeistus. Opiskelijoiden valmisteleminen simulaatioon, mitä he odottavat tilanteelta sekä mitä heiltä odotetaan tilanteessa, on tärkeää onnistuneen oppimistilanteen varmistamiseksi (Kostovich ym. 2020). Koska opiskelijoilla ei ole vielä aiempaa kokemusta simulaatiosta fysioterapian opinnoissaan, suunnittelin opettajille ohjeistukseen esityspohjan, jossa selviää simulaatio-oppimisen perusajatus sekä käydään simulaatioprosessin rakentuminen (briefing, skenaario, debriefing) läpi. Kukon ym. (2020) mukaan on tärkeää, että opiskelijoille annetaan riittävästi tietoa simulaatiosta etukäteen, jotta heillä on aikaa valmistautua simulaatioon, mikä mahdollistaa myös omien käsitysten peilaamisen simulaation toteutukseen purkukeskustelussa. Case-teksti annetaan opiskelijoille vasta simulaatiotilanteessa, simulaatioon valmistautuminen tapahtuu tilanteelle asetettujen oppimistavoitteiden valossa, jotka esitellään opiskelijoille ohjeistustilanteessa.

Turner & Harder (2018) kuvailevat, että opiskelijoiden mahdollisuus orientoitumiseen ennen simulaatiotilannetta on myös tärkeää psykologisesti turvallisen oppimisympäristön luomisen kannalta. Opiskelijoiden valmistautuminen voi sisältää videon katsomista, materiaaliin tutustumista lukien tai kyselyyn vastaamista. Valmistautuminen auttaa opiskelijoita tuntemaan olonsa turvalliseksi tilanteessa, sillä ennakkotehtävien sisältö valmistaa opiskelijoita siirtämään tietoaan käytäntöön. Haastateltavat kuvaavat, että on olemassa erilaisia keinoja toteuttaa opiskelijoiden valmistautumisen ohjaaminen, opiskelijan voi vastuuttaa itsenäiseen valmistautumiseen tai voi esimerkiksi hyödyntää ennakkotehtävää, mikä ohjaa opiskelijan valmistautumista:

”Tälle keväälle aattelin et kokeilempa semmosta et tein vähän sellasen puolistrukturoidun lomakkeen, että. Valmistaudu simulaatiotapakukseen niinkon näiden osaamistavoitteiden suunnassa ja sitten ne osaamistavoitteet laitoin niinkon vaikka niin et vereenpaineenmittaus automaattimittarilla ja asiakkaan kohtaaminen ja hengitysharjoitteluja ja sit tää ylös nousu. Et laita niiden alle asioita. Et mitä asioita sinä näkisit, et tulis näkyä siinä keississä ja palauta se sun etukäteistehtävä Moodle-pohjalle ennen tota simulaatioo, sillon se pakottaa, et jokaisen on tehtävä toi valmistautuminen.” -Opettaja 2

Ensiaskleet psykologisesti turvallisen oppisympäristön luomisessa otetaan jo ohjeistustilanteessa opettajan kuvaillessa simulaatiotilanteen toteutumista opiskelijoille: mitä tilanteessa voi tapahtua ja mitä ei. Lisäksi opiskelijoille on jo tässä vaiheessa hyvä tehdä selväksi, että ammattimaista käytöstä ja toisten kunnioittamista odotetaan läpi koko tilanteen, niin opettajalta kuin vertaisiltakin (Kostovich ym. 2020). Toinen haastateltavista kuvaa opiskelijoiden valmistamista simulaatioon seuraavalla tavalla:

”Mä lähen siitä, et tääl ei tarvi pelätä, kenenkään sydän ei tuu pysähtymään, et ei tuu mitään sellasta akuuttia paniikkitilannetta, et ihan sellast perusjuttua.” - Opettaja 1

Opettajan valmistautuminen. Simulaation toteutuspäivä alkaa sillä, että opettajat valmistautuvat tilanteeseen simulaation vaatimalla tavalla. Tätä varten loin tarkastuslistan, jonka tarkoituksena on varmistaa se, että opetustilanne pystyy toteutumaan jouhevasti. Aluksi tilanne on opettajillekin uusi, joten koen listan antavan heille tukea onnistuneen oppimistilanteen valmisteluun. Teknologian osalta hyödynsin jo olemassa olevia simulaatiotilan ohjeita, joiden avulla tietokoneiden ohjelmistojen kautta videokuva ja ääni saadaan ohjattua tarkoituksenmukaisesti reflektiotilaan ja opettajalle valvomoon.

”Et se ajankäyttö liittyy siihen et se on niin moninainen se valmistelumisprosessi, et sun täytyy ensinnäkin sanottaa se keissi ja sopia toimijat ja varata tilat ja kattoo sinne ne välineet kuntoon. Ja sitte, kun se päivä on edessä, niin kattoo sinne ne tosiaan kaikki vaatteet ja välineet ja systemit kuntoon ja sitten tulee se teknologinen näkökulma.”-Opettaja 2

Valmistautuessa on tärkeää huomioida, että tarvittavat välineet on ennakoitu ja tilanteessa saatavilla (Sabus ym. 2016). Simulaatiotilaan tulee valita simulaation kannalta oleellisimpia, toimivia välineitä, joita opiskelijat voivat tilanteessa vapaavalintaisesti hyödyntää. Tässä työssä välineitä ovat esimerkiksi verenpainemittari, happisaturaatiomittari, PEP-pullo hengitysharjoituksia varten sekä mahdollisia terapeuttiseen harjoitteluun tai muuhun tutkimiseen hyödynnettäviä välineitä. Tilojen ja välineiden valmistelun lisäksi tilanteeseen tulee varata sopivat roolivaatteet näyttelijöille mahdollisimman autenttisen tilanteen luomiseksi. Tilanteen autenttisuus on tutkimuksissa todettu

vaikuttavan simulaation tehokkuuteen (Chernikova ym. 2020), joten siihen on hyvä kiinnittää huomiota. Haastateltava kuvailee simulaatioon valmistautumista opettajana seuraavasti:

”Mitä välineit siin tarvitaan. Tietysti meillä opiskelijat saa valita, mitä välineitä he käyttää ja mil he tutkii ja millä he hoitaa vai käyttääks he ylipäättään vaan käyttääks he käsiinsä vaan. Mitä välieit sä niikun tarviit, tarviiks sinne rooliin jotain asuja ta tarviiks jotain happiviiksii tai jotain. Tavallan niikun just käsikirjotus etukäteen, et se on tärkee.” -Opettaja 1

Briefing

Simulaatiotapahtuma alkaa aina briefingillä, mikä kuvaa toimintaa juuri ennen simulaation toteutusta. Briefingissä osallistujat saavat opettajalta tilanteen kannalta oleelliset tiedot tulevasta skenaariosta, kuten potilaan taustatiedot sekä muut tarvittavat ohjeet, joiden avulla osallistuvat pystyvät kunnolla valmistautumaan tulevaan (Lioce ym. 2020). Opettajan rooli briefingissä on toiminnan ohjeistaminen; hän jakaa opiskelijat ryhmiin, esittelee tarvittaessa välineet ja laitteet, kertaa tilanteen pelisäännöt ja toimintatavat sekä kertoo potilastilanteen kuvauksen ryhmälle huomioiden, että kaikilla on varmasti selkeä käsitys roolistaan ja tapauskuvauksesta (Eteläpelto ym. 2013, 45). Briefingissä simulaatiokokemusta tulisi kuvailla opiskelijoille mahdollisuutena oppia ja harjoitella, muistuttaa siitä, että kyse on vain simulaatiosta; mahdollisesti skenaariossa ilmenevät virheet tulisi ennemmin nähdä oppimistilanteina kuin epäonnistumisina (Kostovich ym. 2020). Briefing-vaiheessa on myös tärkeää, että opiskelijoille annetaan tilaa ilmaista huolensa ja esittää mieltä askarruttavia kysymyksiä (Oriot & Alinier 2018, 8).

Opiskelijoiden on hyvä antaa aluksi vapaasti kierrellä ja katsella simulaatiotilassa, mikä auttaa hälventämään jännitystä. Lisäksi hyvät esivalmistelut ja opiskelijoiden riittävä perehdytys voivat vaikuttaa jännitykseen lieventävästi (Eteläpelto ym. 2013, 45). Kostovich ym. (2018) kuvailee, että opiskelijoiden tutustuminen simulaatiotilaan ja käytettäviin välineisiin tukee psykologisen turvallisuuden syntyä tilanteessa. Haastateltava kertoi lisäksi orientoivan aloituksen ja mahdollisen yhteisen ennakkotoiminnan vähentävän jännittyneisyyttä tilanteessa:

”Sitten kun ne tulee sinne aamulla, niin me ollaan otettu siihen vähän orientoiva aloitus, et he pääsee hiukan sisälle siihen juttuun. He saa tutkia sitä meidän simulaatio tilaa, mitä siel on, mitä välineit sielt löytyy, mitä he ehkä käyttäis, puuttuuks sielt jotain...Joku aktivoiva aloitus on sellanen icebreakeri siihen, et se rikkoo sen jännityksen, kun ne pääsee siihen alkuun puhumaan ja vähän tekemään.” -Opettaja 1

Oppimisympäristöön tutustumisen jälkeen opiskelijoille kerrotaan yksityiskohtaisesti tulevasta tilanteesta, kuten rooleista ja odotuksista. (Kostovich ym. 2020). Briefingin tarkoitus on todentaa suorituksen odotukset, hahmotella simulaatiotilanteen mahdollisuudet ja yleisesti valmistaa opiskelijoita simulaation toteutukseen (Sabus ym. 2016). Opiskelijoiden tulee saada potilastapauksesta tarpeeksi taustatietoja, jotta simulaatiota on mielekästä lähteä toteuttamaan (Nurmi ym. 2013, 93). Pedagogisessa suunnitelmassani opiskelijat saavat tilanteesta tiedot potilaan kuvauksen ja lyhyen potilaskertomustekstin muodossa.

Suunnitellussa simulaation briefing-tilanteessa ryhmästä valitaan kaksi vapaaehtoista fysioterapeutti-toimijaa sekä kaksi näyttelijää potilaan ja potilaan vaimon rooleissa simulaation skenaarioon. Roolien jaon jälkeen siirrytään ohjeistukseen, jossa ryhmän kaikille opiskelijoille annetaan tutkailtavaksi tulevan tapauksen case-teksti. Lisäksi toimijoille ja näyttelijöille annetaan omat käsikirjoitukset tilanteeseen sekä tarkkailijat ohjeistetaan tulevaan pienryhmätoimintaan.

”Sit se tilanne lähtee sillä käyntiin, et me sovitaan, ketä on missäkin keissis toimija ja ketä missäkin keissis sit potilas. Ne tietää sen siin alussa, ne saa ihan itse ilmottautuu, mulla ei oo ikinä ollut sitä ongelmaa, et kukaan ei olis ollu vapaaehtoinen...” Opettaja 1

Vertaisnäyttelijät. Päädyimme simulaatiossa hyödyntämään vertaisopiskelijoita näyttelijöinä käytännöllisyyden vuoksi. Lisäksi opiskelijoiden hyödyntäminen ei lisää simulaation kustannuksia. Tutkimusten mukaan fysioterapeuttiopiskelijat pystyivät suoriutumaan potilaan näyttelijöinä todenmukaisesti roolistaan (Pritchard ym. 2020). Myös haastatteluissa ilmeni, että vertaisopiskelijoiden hyödyntäminen potilaan roolissa on onnistunut simulaatiotilanteissa hyvin, vaikka tilanteesta tulee todenmukaisempi, jos potilas olisi opiskelijoille tuntematon:

”Sitähän sanotaan, että se on ihan eri tilanne, jos potilas on joku heille outo. Kun se ei oo heiän luokkakaveri, niin he ottaa sen eri taval, se on aina heille todenmukaisempi tilanne. Opiskelijat näyttelee ja he ottaa ne roolinsa ihan tosi hyvin, niil on perukkii pääs ja niist tehään ihan eri näkösiä, me panostetaan siihen, mut jos sä saat siihen jonkun muun potilaaks niin se on aina todenmukaisempi tilanne niille opiskelijoille.” -Opettaja 1

Fysioterapeuttiopiskelijat arvioivat simulaatiotilanteesta vertaisnäyttelijän pystyvän pysymään roolissaan sekä näyttelemään uskottavasti. Varsinkin jo pidemmällä opinnoissaan olevat fysioterapian opiskelijat pystyvät simulaatio-opetuksessa vertaisnäyttelijöinä luomaan ja kuvaamaan aidon ja uskottavan potilaan niin, että määritellyt oppimistulokset saadaan saavutettua (Dennis ym. 2021). Myös toinen haastateltava toi esiin tämän mahdollisuuden:

”Niin nää, ketkä on siellä (koulun oppimisympäristössä) harjoittelussa, niin sielt on aina löytynyt asiakkaan rooliin innostuneita opiskelijoita... Nä on useimmiten ollut niiku jo opinnoissaan pidemmällä, ketkä tulee siihen asiakkaan rooliin, niin he on kans kokenut, et okei, et he pääsee palauttelemaan, kertaamaan näitä asioita ja tuomaan myös tavallaan siihen purkukeskusteluun erilaisia näkökulmia, et se on ollut ihan toimiva.” -Opettaja 2

Laadukkaan tilanteen varmistamiseksi näyttelijöillä tulee olla tarkasti tiedossa kuvaus roolista ja mahdollisuus saada ohjausta (Pritchard 2020). Opiskelijoiden kanssa keskustelu heidän rooleistaan ja tarjoamalla riittävästi ohjausta tilanteessa aktiivisille tekijöille ennen simulaation alkua on koettu opettajien näkökulmasta tärkeänä (Haddeland ym. 2021). Tässä simulaatiotilanteessa vertaisnäyttelijät saavat tietoonsa tilanteen oppimistavoitteiden ja potilaan tilannekuvauksen lisäksi myös tarkemmat henkilökuvaukset. Opettajien kanssa käydyssä simulaatioharjoituksen palautteesta nousi esiin, että potilas olisi toivonut tarkempaa käsikirjoitusta, joten tämä huomioitiin potilaskuvaukseen. Näyttelijöille kuitenkin valotetaan, että käsikirjoitus on tilanteen tueksi ja heillä on mahdollista tehdä simulaatiossa omasta mielestä sopivia ratkaisuja, sillä simulaation tavoitteena on kuitenkin tuottaa autenttisia reaktioita eikä olla tarkkaan näyteltyä roolipeliä (Sabus ym. 2016).

Toimijan rooli. Simulaatiossa aktorilla tai toimijalla tarkoitetaan henkilöä tai henkilöitä, jotka tuottavat harjoituksen komponentit todenmukaisessa kliinisessä tilanteessa (Lioce ym. 2020). Toimijan roolissa toimiminen voi aiheuttaa stressiä ja ahdistusta varsinkin, jos toimijana oleminen ei ole ollut vapaaehtoista tai simulaatiokokemus on ensimmäinen. (Kukko ym. 2020). Simulaation skenaariossa toimijat saattavat pelätä, että oma ammattitaito joutuu arvioinnin kohteeksi, tässäkin opettajalla on suuri merkitys (Eteläpelto ym. 2013, 45). Myös haastatteluissa opettajat toivat esille, että toimijan rooli on usein jännittävä, mutta opettaja pystyy omalla asenteellaan pyrkiä lieventämään jännitystä:

”Kyllähän heitä jännittää, et se on näkyvissä aina, oli sitten etä tai live, että se toimijan rooli on kuumottava, mutta tota kyllä sitä pystyy loiventamaan sillä omalla asenteellakin” – Opettaja 2

Psykologisen turvallisuuden näkökulmasta tilanteessa on hyvä olla kaksi toimijaa, jolloin kenenkään ei tarvitse mennä tilanteeseen yksin. Tämän koettiin tukevan oppimista ja lisäävän psykologista turvallisuutta tilanteessa (Kostovich ym. 2020).

”Mul on aina niin, et mul on kaks fysioterapeuttia toimijana, mä en koskaan pistä yksin ketään, et se on kiusallista jotenkin mennä yksin sinne niin, he saa tukee toinen toisistaan.” Opettaja 1

Tarkkailijan rooli. Myös tarkkailijoille tulee selvittää heidän roolinsa tilanteesta oppimisen kannalta sekä jakaa heille tehtävät, mihin he tilanteessa keskittyvät (Haddeland ym. 2021). Tarkkailijat reflektiotilassa jaetaan kolmeen eri pienryhmään ja jokaiselle pienryhmälle jaetaan teema, jota he tarkkailevat simulaation toteutuksessa.

Simulaatioskenaarion toteutus

Tärkeää on, että simulaation skenaario on tarkasti räätälöity vastaamaan opiskelijoiden tarpeita. Skenaarion aikana opettajan rooli on tarjota tarvittaessa käytännön avustusta ja ohjausta (Haddeland ym. 2021). Opettajat voivat esimerkiksi antaa opiskelijoille vihjeitä, jotta he pääsevät etenemään tilanteessa. Psykologisen turvallisuuden tunnetta lisää, jos opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus pyytää ja saada apua simulaatiossa tai mahdollisuus lopettaa tilanne kesken ilman seurauksia. (Kostovich ym. 2020). Toimijoille annetaan myös suunnitellussa simulaatiossa mahdollisuus pyytää apua skenaarion aikana. Haastateltava kuvailee avunpyytämisen mahdollisuuksia seuraavasti:

”Mä sanon, et sä voit keskeyttää tän tilanteen sul on kaks vaihtoehtoo, kun sä et tiedä, miten sä etenet, niin sä voit joko sanoo, et pieni hetki niin mä en tiedä tähän vastausta, mä käyn kysymäs mun kollegalta ja sit voi käydä siel reflektiohuonees kysymässä niilt muilt opiskelijoilt mitäs te tekisitte tai sitten voi vaan sano, että nyt hetkeksi tilanne poikki, et mä tarviin nyt opettajan apua, sit se tilanne keskeytyy siinä ja se ei oo mikään ongelma ja sit vaan jatketaan sen jälkeen.” – Opettaja 1

Sabus ym. (2016) mukaan kliininen päätöksenteko on muuttuva ja jatkuva prosessi, jota voidaan kuvata simulaation kulkukaaviossa havaittujen tekojen ja tekemättä jättämisten kautta. Simulaation tarkka käsikirjoitus pitää opettajan koordinoituna ja tarjoaa odotettuja steppejä, joita tulisi oppimistilanteessa tulla esiin. Pedagogiseen käsikirjoitukseen suunnittelin opettajalle simulaation etenemiseen odotetut stepit, joiden kautta hänen on helppo seurata skenaarion toteutumista. Myös haastateltavat toivat esiin, että etukäteen tarkasti suunnittelut tilanteen stepit auttavat heitä simulaation seuraamisessa luoden pohjaa palautekeskusteluun:

”Meil on valmiiks semmoset tsekkilistat olemassa, et se on kans aika hyvä vinkki, et kun suunnittelee sitä tapausta, niin miettii jo, et mitäs asioita odottaa et näkee sieltä, niin mie oon ne laittanu niiko ranskalisillaviivoin itse itselleni ylös, niin sitten tekee tavallaan siihen nopeita muistiinpanoja, kun seuraa sitä tilannetta: toi näky, toi näky, erityishuomio, ei näy ja tää meni noin.” – Opettaja 2

Debriefing

Simulaation jälkeen tavoitteena on tarjota opiskelijoille mahdollisuus reflektoida tilanteen tapahtumia sekä tutkia muita näkökulmia ja mahdollisuuksia laajentaa oppimistaan. Tämän vuoksi debriefingin katsotaan olevan kriittinen osa simulaation oppimisprosessia (Riley 2016, 106). Myös debriefing-tilanteen tulisi olla räätälöity oppimistavoitteiden mukaisesti (Haddeland ym. 2021). Haastateltava kuvailee debriefingin merkitystä:

”Se et valmistele hyvin, se keissi on hyvä ja napakka ja se pääpaino on siellä keskustelulla, se on mun mielestä kaikkist paras juttu tässä se keskustelu.” – Opettaja 1

Debriefing määritellään reflektiiviseksi kahteen suuntaan vuorovaikutteisesti kulkevaksi keskusteluksi (Sawyer ym. 2016). Palautetta voidaan saada vertaisilta, ohjaajalta sekä itsereflektion kautta (Melling ym. 2018). Debriefing-vaiheen keskustelussa tulee painottaa opiskelijoiden ja opettajan välistä arvostusta psykologisesti turvallisen tilanteen luomiseksi (Kostovich ym. 2020).

”Sit siel keskustelus sillai tavallaan he nostaa sielt ne muut opiskelijat et, jos sielt nousee sit joku... et voi kysyy, et minkä takia sä päätit tehdä näin, et se ei oo väärin...tavallaan pyytää perusteluja enemmän. Tä on siinä mieles kiva ettei oo yhtä oikeeta vastausta, voi tehdä monella eri tavalla.” - Opettaja 1

Pedagogisessa käsikirjoituksessani tarkkailijat on simulaatiotilanteessa jaettu kolmeen pienryhmään. Jokaiselle pienryhmälle on annettu oma fysioterapeutin ydinosaamiseen liittyvä teema, joita heidän tulisi tilanteessa tarkkailla. Debriefing voidaan toteuttaa monella eri tavalla, mahdollista olisi myös, että jokainen havainnoi kaikkea, kuten haastateltava kuvailee:

”Tohon simulaation purkukeskusteluun, niin siihen oon kokeillut erilaisia tapoja, että kun se ite tilanne tilanne kestää minkä kestää, niin sen jälkeen sit et, miten osallistaa sitä havainnoijaporukkaa, niin oon toiminut niin, että oon antanut heille edeltävästi tehtäväksi perehtyä tiettyihin teemoihin sen simulaatiotapauksen oppimistavoitteen suunnassa. Vastaavasti oon kokeillu sitä, et kaikki havainnoi kaikkee. Niin siin on puolensa ja puolensa et vaikee sanoo et kumpi se sitten on parempi loppupeleissä, mutta että kumpikin toimii” -Opettaja2

Itse perustelen pienryhmien hyödyntämistä sillä, että se on ajankäytöllisesti tehokkaampaa sekä luo mielestäni debriefing-tilanteeseen sopivaa struktuuria. Lisäksi ajattelen pienryhmyöskentelyn avulla debriefingissä päästään syvällisemmälle tasolle, kun opiskelijoiden annetaan tilanteen jälkeen ensiksi pienryhmissä käydä tilannetta jäsenellen yhdessä läpi, ennen koko ryhmän keskustelua:

”Ja toi, että ne on pienryhmissä pohtimassa vähän sitä nähtyä niin sen oon huomannut, että se edistää sitä keskinäistä oivalluksen jakoa silleen, että ensinnäkin et hyö uskaltaa tuua niiku ehkä paremmin esiin niitä, mitä nähtiin, mikä meni hyvin, mitä kehitettävää sen sijaan, et käytäis aina ihan niikun yksitelleen jokaisen kommentti, et se rupee toistaa aika äkkiä sit itteensä.” -Opettaja 2

Debriefingin toteuttamiseen on monia erilaisia mahdollisuuksia ja siihen on luotuna monenlaisia viitekehyksiä. Itse päädyin rakentamaan debriefing-tilanteeseen opettajille vapaasti sovellettavan pohjan, joka pohjautuu kolmevaiheiseen malliin. Mallin mukaan debriefing alkaa kuvailevalla vaiheella, jonka jälkeen seuraa analyttinen vaihe ja lopuksi siirrytään yhteenvetovaiheeseen (Oriot & Alinier 2018, 19). Pedagogiseen käsikirjoitukseen olen muotoillut opettajille valmiiksi ohjaavia kysymyksiä, joita voi hyödyntää debriefing-tilanteessa, varsinkin ensimmäisillä kerroilla, kun tilanne on vielä vieraampi.

”Sellasen mä on ittelleni tehnyt sellasen rungon aikanaan. Alkuun se helpotti mua, jos tuli hiljanen tilanne, niin sit mul oli esittää kysymys ja tavallan aktivoida sitä keskustelua. Mut mitä oon huomannu, niin meidän alan opiskelijat on yleensä hirmu innokkaita, että sitä ongelmaa ei yleensä tuu.” -Opettaja 1

Kuvailevassa vaiheessa keskitytään tutkiskelemaan simulaatioon osallistujien tuntemuksia simulaatiokokemuksesta (Sawyer 2016). Vaiheen tarkoituksena on pyrkiä hahmottamaan yhteinen kuva tapahtumista, jota lähdetään analysoimaan tarkemmin (Dieckmann ym. 2013, 198). Analyysivaiheessa keskitytään siihen, mitä simulaatiossa tapahtui ja miksi osallistujat toimivat tilanteessa kyseisellä tavalla. Viimeisessä vaiheessa tilanteessa opittuja asioita vedetään yhteen ja pohditaan näiden merkitystä, mitä asioita viedään mukana tosielämän tilanteisiin (Sawyer 2016). Haastateltava kuvailee purkukeskustelun etenemistä seuraavasti:

”Mä yleensä aloitan sillä, et on kuvaileva osio, mitä teit oli siel vastas, mitä te näitte, kun menitte sinne, oliko sellanen, mitä odotit vai oliko jotain ihan muuta. He kuvailee ensin sen, et, milt heist tuntu, se on tärkeä, et he saa sen sanoo. Ja et mikä onnistu, et ei kaivet sitä, et mitä oisit tehny toisin vielä... Mä lopetan sen keskustelun sillä, et kysyn niilt toteuttajilta, et jos sä nyt saisit mennä sinne uudestaan, niin mitä sä tekisit toisin vai tekisitkö mitään tai kysyn, et mitä sä viet täst kotiin” – Opettaja 1

Oriotin & Alinierin (2018, 37) mukaan on tärkeää, että kuvailevassa vaiheessa osallistujat pääsevät kertomaan heidän yksilölliset reaktionsa ja tuntemuksensa, joita tilanne synnytti. Näiden käsittelemättä jättäminen voi johtaa ratkaisemattomiin negatiivisiin tuntemuksiin ja haitata debriefing-tilanteeseen sitoutumista. On mahdollista, että simulaatio voi herättää osallistujissa

erilaisia tunteita, kuten esimerkiksi vihaa, pelkoa, epätoivoa, ahdistusta ja turhautuneisuutta. Toimijoiden näkökulmasta simulaatiotilanne saattaa näyttytyä kaottisena, ja he saattavat kokea tehneensä paljon virheitä, joten on tärkeää, että tilanne käydään läpi heti sen päätyttyä (Haddeland ym. 2021). Tunteet yleensä kuvastavat asioita, mihin osallistuja oli simulaation skenaariossa tyytymätön. Tärkeä on huomioida, että tunteet voivat tehostaa oppimista, kunhan ne vain käsitellään oikein (Oiro & Alinier 2018, 38). Haastateltava kuvailee, että opettajan on myös hyvä valmistautua kohtaamaan purkukeskustelussa opiskelijoiden monenlaisia tunteiden ilmaisuja:

”Kyllä siinä purkukeskustelussa sattaa tunteet purkaantua ja se jännitys ja ahistus ja pelko, ihan että vaikka toimija itkee ja tulee sitä semmosta fiilist, et mie epäonnistu in ja en osaa, siihenkin pitää valmistautua, että sieltä voi tulla mitä vaan siinä purkukeskustelussa sit vastaan, miten sie osaat ottaa sen opiskelijan tunteet vastaan ja toimia sitten tarvittavan suunnassa.” – Opettaja 2

Debriefingiä voidaan toteuttaa opiskelijajohtoisesti, opettajajohtoisesti tai jonkinlaisena näiden kahden yhdistelmänä ja se voi tapahtua joko simulaation jälkeen tai simulaation aikana. Opettajajohtoinen simulaation jälkeen toteutuva debriefing on tutkimusten mukaan yleisemmin käytössä oleva metodi (Sawyer 2016), joten kyseinen malli valikoitui myös tähän simulaation debriefingin toteutukseen. Opettajan roolina on toimia keskustelun etenemisen ohjaajana ja varmistaa, että tilanteessa tavoitteiden kannalta merkitykselliset asiat tulevat esille joko itse simulaatiotilanteen tai purkukeskustelun kautta. (Sawyer 2016). Opettajan rooli debriefingissä voidaan nähdä vaativana niin pedagogisesta kuin sisällöllisestä näkökulmasta; hänen tulee hallita keskustelun ylläpito, motivoida oppimisen tiedostamiseen ja tunnistamiseen, lisäksi häneltä vaaditaan kliinistä asiantuntijuutta sekä kykyä antaa rakentavaa palautetta (Eteläpelto ym. 2013, 46).

”Jos niitä tiettyjä asioita, mitä on ite nähnyt ei nouse niiden havainnoijien kautta, niin sit myö ollaan tän työelämän ohjaajan kanssa oivalluttaen liikkeelle, että palataanpa vielä siihen kohtaan...sillä tavalla on vähän niiko varmistettu, et ne keypointit tullee käytyä läpi, mutta tolleen oivaltaen, et ei niin et myö kerrotas sitte ne vastaukset tai valmiit asiat.” -Opettaja 2

Debriefing-tilanteessa opettajan vaativan roolin vuoksi olen Kuviossa 5 tuonut opettajalle tukea hyvistä debriefing-käytännöistä. Toinen haastateltavista kuvailee opettajan roolin vaativuutta purkukeskustelussa seuraavasti:

”Sit siihen purkukeskusteluunkin että se vaati aika aidosti läsnäoloa et sie aktiivisesti kuuntelet mitä toiset sanoo, jotta sie pystyt siihen tarttumaan, et se on silleen niikon rankkaa opettajalle loppupeleissä.” -Opettaja 2



KUVIO 5 Suosituksia ohjaajalle purkukeskusteluun peilaten Şahinin & Başakin (2021) taulukkoa asiantuntijahaastatteluissa ilmenneisiin teemoihin.

Debriefing vaiheessa tärkeänä nähtiin tilanteessa ilmenneihin positiivisiin puoliin keskittyminen, jotta opiskelijat saadaan tuntemaan itsensä varmemmiksi (Haddeland ym. 2021). Tilanteessa voidaan nostaa esille hyviä toimintamalleja ja esimerkkejä (Eteläpelto ym. 2013, 46). Tilanteen videointi antaa tähän hyviä mahdollisuuksia (Dieckmann ym. 2013, 203). Videotallenteiden avulla osallistujat pystyvät tekemään arvokkaita havaintoja omasta toiminnastaan tilanteessa ja tuomaan palautekeskusteluun näkökulmia. Videotallenteiden hyödyntäminen tulee kuitenkin tehdä osallistujien näkökulmasta eettisesti ja psykologisesti oikein eli ei virheiden osoittamiseksi (Dieckmann 2013, 204). Myös haastateltava toi esille, että debriefing tilanteessa on hyödyllistä nostaa esiin videolta ”highlighteja” ohjaamaan keskustelua:

”Meil on semmonen tapa, et me videoidaan sitä tilannetta...ja sit me nostetaan sieltä niit highlightseja, me ei nosteta sellasia, et kato mitä sä tässä teet. No joskus mä saatan nostaa jos on joku semmonen, mut ajatus on se ettei ketään nolata siellä keskustelussa. Et vaiks esimerkiks kehonkieli, on semmonen, mist mä oon sanonu, et kato sun omaa kehonkieltä, kuin sä vetäydyt ja laitat kädet puuskaan tossa, kun sä keskustelet ton potilaan kanssa, et mitä se viestittää sille potilaalle.” -Opettaja 1

Purkutilanteelle ei pysty asettamaan tarkkaa aikaa, vaan oleellista on, että se kattaa asiat tavoitteiden näkökulmasta ja täyttää mahdollisesti ilmenneet tietämyksen puutteet (Oriot & Alinier 2018, 19). Riittävän ajan varaamisen lisäksi toinen debriefingissä huomioonotettavista asioista on ryhmäkoko. Suunnitelmassa simulaatioryhmän muodostaa puolet yhdestä fysioterapian opetusryhmästä, millä pyritään takaamaan debriefingissä se, että kaikki tarkkailijat pääsisivät tilanteessa ääneen. Toinen haastateltavista kuvaa:

”Jos on iso ryhmä, niin sit ne hiljaset, niin nehän jää siel tosi hiljaseks, et kun ajatus on se, et aktivoidaan kaikkia, kaikki joutuu sanomaan jotakin, niin ne hiljaset jää siin sellaseks, et ne vetäytyy, niiden on helpoo siin mennä sillai nurkkaan.” -Opettaja 1

POHDINTA

Kuten tässä työssä tulee ilmi, simulaatio luo monipuolisia mahdollisuuksia rikastuttaa fysioterapian opetusta. Fysioterapian opettajat kuvailivat myös simulaation hyötyjä haastatteluissa runsaasti:

”Siin joutuu ittekin heittäytyy, kun ei tiedä, mitä sielt tulee, mäkin oon oppinut sen et luottaa siihen omaan kokemiseen. Sit se on kiva, kun siel voi pohtii niitten opiskelijoiden kanssa, et ai niin mä en tollast ajatellukaan, et miks ei, ei se väärin oo noinkaan, et niikun sanoin sama keissi voi kahteen eri päivän olla täysin eri potilas, vaikka se on rakennettu mun mielestä tietyl taval” -Opettaja 1

Simulaatiossa opiskelijat soveltavat teoriaa käytäntöön realistisessa tilanteessa, mikä vaati sen, että opiskelijoilla on runsas teoriapohja ennen simulaatiotilannetta (Turner & Harder 2018). Simulaatio-opetuksen voi kuitenkin tutkimusten valossa aloittaa jo aikaisessa vaiheessa koulutusohjelmaa, sillä se sopii hyvin niin aloitteleville kuin kokeneille opiskelijoille (Chernikova ym. 2020). Kun simulaatio-opetusta lähdetään toivottavasti tulevaisuudessa systemaattisemmin implementoimaan Seinäjoen ammattikorkeakoulun fysioterapian opetussuunnitelmaan läpi opintojen eteneväksi prosessiksi, olisi hyvä huomioida simulaatioiden haastavuuden progressiivisuus. Simulaatiotilanteita voisi lähteä kehittämään siitä, että aluksi kaikki opiskelijat olisivat havainnoijan roolissa. Tässä opettajat voisivat toteuttaa simulaatioskenaarion potilaan ja fysioterapeutin roolissa. Opettajan heittäytyminen ja oman haavoittuvuuden paljastaminen voisi rohkaista opiskelijoitakin jatkoa ajatellen toimijan roolin suorittamiseen. Haastateltava kuvailee, että heillä on positiivisia kokemuksia myös pelkästään havainnoimalla oppimisesta:

”Me käännettiin tämä havainnoimalla oppiminen jopa siihen pisteeseen, et me opettajat oltiin ne toimijat ja me saatiin sanoittaa se tilanne just sellaseks, kun me haluttiin se...kyl ne opiskelijat sen palautekeskustelun perusteella koki, että painuu mieleen ne asiat aika tehokkaasti, että myös tolleenkin päin se simulaatio voi toimia” -Opettaja 2

Simulaation onnistuneen implementoinnin näkökulmasta ajateltuna, Ryall ym. (2021) nostivat esiin simulaatio-opetuksen mahdollistajia ja haasteita. Mahdollistajina nähtiin simulaatioon tarvittavat välineet ja fyysinen tila, riittävä tuen saaminen organisaatiossa, opiskelijoiden sitoutuneisuus simulaatio-opetukseen sekä potilasturvallisuuden näkökulma. Simulaation haasteina taas esiin nousi

aikaresursseihin liittyvät ongelmat, kustannukset sekä koulutetun henkilökunnan ja harjoitusasiakkaiden puutteet. Melling ym. (2018) kuvailivat lisäksi simulaatio-opetuksen implementoinnin esteiksi fysioterapian koulutukseen logistisia tekijöitä, aikataulutuksen haasteita sekä henkilökunnan koulutuksen ja välineistön ylläpitoon liittyviä kustannuksia. Seinäjoen Ammattikorkeakoulussa löytyy simulaatio-opetukseen sopivat tilat, motivoitunut henkilökunta sekä organisaatiotasolla tarvittava tuki, joten olosuhteet ovat suotuisat simulaatio-opetuksen onnistuneelle implementoinnille fysioterapian opetussuunnitelmaan.

Simulaatio-opetukseen löytyy monia jatkokehitysmahdollisuuksia fysioterapian opetuksessa, esimerkiksi etäkuntoutuksen näkökulmasta. Etäkuntoutus on osoitettu tutkimuksissa vaikuttavaksi kuntoutusmuodoksi (Salminen & Hiekkala 2019) ja odotettavissa on, että etäkuntoutuksen merkitys saattaa tulevaisuudessa kasvaa (STM 2018). Simulaatio-opetuksen osalta on hyvä huomioida, että sen avulla pystytään luomaan skenaarioita myös etäkuntoutuksen harjoittelun verkkovälitteisillä simulaatioilla. Verkkovälitteinen simulaatio mahdollistaa myös esimerkiksi yhteistyön eri oppilaitoksien välille ja osallistujamäärät voivat olla suurempia. Etäkuntoutuksen näkökulma nousi myös haastatteluissa esille:

”Me huomattiinkin se opiskelijoiden kanssa, et ei hitsi, se palveleekin aika kivasti tulevaisuuden, tai nyt jo työelämässä toteutettavaa fysioterapiaa, jos mietitään etäfysioterapian ratkaisuja, ja kyllähän elintapaohjaus tai elintapaneuvonta sopii mainiosti siihen, että fysioterapeutti antaa sitä etänä asiakkaalle. Et me voidaan harjoitella sitä jo opintojen aikana” -Opettaja 2

Huomioitavaa on myös, että samaa simulaatioon luotua skenaariota voi hyödyntää monella eri tavalla muunnellen näkökulmaa. Hyvä on myös pitää mielessä, että aina oppimistavoitteen ei tarvitse olla kliinisten taitojen parantaminen. Moniammatilliset simulaatiot ovat terveydenhuoltoalalla yleisiä. Simulaation hyödynnettävyydelle fysioterapian koulutusohjelmassa näyttäisi olevan rajana vain oma mielikuvitus. Esimerkiksi tämän työn simulaation skenaariota pystyisi jatkamaan vielä myöhemmässä sairaalavaiheessa tapahtuvan elämäntapaneuvonnan puitteissa. Haastateltava toi esiin, että simulaatioon on mahdollista tuoda mukaan myös työelämän fysioterapeutin näkökulma tekemään tilanteesta ja palautteesta moniulotteisemman.

Haastatteluissa fysioterapian opettajat toivat esille, että opiskelijoiden palautteissa simulaatio-opetus näyttäytyi positiivisena kokemuksena. Tämä mielestäni kuvaa hyvin perusteluita, miksi simulaatio-opetusta olisi hyvä toteuttaa fysioterapeuttien peruskoulutuksessa. Opettajat kuvailivat myös kokevansa simulaatio-opetuksen monipuoliseksi opetusmenetelmäksi. He toivat esille, että simulaatiotilanne vaatii opettajalta paljon, mikä tuli myös aiempien tutkimusten tuloksissa esille.

Simulaatio-opetus vaatii suunnittelua, valmistautumista ja epävarmuuden sietoa. Mutta silti molemmat haastateltavista toivat esiin simulaatio-opetuksen mielekkyyden; vaikka simulaatio-opetus vaatii opettajalta paljon, se kuitenkin antaa enemmän.

Kaiken kaikkiaan tutkimus- ja kehittämistyöni prosessi eteni johdonmukaisesti ja selkeästi alusta loppuun. Prosessi eteni jatkuvana vuoropuheluna työelämän ohjaajien kanssa, jotta varmistuttiin siitä, että tuotos vastaa heidän tarpeitaan. Työn heikkoutena voidaan nähdä, että tiedonhaku olisi voinut olla systemaattisempaa tai rajautua tarkemmin nimenomaan simulaatio-opetukseen fysioterapeuttikoulutuksessa. Haasteita loi se, että aiheesta löytyy paljon tutkittua tietoa. Näen kuitenkin työni vahvuutena sen, että aiempi tutkimustieto ja asiantuntijahaastatteluista nostetut sitaatit täydensivät mielestäni hyvin toisiaan luoden moniulotteisen, niin käytäntöön kuin teoriaan pohjatuvan taustan työlleni. Tämä varmasti auttoi siinä, että pedagoginen käsikirjoitukseni tulee vastaamaan käytännön opetuksen tarpeisiin ja on mahdollista implementoida fysioterapian koulutusohjelmaan.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkivan kehittämistyön mukaan, niin haastateltuihin kuin pilotointiin osallistuneet fysioterapian opettajat kokivat simulaation hyödyntämisen fysioterapian koulutusohjelmassa mielekkääksi ja arvokkaaksi opetusmenetelmäksi. Aiempiin tutkimuksiin perustuva tieto tukee myös käsitystä, että simulaatio-opetus on varteenotettava opetusmenetelmä fysioterapian koulutusohjelmassa. Psykologisen turvallisuuden merkitys nousi esiin aineistosta keskeisenä teemana simulaatio-oppimisessa. Huomionarvoista on kuitenkin, että simulaatio on oppimismenetelmä muiden joukossa. Sen avulla pystytään rikastuttamaan oppimista, mutta siinä hyödynnettävien menetelmien tulee olla perusteltuja ja linjassa oppimistavoitteiden kanssa. Opettajan pedagoginen pätevyys simulaation taustalla näyttäisi olevan käytettäviä välineitä tärkeämpi elementti. Haastatteluiden ja aiemman tutkimustiedon pohjalta suunnittelin pedagogisen käsikirjoituksen hengitys- ja verenkiertoelimistön fysioterapian opintokokonaisuuteen, jonka avulla lähdetään implementoimaan simulaatio-opetusta fysioterapeuttikoulutukseen Seinäjoen ammattikorkeakoulussa.

Kirjoittajan yhteystiedot: jutta.potila@gmail.com

LÄHTEET

- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology* 8:1, 19-32. doi: 10.1080/1364557032000119616.
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T. & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 90 (4), 499–541. doi: 10.3102/0034654320933544.
- Davis, M. 2017. How to teach using simulation healthcare. E-kirja. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell. Viitattu 28.4.2022.
- Dennis D., Furness, A., Booth, H., Burton, A., Jayaprakash, R., McKinlay, M. & Thompson, S.P.S. (2021). Can physiotherapy students develop and portray simulated patients authentically to their peers during an activity aimed at improving communication skills? A mixed methods study. *Collegian* 28, 572–579. doi: 0.1016/j.colegn.2021.02.002.
- Dieckmann, P., Lippert, A. & Østergaard, D. (2013). Jälkipuinti. Teoksessa Rosenberg, P., Silvennoinen, M., Mattila, M-M. & Jokela, J. (toim.) Simulaatio-oppiminen terveydenhuollossa. Helsinki: Fioca, 195–216.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Silvennoinen, M. (2013). Simulaatiokoulutuksen pedagogiikka. Teoksessa Rosenberg, P., Silvennoinen, M., Mattila, M-M. & Jokela, J. (toim.) Simulaatio-oppiminen terveydenhuollossa. Helsinki: Fioca, 22-50.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Frasson, C. & Blanchard, E.G. (2012). Simulation-based learning. Verkkojulkaisu. Viitattu 22.4.2022. <http://www.iro.umontreal.ca/~frasson/FrassonPub/Encyclopedia-Frasson-Blanchard.pdf>.
- Haddeland, K., Slettebø, Å. & Fossum, M. (2021). Enablers of the successful implementation of simulation exercises: a qualitative study among nurse teachers in undergraduate nursing education. *BMC Nursing* 20 (234), 1–8. doi: 10.1186/s12912-021-00756-3.
- Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. (2008). Tutkiva kehittäminen: avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY.
- Kostovich, C. T., O'Rourke, J. & Stephen, L-A. (2020). Establishing psychological safety in simulation: Faculty perceptions. *Nurse Education Today* 91, 1–5. doi: 10.1016/j.nedt.2020.104468.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*, 2nd Edition. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Kukko, P., Silén-Lipponen, M. & Saaranen, T. (2020). Health care students' perceptions about learning of affective interpersonal communication competence in interprofessional simulations. *Nurse Education Today* 94, 1-7. doi: 10.1016/j.nedt.2020.104565.
- Lioce, L., Lopreiato, J., Downing, D., Chang, T.P., Robertson, J.M., Anderson, M., Diaz, D.A. & Spain A.E. (2020). *Healthcare Simulation Dictionary*, 2nd Edition. E-Kirja. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality: AHRQ Publication. E-kirja. Viitattu 20.4.2022.
- Melling, M., Duranai, M., Pellow, B., Lam, B., Kim, Y., Beavers, L., Miller, E. & Switzer-McIntyre, S. (2018). Simulation Experiences in Canadian Physiotherapy Programmes: A Description of Current Practices. *Physiotherapy Canada* 70 (3) 262–271. doi:10.3138/ptc.2017-11.e.
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology* 18 (143), 1-7. doi: 10.1186/s12874-018-0611-x.
- Mori, B., Carnahan, H. & Herold, J. (2015). Use of Simulation Learning Experiences in Physical Therapy Entry-to-Practice Curricula: A Systematic Review. *Physiotherapy Canada* 67 (2), 194–202. doi:10.3138/ptc.2014-40E.
- Nestel, D. & Bearman, M. (2015). Theory and Simulation-Based Education: Definitions, Worldviews and Applications. *Clinical Simulation in Nursing* 11 (8), 349-354. doi: 10.1016/j.ecns.2015.05.013.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2003). Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY, 236–252.
- Nurmi, E., Rovamo, L. & Jokela, J. (2013). Simulaatiotilanteiden suunnittelu. Teoksessa Rosenberg, P., Silvennoinen, M., Mattila, M-M. & Jokela, J. (toim.) *Simulaatio-oppiminen terveydenhuollossa*. Helsinki: Fioca, 88–100.
- Oriot, D. & Alinier, G. (2018). *Pocket Book for Simulation Debriefing in Healthcare*. Cham: Springer Nature.
- Peters, M.D.J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A.C. & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. Teoksessa: *JBIManual for Evidence Synthesis*. Aromataris, E. & Munn, Z. (toim). E-kirja. Viitattu 25.2.2022. <https://synthesismanual.jbi.global>.
- Poikela, E. & Tienranta, O. (2013). *Learning by Simulating*. Teoksessa Poikela, E. & Tienranta, O. (toim.) *Developing Simulation Pedagogy for Nursing Education in a European Network*. Verkkojulkaisu. Rovaniemi: Rovaniemi University of Applied Sciences Publications. Viitattu 22.4.2022.

- Pritchard, S.A., Keating, J.L., Nestel, D. & Blackstock, F.C. (2020). Physiotherapy students can be educated to portray realistic patient roles in simulation: a pragmatic observational study. *BMC Medical Education* 20 (471), 1-9. doi: 10.1186/s12909-020-02382-0.
- Pritchard, S.A., Blackstock, F.C., Nestel, D. & Keating, J.L. (2016). Simulated Patients in Physical Therapy Education: Systematic Review and Meta-Analysis. *Physical Therapy* (96) 9, 1342–1353. doi: 10.2522/ptj.20150500.
- Rall, M. (2013). Simulaatio – mitä, miksi, milloin ja miten? Teoksessa Rosenberg, P., Silvennoinen, M., Mattila, M-M. & Jokela, J. (toim.) *Simulaatio-oppiminen terveydenhuollossa*. Helsinki: Fioca, 9–20.
- Riley, R.H. (2016). *Manual of Simulation in Healthcare*, 2nd Edition. E-kirja. Oxford: Oxford University Press. Viitattu: 25.4.2022.
- Ryall, T., Preston, E., Mahendran, N. & Bissett, B. (2021). An Audit of the Use of Simulation in Australian and New Zealand Physiotherapy Curricula. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice* 19 (3), 1-9. doi: 10.46743/1540-580X/2021.2007.
- Sabus, C. & Macauley, K. (2016). Simulation in Physical Therapy Education and Practice: Opportunities and Evidence-Based Instruction to Achieve Meaningful Learning Outcomes. *Journal of Physical Therapy Education*, 30 (1), 3-11. doi: 10.1097/00001416-201630010-00002.
- Şahin, G. & Başak, T. (2021). Debriefing Methods in Simulation-Based Education. *Journal of Education and Research in Nursing* 18 (2), 1-6. doi: 10.5152/jern.2021.57431.
- Salakari, H. (2010). *Simulaattorikouluttajan käsikirja*. Helsinki: Eduskills Consulting.
- Salminen, A-L & Heikkala, S. (2019). Suosituksia etäkuntoutukseen. Teoksessa Salminen, A.-L. & Heikkala, S. (toim.) *Kokemuksia etäkuntoutuksesta: Kelan etäkuntoutushankkeen tuloksia*. Verkkojulkaisu. Helsinki: Kela (289–293). Viitattu 28.4.2022.
- Sawyer, T., Eppich, W., Brett-Fleegler, M., Grnat, V. & Cheng, A. 2016. More Than One Way to Debrief: A Critical Review of Healthcare Simulation Debriefing Methods. *Society for Simulation in Healthcare* 11 (3), 209-217. doi: 10.1097/SIH.0000000000000148.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (STM). (2018). *Etäkuntoutus tuo kuntoutuksen osaksi arkea*. Verkkosivu. Viitattu 22.4.2022. <https://stm.fi/se/-/etakuntoutus-tuo-kuntoutuksen-osaksi-arkea>.
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Turner, S. & Harder, N. (2018). Psychological Safe Environment: A Concept Analysis. *Clinical Simulation in Nursing* 18, 47-55. doi: 10.1016/J.ECNS.2018.02.004.
- Vaajoki, A. & Saaranen, T. (2016). *Simulaatio-oppiminen*. Teoksessa Koivula, M., Wärnä-Furu, C., Saaranen, T., Ruotsalainen, H. & Salminen, L. (toim.) *Terveysalanopettajan käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma, 114–123.

TUKI- JA LIIKUNTAELIMISTÖN FYSIOTERAPIAN KÄYTÄNNÖN KOKEEN ARVIOINTIMENETELMIEN KEHITTÄMINEN

Liikanen Lasse

TIIVISTELMÄ

Suomessa Fysioterapeutti (AMK) tutkintonimikkeeseen johtava koulutus on 210 opintopisteen laajuinen korkeakoulututkinto. Fysioterapeuttikoulutus sisältää terveysalan yleisiä sekä fysioterapia-alaan liittyviä opintoja. Metropolia ammattikorkeakoulussa fysioterapeuttikoulutusohjelmaan kuuluu 15 opintopistettä tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintoja, joiden lopussa suoritetaan käytännön koe opiskelijoiden kliinisten taitojen arvioimiseksi. Käytännön kokeen arvioinnin suorittavat tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opettajat. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintokokonaisuuden lopussa suoritettavan käytännön kokeen pedagogista viitekehystä. Kehittämistyöntavoitteena oli kartoittaa kansainvälisesti käytössä olevia hyviä käytänteitä kliinisten taitojen arviointimenetelmistä ja kehittää löydösten perusteella tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön koetta pedagogisesta näkökulmasta.

Kehittämistyö toteutettiin tutkimuksellisena kehittämistyönä, jonka aihe ohjasi tiedonkeruuta. Aineistoa kerättiin fokusryhmäkeskusteluiden, Metropolialta saatujen aikaisempien opetusdokumenttien ja kartoittavan kirjallisuuskatsauksen avulla. Menetelmänä käytettiin tulkinnallista lähestymistapaa, jonka lähtökohtana on konstruktiivinen tietokäsitys. Kehittämistyössä tarkasteltiin eri toimijoiden näkökulmia ja tarpeita toiminnan kehittämiseksi sekä miten kehittämistyön lopullinen tavoite rakentui sosiaalisesti tavoitteen tarkentuessa kehittämistyön prosessin edetessä.

Kehittämistyön lopputuotoksena kehitettiin Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintokokonaisuuden lopussa suoritettavaan käytännön kokeeseen arviointilomake ja opiskelijoiden ohjeet. Kehittämistyön lopputuotos toimii tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeessa arvioinnin viitekehystenä mukaillen kansainvälisesti terveydenhuoltoalan kliinisten taitojen arvioinnissa käytössä olevia arviointikäytänteitä.

Johtopäätöksenä kehittämistyöstä voidaan todeta, että käytännön koe on tärkeä elementti tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintokokonaisuutta riittävän osaamisen todentamiseksi. Lisäksi voidaan todeta, että arviointi tulee olla läpinäkyvää, arvioinnin kriteerit tulee määritellä etukäteen, kokeessa tulee käyttää standardoituja tehtäviä, simuloituja asiakkaita ja arvioinnissa tulee arvioida opiskelijan osaamista kokonaisvaltaisesti. Kehittämistyön tuotoksena kehitetty arvioinnin viitekehys onnistui mukailemaan kansainvälisesti käytössä olevien arviointimenetelmien hyviä käytänteitä, joita käytetään terveydenhuoltoalan koulutuksessa.

Asiasanat: fysioterapiaopiskelija, summatiivinen arviointi, oppiminen, toiminnallinen arviointi

JOHDANTO

Suomessa Fysioterapeutti (AMK) tutkintonimikkeeseen johtava koulutus on 210 opintopisteen laajuinen (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014, 2014). Fysioterapeuttikoulutus koostuu terveystieteiden koulutusohjelmien yleisistä kompetensseista sekä fysioterapia-alaan spesifisti liittyvistä opinnoista. Fysioterapiakoulutuksen osaamistasovaatimukset on määritelty eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen kautta (Suomen fysioterapeutit 2017). Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on lain mukaan antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa opetusta tukien opiskelijan ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulu päättää opetussuunnitelmastaan itsenäisesti (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014, 2014), mutta opetussuunnitelman sisältöä ohjaa kansalliset ja kansainväliset osaamistasojen viitekehykset (Opetushallitus: Suomen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys 2022).

Metropolia ammattikorkeakoulussa suoritettavassa fysioterapiatutkinnossa koulutusohjelmaan sisältyy 15 opintopistettä tuki- ja liikuntaelämisen fysioterapiaa, jotka jakautuvat kolmeen viiden opintopisteen kurssiin: Tuki- ja liikuntaelämisen toiminnan edistäminen fysioterapiassa 1 (5 op), Tuki- ja liikuntaelämisen toiminnan edistäminen fysioterapiassa 2 (5 op) ja Työkyvyn edistäminen fysioterapiassa (5 op) (Metropolia 2020). Viimeisen kurssin yhteydessä opiskelijat suorittavat käytännön kokeen, jolla arvioidaan opiskelijoiden kliinisiä taitoja tuki- ja liikuntaelämisen fysioterapiassa. Käytännön kokeessa käytetään toiminnallista arviointia (Atjonen 2007, 65), joka arvioidaan kriteereillä: hyväksyty/hylätty. Arvioinnissa painotetaan opiskelijoiden kykyä toimia tuki- ja liikuntaelämisen fysioterapian kurssien luoman viitekehysten sisällä hyödyntäen kurseilla opettuja tietoja ja taitoja. Käytännön koe on tuki- ja liikuntaelämisen fysioterapian opintokokonaisuuden lopussa suoritettava osa kurssikokonaisuutta, joka on luonteeltaan summatiivinen, eli arviointi tapahtuu opintokokonaisuuden päättyessä kokoavasti ja luokittelevasti (Opetushallitus: Arviointisanasto opettajille 2022). Tämä toteuttaa Atjosen (2007, 66) kuvailemaa arvioinnin toteavaa tehtävää.

Ammattikorkeakoulun tehtävä on harjoittaa ammattikorkeakouluopetuksen kehittämistoimintaa ja tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014, 2014). Opintokokonaisuuden lopussa suoritettava arviointi on tärkeä menetelmä oppimistavoitteiden saavuttamisen arvioimisessa (Helminen ym. 2016). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2021 tekemässä selvityksessä Sosiaali- ja terveystieteiden korkeakoulutuksen arvioinnista todetaan, että korkeakouluissa tulisi kehittää osaamisen tunnistamisen menetelmiä

(Sosiaali- ja terveysalan ammatillinen ja korkeakoulutus: Arviointien keskeiset tulokset ja kehittämissuosituksen 2021). Metropolia ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelmaa päivitetään jatkuvasti ja tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintokokonaisuuden käytännön kokeen päivittäminen on osa kehittämistyötä. Näin ollen, tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeen pedagogista viitekehystä mukailemaan kansainvälisesti terveydenhuoltoala- ja korkeakoulukontekstissa todettuja hyviä käytänteitä kliinisten taitojen arvioinnista. Lisäksi kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää kansainvälisesti käytössä olevia kliinisten taitojen arviointikäytänteitä terveydenhuoltoala- ja korkeakoulukontekstissa sekä kartoittaa niiden sisältöjä peilaten niitä Metropolia ammattikorkeakoulussa käytössä olevaan arviointikäytäntöön.

KEHITTÄMISTYÖN AIHE, TAVOITTEET JA KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TARKOITUS

Kehittämistyön aihe nousi Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön opettajilta. Kehittämistyön aiheena oli tarve kehittää tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintojakson lopussa suoritettavan käytännön kokeen pedagogista viitekehystä. Kehittämistyön tavoitteena oli kartoittaa kansainvälisesti käytössä olevia hyviä käytänteitä kliinisten taitojen arviointimenetelmistä, joita mukaillen kehitettäisiin Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeen pedagogista viitekehystä. Kehittämistyön kohderyhmänä oli Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opettajat sekä opiskelijat.

Kehittämistehtävän tarkoitus:

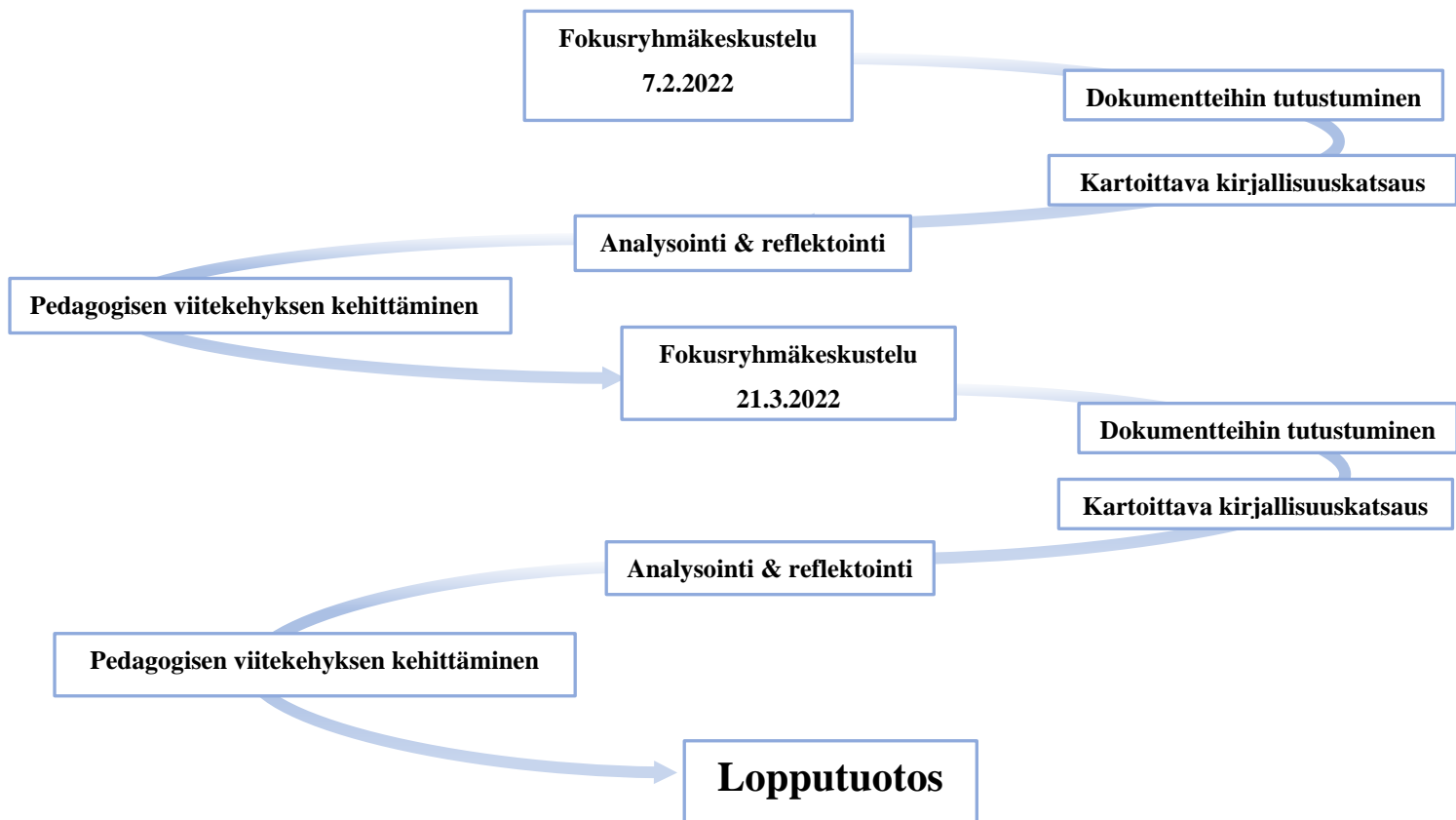
- Kehittää Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeeseen päivitetty pedagoginen viitekehys, joka mukailee kansainvälisesti todettuja hyviä käytänteitä kliinisten taitojen arvioinnista.
- Selvittää kansainvälisesti käytössä olevia arviointikäytänteitä kliinisten taitojen arvioinnissa terveydenhuoltoalan kontekstissa.
- Kartoittaa arviointikäytänteiden sisällöt ja miten ne suhteutuvat Metropoliaassa käytössä olevaan arviointikäytäntöön.

KEHITTÄMISTYÖPROSESSIN KUVAUS

Tässä kehittämistyössä kartoitettiin tilastokeskuksen (2022) määritelmän mukaisesti käytössä olevia käytänteitä osaamisen arvioinnista ja parannettiin tuotetulla tiedolla olemassa olevaa osaamisen arviointikäytäntöä. Kehittämistyö mukailee Toikon ja Rantasen (2009) kuvailemaa tutkimuksellista kehittämistoimintaa. Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön opettajilta nousut kehittämiskohde, tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön koe, ohjasi tiedontuottamista. Tiedontuottamisessa painottuivat tutkimuksellinen tiedonhankinta kartoittavana kirjallisuuskatsauksena, Metropolialta saadut valmiit dokumentit (esimerkiksi aiempien kokeiden arvioinnin ohjeistus, opiskelijoiden ohjeistus, listoja kurssien oppimissisällöstä) ja fokusryhmäkeskustelut Metropolian tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opettajien kanssa sekä niistä tehdyt muistiinpanot. Fokusryhmäkeskusteluun osallistuivat kehittämistyön tekijä sekä Metropolia ammattikorkeakoulun tutki- ja liikuntaelimestön fysioterapian kaksi opettajaa. Uudempi opettajista oli ottamassa vastuuta opintokokonaisuuden vetämisestä, josta kehittämistyön tarve oli osittain kummunnut.

Kehittämistyön prosessi mukailee Toikon ja Rantasen (2009) kuvaamaa spiraalimaista prosessimallia, jossa aineistonkeruuta ja analysointia tehdään spiraalimaisina kehinä pysähtyen välillä refleктоimaan kerättyä tietoa ja rajaten tiedonhakua suhteessa kerättyyn tietoon ja kehittämistyön tavoitteisiin. Kehittämistyön prosessikuvaus vaiheinen on kuvattu kuviossa 1. Kehittämistyö aloitettiin fokusryhmäkeskustelulla 7.2.2022 kehittämistyön tavoitteen määrittelemiseksi, jossa nousi tarve luoda nykyiseen arviointikäytänteeseen selkeämpi rakenne ja arviointikäytännöt. Käytännön kokeen arviointikäytänteisiin liittyi paljon hiljaista tietoa ja arviointikäytänteiden kehittäminen nähtiin tarpeellisena kehittämistyönä. Kehittämistyön tavoitteet tarkentuivat ja täsmentyivät kehittämistyöprosessin edetessä aineistosta nousseiden tietojen pohjalta. Ensimmäisen fokusryhmäkeskustelun jälkeen Metropolialta saatiin käytössä olevan käytännön kokeen materiaalit. Ensimmäisen fokusryhmäkeskustelun ja saatujen materiaalien perusteella suoritettiin ensimmäinen kartoittava kirjallisuuskatsaus aiheesta, jonka pohjalta luotiin ehdotus käytännön kokeen viitekehuksesta. Ehdotuksen pohjalta käytiin toinen fokusryhmäkeskustelu 21.3.2022, jossa kehittämistyön tavoitteet tarkentuivat. Toisen fokusryhmäkeskustelun pohjalta Metropolialta saatiin dokumentteja opintokokonaisuuksien opintosisällöistä ja tiedonhakua rajattiin Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opettajien kanssa käytyjen keskustelujen sekä heidän jakamien dokumentteihin perusteella. Toisen fokusryhmäkeskustelun ja tiedonhaun jälkeen luotiin kehittämistyön lopputuotoksena tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeeseen arviointilomake ja opiskelijoiden ohjeet, jotka lähetettiin Metropolia

ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimityksen fysioterapian opettajille palautetta varten. Palautteen perusteella lopputuotokseen tehtiin viimeiset korjaukset. Kehittämistyön lopputuotos luovutettiin jatkokehitysehdotuksineen Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimityksen fysioterapian opettajille toukokuussa 2022. Kehittämistyön lopputuotos pilotoidaan Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimityksen fysioterapian opetuksessa syksyllä 2022.



Kuvio 1. Kehittämistyön spiraalimainen prosessimalli (Toikko & Rantanen 2009, 66–67).

AINEISTO JA MENETELMÄT

Kehittämistyössä käytetty aineisto muodostui Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimityksen fysioterapian opettajien kanssa käydyistä fokusryhmäkeskusteluista, Metropolialta saaduista dokumenteista (esimerkiksi aiemman käytännön kokeen viitekehys, opiskelijoiden ohjeistus ja dokumentteja kurssien oppimissisällöstä), sekä kartoittavasta kirjallisuuskatsauksesta. Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimityksen fysioterapian opettajien kanssa käytiin fokusryhmäkeskusteluita heidän tarpeistaan ja näkemyksistään käytännön kokeen viitekehyksen kehittämisestä. Fokusryhmäkeskustelut ja Metropolialta saadut dokumentit ohjasivat kartoittavaa kirjallisuuskatsausta. Aineistonkeruumenetelmät on kuvattu kuviossa 2.

	FAKTANÄKÖKULMA	TULKINNALLINEN NÄKÖKULMA
TOIMINTAA KUVAAVA DISKURSSI		Fokusryhmäkeskustelu
KONKREETTINEN TOIMINTA	Metropolialta saadut dokumentit, kartoittava kirjallisuuskatsaus	

Kuvio 2. Aineistonkeruun menetelmät (mukailtu Toikko & Rantanen 2009, 141).

Aineistonkeruun lähestymistapa mukailee Toikon ja Rantasen (2009, 161) kuvailemaa tulkinnallista lähestymistapaa, jonka lähtökohtana on konstruktivinen tietokäsitys. Kehittämistyössä tarkasteltiin eri toimijoiden näkökulmia ja tarpeita kehittämiselle sekä miten kehittämistyön lopullinen tavoite rakentui sosiaalisesti tarkentuen prosessin edetessä. Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opettajilla oli omat näkemykset ja tarpeet käytännön kokeen kehittämiselle, johon liittyi muun muassa käytännön kokeeseen liittyvä hiljaisen tiedon määrä. Kehittämistyössä pyrittiin hyvien käytäntöjen kartoittamiseen ja kehittämiseen, jonka määrittely tulee tukeutua näyttöön käytäntöjen toimivuudesta (Toikko & Rantanen 2009, 148).

Tiedon analysointi oli temaattista vertaillen ja luokitellen aineistoa. Tiedonhaku ohjasti kehittämistyön tarve ja aineiston keruuta kokonaisuudessaan voi kuvailla tutkivaksi tiedonhauksi, jossa tiedonkeruu tapahtui spiraalimaisesti, täsmentyen prosessin edetessä aineistoista nousseiden tietojen pohjalta. Aineistonkeruussa nousseita tietoja käytettiin kehittämistyön lopputuotoksen kehittämiseen ja rajaamaan koko aineistonkeruuprosessia.

Kartoittava kirjallisuuskatsaus

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tiedonhaku ohjasi kehittämistyön tarve. Tiedonhaku suoritettiin fokusryhmäkeskusteluiden pohjalta fokusryhmäkeskusteluiden väleissä ja tiedonhaku voisi kuvailla tutkivaksi tiedonhauksi. Tiedonhaku tapahtui spiraalimaisena prosessina, jossa tiedonhaku rajautui ja täsmentyi prosessin edetessä kehittämistyön tavoitteiden tarkentuessa. Tiedonanalysointi oli temaattista vertaillen eri arviointimenetelmiä terveydenhuoltoala- ja korkeakoulukontekstissa sekä teemoitellen käytössä olevia hyviä käytänteitä.

Tiedonhaku suoritettiin yhdestä tietokannasta (Google scholar) sekä kansallisten (mm. Opetushallitus) ja kansainvälisten (mm. Euroopan unioni) korkeakoulutuksesta vastaavien järjestöjen sivustoilta. Alkuvaiheessa kirjallisuuskatsauksessa pyrittiin etsimään tietoa arvioinnista terveydenhuoltoala- ja korkeakoulukontekstissa. Hakua ohjasi tarve ymmärtää mitä arvioinnista on nostettu esiin edellä mainituissa konteksteissa ja miten ne sopivat yhteen Metropolia ammattikorkeakoulussa käytössä olevaan arviointikäytäntöön. Ensimmäisessä haussa käytettyjä hakulausekkeita olivat mm. ”Assessment”, ”Summative assessment”, ”Higher education”, ”Physiotherapy”, ”Physiotherapy student”, ”Physical therapy student” & ”Physical therapy”. Hakutuloksissa tuli esiin tutkimuksia fysioterapeuttien osaamisen arvioinnista työympäristössä, mutta ei kliinisten taitojen arvioinnista. Hakutulosten perusteella huomattiin ero termien ”Clinical Competence assessment” sekä ”Clinical performance assessment” välillä, joista *clinical performance assessment* viittaa työympäristössä tapahtuvaan arviointiin ja *clinical competence assessment* viittaa kliinisten taitojen arviointiin. Löydösten perusteella kliinisten taitojen arvioinnin pedagogisesta viitekehystä lisättiin hakulausekkeisiin termit ”Health Care”, ”Medicine”, ”Clinical Competence”, ”Case method”. Hakulausekkeiden täydentämisen jälkeen kehittämistyön kannalta oleellisia artikkeleita löytyi terveydenhuoltoalalta mukaan lukien myös fysioterapiakontekstista. Hakutulosten artikkeleista tehtiin vielä käsin hakua ja joidenkin artikkeleiden julkaisusivustoilla ehdotettiin hakutuloksen kanssa samankaltaisia artikkeleita.

Arviointilomakkeen kehittäminen

Arviointilomakkeen kehittämisen menetelminä käytettiin Metropolialta saatuja käytössä olevia käytännön kokeen ohjeistuksia, dokumentteja opintokokonaisuuksien oppimissisällöstä, fokusryhmäkeskusteluja sekä kartoittavaa kirjallisuuskatsausta. Käytössä olevan käytännön kokeen ohjeistukset loivat pohjan arviointilomakkeen kehittämiselle, jota mukaillen kehittämistyön lopputuotos toteutettiin. Fokusryhmäkeskustelujen pohjalta Metropolia ammattikorkeakoululta saatiin dokumentteja opintokokonaisuuksien oppimissisällöistä kehittämistyötä varten, joiden

pohjalta arviointilomakkeeseen luotiin rakennetta ja sisältöä. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tuloksia hyödynnettiin arviointilomakkeiden arviointikriteereiden ja tavoitteiden kuvailussa.

Opiskelijoiden ohjeiden kehittäminen

Opiskelijoiden ohjeiden kehittämisen menetelminä käytettiin aiemman käytännön kokeen ohjeistuksia, fokusryhmäkeskusteluja, arviointilomakkeen kehittämisen tuloksia sekä kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tuloksia. Aiemman käytännön kokeen ohjeistukset sekä fokusryhmäkeskustelut loivat pohjan opiskelijoiden ohjeille. Arviointilomakkeen kehittämisen ja kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulosten pohjalta luotiin opiskelijoiden ohjeisiin sisältö siten, että se oli yhtenevä arviointilomakkeen kanssa nivoutuen kirjallisuuskatsauksen tuloksiin.

TULOKSET

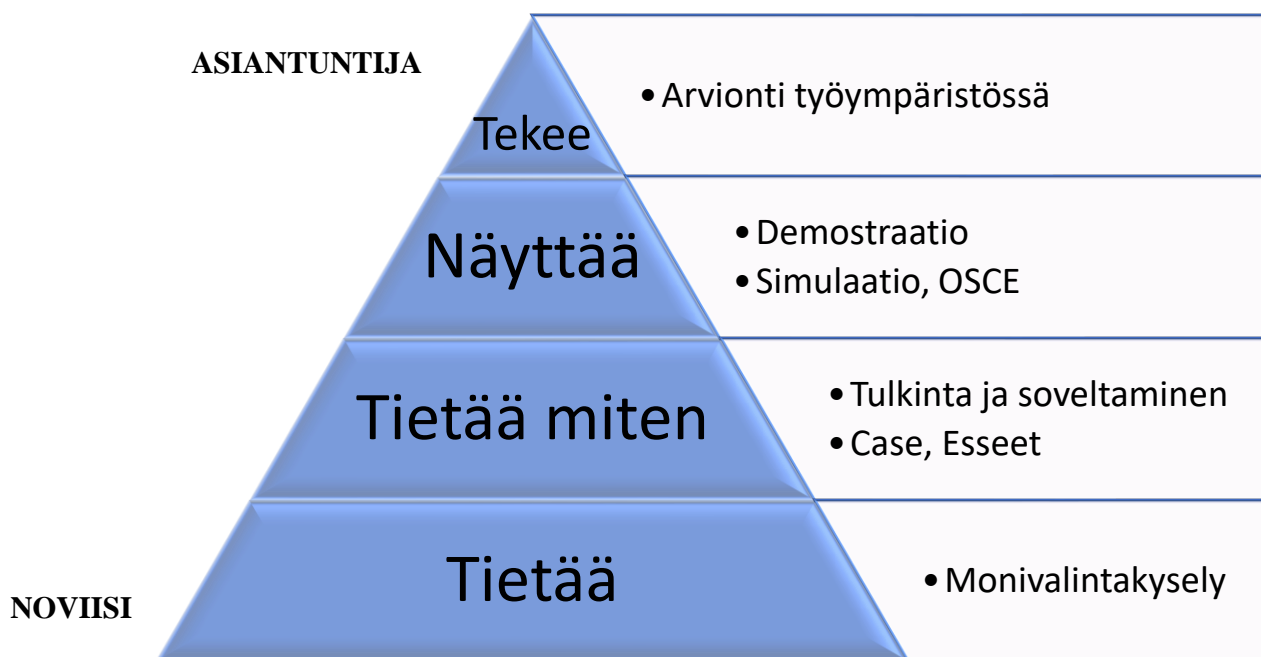
Tämän tutkivan kehittämistyön lopputuotoksena kehitettiin Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintokokonaisuuden lopussa suoritettavan käytännön kokeen pedagogisena viitekehyksenä toimivat arviointilomake ja opiskelijoiden ohjeistus. Kehittämistyön aikana kehitetyt arviointilomakkeet ja opiskelijoiden ohjeistukset luovutettiin WORD- ja PDF-tiedostoina Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opettajille.

Kartoittava kirjallisuuskatsaus

Arvioinnin tarkoituksena on muodostaa realistinen kuva oppimisesta ja arvioida miten opiskelija on saavuttanut oppimistavoitteet. Arvioinnin tulee uudistua ja tukea opetussuunnitelmaa niin, että opetus ja oppiminen kehittyy. Opintojakson lopussa tapahtuvassa päättöarvioinnissa määritellään tavoitteiden saavuttamista ja arvioinnin kohteina olevia taitoja (Opetushallitus: Arviointisanasto opettajille 2022). Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeen arviointi on luonteeltaan summatiivisista arviointia, joka toteutetaan opintojakson lopussa. Atjosen (2007, 74–75) mukaan arvioinnin ydinkomponentteja ovat kognitio, havainnointi ja tulkinta; Miten opiskelija osoittaa osaamisensa, millaisissa olosuhteissa opiskelijan toimintaa voidaan havainnoida ja miten tehdään päätelmiä havainnoista? Tietojen ja taitojen tulee olla tärkeitä opiskelijoille ja linkittyä koulun ulkopuoliseen maailmaan. Tulokinnassa on oleellista osallistaa opiskelija reflektioon, jotta heille kehittyy kyky itsereflektioon. Oppimista edistävä arviointi on muun muassa opiskelijälähtöistä, laadullista ja läpinäkyvää (Darwin 2016, 167).

