



---

*Terveystieteiden opettajan  
andragoginen käsikirja 2024*

---

Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2024  
Pirjo Vuoskoski, Outi Ilves & Matti Munukka (toim.)  
Jyväskylän yliopisto liikuntatieteellinen tiedekunta

©Kirjoittajat ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta  
ISBN 978-952-86-0226-2 (verkkokj.)

## SISÄLLYS

### ESIPUHE

#### **LUKU 1: KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN**

URHEILUFYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN NYKYTILA KANSAINVÄLISESSÄ  
VIITEKEHYKSESSÄ – Tutkimuksellinen kehittämistyö .....7

*Kallonen Simone*

TEKOÄLYN KÄYTTÖ KORKEAKOULUOPETTAJAN TYÖSSÄ – Kartoittava  
kirjallisuuskatsaus .....29

*Kesti Elisabeth & Korjus Elina*

TYÖHYVINVOINTISUUNNITELMAN OSALLISTAVA KEHITTÄMINEN VAPAASSA  
SIVISTYSTYÖSSÄ.....53

*Tervonen Kirsi*

#### **LUKU 2: OPETUKSEN KEHITTÄMINEN**

TUKI- JA LIIKUNTAELIMISTÖN OPINTOKOKONAISUUDEN KEHITTÄMINEN –  
Työelämätarpeiden huomioiminen hieronnan ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen tuki- ja  
liikuntaelinongelmaisen potilaan terveyden ja toimintakyvyn edistämisen tutkinnonosan  
valmistavassa koulutuksessa .....71

*Korhonen Sini & Kortesmäki Heli*

URHEILUHIEROJAN AMMATTIT AidON KULMAKIVET KILPA- JA HUIPPU-  
URHEILUYMPÄRISTÖSSÄ – Kestävyyssjuoksijoiden näkemykset urheiluhierojan  
ammattitaidon kehittämistarpeista osana hieronnan erikoisammattitutkintoa .....88

*Liikanen Tommi & Törmä Markus*

KESKI-SUOMEN HYVINVOINTIALUEEN SOTE-HENKILÖSTÖN OHJAUSOSAAMISEN  
KARTOITUS .....107

*Lindström Jenna & Tiilikainen Essi*

PSYKOFYYSINEN LÄHESTYMISTAPA KUNTOUTUKSESSA  
TOIMINTATERAPEUTEILLE – Täydennyskoulutuksen kehittäminen toimintaterapeuttien  
ammattillisen kehittymisen tarpeiden näkökulmasta .....129

*Norppa Susanna*

### **LUKU 3: OPINTOJAKSON KEHITTÄMINEN**

FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN AMMATILLISEN KASVUN TUKEMINEN –  
Kartoittava kirjallisuuskatsaus ja kehittämis ehdotukset opintojaksolle..... 154

*Herttuainen Elina, Rinta-Hiiro Marika & Röppänen Elina*

VANHEMPIEN ODOTUKSIA PERHE- JA SYNNYTYSVALMENNUKSESTA – Kartoittavan  
kirjallisuuskatsauksen tulosten hyödyntäminen opetusmateriaalin kehittämisessä ..... 178

*Jääoja-Virtanen Elina*

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON TERVEYSTIETEIDEN MAISTERIOPISKELIJOIDEN  
TYÖELÄMÄVALMIUDET ASiantuntijaharjoittelun jälkeEN – Ohjaajien  
palautetta harjoittelijoiden työelämätaidoista ja asiantuntijuuden ulottuvuuksista vuosina 2021–  
2023..... 206

*Sarttila Katariina*

## ***Esipuhe***

*Tämä Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja koostuu lukuvuoden 2023–24 Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogiset aineopinnot suorittaneiden opiskelijoiden tutkimus- ja kehittämistöistä (TuKe-työt). Tällä kertaa merkityksellisiksi tutkimus- ja kehittämisteemoiksi muodostuivat (1) koulutuksen, (2) opetuksen ja (3) opintojakson kehittäminen.*

*Terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisten aineopintojen tarkoituksena on tuottaa laaja-alaista terveystiedon osaamista ja pedagogisia osaajia työelämän muuttuviin tarpeisiin. Tänä vuonna opintoihin sisältyvät TuKe-työt kohdentuivat laaja-alaisesti osaamisen kehittämiseen, sekä hyvinvoinnin ja ammatillisen kasvun edistämiseen erilaisissa koulutuksellisissa ja työelämän konteksteissa. Osaamisen kehittäminen kytkeytyi ammatillisen toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksiin, vapaan sivistystyön koulutukseen sekä jatkuvaan oppimiseen. Spesifimmin kehittämistyö kohdentui hierojan ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa tavoiteltavaan osaamiseen, fysioterapeuttien, toimintaterapeuttien ja terveydenhoitajien koulutuksiin, eri koulutussektoreilla työskentelevien opettajien hyvinvointiin ja osaamiseen sekä sote-alan henkilöstön osaamiseen.*

*Viimevuotisen andragogisen käsikirjan tapaan myös tänä vuonna tehtiin useita kirjallisuuskatsauksia, joissa tietoa haettiin tällä kertaa opettajien työssä tarvittavan osaamisen sekä opintojaksojen ja opetusmateriaalien kehittämistarpeisiin. Viimeaikaista kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia tarkasteltiin myös osana muita TuKe-töitä.*

*Tämänvuotisissa TuKe-töissä Koronapandemian jälkeen koulutuskäyttöön vakiintuneiden verkkopedagogisten ratkaisujen rinnalle nousivat tekoälyn mukanaan tuomat haasteet opettajan työssä. Tekoälyosaamisen rinnalla korostuivat kansainväliset koulutuskäytänteet ja työyhteisölähtöinen työhyvinvoinnin kehittäminen (luku 1). Opetuksen laaja-alaisen ja työelämästä nousevien kehittämistarpeiden rinnalla kehittämistyö kohdentui myös spesifeihin koulutusaloiksi sisältöihin ja osaamistarpeisiin (luku 2). Ammatillisen kasvun, asiantuntijaharjoittelun sekä synnytys- ja perhevalmennuksen opintojaksoihin kytkeytyvä kehittämistyö kohdentui sekä niiden sisältöön että toteutukseen (Luku 3).*

*Pedagogista osaamista tarvitaan erityyppisissä asiantuntijatehtävissä sekä koulutuksen, opetuksen ja ohjauksen ympäristöissä. Toivomme, että pedagogisiin opintoihinne sisältynyt andragoginen lähestymistapa, yhdessä hankkimanne tutkimus- ja kehittämisosaamisen kanssa, edesauttavat teitä, terveystieteiden opettajan pedagogiset aineopinnot suorittaneita, tulevilla työurillanne.*

*Lämpimät kiitokset kaikille tämän käsikirjan kirjoittajille!*

*Jyväskylässä 24.6.2024*

*Pirjo Vuoskoski, Outi Ilves ja Matti Munukka*

# ***LUKU 1***

## ***KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN***

**URHEILUFYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN NYKYTILA KANSAINVÄLISESSÄ  
VIITEKEHYKSESSÄ –  
Tutkimuksellinen kehittämissyö**

*Kallonen Simone*

**TIIVISTELMÄ**

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää Norjan, Iso-Britannian ja Australian urheilufysioterapian jatkokoulutuksen rakenteita, laajuuksia ja koulutusta järjestäviä tahoja. Selvitystyön tavoitteena oli lisätä ymmärrystä urheilufysioterapian koulutuksen kansainvälisestä nykytilasta ja tuottaa tietoa, jota hyödynnettiin hankesuunnittelussa ja ERASMUS+ hakemuksessa. Hankkeen tarkoituksena on kehittää paras mahdollinen urheilufysioterapian koulutusmalli Suomeen.

Aineisto koostui erilaisista urheilufysioterapiakoulutuksen kuvauksista. Kehittämistyön aineisto kerättiin ja analysoitiin yhteistyössä toimeksiantajan kanssa. Aineistonkeruuprosessi alkoi joulukuussa 2023 jatkuen maaliskuulle 2024 ja se eteni tutkivana tiedonhankintana, jolloin tiedon löytyminen eteni lumipallomaisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa, että aineistonhankintaa tehtiin verkossa tutkien erilaisia urheilufysioterapian koulutuksia ja ohjautuen uuden tiedon pariin verkkosivujen mainintojen mukaan.

Kaikissa kohdemaissa urheilufysioterapian järjestäytyminen on kansallisen yhdistyksen vastuulla ja nimikkeen saamiseksi vaaditaan maisteritutkinto. Maisteritutkinto on järjestetty eri tavoin kaikissa maissa. Australiassa hyväksytään Australian Physiotherapy Associationin yhteistyössä olevien yliopistojen opinto-ohjelmia. Iso-Britanniassa hyväksytään mikä vain urheilufysioterapian maisterikoulutus, joka sisältää urheilufysioterapian kompetensseja. Norjassa voi suorittaa yhteistyössä olevan yliopiston tutkinnon, mutta myös muu urheilufysioterapian maisterikoulutus hyväksytään, kun hakija täydentää tietyt aihealueet. Kaikilla mailla vaaditaan maisterikoulutuksen lisäksi lisää urheilufysioterapian substanssikoulutusta sekä muita lisäkritereiden täyttymistä. Esimerkiksi Norja vaatii urheilufysioterapiaan liittyviä lisäkoulutuksia ja he korostavat työkokemuksen merkitystä. Iso-Britanniassa jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen ovat tärkeässä roolissa, mutta myös työkokemusta painotetaan. Australiassa kokemuksen merkitys korostuu, mutta jatkuva kouluttautuminen on tärkeässä osassa.

Tämän selvitystyön perusteella voidaan todeta, että urheilufysioterapian jatkokoulutus on kansainvälisessä viitekehyksessä järjestetty eri tavoin. Yhteistä kohdemailla oli se, että urheilufysioterapian jatkokoulutus on maisteritason koulutus. Lisäksi ammatillinen kokemus ja jatkuva ammatillinen kehittyminen korostui. Jatkuva ammatillisessa kehittämisessä nousi esille teemoja kuten reflektiotaidot, mentorointi ja tieteellinen osaaminen. Näitä tietoja voidaan käyttää, kun luodaan hankesuunnitelmaa suomalaisen urheilufysioterapiakoulutuksen kehittämiseksi.

Asiasanat: koulutus, urheilufysioterapia, hankesuunnittelu, jatkuva oppiminen

## JOHDANTO

Urheilufysioterapian koulutuksessa on kansainvälisesti menossa kokonaisvaltainen murrosvaihe, jonka tarkoituksena on parantaa koulutuksen laatua (IFSPT s.a.). Urheilufysioterapian kansainvälinen kattojärjestö, IFSPT, on mukana Euroopan unionin rahoittamassa kolmen vuoden projektissa, jonka tarkoituksena on päivittää urheilufysioterapian kompetensseja (IFSPT s.a.). Nämä kompetenssit tulevat tulevaisuudessa myös ohjaamaan kansainvälistä sertifiointia.

Suomessa urheilufysioterapian koulutuksen kehittämisestä, järjestämisestä ja koordinoinnista vastaa Suomen Urheilufysioterapeutit SUFT ry, joka on Suomen fysioterapeutit ry:n erikoisalayhdistys (SUFT ry s.a.). SUFT on jäsenyhdistys IFSPT:ssä, ja se on tiiviisti mukana kompetenssien kehittämistyössä. Suomessa on tällä hetkellä olemassa kansallinen sertifiointijärjestelmä, jonka SUFT on kehittänyt opetus ja kulttuuriministeriön tuella. Urheilufysioterapeutin sertifiointilla pyritään tunnistamaan fysioterapeutit, jotka toimivat urheilun parissa (SUFT ry s.a.).

Suomen Fysioterapeutit ry julkaisi vuoden 2023 lopulla osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mallin. Mallin tarkoitus on luokitella ja määritellä fysioterapeuttien ammatillista osaamista sekä pätevyyttä (Suomen fysioterapeutit 2024). Tämä tarkoittaa, että fysioterapeutti voi kokemuksen sekä lisäkoulutuksen myötä asettua eri osaamisen luokkiin. Mallin mukaan fysioterapeutti valmistuu asiantuntijaksi ja näiden lisäksi on kolme osaamistasoa; erityispätevyys, erityisasiantuntija sekä erikoisasiantuntija (Suomen fysioterapeutit 2024).