Kliinisten taitojen ja kompetenssin arvioinnissa terveydenhuoltoalalla on laajasti käytetty *objective structured clinical examination* arviointimenetelmää eli OSCE:a (Zayyan 2011). Harden (1988)

kuvaa OSCE:a arviointimenetelmäksi, jolla arvioidaan kliinisen osaamisen osatekijöitä järjestelmällisesti ja objektiivisesti. OSCE:ssa arvioidaan kyvykkyyden eri osa-alueita erillisinä osina kokonaisuudesta. OSCE:ssa on sovellettu eri arvioinninmenetelmiä, kuten simuloituja asiakkaita, videoita tai simulaatioita. Arvioinnin subjektisuutta vähentävät kokeen rakenteen läpinäkyvyys, etukäteen määritellyt arviointikriteerit, opiskelijan kokonaisvaltainen arviointi, standardoidut tehtävät ja simuloitujen asiakkaita. Miller (1990) kuvaa kliinisen kompetenssin arvioinnin koostuvan pyramidimaisesti eri osaamisen osa-alueista; tietää (*Knows*), tietää miten (*Knows how*), näyttää (*Shows how*), tekee (*Does*). Millerin pyramidissa OSCE sijoittuu käytännön osaamisen arviointiin, joka on kuvattu kuviossa 3 (Ramani & Leinster 2008). OSCE:n käytettävyyttä on tutkittu myös fysioterapeuttien kliinisten taitojen ja kompetenssien arvioinnissa (mm. Sakurai ym. 2014; Gorman ym. 2010; Barra-Otriz ym. 2020). Sakurai ym. (2014) totesivat tutkimuksessaan OSCE:n olevan käytännöllinen arviointimenetelmä aloittelevien ja kokeneiden fysioterapeuttien arvioinnissa, Gorman ym. (2010) totesivat OSCE:n validiteetin ja reliabiliteetin fysioterapeuttiopiskelijoiden arvioinnissa hyväksi ja Barra-Ortiz ym. (2020) havaitsivat fysioterapeuttiopiskelijoiden suoriutuvan OSCE:sta hyvin sukupuolesta riippumatta etenkin, mikäli asiakastapaukset ovat standardoituja.



Kuvio 3. Millerin (1990) pyramidin (mukailtu Ramani & Leinster 2008).

Arviointilomakkeen kehittäminen

Kehittämistyön lopputuotoksena kehitettiin tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeeseen strukturoitu arviointilomake, joka mukailee pedagogiselta viitekehiksellään OSCE-

arviointimenetelmää. Arviointilomakkeessa painottuvat arviointikriteereiden läpinäkyvyys, osatekijöiden arviointi, etukäteen määritellyt arviointikriteerit, opiskelijan kokonaisvaltainen arviointi ja standardoidut tehtävät, jotka linkittyvät Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintokokonaisuuden oppimistavoitteisiin. Lopussa tapahtuva reflektio osallistaa opiskelijaa arviointiin kehittämällä opiskelijoiden reflektiotaitoja ja tehden arvioinnista opiskelijalähtöistä.

Arviointilomakkeen rakenteellisuus mahdollistaa strukturoidun arvioinnin arviointitilanteessa. Käytännön koe on jaettu kolmeen pääosioon, jotka on jaettu alaosioiden. Pääosiot ovat anamneesi, tutkiminen ja fysioterapia. Anamneesin alaosiot ovat kipumekanismi, tutkimisuunnitelman luominen sekä psykologisten ja sosiaalisten sekä muiden fysioterapia prosessiin vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen. Tutkimisen alaosiot jakaantuvat aktiivisten liikkeiden arviointiin, palpointiin sekä spesifeihin TULE-testeihin. Fysioterapian alaosiot jakaantuvat harjoitusohjelman luomiseen, harjoitteen ohjeistamiseen ja muiden fysioterapeuttisten keinojen toteuttamisen arviointiin. Alaosioissa on määritelty tavoitteet ja alaosion pisteytys on eritelty lisäten käytännön kokeen läpinäkyvyyttä ja objektiivisuutta pisteytyksessä. Pisteytyksen pohjana on käytetty aineistonkeruussa nousseita Metropolia ammattikorkeakoulun oppimistavoitteita, kurssien oppimissisältöjä sekä aiemman käytännön kokeen pisteytystä. Pääosioiden ja alaosioiden on merkattu jokaisen osion maksimipistemäärät selkeyttämään kokeen pisteytystä arviointitilanteessa.

Opiskelijoiden ohjeet

Kehittämistyön toisena lopputuotoksena kehitettiin opiskelijoiden ohjeistus käytännön kokeesta. Opiskelijoiden ohjeiden tavoitteina oli antaa opiskelijoille selkeä käsitys koetilanteen sisällöstä, tavoitteista ja arviointikriteereistä. Ohjeissa kerrotaan kokeen aihealue, toteutustapa, materiaalit, kokeen osiot ja kokeen pisteytys. Kokeen aihealueet ja materiaalit ovat Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintokokonaisuuden sisältöjen mukaiset. Käytännön kokeen toteutustavassa kerrotaan kokeen kulusta ja kuinka kauan koetilanne kestää kokonaisuudessaan sekä eri osa-alueittain. Kokeen osiot ja niiden pisteytys avataan pää- ja alaosiottain tavoitteineen sekä pääosioiden pisteytyksineen.

POHDINTA

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeeseen päivitetty pedagoginen viitekehys, joka mukaillee kansainvälisesti todettuja hyviä käytänteitä kliinisten taitojen arvioinnista. Kehittämistyön

tavoitteena oli kartoittaa tarkoitukseen sopivia kansainvälisesti käytössä olevia arvioinnin menetelmiä ja hyviä arvioinnin käytänteitä käytännön kokeen rakenteen ja viitekehysten luomiseksi, jota Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimityksen fysioterapian opettajat voisivat käyttää arvioinnin työkaluna ja kehittää edelleen. Kehittämistyö toteutettiin yhteistyössä Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimityksen fysioterapian opettajien kanssa. Kehittämistyön ohjaukseen osallistui Jyväskylän yliopiston lehtoreita ja opiskelijaopponentit.

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen alkuvaiheessa selvisi, että kliinistä suoriutumista (*clinical performance*) on kuvattu kirjallisuudessa laajemmin kuin kliinisten taitojen (*clinical competence*) arviointia. Millerin (1990) pyramidin mukaan kliininen suoriutuminen on ”tekee” tasolla, joka on kliinisten taitojen arvioinnin yläpuolella. Näiden kahden termin erottaminen toisistaan olikin kartoittavan kirjallisuuskatsauksen risteyskohta, jonka jälkeen tietoa kliinisten taitojen arvioinnin käytänteistä alkoi löytymään laajemmin terveydenhuoltoala- ja korkeakoulutus kontekstissa. Erilaisia käytänteitä kliinisten taitojen arvioinnista oli kuvattu kirjallisuudessa, joista OSCE mukaili eniten Metropolia ammattikorkeakoulussa jo olevaa arvioinnin viitekehystä. OSCE on joustava kliinisten taitojen arvioinnin viitekehys, jota voidaan käyttää summatiiviseen sekä formatiiviseen arviointiin (Chisnall ym. 2015). Summatiivisessa arvioinnissa tärkeimpinä asioina nousivat mm. opiskelijoiden osallistaminen, arvioinnin läpinäkyvyys ja objektiivisuus.

Arviointilomakkeen osiot mukailevat Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimityksen fysioterapian opintokokonaisuuden oppimistavoitetta. Oppimistavoitteiden saavuttamisen arviointi on oleellinen osa opintokokonaisuuden lopussa. Summatiivinen arviointi voi ohjata oppimista ja antaa realistisen käsityksen opiskelijalle sen hetkisestä osaamisestaan. Fysioterapiakoulutuksen kannalta on tärkeää todentaa opiskelijoiden saavuttaneen opintojakson tavoitteet ja riittävän osaamistason ennen työharjoittelua. Kehittämistyön tuloksena tuotettu pedagoginen viitekehys Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimityksen fysioterapian opintokokonaisuuden oppimistavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi mukailee tutkittuun tietoon perustuvaa arviointikäytäntää OSCE:a, joka on laajasti terveydenhuoltoalakeskustissa käytetty arviointimenetelmä (Zayyan 2011). Aiemmin Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimityksen fysioterapian opintojakson käytännön kokeen arviointikriteereihin ja rakenteeseen liittyi paljon hiljaista tietoa. Kehittämistyön tuloksena hiljaista tietoa tuotiin esiin kehittämällä hiljaisen tiedon, aiemman arviointimenetelmän ja tutkitun tiedon pohjalta strukturoitu arvioinnin viitekehys, joka tuo arviointiin läpinäkyvyyttä ja osallistaa opiskelijaa arviointiin tukien oppimista. Arvioinnista tekee objektiivisempää ja selkeämpää opiskelijoiden tutustuttaminen arviointiprosessiin ja tarkasti

suunniteltu arviointilomake (Helminen ym. 2015). Arvioinnissa on tärkeää tietää mitä, miten ja millä kriteereillä arviointia tehdään.

Opiskelijoiden ohjeistus edistää koetilanteen läpinäkyvyyttä ja mahdollistaa opiskelijan osallistamisen koetilanteen arviointiin. Kokeessa arvioitavat asiat ohjaavat oppimista, jonka vuoksi on tärkeää tuoda esiin mahdollisimman selkeästi mitä opintojakson lopussa opiskelijoiden oletetaan osaavan. Arvioinnin tulisi keskittyä olennaisimpiin kliinisiin taitoihin (Sanford 1993). Kehittämistyön lopputuotoksena kehitetty Metropolia ammattikorkeakoulun tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeen arvioinnin pedagoginen viitekehys edistää arvioinnin kohdistumista tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian kannalta olennaisten perustaitojen arviointiin.

Tässä kehittämistyössä kehitetty arvioinnin pedagoginen viitekehys pilotoidaan syksyllä 2022 Metropolia ammattikorkeakoulussa, jossa arvioidaan sen käytettävyyttä arviointimenetelmänä. Metropolia ammattikorkeakoulun tulisi kehittää käytännön kokeen arviointimenetelmiä edelleen pilotointivaiheen jälkeen suhteessa opintojakson oppimistavoitteisiin. Arviointilomakkeen arviointikriteereitä ja opiskelijoiden ohjeistuksia voidaan laajentaa tai tarkentaa saatujen kokemusten ja palautteen perusteella. Tavoitteet ohjaavat arviointia, jonka tulokset ohjaavat taas seuraavia tavoitteita (Atjonen 2007, 76). Lisäksi käytännön kokeen opiskelijoiden ohjeistusta voisi käyttää opintojakson alussa ohjaamaan oppimista, antaen opiskelijoille käsitystä opintojakson oppimistavoitteista.

Kehittämistyöprosessi oli haastava johtuen suurilta osin siitä, ettei kehitystyön tekijällä ollut aiempaa kokemusta tutkivasta kehittämistyöstä. Kehittämistyöprosessin eri vaiheet näyttäytyivät selkeänä kokonaisuutena prosessin lopussa, vaikka prosessin aikana kehittämistyön päämäärää oli hankala ajoittain hahmottaa. Kehittämistyöprojekti oli erittäin opettavainen kokonaisuus, jossa oppi jäsentelemään tiedonhakua ja omia työskentelytapoja. Fysioterapeuttien käytännön taitojen arviointimenetelmien tutkimuskirjallisuudessa tematiikka aiheutti omat haasteensa. Kuten aiemminkin todettu kirjallisuudessa *clinical performance* viittaa työharjoittelussa tehtävään arviointiin ja *clinical competence* viittaa taas opiskelijoiden taitojen sekä kykyjen arviointiin. Termien erottaminen toisistaan ja oikeiden hakusanojen hahmottaminen vaikutti kirjallisuuskatsauksesta saatavan tietoon merkittävästi. Asia näyttäytyi selkeänä kehittämistyön lopussa, vaikka termien määritelmien erot aiheuttivat haasteita kirjallisuuskatsausta tehdessä, sillä molemmissa aiheissa viitataan taitojen ja kykyjen arviointiin kliinisessä ympäristössä.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Johtopäätöksenä voidaan todeta tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeen olevan tärkeä osa tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintokokonaisuutta riittävän osaamisen todentamiseksi. Käytännön taitojen arviointi tulee olla läpinäkyvää, arviointikriteerit tulee olla määriteltynä etukäteen, arvioinnissa tulee käyttää standardoituja tehtäviä, simuloituja asiakkaita ja arvioinnin tulee arvioida opiskelijan osaamista kokonaisvaltaisesti. Metropolia ammattikorkeakoulussa käytössä olevaa tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian käytännön kokeen arviointimenetelmää kehitettiin onnistuneesti vastaamaan kansainvälisesti terveydenhuoltoalla käytettyjä arviointimenetelmien hyviä käytänteitä. Lopuksi todetaan, että arviointimenetelmää tulee kehittää edelleen pilotointi vaiheen jälkeen.

Kirjoittajan yhteystiedot: lataliik@student.jyu.fi

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki. (2014). Finlex. Viitattu 31.3.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Arviointisanasto opettajille. (2022). Opetushallitus. Viitattu 23.3.2022. Doi: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>
- Atjonen, P. (2007). Hyvä ja paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Barra-Ortiz., H., Gómez-Miranda, L. & Fuente-Astroza, J. (2021). Objective structured clinical examination (OSCE) to assess the clinical skills of physical therapy students when using physical agents. *Revista de la facultad de medicina*. 69 (3). doi: e207. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v69n3.83545>
- Chisnall, B., Vince, T., Hall, S. & Tribe, R. (2015). Evaluation of outcomes of a formative objective structured clinical examination for second-year UK medical students. 21(6): 76—83. Doi: 0.5116/ijme.5572.a534
- Darwin, S. (2016). *Student Evaluation in Higher Education: Reconceptualising the Student Voice*. Cham: Springer Cham. doi:10.1007/978-3-319-41893-3
- Gorman, S., Lazaro, R. & Kennedy, B. (2010). Development and implementation of an objective clinical examination (OSCE) in neuromuscular physical therapy. *Journal of physical therapy education*. 24(3), 62—68. Doi: 10.1097/00001416-201007000-00008
- Harden, R. (1988). What is an OSCE?. *Medical teacher*. 10(1): 19—22. <https://doi.org/10.3109/01421598809019321>
- Helminen, K., Coco, K., Johnson, M., Turunen, H. & Tossavainen, K. (2016). Summative assessment of clinical practice of student nurses: A review of the literature. *International Journal of nursing studies*. 53, 308—319. Doi: 10.1016/j.ijnurstu.2015.09.014
- Khan, K. & Sankaranarayanan, R. (2012). Conceptual framework for performance assessment: Competency, competence and performance in the context of assessments in healthcare – Deciphering the terminology. *Medical teacher*. 34, 920—928. Doi: 10.3109/0142159X.2012.722707
- Metropolia. (2020). Fysioterapian (Kevät 2021) opetussuunnitelmat. Viitattu 31.3.2022. <https://opinto-opas.metropolia.fi/fi/88095/fi/70305/SXB21K2/year/2020>
- Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/Performance. *Academic medicine* 65(9): S63-7 Doi: 10.1097/00001888-199009000-00045
- Näyttötutkinto-opas 2016. (2016). Opetushallitus, oppaat ja käsikirjat 2016:3. Viitattu 31.3.2022. https://www.tts.fi/files/281/177568_nayttotutkinto_opas_2016.pdf
- Ramachandran, S. & Pushkar, P. (2013). The objective structured clinical examination (OSCE): AMEE Guide No. 81. Part 1: An Historical and theoretical perspective. *Medical teacher* 35(9): e1437—46. Doi: 10.3109/0142159X.2013.818634
- Ramani., S. & Leinster, S., (2008). AMEE Guide no. 34: Teaching in the clinical environment. *Medical teacher*. 30(4), 347—64. Doi: 10.1080/01421590802061613
- Sakurai, H., Kanada, Y., Sugiura, Y., Motoya, I., Wada, Y., Masayuki, Y., Tomita, M., Tanabe, S., Teranishi, T., Tsujimura, T., Sawa, S. & Okanishi, T. (2014). OSCE-based Clinical Skill Education for Physical and Occupational Therapists. *Journal of physical therapy science*. 26(9), 1387—1397. Doi: 10.1589/jpts.26.1387
- Sanford, J., Stratfor, P. & Solomon, P. (1993). Clinical evaluation: physiotherapists' ranking of competencies. *Medical teacher*. 15(4):369—77. Doi: 10.3109/01421599309006659
- Sosiaali- ja terveysalan ammatillinen ja korkeakoulutus Arviointien keskeiset tulokset ja kehittämissuosituks. (2021). Kansallinen koulutuksen arvioinnikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/11/KARVI_T1121.pdf
- Suomen fysioterapeutit. (2017). Fysioterapia koulutus. Viitattu 30.3.2022. www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/fysioterapeutin-koulutus/
- Suomen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys. (2022). Opetushallitus, tutkintojen viitekehukset. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-viitekehukset>
- Tutkimus- ja kehittämistoiminta. (2022). Suomen virallinen tilasto (SVT). Viitattu 30.3.2022. <http://www.stat.fi/til/tkke/kas.html>
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämissuosiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere, Tampere university press.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. Viitattu 31.3.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129>
- Zayyan, M. (2011). Objective Structured Clinical Examination: The Assessment of Choice. *Oman Medical Journal*. 26(4), 219—222. Doi: 10.5001/omj.2011.55

VIRTUAALITODELLISUUS OSANA FYSIOTERAPEUTTIKOULUTUSTA

Jalovaara Juha

TIIVISTELMÄ

Virtuaalitodellisuutta on hyödynnetty lääketieteen- ja terveydenhuoltoalan koulutuksissa jo vuosien ajan. Myös fysioterapiassa erilaiset virtuaalitodellisuutta hyödyntävät teknologiat ovat yhä enemmän käytössä etenkin neurologisessa kuntoutuksessa ja laajemmin myös muilla kuntoutuksen sektoreilla. Tämä asettaa fysioterapian koulutukselle lisää vaateita, mutta myös mahdollisuuksia, jotta tulevat kuntoutusalan ammattilaiset pääsisivät jo peruskoulutuksen aikana tutustumaan ja harjoittelemaan uuden teknologian käyttöä ja hyödyntämään sitä omassa opiskelussaan. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää, mitkä virtuaalitodellisuuden ratkaisut olisivat tarkoituksenmukaisempia Karelia ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksen käyttöön.

Kehittämistyössä käytettiin BIKVA-tasomallia (Brugerinddragelse i kvalitetsvurdering), mikä mahdollisti fysioterapian koulutuksen tarpeiden huomioimisen tulevissa virtuaalitodellisuusratkaisujen hankinnoissa. Kehittämistyön aineisto kerättiin Webropol- kyselyillä Karelia ammattikorkeakoulun oppimisympäristössä harjoitteluaan suorittavilta toisen vuoden fysioterapeuttiopiskelijoilta ja fysioterapian opettajilta. Lisäksi kolmelle fysioterapian opettajalle tehtiin täydentävä haastattelu. Kyselyissä kartoitettiin vastaajien aikaisempaa tietämystä ja kokemusta virtuaalitodellisuudesta yleisesti sekä millaisia näkemyksiä heillä on virtuaalitodellisuuden käyttömahdollisuuksista fysioterapeuttikoulutuksessa. Fysioterapeuttiopiskelijoiden Webropol- kyselyissä painotus oli enemmän omakohtaisessa oppimisessa, kun taas fysioterapian opettajien Webropol- kyselyn ja heille tehtyjen haastattelujen painotus liittyi opetuksen järjestelyihin ja kurssisisältöihin. Aineiston käsittely tapahtui ryhmittelemällä vastaukset, jonka jälkeen ne teemoiteltiin.

Tulosten perusteella fysioterapian opettajat (n=4) ja fysioterapeuttiopiskelijat (n=6) tunsivat virtuaalitodellisuuden käsitteenä. Sen käyttökohteina fysioterapeuttiopiskelijat nostivat anatomian opiskelun etenkin itseopiskelumahdollisuutena ja fysioterapian opettajien näkemyksissä nousi esille erilaiset käytännön tilanteiden simulaatiot. Työelämäyhteistyön mahdollisuutena opiskelijat nostivat etäyhteyksillä tapahtuvat simulaatiot ja opettajat täydennyskoulutuksen sekä hankeyhteistyön.

Tämän tutkivan kehittämistyön perusteella voidaan sanoa, että virtuaalitodellisuuden käyttöönottoa opetuksen työkaluksi tukee käyttökoulutuksen, käytönaikaisen tuen sekä riittävien suunnitteluresurssien huomioiminen koko prosessissa. Myös opiskelijoiden itsenäisen opiskelun mahdollistavan virtuaalitodellisuustilan järjestely katsottiin oleelliseksi tekijäksi, joka tukee käyttöönottoa ja menetelmän jalkautumista.

Asiasanat: fysioterapian koulutus, fysioterapian opettaja, fysioterapeuttiopiskelija, oppiminen, pedagogiikka, virtuaalitodellisuus

JOHDANTO

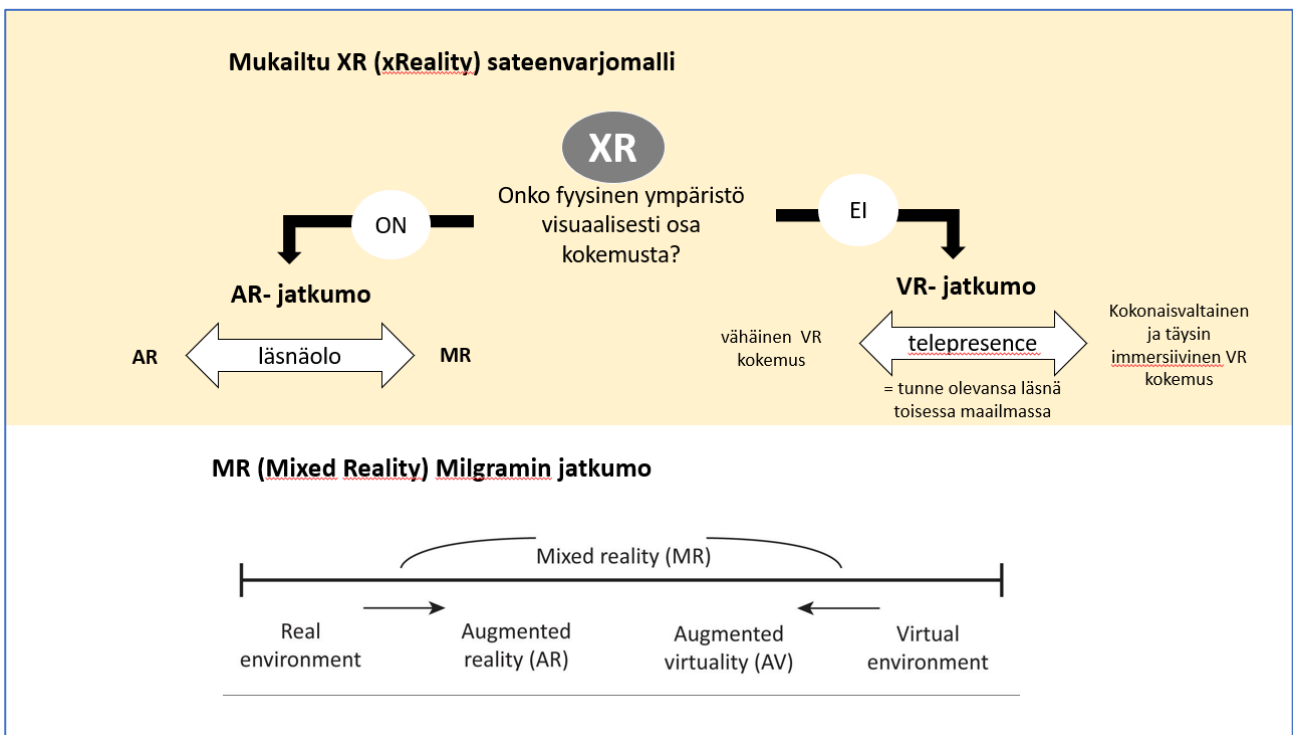
Fysioterapiassa virtuaalitodellisuutta on käytetty etenkin neurologisessa kuntoutuksessa mm. halvauspotilaiden (Fong ym. 2021; Khan ym. 2021), CP-potilaiden (Choi ym. 2021), MS-potilaiden (Maggio ym. 2019) ja Parkinson- potilaiden kuntoutuksessa (Triedgaardt ym. 2019). Lisäksi virtuaalitodellisuutta on hyödynnetty mm. kroonisen alaselkikipua sairastavien potilaiden kuntoutuksessa, missä sen on osoitettu vähentävän liikuntaharjoituksen aikaisen kivun määrää (Matheve ym. 2020). Immersioon- eli uppoutumisen kokemukseen perustuvan teknologian avulla potilaat voivat saada intensiivisemmän oppimis- ja kuntoutuskokemuksen erityisesti silloin, kun se on suunniteltu kuntoutustarkoituksiin. Immersioteknologian etuina voidaan pitää myös sitä, että harjoitusannosta voidaan kasvattaa suuremmaksi kuin perinteisessä kuntoutuksessa ja terapeutti voi säädellä harjoituksen intensiteettiä sekä annostelua reaaliaikaisesti tehtävän tavoitteen mukaisesti (Lewin & Demers 2020).

Lääketieteessä virtuaalitodellisuutta on käytetty mm. kirurgian, anatomian, geriatrian ja hammaslääketieteen opetuksessa (Barteit ym. 2021) sekä hoitotyössä kliinisen päättelytaidon harjoittelussa (Peddle ym. 2019). Ryanin ym. (2022) mukaan, VR (Virtual Reality)-, AR (Augmented Reality)- ja XR (xReality)- sovelluksilla saavutetaan yhtä suuri oppimishyöty kuin perinteisillä koulutusmenetelmillä. Oppimistulokset, kuten opiskelijoiden tyytyväisyys, itsetehokkuus ja sitoutuminen, lisääntyivät immersiiivisen, eli virtuaalisen teknologian käytön myötä, mikä viittaa siihen, että se on optimaalinen työkalu myös koulutukseen.

Karelia ammattikorkeakoulussa on meneillään koko ammattikorkeakoulua koskeva ”Tulevaisuuden työ”- hanke, jonka tavoitteena on oppimisympäristöjen ja pedagogiikan monialainen sekä työelämälähtöinen kehittäminen tulevaisuuden työn asettamien vaatimusten mukaisesti. Hankekokonaisuus muodostuu kolmesta osa-alueesta: ”Tulevaisuuden työ”- investoinneista, ”Tulevaisuuden työ” – pedagogiikasta ja opettajien osaamisen kehittämisestä (Tulevaisuuden työhanke 2021). Näin ollen, tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää, millaiset virtuaalitodellisuuden ratkaisut voisivat toimia Karelia ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksessa tarkoituksenmukaisemmin. Tätä tietoa voi hyödyntää virtuaalitodellisuusratkaisujen hankintaprosessin apuna ja arvioidessa niiden potentiaalisia käyttökohteita. Kehittämistehtävän tuotoksena tulevan selvityksen tarkoituksena on auttaa valitsemaan kustannustehokkaat ja elinkaareltaan parhaat ratkaisut, jotka tukevat monialaista oppimisympäristöä ja fysioterapia- alan kansallista kehitystä.

VIRTUAALITODELLISUUS

Virtuaalitodellisuudessa käytettävä teknologia voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan niiden immersio- ja interaktiivisuuden mukaan; 1. virtuaalitodellisuus (Virtual Reality VR) 2. lisätty todellisuus (Augmented Reality AR) ja yhdistetty todellisuus (Mixed Reality MR) (FiCom 2021). Termejä kuitenkin on Rauschnabelin ym. (2022) mukaan käytetty epä johdonmukaisesti niin tutkijoiden kuin kehittäjien keskuudessa. Heidän näkemyksensä on, että XR (xReality) muodostaa sateenvarjokäsitteen, jonka alla AR:llä ja VR:llä on perustavanlaatuisia eroavaisuuksia ja niitä tulisi kohdella erilaisina kokemuksina. AR- kokemuksia voidaan kuvata jatkumona, avustavasta todellisuudesta lisättyyn todellisuuteen ja VR-kokemus tapahtuu perusaistimuksista kokonaisvaltaiseen kokemukseen. Kuvassa 1. on eriteltyä ylempään puoliskoon uudempi näkemys (Rauschnabel ym. 2022) ja alempi puolisko edustaa aikaisemmin julkaistua Milgramin jatkumoa (Milgram ym. 1994), mihin viitataan vielä nykyisinkin monessa tutkimuksessa.



Kuva 1. XR (xReality) sateenvarjomalli ja MR (Mixed Reality) Milgramin jatkumo (mukailtu Rauschnabel ym. 2022 ja Milgram ym. 1994).

Virtuaalitodellisuus (eng. *virtual reality*, VR) määritellään kolmiulotteiseksi, tietokoneella luoduksi ympäristöksi, joka simuloi tai kuvantaa oikean fyysisen maailman piirteitä (Makransky & Lilleholt, 2018). Rauschnabel ym. (2022) mukaan, se on keinotekoinen, virtuaalinen ja katsojakeskeinen

kokemus, jossa käyttäjä on suljettu kaikenkattavaan 3D-tilaan, joka on ainakin visuaalisesti eristetty fyysisestä ympäristöstä.

Lisätyssä todellisuudessa (eng. *augmented reality*, AR) käyttäjä näkee ja kokee ympäröivän maailman, esimerkiksi kännykän tai datalasin avulla. Tällöin hän saa lisätietoa näkemästään kohteesta esim. tietokoneanimoituja 3D- malleja, ohjeita tai tekstiä. Se perustuu visualisointitekniikkaan, jossa virtuaalisia objekteja lisätään osaksi todellista näkymää (Ficom 2020).

Virtuaalitodellisuuden käyttöympäristö toteutetaan useimmiten kolmella eri tavalla: 1. tietokoneen näyttö, näppäimistö, hiiri, peliohjain tai kosketusnäyttö, 2. HMD- lasit (Head Mounted Display) tai kaksi isoa näyttöä, jotka sijoitettu näkökentän tasoon tai 3. projektorien avulla, missä immersiiivinen ympäristö (CAVE, Cave Automated Virtual Environment) heijastetaan seinille ja henkilö kokee olevan osa virtuaalista maailmaa (Buttusi & Chittaro, 2018; Lee & Wong, 2014; Sherman & Craig, 2019). Näistä HMD- ja CAVE- perustaiset VR-ratkaisut tarjoavat täyden immersiiivisen kokemuksen (full immersive VR, I-VR), jossa käyttäjä näkee kokonaan vain virtuaalisen ympäristön.

VIRTUAALITODELLISUUS TERVEYDENHUOLTOALAN OPETUKSESSA

Mäkisen ym. (2020) katsauksessa tunnistettiin kolme erilaista terveydenhuoltoalalla käytössä olevaa virtuaalitodellisuuden teknologiaa: 1.) haptiset laitteet, jotka tuottavat tuntemuksia esim. värinää, mitä tuntoaistin avulla havaitaan (Mingyu ym. 2017), 2.) tietokonesimulaatiot ja 3.) virtuaalilaseihin perustuvat tekniikat. Monsky ym. (2019) mukaan, AR- ja VR- teknologiat ovat tehneet merkittäviä edistysaskeleita lääketieteen- ja terveydenhuoltoalan koulutuksessa, etenkin tiedollisen oppimisen ja terapian alalla.

Krokosin ym. (2020) tutkimuksessa, opiskelijat kokivat virtuaalilaseilla (HMD) toteutetun opetuksen avulla olevansa paremmin uppoutuneita annettuun tehtävään verrattuna näyttöpäätteellä tapahtuvaan opiskeluun. 70% tutkittavista koki HMD- lasien antavan paremman tilatietoisuuden ja kolmannes tutkittavista raportoi käyttävänsä virtuaalimuistia ja näin ollen opitun mieleen palauttaminen oli helpompaa. Lisäksi virtuaalitodellisuus on mahdollistanut vaikeiden harjoitusskenaarioiden toistuvan käytön mukaansatempaavassa ja realistisessa ympäristössä, kuten hätätoimenpiteissä ja harvinaisissa komplikaatioissa leikkauksen aikana (Barteit ym. 2021). Virtuaalitodellisuuden avulla on voitu harjoitella myös ongelmanratkaisutaitoja ja potilaan diagnostiikkaa (Harrington ym. 2018).

Hoitotyössä ja leikkaussimulaatioissa virtuaalitodellisuuden oppimisen sisällöissä keskeistä on proseduraalisen tiedon oppiminen, kun taas lääketieteellisessä koulutuksessa keskitytään sekä

proseduraaliseen ja ongelman ratkaisutaidon oppimiseen (Radiant ym. 2020). Proseduraalisen oppimisen perustana on eri aistien avulla luotu kokemuksellisuus ja lihasmuisti (Kivimäki, M. 12.8.2020). Immersioon perustuvasta virtuaalitodellisuudesta oli hyötyä suurimmissa osissa proseduuritehtävistä ja lisäksi oli näyttöä myös siitä, että saavutettuja virtuaalisia taitoja voidaan siirtää onnistuneesti myös todellisen maailman ongelmiin ja skenaarioihin (Hamilton ym. 2020).

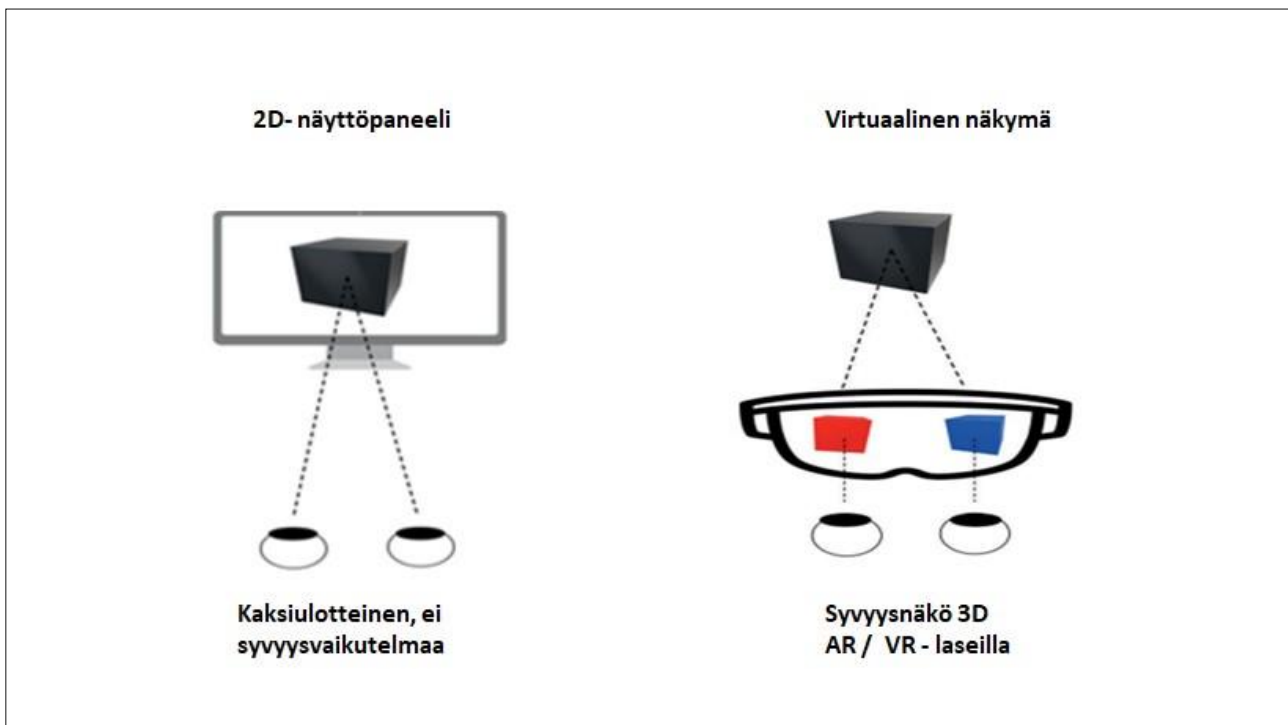
Vaikka virtuaalitodellisuutta pidetään lupaavana oppimisvälineenä korkeakouluopetuksessa, niin Radiantin ym. (2020) tekemässä systemaattisessa katsauksessa sitä oli tutkittu enimmäkseen suorituskyvyn ja käytettävyyden suhteen, mutta hyvin harvoissa tutkimuksissa oli taustalla tietty oppimisteoria tai selvitys, miten niitä olisi käytetty varsinaisessa opetuksessa. Katsauksessa teoreettisen pohjan omaavista artikkeleista kokemuksellisen oppimisen osuus kaikista artikkeleista oli 11%, kun muiden teorioiden yksittäiset osuudet olivat 3%:n luokkaa. Toinen luokka koostui artikkeleista, joissa mainittiin selkeästi erilaisia oppimisteorioita, kuten konstrukttiivinen oppimisteoria, ”pelillistämisoppiminen” ja transformatiivinen oppiminen.

Virtuaalitodellisuuden käyttö anatomian opetuksessa

Virtuaalitodellisuutta on käytetty terveydenhuollossa monin eri tavoin, mm. anatomian opetuksessa. Sen etuina voidaan nähdä, että virtuaalitodellisuusmenetelmän avulla opiskelijoita voi auttaa ymmärtämään paremmin monimutkaisia kolmiulotteisia rakenteita (Barteit ym. 2021). Koska oppikirjoissa esitetyt kaksiulotteiset kuvat eivät kuvaa elinjärjestelmiä kolmiulotteisesti (3D), ne voivat rajoittaa joidenkin oppijoiden kykyä hahmottaa ihmiskehon fysiologisia ja anatomisia rakenteita (Moro ym. 2020).

Bogomolovan ym. (2020a) mukaan, kolmiulotteiset anatomiset mallit, joita voidaan tarkastella stereoskooppisesti, esimerkiksi virtuaalitodellisuuslaseilla (Stereoscopic 3D AR/VR), voivat auttaa anatomisten mittasuhteiden ja muotojen tunnistamisessa etenkin sellaisten opiskelijoiden keskuudessa, joilla on heikompi avaruudellinen hahmotuskyky. Tämä tukee olettamusta, että kolmiulotteinen VR/AR näkymä sisältää sellaista tietoa, jota ei löydy kaksiulotteisesta näkymästä ja josta puuttuu syvyysvaikutelma. Esimerkiksi 2D -näytöllä näkyvän kolmiulotteisen mallin visuaalinen käsittely lisää ylimääräistä kognitiivista kuormitusta sellaisille henkilöille, joilla on heikompi avaruudellinen hahmottamiskyky (Kuva 2.). Siksi heikon kolmiulotteisen hahmottamiskyvyn omaavat opiskelijat eivät hyödy kaksiulotteisten, esim. tietokoneruudun kautta näkyvien 3D- mallinnusohjelmien käytöstä (Bogomolova ym. 2020b), kun taas hyvän

kolmiulotteisen hahmottamiskyvyn omaavat henkilöt voivat hyötyä myös ks. mallien opiskelusta tietokoneen tai tabletin näytöltä.



Kuva 2. Kaksiulotteisen ja syvyytsnäön eroavaisuus (mukailtu Bogomolova ym. 2020a).

KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Tämä tutkiva kehittämissyö tehdään yhteistyössä Karelia ammattikorkeakoulun ”Tulevaisuuden työ”-hankkeen ja fysioterapeuttikoulutuksen kanssa. Kehittämistehtävän tarkoituksena on selvittää fysioterapian opettajien ja fysioterapeuttiopiskelijoiden näkemyksiä, että millaisia virtuaalitodellisuuden ratkaisuja Karelia ammattikorkeakoulun fysioterapiakoulutuksessa olisi tarkoituksenmukaista käyttää ja miten niitä voisi hyödyntää opetuksessa.

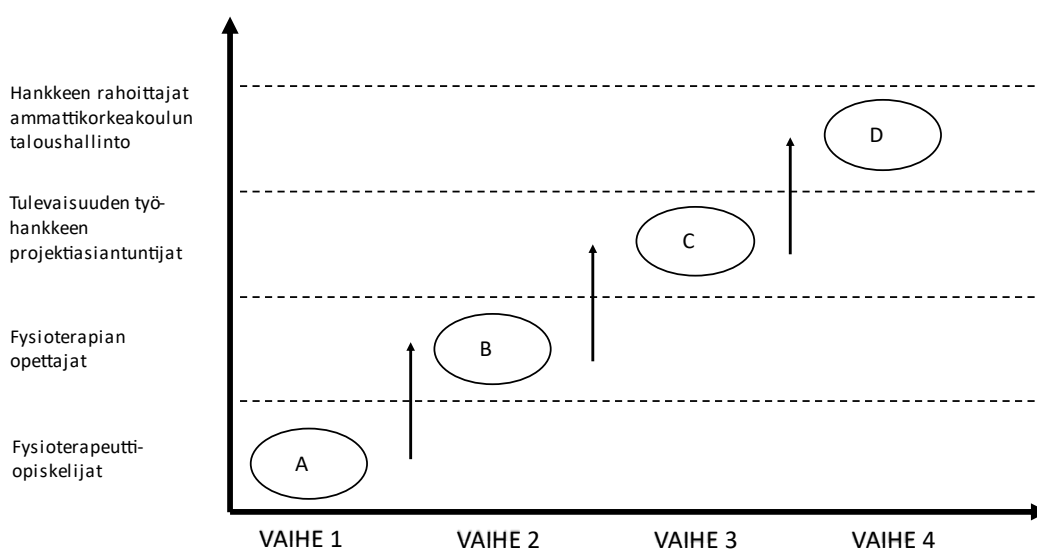
Tutkimuskysymykset ovat:

- 1.) Millaisia näkemyksiä fysioterapian opettajilla ja fysioterapeuttiopiskelijoilla on virtuaalitodellisuuden mahdollisesta käytöstä fysioterapeuttikoulutuksessa?
- 2.) Mitkä virtuaalitodellisuuden ratkaisut voisivat olla käyttökelpoisia fysioterapeuttikoulutuksessa?

KEHITTÄMISTYÖN PROSESSI

Tässä tutkimuksellisen kehittämistyön prosessissa käytin mukailleen Toikon ja Rantasen (2009, 69) tasomallia. Tässä BIKVA- mallissa (Brugerinddragelse i kvalitetsvurdering) arviointi etenee alhaalta ylöspäin ja jossa tavoitteena oli saada konkreettista tietoa eri tasoilta. Perusteluna valinnalleni oli, että ”Tulevaisuuden työ”- hankkeella ja ammattikorkeakoululla olevat tavoitteet ja reunaehdot liittyvät pitkälti, pedagogiseen kehittämiseen, rahoitukseen sekä ammattikorkeakoulun tiloihin ja niiden käyttöasteeseen, kun taas fysioterapian koulutuksen näkökulma liittyy opetussuunnitelman toteutukseen, opintojaksojen suunnitteluun ja toteutukseen sekä opetuksen järjestelyihin. Fysioterapeuttiopiskelijoiden näkemysten huomioiminen prosessin tässä vaiheessa antoi tärkeää informaatiota mm. opetuksen suunnittelun ja resurssien näkökulmasta. Kehittämistehtävän mukailtu BIKVA- malli on esitetty kuvassa 3.

Ensimmäisellä tasolla (A) fysioterapeuttiopiskelijoille pidettiin virtuaalitodellisuuden liittyvä työpaja, jossa esiteltiin Tulevaisuuden työ- hankkeen tarkoitusta ja tavoitteita sekä esiteltiin myös kehittämistehtävän ideaa. Heille myös esiteltiin Opetushallituksen (2021) julkaisema ”Virtuaalitodellisuus oppimisessa- Opas opettajalle”, jossa on mm. selvitetty virtuaalitodellisuuden peruskäsitteitä sekä kuvauksia erilaisista virtuaalisista oppimisympäristöistä ja niissä käytettävistä teknologioista. Tämän jälkeen heitä pyydettiin täyttämään ”Virtuaalitodellisuus Karelialan fysioterapeuttikoulutuksessa”- Webropol- kysely.



Kuva 3. BIKVA- arviointimalli (mukailtu Toikka & Rantala 2009).

Toisella tasolla (B) fysioterapian opettajille lähetettiin Webropol- kysely sähköposti sekä sama opas (Opetushallitus 2021), kuin opiskelijoille. Oppaassa on kuvattu erilaisia käytänteitä, joita voi hyödyntää etenkin opetuksen järjestelyjen ja eri teemojen laadinnassa ja nämä auttavat vastaajia miettimään erilaisia näkökulmia ja mahdollisia ratkaisuja, mitä virtuaalitodellisuus on ja miten sitä voisi hyödyntää oppimisen kannalta.

Tasolla kolme (C) kartoituksen tuloksia esiteltiin Tulevaisuuden työ hankkeen projektihenkilöstölle, jossa on huomioituna sekä fysioterapian opettajien, että fysioterapeuttiopiskelijoiden näkemys virtuaalitodellisuuden käytöstä fysioterapian koulutuksessa. Viimeisessä vaiheessa (D) tullaan esittelemään kartoituksen tuloksia Karelia ammattikorkeakoulun tiloista vastaaville taloushallinnon henkilöstölle selvityksessä ilmenneistä tarpeista, kuten tilavaatimuksista ja niiden erityistarpeista fysioterapian koulutuksen näkökulmasta sekä yhteiskäyttöön liittyvien toimintojen suunnittelutarpeista.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön aineistonkeruu tapahtui kahdella erilaisella Webropol-kyselytutkimuksella, jotka osoitettiin Karelia ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajille ja oppimis- ja palveluympäristön fysioterapian ohjatussa harjoittelussa oleville fysioterapeuttiopiskelijoille. Lisäksi tein täydentävänä tiedonhakuna yksilöhaastattelun kolmelle fysioterapian opettajalle. Kyselyä varten haettiin lupa Karelia ammattikorkeakoululta ja kysely laadittiin Webropol- ohjelmalla (liite 1). Kyselyn laadinnassa hyödynnettiin tutkimuskysymyksiä sekä sovelletusti myös teknologian hyväksyttävyyttä arvioivaa UTAUT- mallia (Unifield theory of acceptance and use of technology). UTAUT- malli koostuu useammasta tekijästä, kuten suorituskyvyn odotuksista, vaivattomuusodotuksista, sosiaalisesta vaikutuksesta ja mahdollistavista olosuhteista (Venkatesh ym. 2003).

Opettajille suunnatuissa Webropol- kysymyksissä painotus oli enemmän opettajan työn järjestelyihin liittyvissä lähestymistavoissa ja opiskelijoille suunnatut kysymykset painottuivat omakohtaiseen oppimiseen. Perusteluna tälle oli se, että opettajat tulevat käyttämään virtuaalitodellisuutta tietyissä opintojaksoissa, joissa tulee huomioida mm. opetussuunnitelman tavoitteet sekä opintojaksojen toteutukseen liittyvät tekijät. Opiskelijoiden näkemyksiä virtuaalitodellisuuden käytöstä tulevaisuuden opetuksessa haluttiin kartoittaa enemmän omakohtaisen oppimisen näkökulmasta, joten erillinen kysely toi laajemman näkemyksen ja auttoi ymmärtämään paremmin eri käyttäjäryhmien näkemyksiä ja odotuksia.

Webropol- kyselyjen analyysien jälkeen haastattelin lyhyesti vielä osaa fysioterapian opettajista strukturoidulla teemahaastattelulla, koska halusin saada tarkempaa tietoa, millaisia opetusteknillisiä järjestelyjä virtuaalitodellisuuden käyttö opetuksessa vaatisi ja joihin sähköinen kysely ei ollut antanut selkeitä vastauksia. Haastateltavaksi valikoitui kolme kokeneempaa fysioterapian opettajaa, joilla on työkokemusta fysioterapian opettajana yli 8 vuotta ja fysioterapeutinakin ennen opettajuuttaan yli 10 vuotta. He ovat opettaneet mm. tuki- ja liikuntaelinsairauksien, neurologisen fysioterapian ja sydän- ja hengityselinsairauksien fysioterapiaa sekä terveydenedistämisen opintokokonaisuuksia. Samoista aiheista löytyy myös tutkimuksia, joissa on käytetty virtuaalitodellisuutta (Liu ym. 2021; Qian ym. 2021; Vinolo ym. 2021).

Haastattelut suoritettiin yksilöllisesti ja teemahaastattelun kysymyksiä oli, että *”miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää omassa opetuksessa”* sekä *”millaisia opetuksen liittyviä järjestelyjä virtuaalitodellisuuden käyttö vaatisi?”*. Teemahaastattelun analyysissä hyödynsin aineiston ryhmittelyä ala- ja pääluokkaan, joista muodostin sitten teoreettiseen taustatietoihin peilaavan näkemykseni, mitä käytin johtopäätösten tekemisessä.

Työn kirjallisen katsauksen näkökulma oli enemmän kartoittava, mutta ei systemaattinen. Käytin hakukoneena Pubmedia ja Google Scholaria sekä tein käsihakuja. Hakusanoina olivat ”Virtual reality”, ”Augmented reality”, “Mixed reality” ”education”, ”learning”, ”healthcare”, ”physiotherapy”, ”physiotherapy education”, “effectiveness”.

TULOKSET

Webropol- tulokset

Webropol- kyselyihin saatiin vastauksia yhteensä kymmeneltä tutkittavalta, jotka edustavat noin 50% tavoiteltavasta tutkimusotoksesta. Vastauksista neljä tuli fysioterapian opettajilta ja kuusi fysioterapeuttiopiskelijoilta. Tutkimusotos edustaa tulevan virtuaalitodellisuusympäristön pääasiallisimpia käyttäjäryhmiä, koska opetustyöhön liittyvän virtuaalitodellisuuden käytännön työstä vastaavat opettajat ja suurin osa viikoittaisesta virtuaalitodellisuuden hyödyntämisestä asiakastyössä tulee tapahtumaan oppimis- ja palveluympäristössä, mitä kyselyyn vastanneet fysioterapeuttiopiskelijat edustavat. Täten vastausprosenttia voidaan pitää vähintään tyydyttävänä.

Virtuaalitodellisuus- käsitteen tunnettavuus

Webropol- kyselytutkimustuloksissa ilmeni, että fysioterapian opettajille käsitteenä virtuaalitodellisuus (VR) oli kaikille tuttu (100%), kun taas AR:n (Augmented Reality) käsitteen tunsi puolet (50%). MR (Mixed Reality), AV (Augmented Virtuality) ja XR (Extended Reality) käsitteet olivat kaikille vastaajille vieraita (0%). 75% vastaajista oli kokeillut jotain VR- sovellusta, mutta kukaan ei ollut käyttänyt sitä säännöllisesti esimerkiksi työtehtävissä, opiskelussa tai harrastus-/viihdekäytössä. Kokeilut olivat liittyneet vain joihinkin VR -esittelytilanteisiin.

Myös fysioterapiaopiskelijoille virtuaalitodellisuus (VR) käsitteenä oli tuttu (100%), mutta muut käsitteet, kuten AR:n tunsi vain 25% ja MR:n puolet (50%) vastaajista. AV ja XR käsitteet olivat myös opiskelijoille täysin vieraita. Opiskelijoista 75% oli kokeillut jotain VR sovellusta esimerkiksi huvipuistossa ja VR- pelin merkeissä.

Virtuaalitodellisuuden käyttö fysioterapian opetuksessa

Tulevaisuuden näkökulmaa kartoittavista kysymyksistä pyrittiin selvittämään mm. Opetushallituksen (2021) julkaiseman ”Virtuaalitodellisuus oppimisessa- Opas opettajalle”- oppaassa esitetyn Puenteduran (2013) kehittämän SAMR- mallin (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) avulla, miten vastaajat ajattelisivat virtuaalitodellisuuden käytön mahdollisuuden fysioterapian opetuksessa. Opettajista 75% hyväksyisivät virtuaalitodellisuuden modifikaatiomallin (Modification), missä opetusta voidaan muokata ja hyödyntää joitain elementtejä ja puolet myös täysin virtuaalisen (Redefinition) oppimisympäristön. Opiskelijoiden mielestä opetuksessa voitaisiin hyödyntää joitain virtuaalitodellisuuden elementtejä (100% vastaajista), mutta kukaan vastaajista ei haluaisi, että se olisi täysin virtuaalisesti (Redefinition) toteutettu.

Webropol- kyselyn avoimet vastaukset

Avoimissa vastauksissa haluttiin selvittää etenkin opiskelijoiden ja opettajien näkemyksiä virtuaalitodellisuuden soveltuvuudesta opetuskäyttöön. Niistä muodostui erilaisia teemoja, mitä ryhmittelin omiksi pääryhmiksi.

Virtuaalitodellisuuden hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisessa:

Kysymykseen ”*anna joku käytännön esimerkki/ tulevaisuuden visio, miten mielestäsi virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää oppimisessa*”, niin opiskelijoiden vastauksissa nousi esille

etenkin anatomian opiskelu ja erilaisten tilanteiden harjoittelumahdollisuudet, kuten case-asiakastilanteet/ käytännön tentin arviointi sekä käytännötilanteisiin liittyvät virtuaaliset oppaat:

”Voisi esimerkiksi fysioterapiassa anatomian opiskelussa hyödyntää”, ”jotta pääsee havainnoimaan myös lihasten/luiden/elimien koon suhteessa”, ”joku sen tyyppinen, että näkee virtuaalisen ihmisen todellisissa mitoissa ja pystyy lähteä purkamaan sitä kautta anatomiaa”, ”anatomiaa, elimien/ luiden lihasten tutkiminen käytännössä”, ”odotan innolla, että näitä tulisi, koska erityisesti itse olisin toivonut anatomian ja fysiologian opinnoissa, että joku tämänlainen olisi ollut. Olisi helpottanut kummasti havaitsemista”. ”Asiakascaset, joita pääsee tekemään vastaanotolla”, ”opasvideot, joissa pääsee seuraamaan /tekemään esim. liikkuvuuden mittaamista”, ”käytännön tentit voisivat olla virtuaalitodellisuudessa”.

Opettajien vastauksissa vastaavasti erilaiset sairaalamaailman simulaatiotilanteet ja asiakastilanteiden harjoittelu sekä luontokokemuksen saaminen luokkaympäristöön koettiin virtuaalitodellisuuden käyttömahdollisuuksiksi:

”Erilaisissa ympäristöissä (esim. teho-osasto, kotiympäristö) toiminen, erilaisten laitteiden käyttäminen ja käytön ohjaaminen (esim. proteesit)”, ”aitojen tilanteiden simulointi ja olemassa olevien virtuaalitodellisuussovellusten demoaminen”, ”ehkä jotain asiakastyöskentelyyn liittyvää ja luontoelementtien tuominen luokkatilaan/ asiakkaan kotiin/ Green care menetelmät”, ”asiakaskokemuksen ymmärtäminen, tilanteisiin, joihin ei voi jostain syystä mennä”; ”onnettomuudet, tehohoito”, ”erilaisten potilasryhmien fysioterapian toteutus erilaisissa ympäristöissä, esim. monivammapotilas tehohoidossa, toispuolihalvauspotilas kuntoutumisen eri vaiheissa”, ”turvallisuskartoitukset”, ”ympäristön esteettömyyden arviointi/ kehittäminen”, ”ohjaamisen harjoittelu”, ”psykofyysinen fysioterapia”, ”esiintymistilanteiden harjoittelu”, ”harjoittelupaikka esittelyt”, ”havainnoinnin harjoittelu”, ”interaktiivinen reagointi”, ”haasteelliset asiakastilanteet”.

Virtuaalitodellisuuden hyödyntäminen monialaisessa opiskelussa

Kysymykseen, ”Miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää monialaisessa opiskelussa (esim. yhteiset opinnot sote, tekniikka, media, matkailu), opiskelijoiden vastauksissa nousi esille yhteiset simulaatiot:

”Simuloidaan muille aloille tyypillisiä/ yhteistyön kannalta olennaisia tilanteita/ vastaanottoja”, ”simulaatioluokissa voisi simuloida moniammatillista asiakastilannetta ja näin saada varmuutta tälläisissä tilanteissa toimimiseen”.

Virtuaalitodellisuus itsenäisen opiskelun tukena

Kysymykseen, *”miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää opiskelijoiden itseopiskelussa”*, opiskelijoiden vastauksissa nousi edelleen anatomian opiskelu keskeiseksi mahdollisuudeksi sekä itsenäisen virtuaalitodellisuuden tila, jota voi kätevästi varata käyttöönsä:

”Anatomian opiskelussa esim. sellainen virtuaalikoppi, minne voi kaverin kanssa mennä opiskelemaan kaikenlaista”, ”erillinen VR-tila, jonka voi varata omaan käyttöön”, ”tilat/laitteet Peppi-järjestelmään varattavaksi, hyvä tiedotus laitteiden käytöstä. Näin opiskelijat pääsevät helposti harjoittelemaan heille sopivana ajankohtana”, ”anatomian itseopiskeluun voisi saada uudenlaista intoa virtuaalitodellisuuden kautta”.

Opettajien vastauksissa itsenäinen opiskelu nähtiin esimerkiksi paikkana, missä voi harjoitella erilaisia asiakastilanteita:

”Esim. case-tyylisessä opiskelussa aitojen tilanteiden simulaatioissa”, ”ohjaustaitojen harjoittelussa esim. erityisryhmät ”, ”esiintymistaitojen harjoittelu erilaisissa asiakastilanteissa, jos jännittää vuorovaikutustilanteita”

Kysymykseen, *”miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää Karelia ammattikorkeakoulun oppimis- ja palveluympäristössä”*, opiskelijoiden vastauksissa nousi erilaisten kuntoutustilanteiden simulointi ja asiakastilanteiden harjoittelu:

”Voisi harjoitella erilaisia kuntoutustilanteita simulaation kautta”, ”esim. ryhmien/ tilaisuuksien järjestämisessä tilojen katsauksessa 360 asteen kameralla kuvattuna”, ”kirjaamisen yhtenäistämiseksi voisi kehitellä jonkun virtuaalitodellisuustehtävän, jossa asiakas, jonka pääsisi sitten kirjaamaan”, ”asiakkaiden harjoittelun apuna”, ”haastavien asiakastilanteiden simulointi”, ”asiakkaiden kanssa erilaiset pelit, missä pääsee harjoittelemaan monipuolisesti (raajojen hyödyntäminen)”, ”psykososiaalisesta näkökulmasta, asiakkaat pääsevät myös virtuaalitodellisuuden avulla kuntoutumaan käytännössä (esim. lumilautailussa selkensä satuttanut, pääsee mäkeen tai laudanpäälle

seisomaan virtuaalitodellisuutta hyödyntäen)”, *”hauska tapa harjoitella esimerkiksi tarkkuutta tai tasapainoa pelin varjolla”*.

Opettajat nostivat etenkin erilaisten asiakasryhmien kanssa tehtävän työskentelymahdollisuudet:

”Ikäihmisten tasapainoharjoittelussa”, ”muistisairaiden reminiscence-terapia”, ”urheilufysioterapia”.

Virtuaalitodellisuus työelämäyhteistyössä:

Opiskelijat nostivat kysymyksessä *”miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää työelämäyhteistyössä”* erilaisten simulaatioiden ja etäyhteysmahdollisuuksien hyödyntämisen:

”Voisi vaikka harjoitella eri tilanteita simulaation avulla tai voisi ohjata etänä”, ”simuloidaan tyypillinen työpäivä tms. yleiset toimintatavat, vierailu yrityksen tiloissa etänä”, ”kaikki pääsisivät samoihin tiloihin katsomaan samaa juttua, mutta voitaisiin olla etänä”.

Opettajien vastauksissa nousi esille täydennyskoulutustarjonta, hankeyhteistyö sekä työpaikkasimulaatiot:

”esimerkiksi täydennyskoulutus sekä erilaiset hankkeet työelämän kanssa”, ”työpaikkakäynnit ja työergonomia, missä voisi simuloida erilaisia tilanteita”

Virtuaalitodellisuuden käyttöä edistävät tekijät

Opiskelijoille osoitetussa kysymyksessä, *”Mikä/ mitkä tekijä (t) saisivat sinun käyttämään jotain virtuaalitodellisuuden teknologiaa opiskelussasi”*, opiskelijoiden vastauksissa nousi esille etenkin teknologian helppokäyttöisyys ja opastus laitteiden käyttöön:

”teknologian helppokäyttöisyys saisi minut käyttämään”, ”kokeiluna käy kaikenlainen”, ”hyvä opastus laitteiden käyttöön”, ”helppous ja tietoisuus eri vaihtoehtoista”.

Opettajille suunnattu kysymys, *”Mikä/ mitkä tekijä (t) saisivat sinun käyttämään jotain virtuaalitodellisuuden teknologiaa omassa opetuksessasi”*, niin heidän vastauksissaan esille tuli mm. tarvittavan teknisen ja käyttöön liittyvän tuen varmistaminen ja riittävät suunnitteluresurssit:

”asiantuntijoiden apu niitä suunnitellessa ja toteutettaessa”, ”riittävä ylimääräinen resurssointi laitteiden käytön opetteluun, koska muuten ei tule otettua käyttöön, koska työaika ylittyy muutenkin jo perustyössä”, ”vähemmän on enemmän, ”mieluummin vähän, mutta hyvin toimivia ratkaisuja, kun sellaisia, mihin ei ehditä perehtyä ja jäävät käyttämättä”, ”käyttönottokoulutuksen merkitystä ei voi korostaa liikaa”.

Virtuaalitodellisuuden käyttöön liittyvät haasteet

Kysymykseen, *”mitkä tekivät virtuaalitodellisuudessa vähentäisivät sen käyttöä omassa opiskelussa”*, opiskelijoiden näkemyksissä nousi esille käyttöönottoon liittyvät hankaluudet, riittämättömät laiteresurssit, hankintahinta sekä VR-laitteista johtuva pahoinvointi esim. case-asiakkaalla:

”Ehkä se käyttöönottaminen, jos se on vaikeaa ja hankala käyttää, voi jäädä siihen”, ”vaikeat ohjeet”, ”jos laitteita vähän ja varaukseen menee sen vuoksi pitkän aikaa, niin ei tuu kyllä edes kokeiltua”, ”jos asiakkaalla huimausta tai erilaisia sairauksia, niin pitää käyttää harkiten”, ”jos kallis hinta esim. jos pitäis itse hankkia”.

Opettajien vastauksissa kysymykseen *”mitkä tekivät virtuaalitodellisuudessa vähentäisivät sen käyttöä omassa opetuksessa”*, ajan puute virtuaalitodellisuustekniikan ja menetelmien opetteluun näyttäytyy käyttöä vähentävä tekijänä:

”Tähän vaikuttaa varmasti ajan puute käytön oppimisessa”, ”aika perehtymiseen on vähän, vaatisi jatkuvaa käyttöä, jotta taito säilyy”, ”opintojaksoille on niukasti suunnitteluresursseja, mitkä vaikuttavat teknologian hyödyntämiseen”, ”Riittämätön koulutus ja perehtyminen rajoittavat käyttöä”, ”että nää teknologiat jalkautuis, niin pitäisi olla säännöllistä koulutusta, vaikka työpaja kerran viikossa, joka viety lukkariin ja pitää olla resursoitu myös käyttökoulutukseen, eikä odoteta, että me tuosta vaan opitaan ja otetaan haltuun nämä uudet teknologiat”, ”käytön tulee olla järkevää, ei itsetarkoitus”.

Fysioterapiaopettajien yksilölliset haastattelut

Fysioterapian opettajille suunnattujen haastattelujen tehtävänä oli saada vielä syvällisempää ja täsmällisempää tietoa etenkin opetussuunnitelmaan ja opetukseen liittyvistä käytännönjärjestelyistä sekä myös toteutukseen liittyvistä seikoista, mitä vaikuttavat myös keskeisesti virtuaalitodellisuuden käyttöön ja sen mahdollisuuksiin.

Haastatteluissa nousi selkeästi esille ison opetusryhmän asettamat paineet lähiopetukselle sekä monimuoto-opetuksen tarpeet, mitkä liittyvät lähiopetuksen ja verkossa tapahtuvan opetuksen järjestelyihin ja mitä haasteita nämä voivat tuoda virtuaalitekniikan hyödynnettävyydelle. Yhtenä haasteena virtuaalitodellisuusratkaisujen käytölle nähdään **isot opetusryhmät ja tiimimalli**, jossa opiskelijat ovat jaettu 6 hengen ryhmiin. Lisäksi **tarvittavat tilat** asettavat omat vaateensa:

”Se on aina haaste, kun on 30 opiskelijaa, jotka jaettu kuuden hengen tiimeihin ja niitä laseja ei varmasti voi hankkia kaikille 30 opiskelijalle ja lukujärjestykseen pitää varata kaikille aikaa käyttää tilaa/ laitteita. Ja jos tiloja on käytössä vain yksi, niin nyt jo nähdään, että lukkarit ovat tosi tiukalla, etenkin näillä jotka ovat päiväopetuksessa. Tässä voi olla pullonkaula, jos ei riittävästi samaan aikaan tiloja/ välineitä. mietittävä, miten se siirtyisi käytäntöön”.

Lähiopetukseen **käytettävät opetusresurssit ja isot opetusryhmät** nähtiin myös osaltaan haasteena, koska virtuaalitodellisuusratkaisut vaatisivat paljon erilaisia tiloja ja välineitä koko ryhmän samanaikaisen opetuksen toteutuksessa esim. tuki- ja liikuntaelinsairauksien fysioterapian opetuksessa. Nykyisin jo käytössä olevat tablettitietokoneet (15 kpl) ja niihin asennetut ”VisualBody®”- anatomian ohjelmistot ovat toimineet jo tarkoituksenmukaisesti opetuksen tukena:

”Opiskelijat ovat olleet tyytyväisiä luokkahuoneessa käytössä oleviin tabletteihin ja anatomian ohjelmaan, missä voi tarkastella ihmiskehoa ja pyöritellä sitä näytöllä kolmiulotteisesti”.

Haastatteluissa kuitenkin nousi ehdotuksena esille, että virtuaalitodellisuussovellusten käyttöä voisi ajatella osana tuki- ja liikuntaelinsairauksien fysioterapiaa mm. **pienryhmätyöskentelyssä**, joka toteutuisi itsenäisenä opetusjakson aikana:

”Opiskelijoilla tulisi tulla joku pienryhmä/paritehtävä, mikä voitaisiin toteuttaa itsenäisenä oppimistehtävänä VR- tilassa. Tehtävä voisi olla joku, mikä tehdään ennen lähiopetuksen käytännön harjoittelua ja se tulisi olla pakollinen”.

Virtuaalitodellisuutta voitaisiin käyttää opiskelijoiden arvioinnissa, erityisesti **itsenäisten tehtävien etenemisen kautta:**

”Olisi sellaisia tehtäviä, missä pääsisi etenemään, kun on ratkaisut jonkun tehtävän ja ohjelma antaisi pisteet...jos tällaisia sovelluksia olisi olemassa” ”Jos VR- ohjelmassa olisi joku valmis pisteytys, niin se toimisi tässä tapauksessa tenttinä/ pistokkaana”.
”Etenkin käytännön tenttejä, case, opiskelijat tekevät ei olisi opettaja- sidonnainen, vaan visiona että eteneminen tapahtuisi itsenäisesti ja tulisi pisteet VR:ltä. yksilön taitoja pystyisi paremmin arvioimaan, jos VR:ssä olisi se tehtävä ja arviointi”

Opetuksen tilajärjestelyissä nousi esille niiden **käyttöaste, riittävän suuri tila pienryhmätyöskentelyyn sekä helppo varausjärjestelmä:**

”Laitteiden ja tilojen käyttö voi jäädä vähäiseksi, jos niitä ei opetuksen järjestelyjen kautta ole mahdollista järkevästi käyttää”, ”vähintään kuudelle henkilölle tulisi olla riittävästi tilaa ja välineitä yhtäaikaiseen käyttöön”, ”VR -tilan pitäisi olla sellainen, että opiskelijat voisivat varata sen helposti, esimerkiksi kirjastokortilla tms.,joka ei vaatisi opettajan resursseja niiden järjestelyihin”.

POHDINTA

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoitus oli selvittää, millaiset virtuaalitodellisuuden ratkaisut olisivat tarkoituksenmukaisempia Karelia ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutuksen näkökulmasta. Aineistosta nousi esille melko selkeästi niitä tekijöitä, mitä kannattaa huomioida tulevien virtuaalitodellisuusratkaisujen suunnitteluprosessin eri vaiheissa. Näitä ovat mm. käytettävän teknologian käytön helppous, riittävä käytönopastus ja käytöntuki. Lisäksi fysioterapian opettajien keskuudessa toivottiin riittävästi resursseja uuden teknologian opetteluun ja että huomioitaisiin myös jatkuvan oppimisen mahdollisuudet, jotta uutta teknologiaa osaisi hyödyntää optimaalisesti ja ammattitaito säilyisi jatkossakin.

Kehittämistehtävässä käytetty BIKVA- arviointimalli (Toikko & Rantanen 2009) toimi annetussa tehtävässä tarkoituksenmukaisesti, tuoden hankintaprosessiin tulevien käyttäjien näkökulman, joka konkretisoituu viimeistään virtuaalitodellisuuden käyttöönottovaiheessa ja virtuaalitodellisuusratkaisujen jalkauttamisessa käytäntöön. Toikon ja Rantasen (2009, 69) mukaan, BIKVA- mallissa ei arvioida asioita vain yhdestä näkökulmasta, vaan sidosryhmien tulkinnat huomioidaan prosessin aikana. Tämä korostuu parhaiten sellaisissa tilanteissa, missä ollaan luomassa

sellaista uutta toimintamallia, josta ei löydy suoraan valmiita malleja tai tutkimuksia, mitä esimerkiksi virtuaaliodellisuusratkaisut fysioterapian koulutuksessa edustaa.

Vaikka tämän kehittämistehtävän aineistonkeruu tapahtui vain fysioterapeuttiopiskelijoiden ja fysioterapian opettajien kyselylomakkeella ja haastatteluilla, niin olen käynyt koko prosessin aikana vuoropuhelua myös ”Tulevaisuuden työ”- hankkeen projektihenkilöstön kanssa. Samanaikainen työskentely sekä tulevien loppukäyttäjien, että hankintaprosessiin kuuluvien tahojen kautta auttoi prosessin eri vaiheessa monella tapaa. Tutkijan roolissa käyty keskustelut niin opettajien ja opiskelijoiden, kuin projektihenkilöstön kanssa, toivat kaikkien osapuolten näkemykset tasavertaiseen tarkasteluun. BIKVA-arviointimalli jäsensi tätä keskustelua hyvin.

Yksi keskeinen tekijä on käyttäjän kokemukseen liittyvä teknologian käytettävyyden, mikä nousi myös Mäkisen ym. (2020) katsauksessa yhdeksi keskeiseksi löydökseksi niin positiivisten, kuin negatiivisten käyttäjäkokemusten kanssa. Tekniset ongelmat yhdistettynä huonoon käytettävyyteen näytti kyseisen katsauksen mukaan aiheuttavat turhautumista käyttäjien keskuudessa, mikä saattaa vähentää teknisen laitteen käyttöä. Lisäksi jos hankittava uusi teknologia ei ole tarpeeksi helppokäyttöinen, niin se saattaa muodostua haasteelliseksi teknologian käyttöönoton hyväksymisessä, etenkin aloittelijoiden parissa. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa tekniikan helppokäyttöisyys nousi keskeisesti esille niin opettajien kuin opiskelijoiden vastauksissa. Tietoteknisten tukipalvelujen varmistaminen, kuten Karelia ammattikorkeakoulun tietohallinnon rooli tietotekniikan varmistamiseksi, nähdään oleelliseksi osaksi sujuvaa opetusjärjestelyä. Lisäksi toivottiin myös virtuaaliodellisuussovellusten ja -laitteiden käyttöön liittyvää tukea, koska opettajilla käyttökokemus saattaa rajoittua lukuvuotena tietyn yksittäisen opintojakson aikana tapahtuvaan käyttöön, jolloin laitteiden tekninen käyttö saattaa unohtua tai laitteita/ ohjelmistoja on päivitetty, jolloin taas tietotekninen käyttöympäristö on voinut muuttua. Myös nämä tekijät hankaloittavat teknisten laitteiden omaksumista ja sitä kautta niiden laajempaa käyttöönottoa opetuksessa.

Opiskelijoiden näkemyksistä ja odotuksista virtuaaliodellisuuden käyttökohteista etenkin anatomian opetuksen sovellutusten hyödyntäminen sekä itsenäinen, VR/ AR- laitteilla tapahtuva harjoittelumahdollisuus nousivat aineistosta selkeimmin esille. Tämä ei sinänsä ole yllättävää, koska virtuaaliodellisuutta on käytetty paljon etenkin anatomian opetuksessa ja kokemukset niistä ovat olleet rohkaisevia. Mm. Kurulin ym. (2020) tutkimuksessa ensimmäisen vuoden fysioterapeuttiopiskelijat paransivat virtuaaliodellisuuden avulla testituloksiaan anatomian opiskelussa ja yksi keskeisistä tekijöistä oli opiskelun nautittavuus, mitä 3D- ympäristön immersiiivisen VR:n käyttö heille tarjosi. Bogomolova ym. (2020) tuo tutkimuksissaan ilmi 3D-

teknologiaan perustuvan VR- ja AR- teknologian hyödyt oppimiselle etenkin sellaisten opiskelijoiden keskuudessa, joilla on huonompi avaruudellinen hahmottamiskyky. Tämä on mielestäni yksi peruste virtuaalitodellisuuteen perustuvien anatomisten sovellusten hankkimiselle ammattikorkeakoulun opetuksen käyttöön, koska avaruudellista hahmottamiskykyä ei erikseen testata esimerkiksi fysioterapeuttikoulutuksen pääsykokeissa tällä hetkellä. Kuitenkin anatomian opiskelu ja kehon avaruudellinen hahmottaminen on keskeisessä roolissa fysioterapeuttikoulutuksen aikana ja myös fysioterapeutin työssä.

Tämän työn tuloksia tullaan hyödyntämään Karelia ammattikorkeakoulun ”Tulevaisuuden työ”- hankkeen virtuaalitodellisuutta koskevissa investointisuunnitelmissa, jossa pyritään huomioimaan sekä fysioterapian koulutuksen erityistarpeet, että niiden yhdistäminen koko organisaatiota koskeviin tuleviin hankintoihin. Kartoitus konkretisoi fysioterapeuttikoulutuksen tarpeet ja toisaalta myös tietyt reunaehdot, mitä tulee mm. opetussuunnitelman tavoitteisiin sekä opetuksen järjestelyihin. Koska kuitenkin kysymyksessä on koko ammattikorkeakoulua koskeva hanke ja käyttöympäristö pitkälti nojaa yhteisiin tiloihin sekä laitteistoihin, niin monialainen yhteistyö eri toimijoiden kanssa tulee ottaa huomioon niin investoinneissa kuin koulutus- ja tukipalvelujen kehittämisessä. Käytettävien resurssien riittämättömyyttä etenkin uuden teknologian jalkauttamisenvaiheessa voidaan mielestäni kompensoida parhaiten koulutusalat yhdistävien resurssien huomioimisella ja pedagogisten käytänteiden yhteistyön kehittämisellä. Tähän tarvittaisiin myös erillinen pedagoginen jatkohanke.

Oman oppimiseni kannalta kehittämistyö antoi uutta näkökulmaa virtuaalitodellisuuden mahdollisuuksista ja avasi omaa ajatteluaani. Erityisesti ”virtuaalitodellisuus”- käsitteen moniulotteisuus ja alan laajuus yllätti, koska aikaisempi tietämys oli rajoittunut pitkälti virtuaalitodellisuuslasien käyttömahdollisuuksiin. Tämä osaltaan myös vaikeutti tiedonhakua, koska alan käsitteistö ei tutkijoillakaan ole aivan yhdenmukaista. Mm. Rauscnabel ym. (2022) määrittelemä käsitys ”xRealitysta” poikkeaa aikaisemmissa tutkimuksissa paljon käytettävästä MR (Mixed Reality) Milgramin jatkumosta (Milgram ym. 1994), joka toisaalta on ymmärrettävää teknologian nopean kehityksestä johtuvan terminologian päivityksen tarpeellisuuden vuoksi. Tämä pitää tunnistaa jatkossa, koska virtuaalitodellisuusratkaisujen nopea teknologinen kehitys tuo koko ajan uusia käyttömahdollisuuksia, mitä aikaisempi teknologia ei mahdollistanut. Täten virtuaalitodellisuutta käsittelevää tutkimusaineistoa tulee tarkastella huolellisesti etenkin niissä käytettyjen teknologioiden osalta, koska ne vaikuttavat varmasti myös käyttäjäkokemukseen. Esimerkiksi nykyaikaiset virtuaalitodellisuusteknologiat ja ymmärrys ilmiöstä ovat vähentäneet pahoinvointikokemuksia (cybersickness), mitä aiemmin raportointiin jopa 80%:lla VR- lasien käyttäjistä (Palmisano ym. 2020; Tian ym. 2022). Täten voidaan ajatella, että mahdolliset käyttäjien raportoimat haittatekijät voidaan

huomioida paremmin, joka voi parantaa virtuaaliodellisuusratkaisujen käyttökokemusta ja varmasti myös niiden hyötyjä.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkivan kehittämistyön perusteella voidaan todeta, että valittavaksi tulevat virtuaaliodellisuusteknologiat ja sovellukset tulisivat olla käytettävyydeltään helppokäyttöisiä ja varmatoimisia. Tutkimukseen osallistuneiden toiveissa oli myös riittävä käyttöönottokoulutus sekä käyttöön liittyvää tuen varmistaminen myös jatkossa.

Virtuaaliodellisuuden käyttökohteina fysioterapeuttiopiskelijat näkivät etenkin anatomian opiskelun, joka voisi tapahtua myös itsenäisenä opiskeluna. Fysioterapian opettajat nostivat sekä opiskelijoiden itsenäisen opiskelumahdollisuuden että erilaisten oikeiden asiakastilanteiden simulaation sekä käytönopastukseen, turvallisuuteen liittyvät opastukset ja sosiaalisten tilanteiden harjoittelun virtuaaliodellisuusratkaisujen käyttökohteiksi.

Erillinen virtuaaliodellisuuden tila, missä opiskelijat voivat käydä harjoittelemassa itsenäisesti ja pienryhmissä katsottiin hyödylliseksi. Tilanvaraus tulisi olla vaivatonta, mutta tilankäytön tulisi olla valvottua. Myös käytönaikainen tuki tulisi olla tarvittaessa saatavilla.