SUFT ry:n ylläpitämä sertifiointi on luokiteltu erityispätevyudeksi, eikä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mallissa Suomessa ole jatkopolkua urheilufysioterapian parissa. Erityispätevyyden myöntämisessä kriteereinä on erikoistumiskoulutusta vähintään 15 opintopisteen verran, jonka vaatavuus on EQF (European Qualifications Framework) -tasolla 6–7 sekä vähintään kahden vuoden työkokemus (Suomen fysioterapeutit 2024). Seuraava taso mallissa on erityisasiantuntija. Erityisasiantuntijan kriteereissä vaaditaan lisäkoulutusta vähintään 60 opintopisteen verran, josta erikoistumiskoulutusta tulee olla vähintään 25 opintopistettä ja loput ammatillista jatkokoulutusta ylemmän korkeakoulututkinnon parissa (Suomen fysioterapeutit 2024).

Opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeen; Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 mukaan tulevaisuudessa korkeakoulutuksen pääpaino on muun muassa jatkuvassa oppimisessa sekä kansainvälisessä verkostoitumisessa (OKM 2017). Tämän vision vuoksi olisi tärkeää yhdistää tulevaisuudessa myös urheilufysioterapian erityisasiantuntijan koulutus korkeakoulun yhteyteen.



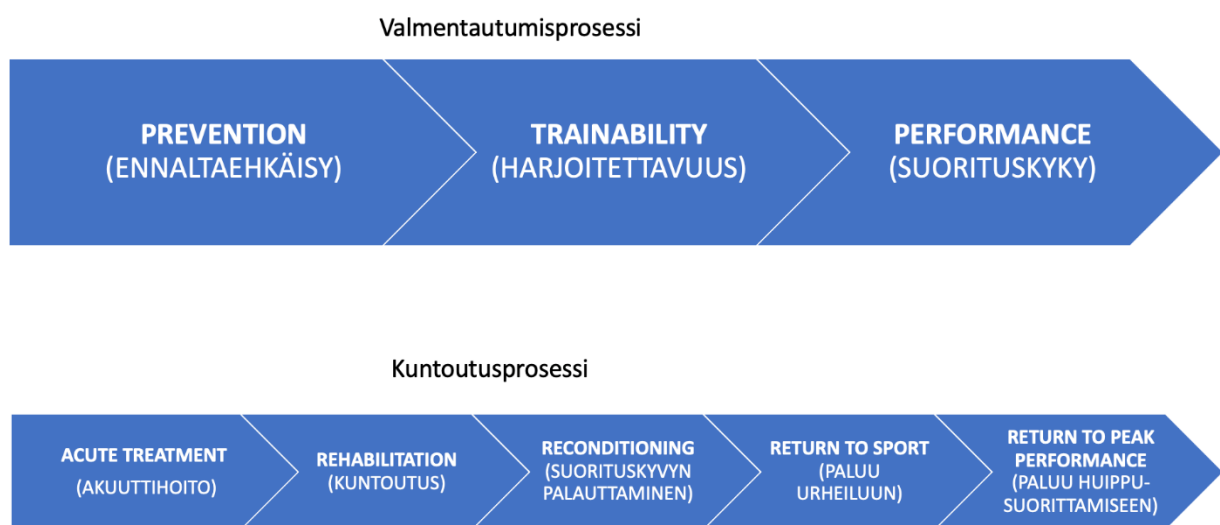
Näin ollen tämän työn tarkoitus oli selvittää, miten urheilufysioterapian koulutusta järjestetään kansainvälisesti. Työ on tehty yhteistyössä SUFT ry:n kanssa.

## TAUSTAKIRJALLISUUS

Tämä tutkimuksellinen kehittämistyö on tehty urheilufysioterapian jatkokoulutuksen viitekehyksessä. Urheilufysioterapia määritellään tässä työssä fysioterapian erikoisalana, jonka tarkoituksena on tukea erityisesti urheilijoita sekä aktiiviliikkuja.

### Urheilufysioterapia suomalaisessa viitekehyksessä

Suomessa urheilufysioterapia kuvataan sekä valmentautumis- että kuntoutusprosessina (SUFT ry 2020). Käytännössä tämä tarkoittaa, että urheilufysioterapiassa korostuvat valmentautumisprosessiin osallistuminen sekä kuntoutusprosessissa ymmärrys lajin vaatimuksista ja paluusta huippusuorittamiseen. Urheilufysioterapeutin ollessa osana valmentautumisprosessia, tukee hän toiminnallaan vammojen ennaltaehkäisyä, urheilijan harjoitettavuutta ja suorituskykyä (KIHU 2023). Urheilufysioterapian prosessit on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Urheilufysioterapian prosessit (SUFT ry 2020)

SUFT ry:n tarjoaa urheilufysioterapian koulutusta fysioterapeuteille, fysioterapiaopiskelijoille sekä muille kiinnostuneille sidosryhmille (SUFT ry s.a.). Perustason koulutukseen kuuluu kaikille avoimet verkkokoulutukset Urheilufysioterapian ABC sekä Vuorovaikutustaidot urheilufysioterapeutin työkaluna. Sertifiointi-tason koulutuksiin kuuluvat urheilufysioterapian peruskurssi (UFPK) 1 op,

urheilijan niska-olkapää-hartiarengas (UNOH) 1 op, urheilijan polvi-nilkka-jalkaterä (UPNJ) 1 op, urheilijan lanneselkä-lantio-lonkka (ULLL) 1,5 op, urheilijan kuormitusfysiologia ja paranemisprosessit (UKFP) 1 op sekä urheilijan teippaus (UT) 1 op (SUFT ry s.a.).

Urheilun parissa toimiva fysioterapeutti voi Suomessa hakea nimikkeen 'sertifioitu urheilufysioterapeutti'. Sertifiointiin myöntää SUFT ry:n asettama sertifiointilautakunta. Vuonna 2024 sertifiointilautakuntaan kuuluvat SUFT ry:n puheenjohtaja, SUFT ry:n hallituksen jäsen, Suomen Olympiakomitean ylilääkäri sekä Suomen Fysioterapeuttien koulutuksen, tutkimuksen sekä terveystieteiden erityisasiantuntija (SUFT ry s.a.). Sertifiointilautakunta sekä SUFT ry:n hallitus määrittävät sertifiointikriteerit. Vuonna 2024 kriteereissä huomioidaan koulutus, työkokemus sekä sitoutumista Suomen Fysioterapeutit ry:n hyväksymien ammattieettisten sääntöjen ja SUFT ry:n erityispätevyysäännösten noudattamisesta. (SUFT ry 2022).

Pohjakoulutuksena tulee olla fysioterapeutti AMK tai vastaava aikaisempi koulutus. Lisäkoulutuksia tulee olla 25 opintopistettä, sisältäen 10 opintopisteen arvoisesti SUFT ry:n sertifiointitasoon kuuluvat moduulit sekä moduuleihin liittyvät refleksiivinen oppimispäiväkirja ja case-raportit (Suft ry s.a.). Sertifiointiin vaaditaan myös Suomen urheilun eettinen keskus SUEK ry:n Puhtaasti Paras-verkkokoulutus. Työkokemusta tai valmennusprosessiin osallistumista SUFT ry (2022) määrittelee ”Vähintään kahden vuoden aktiivinen ammatillinen osallistuminen urheilu- ja/tai liikuntafysioterapian tehtäviin hakemusta edeltäneiden 4 vuoden ajalta.” Tämän toteutumista sertifiointia hakevan tulee kuvata tarkemmin sisällöltään sekä kestoltaan. Sertifioitu urheilufysioterapeutti tai Urheilufysioterapeutti (sert.) on Suomessa suojeltu nimike ja se on voimassa neljä vuotta, jonka jälkeen sen voi hakea uudelleen (SUFT ry 2022).

### **Urheilufysioterapia kansainvälisessä viitekehyksessä**

Kansainvälisen kattojärjestön IFSPT:n (International Federation of Sports Physical Therapy) tarkoitus on edistää urheilufysioterapiaa maailmanlaajuisesti. Tavoitteena on edistää urheilufysioterapian ammatillista kiinnostusta ja arvoa, parantaa urheilufysioterapian laatua tiedon, taitojen ja ammatillisen vastuun suhteen, helpottaa tutkimusten tekemisestä näyttöön perustuvan urheilufysioterapian edistämiseksi sekä kannustaa viestimään ja vaihtamaan koulutuksellista ja ammatillista tietoa eri medioissa (IFSPT s.a.).

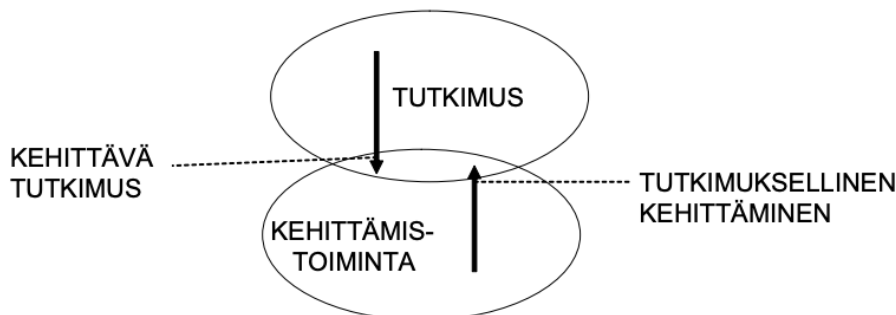
IFSPT työstää parhaillaan uusia urheilufysioterapian kompetensseja. Vielä tällä hetkellä voimassa olevat urheilufysioterapian kompetenssit on julkaistu vuonna 2005 (Bulley ym. 2005). Urheilufysioterapian kompetenssit kuvaavat, mitä urheilufysioterapian asiantuntijalta odotetaan. Ne

kuvaavat tehokasta ammatillista käyttäytymistä ja yhdistävät erikoisalan erityisosaamista tiedon, taidon sekä asenteiden suhteen (Bulley ym. 2005). Kompetenssit luovat pohjan käytännön kehittämiseksi, mahdollistavat laatua varmistavia toimintoja ja fasilitoivat yksilöllistä ammatillista kehittymistä (Bulley ym. 2005). Vuonna 2005 julkaistuja urheilufysioterapian kompetensseja on yhteensä 11; vammojen ennaltaehkäisy, akuutti interventio, suorituskyvyn lisääminen, turvallisen ja aktiivisen elämäntavan tukeminen, jatkuva oppiminen, ammattitaito ja johtaminen, tutkimusosallistuminen, parhaiden käytänteiden levittäminen, käytänteiden laajentaminen innovaation avulla sekä reilun pelin ja antidoping toiminnan edistäminen (Bulley ym. 2005).

IFSPT myöntää kansainvälisen urheilufysioterapeutin sertifikaatin RISPT (Registered International Sports Physical Therapist), joita on myönnetty noin 200 (IFSPT s.a.). Sertifikaatin myöntäminen on kuitenkin jäsenyhdistyskohtainen, eikä esimerkiksi SUFT ry:llä ole tällä hetkellä polkua jäsenilleen kansainvälisen sertifikaatin saavuttamiseksi. Kansainvälistä sertifikaattia varten jäsenyhdistys tarvitsee urheilufysioterapian maisterikoulutuksen, joka täyttää IFSPT:n asettamia kompetensseja (IFSPT s.a.). Tällä hetkellä kansainvälisen sertifikaatin polku löytyy 13:ssa eri jäsenyhdistyksessä ympäri maailmaa, sisältäen esimerkiksi Ruotsin, Norjan ja Tanskan.