Monialainen koko ammattikorkeakoulua koskevat työskentelytapa tulisi olla keskeisessä roolissa etenkin rajallisten resurssien tasaajana ja jaetun asiantuntijuuden takaajana. Virtuaaliodellisuuden kehittämistoiminta tarvitsee erillistä pedagogista hanketta, missä huomioitaisiin myös monialaiset opinnot.

Kirjoittajan yhteystiedot: juha.jalovaara@karelia.fi

LÄHTEET

- Barteit, S., Landermann, L., Bärnighausen, T., Neuhann, F., Beisersmann, C. (2021). Augmented, Mixed, and Virtual Reality Based Head-Mounted Devices for Medical Education Systematic Review. *JMIR Serious Games* 2021; 9 (3):e29080 URL: <https://games.jmir.org/2021/3/e29080>. DOI: 10.2196/29080
- Bogomolova, K., van der Ham, I.J., Dankbaar, M.E., van den Broek, W.W., Hovius, S.E., van der Hage, J.A. and Hierck, B.P. (2020a), The Effect of Stereoscopic Augmented Reality Visualization on Learning Anatomy and the Modifying Effect of Visual-Spatial Abilities: A Double-Center Randomized Controlled Trial. *Anat Sci Educ*, 13: 558-567. <https://doi.org/10.1002/ase.1941>
- Bogomolova, K., Hierck, B. P., Looijen, A., Pilon, J., Putter, H., Wainman, B., Hovius, S., & van der Hage, J. A. (2021b). Stereoscopic three-dimensional visualisation technology in anatomy learning: A meta-analysis. *Medical education*, 55(3), 317–327. <https://doi.org/10.1111/medu.14352>
- Choi, J.Y., Yi, S.-H., Ao, L., Tang, X., Xu, X., Shim, D., Yoo, B., Park, E.S. and Rha, D.-w. (2021), Virtual reality rehabilitation in children with brain injury: a randomized controlled trial. *Dev Med Child Neurol*, 63: 480-487. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14762>
- FiCom (2021). Lisätty todellisuus ja virtuaalitodellisuus. Verkkosivu. Viitattu 1.3.2022. <https://www.ficom.fi/ict-ala/tietopankki/internetpalvelut/lisatty-todellisuus-ja-virtuaalitodellisuus/lisatty-todellisuus-ja-virtuaalitodellisuus/#kasitteet>
- Fong, K.N.K., Tang, Y.M., Sie, K. et al. Task-specific virtual reality training on hemiparetic upper extremity in patients with stroke. *Virtual Reality* (2021). <https://doi.org/10.1007/s10055-021-00583-6>
- Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., Wilson, C. (2020). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *J. Comput. Educ.* 8, 1–32 (2021). <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2>
- Harrington, C., M., Kavanagh, D.O., Quinlan, J.F., Ryan, D., Dicker, P., O’Keeffe, D., Traynor, O., Tierney, S. (2018). Development and evaluation of a trauma decision-making simulator in Oculus virtual reality. *The American Journal of Surgery*, Volume 215, Issue 1, 2018, pages 42-47. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2017.02.011>
- Hemminki-Reijonen, U. (2021). Virtuaalitodellisuus oppimisessa. Opas opettajalle. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2021:3. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Virtuaalitodellisuus_oppimisessa.pdf
- Khan, A., Podlasek, A., Somaa, F. (2021): Virtual reality in poststroke neurorehabilitation – a systematic review and meta-analysis, *Topics in Stroke Rehabilitation*, DOI: 10.1080/10749357.2021.1990468
- Kim, M., Jeon, C., Kim, J. (2017). A Study on Immersion and Presence of a Portable Hand Haptic System for Immersive Virtual Reality. *Sensors*. 2017; 17(5):1141. <https://doi.org/10.3390/s17051141>
- Kivimäki, M. (12.8.2020). Immersiivinen opetus ja oppiminen. blogikirjoitus. Viitattu 14.5.2022. <https://blogs.uef.fi/fclab-lukio/tag/immersiivinen/>
- Krokus, E., Plaisant, C. & Varshney, A. (2019). Virtual memory palaces: immersion aids recall. *Virtual reality* 23, 1-15 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0346-3>
- Kurul, R., Ögün, M.N., Neriman Narin, A., Avci, S. & Yazgan, B. (2020). An Alternative Method for Anatomy Training Immersive Virtual Reality. *Anat Sci Educ*, 13: 648-656. <https://doi.org/10.1002/ase.1959>
- Lee, E. A. L., & Wong, K. W. (2014). Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected. *Computers & Education*, 79, 49-58.
- Levin, M. F., & Demers, M. (2021). Motor learning in neurological rehabilitation. *Disability and rehabilitation*, 43(24), 3445–3453. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1752317>
- Liu, H., Yang, X., Wang, X., Yang, X., Zhang, X., & Li, Q. (2021). Study on Adjuvant Medication for Patients with Mild Cognitive Impairment Based on VR Technology and Health Education. *Contrast media & molecular imaging*, 2021, 1187704. <https://doi.org/10.1155/2021/1187704>
- Maggio, M. G., Russo, M., Cuzzola, M. F., Destro, M., La Rosa, G., Molonia, F., ... & Calabrò, R. S. (2019). Virtual reality in multiple sclerosis rehabilitation: A review on cognitive and motor outcomes. *Journal of Clinical Neuroscience*, 65, 106-111.
- Makrasky, G., Lilleholt, L. (2018). A Structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Education Tech Research Dev* 66, 1141-1164 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9581-2>
- Matheve, T., Bogaerts, K & Timmermans, A. 2020. Virtual reality distraction induces hypoalgesia in patients with chronic low back pain: a randomized controlled trial. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation*, 17, 55, 1 - 12.
- Milgram, P., Takemura, H., Utsami, A. & Kishino, F. (1994). Augmented Reality; A Class of Displays on the Reality Virtuality Continuum. *Telemanipulator and Telepresence Technologies*, SPIE, 2351, 282-292. <http://dx.doi.org/10.1117/12.19732>
- Monsky, W., James, R., & Seslar, S.S. (2019). Virtual and Augmented Reality Applications in Medicine and Surgery- The Fantastic Voyage is here. DOI: 10.4107/2161-0940.1000313.

- Moro, C., Phelps, C., Redmond, P., Stromberga, Z. (2020). Hololens and mobile augmented reality in medical and health science education: A randomized controlled trial. *British educational research association*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13049>
- Mäkinen, H., Haavisto, E., Havola, S., Koivisto, J-M. (2022). User experiences of virtual reality technologies for healthcare in learning: an integrative review, *Behaviour & Information Technology*, 41:1, 1-17, DOI: 10.1080/0144929X.2020.1788162
- Palmisano S, Allison RS and Kim J (2020) Cybersickness in Head-Mounted Displays Is Caused by Differences in the User's Virtual and Physical Head Pose. *Front. Virtual Real.* 1:587698. doi: 10.3389/frvir.2020.587698
- Peddle, M., Mckenna, L., Bearman, N. & Nestel, D. (2019). Development of non-technical skills through virtual patients for undergraduate nursing students: An exploratory study. *Nurse Education Today*, 73, 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.11.008>
- Puentedura, Ruben R. (2013). SAMR: Moving from enhancement to transformation [Slides]. Retrieved from <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf> EDDL_5141 Online Teaching and Learning
- Qian, J., McDonough, D. J., & Gao, Z. (2020). The Effectiveness of Virtual Reality Exercise on Individual's Physiological, Psychological and Rehabilitative Outcomes: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 17(11), 4133. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114133>
- Radianti, J., Majchrzak, T.,A., Fromm, J., Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education: Volume 147:2020*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Riemer J. K. Vegter, Helco G. van Keeken, Sonja de Groot, Han J. P. Houdijk, Marian Joëls, Lucas H. V. van der Woude. (2021) RehabMove2018: active lifestyle for people with physical disabilities; mobility, exercise & sports. *Disability and Rehabilitation*.43:24, pages 3425-3426.
- Rose T, Nam CS & Chen KB. 2018. Immersion of virtual reality for rehabilitation – review. *Applied Ergonomics* 69: 153–161
- Ryan, G. V., Callaghan, S., Rafferty, A., Higgins, M. F., Mangina, E., & McAuliffe, F. (2022). Learning Outcomes of Immersive Technologies in Health Care Student Education: Systematic Review of the Literature. *Journal of medical Internet research*, 24(2), e30082. <https://doi.org/10.2196/30082>
- Saubern R., Urbach D., Koehler M. & Phillips M., Describing increasing proficiency in teachers' knowledge of the effective use of digital technology, *Computers & Education* (2020), doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103784>.
- Slater, M. (2018). Immersion and the illusion of presence in virtual reality. *British Journal of Psychology*, 109, 431–433
- Stanney, K. M., Lawson, B. D., Oman, C. M., eds. (2021). *Cybersickness in Virtual Reality Versus Augmented Reality*. Lausanne: Frontiers Media SA. doi: 10.3389/978-2-88971-812-2
- Tian, N., Lopes, P. & Boulic, R. A review of cybersickness in head-mounted displays: raising attention to individual susceptibility. *Virtual Reality* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10055-022-00638-2>
- Triegaardt, J., Han, T.S., Sada, C. *et al.* The role of virtual reality on outcomes in rehabilitation of Parkinson's disease: meta-analysis and systematic review in 1031 participants. *Neurol Sci* 41, 529–536 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10072-019-04144-3>
- Tulevaisuuden työ- hanke (2021).
- Venkatesh, Viswanath, Thong, James & Xu, Xin (2012) Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly* 36:1, 157–178.
- Vinolo Gil, M. J., Gonzalez-Medina, G., Lucena-Anton, D., Perez-Cabezas, V., Ruiz-Molinero, M., & Martín-Valero, R. (2021). Augmented Reality in Physical Therapy: Systematic Review and Meta-analysis. *JMIR serious games*, 9(4), e30985. <https://doi.org/10.2196/30985>
- Xu, Xuanhui & Mangina, Eleni & Campbell, Abraham. (2021). HMD-Based Virtual and Augmented Reality in Medical Education: A Systematic Review. 2. 82. 10.3389/frvir.2021.692103.

LIITTEET

LIITE 1. ”Virtuaalitodellisuus Karelian fysioterapeuttikoulutuksessa”- Webropol- kysely

a.) Opiskelijat:

1. Kuinka tuttua virtuaalitodellisuus sinulle on?
2. Mitkä virtuaalitodellisuuteen liittyvät termit ovat sinulle ennestään tuttuja?
3. Voisiko virtuaalitodellisuus mielestäsi (SAMR-malli, opas s. 18)
4. Mikä/ mitkä tekijä(t) saisivat sinun käyttämään virtuaalitodellisuusratkaisuja opiskelussasi?
5. Mikä/ mitkä tekijä(t) virtuaalitodellisuusteknologiassa vähentäisivät sen käyttöä omassa opiskelussasi?
6. Missä fysioterapiaopinnoissa virtuaalitodellisuutta voisi mielestäsi parhaiten hyödyntää/ käyttää/soveltaa? anna joku esimerkki
7. Miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää monialaisessa opiskelussa (esim. yhteiset opinnot sote, tekniikka, media, matkailu)
8. Miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää opiskelijoiden itseopiskelussa?
9. Miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää TARMO oppimis- ja palveluympäristössä?
10. Voiko virtuaalitodellisuudesta olla mitään haittaa tai mikä voisi rajoittaa sen käyttöä?
11. Miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää työelämäyhteistyössä?

b.) Opettajat:

1. Kuinka tuttua virtuaalitodellisuus sinulle on?
2. Mitkä virtuaalitodellisuuteen liittyvät termit ovat sinulle ennestään tuttuja?
3. Voisiko virtuaalitodellisuus mielestäsi (SAMR-malli, opas s. 18)
4. Mikä/ mitkä tekijä(t) saisivat sinun käyttämään virtuaalitodellisuusratkaisuja opetuksessasi?
5. Mikä/ mitkä tekijä(t) virtuaalitodellisuusratkaisuisissa vähentäisivät sen käyttöä omassa opetustyöissäsi?
6. Missä fysioterapiaopinnoissa virtuaalitodellisuutta voisi mielestäsi parhaiten hyödyntää/ käyttää/soveltaa? anna joku esimerkki
7. Miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää monialaisessa opiskelussa (esim. yhteiset opinnot sote, tekniikka, media, matkailu)
8. Miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää opiskelijoiden itseopiskelussa?
9. Miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää TARMO oppimis- ja palveluympäristössä?
10. Voiko virtuaalitodellisuudesta olla mitään haittaa tai mikä voisi rajoittaa sen käyttöä?
11. Miten virtuaalitodellisuutta voisi hyödyntää työelämäyhteistyössä?

MENTOROINTI FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN AMMATILLISEN KASVUN TUKENA

Mentorointioppaan tuottaminen

Kalliolahti Juulia, Mäenpää Outi

TIIVISTELMÄ

Alati muuttuva ja kehittyvä työelämä asettaa haasteita ja painetta koulutusorganisaatioille. Fysioterapeuttikoulutuksen tulee valmistaa työelämään yhä laajempaa osaamista ja tietoa hallitsevia ammattilaisia, jotka kykenevät toimimaan itseohjautuvasti muuttuvissa toimintaympäristöissä ja sitoutumaan jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen sekä toiminnan kehittämiseen. Yhdeksi varteenotettavaksi menetelmäksi fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen kasvun ja osaamisen tukemiseksi sekä työelämävalmiuksien vahvistamiseksi voidaan nostaa nykypäivänä laajasti yleistynyt mentorointitoiminta.

Tämä tutkimuksellinen kehittämistyö on osa kevään 2022 aikana toteutuvaa pilottikokeilua, jossa testataan mentoroinnin toimintamallia fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemiseksi. Kehittämistyön tarkoituksena on tuottaa fysioterapeuttiopiskelijoiden mentoreille kirjallinen opas toiminnan tueksi ja mentoroinnin laadun kehittämiseksi. Työn tavoitteena on lisätä tietoutta mentoroinnin käyttömahdollisuuksista osana fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillista kasvua sekä selkeyttää, yhtenäistää ja tukea mentorointitoiminnan toteutusta konkreettisen työkalun eli oppaan avulla. Tämän kehittämistyön tutkimuksellisuus näkyy kartoittavassa tiedonhaussa, joka toimii kehittämistyön perustana ja tukena. Oppaan koostamisessa huomioitiin kirjallisuuden ja tutkitun tiedon lisäksi mentorointipilotin toimijoiden toiveet oppaan sisällöstä. Vapaamuotoisella kyselyllä kartoitettiin myös mentoreiden ajatuksia siitä, millaista tietoa he kaipaivat mentoroinnin tueksi. Saatua tietoa hyödynnettiin oppaan sisällön suunnittelussa ja toteutuksessa.

Tässä raportissa kuvataan kehittämistyön toteutusta sekä tuodaan esiin teoreettista tietoa mentoroinnista ja fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisesta kasvusta. Raportti toimii pohjana kehittämistyön tuloksena koostetulle oppaalle. Kehittämistyön pedagoginen kytkös syntyy pyrkimyksestä kehittää fysioterapeuttiopeutintoihin varteenotettava tukimenetelmä, jolla voidaan osaltaan tukea opiskelijoiden opintojen aikaista ammatillista kasvua ja vahvistaa heidän työelämävalmiuksiaan.

Kehittämistyöprosessin myötä mentorointi voidaan nähdä potentiaalisena työelämän ja koulutuksen rajapinnat ylittävänä toimintana sekä fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillista kasvua tukevana menetelmänä. Mentoroinnin tuominen järjestelmälliseksi osaksi fysioterapeuttikoulutusta tukee parhaimmillaan fysioterapiaopiskelijoiden ammatillista kasvua ja työelämävalmiuksien kehittymistä sekä lisää koulutukseen käytännön työelämän kytköstä.

Asiasanat: ammatillinen kasvu, fysioterapia, fysioterapeuttiopiskelija, mentorointi

JOHDANTO

Yhteiskunta ja työelämä elävät nykypäivänä jatkuvassa muutoksessa ja kehityksessä: työvoima-, koulutus- ja osaamistarpeet muuttuvat alati ja niiden ennakoiminen on haasteellista (Silen-Lipponen ym. 2011, 1–2). Paine muutoksiin ja kasvaneisiin osaamisvaatimuksiin vastaamisesta kohdistuu pitkälti koulutusjärjestelmiin, joiden tulee luoda uusia toimintamalleja ja menetelmiä opiskelijoiden elinikäisen oppimisen ja laaja-alaisten työelämävalmiuksien tukemiseksi (Tynjälä 2007, Silen-Lipponen ym. 2011, 4 mukaan). Lisäksi ammattikorkeakoululaki (932/2014, 4§) edellyttää ammattikorkeakouluja antamaan työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin vastaavaa opetusta ja tukemaan opiskelijoiden ammatillista kasvua. Sillanpään (2015, 5) mukaan ammatillisessa korkeakoulutuksessa tuleekin tiedostaa, että merkittävimpään rooliin substanssiosaamiseen sijaan ovat nousseet muun muassa erilaiset metataidot, oppimaan oppimisen taidot, reflektiivinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot. Koulutuksen tulee luoda edellytykset ja tarjota opiskelijoille riittävä tuki edellä mainittujen taitojen kehittämiseksi.

Työelämän muutokset ja kasvaneet osaamisvaatimukset näkyvät myös fysioterapia-alalla ja heijastuvat fysioterapeuttikoulutukselle asetettuihin tavoitteisiin ja koulutuksen toteuttamiseen. Fysioterapeuttikoulutuksen tulee valmistaa työelämään yhä laajempaa osaamista ja tietoa hallitsevia ammattilaisia, jotka kykenevät toimimaan itseohjautuvasti muuttuvissa toimintaympäristöissä ja sitoutumaan jatkuvaan toiminnan kehittämiseen ja uusien käytänteiden luomiseen (Suomen Fysioterapeutit 2016, 22; Tynjälä 2007, Silen-Lipponen ym. 2011, 2 mukaan). Lisäksi nykypäivän ja tulevaisuuden fysioterapeuteilta edellytetään muun muassa reflektiivistä otetta omaan toimintaan, luovuutta, innovatiivisuutta, kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä (Suomen Fysioterapeutit ja FYSI 2017, 22).

Tämä tutkiva kehittämistyö on osa laajempaa vuonna 2021 aloitettua kehittämisprojektia, jossa pilotoidaan kevään 2022 aikana fysioterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnin toimintamallia. Kehittämisprojektin tavoitteena on fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen sekä fysioterapiakoulutuksen ja -alan kehittäminen mentorointia hyödyntäen. Pidemmän aikavälin tavoitteena on mentorointitoiminnan juurruttaminen osaksi fysioterapeuttiopintoja. Kehittämisprojektin on aloittanut kolme vapaaehtoista fysioterapeuttia, ja toiminnassa on tällä hetkellä mukana kuusi mentoria. Pilotissa on mentoroitavina noin 15 fysioterapeuttiopiskelijää Suomen neljästä eri ammattikorkeakoulusta. Tämän kehittämistyön tarkoituksena on tuottaa pilotissa toimiville mentoroijille suunnattu kirjallinen opas fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillista kasvua tukevasta mentoroinnista. Työn tavoitteena on lisätä tietoutta ammatillista kasvua tukevasta mentoroinnista fysioterapiakontekstissa, tukea mentoreiden toimintaa sekä kehittää ja yhtenäistää

fysioterapeuttiopiskelijoiden mentorointia. Tässä kehittämistyön raportissa kuvataan kehittämisprosessin etenemistä ja toteuttamista sekä tuloksena syntyneen oppaan perustana hyödynnettyä teoreettista tietoa fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisesta kasvusta, mentoroinnista ja ammatillista kasvua tukevan mentoroinnin toteuttamisesta.

Kehittämistyössä tarkastellaan mentorointia ammatillista kasvua tukevana toimintana. Suomen Fysioterapeuttien ja FYSI:n (2017, 5, 8) mukaan fysioterapeutin ammatillinen kasvu ja kehittyminen perustuvat osaamisen ja ammatillisen identiteetin kehittämiseen. Mentorointi voidaan nähdä potentiaalisena keinona fysioterapeutin ydinosaamisen eri osa-alueiden sekä ammatti-identiteetin vahvistamiseen ja ammattikorkeakoululaissakin määritettyyn ammatillisen kasvun tukemiseen. Mentorointi voi lisäksi toimia keskeisenä väylänä Korven ym. (2017, 826) tutkimuksessa opiskelijoilta esiin nousseeseen toiveeseen käytännön lisäämisestä koulutukseen, sillä mentori tarjoaa opiskelijalle ikään kuin näköalapaikan ja yhteyden käytännön työhön. Lisäksi mentorointikeskustelujen myötä koulutuksessa opiskeltu tieto integroituu sulavasti mentorin työelämätietouden kanssa.

Tässä kehittämistyössä oppiminen nähdään jatkuvana tiedon muodostumisen prosessina, jossa yksilö aktiivisesti konstruoi tietoa. Oppimisen keskiössä on vuorovaikutus, kokemukset ja reflektiivisyys ja lähtökohtana oppimiselle on oppijan tarpeet ja motivaatio. Oppiminen nähdään ikään kuin henkilökohtaisen ”minän” kasvuna, jolla tavoitellaan oppijan kokonaisvaltaista kasvamista ja kehittymistä. Työn taustalla vaikuttavat sosio - konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä kokemuksellisen ja humanistis - kokemuksellisen oppimisen teorit, joihin myös mentoroinnin voidaan nähdä vahvasti nojaavan (Suomalainen Lääkäriseura Duodecim 2020, 8). Tämän kehittämistyön vahva pedagoginen kytkös rakentuu pyrkimyksestä kehittää fysioterapeuttiopintoihin vartenotettava tukimenetelmä, joka tukee opiskelijoiden opintojen aikaista ammatillista kasvua ja vahvistaa työelämävalmiuksia.

KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS

Tutkimuksellisen kehittämistyön keskiössä on Toikon ja Rantasen (2009, 11, 22) mukaan käytännön toiminnan kehittäminen; tutkimuksellisuus puolestaan näkyy tiedonhaussa, joka toimii kehittämistyön perustana ja tukena. Tässä tutkivassa kehittämistyössä kehittämisen ja tutkimuksen suhde voidaan hahmottaa siten, että kehittämisessä sovelletaan kirjallisuudesta ja tutkimuksista nousutta tietoa ja konstruoidaan niiden pohjalta toimintakäytäntöjä mentoreille. Oppaan suunnittelussa ja toteuttamisessa hyödynnettiin kirjallisuudesta ja tutkimuksista nousseen tiedon

lisäksi mentorointipilotin toimijoiden osallistamista. Kehittämistyön aikana kerättiin palautetta ja tehtiin yhteistyötä projektin toimijoiden kanssa sekä kartoitettiin kokeilussa toimivien mentoreiden näkemyksiä siitä, millaista tukea ja tietoa he kaipaisivat sekä ennen mentoroinnin aloittamista että sen aikana. Toikon ja Rantasen (2009, 42) mukaan kehittämistoiminnan yhteydessä onkin luonnollista hyödyntää monenlaista tietoa, sillä monesti tietoa syntyy niissä ympäristöissä, joissa toiminta tapahtuu.

Tavoite, tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tämän kehittämistyön tarkoituksena on tuottaa mentoreille suunnattu kirjallinen opas fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillista kasvua tukevasta mentoroinnista. Työn tavoitteena on lisätä tietoutta ammatillista kasvua tukevasta mentoroinnista fysioterapiakontekstissa, tukea mentoreiden toimintaa sekä kehittää ja yhtenäistää fysioterapeuttiopiskelijoiden mentorointia. Tutkimuksellisen kehittämistyön tuloksena syntynyt opas ja kehittämistyön raportti tarjoavat tietoa mentoreille ja mentorointitoiminnan kehittämistarkoituksiin. Kehittämistyön toteutusta ja sen tiedonhakua ohjasi tutkimuskysymys:

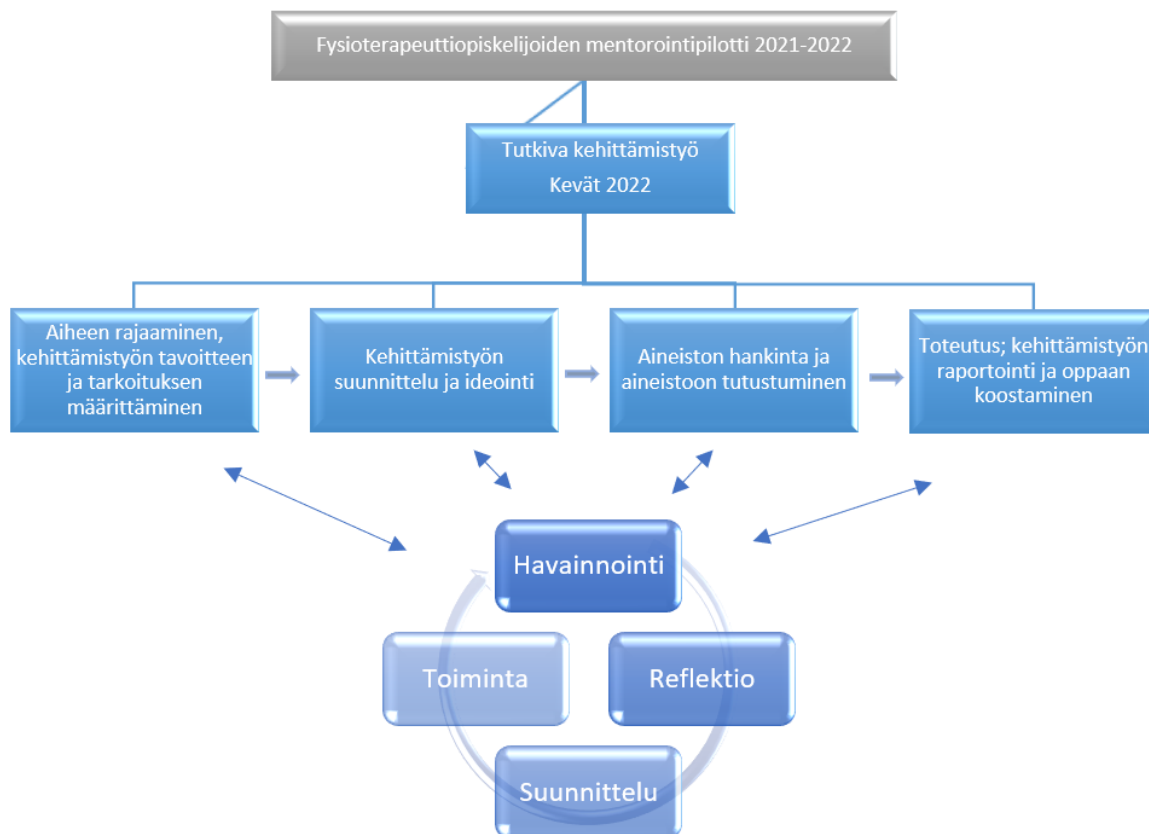
Miten mentoroinnilla voidaan tukea fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillista kasvua?

Tiedonhaun kuvaus

Kehittämistyön tiedonhaku suoritettiin CINAHL- ja Medline- tietokantoja hyödyntäen. Tiedonhakua varten muodostettiin PICO-hakustrategia. Hakulauseina käytettiin “physiotherapy student” OR “student of physiotherapy” AND “professional growth” OR “professional identity” OR “professional development” AND mentoring ja mentoring or mentorship or mentor or mentor program or mentoring program AND physiotherapy OR physical therapy AND student. Haku fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillista kasvua tukevasta mentoroinnista ei tuottanut riittävästi tuloksia, joten hakua laajennettiin koskemaan laajemmin kuntoutus- ja terveysalaa. Tiedonhakua täydennettiin lisäksi kartoittavana käsihakuna Google Scholaria käyttäen, jolloin löydettiin myös mentorointia yleisesti käsitteleviä teoksia. Teoksia hyödynnettiin yleistiedon muodostuksessa ja sopivissa kohdin fysioterapiakontekstiin soveltaen. Kehittämistyön edetessä huomattiin tarve tiedonhauille myös ammatillisesta kasvusta ja fysioterapeutin ydinosaamisesta. Näiden osalta tehtiin kartoittavaa kirjallisuushakua, johon ei määritelty tarkkaa PICO-hakustrategiaa.

Kehittämistyön prosessin kuvaus

Kehittämistyön prosessia (kuvio 1) voidaan kuvata Toikon ja Rantasen (2009, 64–67) esittämällä lineaarisella mallilla sekä tutkivaan, syklimäiseen kehittämistyöhön soveltuvalla spiraalimallilla. Kehittämistyö eteni pääosin vaiheittaisena lineaarisena jatkumona kehittämistyön tarkoituksen ja tavoitteen määrittelystä työn suunnitteluun ja toteutukseen. Moniulotteinen prosessi edellytti eri vaiheissaan myös jatkuvaa vuorovaikutuksellista ja reflektiivistä toimintaa, joiden myötä kehittämistyön tavoite, tarkoitus ja sisältö täydentyi sekä täsmentyi. Toikon ja Rantasen (2009, 10) mukaan kehittämistoiminnalle onkin ominaista prosessimaisuus, jossa toiminnan kulkua joudutaan jatkuvasti korjaamaan ja suuntaamaan uudelleen. Myös Toikon ja Rantasen (2009, 71–72) kuvaama spagettimaisuus näkyy tässä työssä tiedonmuodostuksen prosessissa. Tiedonmuodostus ei välttämättä ole looginen ja tarkkaan totuuteen etenevä, vaan se nähdään dynaamisena prosessina, jossa toisiinsa kietoutuu muun muassa toiminta ja ajattelu, logiikka ja emotiot sekä tutkimuksellinen ja hiljainen tieto (Toikko & Rantanen 2009, 72). Tietoa ammatillista kasvua tukevasta mentoroinnista fysioterapiakontekstissa muodostettiin kehittämistyön raporttia varten dynaamisesti teoreettisen, kokemuksellisen ja hiljaisen tiedon vuoropuhelussa. Raportissa esitetty teoriatieto, mentoreiden ja mentorointipilotin toimijoiden toiveet ja kokemukset toimivat perustana oppaan sisällölle.



KUVIO 1. Kehittämistyön prosessin kuvaus.

FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN AMMATILLINEN KASVU

Ruohotie (2000, 9) kuvaa ammatillisen kasvun olevan jatkuva oppimisprosessi, jossa yksilön taidot, tiedot ja kyvyt lisääntyvät ja kehittyvät sekä kokonaisvaltainen näkemys omaan työhön ja työympäristöön vahvistuu. Ammatillisessa kasvussa yksilö pyrkii tavoitteellisesti kehittämään itseään kohti asiantuntijuutta, mikä näyttäytyy sekä ajattelun, toimintavalmiuksien ja persoonallisuuden kasvuna (Ruohotie 2006, 106–107). Sutinen ja Karjalainen (2014, 276) nostavat ammatillisen kasvun keskiöön ammattiin liittyvien merkitysten syntymisen ja kokemuksen merkityksen. Heidän mukaansa on keskeistä, että opiskelija tuodaan opiskeltavan ilmiön äärelle ja tietoisesti motivoidaan opiskelijaa hahmottamaan ja sanoittamaan kokemustaan. Leskelän (2005) mukaan myös henkilökohtaiseen kehittymiseen liitetyt voimaantuminen ja eheytyminen ovat tärkeitä tekijöitä ammatillisessa kasvussa. Voimaantuminen voidaan nähdä muun muassa itseluottamuksen vahvistumisena ja lisääntyneenä uskalluksena eli rohkeutena tuoda julki omia näkökulmia ja ajatuksia (Leskelä 2005). Eheytymistä Leskelä (2005) puolestaan kuvaa identiteetin vahvistumisen ja henkisen tasapainon parantumisen kautta.

Ammatillinen kasvu ja kehittyminen edellyttää pohjalleen alakohtaista ammatillista osaamista, jota tulee tarkastella tietojen ja taitojen hallinnan lisäksi myös ammatti-identiteetin näkökulmasta (Suomen Fysioterapeutit ja FYSI 2017, 5). Toisin sanoen ammatillinen kasvu ja kehittyminen perustuvat ammatillisen osaamisen ja ammatillisen identiteetin kehittämiseen. Resnik & Jensen (2003) ja Jensen ym. (2000) tunnistavat fysioterapeuteille keskeisiksi ominaisuuksiksi muun muassa kliinisen tiedon ja kliinisen päättelyn hallitsemisen, kommunikaatio- ja reflektiotaidot sekä elinikäisen oppimisen. Fysioterapeuttien ammatillista osaamista ei tule käsittää siis ainoastaan substanssiosaamisen hallintana, vaan osaamisen avaintekijöiksi voidaan nostaa muun muassa vahvat oppimistaidot, jotka mahdollistavat teoreettisen tiedon ja käytännön tiedon yhteensovittamisen ja soveltamisen sekä uuden tiedon luomisen (Suomen fysioterapeutit ja FYSI 2017, 5). Muina keskeisinä osaamisen avaintekijöinä nähdään innovaatiotaidot sekä elämään ja urakehitykseen liittyvät taidot. Fysioterapeuttiopiskelijoiden osaamisen on sanottu kehittyvän taitojen harjoittelun ja tiedonhaun lisäksi toimintaa reflektoimalla ja kommunikoimalla toisten kanssa (Jensen ym. 2000; Lindgvist ym. 2010).

Fysioterapeutin ammatti-identiteetin rakentumisen nähdään puolestaan sisältävän itseluottamuksen, itsesäätelyn ja reflektiivisyyden kehittymistä (Suomen fysioterapeutit 2016, 13). Lisäksi ammatti-identiteetin kehittämiseen nähdään kuuluvan yhteistyötaidot, omien rajojen ja osaamisen tunnistaminen sekä jatkuvan ammatillisen kehittymisen valmiudet (Suomen fysioterapeutit ja FYSI

2017, 5). Öhman ym. (2002, 16) esittävät, että ammatti-identiteetti muodostuu vahvassa yhteydessä sosiaalisiin prosesseihin eli ammatilliseen sosialisatioon. Tämän myötä opiskelija oppii niin muodollisia tietoja, taitoja ja sääntöjä sekä omaksuu niin hiljaista tietoa kuin ammattiin liittyviä arvoja ja normeja. Ammatillainen, jolla on vahva ammatti-identiteetti, pystyy hahmottamaan oman roolinsa eri työtehtävissä ja tekemään monialaista yhteistyötä (Mönkkönen ym. 2019, 20).

MENTOROINTI

Mentoroinnin juurten voidaan Kupiaan ja Salon (2014, 11–13) mukaan nähdä juontuvan kauas Kreikan antiikin aikaan, joskin kyseinen termi on vakiinnuttanut asemansa vasta aikojen saatossa. Mentorointia pidetään yhtenä vanhimmista kehittämisen keinoista, jossa osaamista välitetään henkilöltä ja sukupolvelta toiselle. Kupias ja Salo (2014, 11–12) sekä Ristikangas ym. (2019, 15) selventävät mentoroinnin olevan yksinkertaisimmin toimintaa, jossa kokenut henkilö, luotettava asiantuntija ja neuvonantaja, ohjaa kokemattomampaa, kehittymishaluista mentoroitavaa eli aktoria pyrkien toisen osapuolen tai molempien henkilökohtaiseen kehittymiseen. Leskelän (2005, 21) mukaan mentorointiprosessissa yksilöllä on käytettävissään henkilö, joka tukee, antaa palautetta, esittää kysymyksiä, jakaa kokemuksia, nostaa esiin uusia näkökulmia ja auttaa näin yksilöä kehittymään.

Mentoroinnin pohjoisamerikkalainen suuntaus korostaa mentoroinnin roolia urakehityksen edistäjänä, kun taas Euroopassa mentoroinnin merkitys nähdään laajemmin yksilön ammatillisen kehittymisen tukena (Kupias & Salo 2014, 14; Ristikangas ym. 2014, 24–26). Työelämässä mentorointia hyödynnetään muun muassa kokeneiden työntekijöiden osaamisen ja hiljaisen tiedon jakamiseen, kun taas korkeakouluissa mentorointia on alettu hyödyntämään esimerkiksi opiskelijoiden ammatillisen kasvun tueksi ja työelämään siirtymisen helpottamiseksi (Kanniainen ym. 2017, 5; Silen-Lipponen ym. 2011).

Entisaikojen klassinen käsitys mentoroinnista oppipoika-kisällimallina on muovaantunut vuosikymmenien saatossa muuttuneiden oppimis-, osaamis- ja tietokäsitysten myötä yhä aktorilähtöisempään ja valmentavampaan suuntaan (Kupias & Salo 2014, 12–16). Nykypäivän mentoroinnin lähtökohtana on, että toiminta suunnitellaan aktorista nousevista tarpeista ja tavoitteista lähtöisin ja toiminta perustuu aktorin haluun kehittyä ja taitoon käydä sellaista keskustelua, joka tukee hänen omien tavoitteidensa ja tarpeidensa saavuttamista (Kupias & Salo, 2014, 12). Mentorin tehtävänä on kohdistaa mentoroitavan huomiota laajempiin merkityssuhteisiin, jotka avaavat ajattelua uuden tiedon ja merkityksen löytymiselle (Vesterinen & Kauppinen 2006). Mentoroinnissa keskeistä

on pyrkiä oman ajattelun kyseenalaistamisen aktivoimiseen, tukea reflektiivistä ajattelua ja tukea aktorin kasvua niin ammatillisesti kuin ihmisenäkin (Ristikangas 2019, 16).

Kanniainen ym. (2017, 6) ja Kupiaan ja Salon (2014, 11) mukaan mentoroinnissa on vahvasti läsnä kehittymislähtöisyys. Mentorointi nähdään kiinteänä ja kehittävänä pitkäaikaisena vuorovaikutussuhteena, jolle on ominaista keskinäinen kunnioitus, sitoutuminen, vapaaehtoisuus sekä luottamuksellinen vuorovaikutus ja tavoitteellisuus (Leskelä 2010, 164–167; Tomlinson 1995, Naidoon 2006, 2 mukaan). Keskinäisen luottamuksen saavuttaminen on tärkeää, sillä se mahdollistaa avoimen keskustelun syntymisen, haastavien ja syvempien kysymysten esittämisen sekä rakentavan palautteen antamisen (Kanniainen ym. 2017, 7). Tavoitteet puolestaan suuntaavat, selkiyttävät ja jäsentävät mentorointiprosessia ja tukevat aktorin oppimista ja kehittymistä (Kanniainen ym. 2017, 7). Tavoitteita ja niiden ajankohtaisuutta on tosin hyvä tarkastella prosessin kuluessa ja tarvittaessa muuttaa suuntaa toisaalle tai kohti syvällisempää otetta (Kupias & Salo 2014, 139).

Vaikka mentorointi saa yleistyessään jatkuvasti uusia merkityksiä, se voidaan erottaa muista kehittämismenetelmistä, kuten esimerkiksi tutoroinnista ja perehdyttämisestä (Juusela ym. 2000, 19; Kupias & Salo 2014, 19, 62). Tutorointia pidetään usein virheellisesti mentorointia vastaavana toimintona, vaikka näiden kahden menetelmän lähtökohdilla, syvyydellä ja tavoitteilla on suuria eroja. Yoon ym. (2017, 44) kiteyttävät lukuisiin tutkimuksiin viitaten, ettei tutorointi esimerkiksi edellytä osapuoliltaan mentoroinnin kaltaista yhteensopivuutta, omistautuneisuutta ja panostusta. Tutoroinnilla voidaan muun muassa auttaa opiskelijan sopeutumista oppimisympäristöön ja ohjata opiskelijoita eteenpäin käytännön asioissa tutkinnon suorittamiseksi, kun taas mentoroinnilla pureudutaan syvemmälle etsien avaimia itsensä kehittämiseen ja ammatillisen kasvun tukemiseen (Isotalo 2010, 27; Vesterinen & Kauppinen 2006).

AMMATILLISTA KASVUA TUKEVA MENTOROINTI

Mentoroinnin potentiaali monipuolisena kehittämismenetelmänä on huomattu vuosien saatossa myös ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa: nykypäivänä monilla eri koulutusyksiköillä onkin käytössään opiskelijoiden mentorointiohjelmaa niin Suomessa kuin maailmalla (Sillanpää 2015, 28; Kupias & Salo 2014, 59–60; Isotalo 2010, 8–11; Vesterinen & Kauppinen 2006). Mentoroinnin mahdollisuuksia on kokeiltu myös fysioterapiakontekstissa. Mentorointi fysioterapeuttien ja fysioterapiaopiskelijoiden ammatillisen kasvun tukena- hankkeeseen osallistuneet opiskelijat kuvasivat mentoroinnin lisänneen heidän ymmärrystään fysioterapian ammattikulttuurista ja työelämän käytännöistä (Laurila ym. 2004, 24–25). Lisäksi he kokivat saaneensa mentorin myötä

merkittävän kontaktin työelämään ja mentoroinnin vahvistaneen opiskelumotivaatiota sekä tukeneen ja täydentäneen teoriaopintoja.

Mentorointi voidaankin nähdä merkittävänä kehittämismenetelmänä erityisesti ammattiin tähtäävissä korkeakoulukoulutuksissa, sillä mentoroinnilla on mahdollista muun muassa tukea opiskelijan ammatillista kasvua ja ammatti-identiteetin muodostumista sekä auttaa opiskelijaa löytämään keinoja itsensä kehittämiseen ja oppimistaitojen vahvistamiseen (Leskelä 2005, 30; Vesterinen & Kauppinen 2006; Naidoo 2006, 2; Leskelä 2005; Laurila ym. 2006, 24–25). Lisäksi merkityksellisiksi ammatillista kasvua tukevan mentoroinnin hyödyiksi voidaan nostaa itsevarmuuden ja itsetietoisuuden lisääntyminen, reflektiotaitojen kehittyminen sekä tulevaisuudensuunnitelmien ja tavoitteiden selkiytyminen (Leskelä 2005, 30).

Opetushallituksen ja Vesterisen ja Kauppinen (2006) mukaan mentorointiprosessi selkeyttää myös kokonaiskuvaa omasta alasta sekä tulevasta työkuvasta sekä selventää opiskelijoiden urapolkua. Vesterinen ja Kauppinen (2006) havaitsivat tutkimuksessaan mentoroinnin kehittäneen opiskelijaa niin ammatillisena osaajana, omana itsenään kuin työelämään osallistujana. Vesterisen ja Kauppinen (2006) tutkimuksessa kehittämiseen vaikuttaviksi osatekijöiksi koettiin itsetunnon, itsetuntemuksen, sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä työelämän toimintatapojen tuntemuksen lisääntyminen. Mentoroinnilla todettiin olleen positiivisia vaikutuksia kaikkiin edellä mainittuihin osatekijöihin.

Ammatillista kasvua tukevan mentoroinnin erityispiirteitä

Ammatillista kasvua tukevasta mentoroinnista puhuttaessa on keskeistä mieltää, ettei mentorointi tällöin ole suoranaisesti alalla tarvittavan substanssiosaamisen jakamista ja vahvistamista. Silen-Lipponen ym. (2011, 5–6) selventävät, että ammatillista kasvua tukeva mentorointi kohdistuu konkreettisten taitojen oppimisen sijaan enemmänkin yksilön kokonaisvaltaiseen ammatilliseen ja persoonalliseen kehittämiseen sekä emotionaaliseen ja psykososiaaliseen tukemiseen. Tukemalla yksilön ammatillisen kasvun osa-alueita voidaan kuitenkin välillisesti tukea myös konkreettisissa taidoissa tarvittavien ominaisuuksien kehittymistä. Ammatillista kasvua tukevassa mentoroinnissa mentorin tarkoituksena ei ole valmiiden vastausten antaminen, vaan mentorin tulee tiedon siirtämisen sijaan pyrkiä osaamisensa ja kokemusten kautta tukemaan aktorin yksilöllisiä tavoitteita ja auttaa aktoria oivaltamaan sekä syventämään omaa ajatteluaan ja ymmärrystään (Ristikangas 2019, 31; Kupias & Salo 2014, 13–17; Juusela 2010, 8). Mentori omalla toiminnallaan tukee ja ohjaa aktorin tiedon konstruointiprosessia eli ikään kuin auttaa aktoria rakentamaan merkityksen ja tulkinnan. Ajattelun laajentumisen ja ymmärryksen syventämisen näkökulmasta on keskeistä, että mentorointi

lähtee aktorin tarpeista ja se suunnitellaan yksilöiden tarpeita vastaavaksi (Kupias & Salo 2014, 12–18).

Vesterisen ja Kauppisen (2006) mukaan ammatilliseen kasvuun tähtäävässä mentoroinnissa hyödynnetään vastavuoroisesti molemminpuolisia kokemuksia, näkemyksiä ja osaamista. Mentoroinnissa mentorin kokemuksia ja näkemyksiä arvioidaan, vertaillaan ja reflektoidaan aktorin kokemuspohjaa vasten (Vesterinen & Kauppinen 2006). Kupiaksen ja Salon (2014, 39–40, 142) mukaan ammatillisen kasvun mentoroinnin keskiössä on aktorin oman toiminnan ja kokemusten reflektointi, jossa mentori toimii ikään kuin ammatillisena peilinä omine kokemuksineen. Ruohotie (2000, 75) yhdistää oman toiminnan reflektion, sen tietoisesta ja kriittisestä tarkastelusta sekä arvioinnin, vahvasti ihmisen itsesäätelyyn ja oppimiseen. Itsesäätelyn taidot eli muun muassa yksilön omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja ymmärrys näiden kehittämiseksi, nähdään oppimista ja henkilökohtaista kasvua edistävänä tekijänä (Ruohotie 2000, 55).

Ammatillista kasvua tukevan mentoroinnin toteuttaminen

Ammatilliseen kasvuun tähtäävä mentorointi edellyttää onnistuakseen osallistujiltaan sitoutumista ja valmiutta asettaa itsensä ja toimintansa alttiiksi yleiselle tarkastelulle (Kupias & Salo 2014, 39). Jotta aktori uskaltaa kysyä, kyseenalaistaa ja jakaa ajatuksiaan, tulee mentorointisuhteelle rakentaa luottamusta ja psykologista turvallisuutta. Ristikangas ym. (2019, 22) kuvaavat luottamuksen kehittymisen näkökulmasta mentorin tärkeimmiksi työkaluiksi kiinnostuksen, kuuntelemisen ja kysymisen. Työkaluihin voisi lisätä vielä molemminpuolisen kunnioituksen. Luottamus syntyy osapuolten välisessä vuorovaikutuksessa, mutta se vaatii työstämistä ja aikaa. Jotta luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen synty mahdollistuu ja pysyy yllä, mentorointiprosessin tulee olla kestoaltaan riittävän pitkä ja tapaamisia on hyvä järjestää säännöllisesti ja riittävän usein. Kanniaisen ym. (2017, 12) mukaan mentorointiprosessin kestolle ei ole määritelty tarkkaa ohjenuoraa, mutta yleisenä suosituksena voidaan pitää vähintään 6–12 kuukauden kestoista prosessia.

On suositeltavaa, että tapaamiset noudattavat jonkinlaista rakennetta jättäen tilaa myös vapaalle, spontaanille keskustelulle. Lisäksi mentorointitapaamiseen on hyvä varata aikaa arvioinnille ja palautteelle, jotta mentorointi on tavoitteellista ja kehittävästä (Kanniainen ym. 2017, 14). Mentorointiprosessin alussa onkin hyvä sopia muun muassa tavoitteista, aikatauluttamisesta, käytännönjärjestelyistä sekä selventää osallistujien roolit. Edellä mainittuja asioita voidaan lisäksi kirkastaa mentorointisopimuksella (Ristikangas 2019, 189, 262).

Osallistujien roolien ja vastuiden ymmärtäminen on keskeistä onnistuneelle mentorointisuhteelle (Ristikangas ym. 2019, 96). Aktori on vastuussa omasta oppimisestaan ja sitoutumisesta omaan oppimisprosessiin sekä itsensä kehittämiseen. Aktorin tulee olla valmis työstämään ja refleктоimaan käsiteltyjä asioita myös tapaamisten välillä. Käsiteltyjen asioiden ja niistä heränneiden ajatusten työstäminen voi tapahtua esimerkiksi vertaiskeskusteluiden kautta tai oppimispäiväkirjan avuin (Ristikangas 2019, 190). Ammatillista kasvua tukevan mentoroinnin ydin on aktorilähtöisessä toiminnassa, joten tavoitteiden asettaminen ja käsiteltävien teemojen valinta määrittyy aktorin tarpeiden mukaan ja päävastuu niiden asettamisessa on aktorilla (Kanniainen ym. 2017, 11). Mentorin rooli on puolestaan auttaa aktoria kirkastamaan ja konkretisoimaan tavoitteita, sillä tavoitteet auttavat jäsentämään ja suuntaamaan prosessia sekä syventämään mentoroinnin antia (Ristikangas 2019, 30–31). Mentori myös vastaa siitä, miten aktorin valitsemia aiheita ja teemoja lähestytään ja käsitellään.

Ammatillista kasvua tukevaa mentorointia voidaan toteuttaa perinteisesti parimentorointina, jolloin prosessissa osallisina ovat mentori ja aktori, tai pienryhmämentorointina (Kupias ja Salo 2014, 26, 40). Meneillään olevassa mentorointipilotissa testataan mentoroinnin toteuttamista pienryhmissä, jossa kussakin ryhmässä mentorilla on mentoroitavana kahdesta kolmeen aktoria. Pienryhmämentoroinnin eduiksi voidaan Kupiaksen ja Salon (2014, 27) ja Kanniaisen ym. (2017, 9) mukaan nostaa vertaistuen saatavuus aktoreiden välillä, näkökulmien monipuolisuus sekä keskustelujen ja reflektion kautta saavutettu osaamisen ja ajattelun laajeneminen. Pienryhmässä opiskeltua tietoa ja työelämä tietoutta yhdistellään sosio-konstruktivistisesti aktoreiden erilaisten tietojen ja taitojen yhdistyessä työelämän kokemusta omaavan mentorin tietoihin ja kokemuksiin. Pienryhmä tarjoaa opiskelijoille turvallisen ympäristön reflektoida ja kommunikoida vertaisten sekä työelämäyhteistyökumppanin eli mentorin kanssa. Pienryhmämentoroinnilla on lisäksi mahdollista tukea fysioterapeutin ammatin kannalta keskeisiä asioita kuten yhteistyötaitojen kehittymistä, omien rajojen ja osaamisen tunnistamista, itsesäätelyä ja reflektiota taitojen kehittymistä. Pienryhmämentoroinnin rinnalla voidaan toteuttaa myös mentorin ja aktorin välisiä kahdenkeskeisiä tapaamisia, jotka mahdollistavat paremmin henkilökohtaisista kasvuun liittyvistä asioista keskustelemisen (Sillanpää 2015, 61).

Mentoroinnin ideaalinen aloitusajankohta riippuu sekä yksilöllisistä tekijöistä että siitä, millaisia tavoitteita mentoroinnille asetetaan. Opintojen alkuvaiheessa voidaan toteuttaa mentoroinnista erotettavaa perehdyttämistä ja tutorointia, kun taas ammatillista kasvua tukevalle mentoroinnille hedelmällisimmän vaiheen voidaan nähdä olevan opintojen loppuvaiheessa (Kupias & Salo 2014, 60–62). Opintojen edetessä opiskelijalle on ehtinyt karttua kokemuksia ja osaamista sekä muodostunut parempi kuva tulevasta työstään ja omista tarpeistaan, jolloin mentoroinnissa voidaan

keskittyä ammatillisen kasvun tukemiseen (Sillanpää 2015; Kupias & Salo 2014, 49, 60–62). Voidaan ajatella, että fysioterapeuttikoulutuksessa mentorointiprosessin aloittaminen on hyvä sijoittua vaiheeseen, jossa opiskelijalle on ehtinyt muodostua kokonaiskäsitys fysioterapia-alasta ja kokemuksia käytännön työstä muun muassa käytännön harjoittelujaksoilta. Mentorointi fysioterapeuttien ja fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen kasvun tukena- hankkeeseen osallistuneista fysioterapeuttiopiskelijoista osa koki mentoroinnin toimivan paremmin juuri myöhäisemmässä vaiheessa opintoja (Laurila ym. 2006, 25).

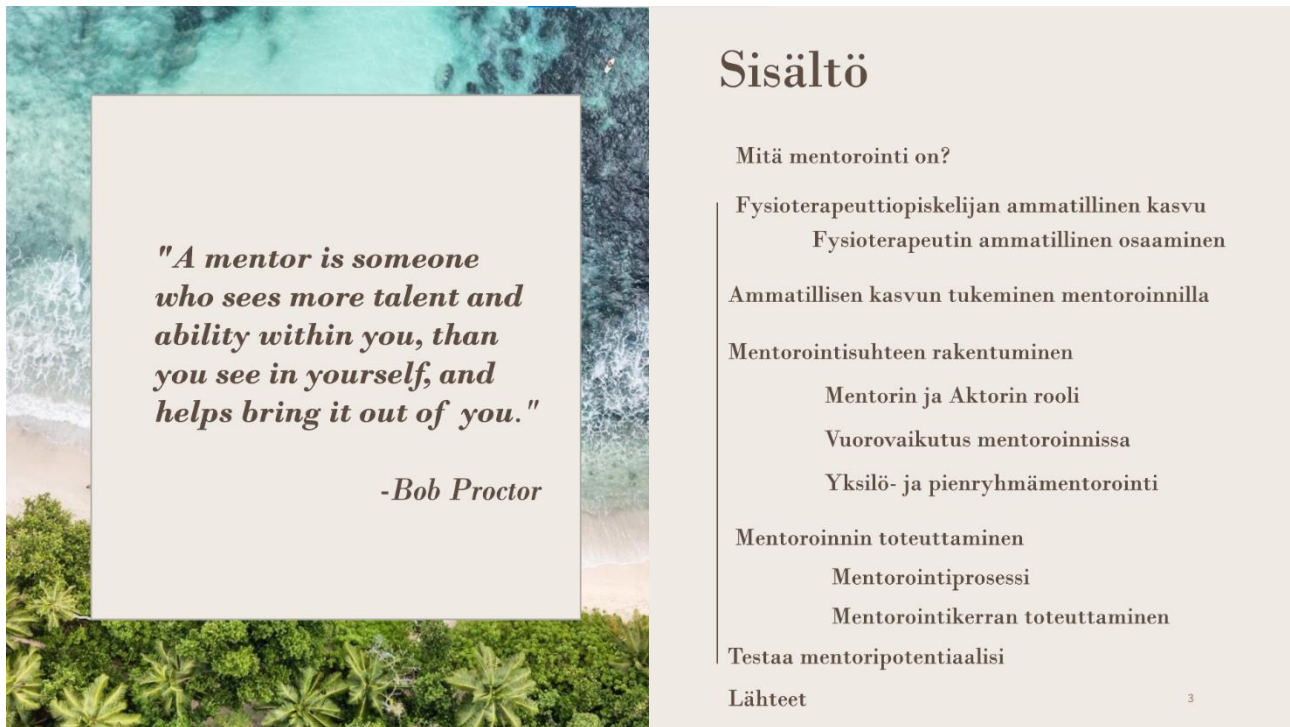
TULOKSET

Puhuttaessa fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemisesta mentoroinnilla, on keskeistä hahmottaa, mitä ammatillinen kasvu tarkoittaa ja miten ammatillinen kasvu näyttäytyy fysioterapiakontekstissa. Lisäksi keskeistä on ymmärtää mentoroinnin erityispiirteet ja erottaa se muista kehittämismenetelmistä, kuten perehdyttämisestä tai tutoroinnista. Mentoroinnin erityispiirteet hahmottamalla voidaan ymmärtää paremmin, kuinka mentoroinnilla voidaan tukea ammatillista kasvua ja mitä se vaatii toteutukseltaan ja mentorointiin osallistuvilta.

Tämän kehittämistyön tuloksena syntyi fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillista kasvua tukevan mentoroinnin opas mentorointipilotissa toimivien mentoreiden tueksi. Opas pyrkii tukemaan mentoreiden kehittymistä ammatillista kasvua tukeviksi mentoreiksi lisäämällä heidän ymmärrystään fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisesta kasvusta ja sen tukemisesta mentoroinnilla. Opas kirkastaa mentorin ja vertaisten roolia opiskelijan ajatusten peilinä sekä antaa käytännön vinkkejä mentorina toimimiseen ja prosessin tavoitteelliseen toteuttamiseen. Oppaan avulla pyritään yhtenäistämään mentorointipilotin käytänteitä ja kehittämään mentoroinnin laatua. Opas on koostettu kirjallisuutta ja tutkittua tietoa hyödyntäen ja lisäksi on huomioitu mentorointipilotin toimijoiden ja käyttäjäryhmän näkemyksiä ja toiveita oppaan sisällöstä. Opas tulee lisäksi julkiseen jakoon, jotta sitä voivat hyödyntää kaikki fysioterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnin parissa toimivat. Oppaan sisältö on nähtävissä kuvassa 1.

Mentoroinnista on tehty useita oppaita palvelemaan mentoroinnin erilaisia käyttötarpeita ja -ympäristöjä ja monet niistä paneutuvat perusteellisesti mentoroinnin taustoihin mentorointikirjallisuuteen nojaten. Tätä opasta suunniteltaessa koettiin keskeisemmäksi pureutua mentorointiin käytännönläheisesti kuin lähteä toistamaan aiemmissa oppaissa olevia asioita. Tavoitteena oli koostaa opas, joka pohjautuu teoreettiseen tietoon tarjoten konkreettisia työkaluja ja ideoita ammatillista kasvua tukevan mentoroinnin toteuttamiseen fysioterapian kontekstissa. Sen

tavoitteena on antaa käytännön vinkkejä muun muassa siihen, millaisilla kysymyksillä ja vuorovaikutuksella mentori voi herätellä aktorien ajattelua, millä tavoin hyvä mentorointisuhde rakentuu ja minkälaisia teemoja mentorointikerrat voivat pitää sisällään.



KUVA 1. Mentorointioppaan sisältö.

POHDINTA

Työelämän muutosten ja kasvavien ammatillisten osaamistarpeiden myötä fysioterapeuttikoulutuksen tulee kehittää työelämäläheisiä toimintamalleja ja menetelmiä, joilla voidaan tukea fysioterapeuttiopiskelijoiden elinikäistä oppimista, työelämävalmiuksien kehittymistä ja ammatillista kasvua. Myös ammattikorkeakoulujen resurssien tiukentuessa tarvitaan uusia, innovatiivisia ja kustannustehokkaita väyliä vastata koulutuksellisiin tarpeisiin.

Tämän kehittämistyön myötä mentorointi voidaan nähdä yhtenä potentiaalisena ja resurssitehokkaana opiskelijoiden ammatillista kasvua tukevana menetelmänä. Lisäksi mentorointia hyödyntämällä voidaan lisätä opintojen työelämäyhteyttä ja sitä kautta opiskelijoiden kosketusta käytännön työhön ja tulevan ammatin sisäistämiseen. Parhaimmillaan mentoroinnilla voidaan tukea fysioterapeuttiopiskelijoita elinikäisen oppimisen polulle ja tukea heitä hahmottamaan fysioterapeutin ydinosaaamista ja ammatillista roolia. On nähtävissä, että Suomen fysioterapeuttien

(2019, 22) esiin nostamat fysioterapeuttien osaamisen avaintekijät sopivat yhteen ammatillista kasvua tukevan mentoroinnin mahdollisuuksien kanssa. Mentorointi voi vahvistaa fysioterapeutin osaamisen kannalta keskeisiä taitoja, kuten reflektiivisyyttä, yhteistyötaitoja, oman osaamisen ja rajojen tunnistamista, itseluottamuksen ja itsesäätelyn kehittymistä sekä antaa jatkuvan ammatillisen kehittymisen valmiuksia. Mentorointi perustuu vuorovaikutukseen, toisten kanssa kommunikoimiseen ja reflektoimiseen, joten voidaan sen ajatella osaltaan vastaavan Jensen ym. (2000) ja Öhman ym. (2002, 16) ja Lindqvist ym. (2010) kuvaamaan fysioterapeuttiopiskelijoiden taitojen kehittymiseen sosiaalisissa prosesseissa.

Mentoroinnin hyödyt vaikuttavat näyttäytyvän yksilön kannalta nimenomaan ammatillisen kasvun tukemisessa ja ammatti-identiteetin vahvistumisessa. Tämä pätee aktorin lisäksi myös mentoriin. Vaikka mentoroinnin keskiössä on aktorin tukeminen, kehittää mentorointi vääjäämättä myös mentoria ja tukee hänen ammatillista kasvuaan. Mentorointi on onnistuessaan vastavuoroinen prosessi, jossa sekä aktori että mentori pääsevät peilaamaan omia ajatuksiaan, saavat oivalluksia ja laajentavat näkökulmiaan. Mentoroinnin hyödyt eivät kuitenkaan rajoitu vain yksilötasolle, vaan sen positiiviset vaikutukset voivat näkyä laajemmin fysioterapia-alan uudistumisessa ja kehittymisessä. Mentorointi voi lisäksi olla oiva keino verkostoitua oman alan ammattilaisten kanssa, vahvistaa alan kollegiaalisuutta sekä lisätä avointa keskusteluilmapiiriä.

Tällä hetkellä mentorointia hyödynnetään fysioterapia-alalla jonkin verran, mutta toiminta on pirstaloitunutta. Mentorointitoimintaan olisi keskeistä saada järjestelmällinen ja yhtenäinen toimintamalli, joka olisi mahdollista laajentaa ja jalkauttaa laajemmin fysioterapeuttiopiskelijoiden käyttöön. Toiminnan kehittämiseksi olisi tärkeää, että mentoreille järjestettäisiin mentorointikoulutusta. Mentoroinnin monista hyödyistä huolimatta mentoroinnissa piilee myös riskinsä: mikäli mentori ei sisäistä mentoroinnin tarkoitusta aktorin ammatillisen kasvun tukijana, voi mentorointisuhde muodostua epäedulliseksi. Onnistuneen mentoroinnin toteuttamiseksi on tärkeää, että mentorointitoiminta on järjestelmällisesti organisoitua ja mentorit saavat asianmukaisen perehdytyksen mentorina toimimiseen.

Meneillään oleva mentorointipilotti toimii osaltaan hyvänä pohjana fysioterapeuttiopiskelijoiden mentorointitoimintamallin kehittämiseksi. Tämän kehittämistyön tuloksena syntynyt mentoroinnin opas puolestaan tukee mentorointipilotin toteuttamista ja antaa konkreettisen käytännön työkalun mentoreille mentoroinnin tueksi. Opas tuo näkyväksi uuden näkökulman mentoroinnista, sillä se on rajattu fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen kasvun kontekstiin. Opas eroaa aiemmista mentorointiin liittyvistä oppaista kontekstinsa ja käytännönläheisyytensä kautta. Raportti kokoaa

yhteen tietoa sekä yleisesti mentoroinnista ammatillista kasvua tukevana menetelmänä että fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemisesta mentoroinnilla.

Mentoroinnin hyödyistä juuri fysioterapeuttiopiskelijoille sekä siitä, millä tavoin järjestettynä ja mihin opiskelun vaiheeseen ajoitettuna mentorointi tuottaa parhaimmat hyödyt, tarvitaan ajankohtaista tutkittua tietoa. Tutkimusten avulla voidaan saavuttaa lisää ymmärrystä mentoroinnista sekä saada tärkeää tietoa muun muassa siitä, kannattaako mentoroinnin vakiinnuttaminen osaksi opintoja ja oppimisen tukiprosesseja. Mentorointia tulisi lisäksi tutkia fysioterapeuttiopiskelijoiden näkökulmasta, jotta voidaan saada tietoa, minkälaisia ammatilliseen kasvuun liittyviä tavoitteita voidaan asettaa juuri fysioterapeuttiopiskelijan mentoroinnille ja koetaanko mentorointi näitä tekijöitä tukevana toimintana. Mielenkiintoista olisi myös toteuttaa mentorointia moniammatillisesti ja tarkastella siitä syntyneitä kokemuksia.

Kuten myös Yoon ym. (2017, 38–39) toteavat, kansainvälisiä tutkimuksia mentoroinnista on tehty etenkin hoitotyön ja lääketieteen parissa, mutta tutkimukset mentoroinnista fysioterapiakontekstissa ja etenkin fysioterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnista ovat rajallisia. Pääpaino mentorointia käsittelevissä tutkimuksissa on työyhteisöissä toteutetussa mentoroinnissa tai mentoreiden mentorointinäkemysissä, kun taas mentoroinnin tutkimus puolestaan aktoreiden näkökulmasta on toistaiseksi vähäistä (Yoon ym. 2017, 39). Tiedossa on yksi käynnissä oleva kehittämisprojektiin liittyvä laadullinen Pro gradu- tutkimus, jossa selvitetään mentorointiprojektiin osallistuvien fysioterapeuttiopiskelijoiden näkemyksiä mentorointiin liittyen. Jäämme mielenkiinnolla odottamaan, minkälaisia näkemyksiä tutkimuksesta nousee esiin.

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tekeminen eteni spagettimaisesti, tiedonhaun, havainnoinnin ja reflektoinnin vuoropuheluna. Työskentelyn ehdoton vahvuus oli parityöskentely, joka mahdollisti ajattelun laajenemisen ja reflektiivisen työotteen. Yksin työskennellessä näkökulmat olisivat jääneet suppeammaksi ja oppiminen kapeammaksi. Työn edetessä huomasimme, että tiedonhaun olisi voinut toteuttaa järjestelmällisemmin jo alusta alkaen. Keskityimme ensin etsimään tietoa mentoroinnista fysioterapia- ja terveysalan kontekstista ja paneuduimme ammatilliseen kasvuun ja fysioterapeutin ydinosaamiseen vasta myöhemmin. Tämä ei sinällään vaikuta työn lopputulokseen. Prosessi olisi kuitenkin voinut olla sujuvampi ja selkeämpi, mikäli tietoa olisi haettu ja kartoitettu heti alusta saakka tasaisesti kaikista tarvittavista osatekijöistä.

Kehittämisprosessi herätteli tekijöidensä, tulevien fysioterapeuttien opettajien, ajattelua ja synnytti monia hedelmällisiä keskusteluja nykypäivän työelämästä, ammatillisesta kasvusta sekä omasta roolistamme opettajina ja toisaalta mentoreina. Nykyinen työelämä aiheuttaa jatkuvan tarpeen

yksilön ammatilliselle kasvulle. Koemme, että oman osaamisen, vahvuuksien ja kehittämistarpeiden sekä arvojen ja kiinnostuksen kohteiden tunnistaminen nousee entistä tärkeämpään rooliin. Näiden asioiden tunnistaminen omassa itsessään taas vaatii reflektiivisyyttä, kriittistä ajattelua, halua kehittyä ja luottamuksellista vuorovaikutusta toisten kanssa. Hyvä itsetuntemus ja sitä myöden omien arvojen mukainen toiminta on edellytys hyvinvoinnille. Työelämän jatkuvassa muutoksessa on enemmän kuin tärkeää huolehtia omasta hyvinvoinnistaan. Uskomme, että nykyisen työelämän ja opintojen tiimellyksessä jokainen ihminen hyötyisi mentoroinnista jossain kohdin uraansa tai elämäänsä. Jokainen tarvitsee mentorin- jonkun, joka kulkee rinnalla, vahvistaen ja tukien.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Mentorointi voidaan nähdä yhtenä varteenotettavana ja toimivana fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillista kasvua tukevana menetelmänä, sillä ammatillista kasvua tukevan mentoroinnin hyödyt näyttävät olevan samankaltaisia kuin fysioterapeutin osaamisen kannalta keskeisiksi avaintekijöiksi määritellyt tekijät. Onnistuneella ammatillisen kasvun mentoroinnilla voidaan saavuttaa positiivisia vaikutuksia muun muassa fysioterapeuttiopiskelijoiden laaja-alaisten työelämävalmiuksien vahvistumiseen, reflektiotaitojen kehittymiseen sekä ajattelun ja näkökulmien laajentumiseen. Pienryhmämentorointia voidaan suositella toteutustavaksi sen resurssitehokkuuden ja vertaistuen näkökulmasta. Lisää ajankohtaista tutkimustietoa tarvitaan fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillista kasvua tukevasta mentoroinnista niin opiskelijoiden kuin mentoreiden näkökulmasta tutkittuna. Lisääntynyt ymmärrys mentoroinnin hyödyistä, tärkeydestä ja käyttömahdollisuuksista tukee osaltaan mentorointitoiminnan laajentumista ja parhaimmillaan sen juurruttamista osaksi fysioterapeuttikoulutusta.

Kirjoittajien yhteystiedot: Juulia Kalliolahti, juulia.kalliolahti@hotmail.com ja Outi Mäenpää, outi@foreme.fi

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. (2014). Viitattu 11.5.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Isotalo, M. (2010). Mentorointiopas. Viitattu 3.5.2022. <https://www.akavanerityisalat.fi/files/2618/Mentorointiopas.pdf>
- Jensen, G.M., Gwyer, J. Shepard, K.F. & Hack, L.M. (2000). Expert Practice in Physical Therapy. 80(1), 28–43, DOI:10.1093/ptj/80.1.28
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. (2000). Mentoroinnin monet kasvot. Helsinki: Yrityskirjat.
- Kanniainen, M-R., Nylund, J. & Kupias, P. (2017). Mentoroinnin työkirja. Helsingin Yliopisto. Viitattu 3.5.2022. <https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/>
- Korpi, H., Piirainen, A. & Peltokallio, L. (2017). Practical work in physiotherapy students' professional development, Reflective Practice, 18:6, 821-836. Viitattu 10.3.2022. DOI: 10.1080/14623943.2017.1361920
- Kupias, P. & Salo, M. (2014). Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.
- Laurila, M., Noronen, L., Rajantie, I. & Ruismäki, T. (2006). Mentorointi lisää ammatillista osaamista ja työhyvinvointia. Fysioterapia. (8) Viitattu 3.5.2022. <https://mentorvermeet.files.wordpress.com/2014/02/mentorointi-lisc3a4c3a4-ammattilista-osaamista-ja-tyc3b6hyvinvointia.pdf>
- Leskelä, J. (2005). Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Viitattu 10.3.2022 <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67498/951-44-6331-5.pdf>
- Leskelä, J. (2010). Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu: Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Vaasa: Hansaprint, 164–187.
- Lindquist, I., Engardt, M., & Richardson, B. (2010). Learning to be a physiotherapist: A metasyntesis of qualitative studies. Physiotherapy Research International, 15 (2), 103–110.
- Mönkkönen, K., Kekoni, T. & Pehkonen, A. (2019). Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. Tallinna: Gaudeamus.
- Naidoo, N. (2006). The role and importance of mentoring in physiotherapy. SA Journal of Physiotherapy 62 (3), 2-5. <https://sajp.co.za/index.php/sajp/article/view/154/151>
- Resnik, L. & Jensen, G.M. (2003). Using Clinical Outcome to Explore the theory of Expert Practice in Physical Therapy. Physical Therapy 83 (12),1090-1106. DOI:10.1093/ptj/83.12.1090
- Ristikangas, V., Clutterbuck, D., & Manner, J. (2014). Jokainen tarvitsee mentorin. Kauppakamari.
- Ristikangas, V., Ristikangas, M-R. & Alatalo, M. (2019.) Valmentava mentorointi. Viro: Meedia Zone OÜ.
- Ruohotie, P. (2000). Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1.painos. WS Bookwell Oy: Juva.
- Ruohotie, P. (2006). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Hansaprint Oy, 106–119.
- Silen-Lipponen, M., Mikkonen, I., Hynynen, M-A., Jokinen, P. & Jokelainen, M. (2011). Mentorin rooli AMK-opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. https://arkisto.uasjournal.fi/uasjournal_2011-1/1296-2542-1-CE.pdf
- Sillanpää, P. (2015). Opiskelijoiden vertaisryhmämentorointi Oulun ammattikorkeakoulun journalismikoulutuksessa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro Gradu -tutkielma. Oulun ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.5.2022. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62090/Sillanp%C3%A4% C3%A4.Pertti.pdf?sequence=2>
- Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. (2020). Lääkärit mentorivat -opas. Viitattu 2.5.2022 <https://www.duodecim.fi/wp-content/uploads/sites/9/2021/03/Laakarit-mentorivat-opas-versio-1.4.pdf>
- Suomen fysioterapeutit. (2016). Fysioterapeutin ydinosaaaminen. Julkaisu ISBN 978-952-93-8727-4. Viitattu 11.4.2022. <http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaaminen/FysioterapeutinYdinosaaaminen.pdf>
- Suomen Fysioterapeutit ja FYSI. (2017). Osaaminen näkyväksi. Opas fysioterapeuteille urasuunnittelun ja täydennyskoulutuksen tueksi. Viitattu 25.4.2022 <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/wp-content/uploads/2018/09/Uraopas2017.pdf>
- Sutinen, A. & Karjalainen A. (2014). Ammatillinen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu – kohti pragmatistis-transaktiivista ammatillista pedagogiikkaa. Aikuiskasvatus 4. Viitattu 25.4.2022 <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94107>
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämissuunnitelmaan, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Vesterinen, M-L. & Kauppinen, U. (2006). Mentorointi opiskelijan ammatillisen kasvun ja urasuunnittelun tukena. Kever 04/2006. Viitattu 10.3.2022. https://arkisto.uasjournal.fi/kever_2006-4/b14ef4bc145f1a9ac2257236003de104.htm
- Yoon, L., Campbell, T., Bellemore, W., Ghawi, N., Lai, P., Desveaux, L., Qusnel, M. & Brooks, D. (2017). Exploring Mentorship from the Perspective of Physiotherapy Mentors in Canada. Physiotherapy Canada. 69 (1), 40-46. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5280041/pdf/ptc.2015-52.pdf>

Öhman, A., Salomon, P., & Finch, E. (2002). Career choice and professional Preferences in a Group of Canadian Physiotherapy Students. *Advances in Physiotherapy*, 1, 16-22. DOI: 10.1080/140381902317303177

LUKU 1
PEDAGOGINEN/ANDRAGOGINEN
KEHITTÄMINEN

1.3 Verkkopedagoginen kehittäminen

OPISKELIJATIIMIEN YHTEISÖOHJAUTUVUUDEN TUKEMINEN VERKKOPAINOTTEISESSA FYSIOTERAPEUTTIKOULUTUKSESSA

Pelillistetyn oppimistehtävän kehittäminen

Franicevic Marko & Sinkkonen Essi

TIIVISTELMÄ

Verkkopainotteiset koulutusohjelmat sekä verkkopohjaiset opiskeluympäristöt suosivat usein tiimi- ja ryhmäoppimista, mikä edellyttää opiskelijoilta kykyä itse- ja yhteisöohjautuvuuteen opiskelutavoitteiden saavuttamiseksi. Vaikka itseohjautuvaa oppimista on pidetty aikuisen oppimisen perusedellytyksenä ja sen merkitys on korostunut entisestään monimuoto- ja verkkopainotteisessa opiskelussa, niin keskustelu yhteisöohjautuvuuden merkityksestä on toistaiseksi ollut vähäistä. Yhteisöohjautuvuudella voidaan käsittää työn suunnittelua, organisointia ja koordinoitua tietyn ryhmän sisällä mahdollistaen yhteisymmärryksessä tapahtuvan tavoitteellisen toiminnan. Tämän kehittämistyön tavoitteena oli kartoittaa kirjallisuudessa esiintyvää tietoa yhteisöohjautuvuuden tukemisesta fysioterapian verkkopainotteisen opetuksen kontekstissa ja hyödyntää tuloksia LAB-ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuoden fysioterapeuttiopiskelijoiden yhteisöohjautuvuuden kehittymisen tukena.

Tämän tutkivan kehittämistyön lähtökohtana oli opetuksen kehittäminen. Tutkimuksellinen osio koostui kartoittavasta kirjallisuuskatsauksesta, joka keskittyi yhteisöohjautuvuuden nykyiseen hyödyntämiseen fysioterapian opetuskontekstissa kirjallisuuden perusteella. Kehittävän osan muodosti kirjallisuushaun pohjalta toteutettu pelillistetty oppimistehtävä, joka keskittyi yhteisöohjautuvuuteen liittyvien taitojen harjoittamiseen verkkopainotteisessa ympäristössä. Oppimistehtävä sisällytettiin osaksi Ammatillinen kasvu - opintojaksoa, jonka tarkoituksena on valmistaa opiskelijoita tulevaa fysioterapeutin ammattia varten.

Tutkimuksellisen osion tuloksena voidaan todeta, että yhteisöohjautuvuutta fysioterapian opetuskontekstissa ei ole juurikaan käsitelty kirjallisuudessa, mutta tiimioppimiseen liittyvät teoriat yksilön itsesäätelystä, vuorovaikutuksesta ja psykologisesta turvallisuuden tunteesta ovat yhteydessä verkkopainotteisen opetuksen tavoiteltaviin oppimisympäristöihin. Lisäksi verkko-opiskelun keskeytysriskiä lisäsivät ne verkkototeutukset, joissa yhteisöllisyyttä ei pyritty rakentamaan ja vuorovaikutus opettajien ja muiden opiskelijoiden välillä on vähäistä.

Kehittämistehtävän johtopäätöksinä voidaan todeta, että yhteisöohjautuvuuden tukeminen ei ole ollut osa verkkopainotteista opiskelua, vaikkakin ryhmä- ja tiimioppiminen on yleistä. Tukemalla tiimityöskentelytaitoja sekä luomalla yhteisöllinen oppimisilmapiiri voidaan tukea mielekästä ja tehokasta verkkopainotteista oppimista. Pelillistetyt oppimistehtävät voivat toimia yhtenä mahdollisena opetusmenetelmänä opiskelijoiden yhteisöllisyyden ja yhteisöohjautuvuuden kehittymisen tukena.