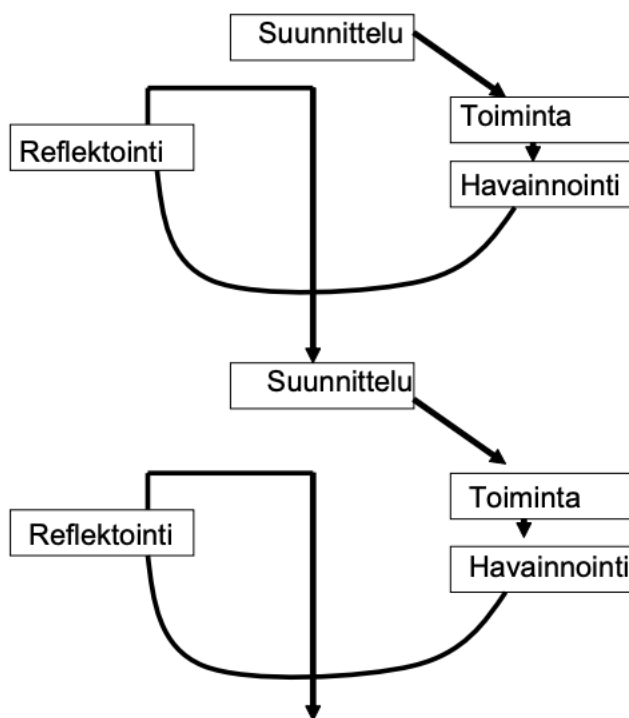
### **Pedagoginen viitekehys**

Tämän työn pedagoginen viitekehys oli urheilufysioterapiakoulutuksen kansallinen kehittäminen korkea-asteella. Kehittämistoiminnassa tavoitellaan aina jotain muutosta toiminnassa tai käytänteissä (Toikko & Rantanen 2009, 21–22). Toikon ja Rantasen (2009, 21) mukaan tutkimuksellinen kehittämistoiminta on väljä yleiskäsite, kuvastaen tutkimuksen ja kehittämisen yhteyttä (kuvio 2). He kuvaavat, että kehittämistoiminta on pääosassa, mutta siinä hyödynnetään tutkimuksellisia periaatteita. Kuitenkin tärkeää on, että kysymyksenasettelu ohjaa tiedontuotantoa ja kysymykset nousevat käytännön tasolta.



KUVIO 2. Tutkimuksen ja kehittämisen yhteys (Toikko & Rantanen 2009, 21)

Tässä työssä hyödynnettiin Toikon ja Rantasen (2009, 66–67) kehittämistyön spiraalimallia (kuvio 3). Spiraalimallissa korostuu pitkäjänteinen prosessi, jolloin spiraalien kehät täydentävät toisiaan (Toikko & Rantanen 2009, 66–67). Näin ollen mallissa korostuu jatkuvuus. Jokainen kehä koostuu suunnittelusta, jonka jälkeen siirrytään konkreettiseen toimintaan sekä havainnointiin ja tämän jälkeen reflektoidaan, jonka pohjalta alkaa uuden kehän suunnittelu (Toikko & Rantanen 2009, 66–67).



KUVIO 3. Kehittämistyön spiraalimalli (Toikko & Rantanen 2009, 67).

Sosiaali- ja terveystalalla jatkokouluttautuminen näyttäytyy yhtä tärkeämmässä roolissa. Samalla korkeakoulutuksen pääpaino on enenevässä määrin muun muassa jatkuvassa oppimisessa sekä verkostoitumisessa (OKM 2017). Verkostoituminen voi auttaa oppilaita saavuttamaan koulutuksellisia tavoitteita, mutta ennen kaikkea verkostoituminen lisää mahdollisuuksia ja auttaa herkkiä oppilasryhmiä (Muijs 2010). Lisäksi verkostoitumalla voi löytää itselleen mentorin, mikä voi olla uran keskivaiheilla tärkeä osa ammatillista kehittymistä (Croxtton 2023).

Suomessa Suomen Fysioterapeutit ry ja Suomen Fysioterapia- ja kuntoutusyritykset FYSI ry ovat tehneet Osaaminen näkyväksi-oppaan, joka on opas fysioterapeuteille urasuunnittelun ja täydennyskoulutuksen tueksi. Oppaassa mainitaan esimerkiksi mentorointi osaamisen kehittämiskeinoksi (Anttila ym. 2017). Mentorointia voi määrittää kahden ihmisen väliseksi

vuorovaikutussuhteeksi, jossa kokeneempi mentoroi kokemattomampaa osapuolta (Joo ym. 2012). Tavoitteena mentoroinnissa on kokemattomamman henkilön henkilökohtainen ja ammatillinen kasvu. Mentorin tulisi tuntea työpaikan ja erityisesti työtehtävät paremmin kuin mentoroitavan, jotta kasvua tuetaan mahdollisimman hyvin (Karjalainen 2010, 30). Kansainvälisesti mentoroinnin merkitys urheilufysioterapian jatkokoulutuksessa on tunnustettu esimerkiksi Iso-Britanniassa (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.).

SUFT ry on kehittämässä urheilufysioterapian erityisasiantuntijatason koulutusta, joka samalla täyttää sekä Suomen Fysioterapeuttien erityisasiantuntijatason että IFSPT:n kansainvälisen sertifikaatin kriteerejä. Koulutuksen kehitystyön suunnitteluun SUFT tarvitsee tiedonhankinnasta rakentuva tutkimuksellinen osa. Näin ollen tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä urheilufysioterapian koulutuksen nykytilasta kansainvälisesti. Kehittämistyötä päätettiin rajata Norjaan, Iso-Britanniaan sekä Australiaan, joiden urheilufysioterapian erikoistumiskoulutusta arvostetaan kansainvälisesti.

## **KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET**

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää Norjan, Iso-Britannian ja Australian urheilufysioterapian jatkokoulutuksen rakenteita, laajuuksia ja koulutusta järjestäviä tahoja. Selvitystyön tavoitteena oli lisätä ymmärrystä urheilufysioterapian koulutuksen kansainvälisestä nykytilasta ja tuottaa tietoa, jota hyödynnettiin hankesuunnittelussa ja ERASMUS+ hakemuksessa. ERASMUS+ hakemuksella haettiin taloudellista tukea SUFT ry:n tieteelliselle toimikunnalle, jonka tehtävänä on kehittää paras mahdollinen urheilufysioterapian koulutusmalli Suomeen.

Tutkimuskysymyksenä oli:

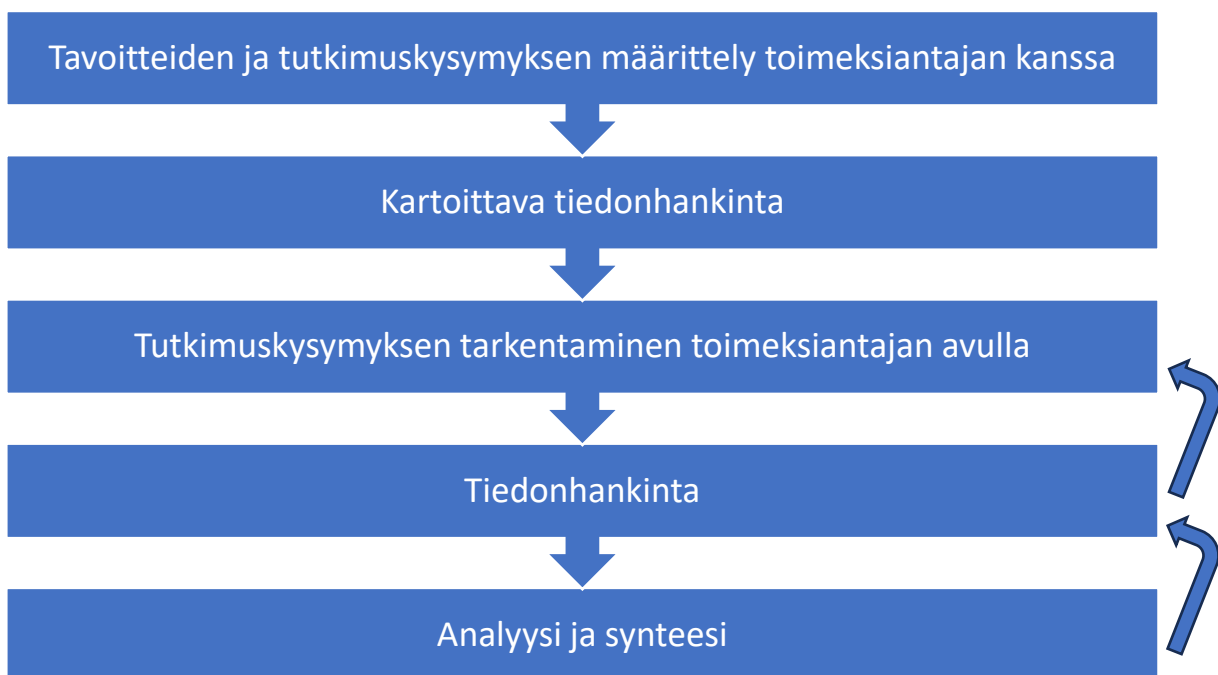
*Miten urheilufysioterapian koulutus on järjestetty Norjassa, Iso-Britanniassa sekä Australiassa?*

## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön aineisto koostui erilaisista urheilufysioterapiakoulutuksen kuvauksista. Kehittämistyön aineisto kerättiin ja analysoitiin yhteistyössä toimeksiantajan kanssa. Aineistonkeruuprosessi alkoi joulukuussa 2023 ja jatkui maaliskuulle 2024. Aineistonkeruu eteni tutkivana tiedonhankintana, jolloin tiedon löytyminen eteni lumipallomaisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa, että aineistonhankintaa tehtiin verkossa tutkien erilaisia urheilufysioterapian koulutuksia ja ohjautuen uuden tiedon pariin verkkosivujen mainintojen mukaan. Näin ollen kyseessä ei ollut

perinteinen tieteellinen tiedonhaku, jossa korostuu ongelmaan perustuvien hakusanojen tai hakulausekkeen määrittely sekä haku määrättyissä tietokannoissa (Jyväskylän yliopisto 2023).

Aineistonhankinnassa avainasemassa oli IFSPT:n verkkosivu, jossa on mainittu kaikki maat, jolla on olemassa kansainvälisen sertifiointin polku. Yksinkertaistettu prosessikuvaus kehittämistyöstä on avattu kuviossa 4. Prosessi ei ole kuitenkaan ollut lineaarinen, vaan on jatkuvasti palattu prosessissa taaksepäin.



KUVIO 4. Tutkimuksellisen kehittämistyön prosessi.

Yhteistyö toimeksiantajan kanssa alkoi tavoitteiden ja tutkimuskysymyksen määrittelyllä SUFT ry:n tieteellisen toimikunnan kanssa. Näiden määrittelemiseksi kokoonnuttiin keskustelemaan useamman kerran, jotta työn rajaus onnistuisi mahdollisimman tarkasti kohti ydinongelmaa. Ensimmäiseksi päätettiin rajata tiedonhakua IFSPT:n jäsenmaille, joille on myönnetty kansainvälisen sertifikaatin kelpoisuus.

Kartoittavan tiedonhankinnan jälkeen päätettiin rajata tiedonhankintaa Norjaan, Iso-Britanniaan sekä Australiaan ja samalla tarkennettiin mitä tietoa halutaan kerätä sen mukaan, mitä saatavilla oli. Alkuun haasteita tiedonhakuun aiheutti se, että jokaisella kohdemaalla koulutus on järjestetty eri tavalla sekä eri tahojen toimesta, mikä puolestaan vaikeutti tiedon synteesiä. Samalla kyseinen huomio ohjasi tutkimuskysymystä lopulliseen muotoonsa, sillä todettiin, että erilaisten mallien

ymmärtäminen sekä niiden olemassaolon tiedostaminen auttaa valitsemaan parhaimman mahdollisen mallin Suomeen. Lisäksi haasteita tiedonhankintaan aiheutti verkkosivuilla olevan tiedon syvyys. Esimerkiksi Australian järjestelmän sertifiointikriteerit jäivät epäselväksi, jolloin tavoitettiin heidän edustajansa sähköpostitse, joka tarkensi mistä löytyy tarvittava tieto. Tieto jäi kuitenkin pinnalliseksi, sillä heillä on monta yhteistyöyliopistoa, eikä tutkinto-ohjelmien sisältö ollut saatavilla verkossa. Lähestyttiin sähköpostitse myös kahta yliopistoa, mutta ei saatu määräaikaan mennessä vastausta.

Tiedonhankinnasta saatu aineisto analysoitiin ja koottiin synteesi taulukkomuodossa (liite 1). Synteessin tarkoitus on koota yhteen olennaiset tutkimustulokset, jolla saadaan vastaukset tutkimusongelmaan (Perttula, S. 14.3.2013). Analyysi aloitettiin selvittämällä jokaisen kohdemaan järjestäytyneisyys; myönnettävä nimike, myöntävä taho, yhteistyötahot, koulutusvaatimukset, vaadittavan koulutuksen EQF-taso (European Qualifications Framework) sekä muut kriteerit. Koska jokaisella kohdemaalla oli omanlainen malli, avattiin myös jokaista mallia tarkemmin luettelomaisesti omassa liitteessä. Norjan malli on kuvattu liitteessä 2, Iso-Britannian malli liitteessä 3 ja Australian malli liitteessä 4.

## **TULOKSET**

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä urheilufysioterapian koulutuksen nykytilasta kansainvälisesti selvittämällä Norjan, Iso-Britannian sekä Australian urheilufysioterapian jatkokoulutuksen rakenteita. Urheilufysioterapian järjestäytyneisyys kohdemaissa on kuvattu liitteessä 1.

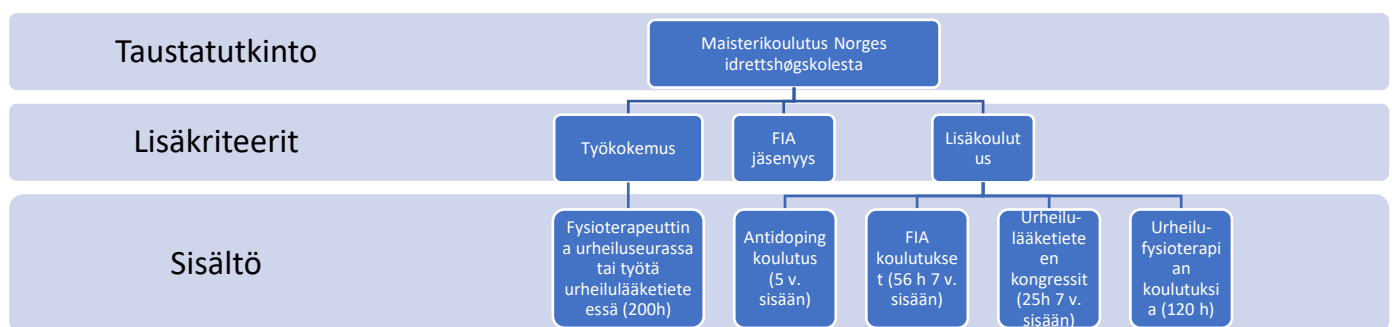
Kaikissa maissa urheilufysioterapian järjestäytyminen on kansallisen fysioterapia- tai urheilufysioterapiayhdistyksen vastuulla ja nimikkeen saamiseksi vaaditaan maisteritutkinto EQF-tasolla 7 (Australian Physiotherapy Association s.a.; The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.; Norsk fysioterapeutforbund s.a.). Maisteritutkinto on kuitenkin järjestetty eri tavoin kaikissa maissa. Australiassa on Australian Physiotherapy Associationin, eli APA:n hyväksymiä opinto-ohjelmia yhteistyö yliopistoissa (Australian Physiotherapy Association s.a.). Iso-Britanniassa hyväksytään mikä vain urheilufysioterapian maisterikoulutus, mutta hakemuksessa maisterikoulutuksen sisältö pitää nivoa yhteen IFSPT:n urheilufysioterapian kompetenssien kanssa (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.). Norjassa puolestaan voi käydä yhteistyössä olevan yliopiston urheilufysioterapian maisterikoulutus, mutta myös muu urheilufysioterapian maisterikoulutus hyväksytään, kun hakija täydentää tietyt aihealueet itse (Norsk fysioterapeutforbund s.a.).

Yhteistä kaikilla mailla on myös se, että vaaditaan lisää substanssikoulutusta sekä nimikkeen saamiseksi vaaditaan muita lisäkriteerejä, joita hakijan tulee täyttää (Australian Physiotherapy Association s.a.; Norsk fysioterapeutforbund s.a.; The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.). Esimerkiksi Norja vaatii urheilufysioterapiaan liittyviä lisäkoulutuksia ja he korostavat työkokemuksen merkitystä (Norsk fysioterapeutforbund s.a.). Iso-Britanniassa puolestaan jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen on tärkeässä roolissa, mutta myös työkokemusta painotetaan (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.). Australiassa kokemuksen merkitys korostuu, mutta myös jatkuva kouluttautuminen on tärkeässä osassa kriteereissä (Australian Physiotherapy Association s.a.).

### Norjan malli – Idrettsfysioterapeut FIA

Norjassa voi hakea nimikettä ”Idrettsfysioterapeut FIA” kahta eri polkua pitkin, riippuen siitä, onko suorittanut urheilufysioterapian maisteritutkinnon yhteistyöoppilaitoksessa vai muualla (Norsk fysioterapeutforbund s.a.). Yhteenvedo Norjan mallista löytyy liitteessä 2.

Ensimmäinen polku vaatii urheilufysioterapian maisterikoulutuksen Norges idrettshøgskolesta (NIH), joka on Norjan urheilufysioterapiayhdistyksen ”Faggruppen for idrettsfysioterapi og aktivitetsmedisin (FIA)” yhteistyöoppilaitos (Norsk fysioterapeutforbund s.a.). Tällöin hakijan tulee olla FIA:n jäsen, hänellä tulee olla 200 tuntia kokemusta urheilufysioterapeutin kenttätöistä esimerkiksi urheiluseurassa ja hänellä tulee olla noin 200 tuntia lisäkoulutusta urheilufysioterapiasta (Norsk fysioterapeutforbund s.a.). Lisäkoulutus on jaoteltu FIA:n koulutuksiin, urheilulääketieteen kongresseihin sekä muuhun tarkoituksenmukaiseen urheilufysioterapiaan liittyvään koulutukseen, kuten esimerkiksi ravitsemuskoulutukseen. FIA:n koulutuksia vaaditaan yhteensä 56 tuntia ja urheilulääketieteen kongresseja yhteensä 25 tuntia, eikä niistä saa olla yli seitsemää vuotta (Norsk fysioterapeutforbund s.a.). Polku on kuvattu kuviossa 5.