Asiasanat: yhteisöohjautuvuus, tiimi, verkko-opetus, fysioterapeuttikoulutus, tutkiva kehittäminen, pelillistäminen

JOHDANTO

Itseohjautuvaa oppimista on pidetty jo vuosikymmeniä aikuisen oppimisen perusedellytyksenä (Koro 1993, 16), ja kuten tänäkin päivänä sen merkitys on korostunut erityisesti monimuotoryhmien opiskelussa sekä verkkoon painottuvassa opiskelussa, missä opiskelijan vastuu omien opintojen etenemisestä on yhä enemmän yksilöllä itsellään. Itseohjautuvuudella tarkoitetaan sitä, että yksilö pystyy toimimaan omaehtoisesti ilman ulkopuolisen ohjauksen tarvetta, mutta itseohjautuvuus ei kuitenkaan tarkoita yksinohjautumista (Martela 2021). Usein itseohjautuvuuden merkitystä kuvaakin paremmin termi yhteisöohjautuvuus, joka tarkoittaa työn organisointia ja koordinoitua yhdessä (Martela 2021). Termi yhteisöohjautuvuus on noussut esiin työelämän kontekstissa, jossa joukko ihmisiä työskentelee määrätietoisesti jonkin tavoitteen, esimerkiksi uuden tuotteen tai palvelun luomisen eteen, mutta sitä voitaneen soveltaa myös opiskelumaailmaan onnistuneesti, kannustaen oppimiseen yhdessä eikä niinkään täysin itseohjautuvina yksilöinä.

Verkkopainotteisten koulutusohjelmien ja oppimisympäristöjen määrä on lisääntynyt merkittävästi viime vuosina liittyen koulutusmenetelmien uudistamiseen, teknologiseen kehitykseen sekä etäopiskelun tarpeen nopean kasvun seurauksena (Florence 2022). Fysioterapian koulutusohjelma on aikaisemmin perustunut vahvasti perinteisiin pedagogisiin ratkaisuihin, jotka suosivat kasvokkain ja kontaktissa tapahtuvaa opetusta, mutta nyt opetus on siirtymässä osittain verkkoympäristöihin sekä muihin joustavamman opiskelun järjestelmiin (Odegaard 2021). Tästä syystä fysioterapiakoulutuksen opetusmenetelmien ja oppimistehtävien toteutuksia on tarpeen arvioida uudelleen ja samalla modernisoida sekä laajentaa erilaisten etä- ja hybridioppimisen malleja. Verkko-opetuksessa yhteisöllisyyden tukemisessa voidaan hyödyntää tietoa hakevan yhteisön (*Community of Inquiry*) tai käytäntöyhteisön mallia (*Community of Practice*) (Garrison, Anderson, & Archer 1999; Wenger, Trayner & Laat 2011).

Tietoa hakevan yhteisön (*CoI*) – malli antaa teoreettisen viitekehyksen opetuksellisen verkkoyhteisön luomiseen, joka voidaan jakaa kolmeen eri kehään: opetukselliseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen läsnäoloon (Fiock 2020). Käytäntömallin (*CoP*) taustalla taas on käsitys yhteisöstä, jolla on yhtenäinen kiinnostus tietystä aiheesta, ja yhteisön jäsenet pyrkivät aktiivisesti ymmärtämään ilmiöitä jakamalla omia kokemuksiaan sekä aktiivisesti hakemalla uutta tietoa aiheesta (Wenger & Maarten 2001). Käytäntöyhteisön oppimistapahtumassa yhteisön jäsenten kokemukset muodostavat varsinaisen opetuksellisen materiaalin, jossa yhteinen keskustelu haasteiden ratkaisemisesta tuottaa kollektiivisen ymmärryksen ongelmasta ja mahdollisista ratkaisuista (Wenger & Maarten 2001).

Verkkoympäristöissä tapahtuva fysioterapian opiskelu voi siis olla yksin tai ryhmässä tapahtuvaa, mutta tutkimuksissa on todettu liian itsenäisen verkko-opiskelun lisäävän riskiä opintosuorituksen keskeytymiselle (Ranganathan ym. 2021). Syitä keskeytymisriskin korkeudelle on haettu mielenkiinnostomista ja sekavista opiskelumateriaaleista, epäsopivasta opetuksen sisällöstä sekä kommunikaation vähydestä opiskelijoiden ja opettajien kesken (Ranganathan ym. 2021). Pedagogisesta näkökulmasta verkko-oppiminen onkin yhdistelmä kognitiivisia, affektiivisia ja behavioraalisia oppimiskäsityksiä, jossa opiskelijat kommunikoivat, hakevat tietoa ja keskustelevat keskenään muodostaakseen ymmärryksen tietystä ilmiöstä (Dziuban ym. 2018). Verkko-oppimisessa korostuu siis tiimioppimisen merkitys, jota voidaankin yhden määritelmän (Edmondson 1999) mukaan kuvailla toimintaa ja reflektiota sisältäväksi prosessiksi, jossa kysymysten esittäminen, palautteen antaminen, kokeileva ilmapiiri, tulosten reflektointi ja virheistä keskusteleminen ovat olennaisessa roolissa tiimin työskentelyssä. Tätä ajatusta tukevat myös tietoa hakevan yhteisön ja käytäntöyhteisön mallit (Garrison, Anderson, & Archer 1999; Wenger, Trayner & Laat 2011).

Pelillistämisen on todettu olevan yksi tärkeä opiskelijoiden sitoutumista edistävä tekijä (Sunarti ym. 2022). Lisäksi opiskelijoiden motivaation ylläpitämisen tärkeys on ollut pitkään haaste eri koulutuksille, joka selittää koulutusympäristöjen kiinnostuksen pelillistämistä kohtaan (Dichev & Dicheva 2017). Etenkin verkossa tapahtuvassa opiskelussa opiskelijat ovat kokeneet pelilliset elementit innostavina sekä hauskoina, ja tämän onkin todettu parantavan sitoutumista opintoihin (Sunarti ym. 2022). Opiskelijat ovat kuvailleet pelillistämisen helpottavan oppimista sekä lisäävän oppimisympäristön mielekkyyttä, jolloin erehtymisen kautta oppiminen tuo mukaan vapauden epäonnistua turvallisesti (Sunarti ym. 2022). Tutkimusten mukaan on kuitenkin tärkeä huomioida, että pelillistäminen on suunniteltava niin, että se palvelee opetussisältöjen ja opiskeluryhmän tarpeita eikä pelkästään luottaa yhden mallin toimivuuteen (Dichev & Dicheva 2017). Antonachi, Klemenke ja Spech (2019) korostavat systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan verkko-opiskelun pelillistämisen tärkeimmäksi tekijäksi yhteisöllisyyden tukemisen, mikä näyttäisi olevan paras tapa sitouttaa opiskelijoita.

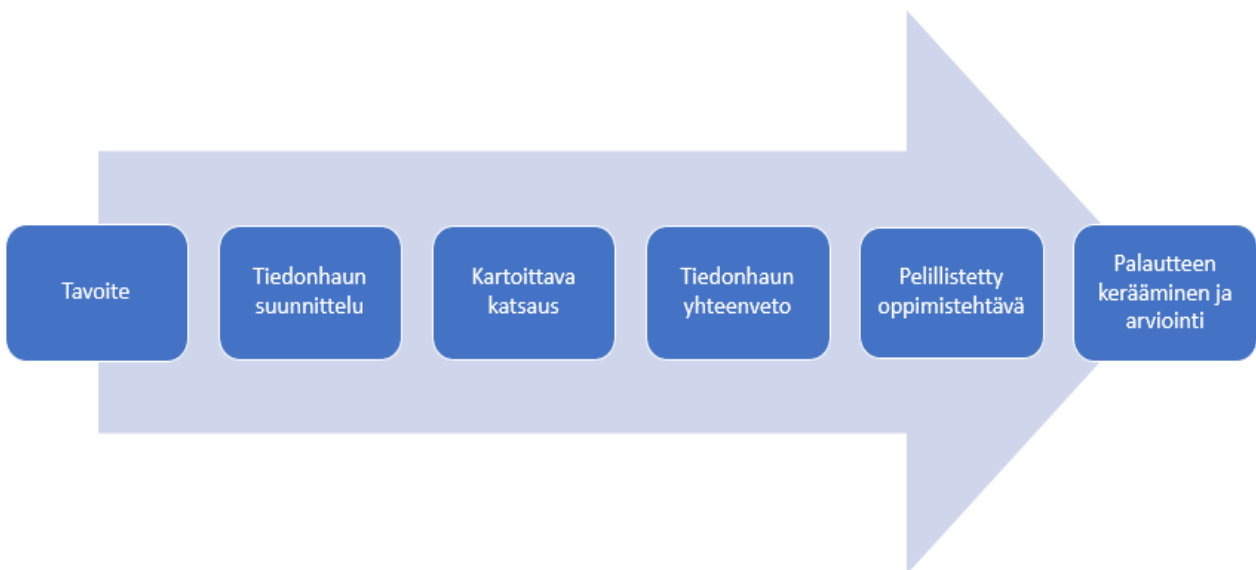
Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijoiden yhteisöohjautuvuutta voidaan tukea verkkopainotteisessa fysioterapeuttikoulutuksessa ja luoda tiedonhaun pohjalta pelillinen oppimistehtävä interaktiiviseen verkkopohjaiseen sovellukseen opiskelijatiimien itsenäisesti suoritettavaksi. Kehittämistyö tehtiin osana Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajan pedagogia aineopintoja ja yhteistyössä LAB ammattikorkeakoulun kanssa.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Työ toteutettiin tutkivan kehittämisen menetelmin. Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa tutkittua tietoa hyödynnetään kehittämisen tukena, jolloin käytännön ongelmat ja kysymykset toimivat tiedontuotantoa ohjaavana tekijänä toimittaessa aidossa toimintaympäristössä (Toikko & Rantanen 2009, 22). Toikon ja Rantasen (2009, 39–40) mukaan tutkimuksellinen kehittämistoiminta perustuu siis näyttöön perustuvaan tietoon, mutta siinä ollaan myös tekemisissä hiljaisen tiedon kanssa. Kehittämistehtävässä oli kyse yhteistyötahon sisäisestä kehittämisestä sen sijoituessa LAB - ammattikorkeakoulun opetuksen kehittämiseen (Toikko & Rantanen, 15).

Kehittämisprosessi

Tämä kehittämistyö mukaili lineaarisen kehittämisprosessin mallia (Toikko & Rantanen 2009, 64) edeten tavoitteesta suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Työn kehittämisprosessin tarkemmat vaiheet on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Kehittämistyön prosessin vaiheet kuvattuna Toikon ja Rantasen (2009) lineaarisesta mallia mukailleen.

Kehittämistyön tavoite määriteltiin tavoittamaan sekä yhteistyötahon tarpeet että kehittämistyön tekijöiden kiinnostus. LAB - ammattikorkeakoulussa on aloitettu verkkopainotteinen fysioterapeuttikoulutus, jonka ensimmäiset opiskelijat ovat aloittaneet keväällä 2022. Verkkopainotteinen fysioterapeuttikoulutus toteutuu monimuoto-opiskeluna, jossa yhdistetään

verkko-opiskelua, itsenäistä opiskelua, tiimeissä työskentelyä sekä lähiopiskelua (LAB - ammattikorkeakoulu s.a.). Opintosuunnitelmassa korostetaan aktiivisen opiskeluotteen sekä itseohjautuvuuden tarvetta opiskelujen aikana (LAB - ammattikorkeakoulu s.a.), ja tämän myötä nousikin idea itseohjautuvuuden tukemisesta. Koska opinnoissa korostuu tiimityöskentely ja opiskelijat on korkeakoulun taholta jaettu tiimeihin, tarkentui tarve nimenomaan yhteisöohjautuvuuden eli tiimin itseohjautuvuuden tukemiselle.

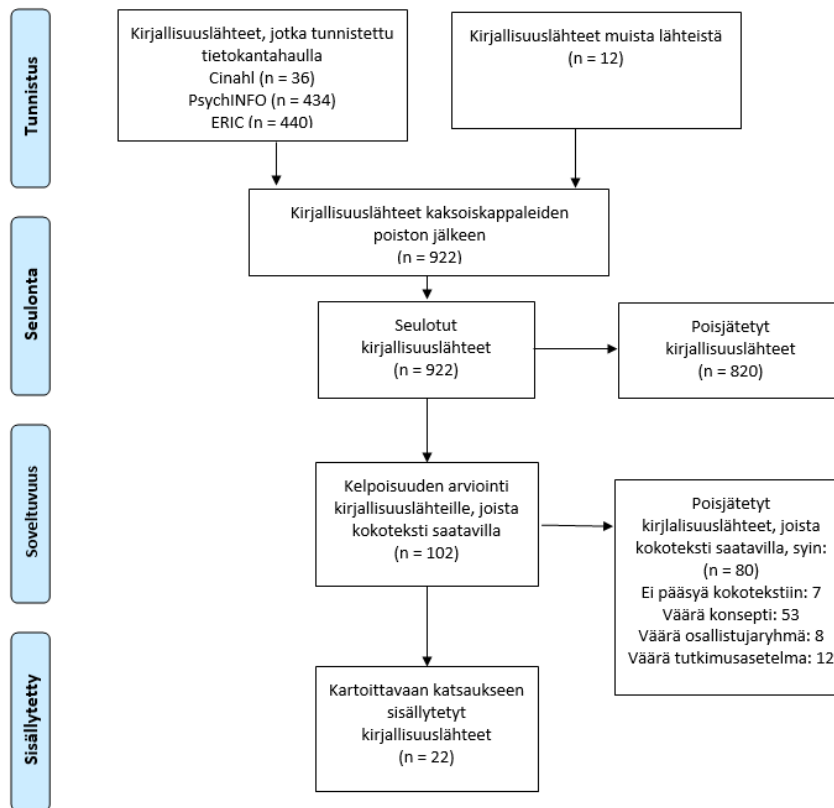
Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen toteutus

Tiedonhaku toteutettiin syksyn 2021 ja kevään 2022 aikana kartoittavan katsauksen metodologiaa mukaillen. Kartoittava katsaus on tiedonkeruumenetelmä, jonka tavoitteena on tunnistaa aiheesta pääkäsitteet, -teoriat ja -lähteet sekä tietoaukot (Tricco ym. 2018). Haku tehtiin Medline-, Cinahl- ja ERIC- tietokantoihin. Tutkimuskysymyksenä oli “miten fysioterapeuttiopiskelijoiden itse- ja yhteisöohjautuvuutta voidaan tukea verkko-opiskelussa?”. Itseohjautuvuus otettiin terminä mukaan kirjallisuushakuun, koska koehakujen perusteella yhteisöohjautuvuus käsitteenä on melko uusi ja tuloksen oli riski jäädä pieneksi. Lisäksi termille “yhteisöohjautuvuus” ei ollut englanniksi suoraa vastinetta, joten haussa käytettiin useamman eri termin yhdistelmiä.

Tiedonhaussa sovellettiin seuraavaa PCC (population, concept, context) -asetelman mukaista hakulauseketta: student* OR student team* OR student group* AND self-directedness OR self-directed learn* OR motivation OR engagement AND online learn* OR e-learn* OR distance learn* AND higher education OR vocational stud* OR university of applied science* OR bachelor*. Tietokantahakujen lisäksi tehtiin runsaasti käsihakua. Sisäänottokriteereinä tutkimuksille oli, että niiden tuli käsitellä fysioterapiaopiskelijoita korkeakouluissa ja verkossa tapahtuvaa opiskelua. Sisäänottokriteereistä poikkeavia tutkimuksia suljettiin ensin pois otsikko- ja abstraktitasolla, jonka jälkeen jäljelle jääneet käytiin läpi kokotekstin perusteella. Tutkimukset käytiin läpi kahden henkilön toimesta. Kartoittavan katsauksen jälkeen kehittämistyön tavoite tarkentui pelillistetyksi tiimioppimistehtäväksi yhteistyötahon toiveen mukaisesti. Tavoitteen tarkentumisen takia tehtiin vielä jatkotiedonhakua käytännön tuotoksen toteuttamisen tueksi. Kaikesta löydetyistä tiedosta tehtiin yhteenveto käsitekarttana, joka toimi itse oppimistehtävän teoreettisena viitekehyksenä ja suunnitteluapuna. Kirjallisuushaun eteneminen on esitetty kuviossa 2.



PRISMA 2009 Flow Diagram



KUVIO 2. Flow Diagram.

Pelillistetyn oppimistehtävän suunnittelu

Tiedonhaun käsittekarttaa sovellettiin lopulta pelillistetyn oppimistehtävän kehittämisessä, joka aloitettiin siihen sopivan verkkoalustan etsimisellä. Erilaisia sovelluksia sekä valmiita ratkaisuja tarjoavia verkkopohjaisia alustoja oli runsaasti, joista kehittämistehtävää varten pyrittiin valitsemaan mahdollisimman helppokäyttöinen ja visuaalisesti innostava ratkaisu. Pelin suunnittelu aloitettiin tekemällä sisällöstä ja etenemisestä prosessikaavio, jonka tavoitteena oli kokonaisuuden hahmottaminen. Varsinaiseen verkkoalustaan sisällön sijoittaminen oli huolellista asettelua vaativa prosessi, joka edellytti useita testaus- ja muokkauskertoja. Pelin aikainen yhteydenpito suunniteltiin toteutumaan videoyhteyden välityksellä ja siihen valikoitua automaattisesti LAB - ammattikorkeakoulun tukema Zoom-videoneuvottelusovellus. Pedagogisena viitekehyksenä interaktiiviselle pelille hyödynnettiin soveltavasti tietoa hakevan yhteisön (*Community of Inquiry, CoI*) – mallia sekä käytäntöyhteisön (*Community of Practice, CoP*) -mallia.

Tässä toteutuksessa tietoa hakevan yhteisön mallin (*CoI*) opetuksellinen läsnäolo toteutettiin interaktiivisen pelin kautta, jossa johdonmukaisen etenemisen haluttiin toimivan opiskeltavan aiheen sisällön säännöstelijänä. Sosiaalinen läsnäolo suunniteltiin tapahtuvan tiimin sisällä ja tehtävät pyrittiin suunnittelemaan luottamuksellista ja turvallista ympäristöä edistäväksi, sekä sosiaalisia siteitä vahvistavaksi. Kognitiivista läsnäoloa taas pyrittiin edistämään tehtävillä, joissa opiskelijat muodostavat uutta ymmärrystä pelissä käsiteltävistä teemoista, sekä refleктоimalla sisältöä aikaisemmin opittuun tietoon sekä henkilökohtaisiin kokemuksiin. Käytäntö yhteisön mallia (*CoP*) taas noudattivat interaktiivisen pelin opiskelijatiimit, jotka ovat osa suurempaa yhteisöä (verkkopainotteisen fysioterapeuttikoulutuksen ryhmä). Tehtävät suunniteltiin pitämään sisällään keskustelua omia kokemuksia ja mielipiteitä jakaen. Tämän haluttiin toimivan tietyissä teemoissa materiaalina vastavuoroiselle oppimiselle.

Pelillistämisen taustalla olevien käsitteiden ja käytäntöjen kuvaamiseen on olemassa useita eri määritelmiä, mutta lähtökohtaisesti opetuksessa sillä tarkoitetaan pelisuunnitteluelementtien ja pelillisten kokemusten tuomista osaksi oppimisprosessia, jolloin toimitaan selkeästi perinteisten pelien ulkopuolisessa kontekstissa (Dichev & Dicheva 2017; Groh 2012). Nämä elementit sijoittuvat “vakavan pelaamisen” (*serious gaming*) ja leikkimielisen toiminnan (*playfull action*) välimaastoon ja niiden tarkoituksena on vahvistaa oppimiskokemusta pelillisen toiminnan kautta (*gamefull action*) (Groh 2012). Pelillistämisen elementtejä voivat olla esimerkiksi pisteytykset, erilaiset saavutusmerkinnät, edistymisen reaaliaikainen seuranta sekä interaktiivinen multimedia (Dichev & Dicheva 2017). Käytännössä näillä pyritään tukemaan oppimista eri yhteyksissä ja aihealueilla sekä hyödyntämään erilaisia lähestymistapoja, kuten yhteistyötä, itseohjautuvaa opiskelua ja tutkivaa oppimista (Dichev & Dicheva 2017).

Pelien suunnittelun periaatteiden integroiminen erilaisiin koulutuskokemuksiin on kuitenkin haastavaa, eikä tällä hetkellä ole olemassa käytännön ohjeita sen tekemiseen johdonmukaisella ja tehokkaalla tavalla (Dichev & Dicheva 2017). Groh (2012) esittelee itseohjautuvuusteoriaan pohjautuvan mallin pelillisten elementtien lisäämisestä opetuskontekstiin, ja tämä malli pitää sisällään omaehtoisuuden, kyvykkyyden sekä yhteisöllisyyden tarpeiden täyttymistä. Omaehtoisuudella tarkoitetaan pelillistämisen kontekstissa sitä, että itse sisällön tulisi liittyä henkilökohtaisiin tavoitteisiin sekä olla merkityksellinen koko yhteisön mielenkiinnon kannalta ja sisältää tarinallisia elementtejä (Groh 2012). Pelillistetyn sisällön tulisi olla kiinnostavaa, haastavien tehtävien selkeästi toteutettuja, tarjota visuaalisesti vaihtelevia kokemuksia sekä muodostaa ymmärrettävät aloitus- ja lopetustilanteet (Groh 2012). Tällöin pelaaja kokee onnistumisen elämyksiä, jotka täyttävät kyvykkyyden tunnetta. Autonomian tarve taas edellyttää sitä, että peli ei häivytä vapaaehtoisuuden

rajaa tehtävien suorittamisessa ja mahdollista omatahtisen etenemisen eikä myöskään aliarvioi suorittajan kyvykkyyksiä (Groh 2012). Näitä ohjeita pyrittiin huomioimaan pelillistetyn oppimistehtävän suunnittelussa.

Kehittämistehtävän arviointi

Kehittämistoiminnassa arvioinnin yhtenä tehtävänä on ohjata kehittämistehtävän prosessia (Toikko & Rantanen 2009, 61). Tämän työn aikana arviointia tapahtuikin jatkuvasti tekijöiden osalta sekä lopussa yhteistyötahon ja opiskelijoiden toimesta. Kehittämistehtävän tuotoksen arviointia varten tehtiin Webropol-kyselylomake, johon opiskelijat vastasivat pelin pelattuaan. Kyselylomakkeessa kysyttiin yleistä arvioita liittyen peliin kokonaisuutena sekä pelin ulkoasuun, tehtävien mielekkyyteen ja haastavuuteen ja tehtävänantojen selkeyteen liittyen. Kysymyksiin vastattiin viisiportaisella Likertin asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = jonkin verran eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = jonkin verran samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Kyselylomakkeessa annettiin myös mahdollisuus avoimille kehittämisehdotuksille sekä muulle avoimelle palautteelle. Yhteistyötaholta palaute saatiin suullisesti tuotoksen luovuttamisen yhteydessä.

TULOKSET

Kirjallisuuskatsauksen tuloksena löydettiin 22 kirjallisuuslähdettä, jonka myötä saatiin käsitys aiheeseen liittyvistä itse- ja yhteisöohjautuvuuteen liittyvistä käsitteistä sekä teemoista. Tämän jälkeen toteutettiin “käsihakua”, jonka tarkoituksena oli syventää tietämystä sekä antaa konkreettisia esimerkkejä muun muassa pelillistämistä käytännön toteutuksen tueksi. Kirjallisuuskatsaus tuotti loppujen lopuksi hyvin suppean tuloksen yhteisöohjautuvuuden tukemisesta opiskelukontekstissa, jolloin varsinaiseen tutkimuskysymykseen ei saatu kattavaa vastausta ja yksilötason näkökulmaa itseohjautuvuudesta jouduttiin osittain soveltamaan tiimitasolle lopputuotoksessa. Tämä kehittämistyön lopputuotoksena kehitettiin pelillinen oppimistehtävä, joka on kehittämistyön tekijöiden tiedonhaun tulosten perusteella syntynyt käsitys yhteisöohjautuvuuden tukemisesta verkkopainotteisessa fysioterapeuttikoulutuksessa. Sekä tiedonhaun tulokset, joita pelillistetyn oppimistehtävän kehittämisessä hyödynnettiin, että itse pelillistetty oppimistehtävä esitellään tässä kappaleessa.

Tiedonhaussa ilmenneet yhteisöohjautuvuutta tukevat tekijät

Verkko-oppiminen mahdollistaa oppimisen riippumatta ajasta ja paikasta tarjoten yhä enemmän tilaisuuksia oppia itseohjautuvasti, minkä tukena taas itsesäätelytaidot näyttelevät merkittävää osaa (Johnson & Davies 2014). **Itsesäätelytaidot** oppimisessa ovat yksi kokonaisuus, joka muodostui

osaksi kehittämistehtävän sisältöä ja tuotosta kirjallisuuskatsauksen myötä. Itsesäätelytaidoille oppimisessa on useita määritelmiä, mutta sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi taitoja, joita oppija käyttää muodostaakseen omat tavoitteensa sekä säädelläkseen omaa oppimistaan ja suorituksiaan (Driscoll 2000, Hu & Gramlingin 2009 mukaan). Oppimisen yhteydessä itsesäätelyllä voidaan myös tarkoittaa syklistä prosessia, jossa oppija ymmärtää vaadittavan tehtävän, muodostaa sen suorittamiseksi suunnitelman ja toteuttaa suunnitelman päästäkseen tehtävän vaatimaan tavoitteeseen (Zimmerman 2002, Johnsonin & Daviesin 2014 mukaan). Systemaattinen metakognitiivisten, motivationaalisten sekä kognitiivisten strategioiden käyttö on avainasemassa itsesäätelytaitojen tukemisessa (Hu & Gramling 2009). Hu ja Gramlingin (2009) tutkimuksessa opiskelijoiden verkkooppimisessa hyödyntämistä strategioista hyödyllisimmiksi koettiin tavoitteen asettaminen sekä ajanhallinta. Tätä tulosta pyrittiin soveltamaan kehittämistyön lopputuotoksessa tiiminäkökulmasta.

Psykologinen turvallisuus nousi tässä kehittämistehtävässä yhdeksi tärkeäksi teemaksi opiskelijoiden yhteisöohjautuvuutta tukevana tekijänä. Psykologisella turvallisuudella tarkoitetaan jaettua käsitystä siitä, että henkilökohtainen riskinotto ja omana itsenään oleminen on turvallista tiimissä tai ryhmässä (Työterveyslaitos s.a.). Psykologinen turvallisuus ilmenee vuorovaikutuksen avoimuutena, hyväksyvänä suhtautumisena virheisiin, kunnioittavana suhtautumisena erilaisuuteen, pelottomampana suhtautumisena riskinottoon, lupana epäonnistumiseen ja uskalluksena avun pyytämiseen. Yhteistyön luonne psykologisesti turvallisessa ympäristössä on avoin ja toiminta keskittyy yhdessä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen (Työterveyslaitos s.a). Edmondson (1999) on nostanut esiin, että psykologinen turvallisuus edistää tiimissä oppimista. Tämän myötä psykologisesti turvallinen ympäristö on tärkeä saavuttaa myös opiskelijatiimeissä, joissa päätavoitteena on nimenomaan oppiminen.

Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla käsitetään taito hallita omia tunteita sekä vuorovaikutusta niin, että yksilö kykenee muodostamaan ihmissuhteita, tunnistamaan ja ratkaisemaan ongelmia sekä kykenee oppimaan ja kehittymään (Aelterman ym. 2019; Huurre ym. 2015). Konkreettisia vuorovaikutustaitoja ovat esimerkiksi aktiivinen kuuntelu, omien ajatusten kertominen, vastavuoroinen keskustelu, toisen kunnioittaminen sekä yhteisten sääntöjen noudattaminen. (Huurre ym. 2015). Yhteisöllinen tiimioppiminen edellyttää ryhmän jäseniltä kykyä hankkia, jakaa ja tulkita tietoa kollektiivisesti, mikä edellyttää myös sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden käsittelyä tunteiden säätelyn ja ilmaisemisen kautta (Watzek, Anselmann & Mulder 2019). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja pidetään myös kriittisinä terveydenhuoltoalan ammattilaisille, sillä työ edellyttää usein taitoa työskennellä monimuotoisissa ja haastavissa emotionaalisissa tilanteissa (Gandia-Carbonell, Losilla ja Viquer 2022).

Yksilöiden työskennellessä tiiminä oppimiseen ja kognitiivisen toiminnan sujuvuuteen vaikuttavat muiden ryhmäläisten tunnetilat (Watzek, Anselmann & Mulder 2019). Vuorovaikutusympäristössä olisi tärkeää, että ryhmä kykenisi muodostamaan psykologisesti turvallisen tilan ja täyttämään psykologiset perustarpeet (Teixeira ym. 2020). Näitä tarpeita ovat jo edellä mainitut tunteet omasta autonomiasta, pätevydestä sekä yhteenkuuluvuudesta, jotka itsemääräämisteorian mukaan vaikuttavat kriittisesti sisäsyntyisen ja omaehtoisen motivaation syntyyn, jota pidetään ulkoista, kontrolloitua motivaatiota kestävämpänä (Teixeira ym 2020). Tunnetilat voivat vaikuttaa yhteistyön ja oppimisen laatuun ja etenkin positiiviset tunteet voivat tehostaa oppimista sekä ryhmän kognitiivisia taitoja (Watzek, Anselmann & Mulder 2019).

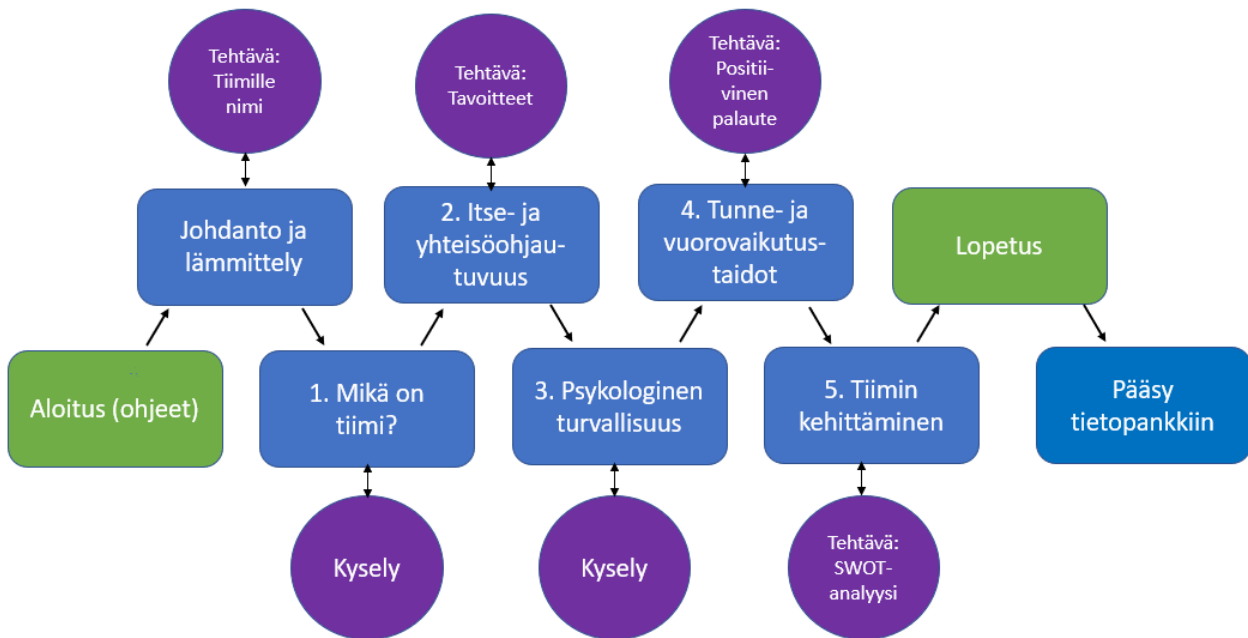
Tiimipeli kehittämistyön lopputuotoksena

Tässä kehittämistehtävässä pedagogiseksi toteutustavaksi valikoitui ryhmässä suoritettava, pelillistetty verkko- oppimistehtävä, jonka opetussisältönä toimivat itse- ja yhteisöohjautuvuutta tukevat teemat: itsesäätelytaidot, psykologinen turvallisuus sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot. Peliä tehdessä koettiin tärkeäksi, että peliä pelaavalla tiimillä on selkeä käsitys siitä, mitä tiimillä tarkoitetaan, joten peli sisälsi aluksi lyhyen johdannon ennen varsinaisiin teemoihin siirtymistä. Loppuun tehtiin pelin sisällön yhteen vetävä osio, jossa ajatuksena on suunnata tiimin ajatuksia tulevaisuuteen ja sen kehittämistarpeisiin.

Koska suurin osa kirjallisuushaun tuloksista koski yksilötasoa, sovellettiin teemoja kehittämistehtävän tuotoksessa tiimitasolle. Teknologisena ratkaisuna toimivat Genially (interaktiivinen verkkopohjainen sovellus), Padlet sekä verkko-oppimisympäristö Moodle. Yhteydenpito tiimin kesken toteutui Zoom-videoneuvottelusovelluksen välityksellä. Koska tiimipeli on tässä kehittämistehtävässä osoitettu fysioterapeuttiopiskelijoille, pidettiin sen yhdistämistä myös fysioterapeutin työelämän kontekstiin tärkeänä. Sen myötä pelin eri osioiden sisältö pyrittiin sitomaan itse fysioterapian opiskelukontekstin lisäksi myös työelämään, ja erityisesti työelämässä tapahtuvaan tiimityöskentelyyn.

Pelissä käytettiin Dicheviä ja Dichevaa (2017) mukaillen useampaa eri pelisuunnittelun elementtiä, johon kuuluivat interaktiivisuus, tehtävät, saavutukset sekä selkeä loppu. Peli kulkee vaiheittain sisältäen jokaisesta aiheesta teoriaosion interaktiivisen kuvan, videon tai tekstin muodossa ja tämän jälkeen teoriaosiota tukevan ryhmätehtävän. Pelissä on läpipäästäviä osioita, joista saavutetulla salasanalla pääsee etenemään. Peli on mahdollista suorittaa omassa tahdissa eikä sitä tarvitse suorittaa yhdeltä istumalta mukaillen Grohin (2012) ajatusta pelillisen tehtävän omaehtoisuuden tärkeydestä.

Loppuun päästyään opiskelijat saavat käyttöönsä salasanan, joka mahdollistaa pääsyn kaikkiin pelin teoriaosioihin eli tietopankkiin, ilman pelin uudelleen pelaamista materiaalin jatkokäyttöä ajatellen. Pelissä eteneminen on esitetty kuviossa 3.



KUVIO 3. Pelin eteneminen.

Opiskelijoiden palaute pelillistetystä oppimistehtävästä

Neljä LAB - ammattikorkeakoulun verkkopainotteisen fysioterapeuttikoulutuksen opiskelijatiimiä saivat kokeiltavakseen lopputuotoksena suunnitellun pelillistetyn oppimistehtävän, jonka pelaamisen jälkeen tiimit vastasit palautekyselyyn. Palautteen perusteella peli koettiin pääsääntöisesti ulkoasultaan (Md 4.5) ja tehtävänannoiltaan selkeäksi (Md 5.0) sekä eteneminen johdonmukaiseksi (Md 4.5). Uusien asioiden oppimiseen sekä oppimisen mielekkyyteen pelin avulla suhtauduttiin neutraalisti (Md 3.0). Peli oli pääsääntöisesti helppo suorittaa teknisestä näkökulmasta (Md 3.5). Saadun avoimen palautteen perusteella opiskelijat kokivat pohdinta- ja keskustelutehtävät mielekkäinä, mutta liian suuri informaation määrä teki pelissä etenemisestä ajoittain “tylsää”. Eniten kriittistä palautetta saatiin sekä strukturoitujen kysymysten että avoimien vastausten perusteella pelin pituudesta, mikä koettiin liian pitkäksi eikä osa tiimeistä ehtinyt suorittaa peliä loppuun asti yhden verkkoistunnon aikana. Tätä toki rajoitti ammattikorkeakoulun Zoom-sovelluksen istuntojen tuntiin rajoitettu pituus. Pelin suorittamiseen käytetty aika riippuu myös siitä, kuinka paljon pelin aiheet herättävät keskustelua. Tästä syystä suoritusaikaa on toisaalta haastavaa edes määrittää etukäteen.

POHDINTA

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijoiden yhteisöohjautuvuutta voidaan tukea verkkopainotteisessa fysioterapeuttikoulutuksessa ja luoda tiedonhaun pohjalta pelillinen oppimistehtävä interaktiiviseen verkkopohjaiseen sovellukseen opiskelijatiimien itsenäisesti suoritettavaksi. Tämä työ nostaa yhteisöohjautuvuuden käsitteen opiskelukontekstiin, jossa se tiettävästi on uusi. Lopputuotos taas on luultavasti ensimmäinen opiskelijoiden yhteisöohjautuvuutta tukemaan rakennettu peli. Tämä työ toimiikin esimerkkinä tavasta tukea opiskelijatiimien yhteisöohjautuvuutta verkkopainotteisessa ympäristössä tai perinteisessä opetuksessa.

Kuten todettu, hyvin itsenäinen verkko-opiskelu lisää riskiä suorituksen keskeytymiselle myös fysioterapian opiskelussa (Ranganathan ym. 2021) lisäten tukea antavan tiimin merkitystä. Jotta tiimin toiminta tukisi parhaimmalla tavalla oppimista ja noudattaisi yhteisöohjautuvuuden periaatteita, on sen pystyttävä asettamaan tavoitteita ja olemaan vastuussa omasta toiminnastaan sekä pyrittävä vaalimaan psykologisesti turvallista oppimisympäristöä. Yhteisöohjautuvuudessa on oleellista tiimin jäsenten sisäsyntyisen motivaation herättäminen ja autonomian tukeminen, jolloin ulkopuolisen auktoriteetin ja ohjauksen määrä luonnollisesti vähenee (Martela 2021). Lisäksi Martelan (2021) mukaan tiimin tavoitehakuinen organisoituminen edellyttää läpinäkyvyyttä itse prosessista, joka tämän kehittämistehtävän kontekstissa tarkoittaa selkeitä tavoite – ja arviointiperusteita.

Verkko-oppiminen tarjoaa mahdollisuuksia oppia itseohjautuvasti (Johnson & Davies 2014), mutta itseohjautuvuutta ei tule nähdä itsestäänselvyytenä, vaan sitä on myös syytä tukea erilaisin keinoin sekä yksilö- että tiimitasolla. Verkko-opiskelun lisääntyessä ja jopa kokonaisten koulutuskokonaisuuksien siirtyessä verkkopainotteisiksi onkin opetusmenetelmiin syytä kiinnittää huomiota ja rakentaa ne verkkoon soveltuviksi. Kuten Sunarti ym. (2022) toteavat, pelillistämisen on todettu olevan yksi tärkeä opiskelijoiden sitoutumista edistävä tekijä, jonka voidaan nähdä olevan tärkeässä roolissa tukemassa yhteisöllisyyttä verkko-opiskelussa (Antonachi, Klemenke & Spech 2019). Opiskelijoiden yhteisöllisyyden rakentuminen ja sitä kautta yhteisöohjautuvuus vaatii siis koulutusorganisaatiolta sekä opettajiltakin mahdollistavia ratkaisuja, mihin tämä kehittämistehtävä pyrkikin tarjoamaan yhdenlaisen keinon.

On tärkeää ottaa huomioon, että opiskelijatiimin yhteisöohjautuvuus vaatii myös tiimissä toimivilta yksilöiltä panostusta vuorovaikutukseen ja sitä myötä psykologisen turvallisuuden edistämiseen tiimissä. Tämä pyrittiin huomioimaan kehittämistehtävän tuotoksen sisällössä. Koska yksilöiden

työskennellessä tiiminä oppimiseen ja kognitiivisen toiminnan sujuvuuteen vaikuttavat muidenkin ryhmäläisten tunnetilat (Watzek, Anselmann & Mulder 2019), on näitä taitoja tärkeää harjoitella myös yhdessä tiiminä. Tietenkään niinkin perustavanlaatuisien taitojen kuten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kehittyminen ei ratkea vain yhdellä keinolla kuten peliä pelaamalla, mutta sen myötä opiskelijalla on mahdollisuus herätä ajattelemaan aiheita ja ehkä myös pyrkiä kokeilemaan uusia ajatuksia myös muissa yhteyksissä. Kehittämistehtävän pelin tehtävien tarkoituksena olikin osittain toimia ajatuksia ja keskustelua sekä omaa syvällisempää jatkopohdintaa herättävänä, koska aiheet ovat laajoja eikä niitä pysty yhdeltä istumalta käymään perusteellisesti läpi. Jotta opiskelija voi toimia tiimin jäsenenä omaa ja muiden oppimista tukien, hänen olisikin hyvä tiedostaa omat itsesäätelytaitonsa, omata kyky asettaa realistisia tavoitteita sekä hallita tunne- ja vuorovaikutustaidot. Tiimin jäsenien hyvä tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallinta on Gandia-Carbonellelin, Losillan & Viguerin (2022) mukaan hyödyksi myös terveydenhoitoalan työelämässä. Hyvät sosio-emotionaaliset taidot lisäävät myös tiimin yksilöiden henkilökohtaista hyvinvointia ja työhyvinvointia, kun sanallista ja sanatonta viestintää osataan soveltaa tehokkaammin (Candia-Carbonell, Losilla & Viguer 2022).

Vaikka verkko- ja etäopiskelun sekä verkkopainotteisen opiskelun pedagogisena viitekehyksenä on jo pitkään käytetty tietoa hakevan yhteisön (*CoI*) sekä käytäntöyhteisön (*CoP*) malleja, niin yhteisöohjautuvuuden tukeminen ei ole kuulunut suoraan osaksi näitä, joka voi johtua itse ilmiön tunnistamisesta jälkikäteen. Verkkopainotteiset oppimisympäristöt näyttäisivät suosivan tiimi- ja ryhmäoppimista sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti, mutta varsinaisia ryhmässä toimimisen taitoja ei välttämättä opeteta opiskelijoille. Yleisesti näyttäisi siltä, että opettajan vastuulle kuuluu valita opetusmalleja, joissa ryhmätoiminnan määrä lisäisi harjaantuneisuutta yhteistyötaitoihin. Näillä perusteilla yhteisöohjautuvuuden ja yhteisöllisyyden tukemisesta olisi hyötyä verkkopainotteisessa fysioterapeuttikoulutuksessa, sillä opiskelu edellyttää työskentelyn organisoimista ja koordinoimista ryhmässä, sekä oppimista sosiaalisen kanssakäymisen kautta. Yhteisöohjautuvuuden haasteena voidaan kuitenkin katsoa olevan liian vähäinen autonomian tuki (Aeltermann ym. 2019). Tällöin riski motivaation laskuun ja kaottiseen toimintaan nousee, kun opiskelijoiden on vaikea asettaa osatavoitteita itselleen oppimistavoitteiden ollessa liian epämääräisiä.

Kuten kaikessa, on pelillistämisesäkin hyvät puolensa sekä haasteensa. Pelillistämisen etuihin kuuluvat innostava ja verkkoympäristöihin sopiva lähestyminen, jossa on mahdollisuus säännöstellä uuden tiedon määrää sekä suosia opiskelijan omatahtista etenemistä. Pelillistämisen haasteena on myös tiettyjen opetusaiheiden soveltumattomuus peleille luontaiseen toteutukseen, sekä

suunnitteluun tarvittava aika. Pelin tekeminen vaatii kykyä hahmottaa kokonaisuus ja mahdolliset etenemisessä vastaan tulevat ongelmat ennen niiden ilmaantumista. Pelin useaan otteeseen testaaminen on välttämätön osa prosessia, mikä on aikaa vievää. Kuten myös Dichev ja Dicheva (2017) ovat todenneet, pelillistämisen haasteena koulutuksessa on ohjaavan mallin puute, mikä kävi myös ilmi tätä kehittämistehtävää tehdessä. Genially- ohjelma tarjosi kuitenkin pelillistämiseen sopivia runkoja, joita voi hyödyntää monipuolisesti erilaisissa opetustilanteissa.

Vaikka menetelmäosiossa kehittämisen prosessi kuvailtiin Toikon ja Rantasen (2009, 64) lineaarista kehittämisen mallia mukailien, kuvaa prosessia myös reflektiivinen ja spiraalimainen luonne erityisesti pelin kehittämissivaiheessa. Uutta tietoa löytyessä ja tekijöidenkin oppiessa uutta oli sisältöä arvioitava jatkuvasti uudelleen. Pelillistettyä oppimistehtävää testatessa useaan otteeseen, tuli siihen tehtyjä ratkaisuja arvioida uudelleen ja muokata toteutusta. Työn tekijät olivat pelillistämisen äärellä ensimmäistä kertaa tämän kehittämistehtävän myötä. Uuden aiheen parissa oleminen pakotti tekijät olemaan avoimin mielin ja olemaan valmiita jatkuvasti kokeilemaan, ja kehittämistehtävä muodostuikin osittain itse prosessin aikana muistuttaen reflektiivistä kehittämisorientaatiota (Seppänen-Järvelä 1999, Toikon & Rantasen 2009, 50 mukaan). Työn alussa muodostui selkeä kuva aiheesta ja tutkimuskysymyksestä, joka ohjasi hyvin kartoittavan katsauksen toteutusta. Haasteita kuitenkin ilmeni, sillä tietävästi yhteisöohjautuvuutta ei ole käsitelty opiskelukontekstissa ja tiedonhaun tulos jäikin niukaksi. Tästä johtuen tuloksia yksilötasoon eli itseohjautuvuuteen liittyen jouduttiin soveltamaan tiiminäkökulmaan. Tämä tiedon runsas soveltaminen saattaa vaikuttaa kehittämistehtävän lopputuotoksen käyttökelpoisuuteen.

Tämän kehittämistehtävän tuloksia voidaan hyödyntää opiskelijoiden yhteisöohjautuvuutta tukevia pedagogisia ratkaisuja suunnitellessa. Kehittämistehtävän myötä syntyneen pelillistetyn oppimistehtävän idea ja runko toimivat konkreettisena mallina ja aihiona yhteisöohjautuvuutta tukevasta pelistä. Ideaa voinee soveltaa myös muilla koulutusaloilla. Peli sopii etenkin opintojen alussa hyödynnettäväksi ja ryhmäytymistä tukevaksi tehtäväksi, jonka myötä saatuun tietoon opiskelijoiden on hyödyllistä palata myös opintojen edetessä. Tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia yhteisöohjautuvuuden ideologian sopivuutta opiskelukontekstiin. Erityisesti saatujen palautteiden perusteella pelin tietosisältöä tulee taas kehittää tiiviimmäksi, jotta sen suorittaminen kohtuullisemmassa ajassa on mahdollista. Opiskelijat kokivat myös keskustelu- ja pohdintatehtävät antoisiksi, joten tehtävissä voisi soveltaa lähestymistapaa, joka mahdollistaisi enemmän vuorovaikutusta ryhmäläisten välillä.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Kehittämistehtävän johtopäätöksinä voidaan todeta, että fysioterapian verkko-opetuksessa yhteisöohjautuvuuden tukeminen ei ole ollut kirjallisuuden perusteella suuressa roolissa, vaikka ryhmä - ja tiimioppimista suositaankin. Kuitenkin tukemalla tiimityöskentelytaitojen kehittämistä sekä yhteisöllistä ja turvallista oppimisilmapiiriä voidaan saavuttaa huomattavia etuja verkkopainotteisessa fysioterapian opiskelussa. Pelillistetty oppimistehtävä voi toimia yhtenä mahdollisena opetusmenetelmänä, kun halutaan kehittää opiskelijoiden tiimityöskentelytaitoja sekä vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta, jotka parantavat opiskelijoiden kykyä yhteisöohjautuvuuteen. Tuotos jää LAB-ammattikorkeakoulun käyttöön osaksi Ammatillinen kasvu - opintojaksoa myös tuleville opiskelijaryhmille. Pelin eteenpäin kehittämisestä tulevat vastaamaan ammattikorkeakoulun opettajat.

Kirjoittajien yhteystiedot: marketto25@gmail.com / essi.a.sinkkonen@outlook.com

LÄHTEET

- Aelterman, N., Vansteenkiste, L. H., Soenens, B. & Fontaine J. R. J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: the merits of a circumplex approach. *Journal of Education Psychology*. 111(3) 497-521. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000293>
- Dichev, C. & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Education* 14:9 DOI 10.1186/s41239-017-0042-5
- Dziuban, C., Graham, C.R., Moskal, P.D. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Education Technology in Higher Education* 15 (3) <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly* 44(2), 350-383.
- Fiock, H. (2020). Designing a community of inquiry in online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 135-153. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>
- Florence, M., Stamper, B. & Flowers, C. (2020). Examining student perception of readiness for online learning: importance and confidence. *Online Learning Journal - Volume 24* (2)
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *Internet Higher Education.*, 2, 87-105.
- Gandia-Carbonell, N., Losilla J.M. & Viguer, P. (2022). Strategies to assess and promote the socio-emotional competencies of university students in the socio-educational and health fields: A scoping review protocol. *International Journal of Educational Research - Volume 112*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101922>
- Groh, F. (2012). Gamification: state of the art definition and utilization. Institute of Media Informatics. Ulm University Press.
- Johnson, G.M. & Davies, S.M. (2014). Self-regulated learning in digital environments: theory, research, praxis. *British Journal of Research* 1(2), 69-80.
- Hu, H. & Gramling, J. (2009). Learning strategies for success in a web-based course. A descriptive exploration. *The Quarterly Review of Distance Education* 10(2), 123-134.
- Huurre, T., Santalahti, P., Anttila, N. & Björklund K (2015). Mielenterveyden ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämisen menetelmät ja käytännöt peruskouluissa. Tutkimuksesta tiiviisti 5 (3).. Terveystien ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.
- Koro, J. (1993). Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98. Jyväskylän yliopisto.
- LAB - ammattikorkeakoulu. s.a. Fysioterapeutti (AMK), verkkopainotteinen monimuotototeutus, Lappeenranta, 210 op. Viitattu 12.4.2022. Fysioterapeutti (AMK), verkkopainotteinen monimuotototeutus, Lappeenranta, 210 op — Verkkokampus, Lappeenranta | LAB.fi.
- Odegaard, N.B., Murhaug, H.T., Dahl-Michelsen, T. & Roe, Y. (2021). Digital learning designs in physiotherapy education: a systemic review and meta-analysis. *BMC med Educ*. 21(38)
- Martela, F. 2021. Itseohjautuvuus on yhteisöohjautuvuutta - ja sen lupaus on suuri. Teoksessa M. Gamrasni (toim.) *Matkaopas yhteisöohjautuvuuteen*. Haaga-Helium julkaisut 3/2021. Raisio: Newprint, 11-13.
- Salminen, J. 2013. Onnistu tiimityössä. Tiimin jäsenen kirja. Helsinki: J-Impact.
- Ranganathan, H., Singh, D.K.A., Kumar, S. (2021). Readiness towards online learning among physiotherapy undergraduates. *BMC Medicine Education* 21 (376) <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02803-8>
- Sunarti, N., Yahya, N.F, Liang, C. & Mahdzir M. (2022). Students' perception on the application of gamification in education during Covid-19 Pandemic. *Journal of innovation and technology* Volume 2022 (10)
- Teixeira, P. J., Marques, M. M., Silva, M. N., Brunet, J., Duda, J. L., Haerens, L., La Guardia, J., Lindwall, M., Lonsdale, C., Markland, D., Michie, S., Moller, A. C., Ntoumanis, N., Patrick, H., Reeve, J., Ryan, R. M., Sebire, S. J., Standage, M., Vansteenkiste, M., . . . Hagger, M. S. (2020). A classification of motivation and behavior change techniques used in self-determination theory-based interventions in health contexts. *Motivation Science*, 6(4), 438–455. <https://doi.org/10.1037/mot0000172>
- Tricco, A., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E.A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M., Garrity, C., Lewin, S., Godfrey, C., MacDonald, M., Langlois, E., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Cliftors, T., Tunçalp, Ö. & Straus, S. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine* 169(7), 467–473.
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press.
- Työterveyslaitos. s.a. Mitä on psykologinen turvallisuus? Viitattu 7.5.2022. <https://www.ttl.fi/oppimateriaalit/pelotta-toissa-psykologinen-turvallisuus-tyoyhteisossa/mita-psykologinen-turvallisuus>

- Tondeur, J., Scherer, R., & Siddiq, F. & Baran, E. (2017). A comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers' ICT profiles: Mind the gap!. *Australasian Journal of Educational Technology*. 33. 10.14742/ajet.3504.
- Watzek, V., Anselman, V. & Mulder R.H. (2019) Team learning emotions during teamwork: a qualitative study. *Research Papers in Education* 30:6, 796-789. DOI: 10.1080/02671522.2019.1568525
- Wenger, E., Trayner, B. & Laat, M. (2011). Promoting and Assessing Value Creation in Communities and Networks: A Conceptual Framework.

VUOROVAIKUTUKSEN JA YHTEISÖLLISYYDEN TUKEMINEN LIIKUNTA-ALAN VERKKOPEDAGOGIIKASSA

Havelin Laura

TIIVISTELMÄ

Vapaan sivistystyön koulutuksen yksi tehtävä on nykyaikana tasa-arvon ja jatkuvan oppimisen mahdollistaminen. Koronapandemian nopeuttama etäopetuksen määrän laajeneminen on tunnistettu myös vapaan sivistystyön kentällä ja lisääntyneeseen kysyntään pyritään vastaamaan. Tämä pedagoginen tutkiva kehittämistyö lähti Omnia Espoon työväenopiston koulutussuunnittelijoiden arvioimasta tarpeesta laadukkaan etäopetuksen edistämiseksi. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli koota tuntiopettajien käsityksiin sekä kirjallisuushakuun pohjautuva opas vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukemiseen liikunnan etäopetuksessa.

Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä Omnia Espoon työväenopiston liikunnan tuntiopettajilta. Kysymykset olivat pääosin avoimia ja kyselyyn vastaaminen oli anonymia, eli henkilötietoja ei kerätty. Kyselyaineistoa täydennettiin kirjallisuushaun kautta löytyneillä aiemmilla tutkimuksilla. Tulokset ryhmiteltiin oppaaksi ja raportiksi, jossa kuvataan keskeisiä vastauksista ja tutkimuksista nousseita opetusmenetelmiä ja toimintatapoja teemoiteltuna etäopetuksen eri vaiheisiin.

Verkkokyselyyn kertyi vastauksia kuusi (18 %) ja kirjallisuushaussa löytyneistä aiemmista tutkimuksista yhdeksän valittiin lopulliseen tarkasteluun. Liikunnan etäopetuksen suurimmiksi haasteiksi vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden näkökulmasta koettiin kameroiden kiinnipitämisestä johtuva sanattoman viestinnän vähäisyys sekä niin sanotun pukuhuonevuorovaikutuksen puuttuminen. Näihin lähiopetuksessa luonnollisesti mahdollistuviin asioihin tulee etäopetuksessa opettajan rooli korostumaan vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukijana. Tukitoimet opetusmenetelmä- ja toimintatapavaihtoehdoista voidaan jaotella kurssin alussa, opetustuokion alussa, opetustuokion aikana, opetustuokion lopussa ja opetustuokioiden ulkopuolella tapahtuviin.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että perinteinen opettajälhtöinen mallioppiminen - opetusmenetelmä ei ole paras mahdollinen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden edistäjä reaaliaikaisessa liikunnan etäopetuksessa. Keskustelulle tulisi varata etäopetuksessa aikaa. Jatkossa voi olla tarpeen kartoittaa opettajien sekä oppijoiden näkemyksiä vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden merkityksestä vapaan sivistystyön liikunnan etäopetuksessa.

Asiasanat: vapaa sivistystyö, etäopetus, liikunnan opetus, vuorovaikutus, yhteisöllisyys

JOHDANTO

Kestävä kehitys ja jatkuva oppiminen ovat eräitä nykyajan ajankohtaisimmista aiheista. Ilmastokriisi, globaali köyhyys, sodat, työn muutos ja työttömyys, digitalisaatio, väestön ikääntyminen sekä voimistuva ääriajattelu haastavat pohtimaan nykyajan koulutustarpeita erityisesti aikuiskasvatuksen kentällä (Harju & Heikkinen 2016). Ojala (2019) kirjoittaa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä puuttuvan yhtenäisen strategia koulutuksen tavoitteiden asettamiseksi ja kehittämiseksi. Näiden vaikutus vapaan sivistystyön koulutuksen tarpeen uudelleen arviointiin on perusteltua laissa (1765/2009, 1 §) määriteltyjen yhteiskunnallisen eheyden, tasa-arvon ja aktiivisen kansalaisuuden tukemisen huomioimiseksi. Suomessa vapaan sivistystyön yli 300 oppilaitoksen kattava koulutusjärjestelmä tavoittaa vuosittain lähes miljoona ihmistä (Pätäri ym. 2019; SVT 2019). Valtiontalouden säästöpainneet, leikkauspäätökset ja sopeuttamistoimet koskettavat merkittävästi vapaata sivistystyötä, jonka organisaatiot järjestävät monipuolisesti muun muassa maahanmuuttaja-, nuorisotakuu-, työllisyys- sekä täydennys- ja toisen asteen koulutusta (Pätäri ym. 2019).

Pätärin ym. (2019) mukaan vapaan sivistystyön koulutus voi vastata yhteiskunnan tarpeeseen järjestämällä hyvää inhimillistä elämää, tiedostavaa kansalaisuutta ja ekologista kestävyyttä tukevaa sivistys- ja kasvatustoimintaa. Tätä toimintaa järjestäviin tahoihin luetaan mukaan kansalaisopistot, kansanopistot, opintokeskukset, kesäyliopistot, liikunnan koulutuskeskukset (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998; Pätäri ym. 2019) ja työväenopistot. Laki vapaasta sivistystyöstä (632/1998) määrittelee vapaan sivistystyön järjestämän koulutuksen tavoitteiksi ihmisten monipuolisen kehittymisen, hyvinvoinnin ja kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden sekä kansainvälisyyden toteutumisen. Lisäksi laki korostaa tällä koulutustasolla omaehtoista oppimista, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998). Vapaan sivistystyön keskeisiin koulutuspoliittisiin ohjaajiin sekä toiminnan linjaajiin kuuluvat esimerkiksi hallitusohjelma, opetus- ja kulttuuriministeriö, opetushallitus, edunvalvontajärjestöt sekä kunnat (Harju ym. 2019).

Tämä pedagoginen tutkiva kehittämistyö toteutettiin yhteistyössä Omnia Espoon työväenopiston vapaan sivistystyön liikunnan opetuksen kanssa. Keväällä 2020 maailmanlaajuisesti pandemiaksi levinnyt SARS CoV-2 eli Covid-19-viruksen aiheuttama infektiosairaus aiheutti laajasti koulutus- ja opetustoimien siirtämistä lähiopetuksesta etänä toteutettavaksi. Putkosen ym. (2022) mukaan työväenopiston etäopetuksen osuus vapaan sivistystyön kokonaismäärästä on tavoiteltu nostettavaksi 25 %:iin pandemia-aikaa edeltävästä 0–1 %:sta. Etäopetuksen lisäämisen tavoite perustuu asiakaspalautteista kerättyihin toiveisiin. Työväenopiston verkkopedagoginen kehittämistyö

käynnistyi vuonna 2019 Yhden oppilaitoksen anatomia (YOA) -hankkeen myötä hyvien didaktisten käytänteiden kokoamiseksi (Schier & Uosukainen 2022), mitä seurasi muita etäopetuksen kehittämistä tavoittelevia hankkeita (mm. EVERET-hanke). Tämä kehittämistyö toimi jatkona jo loppuneelle YOA-hankkeelle keskittyen vapaan sivistystyön liikunnan verkko-opetuksen kehittämiseen.

Omnia Espoon työväenopiston liikunnan ainealueen opetushenkilöstö koostuu enemmiltä osin tuntiopettajista (Omnia Espoon Työväenopisto 2020), minkä vuoksi yhteisille ja yhtenäisille etäopetusohjeille on koettu tarvetta käytännön opetustyössä. YOA-hankkeessa koottuja hyviä didaktisia käytänteitä verkko-opetukseen (Schier & Uosukainen 2022) haluttiin kehittää työväenopistossa pidemmälle, minkä vuoksi muun muassa vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisyyden huomiointi nähtiin merkittävänä osana toimivaa verkko-opetusta. Tämän tutkivan kehittämistyön tavoitteena oli osaltaan edistää yhtenäisiä käytänteitä vapaan sivistystyön etäopetuksessa kokoamalla opas opetushenkilökunnan ja koulutussuunnittelijoiden käyttöön. Tarkoituksena oli koota tuntiopettajien käsityksiin sekä kirjallisuushakuun pohjautuva opas vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukemiseen liikunnan etäopetuksessa.

VUOROVAIKUTUS JA YHTEISÖLLISYYS ETÄOPETUKSESSA

Lintunen ja Rovio (2009) kirjoittavat ryhmäilmiöiden ymmärtämisen olevan tärkeässä roolissa organisoitaessa liikunnanohjausta, jossa viihdytään ja jota halutaan harrastaa elämänkulun eri vaiheissa. Heidän mukaansa tällaiseen liikuntaryhmään, jossa on ”sisäistä imua” tullaan yhä uudestaan. Nämä viihtyvyyteen liittyvät tekijät ovat tärkeitä ihmisten fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi, jolla hoidetaan ja ennaltaehkäistään kansanterveyden kannalta merkittäviä sairauksia, kuten diabetesta sekä sydän- ja verisuonitauteja (Lintunen & Rovio 2009). Deci ja Ryan (2000) kuvaavat liikuntaryhmässä mukana olemisen olevan parhaimmillaan ihmisen omaehtoisuuden, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksiin liittyvien perustarpeiden tyydyttämistä. Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä käsitteitä ryhmäilmiön kannalta. Lisäksi ne kuuluvat merkittävinä osina yhteisöllistä oppimista korostaviin oppimiskäsityksiin ja -teorioihin (Siitonen & Valo 2007). Sosiaalinen vuorovaikutus on vaikuttamista, jossa osallisena ovat kaksi tai useampi henkilö, jotka kommunikoivat keskenään puhuen, kuunnellen sekä sanattomasti viestien (esim. eleiden ja ilmeiden avulla), vaikuttaen täten toisiinsa (Lintunen & Rovio 2009). Vastaavasti

yhteisöllisyydessä keskeistä ovat jäsenyys osana ryhmää, turvallisuuden tunne, ryhmärajat sekä kuuluvuuden tunne, mitkä yhdistävät ihmisiä lähemmäksi toisiaan (McMillan 1996).

Siitonen ja Valo (2007) kirjoittavat Aikuiskasvatus-lehdessä julkaistussa artikkelissaan, kuinka oppijoiden välisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden muodostuminen eivät ole itsestäänselvyksiä etäopetuksessa. Oppijoiden ollessa sitoutuneita toistensa sijaan tietokoneisiin, voi luonnollisen vuorovaikutuksen puute johtaa eristyneisyyden tuntemiseen (Misanchuk & Anderson 2001). Perinteisen lähiopetustyylin siirtäminen teknologiavälitteiseen etäopetukseen on todettu uhkaavan opetusryhmän keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyden tunnetta (Rothstein & Haar 2020). Myös Lainema (2021) kuvaa digitaalisessa ympäristössä tapahtuvan vuorovaikutuksen vaativan uudenlaisia lähestymistapoja sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden tukemiseksi.

VAPAAAN SIVISTYSTYÖN LIIKUNNAN OPETUS

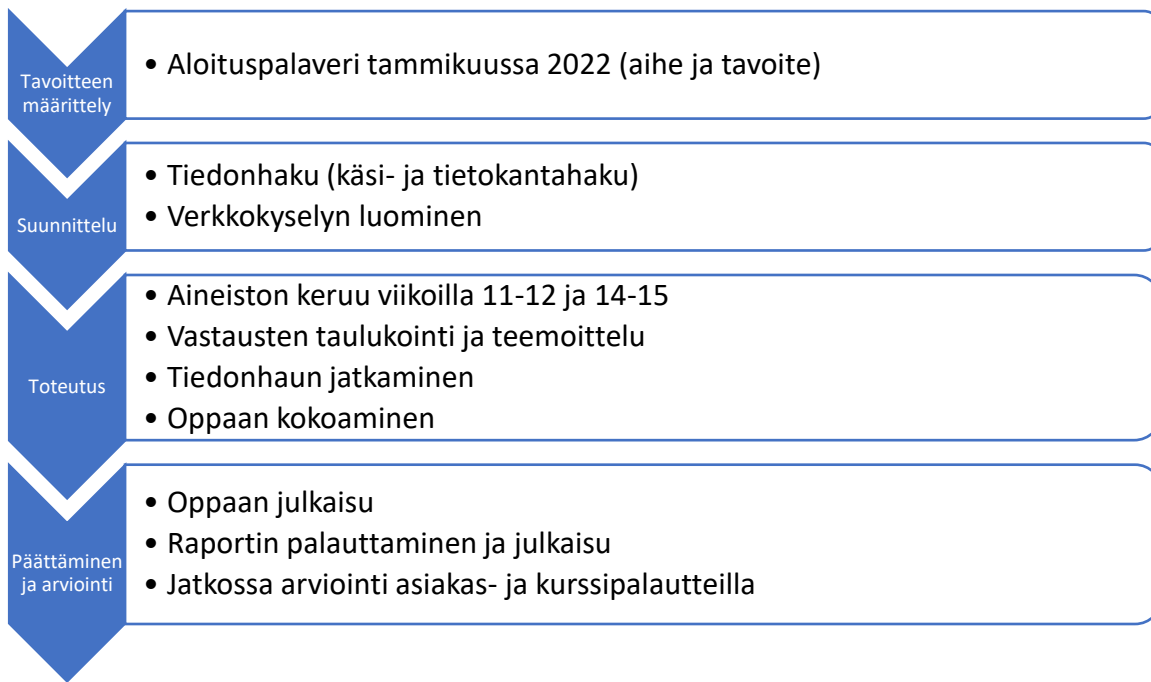
Omnia Espoon työväenopiston liikunnan, terveyden ja hyvinvoinnin opetusta koskevat lähtökohdat, tavoitteet ja resurssit ovat määriteltynä ainealuekuvauksessa (Omnia Espoon työväenopisto 2020). Sen tehtäväksi kuvataan kaikille avoimen, asiakaslähtöisen, laaja-alaisen ja monipuolisen liikkumisen tarjoaminen terveyttä ja hyvinvointia edistään. Opetuksessa tarjotaan oppijoille tarvittavia tietoja ja taitoja liikkumiseen, terveyteen sekä hyvinvoinnin edistämiseen. Lisäksi ainealueen opetuksessa kannustetaan osallistujia elinikäisen oppimiseen sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti merkityksellisen elämän rakentamiseen. Opetuksen tehtäväksi kuvataan myös ihmisen kasvun edistäminen kohti kestäväää, moniarvoista, kansainvälistä ja yhteisöllistä tulevaisuutta. Kohderyhmäksi kuvataan yli 16-vuotiaat opiskelijat, työikäiset, perheet sekä ikääntyneet (Omnia Espoon työväenopisto 2020).

Työväenopiston liikunnan, terveyden ja hyvinvoinnin ainealueen opetustarjonta koostuu vuositasolla noin 13 000 opetustunnista, joka jakautuu noin 800 eripituisen kurssiin vaihdellen pitkistä lukukauden kestoisista kursseista lyhyt- ja viikonloppukursseihin sekä luentoihin ja tapahtumiin (Omnia Espoon työväenopisto 2020). Liikuntakurssit on jaoteltu kunto-, terveys-, vesi-, tanssi- ja perheliikuntaan sekä rauhalliseen liikuntaan (Työväenopiston ainealueet 2022). Ainealuekuvauksen (Omnia Espoon työväenopisto 2020) mukaan kurssitarjonta perustuu valtakunnallisiin liikkumisen suosituksiin, jossa kurssit on jaettu kevyeen ja raskaaseen liikuntaharjoitteluun, kehonhuollollisiin sekä palautumista edistäviin kursseihin. Lisäksi liikunnan opetus kuvataan perustuvaksi

oppijalähtöiseen pedagogiikkaan, jossa keskeisinä opetusmenetelminä ovat opettajajohtoinen malli-, vertais- ja kyselyoppiminen sekä tutkivan oppimisen keinot. Vastaavasti etäopetuksessa opetusmenetelmäksi kuvataan erityisesti vuorovaikutuksellinen verkkopedagogiikka reaaliaikaisesti toteutettuna. Osallistujien oppimisen arvioinnin kuvataan perustuvan osallistujien kurssitasolta toiselle siirtymiseen sekä itsearvioon ja palautteenantoon. Opetuksen arvioinnin ja kehittämisen taas perustuvan opettajan itsearvioinnin lisäksi osallistujilta saatuihin asiakas- ja kurssipalautteisiin (Omnia Espoon työväenopisto 2020).

AINEISTO JA MENETELMÄT

Prosessikuvaus. Tutkiva kehittämistyö alkoi Omnia Espoon työväenopiston liikunnan koulutushenkilöstön tarpeesta. Tavoite, opas vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukemiseen liikunnan etäopetuksessa, määriteltiin tammikuussa 2022 etäpalaverissa yhdessä pedagogisen asiantuntijan, koordinaattorin ja erityisasiantuntijan kanssa. Palaverin jälkeen tutkija sai itse suunnitella ja toteuttaa aineistonkeruun opasta varten. Kirjallisen oppaan muoto oli myös tutkijan itse päätettävissä, johon kuitenkin tiedusteltiin toiveita työväenopiston koulutushenkilökunnalta. Pedagogisen kehittämistyön prosessin eteneminen noudatti pitkälti lineaarista mallia (Toikko & Rantanen 2009, 64) ja on kuvattuna kuvassa 1. Koko prosessin ajan tutkija oli tiiviisti sähköpostitse yhteydessä yhteistyötahon edustajiin yhteisymmärryksessä ja yhteisissä tavoitteissa pysymiseksi. Jatkossa kehittämistyössä kootun oppaan aikaansaamaa muutosta organisaatiossa, käytännössä tuntiopettajien opetustyössä, on suunniteltu arvioitavan asiakkailta kerättävien asiakas- ja kurssipalautteiden muodossa. Kurssien loppupuolella kerättävissä kurssipalautteissa asiakkaat arvioivat omakohtaisiin kokemuksiinsa perustuen viisitasoisella Likertin asteikolla muun muassa 'opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus' sekä 'kurssin ilmapiiri' -osiot. Näiden avulla pyritään arvioimaan asiakkaiden kokemaa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä liikunnan etäopetuksessa sekä seuraamaan arvioiden muutosta.



KUVA 1. Pedagogisen kehittämistyön prosessi lineaarisena mallina kuvattuna (mukaiillen Toikko & Rantanen 2009, 64).

Kohderyhmä. Pedagogisessa kehittämistyössä kartoitettiin vapaan sivistystyön tuntiopettajien käsityksiä opetusmenetelmistä ja toimintatavoista liikunnan verkko-opetuksessa vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisyyden näkökulmasta. Aineisto kerättiin Webropol-kyselyn avulla Omnia Espoon työväenopiston liikunnan tuntiopettajilta. Tutkimusilmoitus ja sähköinen linkki verkkokyselyyn välitettiin tuntiopettajille sähköpostitse pedagogisen asiantuntijan kautta. Vastausaikaa annettiin ensin noin 1,5 viikkoa (viikoilla 11–12), minkä aikana vastauksia kertyi 6 (vastausprosentti noin 18). Kyselyaineiston välitarkastelun jälkeen vastausaikaa jatkettiin vielä toiset 1,5 viikkoa (viikoilla 14–15), mutta vastauksia ei kertynyt enempää. Vastaajien opetuskokemus vaihteli 3–30 vuoden välillä sekä kokemuserot etäopetuksesta vaihtelivat 1,5–2,5 vuoden välillä. Tutkintonimikkeet, joilla vastaajat työskentelivät tuntiopettajina, olivat: joogaopettaja, liikunnanohjaaja, personal trainer, liikuntaneuvoja, ryhmäliikuntaohjaaja sekä tanssinopettaja. Yksi vastaajista raportoi suorittaneensa opettajan pedagogiset aineopinnot.

Kyselylomake. Kyselyyn vastaaminen oli anonyymiä, eli henkilötietoja ei kerätty. Kysymyksiä oli kaikkiaan 11, jotka koostuivat kymmenestä avoimesta ja yhdestä monivalintakysymyksestä (liite 1). Ensimmäiset kolme kysymystä koskivat tuntiopettajien opetuskokemusta ja tutkintotaustaa. Tuntiopettajien käsityksiä lähi- ja etäopetuksen yhtäläisyyksistä ja eroista sekä hyvistä ja huonoista

opetusmenetelmistä ja toimintatavoista kartoitettiin kuudella avoimella kysymyksellä, erikseen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukemisen näkökulmista. Tuntiopettajien etäopetuksessa käytettäviä ohjelmistoja ja työkaluja kartoitettiin monivalintakysymyksellä. Lopuksi vastaajille annettiin vielä mahdollisuus vastata lisäkysymykseen sen mukaan, kokivatko he haluavansa kertoa vielä jotain lisää liikunnan etäopetuksen vuorovaikutuksellisuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmasta.

Kirjallisuushaku. Tutkivan kehittämistyön kirjallinen viitekehys koostettiin kirjallisuushaulla vapaan sivistystyön koulutusta koskevasta lainsäädännöstä, koulutusvastuista sekä organisaatio- ja ainealuekohtaisesta kuvauksesta, mikä koostettiin käsihaun tuloksista. Lisäksi verkkokyselystä poimittuja vastauksia täydennettiin kirjallisuushaulla Medline (Ovid) -tietokantaan, jota viimeisteltiin käsihaulla Google Scholar -tietokannasta. Tietokantahaku tehtiin maaliskuussa 2022 kartoitettavaa hakua mukaillen PCC (participant, concept, context) -hakuna (Hotus s.a). Hakusanat on kuvattu alla olevassa taulukossa (taulukko 1). Tietokantahaun tuloksista 34 päätyi tarkempaan tarkasteluun ja lopulliseen oppaaseen valittiin opetusmenetelmiä ja toimintatapoja yhdeksästä tutkimusartikkelista (Bakir & Phirangee 2021; Bontley ym. 2021; Haar 2018; Launer 2021; MacKinnon ym. 2020; Rothstein & Haar 2020; van der Meer ym. 2021; Vora & Kinney 2014; Wut & Xu 2021).

TAULUKKO 1. PCC-hakusanat (mukaillen Hotus s.a).

Participant	Teacher*, Student*, Adult*, “Adult student*”
Concept	Interaction, “Social interaction”, “Sense of community”, Community, Communalinity
Context	“E-learning”, “Distance learning”, “E-teaching”, “Online teaching” “Physical education”, PE

Aineiston analyysimenetelmät. Tutkivassa kehittämistyössä aineisto kerättiin verkkokyselyn sekä kirjallisuushaun avulla. Aineiston käsittelyssä käytettiin laadullista analyysimenetelmää. Aluksi verkkokyselyn vastaukset koottiin yhteen kysymyskohtaisesti Webropol-ohjelman avulla. Ensimmäiset kaksi kysymystä tuntiopettajien opetustaustasta tiivistettiin ajanjaksoksi lyhimmästä pisimpään kokemukseen, sekä kolmannesta, tutkintotaustaa koskevasta kysymyksestä poimittiin tutkintonimikkeet. Verkkokyselyn avoimet kysymykset vuorovaikutuksesta ja yhteisöllisyydestä käsiteltiin yksittäin etsimällä vastauksista konkreettisesti mainittuja ja kuvattuja opetusmenetelmiä,

toimintatapoja sekä niiden mahdollisia perusteluita. Käsiteltävistä vastauksista rajattiin pois menetelmät ja tavat, jotka eivät tutkijan arvion mukaan koskeneet vuorovaikutusta tai yhteisöllisyyttä. Vastauksista erotetut opetusmenetelmät tai toimintatavat ryhmiteltiin taulukkomuotoon aluksi kysymyskohtaisesti riippumatta siitä, esiintyivätkö ne kertaalleen vai toistuvasti vastauksissa. Taulukoinnin myötä tutkija huomasi vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden päällekkäisyyden vastauksissa, minkä vuoksi ne lopulta yhdistettiin samaan taulukkoon. Kuten verkkokyselyn vastauksista, myös kirjallisuushaun tuloksista poimittiin konkreettisia opetusmenetelmiä ja toimintatapoja yhteisöllisyyden sekä vuorovaikutuksen tukemiseen huomioiden sopivuus vapaan sivistystyön liikunnan etäopetukseen. Verkkokyselyn vastauksia ja kirjallisuushaun tuloksia hyvistä opetusmenetelmistä ja toimintatavoista verrattiin vielä keskenään yhdistäen samankaltaisuudet. Tutkija halusi sisällyttää oppaaseen myös verkkokyselyn vastauksista saatuja tietoja tuntiopettajien käsityksistä vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden eroista etä- ja lähiopetuksen välillä sekä huonoista opetusmenetelmistä ja toimintatavoista. Nämä koottiin ja tiivistettiin lopulliseen oppaaseen johdantokappaleeksi. Varsinainen sisältö hyvistä opetusmenetelmistä ja toimintatavoista vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukemiseksi liikunnan etäopetuksessa sisällytettiin oppaaseen teemoiteltuna: kurssin alussa, opetustuokion alussa, opetustuokion aikana, opetustuokion lopussa ja opetustuokioiden ulkopuolella -osioihin.

TULOKSET

Liikunnan tuntiopettajille suunnatun verkkokyselyn vastausten sekä kirjallisuushaun tulosten perusteella muodostettiin kirjallinen opas Omnia Espoon työväenopiston opetushenkilökunnan ja koulutussuunnittelijoiden käyttöön. Opas julkaistiin organisaation tuntiopettajien sähköisellä blogisivustolla. Tässä osiossa on kuvattuna oppaan keskeinen sisältö. Oppaaseen sisällytetyt erot etä- ja lähiopetuksen välillä, kameroiden kiinnipitämisen aiheuttamat haasteet sekä huomioon otavat tekijät liikunnan etäopetusta suunniteltaessa ovat tässä tulososassa havainnollistettu verkkokyselyn (2022) vastauksista poimittujen alkuperäissitaattien avulla. Vastaavasti hyvät opetusmenetelmät ja toimintatavat vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisyyden tukemiseksi etäopetuksessa ovat esitettyinä taulukkomuodossa yhdistäen verkkokyselystä (2022) saatuja vastauksia sekä kirjallisuushaun tutkimusten tuloksia.

Erot etäopetuksessa verrattuna lähiopetukseen

Tulosten perusteella tuntiopettajien mukaan etäopetuksessa korostuivat seuraavat tekijät lähiopetukseen verrattuna: opettajan vaikutuksen korostuminen tunnelman luomisessa, keskustelun jääminen herkästi opettajan ja oppijan välille muiden ryhmäläisten sijaan, sekä pukuhuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen poisjääminen. Nämä koettiin merkittäviksi eroiksi vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden näkökulmasta etä- ja lähiopetuksen välillä.

”On vaikeampi saada aikaa luontevaa vuorovaikutusta [etäopetuksessa].” (V3)

”--Tunnin lopussa ja alussa tapahtuva pukkarivuorovaikutus puuttuu, ja minusta on ollut vaikeaa korvata sitä verkko-opetuksessa. Jos keskustelua syntyy verkossa, tuntuu että suhde syntyy enemmän opettajan ja oppilaan välillä kuin ryhmän kesken. --” (V6)

Kameroiden kiinnipitämisen aiheuttamat haasteet

Lähes kaikki kyselyyn vastanneista tuntiopettajista toivat esiin oppijoiden kameran kiinnipitämisestä aiheutuvat haasteet etäopetuksen aikana. Erityisesti he kokivat sen vähentävän koko ryhmän osallistujien keskinäisen sanattoman viestinnän määrää sekä haastavan opettajan ohjauksen yksilöllistä mukauttamista korostaen sanallisen ohjauksen merkitystä.

”Tietotekniikka, vaikka on kehittynyttä, ei mahdollista mitä tahansa. Katsekontakteja oppilaiden kesken ei verkko-opetuksessa käytännössä ole.” (V1)

”Lähiopetuksessa näen kaikki opiskelijat ja sen miten he tekevät liikkeet ja millaisiin asentoihin asettuvat. Tämä helpottaa suuresti opetusta ja auttaa myös kohdentamaan sitä tarkoituksenmukaisesti juuri tälle ryhmälle. Lisäksi näen välittömästi meneekö opetus ns. perille. Voin myös antaa helposti sopivia vaihtoehtoisia harjoituksia kun näen onko niihin tarvetta.” (V2)

”En ole koskaan nähnyt suurinta osaa asiakkaistani, koska he eivät laita kameroita päälle. Tämän takia olen panostanut paljon vuorovaikutuksellisuuden lisäämiseen opetuksessani. Käytännössä puhun ja kommunikoin paljon opettaessani. Annan vaihtoehtoja, koska minun pitää kuvitella itse kaikki vaihtoehdot, joita mustan ruudun takana voi tapahtua.” (V4)

Huomioitava liikunnan etäopetusta suunnitellessa

Tuntiopettajien vastauksista poimituista esimerkeistä huonoista opetusmenetelmistä ja toimintatavoista muodostettiin käänteisesti suosituksia opettajille pohdittavaksi etäopetusta

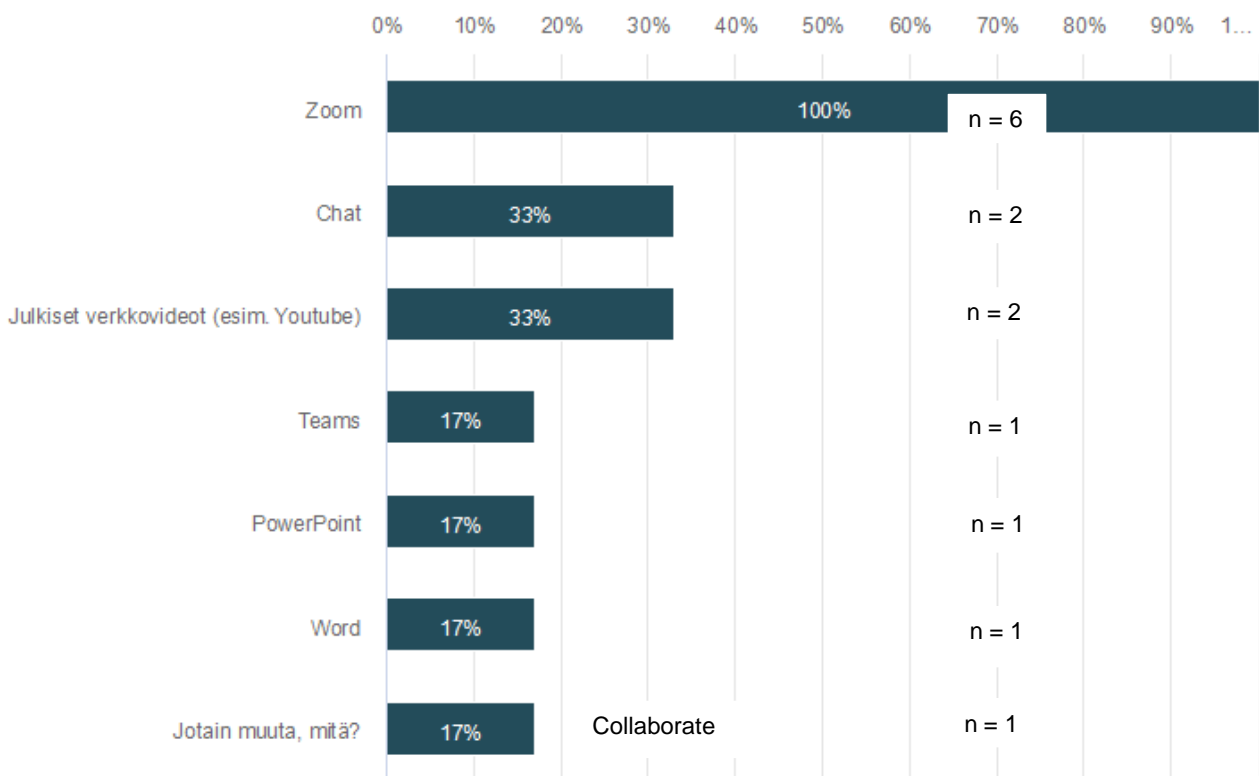
suunnitellessa. Näitä olivat: 1.) teknisten laitteiden ja opetustyökalujen toimivuus sekä käyttövarmuus, 2.) musiikin toiston ja sanallisen ohjauksen rytmittäminen, 3.) liikkeiden mallintaminen ohjatessa ja opettajan asettuminen suhteessa kameraan, 4.) oppijoiden kameroiden ja mikrofonien avaamiseen pyytämisen tarkoituksenmukaisuus, 5.) ohjaustyyli, 6.) opettajana oman toiminnan heijastuminen oppijoille ja sen merkitys oppijoiden toimintaan, sekä 7.) oppijoiden erilaisten vuorovaikutus- ja yhteisöllisyistarpeiden huomiointi yksilö- ja ryhmätasolla.

”Antaisin kuitenkin ihmisten päättää itse pidetäänkö kamerat päällä vai ei. Osalle ihmisistä tämä anonyymisyys sopii paremmin ja he eivät edes osallistuisi tai voisi osallistua ryhmäliikuntaan kontaktiopetuksena.” (V3)

”-- joillekin on huono toimintatapa näyttää kasvot kameraan päin koska liike voi olla vaikeampi hahmottaa, toisille taas selkä kameraan päin näyttäminen tarpeetonta ja lisäksi siinä ei näe opettajan kasvoja. Musiikin käyttö ja jakotapa pitää aina miettiä tarkkaan: kumpi on tärkeämpää, puheen vai musiikin kuuluminen?” (V5)

Etäopetuksen ohjelmistot ja verkkotyökalut

Verkkokyselyn (2022) perusteella kaikki vastanneet tuntiopettajat käyttivät Zoom-etäkokousohjelmistoa opettaessaan etätoteutuksena. Muita käytettyjä ohjelmistoja ja verkkotyökaluja olivat chat-toiminto (etäpalaveriohjelmassa, kuten Zoom tai Teams), julkiset verkkovideot, Teams, PowerPoint ja Word. Lisäksi yksi vastaajista mainitsi käyttäneensä Blackboard Collaborate -etäkokousohjelmistoa ennen Zoom-ohjelmistoon siirtymistä. Tuntiopettajien kuvaamat ohjelmistot ja verkkotyökalut ovat kuvattuna kuvassa 2.



KUVA 2. Tuntiopettajien käyttämät ohjelmistot ja verkkotyökalut etäopetuksessa.

Keinot vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukemiseen

Verkkokyselyn vastausten ja kirjallisuushaun tulosten perusteella koostetut keinot vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukemiseen liikunnan etäopetuksessa on temoiteltuna kurssin alussa, opetustuokion alussa, opetustuokion aikana, opetustuokion lopussa ja opetustuokioiden ulkopuolella -osioihin. Koska kirjallisuushaun tulokset ovat sovellettuja vapaan sivistystyön liikunnan etäopetuksen kontekstiin, sisältävät taulukoiden esimerkki- ja huomioitavaa -sarakeet tutkijan muodostamia käytännön esimerkkejä ja huomioita.

Kurssin alussa. Vapaan sivistystyön koulutuksen perustuessa pitkälti oppijoiden omaehtoisuuteen, voidaan opettajan ja opetusryhmän kesken yhdessä sovittujen sääntöjen avulla (Launer 2021; MacKinnon ym. 2020) saada ryhmäläiset sitoutumaan etäopetuksessa toivottuihin vuorovaikutuskäytänteisiin. Myös osallistujien nimien näkymisellä etäpalvelimessä opetuksen aikana koettiin olevan vaikutusta erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta (Launer 2021; Verkkokysely

2022). Näiden asioiden huomiointi jo kurssin alussa voi olla tarpeellista, jotta ne näyttäytyvät oppijoille selkeinä koko kurssin kestoisina toimintatapoina (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opetusmenetelmät ja toimintatavat kurssin alussa.

Opetusmenetelmä/ toimintatapa	Tarkoittaa käytännössä	Esimerkki	Huomioitavaa
<i>Yhteiset säännöt</i> (Launer 2021; MacKinnon ym. 2020)	Yhdessä kurssiryhmän kanssa sovitut toimintasäännöt	Kameran, mikrofonin ja chatin käyttö Minimivaatimus ryhmältä vuorovaikutukseen esim. tunnin alussa ja lopussa	Yhdessä sovitut säännöt ryhmän kanssa sitouttavat oppijat paremmin niiden toteuttamiseen
<i>Osallistujien nimet</i> (Launer 2021; Verkkokysely 2022)	Oikean nimen asettaminen näkyviin etäpalvelimessä	Osallistujien pyytäminen asettamaan oikea nimensä näkyviin etäopetuksen aikana, erityisesti kurssin alussa.	Ryhmän välinen vuorovaikutuksen helpottamiseksi. Tarvittaessa opastaminen.

Opetustuokion alussa. Useat tutkimukset (mm. MacKinnon ym. 2020; van der Meer ym. 2021) korostivat yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta oppijoiden yksilöllistä huomiointia opettajan toimesta. Tähän koettiin hyväksi ajankohdaksi etäopetuksessa tunnin alku ennen varsinaisen opetuksen alkamista. Lisäksi verkkokyselyn (2022) vastauksista poimitun sekä Launerin ym. (2021) mukaan kameroiden käytöstä muistuttaminen ja sen perusteleminen opetuskertakohtaisesti olisi hyödyllistä käydä läpi ennen etäopetustuokion aloittamista (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Opetusmenetelmät ja toimintatavat opetustuokion alussa.

Opetusmenetelmä/ toimintatapa	Tarkoittaa käytännössä	Esimerkki	Huomioitavaa
<i>Ryhmäläisten huomiointi</i> (MacKinnon ym. 2020; van der Meer ym. 2021; Verkkokysely 2022)	Jokaisen ryhmäläisen huomiointi tunnin alussa	Henkilökohtainen tervehtiminen, kuulumisten vaihto tai yhteinen fiiliskierros, jossa jokainen vuorollaan saa kertoa hetken kuulumiset/fiilikset	Pukuhuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen korvaajana
<i>Kameran käyttö</i> (Launer 2021; Verkkokysely 2022)	Muistuttaminen kameran käytöstä ja tuntikohtainen perustelu	Ohjauksen yksilöllisen kohdistamisen helpottaminen haastavissa liikkeissä tai harjoitteissa	

Opetustuokion aikana. Etäopetuksen aikaisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tukemiseksi löytyi useita opetusmenetelmiä ja toimintatapoja eri tutkimuksista (taulukko 4). Opettajan esittämät kysymykset ryhmälle joko yhteisesti tai yksilöllisesti koettiin tärkeänä oppijoita aktivoivana menetelmänä (Launer 2021; Rothstein & Haar 2020; Verkkokysely 2022; Wut & Xu 2021). Lisäksi pienryhmissä tapahtuvan työskentelyn (Bakir & Phirangee 2021; Vora & Kinney 2014; Wut & Xu 2021) sekä ryhmäläisten keskinäisen vertaispalautteen (van der Meer ym. 2021) on tutkittu tukevan ryhmäläisten välistä vuorovaikutusta sekä yhteisöllisyyden muodostumista. Lisäksi opettajan palautteen antamisen merkitys korostui van der Meerin ym. (2021) tutkimuksen mukaan etäopetuksen aikana. Erityisesti vuorovaikutuksen lisäämiseksi eräs verkkokyselyyn (2022) vastanneista tuntiopettajista kertoi käyttäneensä lisämateriaalia käytännön opetuksen ohessa.

TAULUKKO 4. Opetusmenetelmät ja toimintatavat opetustuokion aikana.

Opetusmenetelmä/ toimintatapa	Tarkoittaa käytännössä	Esimerkki	Huomioitavaa
<i>Oppijoiden aktivointi</i> (Launer 2021; Rothstein & Haar 2020; Verkkokysely 2022; Wut & Xu 2021)	Opettajan esittämät kysymykset ryhmälle opetuksen aikana	Yksilölliset tai yhteiset kysymykset harjoituksen aiheuttamista tuntemuksista	Vastaus sovitusti joko mikrofonin kautta puhumalla, chattiin kirjoittaen tai reaktionäppäimiä käyttäen.
<i>Palautteen anto</i> (van der Meer ym. 2021)	Välittömän palautteen antaminen oppijoille tunnin aikana	Kiitoksen antaminen kameran avaamisesta tai kehuminen liikkeen suorittamisesta	Tasapuolisuuteen pyrkiminen ryhmäläisten välillä
<i>Ryhmätyöskentely</i> (Bakir & Phirangee 2021; Vora & Kinney 2014; Wut & Xu 2021)	Ryhmän jakaminen pienryhmiin harjoittelemaan	Breakout rooms - toiminnon käyttäminen	Pienemmissä ryhmissä vuorovaikutus ja yhteisöllisyys usein korostuvat isoon ryhmään verrattuna.
<i>Vertaispalaute/ kannustus</i> (van der Meer ym. 2021)	Ryhmäläisten keskinäinen palautteenantaminen ja kannustaminen	Oppijoiden keskinäinen palautteenantaminen ja toistensa kannustaminen pienryhmissä tehtävillä harjoitteilla. Myös koko ryhmässä yhteiseen kannustamiseen rohkaiseminen.	Vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden korostuminen.
<i>Lisämateriaalin käyttö</i> (Verkkokysely 2022)	Käytännön opetuksen lisäksi muun opetusmateriaalin käyttö	Videoiden, nettisivustojen ym. lisääminen opetukseen linkkien tai näytönjaon avulla	Opetuksen syventäminen ja vuorovaikutukseen kannustaminen; yhteiset keskustelut tai tehtävät.

Opetustuokion lopussa. Tulosten mukaan liikunnan etäopetuksessa korostuu opetuksen ulkopuolisten keskusteluiden merkitys pukuhuoneessa tapahtuvan vuorovaikutustilanteiden jäädessä pois. Tähän verkkokyselyyn (2022) vastanneet tuntiopettajat ehdottivat ajan varaamista loppukeskustelulle, jota myös Haar (2018) puoltaa tutkimuksessaan. Myös palautteen pyytäminen etäopetukseen osallistujilta (Bontley ym. 2021; Rothstein & Haar 2020) sekä kiitosten antaminen (Wut & Xu 2021) heille koettiin

tärkeiksi vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden muodostumisen tukemiseksi. Nämä ovat kuvattuna käytännön esimerkkeineen taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Opetusmenetelmät ja toimintatavat opetustuokion lopussa.

Opetusmenetelmä/ toimintatapa	Tarkoittaa käytännössä	Esimerkki	Huomioitavaa
<i>Loppukeskustelu</i> (Haar 2018; Verkkokysely 2022)	Yhteiskeskustelu opetuksen loputtua	Opetuksen aikana nousseista ajatuksista tai aiheista. Yhteinen fiiliskierros harjoituksen aikaansaamista tunteuksista.	Keskustelulle varatun ajan pituus
<i>Palautteen pyytäminen</i> (Bontley ym. 2021; Rothstein & Haar 2020)	Oppijoilta palautteen pyytäminen	Tunnin onnistumisista ja/tai kehittämiskohdista palautteen pyytäminen suullisesti tai kirjallisesti. Polls-toiminto Zoom:ssa tai sähköiset palautekyselyt (esim. 1-min paper)	Palaute voidaan pyytää suoraan oppijoilta (mikrofonilla, chatilla, reaktionäppäimet) tai epäsuorasti kyselyiden tai äänestysten avulla.
<i>Kiitosten antaminen</i> (Wut & Xu 2021)	Oppijoiden kiittäminen	Aktiivisuudesta tai keskusteluihin osallistumisesta kiitoksen antaminen joko yksilöllisesti tai yhteisesti	Yksilöllistä kiitosta antaessa tasapuolisuus. ”Palkitseminen” voi lisätä ryhmän yhteisöllisyyden tunnetta.

Opetustuokioiden ulkopuolella. Tutkimuksista nousi myös esiin käytännön keinoja ja toimintatapoja verkkopedagogisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden lisäämiseksi, mitkä eivät suoranaisesti koskeneet opetuksen toteuttamista. Nämä koostettiin oppaaseen omaksi osiokseen, opetustuokion ulkopuoliseksi tavoiksi (taulukko 6). Edellisessä kappaleessa mainittu liikunnan lähiopetuksessa tyypillisen pukuhuonevuorovaikutuksen poisjäämisen korvaaminen on paljon mietityttävä asia etäopetuksessa. Tähän vaihtoehtoisiksi tavoiksi tutkimukset esittävät epäformaalin keskustelun mahdollistavat keskustelufoorumit verkossa oleville kurssialustoille (MacKinnon ym. 2020; van der Meer ym. 2021; Wut & Xu 2021) sekä opettajana ryhmäläisten yhteisiin etätapaamisiin

kannustaminen (Launer 2021). Myös verkkokyselyyn (2022) vastanneista yksi nosti esimerkiksi etäopetusryhmässään ehdotetun yhteisen tehetken. MacKinnon ym. (2020) ehdottivat myös kurssikohtaisten henkilöesittelyjen mahdollisuutta ryhmän yhteisöllisyyden tukemiseksi.

TAULUKKO 6. Opetusmenetelmät ja toimintatavat opetustuokioiden ulkopuolella.

Opetusmenetelmä/ toimintatapa	Tarkoittaa käytännössä	Esimerkki	Huomioitavaa
<i>Keskustelufoorumi</i> (MacKinnon ym. 2020; van der Meer ym. 2021; Wut & Xu 2021)	Kurssikohtaisen keskustelualustan mahdollistaminen	Kurssialustalle keskustelufoorumin luominen ryhmäläisten keskinäisen keskustelun mahdollistamiseksi	Pukuhuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen korvaajana
<i>Yhteiset etätapaamiset</i> (Launer 2021; Verkkokysely 2022)	Samanaikainen kokoontuminen etäyhteydellä	Yhteiset kahvi- tai lounashetket pidemmillä opetustuokioilla, esim. päiväkursseilla. Opetustuokion jälkeinen tehetki yhdessä. Kurssialustalle Zoom- linkin luominen etätaukotapaamisille.	Opettajan ei välttämättä tarvitse osallistua vaan voi kannustaa myös ryhmäläisten keskinäiseen kokoontumiseen.
<i>Henkilöesittelyt</i> (MacKinnon ym. 2020)	Opettajan ja oppijoiden esittäytymiset	Kurssialustalla osallistujien henkilökohtaiset esittäytymiset kirjallisesti tai videoilla, joita muut ryhmäläiset voivat käydä katsomassa.	Voidaan tehdä ennen kurssin alkua tai kurssin aikana, erityisesti uuden ryhmän kanssa suositeltavaa.

POHDINTA

Mitä tulee liikunnan etäopetusta koskevaan aiempaan tutkimustietoon, olivat tutkimukset lähes poikkeuksetta toteutettu tutkintoon johtavissa koulutuksissa, kuten peruskoulu-, lukio- ja korkeakoulukonteksteissa. Vastaavasti vapaan sivistystyön koulutusta koskeva aiempi tutkimustieto oli pitkälti teoria-aineiden opetusta tai opiskelua koskevaa. Tämän tutkivan kehittämistyön hyötyihin kuului ehdottomasti sen uutuusarvo ja soveltava luonne, sillä vapaan sivistystyön koulutuksen laissa korostetun oppijan omaehtoisuuden (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998) merkitys luo erilaiset lähtökohdat opettajan työlle verrattuna tutkintoon johtavan koulutuksen opetuksessa.

Liikunnan tuntiopettajat toivat verkkokyselyn (2022) vastauksissaan esiin oppijoiden vapaaehtoiseen aktiivisuuteen perustuvan osallistumisen, esimerkiksi kameroiden avaamiseen etäopetuksen aikana. Monet vastaajista korostivat osan oppijoista haluavan osallistua juuri liikunnan etäopetukseen lähiopetuksen sijaan sen mahdollistaman anonymiteetin takia. Näin ollen tuntiopettajat eivät kokeneet mieluisana pakottaa oppijoita kameroiden päällä pitämiseen etäopetuksen aikana, ja yksi heistä nosti esiin myös mahdolliset verkkoyhteyshaasteet monen osallistujan samanaikaisen kameroiden päällä pitämisen johdosta. Vaikka siis etäopetukseen osallistuneiden kameroiden kiinni pitämistä pidettiin yhtenä suurimmista haasteista vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden muodostumisessa, ei siihen nähty yksiselitteistä ratkaisua kameroiden käytön lisäämisellä.

Omnia Espoon työväenopiston liikunnan ja hyvinvoinnin ainealue koostuu laajasta kurssivalikoimasta erilaisia liikuntalajeja (Työväenopiston ainealueet 2022), joissa opetusryhmien välillä voi olla suuria eroavuuksia iän, toimintakyvyn, kurssitavoitteiden ja henkilökohtaisten tavoitteiden tasoilla. Osa ryhmäliikuntakursseista noudattavaa pitkälti opettajajohtoista mallioppimisen menetelmää (Omnia Espoon työväenopisto 2020), jossa opetustuokion aikainen vuorovaikutus ryhmäläisten kesken on vähäistä. Se vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden rakentuminen, mikä mallioppimiseen perustuvassa pedagogiikassa liikunnan lähiopetuksessa tapahtuu usein opetuksen ulkopuolella pukuhuoneessa, nähdään monesti etäopetuksessa haasteellisena korvata. Tämän vuoksi on tärkeää suunnitella etäopetukseen sopivia opetusmenetelmiä ja käytänteitä, jotka tukevat osallistujien keskinäisen vuorovaikutuksen ja ryhmän yhteisöllisyyden mahdollistamista.

Tämä tutkiva kehittämistehtävä kohdistui pitkälti opetusmenetelmien ja toimintatapojen kartoittamiseen tuntiopettajille suunnatun verkkokyselyn vastausten sekä kirjallisuushaun pohjalta. Etäopetuksen vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä tukevien keinojen mahdollistamiseksi kartoitettiin

varsinaisia verkkotyökaluja vain Omnian liikunnan tuntiopettajien kokemukseen perustuen. Tutkimuksista kerättyjä opetusmenetelmiä ja toimintatapoja perusteltiin niiden yleissopivuuden takia, eikä erillisesti mainittuja verkko-ohjelmistoja tai -työkaluja sisällytetty lopulliseen oppaaseen niiden mahdollisten saatavuuteen ja käytettävyyteen liittyvien epävarmuustekijöiden vuoksi. Huomioitava on kuitenkin tutkijan oman kokemuksen vähyys vapaan sivistystyön koulutuksesta sekä liikunnan etäopetukseen osallistumisesta, mikä tiedostettuna opas koottiin. Tutkijan tietämys vapaan sivistystyön liikunnan ja hyvinvoinnin ainealueen opetuksesta perustui koulutussuunnittelijaryhmän antamiin tietoihin (Putkonen ym. 2022), liikunnan tuntiopettajien vastauksiin (Verkkokysely 2022) sekä Omnia Espoon työväenopiston kotisivuilta (Työväenopiston ainealueet 2022) löytyviin tietoihin, minkä perusteella oppaaseen sovellettiin tietoja valikoitujen tutkimusten pohjalta.

Heikkoutena tutkivassa kehittämistyössä voidaan pitää verkkokyselyyn (2022) vastanneiden tuntiopettajien vähäistä määrää. Organisaation henkilöstön osaamiseen ja aiempaan kokemukseen perustuvien opetusmenetelmien ja toimintatapojen kokoaminen yhteisen osaamisen kehittämiseksi jäi näin ollen kehittämistyössä osuudeltaan vähäiseksi. Vastaajien vähäiseen määrään saattoi myös vaikuttaa kehittämistyön aihealueen mahdollinen haasteellisuus vapaan sivistystyön etäopetuksen kontekstissa tai verkkokyselyn avointen kysymysten vaativuus. Tuntiopettajien verkkopedagoginen osaaminen voi olla myös yksi osatekijä vastaamishalukkuuteen, sillä vastanneista tuntiopettajista vain yksi raportoi suorittaneensa pedagogiset aineopinnot.

Kehittämistyön toimeenpanoa seurataan verkossa tapahtuvan vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen liittyvän kurssipalautteen kehittymisen myötä. Jatkossa voisi olla suositeltavaa kartoittaa myös tuntiopettajien kokemuksia oppaan sisällöstä sekä käytettävyydestä heidän työssään, jotta on mahdollista arvioida kehittämistyön hyödyllisyyttä.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Vapaan sivistystyön liikunnan tuntiopettajien vastausten sekä aiemman tutkimustiedon perusteella voidaan todeta seuraavia asioita. Ensinnäkin etäopetukseen osallistuvilla oppijoilla ja oppijaryhmillä on erilaisia tarpeita vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle etäopetuksessa. Toiseksi lähiopetuksessa pukuhuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden muodostumisen korvaamiseksi on etäopetuksessa suunniteltava muunlaisia ratkaisuja. Kolmanneksi reaaliaikaisessa etäopetuksessa opettajajohtoisen mallioppimisen opetusmenetelmä vaatii opetustuokioihin yhteisille keskustelulle mahdollistavien hetkien sisällyttämistä harjoitteiden ohella. Ja viimeiseksi, etäopetusryhmissä

vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden rakentuminen voi vaatia enemmän opetustuokioiden ulkopuolisia tukitoimia lähiopetukseen verrattuna. Lisäksi tarvitaan enemmän ja pidempiaikaisiin kokemuksiin perustuvaa tietoa vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden merkityksestä vapaan sivistystyön liikunnan etäopetuksessa niin opettajien kuin oppijoiden näkökulmasta.

Kirjoittajan yhteystiedot: laura.e.havelin@student.jyu.fi

LÄHTEET

- Bakir, N. & Phirangee, K. (2021). ZOOMing into a Community: Exploring Various Teaching Practices to Help Foster Sense of Community and Engagement in Emergency Remote Teaching. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 10: 386-389. Viitattu 17.4.2022.
- Bontley, H., Easton, G., George, R., Raval, D., Wells, H., Ehamparanathan, N., Le Voir, H., Wright, S., Evans, D., Rowlands, A. & Shafi, A. (2021). Twelve Tips for teaching clinical and communication skills online. *MedEdPublish*. Viitattu 18.4.2022. <https://doi.org/10.15694/mep.2021.000027.1>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4): 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01. Viitattu 27.4.2022.
- Haar, M. (2018) Increasing Sense of Community in Higer Education Nutrition Courses Using Technology. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 50 (1): 96-99. Viitattu 16.4.2022. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2017.04.015>
- Harju, A. & Heikkinen, A. (2016). Introduction: Why adult education and planetary condition? Teoksessa: A. Harju & A. Heikkinen (toim.) *Adult Education and the Planetary Condition*. Finnish Adult Education Association, 6–13. E-kirja.
- Harju, A., Pätäri, J., Saviniemi, S. & Teräsahde, S. (2019). Vapaan sivistystyön oppilaitosmuodot ja ohjaus. Teoksessa J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.). *Vapaa sivistystyö – eilen, tänään ja huomenna*. Vapaa Sivistystyö ry, 31–84. E-kirja.
- Hotus. (s.a). Tutkimustiedon hakeminen. Hoitotyön tutkimussäätiö. Viitattu 27.4.2022. <https://www.hotus.fi/tutkimustiedon-hakeminen/>
- Lainema, K. (2021). Yhteisöllisyys ja hyvinvointi digitaalisessa työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23 (3): 4–12. Jyväskylän yliopisto. Pdf-tiedosto. Viitattu 4.5.2022.
- Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998. (1998). Viitattu 8.3.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>.
- Launer, J. (2021). Teaching and facilitating groups online: adapting to the COVID-19 pandemic. *Postgraduate Medical Journal*, 97 (1150): 543-544. Viitattu 18.4.2022. <http://dx.doi.org/10.1136/postgradmedj-2021-140619>
- Lintunen, T. & Rovio, E. (2009). Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Liikuntatieteellinen Seuran julkaisu nro 163. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 13–27.
- MacKinnon, K., Makos, A., Wilton, L., Brett, C., Malhotra, T., Avery, T. & Raman, P. (2020). Instructor, Perspectives on Building Community in Online Discussion-Based Courses: Issues of Pedagogy and Functionality. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 35 (1). Viitattu 16.4.2020. <https://www.proquest.com/docview/2572616091?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- McMillan, D. W. (1996). Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, 24 (4): 315-325. Viitattu 27.4.2022. [https://doi.org/10.1002/\(SIC\)1520-6629\(199610\)24:4<315::AID-JCOP2>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SIC)1520-6629(199610)24:4<315::AID-JCOP2>3.0.CO;2-T)
- Misanchuck, M. & Anderson, T. (2001). Building Community in an Online Learning Environment: Communication, Cooperation and Collaboration. Pdf-tiedosto. Viitattu 4.5.2022.
- Ojala, J. (2019). Suomi tarvitsee kansallisen koulutusstrategian. Blogikirjoitus Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys (AMKE) sivustolla. Julkaistu 30.1.2019. Viitattu 11.4.2022. <https://www.amke.fi/ajankohtaista/blogi/kirjoitus/suomi-tarvitsee-kansallisen-koulutusstrategian.html>
- Omnia Espoon Työväenopisto (2020). Ainealuekuvaus 14.9.2020 – Liikunta, terveys ja hyvinvointi. Pdf-tiedosto.
- Putkonen, K., Schier, A. & Uosukainen, J. (2022). Etäpalaveri Teams-kommunikaatioalustalla 11.1.2022.
- Pätäri, J., Teräsahde, S., Harju, A., Manninen, J. & Heikkinen A. (2019). Ajankohtaisia näkökulmia vapaan sivistystyön rooliin, asemaan ja merkitykseen. Teoksessa J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.). *Vapaa sivistystyö – eilen, tänään ja huomenna*. Vapaa Sivistystyö ry, 19–29. E-kirja.
- Rothstein, A. & Haar, M. (2020). Best Practices for Encouraging Student Participation Both Face-to-Face and Virtual Environments. *Journal of Allied Health*, 49 (4), 161-165. Viitattu 16.4.2022. <https://www.ingentaconnect.com/content/asahp/jah/2020/00000049/00000004/art00014#>
- Schier, A. & Uosukainen, J. (2022). Työväenopiston didaktiset vinkit laadukkaaseen verkko-opetukseen. *Omnia*. Julkaissut T. Kekkonen 14.2.2022. Viitattu 3.3.2022. <https://oppiva.omnia.fi/tyovaenopiston-didaktiset-vinkit-laadukkaaseen-verkko-opetukseen/>
- Siitonen, M. & Valo, M. (2007). Yhteisö ja ryhmä verkko-opetuksessa. *Aikuiskasvatus*, 27 (1): 56–61. Viitattu 4.5.2022. <https://doi.org/10.33336/aik.93739>
- SVT. (2019). Opiskelijaprofiili 2019. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 11.4.2022. https://www.stat.fi/til/oaiop/2019/oaiop_2019_2020-12-10_kat_001_fi.html
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. 3.p. Tampere: Tampereen yliopisto. E-kirja.
- Työväenopiston ainealueet. (2022). Liikunta, työväenopiston kurssit. *Omnia Espoon työväenopisto*. Viitattu 4.5.2022. <https://www.omnia.fi/koulutukset/liikunta-tyovaenopiston-kurssit>

- van der Meer, G. H., Milota, M., de Jonge, R. R. & Jansen, R. S. (2021) Practical guidelines to build sense of community in online medical education. *Medical Education*, 55 (8): 925–932. Viitattu 17.4.2022. DOI: 10.1111/medu.14477
- Verkkokysely. (2022). Liikunnan tuntiopettajien vastaukset Webropol-ohjelmistolla koostettuun verkkokyselyyn viikoilla 11–12 ja 14–15, tekijänä L. Havelin. Omnia Espoon työväenopisto ja Jyväskylän yliopisto.
- Vora, R. S. & Kinney, M. N. (2014). Connectedness, Sense of Community, and Academic Satisfaction in a Novel Community Campus Medical Education Model. *Academic Medicine*, 89 (1): 182-187. Viitattu 16.4.2022. doi: 10.1097/ACM.0000000000000072
- Wut, T. & Xu, J. (2021). Person-to-person interactions in online classroom settings under the impact of COVID-19: a social presence theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 22 (3): 371-383. Viitattu 18.4.2022. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-021-09673-1#Tab2>

LIITTEET

LIITE 1. Webropol-verkkokysely

1. Kuinka monta vuotta sinulla on opetuskokemusta?
2. Kuinka kauan olet opettanut liikuntaa etätoteutuksena?
3. Mikä on koulutuksesi, jolla toimit liikunnan tuntiopettajan tehtävissä? (esim. tutkintonimike)
4. Millaisia käsityksiä sinulla opettajana on vuorovaikutuksen muodostumisesta verkko-opetuksessa verrattuna lähiopetukseen? Onko niissä yhtäläisyyksiä ja/tai eroja? Jos on, mitä?
5. Millaiset opetusmenetelmät ja/tai toimintatavat olet kokenut hyväksi liikunnan verkko-opetuksessa vuorovaikutuksen tukemiseksi? Miksi?
6. Onko opetusmenetelmiä ja/tai toimintatapoja, jotka olet kokenut huonoiksi liikunnan verkko-opetuksessa vuorovaikutuksen näkökulmasta?
7. Millaisia käsityksiä sinulla opettajana on ryhmän yhteisöllisyyden muodostumisesta verkko-opetuksessa verrattuna lähiopetukseen? Onko niissä yhtäläisyyksiä ja/tai eroja? Jos on, mitä?
8. Millaiset opetusmenetelmät ja/tai toimintatavat olet kokenut hyväksi liikunnan verkko-opetuksessa ryhmän yhteisöllisyyden tukemiseksi? Miksi?
9. Onko opetusmenetelmiä ja/tai toimintatapoja, jotka olet kokenut huonoiksi liikunnan verkko-opetuksessa ryhmän yhteisöllisyyden näkökulmasta?
10. Mitä ohjelmistoja ja/tai verkkotyökaluja käytät liikunnan verkko-opetuksessasi? (voit valita useita vastauksia)
 - a. Zoom
 - b. Teams
 - c. Chat
 - d. Flinga
 - e. Padlet
 - f. Julkiset verkkovideot (esim. Youtube)
 - g. Yksityiset (verkko)videot (esim. itsetehdyt)
 - h. Google Docs
 - i. PowerPoint
 - j. Word
 - k. Mentimeter
 - l. h5p
 - m. Kahoot
 - n. Jotain muuta, mitä?
11. Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa liikunnan verkko-opetusta koskien, mistä voisi olla hyötyä muille tuntiopettajille?

VERKKOPEDAGOGIIKAN KEHITTÄMINEN
LAPIN AMMATTIKORKEAKOULUN FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN
MONIMUOTO-OPETUKSESSA

Koho Saara & Lukkaroinen Anne-Mari

TIIVISTELMÄ

Virtuaalikokousten hyödyntäminen opetuksessa ja verkkovälitteisen opiskelun määrä on lisääntynyt huomattavasti korona-aikana, ja ne ovatkin todennäköisesti tulleet jäädäkseen korkeakouluopetukseen. Mahdollisuudet laadukkaaseen verkko-opetukseen lisääntyvät myös teknologian kehittymisen myötä. Tämä tutkiva kehittämistyö toteutettiin vastaamaan Lapin ammattikorkeakoulun fysioterapiakoulutuksen opettajien toiveita kehittää monimuoto-opetuksen verkkopedagogiikkaa. Tarkemmiksi kehittämiskohteiksi määritettiin osaamisen todentaminen, yhteisöllisyyden ja ryhmätyöskentelyn kehittäminen verkkopedagogiikassa.

Työ toteutettiin kevyenä, kartoittavana tiedonhakuna (PCC-menetelmä), jossa tavoitteena oli löytää mahdollisimman paljon tutkimuskysymyksiä kannalta oleellisia julkaisuja eri tietokantoja sekä kirjallisuutta hyödyntämällä. Tutkivan kehittämistyön tekeminen eteni lineaarisena prosessina, jonka viimeinen vaihe oli tulosten levittäminen, eli verkkovälitteisen työpajan järjestäminen Lapin ammattikorkeakoulun opettajille.

Osaamisen todentamiseen liittyy vahvasti arviointi, joka tulisi suunnitella ennen verkossa tapahtuvan opetuksen aloittamista koko kurssin kestäväksi prosessiksi, ja liittää arvioinnin yhteyteen erilaisia elementtejä kuten verkkotenttejä, oppimistehtäviä, vertais- ja itsearviointia sekä vaihtoehtoisia tehtävänpalautuksia. Oppijoiden välisen vuorovaikutuksen edistäminen on keskeistä yhteisöllisyyden tunteen luomisessa ja ryhmätyöskentelyssä. Keinoja yhteisöllisyyden edistämiseksi ovat esimerkiksi aktiivinen yhteydenpito opiskelijoihin viestien välityksellä, vapaamuotoisten keskustelufoorumien luominen, opetusajan tarjoaminen henkilökohtaisten ja ammatillisten kuulumisten vaihtoon ja ryhmätyöskentelyn käyttö opetusmenetelmänä. Ryhmätyöskentelyä verkko-opetuksessa opettaja voi edistää esimerkiksi selkeällä ohjeistuksella, työskentelyn aikatauluttamisella, opiskelijoiden ryhmien luomisella, kommunikoinnin toimintamallien luomisella sekä seuraamalla aktiivisesti ryhmien työskentelyn etenemistä.

Tutkivan kehittämistyömme tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että osaamisen todentamiseen, yhteisöllisyyden luomiseen sekä ryhmätyöskentelyn edistämiseen verkko-opetuksessa on olemassa useita keinoja. Olennaista on, että opettajat etsivät aktiivisesti tietoa näistä keinoista ja hyödyntävät niitä verkko-opetuksessa. Toimivat verkkopedagogiikan menetelmät edistävät opiskelijoiden tyytyväisyyttä opintoihinsa, mikä lisää myös koulutuksen vetovoimaa.

Asiasanat: verkkopedagogiikka, osaamisen todentaminen, arviointi, yhteisöllisyys, ryhmätyöskentely

JOHDANTO

Monimuoto-opinnoissa yhdistetään Opintopolku.fi -sivuston (Opintopolku: Monimuoto-opetus, s.a.) mukaan eri opiskelumuotoja, jotka koostuvat sekä kontaktiopiskelusta että itsenäisestä, ohjatusta opiskelusta. Kontaktiopiskelu, kuten opettajan pitämä luento, voi tapahtua kampuksella tai verkossa. Pääasiassa opiskelu tapahtuu verkon kautta itsenäisenä opiskeluna ja ryhmätyöskentelynä. Segler-Heikkilän (2021) mukaan verkkopedagogiikkaa ja sen mahdollisuuksia on tutkittu laajasti, ja aihe tulee pysymään aina ajankohtaisena teknologisen kehityksen myötä. Virtuaalikokoukset ja niiden hyödyntäminen ovat tulleet jäädäkseen korkeakouluopetukseen, ja korona-aikana virtuaalikokousten hyödyntäminen opetuksessa lisääntyi huomattavasti maaliskuun 2020 jälkeen. Ylen teettämän taloustutkimuksen mukaan maaliskuun 2020 jälkeen etätöihin oli siirtynyt 76 % kyselyyn osallistuneista, kun vielä vuonna 2018 vastaajista vain 27 % teki pääosin etätöitä. Koronatilanne on vaikuttanut työelämän lisäksi korkeakoulutuksen rakenteisiin niin, että kontaktiopetusta on siirretty tietoisesti verkkoympäristöihin (Segler-Heikkilä 2021).

Verkkopedagogiikassa on käytössä samanlaiset vuorovaikutuksen keinot kuin lähiopetuksessa, kuten keskustelu, kysymysten esittäminen kouluttajalle sekä ryhmätyöskentely (Opintopolku: Etäopetus ja verkko-opetus, s.a.), vaikka verkko-opiskelussa opiskelijat ja opettajat ovat fyysisesti etäällä toisistaan. Verkko-opiskelijalta vaaditaan kuitenkin enemmän aktiivisuutta kuin lähiopetukseen osallistuvalla opiskelijalla (Opintopolku: Etäopetus ja verkko-opetus, s.a.). Nykyiset verkko-oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuden monipuoliseen vuorovaikutukseen ja yhdessä opiskeluun. Verkko-oppimisympäristöt tarjoavat myös välineitä tiedonrakentamiseen, kuten tiedon kokoamiseen, luokitteluun, tulkitsemiseen, muokkaamiseen, uuden tiedon luomiseen ja tiedon esittämiseen (Vuopala 2013). Verkko-oppimisympäristöt ovat yhtäältä avoimia sekä sisällön että käytettävien opiskelu- ja opetusmenetelmien suhteen ja toisaalta ne voivat olla suljettuja, jolloin ainoastaan ennalta määrätyllä ryhmällä on pääsy ympäristöön (Vuopala 2013). Lisäksi verkossa toteutettavat kurssit tarjoavat joustavuutta opiskeluun, sillä ne eivät ole paikkasidonnaisia, minkä opiskelijat kokevat verkkokurssien eduksi (Koh & Hill 2009).

Verkossa oppiminen vaatiikin Scoppio ja Lyutin (2015) mukaan uniikin, verkkoon suunnatun pedagogisen lähestymistavan luodakseen opiskelijoille opiskelijalähtöisen kokemuksen. Kun lähiopetuksessa dialogilla on suuri merkitys opetuksen onnistumiselle, voi verkossa tapahtuvan opetuksen kommunikointi tapahtua viiveellä. Teknologian mahdollistaessa opetuksen fyysisten välimatkojen päässä, tulee dialogisuuden viiveet sekä mahdolliset kommunikointikatkokset huomioida kurssien suunnittelussa (Scoppio & Lyut 2015). Korhosen (2005) mukaan ongelmallista

verkkopedagogiikassa näyttäisikin olevan aitoon dialogiin pääseminen. Verkko saatetaan kokea ympäristöksi, jossa vuorovaikutus sekä kasvokkaiset tilanteet jäävät vähäisemmäksi kasvokkain tapahtuvaan kohtaamiseen verrattuna. Toisaalta verkko voi samalla toimia myös puolueettomampana kohtauspaikkana, jossa itse asialla on enemmän painoarvoa, kuin sillä kuka sen kirjoittaa. Vuorovaikutuksen ja siten yhteisöllisyyden edistämisen lisäksi verkkoympäristössä työskentelyssä tulee kiinnittää huomiota myös opiskelijan arviointiin (Korhonen 2005).

Tämä tutkiva kehittämistyö toteutettiin työelämälähtöisesti yhteistyössä Lapin ammattikorkeakoulun kanssa. Ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksen opettajat kaipasivat tukea pääasiassa verkossa toteutettavan monimuotokoulutuksen pedagogiseen toteuttamiseen. Tarkemmiksi kehittämistyön kohteiksi määritettiin osaamisen todentaminen eli arvioinnin toteuttaminen verkossa sekä yhteisöllisyyden ja ryhmätyöskentelyn toteuttaminen verkossa. Järjestimme huhtikuussa 2022 Lapin ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajille työpajan, jossa esittelimme tutkivan kehittämistyömme tulokset.

TUTKIVAN KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS

Tämä tutkiva kehittämistyö on tehty vastaamaan Lapin Ammattikorkeakoulun tarvetta kehittää oppilaitoksen monimuoto-opetuksen verkkopedagogiikkaa. Tutkivan kehittämistyön aihe määrittyi palaverissa Lapin Ammattikorkeakoulun lehtorin kanssa helmikuussa 2022.

Työn tarkoitus

Lapin ammattikorkeakoulun opettajat toivoivat tutkittua tietoa ja keinoja toteuttaa osaamisen todentamista, ryhmätyöskentelyä ja yhteisöllisyyden kehittämistä monimuotokoulutuksen verkko-opetuksessa. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli tuottaa olemassa olevaan tutkimustietoon perustuvaa tietoa näistä kolmesta osa-alueesta. Lisäksi tarkoituksena oli toteuttaa Lapin ammattikorkeakoulun opettajille työpaja, jossa opettajille tarjottiin tutkimustietoon perustuen ideoita ja käytännön keinoja toteuttaa arviointia, ryhmätyöskentelyä ja yhteisöllisyyden kehittämistä opetustyössä. Työn tarkoituksena on siis myös auttaa opettajia kehittämään toimintatapojaan.

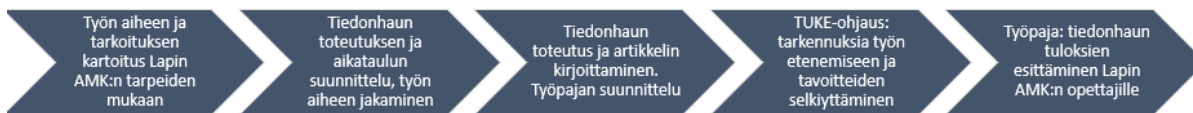
Tutkimuskysymys 1: Millaisia keinoja verkkopedagogiikassa on osaamisen todentamiselle?

Tutkimuskysymys 2: Miten yhteisöllisyyttä ja ryhmätyöskentelyä voidaan edistää verkko-opetuksessa?

Tiedontuotannon näkökulmasta työ määritetään tutkivaksi kehittämistyöksi, jossa konkreettista kehittämistoimintaa tuetaan tutkimuksellisella lähestymistavalla (Hyötyläinen ja Simons 2007 Toikon ja Rantasen 2009, 19 mukaan). Tämän työn tutkimuksellinen osuus tarkoittaa olemassa olevan tiedon kartoittaminen kehittämistyöntarpeisiin. Työn kehittämisosuus puolestaan viittaa työn tarkoitukseen tarjota opettajille ideoita ja käytännön keinoja toteuttaa osaamisen todentamista ja yhteisöllisyyden sekä ryhmätyöskentelyn edistämistä monimuotokoulutuksen verkko-opetuksessa, johon Lapin ammattikorkeakoulu on siirtymässä. Työn pedagoginen konteksti näyttäytyy kehittämistyön kannalta siten, että työn kohderyhmänä on fysioterapian opettajat, jotka voivat hyödyntää käytännössä tämän tutkivan kehittämistyön tuloksia.

Menetelmät

Tutkiva kehittämistyö eteni lineaarisena prosessina (kuva 1), josta voidaan erottaa Toikka ja Rantasta (2009, 56, 64) mukailleen neljä tai viisi vaihetta. Ensimmäiseksi määritettiin työn tavoite ja aihe yhteistyössä Lapin ammattikorkeakoulun fysioterapian lehtorin kanssa heidän tarpeidensa mukaan. Seuraavaksi suunniteltiin työn toteutus eli miten tiedonhaku toteutetaan ja sen tuloksia kirjataan, millaisella aikataululla edetään sekä miten aihe jaetaan kehittämistyön tekijöiden kesken. Kolmannessa vaiheessa toteutimme suunniteltua kartoitettavaa tiedonhakua ja rajasimme tai laajensimme sitä prosessin omaisesti, kun tarkastelimme tiedonhaun ohessa sen kohdentamisen onnistumista. Neljännessä vaiheessa arvioimme ohjauskeskustelussa kehittämistyön tavoitteen määrittelyä, toteutuksen suunnittelua ja toteutusta. Tämä vaihe oli tärkeä työn laadun ja etenemisen kannalta: pyrimme määrittelemään työn aihetta tarkemmin ottamalla yhteyttä Lapin ammattikorkeakouluun, määritimme tiedonhaun toteutuksen kevyeksi kartoittavaksi tiedonhauksi (PCC-menetelmä), jolloin tavoitteenamme oli löytää mahdollisimman paljon tutkimuskysymyksiemme kannalta oleellisia julkaisuja eri tietokantoja sekä kirjallisuutta hyödyntämällä. Käytimme tiedonhaussamme PubMed, Google Scholar, EBook Central, Medline sekä ERIC- tietokantoja sekä kirjallisuutta. Viimeinen prosessin vaihe oli tulosten levittäminen ja työn päättäminen.



KUVA 1. Tutkivan kehittämistyön lineaarisen prosessin eteneminen (mukaiillen Toikko & Rantanen 2009, 64).

Tulosten levittäminen merkitsi tässä työssä valmistellun työpajan pitämistä Lapin ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajille huhtikuun 2022 lopussa. Työpajan kesto oli 80 minuuttia ja se toteutettiin hybriditapaamisena virtuaalokokoussovelluksen avulla. Työpaja sisälsi kartoittavan tiedonhaun esittelemistä opettajille, sekä case-työskentelyä, jonka tarkoituksena oli aktivoida opettajia soveltamaan tietoa. Työpajatyöskentelyssä sovellettiin tiedonhaun tuloksena löytyneitä keinoja yhteisöllisyyden luomiseen ja ryhmätyöskentelyyn verkkovälitteisessä toiminnassa, jotta opettajat saisivat kokemusta menetelmistä käytännössä. Työpajan sisältöä on kuvattu tarkemmin liitteessä 1. Työn päättämiseen liittyi työpajan toteutuksen arviointia sekä tutkivan kehittämistyön raportointi tämän artikkelin muodossa.

KARTOITTAVAN TIEDONHAUN TULOKSET

Tässä artikkelin osiossa esitetään kartoittavan tiedonhaun tuloksia kirjallisuuskatsauksen tavoin. Alaluvuissa esitellään teorialiedon ohella useita käytännön keinoja, joilla opettajat voivat toteuttaa arviointia, edistää yhteisöllisyyttä ja ryhmätyöskentelyä verkko-opetuksessa.

Osaamisen todentaminen verkkopedagogiikassa

Opettajien on tärkeää hahmottaa verkkoympäristö välttämättömän työkalun lisäksi myös opetusympäristön mahdollistajana. Verkko-ympäristö antaa uusia keinoja arvioinnin luontiin, sillä kaiken palautteen ei tarvitse olla aina yksilöllistä ja ainutkertaista (Suominen & Nurmela 2011, 228). Scoppio ja Lyut (2015) tutkimuksen mukaan verkossa toteutettavassa opetuksessa tulisi hyödyntää uniikkeja, verkkopedagogiikkaan sopivia pedagogisia lähestymistapoja, joiden tulee olla vahvasti opiskelijalähtöisiä. Verkkopedagogiikassa yleisen paradigman mukaan konstruktivistinen oppimismetodi tukee parhaiten opiskelijalähtöistä opetusta. Myös arviointi on hyvä suunnitella opiskelijalähtöisesti, jotta opiskelijalähtöinen pedagoginen lähestymistapa kulkee opetuksen kaikissa eri vaiheissa (Scoppio & Lyut 2015). Verkossa opettaja voi hyödyntää yksilöllisen palautteen lisäksi myös automaattista palautetta. Automaattista palautetta voidaan hyödyntää esimerkiksi suppeissa

kirjallisissa töissä sekä verkkoalustoiden avulla toteutettavissa verkkotenteissä. Automaattisen palautteen etuna on nopeus, ja parhaimmillaan sen välitön palaute voi tukea opiskelijan oppimista paremmin, kuin opettajan viikkojen viiveellä tuleva yksilöllinen palaute (Suominen & Nurmela 2011, 228).

Arviointi on oppimisen perusta, ja Lindblom-Ylanteen & Nevgin (2003) mukaan oppimisen arvioinnissa keskeinen peruspilari on linjakkuus (*constructive alignment*). Tällä he viittaavat tekstissään John Biggsin (1996) huomioon, että kaikkien opetukseen liittyvien osatekijöiden tulee olla linjassa opiskelijan syvällisen ymmärryksen ja oppimisen edistämiseen, eli myös arvioinnin tulee tukea opiskelijan oppimista. Arviointi on samalla myös opiskelukokemuksen sydän, ja se on oppimisen liikkeellepaneva voima (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 253).

Arviointi tulisi käytännön harjoitteiden arvioinnin osalta viedä aina mahdollisuuksien mukaan autenttiseen ympäristöön, jotta opiskelija kykenee viemään oppimansa myös oikeaan työelämään (Saranpää 2012, 84). Arviointiin liittyy aina valta, ja on olennaista kysyä, liittyykö arviointi tasavertaisuuteen vai hierarkkiseen riippuvuuteen (Väljjarvi 2013). Opettajaa ohjaavat koulutukselle asetetut kriteerit, ja koulutuksen arviointia ohjataan ja tuetaan muun muassa laatuksiteereillä ja laadunhallintasuosituksilla, joka on koulutuksen ulkopuolelta tulevaa ohjausta (Goman & Smeds-Nylund 2013).

Verkossa tapahtuvan kurssin arviointi on hyvä suunnitella koko kurssin ajan kestäväksi, eli niin sanotuksi formatiiviseksi arvioinniksi. Tämä edesauttaa sen, että arviointi on mahdollista niin nykyhetkessä, kuin myös tulevaisuudessa (Marstio 2020, 46, Suominen & Nurmela 2011, 227). Korhosen ym. (2004) mukaan verkossa tapahtuva opetus tuo opiskeluun omat haasteensa, mutta opetuksen tulisi teoriaa noudattaen aina perustua monipuoliseen, oppimista edistävään ja relevanttiin palautteen antoon. Tämä periaate pätee samoin myös arviointiin (Korhonen ym. 2004). Jos verkkokurssin päätteeksi arviointi tapahtuu pelkästään summatiivisen arvioinnin, eli yksittäisen lopputentin avulla, ei opiskelija voi näin muuttaa omaa toimintaansa, jotta hän oppisi paremmin. Verkko-opetuksen arviointiin olisikin syytä laatia esimerkiksi opiskelijoiden näkyville arviointitaulukko, jossa näkyy arvioinnin painotus esimerkiksi prosenttiosuuksin. Kullakin tehtävällä olisi hyvä olla erikseen arviointikriteerit, sekä selvästi osoittaa niiden painotusarvo kokonaisarvioinnissa. Vertaisarviointi on myös oiva keino arvioida osaamista verkossa, ja sen avulla opiskelijoilla on mahdollisuus syventää osaamistaan oppimalla muiden opiskelijoiden tuotoksista (Marstio 2020, 46–47).

Keinoja osaamisen todentamiseen verkkopedagogiikassa

Ko & Rossen (2010, 61) suosittelevat määrittelemään verkkokurssille rubriikin, eli taulukon muotoon kirjoitettujen arvioinnin kriteeristön ennen kurssin alkua. He käyttävät esimerkkinä The Illinois Quality Course Initiative- rubriikkia, joka käsittää kuusi ydinaluetta: 1) opetuksen suunnittelu 2) viestintä, vuorovaikutus ja yhteistyö 3) opiskelijan arviointi 4) opiskelijan oppimisen tukemisen keinot ja välineet 5) verkko-opintojen alustan suunnittelu 6) kurssin arviointi. Illinois University of Springfield- sivustolla on myös ilmaiseksi ladattavana tarkistuslista (*check-list*), jonka avulla kurssin opettaja voi tarkistaa kohta kohdalta, että suositellut elementit löytyvät verkkokurssin sisällöstä.

Gikandi ym. (2011) systemaattisen kirjallisuuskatsauksen mukaan verkossa tapahtuvalle opetukselle suositellaan formatiivista, eli läpi kurssin tapahtuvaa arviointia, jonka tarkoituksena on pikemminkin tukea oppimista, kuin vain arvioida sitä. Verkkoarvioinnin tulisi myös käsitellä perustavanlaatuisia sisältöjä (*fundamental issues*) kuten validiteettia, reliabiliteettia sekä epärehellisyyttä (*validity, reliability and dishonesty*). Erityisesti validiteetin ja reliabiliteetin määrittely verkkoympäristöön sopivaksi on arvioinnin kannalta tärkeää. Validiteetti arvioinnissa voidaan määritellä integroiduksi arvioksi siitä, missä määrin teoreettisen taustat ja empiiriset todisteet tukevat asian riittävyyttä ja todenmukaisuutta. Gikandi ym. (2011) mukaan opettajan tuki ja mentorointi kurssin aikana tukevat opiskelijan osaamisen validiteetin muodostumista. Reliabiliteetti puolestaan on arvioinnin kontekstissa se mittari, jolla opiskelijan osaamista mitataan. Jotta formatiivinen arviointi toteutuu reliabiliteetin kannalta, tulee opiskelijalle tarjota läpi kurssin kestäviä tapoja osoittaa hänen ymmärryksensä ja oppimisensa kurssin aiheesta, sekä opettajan tulee kurssin aikana monitoroida opiskelijan osaamista. Gikandi ym. (2011) mukaan reliabiliteetin arviointi ei onnistu, jos kurssin rubriikki ei ole huolellisesti laadittu, ja opiskelijan tarkistettavissa kurssin aikana. Epärehellisyyttä kurssin arvioinnissa voidaan estää parantamalla ja tukemalla validiteettia ja reliabiliteettia. Epärehellisyydellä tässä kontekstissa tarkoitetaan sitä, miten opettaja voi olla varma, että kyseinen opiskelija on tehnyt palautetun työn ja osallistunut kurssille. Epärehellisyyttä voidaan estää järjestämällä kurssin aikana useampi tehtävä, jolloin opettajalla on enemmän tietoa opiskelijan osaamisesta, kuin jos kurssin päätteeksi järjestettäisiin ainoastaan lopputentti. Arvioitavien tehtävien tulisi myös olla mahdollisimman soveltavia, jotta epärehellisyys saataisiin mahdollisimman epätodennäköiseksi (Gikandi ym. 2011).

Vertais- ja itsearviointi. Oppimisen kehittymisen kannalta Suomisen ja Nurmelan (2011, 227) mukaan vertais- ja itsearviointitaitojen kehittyminen ja kehittäminen on tärkeää, sillä asiantuntijuus ei ole vain yksilön, vaan pikemminkin yhteisön ominaisuus. Chen ym. (2009) määrittelevät vertaisarvioinnin opetustilanteessa ryhmäksi oppijoita, joilla on samantyyppinen tausta ja jotka kykenevät samalla olemaan oppijan sekä ohjaajan roolissa ryhmän oppimisen arvioinnissa. Ko & Rossen' (2010) mukaan vertaisarviointi- ja palaute verkkotyöskentelyssä vaativat opiskelijaa reflektoimaan enemmän opiskeltavaa asiaa, sekä sen avulla opiskelijat saavat suuressa ryhmässä helpommin annettua palautetta. Vertaispalautteenantoa käyttämällä opettaja voi myös ohjata opiskelijan tutustumaan tarkemmin arviointikriteeristöön sekä he saavat työlleen jonkin toisen henkilön, kuin opettajan, näkökulman. (Ko & Rossen 2010, 205–206). Vertaispalaute voi myös johtaa vertaisarviointiin, jossa opiskelija kriittisesti arvioi sekä mahdollisesti myös antaa arvosanan toisen opiskelijan työstä. Vertaisarviointia hyödynnettäessä täsmällinen arvioinnin rubriikki on tärkeässä asemassa, ja tällöin on myös hyvä osallistuttaa opiskelijat rubriikin laatimiseen sekä keskustella arvioitavista kriteereistä yhdessä (Benson & Brack, 2010, 112). Vertaisarviointi on myös yleisesti hyväksytty opiskelijan oppimisen arviointikeino organisaatioissa ja korkeakouluissa, ja useat tutkimukset antavat vertaisarvioinnin käytöstä myönteisiä tuloksia (Brutus & Donia 2010).

Kun vertaisarviointi kannustaa opiskelijoita reflektoimaan oppimista muiden arvioinnin kautta, itsearvioinnin kautta opiskelija ottaa konkreettisesti oman oppimisensa ja oppimiskäsityksensä reflektion alle. Itsearviointi kannustaa opiskelijaa olemaan aktiivinen ja omatoiminen oppija, sekä antaa opiskelijalle mahdollisuuden käyttää palautetta oman oppimisensa kehittymiseen, jolloin hänen tulevat työelämätautonsa samalla kehittyvät (Benson & Barack 2010, 112–113). Cukusic ym. (2014) mukaan itsearvioinnista osana verkko-opetusta voivat hyötyä niin opiskelijat kuin opettajat, sillä sen avulla opiskelijat voivat paremmin orientoitua opettavana asiaan, sekä se vähentää opettajan työtaakkaa arvioinnissa. Parhaimmillaan itsearvioinnin avulla opiskelijat tulevat myös autonomisemmiksi opiskelijoiksi sekä tarvitsevat vähemmän ohjausta opettajalta (Cukusic ym. 2014). Niin Cukusic ym. (2014) kuin Benson & Barack'n (2010, 112) mukaan silloin, kun itsearviointi otetaan osaksi verkko-opetuksen arviointia, tulee opiskelija ottaa mukaan arviointikriteerien suunnitteluun. Arviointikriteerien avulla opiskelija arvioi omaa osaamista suhteessa arviointikriteereihin, sekä kriittisesti pohtii, millä tasolla hänen työpanoksensa on kohdannut annetut kriteerit.

Verkkotentti. Verkkoalustalla toteutettavan verkkotentin arvioinnissa voidaan hyödyntää automaattista palautetta, joka antaa opiskelijalle välitöntä palautetta hänen palauttaessaan tenttinsä. Tällöin opiskelija saa mallivastauksen heti palautettuaan työnsä, eikä opettajalla mene aikaa vastausten arviointiin (Suominen & Nurmela 2011, 228). Opettajan täytyy toki luoda ensin mallivastaukset valmiiksi ennen tenttiä, mutta automaattisen palautteen hyödyntäminen säästää hänen työaikaansa pidemmällä aikavälillä. Suominen ja Nurmela (2011, 230) tuovat esiin myös toisenlaisen vaihtoehdon automaattisen palautteen hyödyntämiselle, jolloin automaattinen palaute antaa opiskelijalle opettajan mallivastauksen sijaan luettavaksi kymmenen edellisen opiskelijan vastaukset. Tällainen palautemalli rohkaisee opiskelijoita dialogisuuteen sekä reflektoimaan omia vastauksia vertaispalautteen kautta.

Verkossa tapahtuva tentti voi olla myös soveltava tentti, jossa kysymyksen vastaaminen vaatii hyvää hallintaa tentittävästä alueesta, ja joissa materiaalien käyttö tentin aikana on sallittua. Esimerkiksi Moodle-alustalla tehtävät verkkotentit voivat olla päivästä ja ajasta riippumattomia, jolloin opiskelija voi suorittaa tentin haluamaansa ajankohtaan (Helsingin yliopisto s.a). Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius on laatinut Jyväskylän yliopiston julkaisemana osana Adult Student Life-verkkotenttipilottia vuonna 2012 verkkotentin suunnittelutyövälineen, joka on hyödyllinen työkalu verkkotenttiä suunnitellessa.

Oppimistehtävät. Kiviniemen ym. (2013) mukaan verkko-opetusta suunnitellessa oppimistehtävät ovat merkittävässä asemassa. Jotta oppimistehtävä olisi mahdollisimman autenttinen sekä työelämään valmistava, tulisi tehtävä laatia mahdollisimman aitoon ympäristöön, ammatilliseen kontekstiin sekä mahdollisuuksien mukaan kytkeä työelämä tarpeisiin. Opiskelutehtävien tulisi verkossa toteutettuna kannustaa opiskelijoita monitasoiseen sekä yhteisölliseen opiskeluun, jonka tavoitteena on ratkoa työelämässä vastaantulevia ongelmia (Kiviniemi ym. 2013).

Oppimistehtävien tulisi autenttisuuden lisäksi olla myös tarpeeksi avoimia, jotta opiskelija voi soveltaa tietoa niiden ratkaisussa. Kiviniemen ym. (2013) mukaan työelämässä ongelmat ovat usein hyvin jäsentymättömiä, jolloin niiden kaikkien osien hahmottaminen on jo osa ongelman haastetta. Liian tarkasti määritellyt oppimistehtävät jättävät soveltamisen mahdollisuuden pois, jolloin myös tehtävän kokonaiskuvan hahmottaminen voi jäädä vajaaksi. Kiviniemen ym. (2013) mukaan opettajien tulisi oppimistehtäviä laatiessa tehdä tehtävän kuvaus mahdollisesti moniselitteiseksi ja tulkittavaksi, jotta opiskelija itse hakee tehtävää varten riittävästi tietoa. Tällainen autenttisten oppimistehtävien laatiminen vaatii opettajalta riskinottoa sekä luottamusta opiskelijoiden kykyihin (Kiviniemi ym. 2013). Taulukossa 1. vasemmalla puolella on esitettyä työelämään kytkeytyviä,

autenttisia ongelmanratkaisutilanteita, joihin Kiviniemen ym. (2013) mukaan tulisi pyrkiä, sekä oikealla puolella teoreettisia, oppilaitosympäristölle tyypillisiä ongelmanratkaisutilanteita, jotka eivät tue työelämälähtöisyyttä.

TAULUKKO 1. Tyypilliset ongelmanratkaisutilanteet todellisessa elämässä ja oppilaitosympäristössä (Kiviniemi ym. 2013, 103).

Todelliselle elämälle tyypilliset autenttiset ongelmanratkaisutilanteet	Oppilaitosympäristölle tyypilliset teoreettiset ongelmanratkaisutilanteet
Ongelmanratkaisutilanteeseen liittyvät olosuhteet ovat usein jäsentymättömiä, eivätkä ongelmat ole muotoiltavissa tarkasti etukäteen.	Ongelmanasetteluun liittyy usein kirjaesimerkkejä ja ongelmat on määritelty tarkasti etukäteen.
Ongelmat sijoittuvat tiettyyn merkitykselliseen kontekstiin.	Ongelmat ovat abstrakteja ja vailla tarkkaa käytännöllistä kontekstia.
Ongelmat ovat syviä, laajoja, monimutkaisia ja aikaa vieviä.	Ongelmista puuttuu syvyys ja kompleksisuus ja ne ovat ratkaistavissa nopeasti.
Ongelmat ovat syviä, laajoja, monimutkaisia ja aikaa vieviä.	Ongelmista puuttuu syvyys ja kompleksisuus ja ne ovat ratkaistavissa nopeasti.
Ongelmat ovat todellisia ja ratkaisemisen arvoisia.	Ongelmat ovat tyypillisesti näennäisiä eivätkä opiskelijoille kovin relevantteja.

Vaihtoehtoiset tehtävät. Benson & Brack (2010, 128) nostavat verkkoarvioinnin hyödyiksi myös vaihtoehtoiset tehtävänannot- sekä palautukset. Tyypiesimerkkinä tehtävän palautuksesta he pitävät Word-dokumenttia, jolloin vaihtoehtoinen tehtävämuoto voi olla esimerkiksi videointi, miellekartta, ääninauha, excel-tiedosto, kuva, nettisivu, PowerPoint-esitys tai animaatio. Jos opiskelija on estynyt esimerkiksi työpajatyöskentelystä, voisi hän videoida käytännön harjoitteensa, jolloin opettaja voi

videon perusteella arvioida opiskelijan osaamista. Benson & Brack mukaan videointi voi läsnäolon korvaajana tuoda opiskelijalle myös mahdollisuuden itseilmaisulle, jolloin opiskelija pääsee käyttämään luovuuttaan. Vaihtoehtoisten palautusten kohdalla tulee hyvän arvioinnin periaatteiden mukaisesti pohtia tarkasti läpinäkyvä arviointikriteeristö, jotta kaikki palautukset voidaan arvioida saman kriteeristön mukaan (Benson & Brack 2010, 129–130).

Yhteisöllisyys ja ryhmätyöskentely verkkopedagogiikassa

Siitonen ja Valo (2007) toteavat yhteisöä ja ryhmää verkko-opiskelussa käsittelevässä artikkelissaan, että useat nykyiset oppimiskäsitykset ja –teoriat, kuten *yhteisöllinen oppiminen*, *yhteistoiminnallinen oppiminen* ja *dialogioppiminen*, painottavat oppimisen ja opiskelun sosiaalista sekä vuorovaikutuksellista luonnetta. Näiden oppimiskäsitysten ja -teorioiden mukaan vuorovaikutus oppijoiden kesken on oppimisen edellytys. Artikkelissa myös todetaan, että opettajan rooli yhteisöllisen oppimisen prosessissa on olla nimenomaan vuorovaikutuksen edistäjä. Vuorovaikutuksen edistämällä saattaa olla suurempi merkitys verkko-opetuksessa, jossa opiskelijoilla on mahdollisuus opiskella omien aikataulujensa mukaan mistä käsin tahansa, mutta jossa opiskelijat tuntevat eristäytyneisyyttä opiskelijaryhmästä (Moore 2014).

Oppijoiden välistä vuorovaikutusta edistämällä voidaan lisätä myös yhteisöllisyyden tunnetta, mikä saattaa edistää oppijoiden tyytyväisyyttä opintoihinsa. Tutkimuksissa onkin esitetty, että aikuisopiskelijat, jotka kokevat suurempaa yhteisöllisyyden tunnetta verkko-opiskelussa (Ke 2010) tai hybridiopetuksessa (Moore 2014) ovat myös tyytyväisempiä oppimiseensa. Ryhmätyöskentely on yksi keino edistää oppijoiden välistä vuorovaikutusta sekä yhteisöllisyyden tunnetta. Ryhmätyöskentelyn toteuttaminen verkko-opetuksessa saattaa kuitenkin vaatia enemmän suunnittelua kuin perinteisessä kontaktiopetuksessa, sillä verkossa vuorovaikutus ja kasvokkaiset tilanteet voivat jäädä vähäisemmiksi (Korhonen 2005). Tärkeää onkin, että verkko-opiskelua suunniteltaessa valitaan sopiva pedagoginen lähestymistapa, jotta opiskelu on opiskelijalähtöistä (Scoppio & Lyut 2015). Yuan ja Kim (2014) arvioivat, että sen sijaan, että verkkopedagogiikan järjestäjät saavat yleisen käsityksen oppimisyhteisöjen kehittämisestä, he saattavat hyötyä yksityiskohtaisemmin kuvailuista keinoista luoda vuorovaikutteisia oppimisyhteisöjä.

Yhteisöllisyyden edistäminen

Moore (2014) kuvaa, että yhteisöllisyyden tunne auttaa opiskelijoita tuntemaan yhteyttä ohjaajan ja muiden opiskelijoiden lisäksi myös opiskelun sisältöön. Kurssien suunnittelijoiden ja ohjaajien onkin erityisen tärkeää edistää yhteisöllisyyden tunteen syntymistä verkkokursseilla, joissa opiskelijat

saattavat olla fyysisesti etäällä toisistaan. Tämä saattaa vaatia lisäsunnittelua ja opetusmenetelmien muutosta, mutta lopputuloksena on opiskelijoiden suurempi tyytyväisyys ja saavutukset opinnoissa.

Yhteisöllisyyden kehittämistä verkko-oppimisympäristössä voidaan tarkastella Garrisonin ym. (2000) kehittämän Community of Inquiry (vapaasti suomennettuna Tutkiva yhteisö) -viitekehyksen kautta, joka kehitettiin edistämään oppimista korkeakoulujen asynkronisesti tapahtuvassa tekstipohjaisessa verkko-opiskelussa. Viitekehyksen elementtejä ovat sosiaalinen läsnäolo (*social presence*), opetuksellinen läsnäolo (*teaching presence*) ja kognitiivinen läsnäolo (*cognitive presence*). Sosiaalinen läsnäolo viittaa osallistujien kykyyn näyttää itsensä omina itsenään virtuaalisessa ympäristössä. Opetuksen läsnäolo puolestaan tarkoittaa ohjaajan kykyä edistää yhteisöllisyyttä verkossa käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä. Kognitiivinen läsnäolo taas viittaa siihen missä määrin osallistujat pystyvät luoda sisältöön liittyviä merkityksiä keskustelun aikana (Garrison ym. 2000).

Ke (2010) havaitsi sekä laadullisen että määrällisen analyysin kautta, että tutkivan aikuisoppijayhteisön luominen verkko-oppimisympäristössä vaatii ensisijaisesti tehokkaan opetuksellisen läsnäolon. Opetuksellinen läsnäolo, eli kurssin suunnittelun, edistämisen ja ohjeistuksen piirteet, toimii yhteisön kehittymisprosessin aloittajana, sillä opiskelijat mukauttavat sosiaalisen ja kognitiivisen toimintansa sen mukaan. Opettajilla on siis keskeinen rooli yhteisöllisyyden tunteen luomisessa verkko-opetuksessa. Myös opettajien läsnäoloon kohdistuu korkeita odotuksia, sillä Ke (2010) havaitsi, että aikuisopiskelijat kokevat opettajan korkean läsnäolon olevan avaintekijä oppimistyytyväisyyteen. Tämä tarkoittaa, että opettajan tai ohjaajan odotetaan johtavan taitavasti verkkokeskusteluja, antavan kannustavaa ja merkityksellistä palautetta, sekä tarkkailevan ja tukevan opiskelijoita yksilöllisesti.

Keinoja sosiaalisen, opetuksellisen ja kognitiivisen läsnäolon - ja siten yhteisöllisyyden - luomiseksi verkko-oppimisympäristöissä on useita. Berryn (2019) selvityksen mukaan opettajien käyttämiä keinoja ovat 1) yhteydenpito opiskelijoihin aikaisin ja usein, 2) luennointiajan vähentäminen ja keskustelun lisääminen, 3) keskusteluun kannustaminen käyttämällä useita virtuaaliluokan teknisiä ominaisuuksia, ja 4) oppituntiin kuuluvan ajan käyttäminen henkilökohtaisten ja ammatillisten kuulumisten vaihtoon. Nämä opettajien käyttämät keinot ja niiden tarkemmat kuvaukset on koottu taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Keinoja, joita opettajat käyttävät yhteisöllisyyden luomiseksi verkko-oppimisympäristössä. Koottu Berry (2019) tutkimuksen tuloksista.

Keino	Keinon kuvaus	Keinon tarkoitus
1. Yhteydenpito opiskelijoihin aikaisin ja usein	- Esittäytymissähköpostin lähettäminen ennen kurssin alkua -Viikoittaisten tervehdysten, muistutusten ja ilmoitusten lähettäminen opiskelijoille	- Esittäytyä opiskelijoille - Tehdä itsensä helposti lähestyttäväksi -Luoda ja vahvistaa siteitä opiskelijoihin
2. Luennointiajan vähentäminen ja keskustelun lisääminen, ja	- Pienryhmiin jako virtuaalikokousohjelmissa	- Opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tunteen edistäminen
3. Keskusteluun kannustaminen virtuaaliluokan teknisiä ominaisuuksia käyttämällä	- Chat -ominaisuuden käyttö, jotta useampi opiskelija voi osallistua yleiseen keskusteluun yhtä aikaa	
4. Oppituntiin kuuluvan ajan käyttäminen kuulumisten vaihtoon	- Tilan antaminen vapaiden kysymysten esittämiseksi, huolien ja muiden, kurssin ulkopuolisten asioiden jakamiselle	- Opiskelijoiden kannustaminen tutustumaan toisiinsa -Läheisyyden ja autenttisen kohtaamisen tunteen luominen

Berry (2019) nostaa esille, että huomionarvoista on että, kaikki edellä mainitut opettajien käyttämät keinot opiskelijoiden yhteisöllisyyden tunteen lisäämiseksi liittyvät verkko-oppituntien aikaisiin tapahtumiin. Opettajilla ei välttämättä ole riittävää käsitystä siitä, millaista opiskelijoiden vuorovaikutus on oppituntien ulkopuolella, jolloin he eivät myöskään osaa tukea yhteisöllisyyden tunnetta kunnolla. Lisäksi selvityksen mukaan opettajien pyrkimykset edistää yhteisöllisyyttä olivat vahvasti sidoksissa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen läsnäolon lisäämisen opetuksessa; Ryhmätyöskentely, keskustelut ja henkilökohtaisten asioiden jakaminen edistävät kaikki sosiaalista läsnäoloa. Ke (2010) esittää, että sosiaalisen läsnäolon vaikutus yhteisöllisyyteen saattaa kuitenkin olla liioiteltu, sillä opiskelijoiden kokemukset vertaiskeskusteluista vaihtelevat ja jotkut opiskelijat suosisivat muita akateemisia aktiviteetteja, kuten lukemista ja kirjoittamista.

Edellä mainittujen Berryn (2019) selvityksessä ilmi tulleiden opettajien käyttämien menetelmien lisäksi on myös muita keinoja edistää opiskeluryhmän yhteisöllisyyden syntymistä. Yuan ja Kim (2014) esittävät ryhmän vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kehittämiseksi vapaaseen keskusteluun tarkoitettujen foorumien luomista. Tätäkin menetelmää on kuitenkin syytä tarkastella myös kriittisesti. Keskustelufoorumien hyöty yhteisöllisyyden luomisessa voi nimittäin olla vähäistä, sillä vapaaehtoiseen verkossa tapahtuvaan keskusteluun osallistuminen saattaa jäädä vähäiseksi. Ke (2010) toteaaakin, että verkkokeskustelut saattavat olla yksisuuntaisia ja individualistisia. Myös keskustelujen arvioiminen voi aiheuttaa keskustelujen jäämisen pinnallisiksi eikä kollektiivista tutkivaa asennetta synny, sillä opiskelijat osallistuvat keskusteluun arvosana edellä. Ohjaaja voi kuitenkin tukea vapaamuotoisen keskustelun käymistä antamalla palautetta sosiaalisesta toiminnasta sekä kannustamalla opiskelijoita jakamaan tunteita ja tukemaan toisiaan emotionaalisesti (Yuan & Kim 2014).

Näiden yhteisöllisyyttä edistävien keinojen lisäksi Moore (2014) esittää, että uusien opiskelijoiden yhteisöllisyyden tunnetta hybridiopetuksessa voidaan luoda seuraavilla käytännön keinoilla: 1) esittäytymisaktiviteetit, joissa opiskelijoiden väliltä “murretaan jää”, 2) orientaatiovideot, joissa aiemmat opiskelijat kertovat vinkkejä menestyksekkääseen opiskeluun sekä avataan kurssirakennetta ja opettajien odotuksia kurssille, sekä 3) kahdenkeskeiset ohjaustapaamiset ohjaajan kanssa kurssin alussa tutustumista varten ja seurantatapaaminen myöhemmin. Nämä keinot ovat paitsi helppoja toteuttaa, myös soveltuvia mille tahansa koulutuslalle.

Ryhmätyöskentely

Tekemällä yhteistyötä muiden opiskelijoiden kanssa opiskelijat voivat olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, rakentaa luottamusta, auttaa toisiaan sekä antaa palautetta toisilleen. Opiskelijoiden välinen yhteistyö, kuten yhteiset keskustelut tai ryhmätyöskentely luovat opiskelijoille myös täyttymyksen tunnetta (Yuan & Kim 2014). Changin ja Kangin (2016) mukaan opiskelijat mieltävät verkkokurssilla ryhmätyöskentelyn eduiksi yhteistyön myötä tapahtuvan työtaakan jakamisen. Ryhmätyöskentelyn myötä opiskelijat myös oppivat yhdessä, miten tehtävää lähestytään ja miten työ jaetaan ryhmän kesken. Lisäksi ryhmätyöskentelyn myötä tapahtuu toisilta oppimista, kuten toisten näkökulmien ymmärtämistä ja heidän vahvuuksistaan oppimista. Ryhmätyöskentelyä edistäviksi tekijöiksi Kohin ja Hillin (2009) tutkimuksessa opiskelijat nimesivät tavoitteiden selkeyden, tiimityöskentelyn, ryhmän jäsenten motivaation, ajanhallinnan, tilivelvollisuuden ja ohjaajan palautteen. Ryhmätyöskentelyn onnistumiseen vaikuttaa siis sekä opiskelijoiden oma että opettajan toiminta.

Ryhmätyöskentelyn eduista huolimatta opiskelijat kokevat ryhmätyöskentelyn verkkokurssilla haastavammaksi kuin perinteisellä, kasvokkain tapahtuvalla kurssitoteutuksella (Koh & Hill 2009). Verkossa tapahtuvan ryhmätyöskentelyn haasteita ovat esimerkiksi epäsynkroninen vuorovaikutus, opiskelijoiden sitoutuminen tehtävään, ryhmätyöskentelyn hallinta sekä johtajuuden puute (Chang & Khan 2016). Verkko-oppimisympäristöt vaikuttavatkin erityisesti oppijoiden väliseen vuorovaikutukseen (Vuopala 2013). Muita haastavia tekijöitä opiskelijoiden kokemusten mukaan verkkokurssin ryhmätyöskentelyssä ovat vaikeus ymmärtää tavoitteet, yhteisöllisyyden tunteen puute, kommunikaatiovaikeudet, tilivelvollisuuden puute, ajan ja palautteen puute, riittävän asiantuntijuuden puute, sekä teknologiset haasteet (Koh & Hill 2009). Huomionarvoista on, että vastaukset ryhmätyötä edistävästä ja haastavista tekijöistä vaihtelevat osittain niiden opiskelijoiden välillä, jotka olivat verkkokurssiin tyytyväisiä ja epätyytyväisiä. Epätyytyväisistä opiskelijoista useampi koki edellä mainittuja haastavia tekijöitä ryhmätyöskentelyssä kuin tyytyväiset opiskelijat, esimerkiksi yhteisöllisyyden tunteen puutetta epätyytyväiset opiskelijat kokivat 52 % enemmän (Koh & Hill 2009). Ryhmätyöskentelyn aktiivinen kehittäminen verkkopedagogiikassa saattaa edistää opiskelijoiden tyytyväisyyttä verkko-opetukseen.

Kommunikoinnin ja yhteisöllisyyden tunteen ollessa haasteita ryhmätyöskentelylle, voisi yksi keino edistää ryhmätyöskentelyä olla ryhmän vuorovaikutustaitojen kehittäminen (Watkins & Corry 2007 Kohin & Hillin 2009 mukaan). Kohin ja Hillin (2009) mukaan ryhmän kommunikoinnin ja ryhmätyöskentelyn edistämistä varten voidaan työskentelyn alussa luoda ryhmälle toimintamalli tai -säännöt, kuten miten puheenvuoroja virtuaalitapaamisissa pyydetään, kuinka nopeasti viesteihin vastataan ja miten ryhmän jäsenten kohtaamista haasteista viestitään. Ohjaaja voi auttaa ryhmää löytämään ratkaisut kohtaamiinsa kommunikaatiohaasteisiin. Yuanin ja Kimin (2014) katsauksen mukaan opiskelijat myös toivovat opettajilta selkeitä ohjeita ja aikatauluja projekteihin ja ryhmätyöskentelyyn. Lisäksi opettajan toivotaan seuraavan projektin etenemistä: onko tehtävänanto ymmärretty ja sitä noudatettu, sekä miten ryhmän yhteistyö toimii. Opettajalta saatetaan työskentelyn alussa kaivata apua myös ryhmän muodostamiseen. (Koh & Hill 2009). Kaiken kaikkiaan opiskelijat toivovat opettajan tai ohjaajan toimivan työskentelyn edistäjänä, motivaattorina ja oppaana (Koh & Hill 2009). Yksi lähtökohta tähän voi olla se, että opettaja valaa ryhmähenkeä kannustamalla ryhmää luomaan itse tavoitteensa ja miettimään, millä keinoin se voi saavuttaa tavoitteet sekä arvioida niiden saavuttamista.

POHDINTA

Tässä tutkivassa kehittämistyössä on perehdytty osaamisen todentamiseen sekä yhteisöllisyyden luomiseen ja ryhmätyöskentelyn edistämiseen verkko-opetuksessa. Työn tarkoituksena oli tarjota aiempiin tutkimuksiin perustuvaa tietoa sekä käytännön keinoja näihin aiheisiin Lapin Ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajille, jotta he voivat kehittää monimuoto-opetuksen verkkopedagogiikkaa. Yhtenä tämän kehittämistehtävän osana oli järjestää verkkovälitteinen työpaja opettajille, jossa kerroimme työn tuloksista sekä case-esimerkkien kautta toimimme verkkoarvioinnin sekä verkossa tapahtuvan yhteisöllisyyden luomisen keinoja konkreettisesti esiin.

Aiheena verkkopedagogiikan kehittäminen on hyvin ajankohtainen, sillä teknologian kehittyminen on luonut mahdollisuuden laadukkaaseen verkko-opetukseen. Lisäksi viimeistään koronapandemian myötä ei-paikkasidonnaiset virtuaalokokoukset ja niiden hyödyntäminen ovat tulleet jäädäkseen korkeakouluopetukseen (Segler-Heikkilä 2021). Kohdennetun, kartoittavan tiedonhaun perusteella voidaan todeta, että osaamisen todentamiseen ja yhteisöllisyyden luomiseen sekä ryhmätyöskentelyn edistämiseen verkko-opetuksessa on olemassa useita keinoja. Olennaista on, että opettajat etsivät aktiivisesti tietoa näistä keinoista ja hyödyntävät niitä verkko-opetuksessa. Toimivat verkkopedagogiikan menetelmät ovat tärkeitä opiskelijoiden opiskelutyytyväisyyden kannalta. Esimerkiksi yhteisöllisyyden edistäminen verkko-opiskelussa (Ke 2010) sekä hybridiopetuksessa (Moore 2014) lisää aikuisopiskelijoiden tyytyväisyyttä oppimiseensa.

Tämä verkkopedagogiikan ja opettajien toiminnan kehittämistä tukeva työ on laadittu näyttöön perustuvan tiedon pohjalta ja sen sisältöä voidaan siltä osin pitää luotettavana. Toisaalta työssä oli mukana myös tekijöiden empiiristä tietoa, mikä ilmeni erityisesti opettajille pidetyn työpajan case-purussa. Empiirisen tiedon käyttöä voidaan perustella sillä, että tekijät ovat kokeneet verkko-opiskelun opiskelijan näkökulmasta ja nämä kokemukset tuovat tutkimustiedon rinnalle monipuolisuutta esimerkiksi keinoihin tukea opiskeluryhmän yhteisöllisyyttä. Tekijät ovat myös tulevia opettajia, ja ovat osanneet arvioida menetelmiä myös opettajan työn kannalta.

Tämän tutkivan kehittämistyön yhtenä heikkoutena on, että tiedonhaku kohdennettiin vain verkkopedagogiikan kontekstiin, eikä fysioterapian koulutusalaan tai monimuoto-opetuksen koulutusmuotoa huomioitu erikseen tiedonhaussa. Tiedonhaun tulosten soveltuvuutta fysioterapian monimuoto-opetuksen kontekstiin on siis syytä tarkastella myös kriittisesti, sillä eri opintoalat tuottavat erilaista osaamista ja voi olla, että jotkut verkkopedagogiikan menetelmät ovat soveltuvampia koulutusalaakohtaisesti. Esimerkiksi erot yliopisto- ja ammattikorkeakouluopinnoissa (ammattikorkeakouluopintojen suuntautuminen suoraan tiettyyn työtehtävään) saattaa asettaa

erilaiset tarpeet osaamisen todentamiselle. Fysioterapiaopintoihin kuuluukin teoriaopintojen lisäksi paljon käytännön harjoittelua, mikä vaikuttaa arviointimenetelmien valintoihin. Monimuotokoulutukseen kuuluvien käytännön harjoitteluiden arvioinnin tarkastelu puuttuu tästä työstä. Toisaalta käytännön harjoittelun arvioinnin puuttumista voidaan perustella sillä, että tehtävänantona oli kehittää nimenomaan monimuoto-opetuksen verkko-opetuksen menetelmiä, jolloin monimuoto-opetuksen muihin piirteisiin ei ollut tarpeellista syventyä.

Verkko-opetuksessa käytetään todennäköisesti samoja keinoja, oli kyseessä sitten täysin verkkopohjaiset opinnot tai monimuoto-opinnot. Näiden kahden opintomuodon välillä kehittämistyön tulokset ovat siis todennäköisesti sovellettavissa. Keinot opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen ja siten yhteisöllisyyden edistämiseen verkko-opetuksessa voidaan katsoa olevan sovellettavissa ja yhtä merkityksellisiä opiskelutyytyväisyyden kannalta myös koulutusalaan riippumatta. Esimerkiksi tutkimuksissa esitetyt keinot, kuten esittäytymisaktiviteetit (Moore 2014), vapaamuotoisen keskustelufoorumien tekeminen (Yuan & Kim 2014), chat-ominaisuuden käyttö (Berry 2019) tai yhteisestä kommunikoinnin toimintamallista sopiminen (Koh & Hill 2009), eivät ole sidoksissa mihinkään tiettyyn alaan.

Yhden koulutusalan näkökulman lisäksi tämän tutkivan kehittämistyön tuloksia on syytä tarkastella myös laajemmin pedagogisessa kontekstissa. Kuten aiemmin todettiin, osaamisen todentamiseen ja yhteisöllisyyden luomiseen sekä ryhmätyöskentelyn edistämiseen verkko-opetuksessa on olemassa useita keinoja. Verkko-opetusta järjestävien koulutuslaitosten ja opettajien olisi hyvä pyrkiä käyttämään aktiivisesti näitä erilaisia menetelmiä, sillä kaikki menetelmät sovi tai ole opiskelijoille mieleen. Valinnaisuus vaihtoehtoisten tehtävien palautusmuodossa saattaa lisätä opiskelijoiden motivaatiota tehdä tehtävää, kun sen saa tehdä itselle sopivimmalla tavalla. Tämä myös lisännee opiskelutyytyväisyyttä. Lisäksi monipuolisten pedagogisten menetelmien käyttöä tukee se, että yhteisöllisyyden ja ryhmätyöskentelyn edistämistä tukevia keinoja kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Esimerkiksi keskustelufoorumien hyöty yhteisöllisyyden luomisessa voi olla vähäistä, sillä vapaaehtoiseen verkossa tapahtuvaan keskusteluun osallistuminen saattaa jäädä vähäiseksi ja ne saattavat olla yksisuuntaisia ja individualistisia (Ke 2010), eikä näin ollen kaikkien opiskelijoiden oppimisen kannalta optimaalisia. Osa opiskelijoista näkee myös vertaiskeskustelut vähemmän hyödyllisiksi oppimisen kannalta, ja jotkut suosisivat muita akateemisia aktiviteetteja, kuten lukemista ja kirjoittamista (Ke 2010). Näin ollen useiden erilaisten menetelmien käyttö saattaisi taata sen, että useammalle oppijalle olisi heidän oppimistaan tukevia menetelmiä.

Työpajan toteuttaminen tuki hyvin tätä tutkivaa kehittämistyötä. Työpajassa käytettyjen case-esimerkkien avulla Lapin Ammattikorkeakoulun opettajat pystyivät osallistumaan aktiivisesti työpajaan. Opettajat kertoivat saaneensa uusia ideoita opiskelijoiden ryhmäytymiseen ja arviointiin antamiemme esimerkkien kautta. Saamamme palautteen mukaan työpajan sisältö oli myös ajankohtainen, sillä opettajat suunnittelevat nyt ensi lukuvuotta, ja voivat hyödyntää työpajan sisältöä suunnittelussaan. Työpajan hybriditoteutus toimi hyvin, ja aiheen kannalta oli tarkoituksenmukaista, että opettajat osallistuivat yhdessä ryhmänä yhdeltä tietokoneelta Lapin Ammattikorkeakoulusta, ja me osallistuimme omilta tietokoneiltamme. Olisimme voineet työpajassa esitellä antamiemme esimerkkejä konkreettisemmin, sekä määritellä case-esimerkit ja niissä käytetyt termit tarkemmin. Tutkivassa kehittämistyössä käyttämämme lähteet olivat jo melko vanhoja (vuosilta 2011–2015). Mietimme lähteidemme tuoreutta jo artikkelia kirjottaessa ja työpajaa suunnitellessa, ja päädyimme käyttämiimme lähteisiin, sillä ne kattoivat mielestämme aihealuetta tarkoituksenmukaisesti. Koimme haastavaksi tuoreimman lähdemateriaalin löytämisen aihealueistamme, mikä voi johtua siitä, että verkkopedagogiikassa käytetty termistö on laaja. Laajan termistön vuoksi emme ehkä osanneet käyttää kaikkia aihepiirin kannalta oleellisia hakusanoja.

Tämän tutkivan kehittämistyön tuloksena voidaan sanoa, että verkko-opetusta suunnittelevien opettajien on tarpeellista perehtyä verkkopedagogiikkaan, jotta opiskelu on mahdollisimman opiskelijalähtöistä. Verkossa toteutuville kursseille on suotavaa luoda arviointitaulukko eli rubriikki, joka on opiskelijoiden nähtävillä koko kurssin ajan. Verkko-opetuksessa erityisen tärkeää on kiinnittää huomiota vuorovaikutukseen ja edistää opettajan ja opiskelijoiden välistä sekä opiskelijoiden keskeistä vuorovaikutusta, sillä verkossa vuorovaikutus ja kasvokkaiset tilanteet jäävät vähäisemmiksi kuin läsnä opetuksessa. Vuorovaikutuksen edistäminen esimerkiksi monipuolisella ryhmätyöskentelyllä lisää opiskelijoiden yhteisöllisyyden tunnetta ja lisää siten tyytyväisyyttä opintoihin. Opiskelijoiden opiskelutyytyväisyyttä lisäämällä parannetaan todennäköisesti opiskelijoiden käsityksiä koulutuksesta ja työelämästä, sekä lisätään koulutuksen vetovoimaa.

Opimme itse tämän työn kautta paljon verkko-opetuksen keinoista, mistä on verkko-opetuksen yleistyessä hyötyä opettajan työtä tehdessä. Käytännön menetelmien lisäksi opimme etsimään aiheeseen liittyvää tietoa, mikä on oleellista myös jatkossa, kun verkkopedagogiikan menetelmät kehittyvät. Näin voimme vastaisuudessakin kehittää verkkopedagogista osaamistamme. Työpajan järjestämisen myötä saimme myös arvokasta opetuskokemusta, sekä pääsimme verkostoitumaan fysioterapian opettajien kanssa. Tutkivan kehittämistyön tekeminen antoi myös tärkeää kokemusta opetusalan kehittämistoiminnasta, mikä on nykyään iso osa opettajan työtä.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Osaamisen todentamiseen, yhteisöllisyyden luomiseen sekä ryhmätyöskentelyn edistämiseen verkko-opetuksessa on olemassa useita keinoja. Olennaista on, että opettajat etsivät aktiivisesti tietoa näistä keinoista ja hyödyntävät niitä verkko-opetuksessa. Toimivat verkkopedagogiikan menetelmät edistävät opiskelijoiden tyytyväisyyttä opintoihinsa, mikä lisää myös koulutuksen vetovoimaa.

Kirjoittajien yhteystiedot: annemari.lukkaroinen@gmail.com, saara.e.koho@gmail.com

LÄHTEET

- Benson, R. & Brack, C. (2010). *Online Learning and Assessment in Higher Education*. Oxford: Chandos Publishing
- Berry, S. (2019). Teaching to connect: Community-building strategies for the virtual classroom. *Online Learning*, 23(1), 164-183. doi:10.24059/olj.v23i1.1425
- Brutus, S. & Donia, M.B.L. (2010). Improving the Effectiveness of Students in Groups With a Centralized Peer Evaluation System. *Academy of Management Learning & Education* 9(4). doi:10.5465/amle.9.4.zqr652
- Chen, N.-S., Wei, C.-H., Wu, K.-T. & Uden, L. (2009). Effects of high level prompts and peer assessment on online learners' reflection levels. *Computers & Education* 52(2) 283–291. doi:10.1016/j.compedu.2008.08.007
- Chang, B. & Kang, H. (2016). Challenges facing group work online, *Distance Education*, 37:1, 73-88, DOI: 10.1080/01587919.2016.1154781
- Cukusic, M., Garaca, Z. & Jadric, M. (2014). Online self-assessment and students' success in higher education institutions. *Computers and Education* 72 100–109. doi:10.1016/j.compedu.2013.10.018
- Gikandi, J.W., Morrow, D. & Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers and Education* 57(4) 2333–2351. doi:10.1016/j.compedu.2011.06.004
- Goman, J & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). Koulutuksen arviointi suhteiden kenttänä ja kommunikaationa. Teoksessa: Knubb-Manninen, G., Niemi, H. & Pietiläinen, V. (toim.) *Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta: koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhlaulkaisu*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto 2013, 70
- Helsingin yliopisto (s.a). *Opiskelijan digitaidot - tenttiminen verkossa*. Helsingin yliopiston blogikirjoitus. Viitattu 24.3.2022. <https://blogs.helsinki.fi/opiskelijan-digitaidot/2-helsingin-yliopiston-tietotekninen-ymparisto/2-5-opiskelu-verkossa/wikit-ja-blogit-helsingin-yliopistossa/>
- Illinois Online Network (ION). (2019). *Quality Online Course Initiative Rubric University of Illinois Springfield*. Viitattu 02.02.2022. <https://uofi.app.box.com/s/afuyc0e34commxbfn9x6wsvvyk1fq18p>
<https://www.uis.edu/ion/resources/qoci/>
- Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. *Computers & Education*, 55(2), 808–820. doi: 10.1016/j.compedu.2010.03.013
- Kiviniemi, K., Leppisaari, I. & Teräs, H. (2013). Autenttiset verkko-oppimiskäytännöt asiantuntijuuden kehittäjänä. Teoksessa Hakala, J.T. & Kiviniemi, K. (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä – Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto 104–108 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48383/1/978-951-39-5376-8.pdf#page=100>
- Ko, S. & Rossen, S. (2010). *Teaching Online – A Practical Guide*. New York: Routledge
- Koh, M. H. & Hill, J. R. (2009). Student Perceptions of Group Work in an Online Course: Benefits and Challenges. *Journal of Distance Education* 23 (2), 69–92. https://www.researchgate.net/publication/285867454_Student_perceptions_of_group_work_in_an_online_course_Benefits_and_challenges
- Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius (2012). *Verkkotentin suunnitteluohje*. Viitattu 24.3.2022. <https://www.jyu.fi/studentlife-old/verkkotentti/Verkkotentinsuunnittelutyvline.pdf>
- Korhonen, V. (2005). *Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa*. Tampere: Tampere University Press
- Korhonen, V., Pantzar, E., Tuononen, K., Pelkonen, M., Poikela, S., Portimojärvi, T., Lakkala, M., Lipponen, L. & Lindberg, M. (2004). *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. (2009). *Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä*. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 253–266
- Marstio, T. (2020). *Verkko-opinnon muotoilu: käsikirja*. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu
- Moore, R. L. (2014). Importance of Developing Community in Distance Education Courses. *TechTrends* 51(2), 20–24. doi: 10.1007/s11528-014-0733-x
- Opintopolku: Etäopetus ja verkko-opetus. (s.a.) Viitattu 14.2.2022. <https://opintopolku.fi/wp/aikuiskoulutus/mietitko-aikuiskoulutusta/opiskelumuodot/etaopiskelu-ja-verkko-opiskelu/>
- Opintopolku: Monimuoto-opetus. (s.a.) Viitattu 14.2.2022 <https://opintopolku.fi/wp/aikuiskoulutus/mietitko-aikuiskoulutusta/opiskelumuodot/monimuoto-opiskelu/>
- Saranpää, M. (2012). *Arvostan osaamista, arvioin osaamisiani. Kriteerien kriteerit*. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Helsinki: Edita, 67–88.
- Scoppio, G. & Lyut, I. (2015). Mind the gap: Enabling online faculty and instructional designers in mapping new models for quality online courses. *Education and Information Technologies* 22(3), 725-746. doi:10.1007/s10639-015-9452-y
- Segler-Heikkilä, L. (2021). Teknologia, tuetko hyvinvointiani? – teknologian käyttö korkeakoulutyössä hyvinvoinnin näkökulmasta. Teoksessa Timonen, P. & Dookie, G. (toim.) *Kurkistuksia verkko-opetuksen ja -opetusteknologian mahdollisuuksiin*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 14–23
- Siitonen, M. & Valo, M. (2007). Yhteisö ja ryhmä verkko-opiskelussa. *Aikuiskasvatus*, 27(1), 56–61. doi:10.33336/aik.93739
- Suominen, R. & Nurmela, S. 2011. *Verkko-opettaja*. Helsinki : WSOYpro

- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmien kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuontantoon. Tampere University Press. E-kirja, 56, 64. Viitattu 30.3.2022. Toikko_Rantanen_Tutkimuksellinen_kehittämistoiminta.pdf
- Vuopala, E. (2013). Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset: Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus. Acta Univ. Oul. E 133.
- Väljjarvi, J. (2013). Luottamus ja arvioinnin vaikuttavuus – näkökulmia arviointijärjestelmän riippumattomuuteen. Teoksessa: Knubb-Manninen, G., Niemi, H. & Pietiläinen, V. (toim.) Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta: koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhlajulkaisu. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto 2013, 132

LIITTEET

LIITE 1. Työpajan sisältö.

TYÖPAJA: Osaamisen todentaminen, ryhmätyöskentely ja yhteisöllisyyden kehittäminen verkkopedagogiikassa

Työpajan sisältö

- Lyhyt teoria-alustus aiheeseen
- Case-työskentely pienryhmissä
- Case-purku ja keskustelu pohjautuen teoretietoon ja kokemusten vaihtoon
- Palautteen kerääminen ja lopetus

Caset

1. Uudet opiskelijat ovat aloittamassa opintonsa. Millä keinoin voit luoda yhteisöllisyyttä ennen kurssin alkua?
2. Opiskelijat ovat toisella vuosikurssilla, miten ryhmän yhteisöllisyyttä voidaan edistää ryhmätyöskentelyn avulla?
3. Ryhmälle järjestetään ongelmanratkaisutilanne verkkoympäristössä. Mitä kaikkea tulee ottaa huomioon?
4. Kuudenkymmenen opiskelijan verkkokurssi on päättymässä, millaisia keinoja verkkoympäristössä on tehdä arviointia.
5. Kurssi on päättymässä, ja osa opiskelijoista on estynyt työpajoihin osallistumisesta. Missä erilaisissa muodoissa opiskelija voi palauttaa korvaavan tehtävän?

WHO20H IMETYSOHJAAJAKOULUTUKSEN VERKKOPEDAGOGINEN

KÄSIKIRJOITUS

Tutkiva kehittämistyö

Vitikka Hanna

TIIVISTELMÄ

Imetysohjaajakoulutus vaatii jatkuvasti päivittämistä työelämässä, terveydenhuollossa ja tutkimustiedossa tapahtuvien muutosten vuoksi ja tämän takia koulutuksen kehittäminen on varsin tarpeellista. Verkko-opetus on lisääntynyt digitaalisen teknologian kehityksen myötä, ja viimeistään koronapandemia herätti tarpeen koulutuksen järjestämiselle etäyhteyksin. Verkko-opetus tuo tullessaan uudenlaista pedagogiikkaa ja haastaa imetysohjaajakouluttajat uudistamaan itseään ja työtään, pysyäkseen mukana koko ajan muuttuvassa koulutuksen kentässä. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa imetysohjaajakouluttajien hyviksi ja huonoksi koettuja verkkopedagogisia toimintamalleja ja tehdä tulosten pohjalta WHO20h imetysohjaajakoulutuksen verkkopedagoginen käsikirjoitus.

Tutkimusaineisto kerättiin imetysohjaajakouluttajille tehdyn verkkokyselyn avulla. Aineistoa tarkasteltiin aineistolähtöisesti. Tutkimusaineiston analysointi aloitettiin lukemalla kaikki kyselylomakkeen vastaukset useaan kertaan läpi. Tämän jälkeen vastaukset teemoiteltiin. Teemoittelua käytettiin kyselyjen vastausten analysointiin.

Suuri osa kouluttajista ei ollut pitänyt imetysohjaajakoulutusta etänä mikä heijastuu vastauksista. Kurssin pitämisessä vastaajat olivat hyödyntäneet sekä itsenäistä opiskelua että luento-opetusta. Kurssin pitämiseen oli käytetty power pointia, wordia, moodle kurssialustaa ja videoita. Kyselyyn vastanneet olivat ottaneet vastaan imetysohjaaja näyttöjä vain lähitilanteissa.

Kyselyyn vastasi viisi imetyskouluttajaa. Vastausten pohjalta nousi selkeitä hyviksi ja huonoiksi koettuja opetusmenetelmiä, joiden pohjalta luotiin Hanna Vitikka Ky WHO20h imetysohjaaja koulutukselle verkkopedagoginen käsikirjoitus. Verkko-opetus on tullut jäädäkseen ja sen kehittämiseen tarvitaan sekä riittäviä resursseja että selkeitä suunnitelmia.

Tämän tutkivan kehittämistyön perusteella voidaan todeta, että verkkopedagogiikan käyttö imetysohjaaja koulutuksessa on pedagogisesti mielekästä. Verkkopedagogiikka hyödyntää tieto- ja viestintätekniiikkaa, verkko-oppimisympäristöjä ja sosiaalista mediaa opettamisessa. Verkkokoulutus antaa mahdollisuuden paikkaan ja aikaan riippumattomasta opiskelusta, joka on erinomainen aikuiskoulutuksessa. Tämän tutkimus ja kehittämistyön tuotoksena Hanna Vitikka Ky järjestää WHO20h imetysohjaajakoulutuksen täysin verkko-opetuksena.

Asiasanat: imetyskouluttaja, imetysohjaajakoulutus, verkkopedagogiikka

JOHDANTO

Imetysohjaajakoulutusta on toteutettu verkko-opetuksena joitain vuosia (Lapin ammattikorkeakoulu 2021; Tampereen yliopisto 2022). Koronapandemian vuoksi verkkoon siirryttiin ilman erillistä suunnitelmaa ja vanhat lähikoulutuksien opetuskokonaisuudet vain siirrettiin etäyhteydellä toteutettaviksi. Verkko-opetuksessa olisi mahdollista hyödyntää sen tuomia mahdollisuuksia ja luoda pedagoginen käsikirjoitus uudelleen verkko- ympäristöön. Jatkuvasti kehittyvä teknologia ja tutkimustieto tuo tullessaan mahdollisuuksia, muovata koko opetustapa uudelleen.

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa imetyškouluttajien hyviksi ja huonoiksi todettuja verkkopedagogisia toimintamalleja WHO20h imetysohjaaja koulutuksessa. Lisäksi kyselyn tuloksiin ja aikaisempaan tutkimustietoon pohjautuen luotiin verkkopedagoginen käsikirjoitus WHO20h imetysohjaaja koulutukselle. Aikaisempaan tutkimusaineistoon perehdyttiin keväällä 2022 aikana toteuttamalla manuaalista tiedonhakua.

IMETYSOHJAUS JA WHO20H IMETYSOHJAAJAKOULUTUS

Brittonin ym. (2007) mukaan ammattilaisilta saatu tuki on todettu merkittäväksi imetyksen onnistumiselle. Yhdenmukainen imetysohjaus on erittäin tärkeää. Suomessa syntyi vuonna 2021 noin 49 583 lasta (Suomen virallinen tilasto 2021), joista jokaisen tulisi saada ohjausta täysimetyksen onnistumiseen. Haroonin ym. (2013) mukaan ohjaus lisäsi täysimetystä alle yhden kuukauden ikäisillä ja 1–5 kuukauden ikäisillä vauvoilla. Heikko imetystuki voi olla yhteydessä imetyksen aikaiseen lopettamiseen (Mozingo ym. 2000; Hoddinott ym. 2006). Terveysthuollon antama imetystuki vaikuttaa positiivisesti raskaana olevien kokemuksiin imetyksen osalta (Ekström ym. 2006). Ammattilaisen antamalla ohjauksella voidaan vaikuttaa imetyksen keston, pidentämällä täysimetysaikaa (Kaunonen ym. 2012).

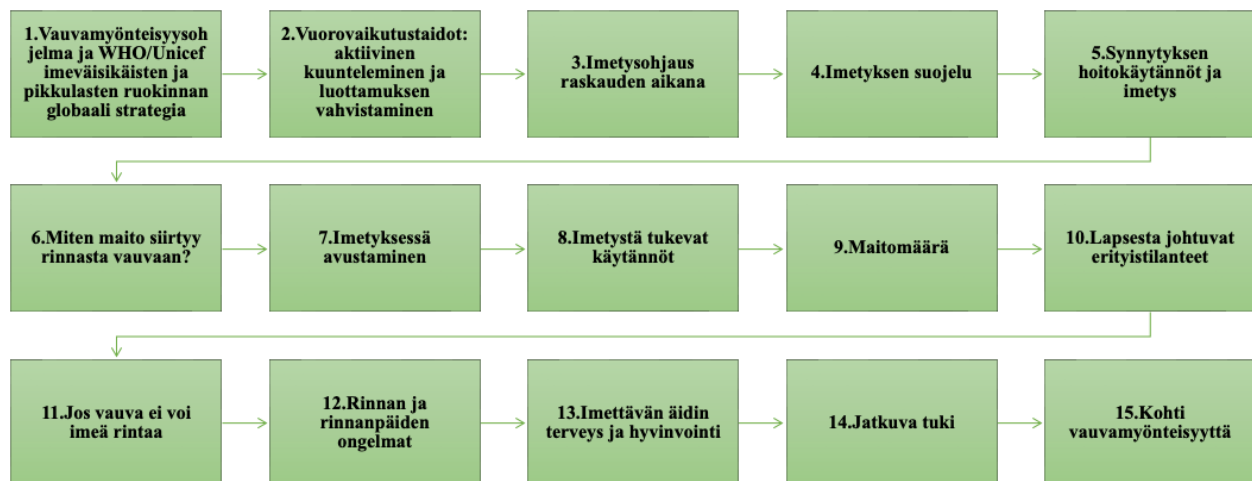
Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2021) mukaan jokaisella terveydenhuollon ammattilaisella, joka ohjaa imetystä, täytyy olla vähintään 20 tunnin imetysohjaajakoulutus. Koulutus sisältää teoriaopintoja ja käytännön harjoittelua (WHO 2009; UNICEF 2009). Maailman terveysjärjestö WHO on suunnitellut koulutuksen sisällön. Imetysohjaajia voi kouluttaa imetyškouluttaja tai International Board Certified Lactation Consultant (IBCLC). WHO:n/Unicefin imetysohjaajakoulutus on tarkoitettu kaikille terveydenhuollon ammattilaisille, jotka työskentelevät lasta odottavien ja lapsen saaneiden perheiden tai vauvojen kanssa. Näitä voivat olla esimerkiksi lasten fysio-, toiminta- ja puheterapeutit, kätilöt, sairaanhoitajat ja terveydenhoitajat. Myös lääkärit,

ravitsemusterapeutit ja hammashuollon henkilökunta hyötyvät imetysohjaaja koulutuksesta (WHO 2009; UNICEF 2009).

Imetysohjaajakoulutus

Lång (2017, 104) kuvaa kansallisessa imetyksen toimintaohjelmassa 2018–2022 imetysohjaajakoulutuksen sisältävän yleisimmin teoriaopetusta, itsenäistä opiskelua, ja käytännön harjoittelua. Lisäksi opetusmenetelminä käytetään tehtäviä, kirjallisia kokeita, verkko-, laboratorio- ja simulaatio-opetusta. Koulutukseen kuuluu myös imetysohjaajan arvioiminen. Opiskelijan imetysohjaustilanteen arvioijana voi toimia henkilö, jolla on imetysohjaajan pätevyys tai joka on IBCLC-asiantuntija (International Board Certified Lactation Consultant) (Lång 2017, 104).

WHO20h imetysohjaajakoulutukseen kuuluvat aihealueet ovat teoriaosuus sekä käytännön harjoittelu/näyttö (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017). Teoria osuuteen on nimetty 15 osaluuetta, jotka on esitelty kuviossa 1. Koulutukseen sisältyy pakollinen käytännön harjoittelu/ näytön antaminen. Harjoitteluun kuuluu esimerkiksi seuraavia asioita: imetystarkkailun suorittaminen ja äidin ohjaus, imetyksen puheeksi ottamista raskauden aikana, käsinlypsyn ohjausta sekä hörpystä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017).



KUVIO 1. WHO20h imetysohjaajakoulutuksen teorituntien sisältö (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017).

WHO20h imetysohjaajakoulutuksen jälkeen osallistuja voi kutsua itseään imetysohjaajaksi ja voi toteuttaa imetysohjausta julkisella tai yksityisellä taholla. Imetysohjaajia voi kouluttaa vain imetysohjaaja tai IBCLC-asiantuntija (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Lång (2017, 105) toteaa, että vuosien 2010–2016 aikana Metropolia Ammattikorkeakoulun vuosittain järjestämästä

imetyskouluttaja koulutuksesta on valmistunut yhteensä 131 henkilöä. Tämän lisäksi Suomessa on noin 14kpl IBCLC-asiantuntijoita (Lång 2017, 105).

Pedagoginen käsikirjoitus ja verkko pedagogiikka

Pedagoginen käsikirjoitus on opiskelijan ja opettajan toiminnan, vuorovaikutuksen, oppimisen ja sen tukemisen suunnittelua, se tulisi luoda jokaisesta kurssista ja koulutuksesta (Marstio 2020, 16). Kuviossa 2 näkyy WHO20h imetysohjaajakoulutuksen pedagogisen käsikirjoituksen vaiheet. Käsikirjoituksen tehtävänä on suunnitella ja kuvata kuinka oppimisprosessi etenee ja miten kokonaisuus rakentuu (Hyppönen & Linden 2009, 54). Verkkopedagogiseen käsikirjoitukseen on myös hyvä pohtia millä tavalla vuorovaikutustilanne luodaan tai tehtävä annetaan opiskelijalle eli mitä järjestelmää aiotaan/kannattaa käyttää. Pedagogisen käsikirjoituksen hyötynä on, että se auttaa hahmottamaan paremmin kurssin rakenteen. Kouluttajalle rakentuu myös paremmin kokonaiskuva kurssista, sen puutteet hahmottuvat helpommin ja tämä helpottaa laadukkaan kokonaisuuden luomista (Marstio 2020, 16-20).



KUVIO 2. Pedagogisen käsikirjoituksen vaiheet WHO20h imetysohjaajakoulutuksessa (Annala 2018).

Nevgi & Heikkilä (2005) määrittelevät digipedagogiikan eli verkko-opetuksen seuraavasti: verkko-opetuksessa olennainen osa opetuksesta ja siihen liittyvästä opiskelusta toteutetaan tietoverkkojen välityksellä. Siinä opiskelija on vuorovaikutuksessa opettajan, muiden opiskelijoiden tai oppimateriaalin kanssa verkon välityksellä. Löfströmin ym. (2010) mukaan laadukkaana verkko-opetuksen edellytyksenä on, että opettaja omaa taidon käyttää monipuolisesti sekä pedagogisesti mielekkäällä tavalla verkon tuomia mahdollisuuksia. Opetuksen tulee olla linjakasta, eli oppimistavoitteiden, opetettavan sisällön, opetusmenetelmien ja arvioinnin on tuettava samaa päämäärää. Samalla oppimisen tulee olla mielekästä sisältäen esimerkiksi yhteisöllisyyden, vuorovaikutuksen, reflektoinnin ja oppimisen tavoitteellisuuden.

Verkkopedagogiikassa suositellaan hyödynnettävän useampaa pedagogista mallia, sillä vain yksi pedagoginen malli ei vastaa kattavasti oppimiseen (Arghode ym. 2017; Saykili 2018). Saykili (2018) korostaa, että erilaiset pedagogiset mallit tukevat toisiaan ja oppimisteorioiden valintaan vaikuttavat sekä oppijat että ohjaajat ja käytettävissä olevat resurssit. Verkko-opetuksen hyödyn lisäämiseksi ja heikkouksien minimoimiseksi on kirjallisuudessa suositeltu oppijakeskeistä, konstruktivistista, kollaboratiivista ja interaktiivista lähestymistapaa (Covelli 2017). Myös konnektivistinen, lähestymistapa tarjoaa teoreettisesti hyvät puitteet verkkokurssien järjestämiseen (Scoppio & Lyut 2015). Siinä korostetaan vuorovaikutusta ja verkostoitumista osana oppimista.

KEHITTÄMISTYÖN AIHE, TAVOITTEET JA TARKOITUS

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa imetysohjaajakouluttajien hyviksi ja huonoksi koettuja verkkopedagogisia toimintamalleja ja tehdä tulosten pohjalta WHO20h imetysohjaajakoulutuksen verkkopedagoginen käsikirjoitus. Lisäksi tavoitteena oli koota kaikki hyvät käytännöt yhteen ja tuottaa niistä verkkopedagoginen käsikirjoitus koulutuksen järjestämistä varten. Kehittämistyön kohderyhmänä oli kaikki imetyskouluttajat ja henkilöt, joilla on oikeus pitää WHO20h imetysohjaajakoulutusta.

Kehittämistyön tarkoitus:

- Kartoittaa imetysohjaajakouluttajien hyviksi ja huonoksi koettuja verkkopedagogisia toimintamalleja
- Luoda WHO20h imetysohjaajakoulutuksen verkkopedagoginen käsikirjoitus.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön aineisto kerättiin imetyskouluttajilta. Imetyskouluttajat rekrytoitiin sähköisesti Imetyskouluttajat facebook-ryhmästä, lähettämällä 28.3.2022 viestin kohderyhmään kuuluville yleisenä julkaisuna, joka sisälsi sähköisen linkin kyselyyn. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja vastaaminen tapahtui anonyymisti. Muistutusviesti vastaamisesta lähetettiin 1.4.22. Kysely lähetettiin ryhmään, jossa on 266 jäsentä. Tutkimukseen vastasi viisi imetyskouluttajaa.

Aineisto kerättiin sähköisen Webropol -kyselylomakkeen avulla (liite 1). Vastaajilta tiedusteltiin pedagogisen koulutuksen ja verkkopedagogiikan käytön lisäksi subjektiivisia kokemuksia toimivista ja huonoista verkkopedagogiikan toimintatavoista. Itse kyselylomake suojattiin organisatorisesti käyttäjätunnuksin sekä salasanoin ja ainoastaan kehittämistyön tekijällä oli oikeus nähdä ja analysoida tuloksia. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, eikä yksittäistä imetysohjaajaa pysty tunnistamaan lopullisesta raportista. Kysely sisälsi kaikkiaan 14 kysymystä. Kysymyksistä 3 oli monivalintakysymyksiä ja muut 11 kysymystä olivat avoimia kysymyksiä. Lomakkeessa käytettiin sekä määrällistä että laadullista tiedonkeruutapaa, koska käsiteltävä ilmiö on laaja. Tällä tavoin toteutettuna tiedonkeruu toisi parhaiten esiin imetyskouluttajien omat kokemukset ja käytännöt.

Laadullinen näkökulma valittiin mukaan, koska tutkimuksessa haluttiin saada vastaajien ääni kuuluviin. Laadullinen osio saatiin toteutettua liittämällä kyselyyn avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeen taustatieto-osiossa vastaajia oli pyydetty ilmoittamaan koulutustausta, imetysohjaus kokemus vuosina ja imetyskouluttaja koulutuskokemus.

Tutkimusaineiston analysoinnin aloitin lukemalla kaikki kyselylomakkeen vastaukset useaan kertaan läpi. Avointen kysymysten vastauksia siteerataan, jotta saadaan vastaajien ääni kuulumaan. Avoimet vastaukset kopioin sähköisessä muodossa olleista kyselylomakkeesta Word -asiakirjaan. Jokaisen vastauksen perään merkitsin vastaajan numeron aineiston analysoinnin helpottamiseksi. Tämän jälkeen teemoittelin vastaukset. Teemoittelua käytettiin kyselyjen vastausten analysointiin. Määrällisiä kysymyksiä oli kolme kappaletta. Näiden kysymysten tuloksista laskettiin prosentit, jotka kuvataan tulos osiossa.

Tutkivan kehittämistyön aihevalinnan pohjana oli imetyskouluttajakoulutus ja tarve luoda verkkokurssi tämän suoritettun tutkinnon jälkeen. Tammikuussa 2022 aloin suunnitella WHO20h imetysohjaaja koulutusta ja halusin toteuttaa pedagogisen käsikirjoituksen jo olemassa olevien hyvin käytäntöjen ja tutkitun tiedon pohjalta. Päätin järjestää koulutuksen touko-kesäkuussa 2022 ja

toteuttaa tutkivan kehittämistyön tukemaan koulutuksen järjestämistä. WHO20h imetysohjaajakoulutuksen aikataulun varmistumisen jälkeen aloin suunnitella tämän tutkivan kehittämistyön tekemistä. Sain tutkimusaineiston huhtikuun alussa, joten lopullinen kehittämistyö toteutui sen jälkeen.

Kurssin rakenne ja toteutus. Kurssin käytännön tunnit toteutetaan videotallenteina, jotka julkaistaan kolmessa osassa noin viikon välein. Yhteensä tallenteita on viisitoista. Kurssilaiset katsovat tallenteet oman mieltymyksensä mukaan ajasta ja paikasta riippumatta. Lisäksi kurssilaiset osallistuvat kahteen etäyhteydellä toteutettuun Zoom tapaamiseen. Kurssin sisältö koostuu teemoista jotka ovat WHO20h imetysohjaaja koulutuksen mukaiset (kuvio 1).

KEHITTÄMISTYÖPROSESSIN KUVAUS

Tutkimus- ja kehittämistoiminnan näkökulmasta tämän työn tarkoituksena oli tehdä pedagoginen käsikirjoitus imetysohjaajien käyttöön, jonka pohjana on imetysohjaajien hyväksi todetut käytännöt. Kehittämistyössä mukailtiin Toikon ja Rantasen (2009) esittämää tutkimuksellisen kehittämistoiminnan näkökulmaa. Tässä työssä Hanna Vitikka Ky:n tarve toteuttaa WHO20h imetysohjaajakoulutus ohjasi tiedontuotantoa. Painopiste tiedontuotannossa oli imetysohjaajien toimintamalleissa ja sen tueksi tehdyllä tutkimuksellisella tiedonhankinnalla.

Kehittämistyön eteneminen on kuvattu kuviossa 3. Kehittämistyö alkoi tavoitteen määrittelyllä. Tavoitteeksi työlle määriteltiin opiskelijoiden näkemysten kartoittaminen. Suunnitteluvaiheessa imetysohjaajille suunnattua kyselylomaketta valmisteltiin tutkijan ja työnohjaajan kanssa yhteistyössä.

Imetysohjaajat vastasivat kyselyyn maaliskuussa 2022 ja tulokset esitellään tässä kehittämistyössä Tiedonhankintaa toteutettiin kyselyn lisäksi kirjallisuuteen perehtyen. Kehittämistyön raportti julkaistaan kesäkuussa 2022. Kehittämistyö päättyi valmiin WHO20h imetysohjaaja koulutuksen pitämiseen Touko-kesäkuussa 2022.



KUVIO 3. Kehittämistyön lineaarinen prosessimalli (Toikko & Rantanen 2009, 64).

TULOKSET

Webropol-kyselyyn vastasi viisi tutkittavaa. Kyselyyn vastanneiden peruskoulutuksia olivat kättilö, sairaanhoitaja tai terveydenhoitaja. Vastaajilla ei ollut muuta pedagogista koulutusta kuin imetyshoitajatuotantoon sisältyneet osiot. Vastaajien kokemus imetysohjaajana oli keskimäärin 9,8 vuotta (välillä 4-15 vuotta). Vastaajilla oli omaa imetysohjaajataustaa keskimäärin 17,6 vuotta (välillä 10-30 vuotta). Pidettyjä imetysohjaajakoulutuksia vastaajilla oli 1-10 kpl, joissa oli ollut opiskelijoita keskimäärin 94 (10-150 ihmistä). Kaikilla vastaajilla ei ollut kokemusta verkko-opetuksesta. Verkkokoulutusta oli pitänyt yksi vastaaja kaksi kertaa.

Vastaajat luettelivat mielestään toimivia verkkopedagogisia ratkaisuja seuraavalla tavalla: Kolme eri vastaajaa mainitsi kyselyt, kaksi mainitsi pienryhmätoiminnan. Lisäksi vastaajilta tuli mainintoja luennoista, videoiden sisällöistä, riittävän rauhallisesta tahdistista ja interaktiivisuudesta opiskelijoiden kanssa. Oppimateriaali on kaikille sama, mutta osallistujan oma oppiminen on tärkeässä roolissa.

”Kyselyille on hyvä jättää taukoja enemmän kuin livekoulutuksissa. Livenä näkee kasvot ja eleet, niin voi tarvittaessa pysähtyä. Etäkoulutuksessa tämä puuttuu, joten täytyy pysähtyä ja kysellä onko kysyttävää. Lisäksi on hyvä päästää jokainen koulutettava välillä ääneen ja kysyä kaikilta ajatuksia.” (Vastaaja 1).

”Verkkopedagoginen auttaa saavuttamaan useamman henkilön” (Vastaaja 2).

Vastaajat kuvailivat hyvää WHO20h imetysohjaajakoulutusta johdonmukaiseksi ja osallistujia aktivoivaksi. Vastaajat pitivät mielenkiintoisesta, mukaansatempaavasta ja lyhyitä kokonaisuuksia käsittelevästä opetusmateriaalista. Myös teorian ja käytännön vuorottelemisen koettiin hyväksi toimintamalliksi.

”Etukäteen annettava luettava materiaali, josta tehdään tentti. Osa itse luettavina paketteina, esim. 4h edestä teoriaa, joista tenttikysymykset. Näyttö 4h: käytännön taidot. mainittiin hyvänä ja toimivana verkkokoulutuksen osana” (Vastaaja 3).

Määrällisistä kysymyksistä tuli ilmi, että vastaajat ovat käyttäneet verkko-opetuksessa mm. seuraavia sovelluksia: Zoom (20%), Power Point (75%), Word (50%), YouTube (25%), h5o (25%), Kahoot (25%) ja Moodle (50%).

Vastaajat kuvaavat ohjelmien käyttöä seuraavasti. Power Pointia käytettiin luentojen pitoon, Wordia aikataulun tekemiseen, Kahootia tietovisan tekemiseen, Zoomia etäyhteyteen oppilaiden kanssa ja Moodlea kurssin oppimisalustana.

”Zoom on ollut etäyhteys ja power point diaesitystä varten.” (Vastaja 3).

” Ppt luentojen pitämiseen. Moodlessa paketti: luentoja ppt+videoina ” (Vastaja 2).

Kaikilla vastanneille (100%) WHO20h imetysohjausnäyttö oli toteutettu lähikontaktissa, ei etäyhteyden avulla. Palautetta kurssista oli kerätty Google forms kyselyllä ja virallisella palautekaavakkeella.

”Osastolla, alkusuunnittelu, ohjaus ja purku” (Vastaja 1).

”Katsonut imetysohjaustilanteen ja keskustelleet sen jälkeen ohjaustilanteesta sekä muista tarvittavista asiakokonaisuuksista liittyen imetykseen.” (Vastaja 4).

Vastajat luettelivat mielestään haasteellisia ratkaisuja tai ratkaisuja, jotka eivät toimi etäkoulutuksessa: pelkkä luento- opetus, imetysohjaajien antaminen etänä ja vuorovaikutuksen puute.

POHDINTA

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoitus oli kartoittaa imetysohjaajakouluttajien hyviksi ja huonoksi koettuja verkkopedagogisia toimintamalleja ja tehdä tulosten pohjalta WHO20h imetysohjaajakoulutuksen verkkopedagoginen käsikirjoitus. Innostukseni tämän tutkimuksen tekemiseen lähti omasta kokemuksesta WHO20h imetysohjaajakoulutuksesta. Koulutus toteutettiin etänä ja sen pedagoginen käsikirjoitus oli identtinen lähikoulutukseen verrattuna. Koin, että käymässäni koulutuksessa ei käytetty hyväksi verkko-opetuksen mahdollisuuksia. Näin ollen, tämän tutkivan kehittämistyön tavoitteena on muuttaa tätä toimintamallia ja tuoda kaikille imetysohjaajille vapaasti saatavaksi verkko-opetukseen luotu pedagoginen käsikirjoitus, jota he voivat hyödyntää WHO20h imetysohjaajakoulutuksen pitämisessä.

Verkko-opetus oli imetysohjaajien keskuudessa uusi ja kiinnostava mahdollisuus. Minua ei yllättänyt, että verkko-opetus ei ollut laajalti kouluttajien käytössä. Uskon, että tämän työn pedagoginen käsikirjoitus auttaa imetysohjaajia hyödyntämään verkko-opetusta monipuolisemmin ja tehokkaammin. Toivon tämän pedagogisen käsikirjan aktivoivan imetysohjaajia omassa käytännönläheisessä työssään toteuttamaan monipuolista andragogista opetusta. Koska kenelläkään vastanneista ei ollut erillistä pedagogista koulutusta, tämä kooste lisää heidän tietoisuuttaan monipuolisista ja aikaan sitomattomista opettamistavoista. Hannulan ja Tuomalan (2017) kansallisen imetysohjaajien koulutuksen toimintaohjelman mukaan imetysohjaajakoulutus tulisi kerrata viiden vuoden välein. Verkkokoulutus antaa tähän kustannustaloudellisen vaihtoehdon.

Tämän tutkivan kehittämistyön kyselyn vastauksista heijastuu aiemmassakin kirjallisuudessa havaittu ilmiö; verkkopedagogiikka on nähty lähinnä pedagogisena tukena (Hsiao-Jung ym. 2019; Töytäri 2019), joka mahdollistaa opetuksen joustavuuden sekä opetuksen mukauttamisen tosielämään (Vogelsandg ym. 2018; Hsiao-Jung ym. 2019). Opetus kuitenkin siirtyy yhä laajemmin verkkoon ja verkkoympäristössä vaaditaan monipuolista pedagogiikkaa, eikä yksi pedagoginen lähestymistapa riitä laadukkaana verkko- opetuksen toteutukseen.

Imetyskoulutuksen toteuttaminen laadukkaana edellyttää uudenlaisen verkkopedagogiikan opettelua ja kehittämistä. Perinteiset pedagogiset menetelmät eivät yksin vastaa nykyisen verkkopedagogiikan tarpeisiin. Uuden tutkimusnäytön perusteella fysioterapiaa ja terveystieteitä voi opettaa laadukkaasti etänä (Ødegaard ym. 2021). Näiden tulosten valossa mielestäni koko WHO20h imetysohjaaja koulutus on mahdollista toteuttaa laadukkaasti ja oppilaslähtöisesti verkko-opetuksena.

Kaikki vastaajat nostivat esiin vuorovaikutuksen merkityksen opetuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on koettu opiskelijoiden olevan enemmän äänessä verkossa (Kullaslahti 2011) ja verkkopedagogiikan lisäävän vuorovaikutusta (Vogelsandg ym. 2018). Vuorovaikutus koetaan merkittäväksi osa-alueeksi verkkopedagogiikassa ja muun muassa kollaboratiivinen pedagogiikka mahdollistaa monipuolisen vuorovaikutuksen myös verkossa. Sosiaalisen kanssakäymisen merkitys oppimisen tukena nähdään merkittävänä, ja opettajille tulee tarjota ohjeistusta ja malleja vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi verkkoympäristössä.

Tämän tutkivan kehittämistyön tulosten pohjalta muodostui verkkopedagoginen käsikirjoitus (liite 2) ja sen pohjalta toteutetaan Hanna Vitikka Ky:n toimesta imetysohjaajakoulutus keväällä 2022. Tämän koulutuksen jälkeen kurssilaisilta kysytään palautetta ja julkaistua kurssia jatkokehitetään palautteiden pohjalta.

Tässä tutkivassa kehittämistyössä kyselyn muodossa toteutettu tiedonkeruu kohdistui rajattuun kohderyhmään. Aineiston koko oli pieni, joten kyselyn tuloksia ei voi yleistää. Lisäksi tuloksia heikentää myös se, ettei vastanneilla ollut aikaisempaa kokemusta WHO20h imetysohjaajakoulutuksen pitämisestä etänä.

Tämän tutkivan kehittämistyön tekeminen on ollut mielenkiintoista ja opettavaista. Olen oppinut käyttämään Webropol-ohjelmaa. Haasteena tämän työn tekemisessä oli saada imetysohjaajat osallistumaan ja vastaamaan kyselyyn. Valitettavasti vain viisi henkilöä aktivoitui vastaamaan kyselyyn. On mielenkiintoista jatkaa WHO20h imetysohjaajakoulutuksen kehittämistä ja muovaamista, jotta mahdollisimman moni saisi pedagogisesti mietittyä, monipuolista ja laadultaan

hyvää imetysohjauskoulutusta. Minulle tämä prosessi on opettanut kyselyn tekemisen ja verkkopedagogisen käsikirjoituksen laatimisen. Tiedän hyötyväni näistä taidoista tulevien koulutusten suunnittelussa.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkivan kehittämistyön perusteella voidaan todeta, että verkkopedagogiikan käyttö imetysohjaajakoulutuksessa on pedagogisesti mielekästä. Verkkopedagogiikka hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa, verkko-oppimisympäristöjä ja sosiaalista mediaa opettamisessa. Verkkokoulutus antaa mahdollisuuden paikkaan ja aikaan riippumattomasta opiskelusta, joka on erinomainen aikuiskoulutuksessa. Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan.

Kirjoittajan yhteystiedot: hanna@hannavitikka.fi

LÄHTEET

- Annala, H. (2018.) Pedagoginen käsikirjoitus & Storyboard Vastuopettajatapaaminen 8.2.2018. Viitattu 1.4.22. <https://peda.net/ksao/digituki/verkkopedagogiikka/verkko-pedagogiikan-materiaalipankki/verkko-pedagogiikan-materiaaleja/pedagoginen-kc3a4sikirjoitus-storyboard-file/download/79a1b18b983c69ee60bd57a037d246eb27b968ff/pedagoginen-kc3a4sikirjoitus-storyboard-vastuopettajatapaaminen.pdf>.
- Arghode, V. & Brieger, E. W. (2017). Adult learning theories: implications for online instruction. *European Journal of Training and Development* 41 (7), 593-609. <https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2017-0014>.
- Britton, C., McCormick, FM., Renfrew, MJ., Wade, A. & King, SE. (2007). Support for breastfeeding mothers. *Cochrane database of systematic reviews*. 1.
- Covelli, B. J. (2017). Online Discussion Boards: The Practice of Building Community for Adult Learners. *The Journal of Continuing Higher Education* 65 (2), 139-145. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1274616>.
- Deufel, M. & Montonen, E. (2010). Imetysohjauksen kehittämistä edistäviä menetelmiä. Teoksessa M. Deufel & E. Montonen (toim.) *Onnistunut imetys*. Duodecim. Helsinki.
- Hannula, L. & Tuomola, T. (2017). Kansallinen imetyksen edistämisen toimintaohjelma. 2018-2022. Teoksessa T. Hakulinen, K. Otronen, & M. Kuronen (Toim)
- Haroon, S., Das, J.K., Salam, R.A., Imdad, A. & Bhutta, Z.A. (2013). Breastfeeding promotion interventions and breastfeeding practices: a systematic review. *BMC Public Health* 13. <http://bmc-publichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-13-S3-S20>
- Hoddinott, P., Craig, L.C.A., Britten, J. & McInnes, R. M. (2006). A serial qualitative interview study of infant feeding experiences: Idealism meets realism. *BMJ Open* 2012 (2), e000504. doi:10.1136/bmjopen-2011-000504.
- Hyppönen, O., ja Linden, S. (2009). Opettajan käsikirja. Opettajakokousten rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi. E-julkaisu. ISSN: 1797-9986
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. (2022). Verkkopedagogiikka. Pedagoginen käsikirjoitus. Viitattu 25.4.22. <https://oppimateriaalit.jamk.fi/verkkopeda/pedagoginen-kasikirjoittaminen/>.
- Kansallinen imetyksen edistämisen asiantuntijaryhmä. (2009). Imetyksen edistäminen Suomessa. Toimintaohjelma 2009 – 2012. THL julkaisuja 32/2009. Yliopistopaino, Helsinki.
- Knowles, M. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6.painos. Amsterdam: Elsevier.
- Lapin ammattikorkeakoulu. (2021). Imetysohjaaja koulutus. Viitattu 2.4.22. <https://lab.fi/en/node/9380>
- Löfström, R. Kanerva, K. Tuuttila, L. Lehtinen, A. & Nevgi, A. (2010). Laadukkaasti verkossa. Verkkoo- opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 71.
- Marstio, T. (2020). Verkkoo- opinon muotoilu Käsikirja. Viitattu 2.4.22. <https://www.theseus.fi/handle/10024/333810>
- Mozingo, J.N., Davis, M.W., Droppleman, P.G. & Merideth, A. (2000). "It wasn't working": Women's experiences with short-term breastfeeding. *MCN American Journal of Maternal and Child Nursing* 25(3), 120–6.
- Nevgi, A. & Heikkilä, M. (2005). Yliopistollinen verkko-opetus. Teoksessa A. Nevgi, E. Löfström & A. Evälä (toim.) *Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 200.
- Saykili, A. (2018). Distance Education: Definitions, Generations, Key Concepts and Future Directions. *International Journal of Contemporary Educational Research* 5(1), 2-17.
- Scoppio, G. & Lyut, I. (2015). Mind the gap: Enabling online faculty and instructional designers in mapping new models for quality online courses. *Education and Information Technologies* 22, 725-746. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9452-y>.
- Suomen virallinen tilasto. (2021). Väestön ennakkotilasto [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-8381. Joulukuu 2021. Helsinki: Tilastokeskus Saantitapa. Viitattu: 9.5.2022. http://www.stat.fi/til/vamuu/2021/12/vamuu_2021_12_2022-01-27_tie_001_fi.html
- Tampereen yliopisto. (2022). Imetysohjaaja koulutus. Viitattu 15.5.22. <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/imetysohjaajakoulutus>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017). Imetysohjaaja koulutuksen aihe alueet. Viitattu 5.4.22. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/kehittyvat-kaytannot/vauvamyonteisyys/imetysohjaajakoulutus/imetysohjaajakoulutuksen-aihealueet>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). Imetysohjaajakoulutus. Viitattu 4.4.22. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/kehittyvat-kaytannot/vauvamyonteisyys/imetysohjaajakoulutus>
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere University Press: Taju Jakaja.
- UNICEF. (2009). *Baby-friendly Hospital Initiative: Revised, Updated and Expanded for Integrated Care 2009*. https://www.unicef.org/nutrition/files/BFHI_2009_s1.pdf
- WHO. (2009). *Breastfeeding Promotion and Support in a Baby-friendly Hospital, a 20-hour course for maternity staff* http://www.who.int/nutrition/publications/infantfeeding/bfhi_trainin-course_s3/en/

Ødegaard, N., Myrhaug, H., Dahl-Michelsen, T. and Røe, Y. (2021). Digital learning designs in physiotherapy education: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education* (2021) Viitattu 20.4.22. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02483-w>.

LIITTEET

Liite 1.

Imetyskouluttajat

Hei

Tämä kysely on toteutettu osana Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajakoulutuksen pedagogisten aineopintojen tutkimus- ja kehittämistyötä. Työn tavoitteena on selvittää imetyskouluttajien verkkopedagogisia toimintamalleja ja hyviä käytäntöjä. Tämän työn tulokset koostetaan artikkeliksi joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston andragogisessa käsikirjassa. Työ koostuu tutkimusosasta jossa kerään tällä kyselyllä tietoa tämän hetken verkkotoimintamalleista ja teen tiedonhankintaa tukemaan kehitystehtävää. Tämän jälkeen Hanna Vitikka Ky tuottaa verkkopedagogisen käsikirjoituksen pohjalta imetysohjaajakurssin.

Kyselyyn vastaamalla osoitat, että olet ymmärtänyt tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista ja olet saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä. Vastaamatta jättäminen ei aiheuta kielteisiä seuraamuksia

Vastaamalla kyselyyn hyväksyt ja suostut mukaan tutkimukseen.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10-20min. Kyselyyn voi vastata sunnuntaihin 3.4.22 kello 18 sakka.

Alla tietosuojaseloste. Vastaukset tallennetaan anonymisti Webropol ohjelmaan.

<https://docs.google.com/document/d/178D-b-Eh3WOMPLLVdWo-vjneYpItZVGY/edit?usp=sharing&oid=100093397870246242676&rtopof=true&sd=true>

1. Millainen pohjakoulutus sinulla on?

Terveystieteiden Sairaanhoidon Kättilö
muu, mikä?

2. Onko sinulla opettajan pätevyys? (esim. yliopistosta)

Ei

On, mistä koulusta?

3. Kuinka pitkään olet toiminut imetysohjaajana?

Vuotta

4. Kuinka pitkään olet toiminut imetyskouluttajana?

Vuotta

5. Kuinka monta WHO20h imetysohjaajakoulutusta olet pitänyt?

Kappalemäärä

6. Kuinka monta opiskelijaa pitämissäsi koulutuksissa on ollut yhteensä vuosien aikana?

Lukumäärä kpl, oma arvio

7. Kuinka monta WHO20h imetysohjaajakoulutusta olet pitänyt etätoteutuksena/etäkoulutuksena?

Määrä kpl

8.

Mitkä verkkopedagogiset ratkaisut toimivat mielestäsi hyvin etänä? Miksi ko.verkkopedagoginen ratkaisu toimii mielestäsi hyvin? Kuvaile lyhyesti. (esim. pienryhmäkeskustelut, luettava esimateriaali, kyselyt...)

9.

Mitkä verkkopedagogiset ratkaisut ovat mielestäsi haasteellisia/eivät toimi etäkoulutuksessa? Miksi ko.verkkopedagoginen ratkaisu toimii mielestäsi huonosti? Kuvaile lyhyesti. (esim. koulutus pelkkänä etäluentona ...)

10.

Kuvaile mielestäsi hyvää WHO20h imetysohjaajakoulutuksen rakennetta ja hyviä opetustapoja?

11.

Mitä ohjelmistoja olet käyttänyt etäopetuksen tukena WHO20h imetysohjaajakoulutuksessa? (esim zoom, flinga...)

Teams

Zoom

Flinga

Chat

Google Docs

Power point

Word

Youtube

Mentimeter

h5p

Padled

Kahoot

Moodle

Mitä muuta?

12. Miten käytät kohdassa 11 olevia ohjelmia? (esim. zoom pienryhmiä keskustelun tukena, powerpointia luentojen pitämiseen ...)

13. Miten olet vastaanottanut WHO20h imetysohjaajakoulutuksen pakollisen näytön/imetysohjauksen etätoteutuksissa?

14. Millä tavoin olet kerännyt palautteen etäkursseistasi?

Verkkopedagoginen käsikirjoitus WHO20h imetysohjaaja koulutukseen

Tämän verkkopedagogisen käsikirjoituksen on tehnyt Hanna Vitikka osana Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden opettaja opintoja vuonna 2022. Tämä käsikirjoitus on tehty WHO20h imetysohjaaja verkkokoulutukselle. Verkkopedagoginen käsikirjoitus on tehty osana tutkimus ja kehittämistyötä, sen vastaukset perustuvat imetyskouluttajille tehtyyn kyselyyn ja tämän hetken tutkittuun näyttöön verkko-opetuksesta. Pedagogisen käsikirjoituksen rakenne on luotu Jyväskylän ammattikorkeakoulun pedagogisen käsikirjoituksen mukaisesti. (JAMK 2022)

Kurssin opiskelijat

WHO20h imetysohjaaja koulutukseen osallistuu yleisimmin 20-64vuotiaat naiset. Heillä on yleensä kuntoutuksen-, sosiaali- tai terveysalan peruskoulutus. He voivat olla myös näiden alojen opiskelijoita. Suurin osa verkkokoulutukseen osallistuvista on työssä käyviä. Osa tulee kertaamaan kurssia, sillä päivitys suositellaan tehtäväksi 5-10 vuoden välein.

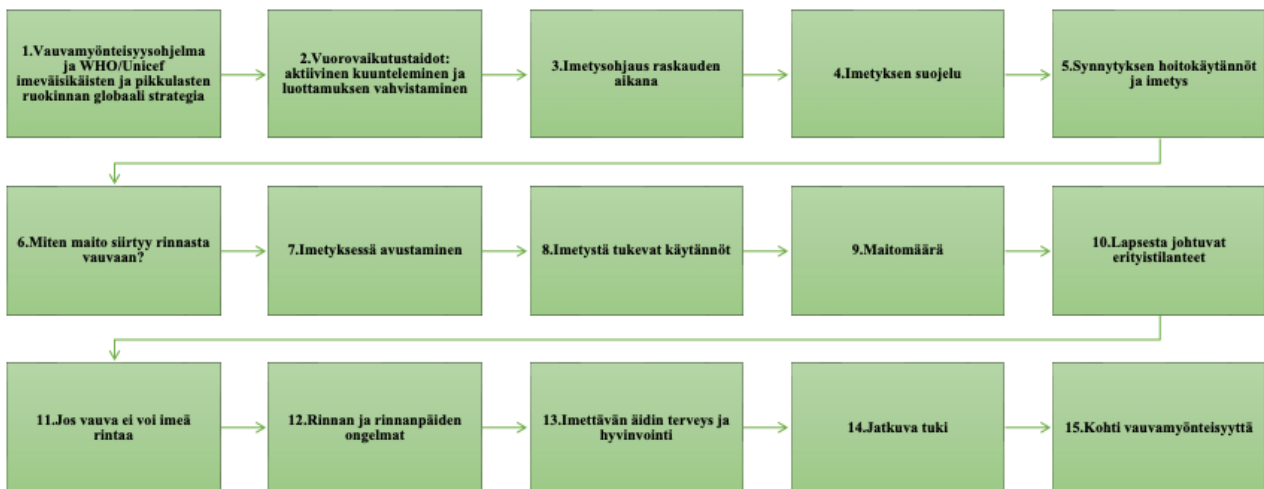
Verkkoympäristöt ja niiden hyödyntäminen

Imetysohjaajakoulutuksen pitäminen verkkokurssina mahdollistaa aikaan ja paikkaan sitomattoman opiskelun. Aikuisten opiskelussa joustava oppilaslähtöinen opetus on mielekästä sekä motivoivaa ja verkko- opetuksen avulla tämä on mahdollista. Kyselyyn vastanneiden ja tutkimusnäytön perusteella suositellaan seuraavia tapoja ja sovelluksia verkko- opetuksen toteuttamiseen: luento tallenteita (power point), kirjallista materiaalia pdf muodossa, vuorovaikutuksellista interaktiivista opetusta Zoom tai Teams ohjelmilla, asiakastapauksia videoiden avulla ja kirjallisesti läpikäytynä, Kahoot aktivoimaan opiskelijoita, monivalinta- kysymysten käyttöä sekä kirjallisten töiden kirjoittamista.

Kurssin tavoitteet

Kurssin tavoitteena on päteväittää opiskelijat imetysohjauksen toteuttamiseen. Kurssi antaa perustiedot, joiden avulla osallistuja voi toteuttaa raskaana olevien ja synnyttäneiden imetysohjausta. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos (2017) on määrittänyt käytännön harjoittelun ja teorian tarkat sisällöt, jotka perustuvat WHO:n ja Unicefin kurssi sisältöön. Tässä käsikirjoituksessa noudatetaan WHO:n sisältöä samoin kuin opetussuunnitelmaa. Kurssi on luotu mahdollistamaan kaikkien näiden 15 kohdan (kuvassa alla) opettamisen

monipuolisella ja motivoivalla tavalla.



KUVIO 1 WHO 20h imetysohjaaja koulutuksen teorituntien sisältö (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017)

Kurssin sisältö, rakenne ja aikataulu

Koulutus toteutetaan viiden viikon ajanjaksolla. Koulutus sisältää kaksi Zoom tapaamista heti kurssin alussa viikolla yksi ja loppupuolella viikolla neljä. Tapaamisten tavoitteena on lisätä kurssilaisten vuorovaikutusta keskenään ja opettajan kanssa. Lisäksi näiden Zoom tapaamisten aikana tehdään tapausharjoittelua pienryhmissä ja integroidaan opittua teoritietoa käytännön imetysohjaus tilanteisiin. Näiden tavoitteena on myös valmistaa opiskelijoita imetysnäyttö- tilanteeseen.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen teoriasisältö (kuva 1) käydään läpi videoitujen oppituntien avulla. Oppilaat saavat tallenteet käyttöönsä kurssin alettua ja he voivat opiskella ne itsenäisesti omaan tahtiin. Jokaiselle kurssiviikolle on luotu aktiivinen harjoite, joka lähetetään oppilaille sähköpostiin. Harjoitteen tavoitteena on lisätä vuorovaikutusta opettajan kanssa sekä pitää opiskeluinnotus ja motivaatio yllä koko kurssin ajan.

Kurssin aikana kirjoitetaan kaksi kirjallista työtä. Ensimmäinen kirjallinen työ on imetyskokemus/imetystarina. Toinen kirjallinen työ on suunnitelma pakolliselle imetysnäytölle. Nämä palautetaan opettajalle imetysnäyttö videon kanssa ja ne arvioidaan hyväksytyksi/hylätyksi. Opinto kokonaisuus on 2op, kun opiskelija on suorittanut kaikki tehtävät hän saa todistuksen kurssista.

1	Viikko 1	Viikko 2	Viikko 3	Viikko 4	Viikko 5	Aikajana
2	Zoom 1h		Zoom 3h			Vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä
3	Luento tallenteet ja pdf materiaali julkaistaan verkko ympäristössä		Itsenäinen luentojen katsominen			Itsenäinen opiskelu ja opiskelu materiaali
4	Aktivointi	Aktivointi	Aktivointi	Aktivointi	Aktivointi	Tehtävien avulla tiedon integroiminen
5	Kirjallisten töiden antaminen				Imetysnäytön palauttaminen	

KUVIO 1. WHO20h imetysohjaaja koulutuksen rakenne

Kurssin tekninen toteutus ja virtuaalisuus

Kurssille voi ilmoittautua verkkosivujen kautta, jossa suoritetaan maksu kurssista. Oppimisalustana toimi Learn dash jonne on tehty oma kurssipohja. Ryhmä tapaa kaksi kertaa Zoomissa, joiden aikana toteutetaan tapausharjoitteita ja pienryhmä tehtäviä. Oppitunnit on nauhoitettu Power Pointilla ja laitettu talteen Youtubeen ja luento diat jaetaan pdf muodossa kaikille osallistujille.

Arviointi ja imetysnäyttö

Kurssilla toteutetaan kaksi kirjallista työtä, joiden arviointi on hyväksytty/täydennettävä. Lisäksi opiskelijat toteuttavat imetysnäytön. Tämä lähetetään 5min mittaisena videona toteutetusta ohjaustilanteesta. Arviointi kriteerinä käytetään ”Urbaani vanhemmuus”-projektin lopputyönä tehtyjä imetyksen taitolistoja. Tämä kaavake esitellään opiskelijoille kurssin alussa. Opettaja antaa muutaman lauseen kirjallisen palautteen näytöstä.

Palaute opiskelijoilta

Palautetta opiskelijoilta kerätään Google forms- palautekaavakkeella. Näin palaute on anonymiä ja sen antaminen täysin vapaaehtoista. Palaute opiskelijoilta ohjaa kurssin sisällön kehittämistä.

LUKU 2

KUNTOUTUSALAN KOULUTUKSEN

KEHITTÄMINEN

KUNTOUTUKSEN KOULUTUKSEN NYKYTILÄ KANSAINVÄLISELLÄ KENTÄLLÄ

Tutkimuksellinen kehittämistyö

Öhman Sonja

TIIVISTELMÄ

Kuntoutusala elää jatkuvassa muutoksessa ja työelämän osaamistarpeiden määrittelyä kuntoutusalalla on tehty useissa hankkeissa viime vuosien aikana. Sosiaali- ja terveysministeriö sekä opetus- ja kulttuuriministeriö ovat kehittämistarpeiden pohjalta asettaneet vuonna 2021 kuntoutuksen tutkimus- ja kehittämisfoorumin (KunFo), jonka tavoitteena on tehdä ehdotuksia kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämiseksi vuosille 2024–2030. Tämä tutkimuksellinen kehittämistyö tukee KunFo:n koulutustyöryhmässä tehtyä selvitystyötä. Kehittämistyön tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä kuntoutuksen ammatillisesta ja korkea-asteen koulutuksesta Pohjoismaissa ja Isossa-Britanniassa.

Kehittämistyön tutkimuksellinen osa toteutettiin monipuolisena tiedonhankintana vuoden 2021 aikana. Tiedonhankinta kohdistui kansainvälisille virallisille koulutussivustoille, maakohtaisten viranomaistahojen sivustoille ja yksittäisten oppilaitosten sivustoille. Tiedonhankinnassa hyödynnettiin myös asiantuntijainformantteja. Tiedonhankinnan tavoitteena oli selvittää ja kuvata eri kuntoutusammattien koulutusten laajuudet, järjestävät koulutustahot sekä kuntoutusalan koulutusta valvovat viranomaistahot. Prosessin aikana tunnistettiin myös tarve kuvata selvityksen kohteena olevien maiden yleinen ja kuntoutusalan spesifi koulutusrakenne.

Tiedonhankinnan tulosten perusteella kuntoutusalan koulutuksissa on sekä samankaltaisuutta että eroavaisuutta verrattaessa Pohjoismaiden ja Ison-Britannian koulutusrakenteita. Samankaltaisuus ilmenee ennen kaikkea siinä, että spesifi toisen asteen kuntoutusalan koulutus on aliedustettuna kaikissa tarkastelluissa maissa. Maiden väliset suurimmat erot koskevat yleisiä koulutusrakenteita sekä kuntoutuksen koulutusten laajuuksia. Koulutuspolkuja koskeva kansainvälinen yhteistyö näyttäytyi vain Norjan kohdalla.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kuntoutusalan koulutus Pohjoismaissa ja Isossa-Britanniassa on moninaista ja koulutusten laajuuksissa ja koulutusrakenteissa on maakohtaisia eroja. Toisen asteen kuntoutusalan koulutus on vähäistä kaikissa tarkastelluissa maissa. Tulokset tuovat kansainvälisen näkökulman kuntoutuksen koulutuksen nykytilaan.

Asiasanat: koulutus, kuntoutuksen tutkimus- ja kehittämisfoorumi, kuntoutus, kansainväliset kehityssuuntaukset

JOHDANTO

Kuntoutusalalla on tällä hetkellä meneillään kokonaisvaltainen muutos, jonka taustalla ovat havaitut muutostarpeet. Muutostarpeisiin vastaamisen on todettu edellyttävä sekä yleisen kuntoutusajattelun muutosta että kuntoutusalan koulutuksen ja ammattilaisten osaamisen kehittämistä. Holvikivi ym. (2021) painottavat, että työelämän muuttuneisiin osaamistarpeisiin vastaaminen ja osaamisen ennakointi edellyttää alan asiantuntijoiden yhteistyötä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2021) painottaa myös yhteistyön merkitystä koulutuksen järjestäjien ja työelämän välillä. Näitä tarpeita ja niihin vastaamisen keinoja on tarkasteltu usean selvitys- ja kehittämishankkeen avulla.

Sosiaali- ja terveysministeriö (STM 2020a) asetti vuonna 2016 kuntoutuksen uudistamiskomitean, jonka tehtävänä oli valmistella kuntoutusjärjestelmän kokonaisuudistusta sote-uudistukseen liittyen. Lähtökohtana (STM 2017) oli, että kuntoutujien toimijuutta vahvistetaan yhdenvertaisella, ohjattavalla ja kustannustehokkaalla järjestelmällä. Komitean työn ohella myös useat muut hankkeet, joista osa on vielä käynnissä, ovat olleet keskeisessä roolissa kuntoutuksen järjestämisen kehittämistyössä. Komitea esittää loppuraportissaan yhteensä 55 uudistamistarvetta, joissa yleisten kuntoutuksen järjestämiseen liittyvien tarpeiden lisäksi on kuvattu myös kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen vahvistamista (STM 2017). Komitean työn tuloksena syntyi kuntoutuksen uudistamisen toimintasuunnitelma, jossa kuvataan keinoja, joilla kuntoutusta on tarkoitus uudistaa vuosien 2020–2022 aikana (STM 2020b).

Ammattikorkeakoulut ovat Suomessa puolestaan tehneet valtakunnallisen selvityksen kuntoutusalan koulutuksesta ammattikorkeakouluissa vuonna 2015 (Holvikivi ym. 2016). Selvityksen pohjalta on laadittu kolme suositusta, joista yksi koskee kuntoutuksen koulutuksen rakenteen kehittämistä. Siinä painotetaan moniammatillisten osaamiskeskusten valtakunnallista merkitystä koulutuksen kehittämisessä. Myös Piirainen ja Sjögren (2016) toteuttivat laaja-alaisen tutkimuksen kuntoutuksen ammattikorkeakouluopetuksesta ja kuntoutuksen kehittämistarpeista. Tutkimus liittyi opetus- ja kulttuuriministeriön ja ammattikorkeakoulujen vuonna 2014 käynnistämään korkeakouludialogiin. Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitos teki opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa yhteistyössä selvityksen kuntoutuksen osaamisesta. Tutkimuksen tuloksissa todettiin, että kuntoutuksella ja kuntoutuksen koulutuksella on painoarvoa tulevaisuudessakin. Kuntoutuksen muutosten ajateltiin lisäävän haastetta kuntoutukselle ja sen koulutukselle.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2019) osaamisella soteen -hankkeen tehtävänä on laatia suositus siitä, miten sosiaali- ja terveystieteiden palvelujärjestelmän uudistamista voisi tukea lisäämällä

osaamista. Hankkeen tuloksissa todettiin, että koko sote-henkilöstöllä on yhteisiä jaettuja osaamistarpeita. Näiden saavuttamiseksi koulutusjärjestelmältä vaaditaan yhteisten opetussisältöjen ja pedagogisten lähestymistapojen kehittämistä.

STM ja OKM ovat vastanneet aikaisempien hankkeiden nostamaan kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisen tarpeeseen asettamalla kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumin (KunFo) vuonna 2021. Kehittämisfoorumin tehtävänä on kuvata ja ennakoida kuntoutuksen osaamistarpeita sosiaali- ja terveydenhuollossa. Foorumin kokonaistavoitteena on luoda suositus siitä, miten kuntoutuksen koulutusta ja tutkimusta pitäisi kehittää työelämän osaamistarpeita paremmin vastaavaksi. (OKM 2021 a.)

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tarkoituksena oli tukea KunFo:n koulutustyöryhmässä tehtyä selvitystyötä, koskien erityisesti kuntoutuksen koulutuksen kansainvälisiä linjauksia. Työssä painottui tutkimuksellisuus ja työn kehittämisosuus kytkeytyi koko KunFo:n pidemmän aikavälin kehittämistehtävään. Kehittämistyötä ohjasivat yliopistonlehtori Pirjo Vuoskoski Jyväskylän yliopistosta (KunFo koulutustyöryhmän pj.) ja yliopettaja Ira Jeglinsky-Kankainen ammattikorkeakoulu Arcadasta (KunFo koulutustyöryhmän vpj.). Työn tavoitteena oli lisätä ymmärrystä kuntoutuksen ammatillisen ja korkea-asteen koulutuksesta Pohjoismaissa ja Isossa-Britanniassa.

KUNTOUTUKSEN KOULUTUKSEN JA TUTKIMUKSEN KEHITTÄMISFOORUMI

Tämän kehittämistyön lähtökohtana oleva Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi (KunFo) on asetettu opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) sekä sosiaali- ja terveysministeriön (STM) toimesta vuosille 2021–2023 (OKM 2021 b). Foorumi koostuu laaja-alaisesti eri asiantuntijoista ammatillisesta koulutuksesta, ammattikorkeakoulutuksesta ja yliopistollisesta koulutuksesta sekä työelämän, ammattiliittojen ja tutkimusosaamisen edustajista. KunFo:n tavoitteena on ennakoida ja kuvata sosiaali- ja terveydenhuollon kuntoutuksen osaamistarpeita ja luoda kehittämis ehdotuksia koulutus- ja tutkimusjärjestelmien osalta osaamistarpeiden vastaamiseksi. Foorumin tehtävänä on lisäksi tarkastella koulutus- ja tutkimusjärjestelmää suhteessa koko sosiaali- ja terveysalan kehittämistarpeisiin (Lehikoinen & Jääskeläinen 2021). OKM:n (2021 b) mukaan foorumin tavoitteena on luoda suunnitelma kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen osalta vuosille 2024–2030. KunFo on aloittanut työnsä koulutuksen ja tutkimuksen tilanneselvityksellä ja etenee kohti tavoiteltavan tulevaisuuden kuvailua. Työryhmä tekee lopuksi ratkaisu- ja toimenpide-ehdotuksia jatkoa varten (OKM ja STM 2021).

Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen tilanneselvityksen vaiheessa KunFo:n jäsenet jaettiin kolmeen työryhmään. Työryhmä 1 selvitti kuntoutuksen osaamis- ja työelämätarpeita. Työryhmä 2:n vastuulla oli selvittää kuntoutuksen koulutuksen tilannekuvaa. Työryhmä 3 selvitti kuntoutuksen tutkimuksen nykytilaa. Kuntoutuksen koulutuksen tutkimuksen nykytilasta tehtiin erillinen kirjallisuuskatsaus (Sillantaka ym. 2022). Kuvailen tässä yhteydessä hieman tarkemmin vielä työryhmä 3:n työnjakoa, koska oma kehittämistyöni liittyy juuri tämän työryhmän toimintaan. Työryhmä 3 on jaettu kolmeen alatyöryhmään, joista ensimmäinen on kuvaillut kuntoutuksen koulutusta Suomessa, toinen kuntoutuksen koulutuksen ja opetuksen vahvuuksia ja heikkouksia ja kolmas kuntoutuksen koulutuksen kansainvälisiä kehityssuuntia. (OKM ja STM 2021.)

KUNTOUTUKSEN KOULUTUSALA

Käsittelen tässä kappaleessa lyhyesti mitä tässä kehittämistyössä tarkoitetaan kuntoutuksen koulutuksella. Aloitan määrittelemällä kuntoutuksen käsitteenä. KunFo (OKM ja STM 2021) hyödyntää kehittämishankkeen lähtökohtana kuntoutuskomitean määrittelemää kuntoutuskäsitettä:

”Kuntoutus on kuntoutujan tarpeista ja tavoitteista lähtevä, suunnitelmallinen prosessi, jossa kuntoutuja ylläpitää ja edistää toiminta- ja työkykyään ammattilaisten tuella. Kuntoutukseen kuuluu kuntoutujan toimintaympäristöjen kehittäminen. Kuntoutus tukee kuntoutujan ja hänen lähipiirinsä voimavaroja, itsenäistä elämää, työllistävyyttä ja sosiaalista osallisuutta. Kuntoutus on osa hyvinvointi-palvelujärjestelmää ja edellyttää useiden toimijoiden oikea-aikaisia ja saumattomia palveluja ja etuuksia.”

(Lähde)

Lähtökohtaisesti kaikki koulutusohjelmat, jotka liittyvät yllä mainittuun kuntoutuksen määritelmään kuuluisivat tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen piiriin. Tähän lasketaan KunFo:n (OKM ja STM 2021) mukaan myös kuntoutumista tukevat palvelut, kuten liikunnanohjaus ja sairaanhoito; kuntoutuksen ammattilaiset, kuten fysioterapeutit ja sosionomit; sekä kuntoutusprosessin käynnistäjät, mahdollistajat ja seuraajat, kuten lääkärit ja terveydenhoitajat. Kuntoutuksen koulutuksen piiriin voidaan näin sisällyttää erilaisia ammattiryhmiä varsin laaja-alaisesti. Tässä kehittämistyössä tarkastelua jouduttiin kuitenkin rajaamaan seuraaviin, ammatillisen toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksiin: fysioterapia, toimintaterapia, puheterapia, osteopatia, kiropraktiikka, musiikkiterapia, psykomotorinen terapia, psykoterapia, psykologia ja lääketiede.

KEHITTÄMISTYÖN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYS

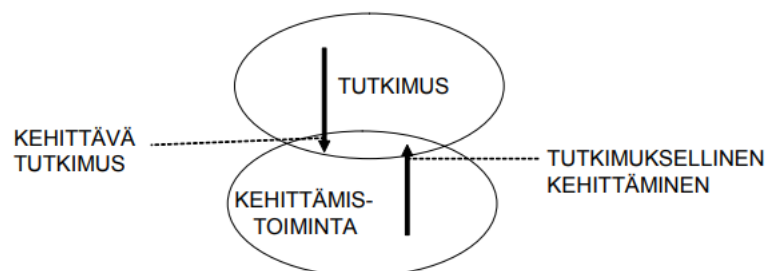
Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tavoitteena oli lisätä ymmärrystä kuntoutuksen koulutuksen nykytilasta Pohjoismaissa ja Isossa-Britanniassa. Kehittämistyö tukee KunFo:n koulutustyöryhmässä tehtyä selvitystyötä. Tavoitteena oli selvittää ja kuvata kuntoutuksen koulutuksen rakennetta, laajuuksia ja koulutusta järjestäviä tahoja.

Tutkimuskysymyksenä oli:

Miten kuntoutuksen ammatillisen ja korkea-asteen koulutus on järjestetty Pohjoismaissa (pl. Suomi, Ahvenanmaa, Grönlanti ja Färsaaret) ja Isossa-Britanniassa?

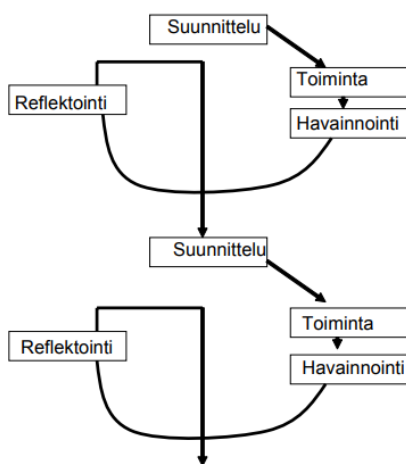
PEDAGOGINEN VIITEKEHYS

Tämän kehittämistyön pedagogisena viitekehysenä oli kuntoutusalan koulutuksen kansallinen kehittäminen ammatillisella toisella asteella sekä korkea-asteella. Kehittämistoiminnassa tavoitellaan aina jotain muutosta toiminnassa tai käytänteissä (Toikko & Rantanen 2009; Salonen ym. 2017). Salosen ym. (2017) mukaan kehittäminen on aikaan sidottua toimintaa, joka etenee ennalta määritettyjen vaiheiden mukaisesti ja jossa työn osapuolilla on yhteine käsitys työskentelytavoista. Kehittämistoiminnassa voi olla myös esim. tiedonhankinnasta rakentuva tutkimuksellinen osa, jolloin puhutaan tutkimuksellisesta kehittämisestä. Tämänkaltaisen kehittäminen etenee kuitenkin kehittämis toiminnan tarpeet edellä ja tutkimukselliset valinnat perustuvat niihin (Toikko & Rantanen 2009). Toikko ja Rantanen (2009) kuvailevat tutkimuksellista kehittämis toimintaa yleiskäsitteenä, joka kuvastaa tutkimuksen ja kehittämisen välistä suhdetta (kuviokuva 2). He mainitsevat, että tutkimuksellisessa kehittämis toiminnassa käytännön ongelmien ratkaisu on keskiössä ja tutkimus toimii ratkaisujen tukena. Painotus on kuitenkin enemmän kehittämis toiminnassa. Kehittämistyön tavoitteena on kuvailla tuloksia ja johtopäätöksiä myös yleisemmällä käsitteellisemmällä tasolla, jotta niistä voidaan keskustella laajemmissa foorumeissa (Toikko & Rantanen 2009).



KUVIO 2 Tutkimuksen ja kehittämisen välinen suhde (Toikko & Rantanen 2009).

Tämän työn kehittämisosuus kytkeytyi osaksi koko KunFo:n pidemmän aikavälin kehittämistehtävää, jota tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tulokset osaltaan tukevat. Kehittämistyön lähtökohtana hyödynnettiin Toikon ja Rantasen (2009) kehittämistyön spiraalimallia (kuvio 4). Siinä kehittämisprosessi etenee sykleissä. Tuloksia arvioidaan aina syklin päätteeksi, mikä johtaa seuraavan syklin tarkennettuun suunnitelmaan. Kehittämistyö etenee näin prosessimaisesti ja hankkeen perusteluja tarkennetaan matkan varrella. Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä tiedon tarvetta arvioitiin ja tarkennettiin jatkuvasti prosessin aikana, yhdessä ohjaajien kanssa.

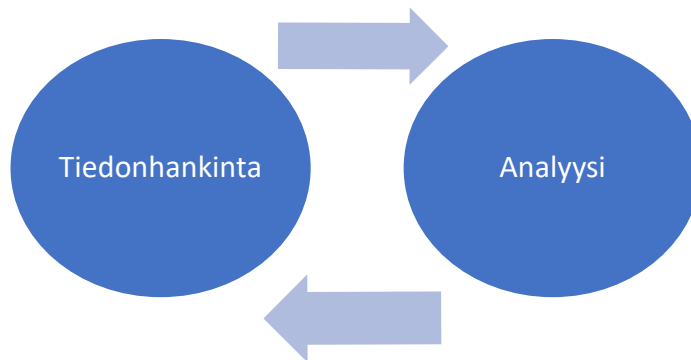


KUVIO 4 Kehittämistoiminnan spiraalimalli (Toikko & Rantanen 2009).

Keskeistä kehittämistyössä on Salosen ym. (2017) mukaan pohtia minkälaiseen maailmankuvaan ja käsitykseen todellisuudesta toiminta perustuu. Voidaan puhua erilaisista metodologisista lähtökohdista. Konstruktivistisessa viitekehyksessä kehittämisen prosessi etenee syklimäisesti. On tärkeää, että kehittämistyöhön osallistuvilla osapuolilla on toiminnalleen selkeät tavoitteet ja eri toimijoiden osuudet ja vastuut on rajattu tarkasti. Prosessille on kuitenkin ominaista myös se, että siinä edetään kokeilun ja erehdyksen periaatteella. Tavoitteet tarkentuvat näin ollen matkan varrella (Salonen ym. 2017). Kehittämistyöhön osallistuvat henkilöt rakentavat eli konstruoivat yhteistyössä tiedon ja ymmärryksen kehittämisen kohteesta (Smith 2015; Salosen ym. 2017 mukaan). Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä on selkeät tavoitteet. Se mitä ja millaista tiedonhankintaa tarvitaan tavoitteiden saavuttamiseksi, tarkentuu kuitenkin prosessin aikana. Yhteisiin tavoitteisiin päästään yhteisesti konstruoidun tiedon ja ymmärryksen lisäämisen avulla.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämän kehittämistyön aineiston keruu ja analysointi etenivät syklisesti (kuvio 5). Aineistonhankintaa tehtiin monipuolisesti verkossa kansainvälisillä virallisilla koulutussivustoilla, sekä oppilaitosten omilla ja viranomaistahojen sivustoilla. Tiedonhankintaprosessin aikana vuonna 2021 allekirjoittanut ja molemmat ohjaajat tapasivat säännönmukaisesti etäyhteyksien avulla prosessin etenemisen arvioimiseksi ja tiedonhankinnan tarkentamiseksi. Kehittämistyön tiedonhankintaa kuvailee parhaiten tutkiva tiedonhankinta, jossa tiedon löytyminen eteni lumipallomaisesti eri sivustoilla nousseiden mainintojen avulla. Tässä tapauksessa ei voida näin ollen puhua perinteisestä tieteellisestä tiedonhausta, jossa edetään ongelman määrittelystä kohti tietokantahakuja ja haku tarkentuu prosessin aikana (esim. Lappeenrannan yliopisto 2019). Toisaalta vaikka tiedonhankintaa ei tässä yhteydessä suoritettu eri tietokannoissa, tiedonhaun prosessi oli hyvin samankaltainen. Aloitin tiedonhaun määrittelemällä yhdessä ohjaajien kanssa tutkimusongelman, jonka pohjalta laadin ohjalta tiedonhankinnan suunnitelman. Suunnitelmaa täydennettiin ja tarkennettiin prosessin aikana useita kertoja. Keskeistä prosessissa oli löytää paikalliset vastineet suomalaiselle opintopolku.fi-palvelulle. Sivusto on opetushallituksen ylläpitämä sivusto, jossa suomalaiset oppilaitokset ja korkeakoulut tiedottavat erilaisista koulutusohjelmistaan (opintopolku.fi).



KUVIO 5 Tiedonhankinnan ja analyysin syklimäinen eteneminen.

Tiedonhankinta käynnistettiin etsimällä jokaisen sisällytetyn koulutusohjelman osalta paikalliset koulutuksen laajuudet ja koulutuksen järjestäjät. Haasteellisena näyttäytyivät eri maiden koulutusrakenteiden väliset poikkeavuudet, minkä vuoksi kunkin maan koulutusrakenteisiin piti perehtyä erikseen. Tämä selkeytti yksittäisten koulutusohjelmien ymmärtämistä kussakin maassa. Esimerkkinä Norjan ”fagskoleutdanning”, eli toisen asteen jälkeinen ammatillinen koulutus, jolle ei ole vastinetta Suomessa sekä Ruotsin ”yrkeshögskola”, joka ei nimestään huolimatta kuitenkaan ole nimensä mukainen korkeakoulu. Oli siis tärkeää saavuttaa ensin kokonaisymmärrys eri maiden

koulutusrakenteista, jotta eri koulutusohjelmien tasot ja laajuudet olisivat paremmin verrattavissa suomalaiseseen kontekstiin.

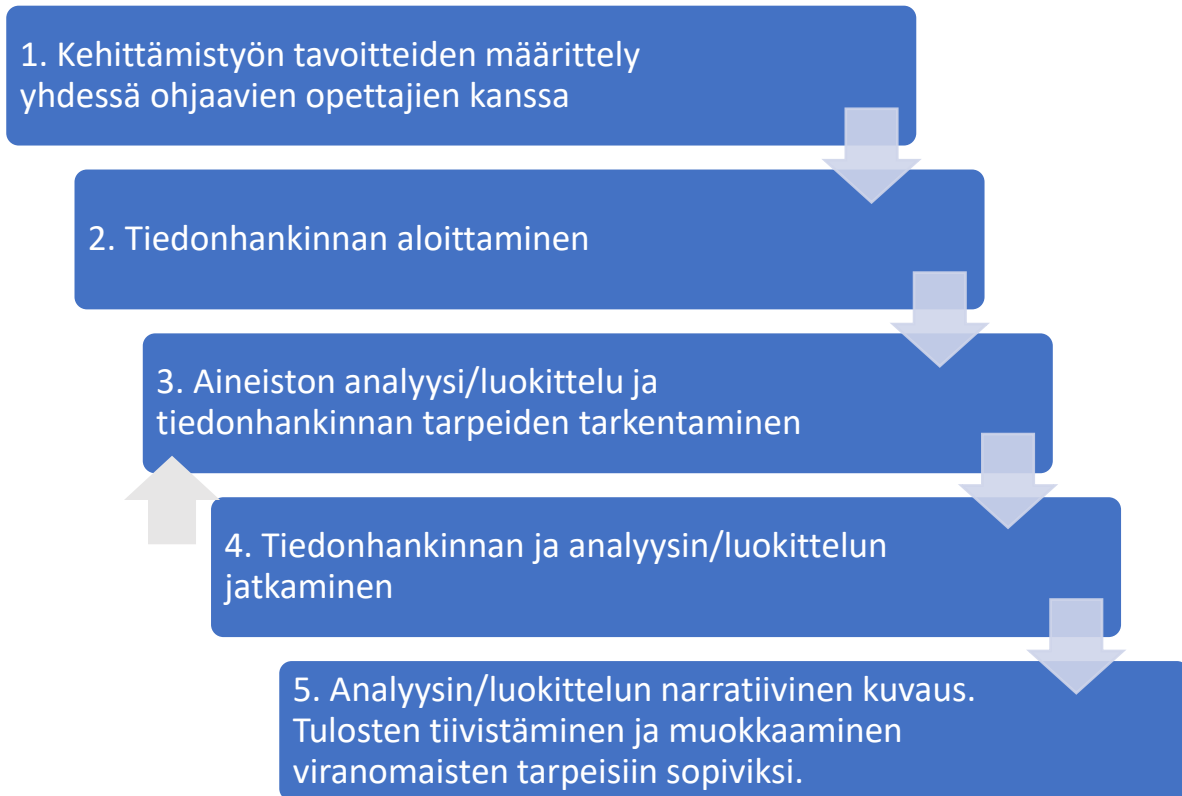
Prosessin aikana ilmeni lisää haasteita erityisesti Islannin koulutusohjelmien osalta. Monet paikalliset koulutussivustot olivat luettavissa vain alkuperäiskielellä. Tässä kohtaa sain apua islantilaiselta fysioterapeutilta Anna Gudjonsdottirilta, jonka tavoitin fysioterapeuttien sosiaalisen median sivustojen kautta. Tämän jälkeen nousi kuitenkin vielä lisäkysymyksiä liittyen paikalliseen psykoterapeuttikoulutukseen, minkä vuoksi olin yhteydessä Islannin yliopiston psykologian tiedekuntaan. Tässä yhteydessä projektipäällikkö Kristin Arna Jonsdottir tarkensi vielä joitakin jäljelle jääneitä epäselviä kohtia. Kansainvälinen verkostoituminen nousi näin ollen keskeiseksi myös tämän kehittämistyön tiedonhankinnan osuudessa.

Tiedonhankinnan lomassa aineiston analysointi eteni luokittelemalla ja taulukoimalla esiin nousseita tietoja/sisältöjä. Jyväskylän yliopisto (2015) kuvailee luokittelua analyysimenetelmäksi, jossa voi hyödyntää sekä laadullisen että määrällisen tutkimusotteen menetelmiä. Luokittelu on käsitteenä varsin laaja ja sitä voi soveltaa monipuolisesti erilaisissa tutkimuskohteissa. Tässä kehittämistyössä aineisto koostui monipuolisesti numeraalisesta ja tekstimuotoisesta tiedosta. Analyysissa on näin ollen hyödynnetty monipuolisesti erilaisia menetelmiä, mutta luokittelu kuvailee sitä parhaiten.

Analyysi aloitettiin maakohtaisten taulukoiden rakentamisella (liite 1), jossa eri koulutusohjelmat, niiden laajuudet ja järjestävä koulutustaho kirjattiin ja järjesteltiin taulukoiksi. Kuten edellä mainittiin, prosessin aikana tutustuttiin eri maiden koulutusrakenteisiin aluksi yleisemmällä tasolla, jonka yhteydessä niistä rakennettiin vielä omat havainnollistavat kuviot (liite 3). Samassa yhteydessä kuvattiin myös vielä erikseen kuntoutusalan koulutusohjelmat sekä niiden tasot ja laajuudet maakohtaisesti (liite 2). Tiedon hankinta ja analysointi eteni syklimäisesti koko kehittämistyön aikana. Tiedon luokittelun ja taulukoinnin yhteydessä havaittiin yhteisissä palaverissa ohjaavien opettajien kanssa usein lisätiedontarvetta, jota sitten lähdettiin etsimään. Analyysin lopputuloksena toimivat edellä mainitut taulukot. Lisäksi koettiin tarpeelliseksi sanallistaa taulukkojen sisältö lukijalle ymmärrettävällä tavalla. Tässä hyödynnettiin sovellettua narratiivista menetelmää.

Narratiivisuutta voi hyödyntää Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan monenlaisissa konteksteissa. Lähtökohtana on, että analyysissa hyödynnetään ja luodaan eräänlaisia kertomuksia. Tässä kehittämistyössä narratiivisuuden kertomuksellinen osio ei rakentunut aineistosta itsestään vaan tutkijan tuottamista sanallisista kuvauksista ja jatkumoista. Lopputuloksena syntyivät lyhyet maakohtaiset narratiiviset kuvaukset, joissa maiden koulutusrakenteita ja niihin sisältyviä

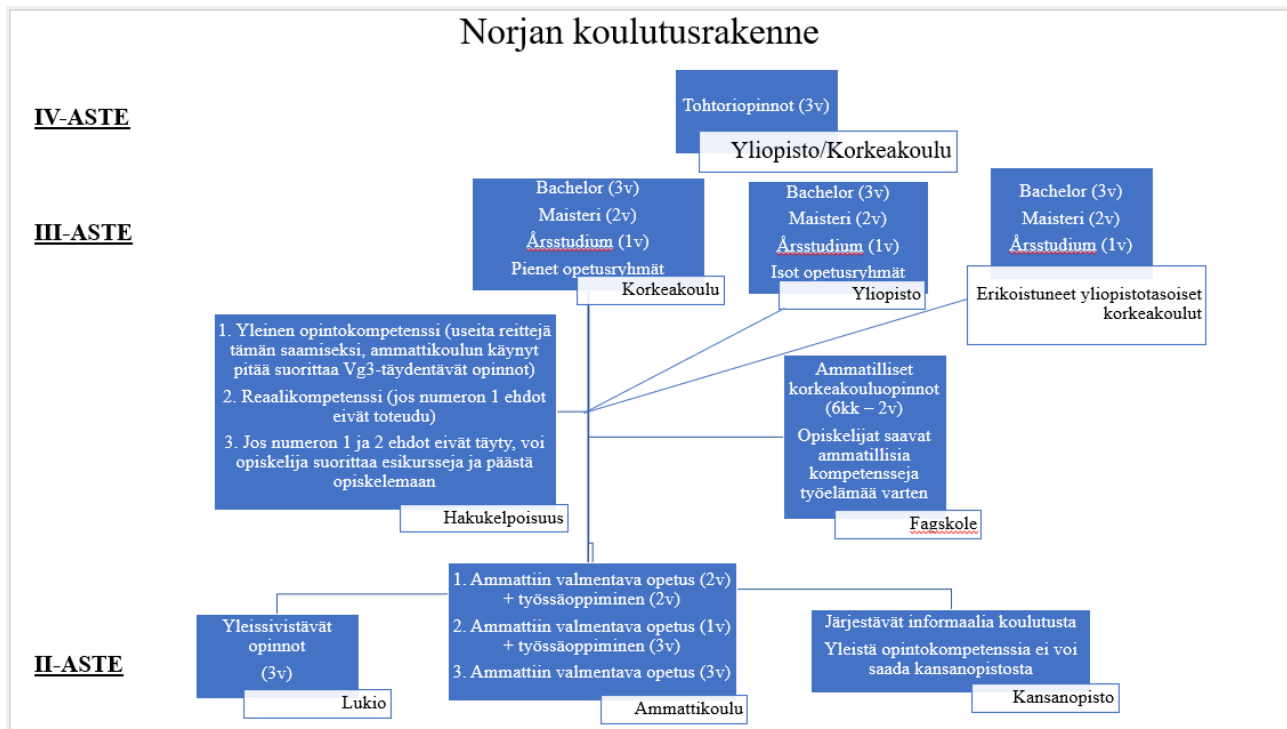
koulutuksellisia jatkumoa kuvaillaan sanallisesti. Koko kehittämistyön prosessi on avattu erillisessä kuviossa (kuva 6).



KUVA 6. Kehittämistyön prosessin vaiheet.

TULOKSET

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tulokset koostuvat maakohtaisista koulutusrakennetta kuvaavista taulukoista (liite 1), koulutusrakennekuvioista (kuva 7), maakohtaisista kuntoutusalan koulutusluetteloista (liite 2) ja laajemmasta taulukkojen, kuvioiden sekä luetteloiden narratiivisesta kuvailusta.



KUVA 7. Norjan koulutusrakenne.

Tiedonhankinnan tulokset on kuvattu kokonaisuudessaan osana Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen foorumin väliraporttia. Tässä tulososiossa teen nostoja raportin keskeisistä tuloksista. Tiedonhankinnan tuloksissa korostuvat eroavuudet tarkasteltujen maiden yleisissä rakenteissa ja kuntoutusala-spesifeissä koulutusrakenteissa. Rakenteissa on kuitenkin myös samankaltaisuutta. Toisen asteen koulutus on jaettu kaikissa sisällytetyissä maissa ammatilliseen ja akateemiseen (lukio) koulutukseen tai niiden yhdistelmään. Pääsääntöisesti akateemiset opinnot antavat automaattisesti hakukelpoisuuden korkeakouluopintoihin. Osalla maista on lisäksi erillisiä arvosana vaatimuksia. Voidakseen hakeutua opiskelemaan korkeakouluun ammatillisen koulutuksen käyneen opiskelijan on pääsääntöisesti suoritettava täydentäviä opintoja. Norjassa hakukelpoisuus rakentuu muista maista poiketen joustavasti erilaisista kompetensseista. Kompetenssijärjestelmä huomioi hyväksyvästi erilaiset opiskelijat ja erilaisia koulutuspolkuja. Korkeakouluun anotaan ns. yleisellä opintokompetenssilla tai reaalikompetenssilla. Yleiseen opintokompetenssiin on seitsemän erilaista reittiä:

1. *Opiskelija on suorittanut kolmen vuoden lukiotutkinnon*
2. *Opiskelija on suorittanut ammatillisen koulutuksen ja täydentävät opinnot (Vg3)*
3. *Opiskelija täyttää vähintään 23 vuotta hakuvuonna, on käynyt täydentävät opinnot (Vg3) ja on vähintään 5 vuoden työ- tai koulutustausta*
4. *Opiskelija on suorittanut lukiotutkinnon Steinerkoulussa*
5. *Opiskelija on suorittanut kahden vuoden (120 op) täysiaikaiset opinnot akkreditoitussa "Fagskolessa"*
6. *Opiskelija on suorittanut ulkomailla hyväksytyin toisen asteen koulutuksen*

7. Opiskelija on suorittanut aikaisemmin korkeakoulu- tai yliopisto-opinnot

Jos opiskelija ei täytä yhtään edellä mainituista vaatimuksista, voi hän edetä korkeakouluopintoihin kuitenkin reaalikompetenssin (realkompetanse) avulla. Reaalikompetenssi edellyttää, että opiskelija on vähintään 25-vuotias ja hänellä on relevanttia työkokemusta haettavasta opiskeluaineesta. Jos opiskelija ei täytä yleisen opintokompetenssin tai reaalikompetenssin ehtoja, voi hän kuitenkin hakea opiskelemaan osaan korkeakoulujen opinnoista. Se onnistuu erilaisten esikurssien avulla. Opiskeltavat alat rajoittuvat kuitenkin tämän reitin kohdalla vain muutamiin. Kuntoutuspuolen koulutusohjelmiin ei voi hakea tämän vaihtoehdoisen reitin avulla. Oppiaineilla voi olla vielä erilliset hakukriteerit yllä mainittujen yleisten kriteerien lisäksi.

Kaikissa tarkastelluissa maissa hakukelpoisuus ylempiin korkeakoulututkintoihin on samankaltaista. Se edellyttää poikkeuksetta suoritettua alempaa korkeakoulututkintoa. Tohtoriopintoihin eteneminen edellyttää taas suoritettua ylempää korkeakoulututkintoa. Islannilla on lisäksi erillisiä arvosanavaatimuksia siirryttäessä tasolta toiselle.

Koulutusrakenteiden osalta toinen keskeinen tulos on koulutusjärjestelmien vaihteleva joustavuus. Joustavuus ja monipuolisuus korostuvat Isossa-Britanniassa. Siellä (liite 3) erilaisia tutkintojen laajuuksia ja nimikkeitä on paljon ja opiskelijoilla on mm. mahdollista joustavasti palata keskeytyneiden opintojen pariin. Lyhyistä vuoden tai kahden vuoden sertifikaatti- tai diplomiopinnoista alemmalla ja ylemmällä korkeakouluasteella opiskelija saa virallisen todistuksen, jonka avulla opintojen jatkaminen onnistuu sujuvasti myöhemmässä vaiheessa opiskelijan niin halutessa. Todistukset mahdollistavat myös lyhyempien opintojen tunnustamisen työelämässä. Kuntoutusalan koulutuksen näkökulmasta kiinnostava tulos ovat Ison-Britannian nopeutetut maisteriohjelmat (pre-registration, accelerated master's degree) esimerkiksi fysioterapiassa. Niissä opiskelija, jolla on bachelor-tutkinto relevantilta alalta, voi päteväytyä terveydenhuollon ammattilaiseksi, esim. fysioterapeutiksi nopeutetun maisteriohjelman avulla. Tämä on kiinnostavaa koska Suomessa terveydenhuollon ammattilainen, joka haluaa kouluttautua toiseen ammattiin terveydenhuoltoalalla, joutuu käymään koko koulutuksen päteväytyäkseen. Isossa-Britanniassa tarjotaan muista maista poiketen myös korkeakouluopintoja oppisopimusperiaatteella.

Islannissa kuntoutusalan koulutusta (liite 4) järjestävät vain yliopistot. Islannissa ei näin ollen ole muita korkeakoulujärjestelmiä, verrattaessa Suomeen, jossa on ammattikorkeakoulu ja yliopisto. Hyvin samankaltainen korkeakoulutuksen rakenne kuten Suomessa löytyy Tanskasta. Ruotsissa, Norjassa ja Isossa-Britanniassa korkeakoulutusta tarjoavat sekä korkeakoulut että yliopistot.

Huomioitavaa on, että osassa maista löytyy toisen ja kolmannen asteen väliin asettuvat ammatilliset oppilaitokset, joille ei ole suoraa vastinetta Suomessa: Tanskassa 'erhvervsakademi', Norjassa 'fagskole', Isossa-Britanniassa 'further education college' ja Ruotsissa 'yrkeshögskola'.

Tuloksissa korostuvat myös eri kuntoutusalan koulutusohjelmien laajuuksien erot. Nostan tässä yhteydessä esille muutaman esimerkin, koska kaikkia eroavaisuuksia ei olisi mielekästä kuvailla tässä yhteydessä. Fysioterapeutin koulutus on suppeimmillaan Ruotsissa ja Isossa-Britanniassa, jossa se toteutetaan yliopistoissa tai korkeakouluissa kolmen vuoden mittaisina, alemman korkeakoulun tasoisina tutkintoina (kandidaatti tai bachelor). Laajimmillaan fysioterapeutiksi opiskellaan Islannissa, jossa tutkinto edellyttää kolmen vuoden kandidaattiopintoja ja kahden vuoden maisteriopintoja yliopistossa. Koulutusten lisäksi eroja on myös virallisen laillistamisen osalta. Norjassa fysioterapeutin pitää valmistumisensa jälkeen työskennellä vuoden ajan palkallisena harjoittelijana, ennen kun voi anoa virallista laillistamista. Toimintaterapeutiksi opiskellaan lyhyimmillään Ruotsissa ja Isossa-Britanniassa yliopistoissa ja korkeakouluissa kolmessa vuodessa. Islannissa tutkinto on laajempi ja edellyttää kolmen vuoden kandidaattiopintoja ja vuoden mittaisia, maisteritason diplomiopintoja.

Samankaltaisuus kuntoutusalan koulutuksissa näyttäytyy tutkintoon johtavan kuntoutusalan ammatillisen koulutuksen vähäisyydessä tai puuttumisessa. Ruotsin ammattikorkeakoulussa voi opiskella kuntoutukseen suuntautuneeksi lähihoitajaksi, aktiviteettipedagogiksi, toimintarajoitteisten ohjaukseen erikoistuneeksi opintopedagogiksi ja kuntoutuskoordinaattoriksi. Norja tarjoaa 'fagskolessa' kuntoutuksen koulutusohjelman sote-alan ammattilaisille. Muiden maiden osalta ei löytynyt vastaavia koulutusohjelmia.

Kansainvälinen yhteistyö kuntoutusalan koulutusten järjestämisen osalta näkyi tässä kehittämistyössä etenkin Norjan kohdalla. Norjassa sekä fysioterapeutti- että kiropraktikkokoulutuksia järjestävät oppilaitokset tekevät yhteistyötä mm. Hollannin, Walesin ja Englannin yliopistojen sekä korkeakoulujen kanssa. Koulutuksen tarjoajat eivät kuitenkaan sivustoillaan kerro, johtaako yhteistyö kaksoistutkintoon vai ei. Muiden maiden koulutussivustoilla tämänkaltaista yhteistyötä ei tuotu esille.

Kuntoutusalan ammatteja valvovia tahoja maakohtaisesti ovat: Islannissa 'Embætti landlæknis', Isossa-Britanniassa 'Health & care professions council', 'General osteopathic council' ja 'General Chiropractic Council', Norjassa 'Helsedirektoratet' ja 'Norsk Osteopat Forbund', Ruotsissa 'Socialstyrelsen' ja Tanskassa 'Sundhedsstyrelsen' ja 'Styrelsen for patientsikkerhed'. Maakohtaisesti on valvonnan osalta eroja mm. suojattujen nimikkeiden osalta. Esimerkkinä mainitsen

tässä yhteydessä psykoterapeutinimikkeen. Ruotsissa ja Islannissa nimike on suojattu ja sen käyttöä valvovat yllä mainitut valvontaviranomaiset. Tanskassa, Norjassa ja Isossa-Britanniassa nimike ei ole suojattu ja kuka vaan voi kutsua itseään psykoterapeutiksi. Muitakin maakohtaisia eroja löytyy mm. kiropraktikkojen, osteopaattien ja musiikkiterapeuttien valvonnan osalta.

Viimeisenä kehittämistyön tuloksiin liittyvänä asiana haluan nostaa esiin jatkuvan oppimisen näkökulman. Isossa-Britanniassa The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) valvoo rekisteröityneiden kuntoutusalan ammattilaisten ammatillisen osaamisen ylläpitämistä satunnaisilla auditoinneilla. Auditoinnissa ammattilaisen pitää todistaa ylläpitäneensä omaa osaamistaan erilaisilla koulutuksilla. Se on edellytys rekisterissä pysymiselle. Muissa tarkastelluissa maissa ei tällaista käytäntöä tiettävästi ole.

POHDINTA

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tavoitteena oli kartoittaa kuntoutuksen koulutuksen nykytilaa kansainvälisestä näkökulmasta. Työn tulokset tukevat kuntoutuksen koulutuksen tutkimus- ja kehittämisfoorumin koulutustyöryhmän työskentelyä. Kehittämistyössä painottuu tutkimuksellisuus ja kehittämisosuus pohjautuu koko KunFo:n pidemmän aikavälin kehittämistehtävään. Vaikka koulutuksessa todettiin olevan myös samankaltaisuutta, tiedonhankinnan tuloksissa kuitenkin korostuivat sisällytettyjen maiden erilaiset koulutusrakenteet. Koulutusrakenteiden erot näkyivät ennen kaikkea erilaisissa oppilaitoksissa ja koulutukseen hakeutumisen hakukelpoisuuden saavuttamisessa. Lisäksi kuntoutusalan koulutusten laajuuksissa ja koulutusta järjestävissä tahoissa todettiin maakohtaisia eroavaisuuksia.

Kuntoutusalan koulutusta on selvitetty Suomessa myös aikaisemmin. Kuntoutus-lehdessä tehtiin kuntoutusalan koulutusesittelyjä vuosina 2015–2018, josta yhteenvedona toimii Laisola-Nuotion ja Poutiaisen (2019) toimittama julkaisu. Laisola-Nuotio ja Poutiaisen tavoitteena oli tarkastella kuntoutusalan koulutuksen tulevaisuuden kehittämistarpeita. Tuloksissa nousi esiin kuntoutusalan moninaisuus, joka luo haasteita kuntoutusalan koulutuksen yhteneväisyydelle. Tätä pirstaloitumista kuntoutuksen koulutusten osalta on nähtävillä myös tämän kehittämishankkeen tuloksissa kansainvälisesti, painottuen kuitenkin enemmän osaan maista.

Yhtenäisyyden puute kuntoutusalan koulutusten laajuuksissa ja oppilaitoksissa näkyy maita vertailtaessa. Holvikivi ym. (2016) nostavat esille valtakunnallisessa kuntoutusalan koulutusselvityksessään saman hajanaisuuden ja hahmottamisen vaikeuden; kuntoutusalan koulutus

on niin moninainen kenttä, että se näyttäytyy ennemminkin hajautettuna verkostona, jossa osaamista ei ole keskitetty moniammatillisiin kuntoutusalan osaamiskeskuksiin mikä voisi olla tarkoituksenmukaisempaa. Tämän saman moninaisuuden haasteen nostavat esille myös Hallia ym. (2021) KunFo:n kuntoutuksen koulutuksen nykytilaselvitystä koskevassa raportissa. Kuntoutusala on moninainen ja tällä hetkellä Suomesta puuttuu yhtenäinen määritelmä kuntoutusalan koulutuksesta sekä osaamisesta.

Holvikiven ym. (2016) selvityksessä painotetaan myös kansainvälisyyden lisäämisen tarvetta sekä kuntoutuksen koulutusten että TKI-toiminnan osalta. Kaksoistutkintojen merkitystä korostetaan. Kansainvälinen yhteistyö kuntoutusalan koulutusten osalta näkyi tässä kehittämistyössä etenkin Norjan kohdalla. Norjassa sekä fysioterapeutti- että kiropraktikkokoulutuksia järjestävät oppilaitokset tekevät yhteistyötä mm. Hollannin, Walesin ja Englannin yliopistojen sekä korkeakoulujen kanssa.

Tämän kehittämistyön tuloksissa nousi keskeisesti myös kuntoutusalaspesifin ammatillisen koulutuksen vähäisyys tai puuttuminen kokonaan Pohjoismaissa ja Isossa-Britanniassa. Saman tunnistivat Hallia ym. (2021) myös Suomen kohdalla; tällä hetkellä toiselta asteelta puuttuu kokonaan kuntoutuksen tutkintoon johtava koulutusohjelma ja kuntoutus näkyy vaihtelevasti ammatillisessa koulutuksessa riippuen eri oppilaitosten tavasta painottaa opetussuunnitelman eri osa-alueita.

Jatkuvan oppimisen näkökulma korostui tuloksissa etenkin Ison-Britannian osalta. Helsingin yliopiston (2019) mukaan jatkuvassa oppimisessa ajatellaan, että ihminen oppii koko elämänsä aikana uusia asioita ja taitoja koulutuksessa, työelämässä ja vapaa-ajalla. Keskeistä on tiedon soveltamisen taito ja oman osaamisen arviointi. Jatkuvaan oppimiseen liittyy myös ammatillisen osaamisen kehittämisen näkökulma. Sillä (JHL 2015) tarkoitetaan, että työntekijöille tarjotaan suunnitelmallista koulutusta, jolla pyritään ylläpitämään ja kehittämään ammatillista osaamista, sekä vastaamaan työelämän muuttuviin vaatimuksiin. Ison-Britannian ammatillisen osaamisen ylläpidon auditointikäytäntö ei ole käytössä muissa tarkastelluissa maissa tai Suomessa. Ammatillisen osaamisen ylläpidon vastuu on ammattilaisella itsellään.

Kehittämistyön pedagogisena viitekehyksenä toimi tutkimuksellinen kehittäminen. Käytännön työkaluna hyödynnettiin Toikon ja Rantasen (2009) kehittämistoiminnan spiraalimallia. Spiraalimalli soveltui tämän työn tiedonhankinnan suunnitteluun ja tarkentamiseen hyvin. Alkuperäinen aihe ja kehittämistyön tavoitteet ohjasivat tiedonhankintaa koko prosessin ajan. Aihe kuitenkin tarkentui syklisesti tiedonhankinnan edetessä. Prosessin etenemisen arviointia tehtiin ohjaavien opettajien

kanssa systemaattisesti ja säännöllisesti. Seppänen-Järvelä (2004) painottaa, että prosessiarvioinnissa on keskeistä, että palautteen ja reflektion avulla kehittämistyötä suunnataan uudestaan, jotta se etenee kohti kehittämishankkeen tavoitteita. Arviointi voi koostua sekä sisäisestä että ulkoisesta arvioinnista. Sisäistä arviointia olen tehnyt jatkuvasti työskentelyprosessini aikana. Oman kriittisen reflektion sekä ohjaajilta saadun palautteen avulla olen pystynyt tarkentamaan tiedonhankintaa prosessin aikana.

Minulle on ollut tärkeää työskennellä eettisesti hyväksyttävällä tavalla koko kehittämistyön aikana. Olen sitoutunut TENK:in (2012) hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen työskentely- ja raportointitapaan koko prosessissa. Koska tiedonhankinta on ollut hyvin soveltavaa aiheen moninaisuudesta johtuen, olen joutunut pohtimaan tieteellisesti hyväksyttävien lähteiden määritelmiä. Ajattelen, että olen kuitenkin onnistunut tässä akateemisesti hyväksyttävällä tavalla.

Haluan lopuksi nostaa esille tekemänäni selvitykseen liittyviä heikkouksia. Ymmärsin jo prosessin alkuvaiheessa, että aihepiiri, josta etsin tietoa, on hyvin laaja ja moninainen. Tämän vuoksi työssä oli tehtävä rajauksia. Ensimmäinen raja koski kuntoutusalan täydennyskoulutuksen jättämistä tämän työn ulkopuolelle. Toinen raja koski tarkasteluun sisällytettyjä maita. Alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen tarkastelun ulkopuolelle jäivät Kanada, Australia ja Uusi-Seelanti. Jatkoa ajatellen olisi kiinnostavaa lisätä ymmärrystä kuntoutusalan täydennyskoulutuksesta tähän työhön mukaan otetuissa maissa sekä selvittää kuntoutuksen koulutuksen nykytilaa nyt tarkastelun ulkopuolelle jääneissä maissa.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön perusteella voidaan todeta, että kuntoutuksen koulutuksessa on sekä samankaltaisuutta että eroavaisuutta tarkasteltaessa Isoa-Britanniaa ja Pohjoismaita. Suurimmat erot koskevat maiden yleisiä koulutusrakenteita ja kuntoutusalan koulutusten laajuuksia sekä kansainvälistä yhteistyötä koulutusten järjestämisessä. Erot maiden välillä korostuvat myös joustavuudessa, kun terveydenhuollon ammattilainen haluaa opiskella toisen ammatin terveydenhuoltoalalla tai joutuu keskeyttämään opintonsa. Kuntoutuksen tutkintoon johtavan koulutuksen puuttuminen ammatillisella toisella asteella korostuu tässä kehittämistyössä tarkastelluissa maissa. Vaatimus ammatillisen osaamisen ylläpitämisestä ja jatkuvasta oppimisestä esiintyy ulkoisten auditointien muodossa vain Isossa-Britanniassa. Muissa tarkastelluissa maissa tai Suomessa tällaista käytäntöä ei tiettävästi ole. Tulokset tuovat kansainvälisen näkökulman kuntoutuksen koulutukseen ja ovat siten merkityksellinen osa kuntoutuksen koulutuksen nykytilan

kuvausta. Jatkossa olisi tärkeää syventyä myös kuntoutusalan täydennyskoulutuksen tilaan kansainvälisesti, koska se jäi tarkastelun ulkopuolelle tässä kehittämistyössä.

Kirjoittajan yhteystiedot: sonja.m.ohman@student.jyu.fi

LÄHTEET

- Hallia, A.; Jeglinsky-Kankainen, I.; Kippola-Pääkkönen, A.; Kuitunen, S.; Kääriäinen, M.; Lähteenmäki, M-L.; Mikkelsen, M.; Paasu-Hynynen, S.; Piirainen, K.; Suvikas, A.; Tolonen, T. & Vuoskoski, P. (2021). Kuntoutuksen koulutuksen tilannekuva 12/2021. Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Viitattu 16.2.2022. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/90d774f1-6f16-4b5f-881b-709dac418d75/c739a5b2-7c3a-4887-b454-6d34967bad14/RAPORTTI_20220201061618.pdf.
- Helsingin yliopisto (2019). Mitä on elinikäinen oppiminen ja miksi se on tärkeää? Viitattu 16.2.2022. <https://hyplus.helsinki.fi/mita-on-elinikainen-oppiminen-ja-miksi-se-on-tarkeaa/>.
- Holvikivi, J.; Harra, T.; Kiventausta, K. & Sipari, S. (2016). Kuntoutusalan koulutus. Valtakunnallinen selvitys kuntoutusalan koulutuksesta ammattikorkeakouluissa 2015. Metropolia ammattikorkeakoulu. Viitattu 16.2.2022. http://kuntoutusalan selvitys.metropolia.fi/Kuntoutusalan_koulutus_2015.pdf.
- Holvikivi, J.; Lintula, L. & Paalasmaa, P. (2021). Kuntoutusalan osaamiskeskittymä osaamisen vauhdittajana. Metropolia. Viitattu 17.2.2022. <https://blogit.metropolia.fi/tikissa/2021/01/14/kuntoutusalan-osaamiskeskittyma-osaamisen-vauhdittajana/>.
- JHL (2015). Kuinka vaikutan osaamisen kehittämiseen? Edunvalvontalinja 12/2015. Viitattu 16.2.2022. https://www.jhl.fi/wp-content/uploads/2017/09/kuinka_vaikutan_osaamisen_kehittamiseen_12-2015.pdf.
- Jyväskylän yliopisto (2015). Luokittelu. Viitattu 15.2.2022. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/luokittelu>.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2021). Sote-uudistus edellyttää alan korkeakoulutukselta työelämä- ja asiakaslähtöisyyttä. Viitattu 17.2.2022. <https://www.epressi.com/tiedotteet/koulutus/sote-uudistus-edellyttaa-alan-kekorkeakoulutukselta-tyoelama-ja-asiakaslahtoisyys.html>.
- Laisola-Nuotio, A. & Poutiainen, E. (2019). Alkusanat. Laisola-Nuotion & Poutiainen, E. (toim.) teoksessa Katsaus kuntoutusalan koulutuksiin. Kuntoutus-lehden koulutusosittelyt vuosilta 2015-2018. Viitattu 16.2.2022. <https://kuntoutussaatio.fi/assets/files/2019/04/Katsaus-kuntoutusalan-koulutuksiin-tyoselosteita-61-2019.pdf>.
- Lappeenrannan yliopisto (2019). Tiedonhankinta. Viitattu 15.2.2022. <https://libguides.lut.fi/tiedonhankinta/tiedonhankinnanvaiheet>.
- Lehikoinen, A. & Jääskeläinen, A. (2021). Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumin asettaminen vuosille 2021-2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön kirje.
- OKM (2019). Tutkintoon johtavan koulutuksen kehittäminen tukemaan sosiaali- ja terveyspalvelujen uudistamista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:24. Viitattu 17.2.2022. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161661>.
- OKM (2021 a). Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi. Viitattu 17.2.2022. <https://okm.fi/kunfo>.
- OKM (2021 b). Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi aloittaa työnsä. Viitattu 14.2.2022. <https://okm.fi/-/kuntoutuksen-koulutuksen-ja-tutkimuksen-kehittamisfoorumi-aloittaa-tyonsa>.
- OKM ja STM (2021). Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi 2021-2023. KunFo:n työkokouksen esitys 12/2021.
- Opintopolku.fi. Mikä on opintopolku? Viitattu 15.2.2022. <https://opintopolku.fi/wp/opintopolku/tietoa-palvelusta/#:~:text=Opintopolku%20tarjoaa%20tietoa%2C%20joiden%20avulla,koulutuksen%20ja%20opetuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4n%20palveluita..>
- Piirainen, A. & Sjögren, T. (2016). Laaja-alainen ja monikerroksinen kuntoutuksen osaaminen. Jyväskylän yliopisto: Terveystieteiden laitos: Terveystieteiden tutkimuskeskus julkaisuja 6/2016. Jyväskylä: Yliopistopaino. Viitattu 6.3.2022. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55160/978-951-39-6760-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 15.2.2022. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html.
- Salonen, K.; Eloranta, S.; Hautala, T. & Kinosa, S. (2017). Kehittämistoiminta ja kehittämisen menetelmiä ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 108. E-kirja.
- Seppänen-Järvelä, R. (2004). Prosessiarviointi kehittämisprojektissa. Opas käytäntöihin. STAKES. Viitattu 16.2.2022. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75862/Arviointiraportteja4_04.pdf.
- STM (2017). Kuntoutuksen uudistamiskomitean ehdotukset kuntoutusjärjestelmän uudistamiseksi. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön raportteja ja muistioita 2017:41. Viitattu 17.2.2022. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/90d774f1-6f16-4b5f-881b-709dac418d75/c739a5b2-7c3a-4887-b454-6d34967bad14/RAPORTTI_20220201061618.pdf.
- STM (2020a). Ministerit Kiuru ja Pekonen: Nyt on kuntoutuksen uudistuksen aika. Viitattu 17.2.2022. <https://soteuudistus.fi/-/1271139/ministerit-kiuru-ja-pekonen-nyt-on-kuntoutuksen-uudistuksen-aika>.

- STM (2020b). Kuntoutuksen uudistaminen, kuntoutuksen uudistamisen toimintasuunnitelma vuosille 2020-2022. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2020:39. Viitattu 6.3.2022.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162622/STM_2020_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittäminen, Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuontantoon. Tampere university press. E-kirja.

LIITE 1 Esimerkki maakohtaisesta taulukosta – Kuntoutuksen koulutus Norjassa.

NORJA	Tutkinto 1	Tutkinto 2	Tutkinto 3	Tutkinto 4	Tutkinto 5	Tutkinto 6	Tutkinto 7	Tutkinto 8
Opintopolut (eri opintotasot: vrt suomessa 2., 3. ja 4 aste). Merkaa aste ja opintovuodet/-pisteet	Fysioterapeut (Fysioterapeutti)	Ergoterapeut (Toiminta- terapeutti)	Logoped (Puheterapeutti)	Osteopat (Osteopaatti)	Kiropraktor (Kiropraktikko)	Musikkterapeut (Musiikkiterapeutti)	Psykoteraapeut (Psykoteraapeutti)	Rehabilitering (Kuntoutus)
	Korkeakoulu/Yliopisto 180 op, 3 v Maisteriopinnot 120 op Tohtoriopinnot 180 op Norjalainen korkeakoulu + Hollantilainen yliopisto 240 op, 4 v (1 v Norjassa, 2 v Hollannissa, 1 v työharjoittelua valitussa maassa)	Korkeakoulu/Yliopisto 180 op, 3 v Maisteriopinnot 120 op Tohtoriopinnot 180 op	Yliopisto Bachelor erityispedagogiikassa 180 op 3 v + Maisteri 120 op 2 v logopediassa Tohtoriopinnot 180 op	Korkeakoulu 180 op, 3 v Yliopisto Maisteriopinnot 120 op Tohtoriopinnot 180 op Norsk Osteopat Forbund vaativat, että osteopaatit käyvät vielä 1 v mittaisen jatkokoulutuksen	Yliopisto Maisteri yhteensä 5 v 1. vuosi Norjassa ammattikorkeakoulu ssa ja 4 seuraavaa vuotta yliopistossa/korkeak oulussa Englannissa tai Walesissa. 1. vuosi keskittyy lääketieteellisten aineiden perusopetukseen.	Yliopisto Maisteri 300 op, 5 v Tohtoriopinnot 180 op Musiikkikorkeakoulu Maisteri 120 op, 2 v	Useita yksityisiä maksullisia koulutuksia. Norjan psykoterapiayhdis tyksellä on suosituksia luotettavista koulutuksista. Kesto keskimäärin 4 v.	Fagskole 60 op

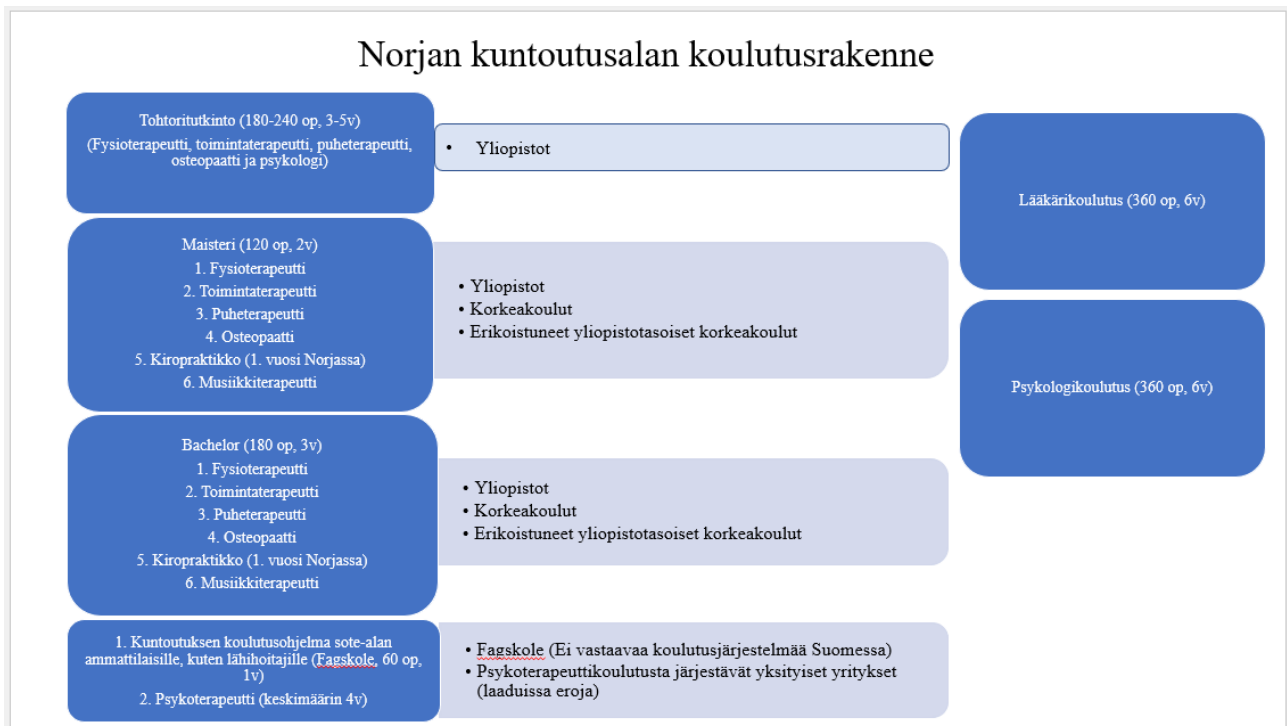
	Bacheloritutkinnon jälkeen fysioterapeutin pitää työskennellä vuosi palkallisena harjoittelijana ennen, kun voi anoa virallista laillistamista.			sertifioinnin saavuttamiseksi. Koulutusta järjestää korkeakoulu.	Tavoitteena on myös, että opiskelijat tutustuvat tuleviin opiskelijakollegoihin sa ulkomailla toteutettavia opintoja ajatellen. Maisteritutkinnon jälkeen opiskelijan on työskenneltävä vuosi harjoittelijana.			
	Voivat työskennellä muun muassa ammatinharjoittajina, yksityisillä fysioterapiaklinikoilla, sairaaloissa, terveyskeskuksissa, kuntoutuskeskuksissa ja iäkkäiden asumispalveluissa.	Voivat työskennellä muun muassa ammatinharjoittajina, yksityisillä klinikoilla, sairaaloissa, terveyskeskuksissa, kuntoutuskeskuksissa, iäkkäiden asumisessa ja apuvälineteknologian parissa.	Voivat työskennellä päiväkodeissa, kouluissa, kunnalla, sairaaloissa, yliopistoissa ja korkeakouluissa.	Voivat työskennellä julkisissa tai yksityisissä terveydenhuollon konteksteissa ja lääkinnällisten tuotteiden myynnin parissa.	Suurin osa työskentelee yksityisillä poliklinikoilla. Mahdollista työskennellä myös julkisessa terveydenhuollossa ja tutkimuksen parissa.	Voivat työskennellä päiväkodeissa, kouluissa, kulttuurikeskuksissa, sairaaloissa, iäkkäiden asumispalveluissa, päihdehuollossa, psykiatriassa, lastensuojelussa tai vankiloissa.	Enemmistö työskentelee ammatinharjoittajina yksityisellä omalla vastaanotolla. Osa työllistyy myös julkiselle puolelle terveydenhuollon tehtäviin.	Ei mainintaa työskentelykentistä, mutta koulutus soveltuu muun muassa lähihoitajille.

<p>Siirtyminen tasolta toiseen (eteneminen ja vaatimukset)</p>	<p>Sisään pääsykriteerit korkeakoulun ja yliopiston bachelor-, maisteri- ja tohtorikoulutuksiin on kuvailtu liitteenä olevassa tiedostossa.</p>	<p>Sisään pääsykriteerit korkeakoulun ja yliopiston bachelor-, maisteri- ja tohtorikoulutuksiin on kuvailtu liitteenä olevassa tiedostossa.</p>	<p>Sisään pääsykriteerit korkeakoulun ja yliopiston bachelor-, maisteri- ja tohtorikoulutuksiin on kuvailtu liitteenä olevassa tiedostossa.</p> <p>Pääsy logopedian maisterikoulutukseen edellyttää erityispedagogiikan bachelortason tutkintoa tai kokempohjaisiin maisteriopintoihin haettaessa terveydenhuollon bachelortason tutkintoa ja 2 v relevanttia työkokemusta.</p>	<p>Sisään pääsykriteerit korkeakoulun ja yliopiston bachelor-, maisteri- ja tohtorikoulutuksiin on kuvailtu liitteenä olevassa tiedostossa.</p> <p>Yleisten kriteerien lisäksi vaaditaan terveydenhuollon, kuten fysioterapeutin tai sairaanhoitajan, bachelortason tutkintoa.</p> <p>Pääsy 1 v mittaiseen jatkokoulutukseen edellyttää bachelortason tutkintoa osteopatiassa.</p> <p>Pääsy maisterikoulutukseen edellyttää osteopatian</p>	<p>Sisään pääsykriteerit korkeakoulun maisterikoulutuksen 1. vuoteen Norjassa on kuvailtu liitteenä olevassa tiedostossa.</p> <p>jatkamaan opintoja Englantiin tai Walesiin edellyttää myös kielitaidon osoittamista ja lääketieteellisten aineiden keskiarvovaatimuksi a.</p>	<p>Sisään pääsykriteerit korkeakoulun ja yliopiston maisteri- ja tohtorikoulutuksiin on kuvailtu liitteenä olevassa tiedostossa.</p> <p>Edellä mainittujen vaatimusten lisäksi maisteriksi hakevat hakijat osallistuvat pääsykokeeseen. Pääsy musiikkikorkeakoulun 2 v maisteriohjelmaan edellyttää relevanttia bachelortason tutkintoa, esim. psykologiasta, pedagogiikasta tai musiikista. Lisäksi hakijat osallistuvat pääsykokeeseen.</p> <p>Tohtorikoulutusta järjestävät yliopistot</p>	<p>Pääsy täydennyskoulu tukseen edellyttää joko suoritettua ammattikoulutut kintoa sosiaali- ja terveysalalla tai ehdollista hakua jos tutkinto on kesken. Vaihtoehtoisesti voi hakea myös työssä kerrytettyjen kompetenssin pohjalta.</p>
--	---	---	---	---	--	---	--

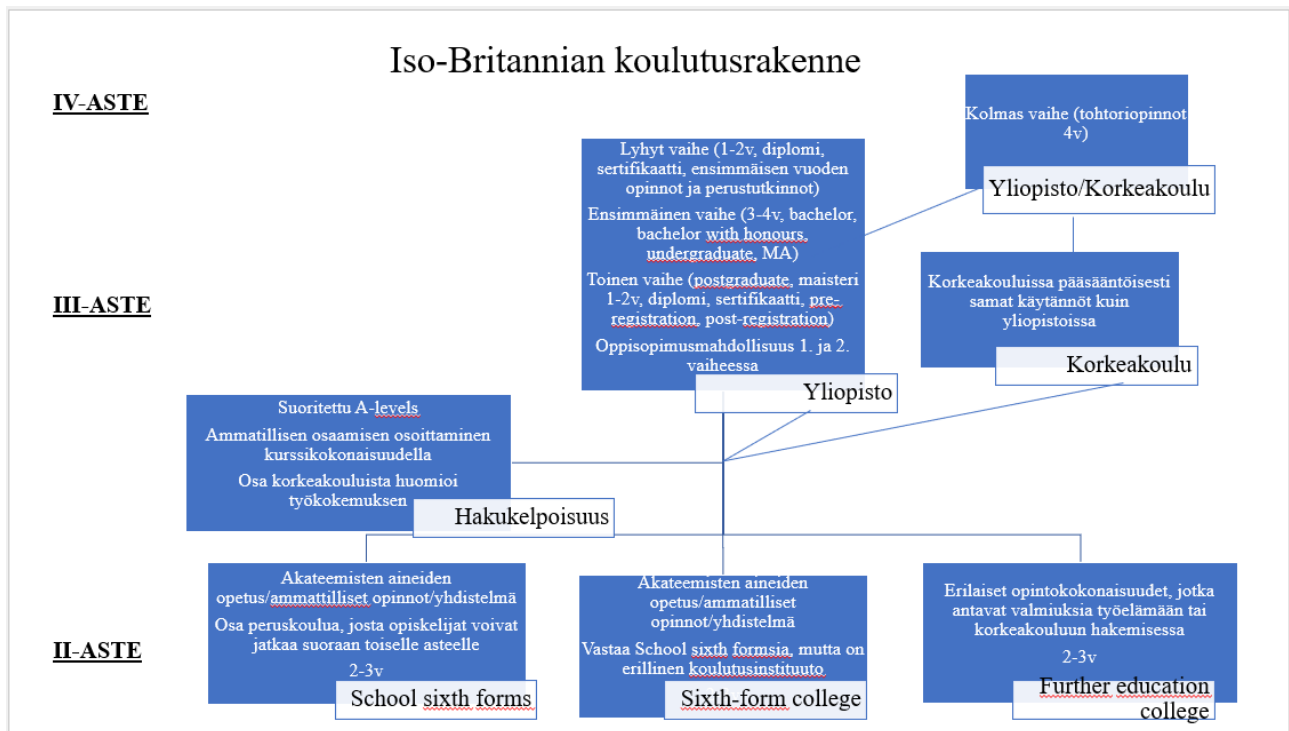
				bachelor-tason tutkintoa.		ja sen laajuus on 180 op.		
Työkonteksti (Yleinen kuntoutusosaaminen)	Ennaltaehkäisevä ja terveyttä edistävä työ, sairauksia hoitava työ ja kuntouttava työ. Fysioterapeutti avustaa yksilöä omien resurssiensa löytämisessä.	Toimintakyvyn moniulotteinen edistäminen, osallistuminen tärkeänä lähtökohtana. Toimintakyvyn arviointi, harjoittaminen ja apuvälinetarpeiden arviointi.	Erilaisista kommunikaatiovaikeuksista oireilevien yksilöiden haasteiden kartoittaminen ja hoito. Ongelmaperustainen ajattelutapa, kliininen päättely ja kliiniset valmiudet ovat keskiössä.	Osteopatia pohjautuu manuaaliseen tutkimiseen ja käsittelyyn. Ihminen nähdään psykofyysisenä kokonaisuutena. Oireiden vähentäminen ja sen myötä paremman arjen saavuttaminen ovat keskiössä.	Tuli- ja liikuntaelinsekä hermostosairauksien tutkiminen, diagnostiikka, ennaltaehkäisy ja hoito. Manuaaliset taidot keskiössä.	Musiikiterapeutti työskentelee esim. yksilöiden kanssa, joilla on kehitysvamma, fyysinen vamma tai psyykkisiä haasteita. Työ voi toteutua yksilön tai ryhmän kanssa. Terapiassa voidaan hyödyntää laulua, musiikin harjoittelemista, improvisaatiota ja opetusta musiikin keinoin.	Psykoterapiassa yksilön henkistä hyvinvointia edistetään ja pureudutaan käyttäytymisongelmiin keskusteluterapian keinoin. Tavoitteena on yksilön henkinen hyvinvointi ja psyykinen terveys.	Koulutuksen käynyt osaa suunnitella ja tehdä toimenpiteitä yksilön kuntoutusprosessissa sairaalasta kotiutumisen jälkeen. Yksilöllisten tavoitteiden asettaminen on tärkeässä roolissa.
Koulutuksen järjestäminen	Korkeakoulu ja yliopisto	Korkeakoulu ja yliopisto	Yliopisto	Korkeakoulu	Korkeakoulu ja Yliopisto	Musiikkikorkeakoulu ja Yliopisto	Yksityinen maksullinen kouluttaja	Fagskole
Täydennyskoulutus	Eri mittaisia koulutuskokonaisuuksia yliopistolla ja korkeakoulussa, esim.	Eri mittaisia koulutuskokonaisuuksia yliopistolla ja korkeakoulussa, esim.		Sertifiointiin johtava 1 v				

	kuntoutuksen, vuorovaikutuksen ja johtamisen 60 op kokonaisuus	kuntoutuksen, vuorovaikutuksen ja johtamisen 60 op kokonaisuus		täydennyskoulutus korkeakoulussa				
Koulutusta/tutkintoja valvova taho	Helsedirektoratet	Helsedirektoratet	Helsedirektoratet	Norsk Osteopat Forbund	Helsedirektoratet	Helsedirektoratet	Ei suojattu nimike	Helsedirektorat et alkuperäisen ammatin osalta

LIITE 2 Esimerkki kuntoutusalan koulutuksen luettelosta - Norjan kuntoutusalan koulutusjärjestelmä.



LIITE 3 Iso-Britannian yleinen koulutusrakenne.



LIITE 4 Islannin kuntoutusalan koulutus.



AMMATTIKORKEAKOULUTUSTA YLIOPISTOON KUNTOUTUSALALLA

Pullonkaulana tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyön osaaminen?

Mälkiä Emma

TIIVISTELMÄ

Siirryttäessä ammattikorkeakoulusta yliopistoon opiskelemaan ylempää korkeakoulututkintoa, yliopistot voivat edellyttää hakijalta täydentäviä opintoja, jotta opiskelija saavuttaa tarvittavat valmiudet koulutusta varten. Tämän työn tarkoituksena oli selvittää, minkälaista tutkimus-kehittämis- ja innovaatioimintaosaamista (TKI) ammattikorkeakoulusta valmistuneilla fysioterapeuteilla, geronomeilla ja sosionomeilla on opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden mukaan. Tätä osaamista peilattiin yliopisto-opinnoissa vaadittaviin täydentäviin opintoihin. Tavoitteena oli tuoda esille mahdollinen pullonkaula siirryttäessä ammattikorkeakoulututkinnosta ylempään korkeakoulututkintoon, koskien TKI-osaamista. Tavoitteena oli myös, että työn tuloksia voidaan hyödyntää valtakunnallisessa kuntoutuksen koulutuksen kehittämistyössä.

Tutkimuksen aineistona käytettiin eri oppilaitosten kotisivuja ja niiltä löytyviä tietoja koskien TKI-opintojen ja täydentävien opintojen osaamistavoitteita. Aineistosta luotiin taulukot, joista ilmenee sekä ammattikorkeakoulusta valmistuneiden tiettyjen kuntoutusalojen ammattilaisten TKI-osaaminen osaamistavoitteiden mukaan että eri yliopistojen täydentävien opintojen osaamistavoitteet fysioterapian, gerontologian ja sosiaalialan maisteriohjelmissä.

Ammattikorkeakouluopinnoissa TKI-opintoja on keskimäärin viiden opintopisteen verran ja lisäksi opinnäytetyö, jonka laajuus on 15 opintopistettä. Eri yliopistot edellyttävät maisteriopiskelijoilta erilaisia täydentäviä opintoja, mutta yleisesti ottaen painotus on TKI-opinnoissa, joita vaaditaan 10–23 opintopisteen verran. Osaamistavoitteita vertailtaessa ei tule selkeästi esille, minkälaista osaamista ammattikorkeakouluopinnoista puuttuu TKI-opintojen osalta, koska osaamistavoitteet ovat samankaltaiset sekä täydentävissä opinnoissa että ammattikorkeakouluopinnoissa. Yliopistoissa kuitenkin koetaan, että ammattikorkeakoulusta valmistuneiden osaaminen ei ole riittävällä tasolla, joka ilmenee täydentävien opintojen suuresta määrästä. Näiden opintojen järjestämistä ja tarpeellisuutta on hyvä pohtia sekä korkeakoulujen välisessä yhteistyössä että kuntoutuksen koulutuksen valtakunnallisen kehittämistyön yhteydessä.

Asiasanat: ammattikorkeakoulututkinnot, korkeakouluopetus, tutkimus- ja kehittämistoiminta

JOHDANTO

Suomessa on tällä hetkellä käynnissä kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämistyö, johon opetus- ja kulttuuriministeriö sekä sosiaali- ja terveysministeriö ovat asettaneet Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumin (KunFo) (Opetus- ja kulttuuriministeriö s.a., Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi; Sillantaka ym. 2022). Kehittämisfoorumin tehtävänä on muun muassa arvioida kuntoutuksen osaamistarpeita ja koulutusjärjestelmän tutkintorakennetta sekä kuntoutusalan koulutuspolkuja ja jatkuvan oppimisen jatkumoa. Idea tähän tutkimus- ja kehittämistyöhön pohjautuu KunFo:n koulutustyöryhmän tarpeeseen selvittää kuntoutuksen koulutuspolkuihin mahdollisesti sisältyviä pullonkauloja.

Suomen korkeakoulujärjestelmä koostuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista (AMK) (Opetus- ja kulttuuriministeriö s.a., Suomen koulutusjärjestelmä). Ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen opintoja voi hakeutua jatkamaan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon, johon tarvitaan myös kahden vuoden työkokemus (Opintopolku s.a., Ammattikorkeakoulututkinnot). Ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa saman kelpoisuuden työnhaussa, kuin yliopistossa suoritettu ylempi korkeakoulututkinto (Opintopolku s.a., Ammattikorkeakoulututkinnot). Ammattikorkeakoulututkinnolla voi hakeutua myös yliopiston maisterikoulutukseen (Opintopolku, s.a., Valmistaudu korkeakoulujen yhteishakuun).

Yliopistolain (24.7.2009/558, 2009) mukaisesti yliopisto voi edellyttää, että ylempään korkeakoulututkinnon opintoihin valittu opiskelija suorittaa enintään yhden vuoden verran täydentäviä opintoja, jotta opiskelija saavuttaisi koulutuksessa tarvittavat valmiudet. Tämän työn tarkoituksena oli selvittää, minkälaista osaamista ammattikorkeakoulusta valmistuneella fysioterapeutilla, sosionomilla tai geronomilla on tutkimus- ja kehittämistyön osalta ja peilata tätä osaamista yliopisto-opinnoissa vaadittaviin täydentäviin opintoihin. Tavoitteena oli tuoda näkyväksi mahdollinen pullonkaula tutkimus- ja kehittämistyön osaamisessa siirryttäessä ammattikorkeakoulusta opiskelemaan ylempää korkeakoulututkintoa.

KUNTOUTUKSEN KOULUTUKSEN NYKYTILA

Suomen korkeakoulujärjestelmä koostuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Ammattikorkeakouluissa suoritetaan ammattikorkeakoulututkintoja ja ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja, yliopistoissa taas alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö s.a., Suomen koulutusjärjestelmä). Tutkinnoille on laadittu viitekehys, joka kuvaa kansalliseen koulutusjärjestelmään kuuluvat tutkinnot ja niiden oppimäärät (Opetushallitus,

s.a., Tutkintojen viitekehykset). Viitekehyksessä on kahdeksan tasoa. Viitekehys pohjautuu Euroopan parlamentin ja neuvoston suositukseen eurooppalaisten tutkintojen viitekehysten perustamisesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 12). Viitekehysten päätavoitteina on edistää kansalaisten liikkuvuutta maiden välillä ja helpottaa elinikäistä oppimista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 12).

Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta (10.2.2017/93, 2017) ja Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta (120/2017, 2017) määrittelevät jokaisella tasolla saatavan osaamisen. Jokaisen tason osalta kuvataan, mitä tutkinnon suorittanut henkilö ymmärtää, tietää ja pystyy tekemään (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 12). Kansalliset osaamiskuvaukset pohjautuvat eurooppalaiseen viitekehukseen, mutta niitä on täsmennetty olemassa olevia osaamistavoitteita ja ammattitaitovaatimuksia hyödyntämällä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 12). Ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot sijoittuvat tasolle 6 ja ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja ylemmät korkeakoulututkinnot sijoittuvat tasolle 7 (Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta 10.2.2017/2017, 2017). Taulukoissa 1 ja 2 on Opetushallituksen (s.a., Tutkintojen viitekehykset) yhteen kokoamat viitekehykset tasojen 6 ja 7 osalta.

TAULUKKO 1. Kansallisten tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys, eurooppalainen tutkintojen viitekehys ja eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tutkintojen viitekehys osaamistasolla 6.

Taso 6	Kansallinen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys: osaamistasokuvaukset	Eurooppalainen tutkintojen viitekehys: osaamistasokuvaukset
<p>Ammattikorkeakoulututkinnot</p> <p>Alemmat korkeakoulututkinnot</p>	<p>-Hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen.</p> <p>-Ymmärtää ammatillisten tehtävälueiden ja/tai tieteenalojen kattavuuden ja rajat.</p> <p>-Hallitsee edistyneet kognitiiviset ja käytännön taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa, kykyä soveltaa ja kykyä luoviin ratkaisuihin ja toteutuksiin, joita vaaditaan erikoistuneella ammatti-, tieteen- tai taiteen alalla monimutkaisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi.</p> <p>-Työskentelee itsenäisesti alan asiantuntijatehtävissä ja kansainvälisessä yhteistyössä tai toimii yrittäjänä.</p> <p>-Johtaa monimutkaisia ammatillisia toimia tai</p>	<p>-Edistyneet työ- tai opintoalan tiedot, joihin liittyy teorioiden ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen</p> <p>-Edistyneet taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa ja kykyä innovaatioihin ja joita vaaditaan erikoistuneella työ- tai opintoalalla monimutkaisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseen</p> <p>-Monimutkaisten teknisten tai ammatillisten toimien tai hankkeiden johtaminen ja vastuun ottaminen päätöksenteosta ennakoimattomissa työ- tai opintoympäristöissä</p> <p>-Vastuun ottaminen yksittäisten henkilöiden ja ryhmien ammatillisesta kehityksestä</p> <p><i>Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen viitekehys</i></p> <p>Ensimmäisen syklin tutkinto myönnetään opiskelijalle, joka</p>

	<p>hankkeita. Kykenee päätöksentekoon ennakoimattomissa toimintaympäristöissä.</p> <p>-Vastaa oman osaamisensa arvioinnin ja kehittämisen lisäksi yksittäisten henkilöiden ja ryhmien kehityksestä. Valmius elinikäiseen oppimiseen.</p> <p>-Toimii erilaisten ihmisten kanssa opiskelu- ja työyhteisössä sekä muissa ryhmissä ja verkostoissa huomioiden yhteisölliset ja eettiset näkökulmat.</p> <p>-Viestii hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle äidinkielellään.</p> <p>-Viestii ja on vuorovaikutuksessa toisella kotimaisella kielellä sekä kykenee kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen omalla alallaan ainakin yhdellä vieraalla kielellä.</p>	<p>-on osoittanut, että hänellä on toisen asteen yleissivistävään koulutukseen perustuvalla opintoalalla tiedot ja ymmärtämys, jotka perustuvat pääosin syventävää tietoa tarjoaviin oppikirjoihin mutta jossain määrin myös alan uusimpaan tutkimukseen -osaa soveltaa tietojaan ja ymmärtämystään asiantuntevasti ja jonka osaamiselle on leimallista perusteltu ja pitävä argumentointi ja ongelmanratkaisu oman alan kysymyksissä</p> <p>-osaa kerätä ja tulkita (lähinnä oman alansa) relevanttia tietoa ja tehdä päätelmiä sekä pohtia niiden yhteiskunnallisia, tieteellisiä tai eettisiä näkökohtia</p> <p>-osaa välittää tietoja, ideoita, ongelmia ja ratkaisuja sekä asiantuntijoille että maallikoille</p> <p>-on hankkinut valmiudet suhteellisen itsenäisiin jatko-opintoihin.</p>
--	--	--

TAULUKKO 2. Kansallisten tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys, eurooppalainen tutkintojen viitekehys ja eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tutkintojen viitekehys osaamistasolla 7.

Taso 7	Kansallinen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys Osaamistasokuvaukset	Eurooppalainen tutkintojen viitekehys Osaamistasokuvaukset
<p>Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot</p> <p>Ylemmät korkeakoulututkinnot</p>	<p>-Hallitsee laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet oman alansa erityisosaamista vastaavat käsitteet, menetelmät ja tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana.</p> <p>-Ymmärtää oman ja muiden alojen rajapintojen tietoihin liittyviä kysymyksiä ja tarkastelee niitä ja uutta tietoa kriittisesti.</p> <p>-Ratkaisee vaativia ongelmia myös luovin toteutuksin tutkimus- ja/tai innovaatiotoiminnassa, jossa kehitetään uusia tietoja ja menettelyjä sekä sovelletaan ja yhdistetään eri alojen tietoja.</p> <p>-Työskentelee itsenäisesti alan vaativissa asiantuntijatehtävissä ja kansainvälisessä yhteistyössä tai toimii yrittäjänä.</p> <p>-Johtaa ja kehittää monimutkaisia, ennakoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja.</p> <p>-Johtaa asioita ja/tai ihmisiä.</p> <p>-Arvioi yksittäisten henkilöiden ja ryhmien toimintaa. Kartuttaa oman alansa tietoja ja käytäntöjä ja/tai vastaa muiden kehittymisestä.</p> <p>-Valmius elinikäiseen oppimiseen.</p> <p>-Toimii erilaisten ihmisten kanssa opiskelu- ja työyhteisössä sekä muissa ryhmissä ja verkostoissa huomioiden yhteisölliset ja eettiset näkökulmat.</p> <p>-Viestii hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä</p>	<p>-Pitkälle erikoistuneet, osittain työ- tai opintoalan huippuosaamista vastaavat tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/tai tutkimuksen perustana</p> <p>-Alan ja eri alojen välisten rajapintojen tietoihin liittyvien kysymysten kriittinen ymmärtäminen</p> <p>-Erikoistuneet ongelmanratkaisutaidot, joita vaaditaan tutkimus- ja/tai innovaatiotoiminnassa uusien tietojen ja menettelyjen kehittämiseen ja eri alojen tietojen yhdistämiseen</p> <p>-Monimutkaisten, ennakoimattomien ja uusia strategioita vaativien työ- tai opintoympäristöjen johtaminen ja muuttaminen</p> <p>-Vastuun ottaminen ammattialan tietojen ja käytäntöjen kartuttamisesta ja/tai ryhmien strategisen suorituksen arvioinnista</p> <p><i>Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen viitekehys</i></p> <p>Toisen syklin tutkinto myönnetään opiskelijalle, joka</p> <p>-on osoittanut, että hänellä on ensimmäisen syklin tutkinnon tason ylittävät tai sitä täydentävät tiedot ja ymmärtämys, jotka mahdollistavat omintakeisten ideoiden kehittelyn ja/tai soveltamisen lähinnä tutkimustoiminnassa</p> <p>-osaa soveltaa tietojaan ja ymmärtämystään sekä ongelmanratkaisukykyään sekä uusissa että</p>

	<p>alan että alan ulkopuoliselle yleisölle äidinkielellään.</p> <p>-Viestii ja on vuorovaikutuksessa toisella kotimaisella kielellä sekä kykenee vaativaan kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen omalla alallaan ainakin yhdellä vieraalla kielellä.</p>	<p>vieraissa opintoalaansa liittyvissä laajoissa (tai monialaisissa) yhteyksissä</p> <p>-osaa yhdistellä ja käsitellä monisyistä tietoa ja tehdä päätelmiä rajallisten tai epätäydellisten tietojen perusteella sekä punnita tietojensa ja päätelmiensä soveltamiseen liittyviä yhteiskunnallisia ja eettisiä vastuita</p> <p>-osaa kommunikoida päätelmänsä ja niiden taustalla olevan tiedon ja järkeilyn asiantuntijoille ja maallikoille selkeästi ja yksiselitteisesti</p> <p>-on hankkinut valmiudet pääsääntöisesti itseohjautuvaan ja itsenäiseen jatko-opiskeluun.</p>
--	---	---

Ammattikorkeakoululain (932/2014, 2014) mukaan ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa opetusta, joka tähtää ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Myös tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta on osa ammattikorkeakoulun toimintaa. Ammattikorkeakouluopinnot kestävät 3,5–4,5 vuotta ja ovat laajuudeltaan 210, 240 tai 270 opintopistettä (Opintopolku, s.a., Ammattikorkeakokoulututkinnot). Ylempi ammattikorkeakoulututkinto suoritetaan noin 1–1,5 vuodessa ja on laajuudeltaan 60 tai 90 opintopistettä (Opintopolku, s.a., Ammattikorkeakokoulututkinnot).

Hallia ym. (2022, 18–19) ovat listanneet ammattikorkeakoulussa suoritettavat kuntoutusalan ammattikorkeakoulututkinnot tai kuntoutukseen liittyvät tutkinnot. Näihin kuuluvat apuvälineteknikko, fysioterapeutti, geronomi, jalkaterapeutti, kuntoutuksen ohjaaja, liikunnanohjaaja, naprapaatti, osteopaatti, sairaanhoitaja, sosionomi, terveydenhoitaja, toimintaterapeutti ja tulkki.

Ammattikorkeakoulussa suoritettavissa ylemmissä ammattikorkeakoulutukinnoissa (YAMK) on tarjolla useita tutkintoja, jotka integroituvat kuntoutukseen, usein hyvin laaja-alaisesti ja monialaisesti. Esimerkiksi tutkintojen nimikkeet ”monialainen toimintakyvyn edistäminen, kuntoutuksen asiantuntija tai monialainen kuntoutus” sisältävät kuntoutusnäkökulman, mutta eivät välttämättä rajaudu pelkästään kuntoutuksen viitekehukseen (Hallia ym. 2022, 20).

Kuntoutuksen alojen ammattikorkeakoulukoulutuksessa havaittuna vahvuutena mainitaan tutkimus-, kehittämis- ja innovointitoiminnan yhteistyö työelämän kanssa (Hallia ym. 2022, 40; Konkola ym. 2021, 103–104). Kuitenkin vähäinen tutkimus- kehittämis- ja innovointitoiminta mainitaan myös heikkouksissa, samoin kuin puutteelliset koulutuspolut toisen asteen, ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä (Hallia ym. 2022, 40).

Yliopistojen tehtävänä on muun muassa edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä ja antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta (Yliopistolaki 558/2009, 2009; (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen s.a., Yliopistokoulutus). Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista (794/2004, 2004) mukaan alempi korkeakoulututkinto on laajuudeltaan yleensä 180 opintopistettä ja ylempi korkeakoulututkinto on laajuudeltaan yleensä 120 opintopistettä.

Kuntoutuksen opintoja ja koulutusta järjestävät Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistot ja Åbo Akademi (Hallia ym. 2022, 21). Kuntoutuksen opintoja sisältyy useisiin sosiaali- ja terveystieteiden tutkintoihin, kuten hammaslääketiede, logopedia, lääketiede, psykologia, sosiaalityö, terveystieteet (fysioterapia ja terveystieteiden opettaja) ja hoitotiede. Toimintaterapiaa ei voi opiskella yliopistossa. Myös muiden alojen, kuten liikuntatieteiden, yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteiden opinnoissa voi olla kuntoutukseen liittyviä opintoja (Hallia ym. 2022, 21–22).

Hallia ym. (2022, 22) mukaan opintojaksot, jotka liittyvät kuntoutukseen, ovat laajuudeltaan 0.4–16 opintopistettä. Opetussuunnitelmissa on usein integroitu kuntoutuksen oppisisältöjä eri opintojaksojen sisälle. Myös monialaista ja -tieteellistä yhteistyötä voidaan tehdä yliopiston sisällä eri alojen kesken, mutta myös ammattikorkeakoulujen kanssa (Hallia ym. 2022, 22). Sosiaalityön osalta koulutuksen vahvuutena kuvataan muun muassa yhteistyömahdollisuudet kuntoutusta järjestävien tahojen kanssa ja terveystieteissä kuntoutukseen erikoistuneet tutkinnot. Psykologiassa ja lääketieteessä vahvuutena nähdään kuntoutuksen integroituminen opetukseen ja kuntoutuksen opetuksen sijoittuminen koko opintojen ajalle, kuten myös logopediassa (Hallia ym. 2022, 50).

KUNTOUTUKSEN KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Meneillään olevan kuntoutuksen uudistuksen edistämiseksi on tehty useita selvityksiä ja raportteja. Aikaisemmin tehtyjä selvityksiä ovat muun muassa Sjögrenin ja Piiraisen (2016) tekemä selvitys työelämän, opettajien ja opiskelijoiden näkemyksistä kuntoutuksen koulutuksesta ja osaamisesta sekä Konkola ym. (2021) tekemä sosiaali- ja terveystieteiden korkeakoulutuksen arviointi. Myös Harra ym. (2016) ovat tehneet raportin kuntoutusalan koulutuksen uudistamisesta ammattikorkeakouluissa.

Tällä hetkellä kehittämistä varten on nimetty kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen asiantuntijafoorumi (KunFo) (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö s.a., kuntoutuksen uudistus). Kuntoutuksen uudistaminen pohjautuu vuonna 2017 Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön vuonna 2016

asettamaan komiteaan, jonka tehtävänä oli valmistella kuntoutusjärjestelmän uudistusta (Sosiaali- ja terveysministeriö 2017, 10).

Komitean raportissa esitetään kehitysehdotuksia kuntoutuksen koulutuksen kehittämiseen ja todetaan, että verkostoyhteistyö TKI-toimijoiden kanssa on sirpalemaista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2017, 76). Raportissa ehdotetaan, että Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Metropolia ammattikorkeakoulun muodostama kuntoutusalan osaamiskeskittymä kehittää kuntoutusalan koulutusta ja tutkimusta (Sosiaali- ja terveysministeriö 2017, 78). Holvikivi ym. (2020, 3) mainitsevat ammattikorkeakoulujen valtakunnallisena yhteistyönä valmistellun Kuntoutuksen tiekartan 2030, joka muodostettiin kolmen kehittämisohjelman avulla. (Holvikivi ym. 2020, 3).

Kuntoutuksen soveltavan tutkimuksen strateginen tiekartta on syntynyt REcoRDI-hankkeen yhteydessä (Sipari ym. 2022, 10). Tiekartassa annetaan suunnat ja suosituksia kuntoutuksen soveltavan tutkimuksen edistämiseksi. Tärkeänä nähdään yhdessä rakentuva tutkimustoiminta niin, että kuntoutumisen ja kuntoutuksen asiantuntijat osallistuvat prosessiin kumppaneina. Tutkimuksen tulisi vastata kuntoutuksen moninaisia tietotarpeita ja tutkimuksen tulisi olla verkostomaista. Myös tiedon hyödyntämiseen, esimerkiksi sähköisiä kanavia pitkin sekä tiedon popularisointiin tulisi kiinnittää huomiota. Tärkeänä osaamisena nähdään digitaalinen osaaminen ja eettinen osaaminen (Sipari ym. 2022, 10–11).

Koko kuntoutusjärjestelmää ollaan myös uudistamassa. Sosiaali- ja terveysministeriön (2020, 11) mukaan uudistusta tehdään hallitusohjelman mukaisesti vuosina 2020–2022. Sosiaali- ja terveysministeriön (2020, kolumni) mukaan kuntoutuksen uudistus yhdistetään tulevaan sote-uudistukseen. Tämän artikkelin kirjoitushetkellä ajankohtaista on ollut esimerkiksi monikanavarahoituksen purkaminen, jonka tiekartasta ministerityöryhmä on tehnyt linjaukset keväällä 2022 (Sosiaali- ja terveysministeriö 2022, tiedote).

Kuntoutuksen koulutuksen näkökulmasta sote-uudistus vaatii uutta ja kehittyvää osaamista (Pekkonen ym. 2022, 8). Esimerkiksi ennaltaehkäisevä työ, toimintakykyosaaminen, vaikuttavuuden arviointi, ymmärrys kustannuksista, eettinen osaaminen, asiakaslähtöisyys, monikulttuurisuuden huomiointi, digitaaliset palvelut ja monialainen yhteistyö linjataan keskeisiksi osaamisalueiksi ja niiden kehittämistä pidetään tärkeänä (Pekkonen ym. 2022, 8). Yhteistyötä muiden ammattilaisten ja työterveyshuollon kanssa peräänkuulutetaan näkymään myös tutkintokoulutuksiin (Pekkonen ym. 2022, 45).

TUTKIMUS-, KEHITTÄMIS- JA INNOVAATIOTOIMINTA (TKI)

Tilastokeskus (s.a., Tutkimus- ja kehittämistoiminta) määrittelee tutkimus- ja kehittämistoiminnan luovaksi ja systemaattiseksi toiminnaksi, jolla pyritään kehittämään jotain olennaisesti uutta. Tutkimus- ja kehittämistoiminta voi olla perustutkimusta, jossa hankitaan uutta tietoa, mutta ei siitä kumpuavaa uutta sovellutusta. Soveltava tutkimus taas pyrkii juuri luomaan uuden tiedon avulla käytännön sovelluksen. Kehittämistyö taas pyrkii uusien tuotteiden, prosessien tai menetelmien kehittämiseen tai parantamiseen (Tilastokeskus s.a., Tutkimus- ja kehittämistoiminta). Innovaatio taas tarkoittaa Tilastokeskuksen (s.a., Innovaatio) mukaan uutta tai paranneltua tuotetta tai prosessia, joka eroaa merkittävästi aikaisemmasta. Innovaatiotoiminta sisältää kaikki kehittämis-, rahoitus- tai kaupallistamistoimet, jotka johtavat innovaatioihin (Tilastokeskus s.a., Innovaatiotoiminta). Nämä määritelmät tuntuvat viittaavat enemmän yritys- ja liike-elämään, kuin koulutusympäristöön.

TKI-toiminta on kuitenkin tärkeä osa korkeakoulujen toimintaa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2019) on julkaissut raportin, jossa peräänkuulutetaan Suomen nostamista tieteen, tutkimuksen, innovaatioiden ja osaamisen kärkimaaksi. Parlamentaarisen TKI-työryhmän loppuraportissa (2021, 46) todetaan, että Suomen kasvu ja hyvinvointi edellyttävät osaajien määrän merkittävää lisäämistä. Opetus- ja kulttuuriministeriö työsti 2017–2019 yhdessä korkeakouluuyhteisön ja sidosryhmien kanssa Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-visiotyön, jonka tuloksena määriteltiin ehdotukset Suomelle (Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 s.a). TKI-kehittämisen osalta vision tavoitteeksi on asetettu TKI-panostuksien nostaminen 4 % bruttokansantuotteesta, joka mahdollistaisi uuden luomisen ja kestävän kasvun (VISIO 2030 työryhmien raportit s. a., 36–39). Kansallisen tutkimuksen, kehittämisen ja innovaatioiden päivitetty tiekartta (2021) luo suuntaviivan siihen, miten tähän tilanteeseen päästäisiin. Rahallisten panostusten lisäksi työryhmän raportissa kiinnitetään huomiota yhteistyöhön eri organisaatioiden välillä, TKI-toiminnan kansainvälisyyteen ja organisointiin, tutkimuksen avoimuuteen ja tutkitun tiedon asemaan yhteiskunnassa (VISIO 2030 työryhmien raportit s. a. 39–45).

OAJ:n raportin (2019, 3) linjaukset ovat samansuuntaisia. Rahoitusta kehoitetaan lisäämään erityisesti perusrahoituksen suhteen ja rahoitusta pitää monipuolistaa ottaen huomioon ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen erilaiset tehtävät TKI-toiminnan suhteen. Myös yhteistyö TKI-toiminnan ja työelämän kesken nähtiin vahvistettavana osa-alueena, erityisesti ammattikorkeakoulujen osalta. Yliopistoissa taas opetuksen ja tutkimuksen yhteistyötä on vahvistettava, esimerkiksi mahdollistamalla opetushenkilöstön osallistuminen tutkimukseen (OAJ 2019, 10–12).

Ammattikorkeakoulussa TKI-toiminta on luonteeltaan soveltavaa, jota rahoitetaan suurimmaksi osaksi julkisella rahoituksella (Vuolteenaho 2021, 4). Rahoitus luonnollisesti myös ohjaa TKI-toimintaa. Vuolteenahon (2021, 15) mukaan rahoitus on lisääntynyt sellaisista lähteistä, jotka eivät ohjaa vertaisarvioituun tieteelliseen julkaisemiseen, joka vaikuttaa näiden julkaisujen tuottamiseen. Raportissa ammattikorkeakoulujen vahvuutena mainitaan TKI-toiminnan ja opetuksen nivoutuminen yhteen opiskelijoiden ja opetuksen vastavuoroisuudella (Vuolteenaho 2021, 15).

Yliopistoissa TKI-toiminta on myös julkisrahoitteista ja Vuolteenaho ja Tikkanen (2021, 15) muistuttavat, että TKI-ohjelmien tulisi olla riittävän pitkiä, jotta yhteistyön kulttuuri voisi syntyä. Läpimurtoja ei voida saavuttaa lyhyessä ajassa, koska perustutkimukseenkin menee paljon aikaa. Perustutkimus luo pohjan TKI-toiminnalle ja perustutkimuksella on merkittävä asema kilpailukyvyyn ylläpitäjänä (Vuolteenaho & Tikkanen 2021, 7).

KEHITTÄMISTYÖN TAVOITE JA TARKOITUS

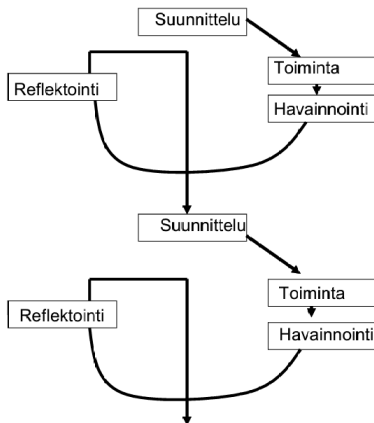
Tämän työn tarkoituksena oli selvittää, minkälaista osaamista ammattikorkeakoulusta valmistuneella fysioterapeutilla, sosionomilla tai geronomilla on tutkimus- ja kehittämistyön osalta opintojaksojen osaamistavoitteiden mukaan ja peilata tätä osaamista näiden alojen maisteriohjelmien täydentävien opintojen osaamistavoitteisiin. Tavoitteena oli tuoda näkyväksi mahdollinen pullonkaula tutkimus- ja kehittämistyön oletetussa osaamisessa siirryttäessä ammattikorkeakoulusta opiskelemaan ylempää korkeakoulututkintoa. Laajempaa tavoitteena oli, että tämän työn tuloksia voidaan hyödyntää meneillään olevassa kuntoutuksen koulutuksen kehittämistyössä.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämä työ oli tutkimuksellinen kehittämistyö. Kehittämistyön aihe nousi aidosta nykyhetken tilanteesta, joka liittyy kuntoutuksen koulutukseen kehittämistyötä koskevaan selvitystyöhön. Työn pääpaino oli kehittämisessä, mutta kehitystyön tekemisessä noudatetaan tutkimuksellisen tiedonhaun ja tiedon tuottamisen periaatteita (Toikko & Rantanen 2009, 21–22). Tämä tutkimuksellinen kehittämistyö tuotti tietoa, jota voidaan hyödyntää kuntoutuksen koulutuksen kehittämisessä sekä koulutusta koskevien kehittämis ehdotusten laadinnassa. Kehitystehtävän todellisuuskäsitys muodostui kehittämisen kohteena olevan reaalityodellisuuden kautta. Tällöin kyseessä oli faktanäkökulma ja tavoitteena oli reaalityodellisuuden muuttaminen tavalla, joka näkyy konkreettisesti, tässä tapauksessa kuntoutuksen koulutuksen kehittämisestä (Toikko & Rantanen 2009, 37–38). Tämän kehittämistyön taustalla oli KunFo:lta saatu toimeksianto tarkastella

mahdollisia tutkimus- ja kehittämistyön osaamiseen liittyviä pullonkauloja siirryttäessä ammattikorkeakoulusta yliopistoon opiskelemaan kuntoutusalan ylempää korkeakoulututkintoa.

Kehittämistyön etenemistä kuvasi sekä spiraalimalli että spagettimalli (Toikko & Rantanen 2009, 66–67, 69–72). Erityisesti kuvaavaa oli Toikko ja Rantasen (2009, 71) näkemys siitä, että visuaalisesti kuvattuna prosessi näyttää epäloogiselta spagettikalalta, joka etenee katkollisesti. Prosessin eteni kuitenkin myös spiraalimaisesti (kuva 1). Suunnitteluvaiheessa käytin apuna tutkimuskysymyksen pilkkomista osiin ja alatutkimuskysymysten muotoilua. Työn aikana muotoilin useita tutkimuskysymyksiä työn vaiheesta riippuen. Esimerkiksi ”Mikä on kuntoutuksen koulutuksen nykytila?”, ”Minkälaista kuntoutuksen koulutuksen kehittämistä on jo tehty?”, ”Minkälaisia TKI-opintojaksoja kuuluu fysioterapian tutkinto-ohjelmaan?”. Näihin kysymyksiin vastaaminen edellytti toimintaa, eli tiedonhakuja ja löytämäni tiedon prosessointia eli havainnointia ja reflektointia. Työvälineenä käytin erityisesti tiedon taulukoimista ja eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien etsimistä löytämästäni tiedosta. Reflektiovaiheen jälkeen seurasi spagettimallin alkutilanne, joka aiheutti tiivistä pohdintaa. Pohdinnan seurauksena uusi spiraali lähti käyntiin suunnitteluvaiheesta. Ajallisesti prosessi kesti tammikuusta 2022 kesäkuuhun 2022 asti.



KUVA 1. Spiraalimainen rakenne Toikko & Rantanen (2009, 67) kuvaamana

Tutkimuksen taustatietojen hankkimisessa käytin tiedonhaun toteuttamiseen lähinnä Google-hakukonetta. Erityisesti opetus- ja kulttuuriministeriön, opetushallituksen ja sosiaali- ja terveysministeriön kotisivut, näiden ministeriöiden tekemät julkaisut, Finlex-lakisivusto ja eri oppilaitosten kotisivut olivat tärkeitä taustatietojen ja aineiston hankkimisessa.

Tiedonhankinnan kohteeksi valikoituivat seuraavat ammattikorkeakoulututkinnot: fysioterapeutti, geronomi ja sosionomi. Sosionomin koulutus valikoitui mukaan siksi, että ala on kuntoutukseen

läheisesti liittyvä ala ja sosiaalialalla on selkeä reitti ammattikorkeakoulusta ylempään korkeakoulututkintoon. Myös fysioterapeutin ja geronomin tutkinnosta on suora jatkumo ylempään korkeakoulututkintoon. Pyrin tarkastelussa mahdollisimman laaja-alaiseen näkökulmaan, joten valitsin tiedonkeruun kohteeksi jokaisesta koulutusohjelmasta yhden ammattikorkeakoulun pohjoisessa, etelässä, idässä, lännessä ja keskellä suomea. Valitsin mukaan ne yliopistot, jotka tarjoavat fysioterapian, geriatrian tai sosiaalityön maisteriohjelman. Taulukosta 3 selviävät valitut ammattikorkeakoulut ja yliopistot.

TAULUKKO 3. Kehittämistyössä tarkasteluun valitut tutkinto-ohjelmat ja niitä tarjoavat ammattikorkeakoulut ja yliopistot.

Sosionomin tutkinto-ohjelma	Satakunnan ammattikorkeakoulu (Pori) (samk.fi) Jyväskylän ammattikorkeakoulu (jamk.fi) Karelia ammattikorkeakoulu (Joensuu) (karelia.fi) Lapin ammattikorkeakoulu (lapinamk.fi) Metropolia ammattikorkeakoulu (Helsinki) (metropolia.fi)
Fysioterapeutin tutkinto-ohjelma	Satakunnan ammattikorkeakoulu (Pori) Jyväskylän ammattikorkeakoulu Karelia ammattikorkeakoulu (Joensuu) Lapin ammattikorkeakoulu Metropolia ammattikorkeakoulu (Helsinki)
Geronomin tutkinto-ohjelma	Satakunnan ammattikorkeakoulu (Pori) Jyväskylän ammattikorkeakoulu Karelia ammattikorkeakoulu (Joensuu) Lapin ammattikorkeakoulu Metropolia ammattikorkeakoulu (Helsinki)
Sosiaalityön maisteriohjelma	Lapin yliopisto (ulapland.fi) Tampereen yliopisto (tuni.fi) Turun yliopisto (utu.fi) Jyväskylän yliopisto (jyu.fi) Helsingin yliopisto (helsinki.fi)
Geriatrisia maisteriohjelma	Jyväskylän yliopisto
Fysioterapian maisteriohjelma	Jyväskylän yliopisto

Tutkimuksen aineistona olivat eri oppilaitosten ja tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmat ja niistä löytyvät osaamistavoitteet sekä oppilaitosten ohjeet ja opintojaksojen osaamistavoitteet täydentäviin opintoihin liittyen. Kaikki tiedot eivät kuitenkaan olleet selkeästi näkyvillä täydentävien opintojen osalta kotisivuilla, joten hankin aineistoa myös ottamalla yhteyttä koulutuksen suunnittelusta vastaaviin henkilöihin sähköpostilla. Pyrin käyttämään aineistona lukuvuoden 2022–2023 opetussuunnitelmia, mutta aineiston keruun aikaan kaikista oppilaitoksista ja tutkinto-ohjelmista ei ollut saatavilla tätä opetussuunnitelmaa. Näissä tilanteissa käytin lukuvuoden 2021–2022

opetussuunnitelmaa. Tiedonhaussa käyttämäni oppilaitosten kotisivut on listattu lähdeluettelossa, mutta sivustoja, joilta opetussuunnitelmat löytyvät, ei ole listattu erikseen.

Aloitin tiedonhankinnan keräämällä tietoa ammattikorkeakoulututkintojen TKI-opinnoista, niiden laajuudesta ja osaamiskuvauksista ja kokosin ne taulukkomuotoon. Seuraavaksi kartoitin ne yliopistot, joissa on tarjolla maisteriohjelma kyseisen ammattikorkeakoulutuksen jatkoksi. Etsin näihin maisteriohjelmiin liittyvät täydentävät opinnot, niiden laajuudet ja osaamistavoitteet ja kokosin ne taulukkoon.

Taulukoinnin jälkeen jatkoin työskentelyä analysoimalla osaamistavoitteiden sisältöä. Tarkastelin, minkälaista osaamista ammattikorkeakoulussa suoritettavat TKI-opinnot kartuttavat osaamistavoitteiden mukaan eri tutkinto-ohjelmissa. Taulukoin jokaisen ammattikorkeakoulututkinnon TKI-opintojen opintopisteiden määrän ja huomasin, että jokaisessa ammattikorkeakoulussa TKI-opinnot muodostuvat yhdestä tai kahdesta opintojaksosta, jonka osaamistavoitteet koostuvat perusasioiden, kuten käsitteiden, opiskelusta. Tässä työssä tällaisesta opintojaksosta käytetään nimeä perusopintojakso. Lisäksi TKI-opintoihin kuuluu opinnäytetyö. Loin taulukon, jossa riveinä olivat perusopintojakso ja opinnäytetyöopintojaksot ja taulukoin ja kuvasin jokaisen ammattikorkeakoulun ja jokaisen opintojakson osaamistavoitteet omalle paikalleen taulukkoon. Ammattikorkeakoulujen ja tutkinto-ohjelmien sisällä oli jonkun verran vaihtelua ja eroavaisuuksia osaamistavoitteissa, mutta tähän työhön on tuotu esille vain keskeiset osaamistavoitteet. Liitteissä 1 ja 2 on nähtävillä opintopisteiden jakautuminen eri tutkinto-ohjelmissa TKI-opintojen osalta ja osaamistavoitteiden taulukointia.

Loin myös yliopisto-opinnoista taulukon, johon keräsin eri yliopistojen vaatimat täydentävät opinnot maisteriohjelmittain. Osaamiskuvauksiin olen kuvannut keskeiset osaamistavoitteet, niiltä osin kuin tiedot olivat saatavilla. Lopuksi taulukoin ja kuvasin yhteenvedon sekä ammattikorkeakoulututkintojen TKI-opintojen osaamistavoitteista, että maisteriohjelmien täydentävien opintojen osaamistavoitteista. opinnoista. Taulukkoon on kerätty vain keskeiset osaamistavoitteet keskinäisen vertailun helpottamiseksi.

TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tulokset. Ensin kuvataan ammattikorkeakouluopintojen TKI-opintojaksojen osaamistavoitteet. Seuraavassa alaluvussa käsitellään yliopisto-opintojen täydentävien opintojen osaamistavoitteet. Viimeisessä alaluvussa

peilataan AMK-opinnoista osaamistavoitteiden mukaan saavutettavaa osaamista ylempien korkeakoulututkintojen täydentävien opintojen osaamistavoitteisiin.

Ammattikorkeakouluopinnot

Kuntoutuksen alojen (tässä yhteydessä: fysioterapeutti, sosionomi, geronomi) ammattikorkeakoulututkinnoissa TKI-opintojen osalta jäsenyi selkeä rakenne. Tutkinnosta riippumatta keskimäärin on yksi opintojakso, josta työssä käytetään nimitystä perusopintojakso, jonka osaamistavoitteissa on perusasioiden hallitseminen TKI-toimintaa varten. Opintojakson tai opintojaksojen nimet vaihtelevat oppilaitoksittain. Käsitteiden mukaan perusopintojakson osaamistavoitteet on laadittu opinnäytetyötä varten. Sen lisäksi on kolme 5 opintopisteen opintojaksoa, joiden osaamistavoitteissa on TKI-toiminnan soveltaminen käytäntöön eli opinnäytetyöhön. Taulukossa 4 olen listannut koosteen näistä opinnoista. Kooste on koottu kaikkien tämän kehitystyön kohteena olevien tutkintojen ja ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmista.

TAULUKKO 4. Kooste kuntoutusalojen TKI-työn ammattikorkeakouluopinnoista.

Kooste AMK:n opintojaksoista	Opiskelija osaa
TKI-työn perusopintojakso 5 op	<ul style="list-style-type: none"> -tuntee tutkimus- ja kehittämisprosessin periaatteet -tuntee keskeiset tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiomenetelmät -tuntee keskeiset peruskäsitteet -tuntee tutkimusprosessin eri vaiheet -tuntee aineiston hankinnan teoreettisen pohjan -tuntee eri aineiston käsittelymenetelmät -osaa lukea tieteellisiä julkaisuja -osaa arvioida julkaisuja kriittisesti -tietää hyvän tieteellisen käytännön -voi osata myös viestinnällisiä asioita
Opinnäytetyön aloitus ja suunnitelma 5 op	<ul style="list-style-type: none"> -tunnistaa kehittämistarpeen omalla alallaan -suunnitella näistä tarpeista lähtevän kehitystyön -ottaa huomioon eettiset näkökulmat -kerää opinnäytetyöhön liittyvän tietoperustan -tekee kriittistä tiedonhankintaa -lukee ja perehtyy kansainväliseen aineistoon
Opinnäytetyön toteutus 5 op	<ul style="list-style-type: none"> -soveltaa oman alan kehittämis- ja tutkimusosaamista -toteuttaa opinnäytetyön suunnitelman mukaisesti -osaa kerätä ja analysoida aineiston -noudattaa tutkimuseettisiä periaatteita
raportointi ja viimeistely 5 op	<ul style="list-style-type: none"> -raportoida opinnäytetyöstä kirjoitusohjeiden mukaisesti -tietää tutkimuskirjoittamisen periaatteet ja soveltaa niitä -tekee saamistaan tuloksista johtopäätökset

Tästä perusrakenteesta ilmeni myös poikkeuksia, esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa opinnäytetyöhön liittyviä opintojaksoja on neljä, mutta opintopistemäärä on silti 15. Karelia ammattikorkeakoulussa perusopintojaksoja on kaksi ja niiden yhteenlaskettu opintopistemäärä on 6. Metropolia ammattikorkeakoulussa sosionomin tutkinto-ohjelmassa on kaksi viiden opintopisteen perusopintojaksoa, eli yhteensä 10 opintopistettä TKI-opintoja sekä 15 opintopistettä opinnäytetyötä.

Näiden opintojaksojen lisäksi esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Satakunnan ammattikorkeakoulu ja Karelia ammattikorkeakoulu tarjoavat valinnaisissa opinnoissa yhden tai useamman opintojakson, jotka ovat TKI-opintoja tai opintojaksoon liittyy vahvasti TKI-työn osaamistavoitteita. Tässä työssä on kuitenkin huomioitu vain ne opintojaksot, jotka kuuluvat pakollisiin opintoihin ja joiden osaamistavoitteista tuodaan selkeästi esille TKI-työn osaamista.

Yliopisto-opinnot

Yliopisto-opinnoissa täydentävät opinnot vaihtelevat yliopistoittain. Sosiaalityön maisteriohjelmassa kaikki yliopistot edellyttävät ennen tutkintoon hakeutumista sekä sosiaalityön perusopintojen (25 op) että sosiaalityön aineopintojen (35 op) suorittamista. Yliopistot tarjoavat näitä opintoja avoimessa yliopistossa. Vaikka nämä opinnot eivät ole varsinaisia täydentäviä opintoja koska ne suoritetaan ennen opiskelijaksi hakeutumista, tuon ne esille tässä työssä. Osa yliopistoista korvaavat sosionomin ammattikorkeakoulututkinnolla osan tai kaikki sosiaalityön perusopinnoista.

Sosiaalityön aineopintoihin sisältyy yliopistosta riippuen keskimäärin 10 opintopistettä tutkimusmetodiopintoja, usein viisi opintopistettä laadullisia menetelmiä ja viisi opintopistettä määrällisiä menetelmiä. Kuitenkaan kaikkien avoimien yliopistojen opinnoissa näin ei ole, esimerkiksi Helsingin avoimen yliopiston tarjoamissa sosiaalityön aineopinnoissa ei ole yhtään metodiopintoja. Joidenkin avoimien yliopistojen tarjoamiin aineopintoihin sisältyy kandidaatin tutkielma, toisiin taas ei. Jotkut yliopistot vaativat kandidaatin tutkielman tehdyksi hakuvaatimuksissaan, toiset taas eivät. Joidenkin yliopistojen täydentäviin opintoihin kuuluu myös kandidaatin tutkielma, jos sitä ei ole suorittanut aineopintojen yhteydessä mutta kaikki eivät sitä vaadi.

Sosiaalityön perus- ja aineopintojen lisäksi maisteriohjelmaan valituksi tulleet opiskelijat suorittavat täydentäviä opintoja, joiden osaamistavoitteita TKI-opintojen osalta on kuvattu taulukossa 5. Poikkeuksena Helsingin yliopisto, joka käyttää samantapaisista opinnoista nimeä soveltavat opinnot ja nämä opinnot tulee olla suoritettuna ennen opiskelemaan hakeutumista. Täydentävien TKI-opintojen vaadittava opintopistemäärä vaihtelee 10–23 pisteen välillä. Osa yliopistoista vaatii

metodiopintojen lisäksi täydentäviin opintoihin muitakin opintoja, esimerkiksi oikeuteen ja juridiikkaan liittyviä opintoja, joita ei kuitenkaan käsitellä tässä kehittämistyössä. Turun ja Helsingin yliopistosta valmistuu valtiotieteiden maistereita, muista yliopistoista yhteiskuntatieteiden maistereita.

TAULUKKO 5: Sosiaalityön maisteriohjelmien täydentävät opinnot eri yliopistoissa.

Lapin yliopisto	<p>15 opintopistettä ennalta määrättyjä täydentäviä opintoja: johdatus tieteellisen ajatteluun 2 op, tieteenfilosofiaa 3 op, laadullisen- ja määrällisen tutkimuksen perusteita yht. 10 op.</p> <p>Osaamistavoitteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tuntee tutkimuksellisen ajattelun periaatteet -tunnistaa erilaisia tutkimussuuntauksia -tunnistaa ja käyttää peruskäsitteitä -osaa arvioida tiedon totuudellisuutta -hahmottaa tutkimuksen menetelmien filosofisia kysymyksiä -hahmottaa laadullisen ja määrällisen tutkimusprosessin -tunnistaa eri metodologiset lähtökohdat laadullisessa ja määrällisessä tutkimuksessa -osaa käyttää erilaisia laadullisia ja määrällisiä metodeja -tunnistaa tutkimuseettiset haasteet
Tampereen yliopisto	<p>Kotisivulla ei tietoa, mutta sähköpostitse selvitetty, että täydentäviä opintoja yleensä max. 10 op metodiopintoja, katsotaan tilanne jokaisen valitun kanssa henkilökohtaisesti</p>
Itä-Suomen yliopisto	<p>Aineopintoja täydennetään niin, että niitä tulee 60 opintopistettä yhteensä. Opinnot, joilla tutkintoa täydennetään, ovat määritetty ennalta. TKI-työhön liittyviä opintoja, joilla täydennyksen voi tehdä: kandidaatin tutkielma 10 op, sosiaalityön tutkimuksen analysointi 2 op, tieteenfilosofia 5 op, tutkimusmenetelmäopinnot 10 op. Osaamistavoitteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> -itsenäisen tutkielman tuottaminen -tuntee tieteenfilosofian keskeiset ongelmat ja suuntauksukset -oman tieteenalan tutkimuksen arviointi -tutkimusmenetelmäopintoja ei ole tarkemmin määritelty, joten osaamiskuvauksia ei ole tarkemmin kuvattu
Turun yliopisto	<p>23 op ennalta määriteltyjä TKI-toimintaan liittyviä täydentäviä opintoja: määrälliset tutkimusmenetelmät yht. 10 op, laadulliset tutkimusmenetelmät yht. 7 op, tilastotiede 4 op ja tutkielmanteon opintojakso 2 op. Ei vaadita kandidaatin tutkielmaa. Osaamistavoitteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tuntee määrällisen ja laadullisen tutkimuksen peruseriaatteet, käsitteet ja tutkimuksen soveltuvuus erilaisiin tilanteisiin -osaa soveltaa näitä peruseriaatteita itse -tuntee tieteellisen kirjoittamisen perusteet ja rakenteen -tuntee aineiston ja tiedonhankinnan perusteet
Jyväskylän yliopisto	<p>10 op ennalta määriteltyjä opintoja: tieteen teoria 5 op ja datan esittäminen ja analysointi 5 op, kandidaatin tutkielma 10 op. Osaamistavoitteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> -hahmottaa tieteellisen ajattelutavan -osaa kuvata tieteellisen tutkimusprosessin tutkimuskysymyksestä julkaisuun saakka -osaa käsitellä ja tilastollista aineistoa ja hallitsee perusmenetelmät -osaa tehdä tutkimussuunnitelman, tieteellisen tutkielman ja raportoida sen
Helsingin yliopisto	<p>15 op yliopistollisia tutkimusmenetelmäopintoja vaaditaan jo valituksen tulemisen ehtona, käytetään nimitystä soveltavat opinnot. Näistä ei tarkempaa tietoa tai kuvausta.</p>

Geriatrian ja fysioterapian maisteriohjelmaa tarjotaan Jyväskylän yliopistossa. Fysioterapian osalta on mahdollista suorittaa joko fysioterapian maisteriohjelma tai terveystieteiden opettajankoulutuksen (fysioterapia) maisteriohjelma. Täydentävät opinnot ovat kaikissa tutkinto-ohjelmissa samat ja täydentävät opinnot koostuvat ainoastaan TKI-opinnoista. Täydentäviä opintoja vaaditaan 15 opintopisteen verran. Täydentävät opinnot on kuvattu taulukossa 6.

TAULUKKO 6: Geriatrian ja fysioterapian maisteriohjelmien täydentävät opinnot.

Geriatrian maisteriohjelma	15 op ennalta määriteltyjä opintoja: tieteellisen toiminnan perusteita 3 op, tiedonhankintamenetelmät ja tieteellinen kirjoittaminen 2 op, tutkimusmenetelmäopinnot 10 op. Osaamistavoitteet: -tietää tieteenfilosofioiden perusteet ja vaikutukset -ymmärtää metodisia ratkaisuja ja niiden edellytyksiä -hahmottaa tiedettä kokonaisuutena -osaa pohtia kriittisesti -on tutustunut tutkimusetiikan periaatteisiin -hallitsee kirjoittamisprosessin ja sen vaiheet -osaa keskeiset käsitteet -osaa erilaisia laadullisia ja määrällisiä menetelmiä -osaa soveltaa tietojaan tutkimuksen teossa
Fysioterapian maisteriohjelma	Samat täydentävät opinnot, kuin geriatrian maisteriohjelmassa.

Ammattikorkeakouluopintojen ja täydentävien opintojen osaamistavoitteiden peilaaminen toisiinsa

Tarkasteltaessa ammattikorkeakouluopintojen TKI-opintojaksojen osaamistavoitteita ja peilattaessa niitä yliopistossa suoritettavien täydentävien opintojen osaamistavoitteisiin on havaittavissa, että ammattikorkeakoulututkintojen osaamistavoitteet näyttävät laajempina, kuin täydentävien opintojen osaamistavoitteet. Osaamistavoitteet näyttävät myös hyvin samankaltaisina niin, että ammattikorkeakouluissa osaamistavoitteiden mukaan saavutettu osaaminen näyttäisi kattavan täydentävissä opinnoissa saavutettavan osaamisen. Yhteenveto osaamistavoitteista on kuvattu taulukossa 7. Tämän peilauksen tuloksena ei ole mahdollista sanoa, miksi täydentäviä opintoja tarvitaan näin paljon, eli miksi yliopistoissa koetaan, että ammattikorkeakouluopinnoista saatava TKI-osaaminen ei ole riittävää. On kuitenkin selkeää, että yliopistoissa ei koeta ammattikorkeakouluopintojen antamaa TKI-osaamista riittävänä, koska täydentävien opintojen määrä on suuri. Tästä huolimatta osaamistavoitteet näyttävät samankaltaisina, kuin ammattikorkeakouluopinnoissa.

TAULUKKO 7. Ammattikorkeakouluopintojen TKI-osaamistavoitteiden ja täydentävien opintojen osaamistavoitteiden yhteenveto.

Yhteenveto AMK-opintojen osaamistavoitteista (keskimäärin 20 op)	Yhteenveto täydentävien opintojen osaamistavoitteista (noin 10–23 op)
<ul style="list-style-type: none"> -tuntee tutkimus- ja kehittämisprosessin periaatteet -tuntee keskeiset tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiomenetelmät -tuntee keskeiset peruskäsitteet -tuntee tutkimusprosessin eri vaiheet -tuntee aineiston hankinnan teoreettisen pohjan -tuntee eri aineiston käsittelymenetelmät -osaa lukea tieteellisiä julkaisuja -osaa arvioida julkaisuja kriittisesti -tietää hyvän tieteellisen käytännön -raportoi työnsä ohjeiden mukaisesti -ottaa huomioon eettiset näkökulmat -osaa tehdä tiedonhankintaa ja aineistonhankintaa tietoperustan 	<ul style="list-style-type: none"> -tuntee tieteenfilosofiset perusteet, kysymykset ja ongelmat -tunnistaa erilaiset tutkimussuuntaukset -tuntee määrällisen ja laadullisen tutkimuksen peruseräkkeet ja näiden soveltuvuuden eri tilanteisiin -tuntee peruskäsitteet -osaa tieteellisen kirjoittamisen peruseräkkeet -osaa tiedonhankinnan ja aineistonhankinnan -tuntee tutkimuseetiikan perusteet

POHDINTA

Tutkimus- ja kehittämistoimintaosaaminen on valtakunnallisesti tärkeä osa-alue, joka mahdollistaa Suomen taloudellisen kasvun ja hyvinvoinnin (Parlamentaarisen TKI-työryhmän loppuraportti 2021, 46). TKI-toimintaa pyritään myös lisäämään tukemalla sitä rahoituksella ja muilla keinoin. Sekä ammattikorkeakouluilla että yliopistoilla on tässä tärkeä rooli. Myös kaikenlaisella tutkimuksella, niin soveltavalla kuin perustutkimuksella on tärkeä asema pyrittäessä valtakunnallisiin tavoitteisiin. Sosiaali- ja terveystieteiden toiminnan pohjautuminen tieteelliseen näyttöön on myös tärkeää. Riittävä TKI-osaaminen mahdollistaa näyttöön perustuvan toiminnan toteuttamisen työssä.

Näistä tavoitteista huolimatta tässä kehittämistyössä tutkimuksen kohteena olleet TKI-opinnot näyttävät vähäisinä ammattikorkeakouluissa. Fysioterapeutin, sosionomin ja geronomin ammattikorkeakoulutukseen sisältyy keskimäärin vain yksi perusopintojakso TKI-toiminnasta, jonka jälkeen oppiminen ja opitun soveltaminen jatkuu opinnäytetyön tekemisen aikana. Perusopintojakson osaamistavoitteet ovat laajat suhteutettuna opintopistemäärään, joka on keskimäärin viisi opintopistettä. Tavoitteena on esimerkiksi erilaisten TKI-menettelmien, peruskäsitteiden ja tutkimusprosessin tunteminen. Viiden opintopisteen opintojaksolla nämä asiat on opiskeltava hyvin tiiviisti ja tehokkaasti.

Tästä poikkeuksena on kuitenkin Metropolia ammattikorkeakoulu, jossa sosionomin ammattikorkeakouluopinnoissa on yhteensä 10 opintopistettä tutkimusmenettelmäopetusta. Koska

kokonaisopintopistemäärä on kuitenkin sama kuin muissa tutkinnoissa, herättää tämä kysymyksen, ovatko jotkut muut opintojaksot suppeampia verrattuna muihin samaa koulutusta tarjoaviin ammattikorkeakouluihin. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten tämä vaikuttaa opiskelijoiden TKI-osaamiseen.

Huomionarvoista on myös se, että ammattikorkeakoulussa TKI-toiminnan painotus on luoteeltaan soveltavaa. On hyvin mahdollista, jopa todennäköistä, että TKI-opintoja on integroitu mukaan myös muihin opintoihin, eikä se rajaudu vain näihin kursseihin. Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian tutkinto-ohjelman osaamiskuvauksessa mainitaan, että valmistunut fysioterapeutti on ”omaksunut kehittävän, tutkivan ja näyttöön perustuvan työtteen” (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Fysioterapeutti (AMK), s.a.). Kehittävä, tutkiva ja innovoiva ote saattaa siis olla yhtenä läpileikkaavana teemana läpi tutkinto-ohjelman. Tässä kehittämistyössä tätä näkökulmaa ei kuitenkaan tutkita, koska tämä näkökulma ei tule selkeästi esille eri opintojaksojen osaamistavoitteissa ja sen rajaaminen on haastavaa.

Selkeää on, että erityisesti perustutkimuksen osaamista ei katsota riittäväksi siirryttäessä ammattikorkeakouluopintojen jälkeen maisteriohjelmiin yliopistoon. Tämä ilmenee täydentävien opintojen suurena määränä. Kaikkien maisteriohjelmien täydentäviin opintoihin sisältyy tutkimusmenetelmäopintoja noin 10 opintopisteen verran. Lisäksi useiden yliopistojen täydentäviin opintoihin sisältyy myös muita, esimerkiksi tieteenfilosofiaan tai tieteelliseen ajatteluun sisältyviä opintojaksoja, joiden osaamistavoitteissa mainitaan esimerkiksi tieteenfilosofisten ongelmien tunteminen. Tässä on näkyvissä selkeä pullonkaula eli yliopistot katsovat, että ammattikorkeakoulussa hankittu osaaminen ei ole riittävä, jotta siirtyminen yliopiston maisteriohjelmaan olisi saumatonta. Yliopistolaissa (24.7.2009/558, 2009) sanotaan selkeästi, että yliopisto voi edellyttää täydentäviä opintoja, jotta tarvittavat valmiudet yliopistotutkintoon saavutettaisiin. On kuitenkin mahdollista, että tämä vaikuttaa yliopistokoulutusten vetovoimaan ja haastaa aikataulussa valmistumista.

Peilattaessa ammattikorkeakouluopintojen TKI-opintojakson osaamistavoitteita täydentävien opintojen osaamistavoitteisiin, voidaan kuitenkin pohtia täydentävistä opinnoista saatavan osaamisen tärkeyttä. Ammattikorkeakouluopintojen TKI-opintojaksojen osaamistavoitteet näyttävät sisältävän samat osaamistavoitteet, kuin maisteriohjelmien täydentävät opinnot. Täydentävien opintojen osaamistavoitteet eivät myöskään näytä tuovan mitään perustavanlaatuista uutta osaamista ammattikorkeakouluopintojen jälkeen TKI-opintojen osalta. Herää kysymys, miksi yliopistot kuitenkin kokevat, että TKI-osaaminen ei ole riittävällä tasolla ylempään korkeakoulututkintoon

siirryttäessä? Toisaalta ammattikorkeakouluopintojen TKI-opintojakson osaamistavoitteet ovat valtavan laajoja suhteutettuna opintopisteisiin. Onko mahdollista, että näillä jaksoilla ei saavutetakaan kaikkia mainittuja osaamistavoitteita?

Sosiaalityön maisteriohjelmassa hakijalta vaaditaan hakukelpoisuuden saamiseksi sosiaalityön perus- ja aineopinnot. Tämän lisäksi tutkintoon hyväksyttäessä opiskelija suorittaa erilliset täydentävät opinnot. Sosiaalityön maisteriohjelman täydentävissä opinnoissa on hajontaa eri yliopistojen kesken. Osa yliopistoista vaatii kandidutkielman joko osana täydentäviä opintoja tai osana aineopintoja, jotka on oltava tehtynä ennen sosiaalityön maisteriohjelman hakeutumista. Kuitenkaan kaikkien avoimien yliopistojen tarjoamiin aineopintoihin kandidutkielma ei sisälly. Näin ollen, jos kandidutkielmaa ei vaadita täydentävissä opinnoissa eikä se sisälly aineopintoihin, osa opiskelijoista ei tee kandidutkielmaa. Tämä voi asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan sekä osaamisen mutta myös opiskelu- ja valmistumisaikataulujen suhteen. Kandidutkielman tekeminen voi viedä paljon aikaa, mutta toisaalta sen avulla voi hankkia TKI-osaamista. Mielenkiintoista on myös se, että Jyväskylän yliopisto ei vaadi täydentävissä opinnoissa opintopaksoa, jonka osaamistavoitteissa olisi puhtaasti tutkimusmenetelmien hallitseminen. Helsingin yliopisto taas vaatii 15 opintopisteen tutkimusmenetelmäopintojen olevan suoritettu jo ennen opiskelupaikan saamista, eli nämä ovat hakukelpoisuuden ehtona.

Fysioterapian ja geriatrian maisteriopintojen täydentävät opinnot on ilmoitettu hyvin selkeästi kotisivuilla, mutta sosiaalialan täydentäviä opintoja joutuu etsimään yliopiston kotisivuilta. Ammattikorkeakouluopinnoista siirtyminen maisteriopintoihin olisi sujuvampaa, jos täydentäviä opintoja voisi tehdä jo etukäteen avoimessa yliopistossa. Avoimet yliopistot tarjoavat täydentävien opintojen opintopaksoja, mutta niiden suorittaminen on haasteellista, jos yliopistot eivät ilmaise selkeästi, minkälaisia osaamistavoitteita täydentävien opintojen opintopaksoilla on. Mielestäni selkeyden vuoksi olisi hyvä yhtenäistää sosiaalityön maisteriopintojen vaadittuja täydentäviä opintoja yliopistojen välillä. Tällöin hakija voisi tehdä täydentäviä opintoja jo etukäteen ja pyrkiä yhteishaussa useampaan yliopistoon opiskelemaan ja täydentävät opinnot voitaisiin hyväksilukea osaksi tutkintoa. Sosiaalityön opintoihin hakeutuvan täytyy suorittaa enemmän opintoja etukäteen, kuin fysioterapiaan ja geriatriaan hakeutuvan, jolloin maisteriohjelmiin hakeutumiseen riittää soveltuva ammattikorkeakoulututkinto. Mielestäni olisi hyvä miettiä, miksi sosionomin AMK-tutkinnolla ei aina ole mahdollista hyväksilukea sosiaalityön perusopintoja kokonaan. Pohdittavaksi jää, minkälaista hyötyä sosionomin tutkinnosta on suhteessa muihin ammattikorkeakoulututkintoihin, jolla sosiaalialan maisteriohjelmaan voi hakeutua.

Mielestäni on tärkeä myös pohtia, miten tämä pullonkaula ammattikorkeakouluopintojen ja maisteriopintojen välillä voitaisiin välttää. On mahdollista, että ammattikorkeakouluja vastuutetaan opettamaan enemmän tutkimusmetodiopintoja, jolloin niitä ei tarvitse erikseen opiskella maisteriopinnoissa. Tämä voisi vaatia ammattikorkeakouluopintojen opintopistemäärän lisäämistä. Toisaalta ammattikorkeakoulussa tutkimuksen painotus on soveltavassa tutkimuksessa. Ne ammattikorkeakoulusta valmistuvat, jotka eivät hakeudu yliopistoon, eivät välttämättä hyötyisi laaja-alaisempien tutkimusmetodiopintojen opiskelemisesta yhtä paljon, kuin yliopistoon hakeutuvat. Toisaalta taas ammattikorkeakouluissa tarjotaan vähän näitä opintoja suhteutettuna siihen, kuinka tärkeänä TKI-osaaminen nähdään ammattitaidon ja yhteiskunnan kannalta.

Mielestäni voidaan pohtia myös sitä, että pitäisikö ylempään korkeakoulututkintoon sisällyttää vielä enemmän tutkimusmenetelmäopintoja ilman, että ne olisivat täydentäviä opintoja, jolloin täydentäviä opintoja ei tarvitsisi olla. Tällöinkin pitäisi pohtia maisteriopintojen kestoa ja opintopistemäärää, jota pitäisi todennäköisesti kasvattaa. Toisaalta voidaan myös miettiä, pitäisikö tämä osaamispuute, jota nyt täydennetään täydentävillä opinnoilla maisteriopinnoissa, jakaa yhteistyössä suunnitellen ammattikorkeakoulun ja yliopiston kesken niin, että vastuu tutkimusmenetelmäosaamisesta jakautuisi sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen kesken.

Tässä kehittämistyössä on tutkittu oppilaitosten kotisivuilta löytyviä osaamistavoitteita TKI-opintojen osalta. Työ ei siten ole kattava selvitys opetussisällöistä, vaan osaamistavoitteista valituilla sosiaali- ja terveysaloilla. Toisinaan oppilaitosten kotisivuilta löytyvät tiedot ovat jokseenkin vaikeaselkoisia. Tässä työssä olen tulkinut löytämäni tietoa tutkimushetkellä olevan parhaan osaamiseni ohjaaman. Tulkintavirheet ovat siis mahdollisia ja tämä seikka tulisi ottaa huomioon tätä tutkimusta luettaessa.

Kehittämistyön prosessin arviointia

Kehittämistyön tekeminen oli prosessina opettavainen, mutta myös haastava. Vaikeaksi työn tekemisen teki työn suhteuttaminen KunFo:n tiedollisiin tarpeisiin. Työn alussa keskityin liikaa pohtimaan, miten työ hyödyttäisi KunFo:a parhaiten. Koska tämä oli alkuvaiheessa vielä epäselvää, myös työn tekeminen tuntui vaikealta. Kuitenkin keväällä 2022 asia selkeytyi niin, että KunFo:n toimijat tulevat poimimaan itselleen tarpeellisen tiedon valmiista työstä. Tämä helpotti työn tutkimuskysymyksen muodostamista, joka taas mahdollisti työn etenemisen.

Tämä osa prosessista opetti, kuinka haastavaa tutkimuksellinen kehittämistyö voi toisinaan olla. Tiedon tarpeet voivat kirkastua vasta projektin edetessä. Kehitystyön eteneminen ei myöskään ole suoraviivaista, vaan enemmin spiraalimaista, eikä se etene lineaarisesti eteenpäin.

Opin valtavasti sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen soite-alan tutkinnoista, vaikka tarkastelinkin vain rajattua määrää tutkinto-ohjelmia. Erityisesti opin tutkintojen osaamistavoitteista ja opetussuunnitelmista. Opin huomaamaan, kuinka erilaisia opetussuunnitelmat eri oppilaitoksissa voivat olla, vaikka tutkinto onkin sama. Työn aikana mieleeni tuli useita muita kehitysajatuksia tutkintojen vertailtavuuden parantamiseksi ja opetussuunnitelmien sekä täydentävien opintojen sisältöjen selkeyttämiseksi, joita olen tuonut esille tässä pohdinnassa. Työn tekeminen kehitti myös epävarmuuden sietokykyä ja luottamusta prosessin etenemiseen, vaikka se ei olisikaan lineaarista ja suoraviivaista.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Ammattikorkeakouluissa, kuntoutuksen koulutusaloilla, suoritettavia TKI-osaamiseen liittyviä opintojaksoja on keskimäärin 20 opintopisteen verran. TKI-opinnot koostuvat perusopintojaksosta, jossa opiskellaan TKI-toiminnan perusteet ja TKI-osaamista soveltavasta opinnäytetyöstä. Ylemmän korkeakoulututkinnon yhteydessä opiskeltavat TKI-toimintaan liittyvät täydentävät opinnot ovat osaamistavoitteiltaan samankaltaisia kuin ammattikorkeakoulujen TKI-opinnot. Ammattikorkeakouluissa saatava TKI-osaaminen ei kuitenkaan ole yliopistojen näkökulmasta riittävää, joka ilmenee täydentävien opintojen suuresta määrästä tutkinto-ohjelmissa.

Pohdintani mukaan täydentävien opintojen suuri määrä voi vaikuttaa maisteriohjelman vetovoimaisuuteen ja hakijamääriin. Edellytettävät täydentävät opinnot ovat myös usein epäselvästi ilmoitettu ja ne vaihtelevat oppilaitosten välillä. Tämä voi osaltaan vaikeuttaa opiskelijan ymmärrystä edellytettävistä opinnoista.

Tässä kehittämistyössä saatujen tulosten pohjalta täydentävien opintojen tarpeellisuutta ja niiden tarpeita ja järjestämistä olisi hyvä pohtia jatkossa korkeakoulujen välisen yhteistyön näkökulmasta, etenkin nyt menossa olevan kuntoutuksen koulutuksen kehittämistyön puitteissa. Olisiko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen mahdollista yhteistyössä kehittää toimintaansa niin, että täydentäviä opintoja ei välttämättä tarvittaisi lainkaan. Tällöin kuntoutusalan ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen siirtyminen yliopistojen tarjoamaan ylempään korkeakoulutukseen olisi sujuvampaa. Edelleen pohdittavaksi jää kuitenkin se, miten korkeakoulutuksessa varmistetaan korkeakoulutuksen kehittämislinjausten mukainen entistä

korkeampi koulutustaso ja suomelle hyvin tärkeä korkea TKI-osaamisen taso ja minkäläistä kuntoutuksen koulutusta se edellyttäisi.

Kirjoittajan yhteystiedot: e.emma.malkia@student.jyu.fi

LÄHTEET

- Hallia, A., Jeglinsky-Kankainen, I., Kippola-Pääkkönen, A., Kuitunen, S., Kääriäinen, M., Lähteenmäki, M-L., Mikkelsen, M., Paasu-Hynynen, S., Piirainen, K., Suvikas, A., Tolonen, T. & Vuoskoski, P. (2022). Kuntoutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi: kuntoutuksen koulutuksen tilannekuva 12/2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 14.5.2022. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/90d774f1-6f16-4b5f-881b-709dac418d75/c739a5b2-7c3a-4887-b454-6d34967bad14/RAPORTTI_20220201061618.pdf
- Harra, T., Holvikivi, J., Hyrkkänen, U., Immonen, M., Kiviaho-Tiippana, A., Pikkarainen, A., Sallinen, M. & Sihvonen, S. (2016). Kuntoutusalan koulutuksen uudistaminen ammattikorkeakouluissa: Dialogityöskentelyn tulokset. Viitattu 14.5.2022. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/113478/Kuntoutusalan%20koulutuksen%20uudistaminen%20ammattikorkeakouluissa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Helsingin yliopisto. Viitattu 10.6.2022. <https://www.helsinki.fi/fi>
- Holvikivi, J., Harra, T., Kiventausta, K. & Sipari, S. (2016) Kuntoutusalan koulutus: Valtakunnallinen selvitys kuntoutusalan koulutuksesta ammattikorkeakouluissa 2015. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu. Viitattu 14.5.2022. http://kuntoutuslanselvitys.metropolia.fi/Kuntoutusalan_koulutus_2015.pdf
- Holvikivi, J., Huovinen, J., Katajapuu, N., Kinnunen, A., Kiviaho-Tiippana, A., Kuisma, R., Kärkkäinen, R., Leskelä, J., Lähteenmäki, M-L. & Lällä, K. (2020) Kuntoutuksen osaamisen uudistamisen tulevaisuuden näkymiä. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja TAITO-sarja 71. Viitattu 14.5.2022. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/353423/2020%20TAITO%2071%20Kuntoutuksen%20osaamisen%20uudistamisen%20tulevaisuuden%20na%cc%88kymia%cc%88.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.6.2022. <https://www.jamk.fi/fi>
- Kansallinen tutkimuksen, kehittämisen ja innovaatioiden päivitetty tiekartta. (2021). Viitattu 19.5.2022. <https://okm.fi/documents/1410845/22508665/Kansallinen+tutkimuksen,+kehitt%C3%A4misen+ja+innovaatioiden+p%C3%A4ivitetty+tielkarta.pdf/b47931b4-3490-01a4-b2e2-83193329c5ef?t=1639483581267>
- Karelia ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.6.2022. <https://karelia.fi/>
- Konkola, R., Hauta-aho, H., Hiilamo, H., Karttunen, M., Niemi, J., Tuominen, M., Huusko, M. & Väättäin, H. (2021). Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 14:2021. Viitattu 14.5.2022. https://karvi.fi/app/uploads/2021/06/KARVI_1421.pdf
- Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030. (s.a.). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 19.5.2022. <https://okm.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>
- Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 10.2.2017/93. (2017). Viitattu 14.5.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170093>
- Lapin ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.6.2022. <https://www.lapinamk.fi/fi>
- Lapin yliopisto. Viitattu 10.6.2022. <https://www.ulapland.fi/FI>
- Metropolia ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.6.2022. <https://www.metropolia.fi/fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Osaaminen ratkaisee: Viitekehyksen laajentamistyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:3. Viitattu 14.5.2022. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161306/OKM%202019%203%20Osaaminen%20ratkaisee.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (s.a.) Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi. Viitattu 7.5.2022. <https://okm.fi/kunfo>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (s.a.) Suomen koulutusjärjestelmä. Viitattu 7.5.2022. <https://okm.fi/koulutusjarjestelma#koulutusjarjestelma>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2019). Suomi on nostettava tieteen, tutkimuksen innovaatioiden ja osaamisen kärkimaaksi. OAJ:n tiede- ja innovaatiopoliittiset linjaukset 2019. Viitattu 19.5.2022. https://www.oaj.fi/contentassets/afb70e727bf5410eb22ca1b5f80eed57/oajn_tiede_ ja_innovaatiopoliittiset_linjaukset_nettiin.pdf
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. (s.a.) Ammattikorkeakoulutus. Viitattu 1.5.2022. <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattikorkeakoulutus>
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. (s.a.) Yliopistokoulutus. Viitattu 2.5.2022. <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopistokoulutus>
- Opetushallitus. (s.a.). Tutkintojen viitekehykset. Viitattu 14.5.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-viitekehykset>
- Opintopolku. (s.a.) Ammattikorkeakoulututkinnot. Viitattu 1.5.2022. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/ammattikorkeakoulututkinnot>
- Opintopolku. (s.a.) Valmistaudu korkeakoulujen yhteishakuun. Viitattu 2.5.2022. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/valmistaudu-korkeakoulujen-yhteishakuun#hakukelpoisuus-yliopistoon>
- Opintopolku. (s.a.) Yliopistotutkinnot. Viitattu 1.5.2022. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/yliopistotutkinnot>

- Parlamentaarisen TKI-työryhmän loppuraportti. Parlamentaarinen TKI-työryhmä. (2021). Valtioneuvoston julkaisuja 2021:95. Viitattu 19.5.2022. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163709/VN_2021_95.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pekkonen, M., Holvikivi, J., Haapala, E., Hiekkala, S., Korpi, J., Nummelin, I., Raassina, S., Rannisto, S., Seppänen, S., Teittinen, A. & Työläjärvi, R. (2022). Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi: Kuntoutuksen osaamis- ja työelämätarpeet. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 14.5.2022. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/90d774f1-6f16-4b5f-881b-709dac418d75/29698060-f6bf-4041-b776-6d446fb27446/RAPORTTI_20220119114212.pdf
- Piirainen, A. & Sjögren, T. (2016). Laaja-alainen ja monikerroksinen kuntoutuksen osaaminen. Jyväskylän yliopisto, Terveystieteiden laitos, Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, julkaisuja 6/2016. Viitattu 14.5.2022. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55160/978-951-39-6760-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Satakunnan ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.6.2022. <https://www.samk.fi/>
- Sillantaka, J. & Vuoskoski, P. (2022). Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisohjelma. Selvitys kuntoutuksen koulutuksen tutkimuksista Suomessa: kartoittava kirjallisuuskatsaus (scoping review). Viitattu 7.5.2022. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/90d774f1-6f16-4b5f-881b-709dac418d75/dde8ff56-e84c-4ebe-9756-496d097b1834/RAPORTTI_20220119133621.pdf
- Sillantaka, J., Rajavaara, M., Töytäri, A., Salminen, A.-L. & Vuoskoski, P. (2022). Kuntoutuksen koulutuksen tutkimus Suomessa kirjallisuuskatsauksen valossa. Kuntoutus 45 (2) 47–54. doi: <https://doi.org/10.37451/kuntoutus.120026>.
- Sipari, S., Harra, T., Korniloff, K., Helenius, S., Tammelin, M., Janhunen, E. & Rantakokko, M. (2022). Johdatus tiekarttaan. Teoksessa M. Rankokko & S. Sipari (toim.) Kuntoutuksen soveltavan tutkimuksen strateginen tiekartta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 306. Viitattu 10.6.2022. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/702940/JAMKJULKAISUJA3062022_web.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (14.3.2022). Tiedote. Sote-ministerityöryhmä linjasi monikanavarahoituksen tiekartasta. ti
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2017). Kuntoutuksen uudistamiskomitean ehdotukset kuntoutusjärjestelmän uudistamiseksi. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2017:41. Viitattu 14.5.2022. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160273/RAP2017_41.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2020). Kuntoutuksen uudistaminen: Kuntoutuksen uudistamisen toimintasuunnitelma vuosille 2020–2022. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2020:39. Viitattu 14.5.2022. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162622/STM_2020_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (27.5.2020). Kolumni. Ministerit Kiuru ja Pekonen: Nyt on kuntoutuksen uudistuksen aika. Viitattu 14.5.2022. <https://soteuudistus.fi/-/1271139/ministerit-kiuru-ja-pekonen-nyt-on-kuntoutuksen-uudistuksen-aika>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (s.a.) Kuntoutuksen uudistus. Viitattu 14.5.2022. <https://stm.fi/kuntoutuksen-uudistus>
- Tampereen yliopisto. Viitattu 10.6.2022. <https://www.tuni.fi/fi>
- Tilastokeskus. (s a). Innovaatio. Viitattu 19.5.2022. <https://www.stat.fi/meta/kas/innovaatio.html>
- Tilastokeskus. (s.a.) Innovaatio toiminta. Tilastokeskus. Viitattu 19.5.2022. https://www.stat.fi/meta/kas/innovaatio_toim.html
- Tilastokeskus. (s.a.) Tutkimus- ja kehittämistoiminta. Viitattu 19.5.2022. https://www.stat.fi/meta/kas/t_ktoiminta.html
- Turun yliopisto. Viitattu 10.6.2022. <https://www.utu.fi/fi>
- Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 120/2017. (2017). Viitattu 14.5.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170120>
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista 794/2004. (2004). Nimike ja 1 § ja 26 § muutettu 31.12.2014. Suomen säädöskokoelma 1439/2014. Viitattu 7.5.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>.
- VISIO 2030 työryhmien raportit. (s.a.). Viitattu 19.5.2022. https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf/d69c279-d6a9-626d-deac-712662738972/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf?t=1548923472000
- Vuolteenaho, M. (2021). Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio toiminta ammattikorkeakouluissa. Akava Works 7. Viitattu 19.5.2022. https://akavaworks.fi/wp-content/uploads/sites/2/2021/05/Tutkimus-kehittamis-ja-innovaatio toiminta-ammattikorkeakouluissa-Artikkeli-7_2021-05052021.pdf
- Vuolteenaho, Y & Tikkanen, S. (2021). Yritysten ja yliopistojen yhteistyöstä TKI-toiminnassa. Akava Works 2. Viitattu 19.5.2022. https://akavaworks.fi/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/Yritysten-ja-yliopistojen-yhteistyosta-TKI-toiminnassa-Artikkeli-2_2021.pdf
- Yliopistolaki 24.7.2009/558. (2009). Viitattu 25.4.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558#mvs>

LIITTEET

LIITE 1. Taulukot eri ammattikorkeakoulututkintojen TKI-opintojen opintopistemääristä.

Sosionomi

Samk	Peruskursseja 2 op + 2 op + asiakas ja palveluselvitys sos. alalla 3 op + opinnäytetyö 15 (myös erillinen viestintäkurssi)
Jamk	Peruskurssi 5 op + opinnäytetyö 15 op
Karelia	Peruskurssi 1 2 op + peruskurssi 4 op + opinnäytetyö 15 op
Lapin amk	Peruskurssi 5 op + opinnäytetyö 15 op
Metropolia	peruskurssi 1 5 op + peruskurssi 2 5 op + opinnäytetyö 15 op

Geronomi

Samk	Peruskursseja 2 op + 5 op + opinnäytetyö 15 op
Karelia	Peruskurssi 1 2 op + peruskurssi 4 op + opinnäytetyö 15 op
Lapin amk	Peruskurssi 5 op + opinnäytetyö 15 op
Metropolia	peruskurssi 1 5 op + peruskurssi 2 5 op + opinnäytetyö 15 op

Fysioterapia

Samk	Peruskursseja 5 op + 2 op + opinnäytetyö 15 op
Jamk	Peruskurssi 5 op + opinnäytetyö 15 op
Karelia	Peruskurssi 1 2 op + peruskurssi 4 op + opinnäytetyö 15 op
Lapin amk	Peruskurssi 5 op + opinnäytetyö 10 op
Metropolia	peruskurssi 1 5 op + peruskurssi 2 5 op + opinnäytetyö 15 op

LIITE 2. Opinnäytetyön osaamistavoitteet

Opinnäytetyön aloitus ja suunnitelma		Kehittämistarpeen tunnistaminen, näistä tarpeista lähtevän kehitystyön suunnittelu, etiikka, tietoperusta, kriittinen tiedonhankinta, kansainvälisen aineiston lukeminen, keskeiset innovaatiomenetelmät
Opinnäytetyön toteutus		Opinnäytetyön metodologia ja metodit, aineiston kerääminen ja analysointi, etiikka, tulokset
Opinnäytetyön raportointi ja viimeistely		Opinnäytetyön kirjoittaminen ja raportointi, tutkimuskirjoittaminen, kirjoitusohjeiden noudattaminen, johtopäätösten tekeminen
Peruskurssi		Tutkimus- ja kehittämisprosessin periaatteet, peruskäsitteet, hyvä tieteellinen käytäntö, tieteellisten julkaisujen lukeminen ja kriittinen arviointi, tutkimusprosessin eri vaiheet, aineiston hankinta, aineiston analyysi.