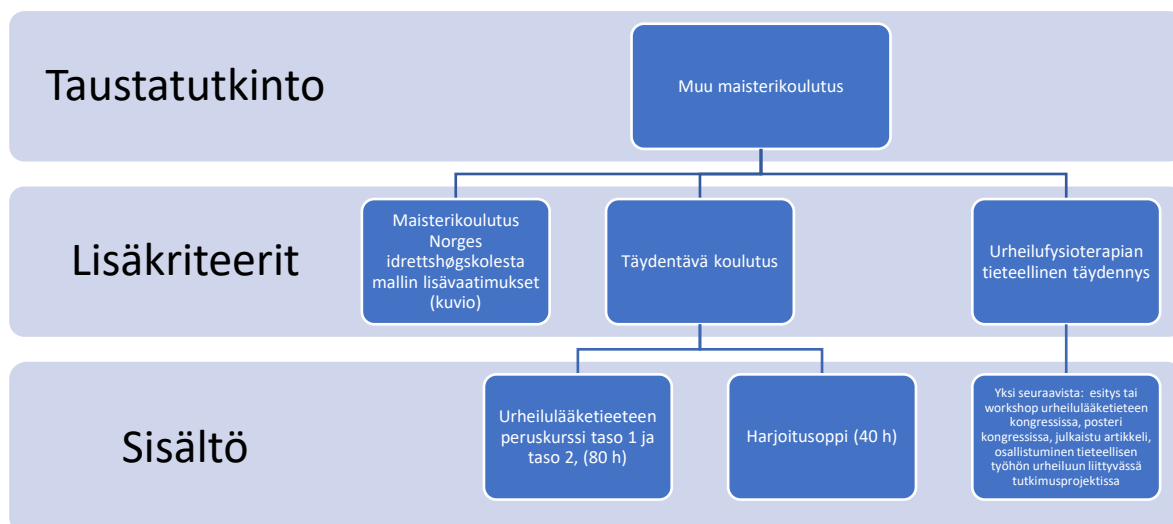


KUVIO 5. Norjan mallin polku, Idrettsfysioterapeut FIA, kun hakijan tutkinto on yhteistyöoppilaitoksesta



NIH:n urheilufysioterapian maisterikoulutuksen opintosuunnitelmassa kerrotaan tutkinto-ohjelman olevan 120 opintopistettä ja opiskelu on kokopäiväistä kestäen kaksi vuotta (Norges idrettshøgskole s.a.). Isossa kuvassa opintojen ensimmäinen vuosi muodostuu lähiopetuksesta ja toinen vuosi muodostuu kolmen kuukauden harjoittelusta yhteistyöorganisaatiossa sekä maisterintyöstä. Lähiopetus muodostuu tieteellisistä metodiopinnoista (yhteensä 20 opintopistettä), opintojakso urheilufysioterapiasta (20 op) sekä opintojakso fyysisestä aktiivisuudesta (20 op), joiden oppimistavoitteena on tutkimusosaaminen sekä kliininen osaaminen (Norges idrettshøgskole s.a.).

Norjassa toinen polku nimikkeen haulle on rakennettu hakijalle, joka on käynyt muun oppilaitoksen urheilufysioterapian maisterikoulutuksen (kuvio 6). Silloin lisäkriterit ovat samat kuin NIH:n urheilufysioterapian maisteritutkinnon suorittaneelle, mutta kriteereihin lisätään vielä täydentävä koulutus sekä täydennetään urheilufysioterapian tieteellistä osaamista (Norsk fysioterapeutforbund s.a.). Täydentävä koulutus tarkoittaa sitä, että hakijan tulee opiskella harjoitusoppia, tai kuormitusfysiologiaa, yhteensä 40 tuntia ja käydä FIA:n urheilulääketieteen peruskurssin ensimmäisen ja toisen tason, jotka muodostavat yhteensä 80 tuntia. Harjoitusopin kursseihin hyväksytään FIA:n, yliopistojen tai muiden nimettyjen organisaatioiden koulutuksia (Norsk fysioterapeutforbund s.a.). Lisäksi urheilufysioterapian tieteellisen osaamista pystyy osoittamaan valitsemalla yhden seuraavista tavoista: pitämällä esitys tai workshop urheilulääketieteen kongressissa, posteriesityksellä kongressissa, julkaisemalla artikkeli tai osallistumalla tieteelliseen työhön urheiluun liittyvässä tutkimusprojektissa.

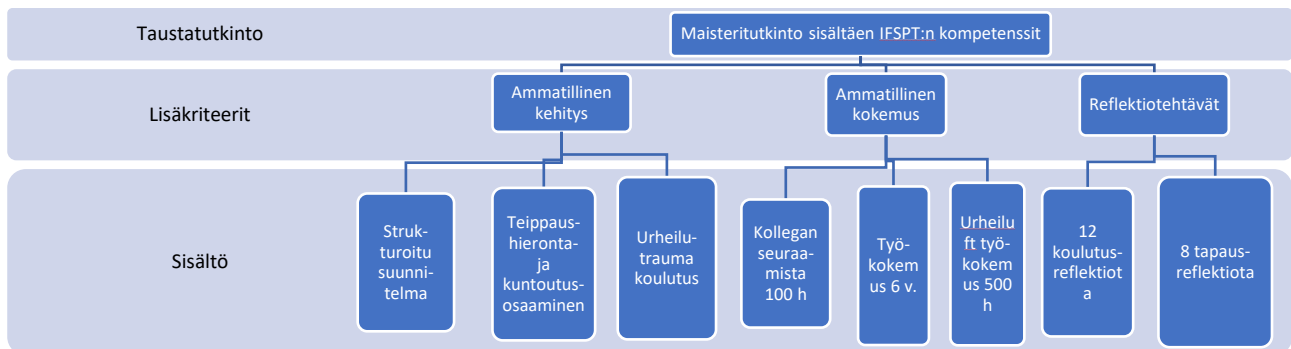


KUVIO 6. Norjan mallin polku, Idrettsfysioterapeut FIA, kun hakijan tutkinto on muualta kuin yhteistyöoppilaitoksesta

## Iso-Britannian malli – Physios in sport Accredited Sports Physiotherapist

Iso-Britannian malli on jaettu kolmeen eri tasoon, kulta-, hopea- ja pronssitaso, ja malleissa korostuu ammatillinen kehitys (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.). Urheilufysioterapian polkua voi näin ollen aloittaa heti fysioterapeutiksi valmistuttuaan keräämällä työkokemusta ja osaamista, jolloin pronssitason voi saavuttaa noin kahdessa vuodessa. Yhteenveto Iso-Britannian mallista löytyy liitteessä 3.

Tässä työssä keskitytään kuitenkin mallin ylimpään tasoon eli kultatasoon, joka tunnetaan myös nimikkeellä Physios in Sport Accredited sports physiotherapist, jolla voi hakea RISPT-nimikettä, joka puolestaan on tunnustettu nimike British Olympic Association:ssa (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.). Kultatason osaaminen arvioidaan saavutettavaksi noin kuudessa vuodessa ja taustalla tulee olla maisterikoulutus, joka täyttää IFSP:n asettamat urheilufysioterapian kompetenssit (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.). Iso-Britannian mallissa ei ole valmiiksi arvioituna soveltuvia opinto-ohjelmia, vaan hakijan tulee itse osoittaa kompetenssien täyttymistä. Kultataso on kuvattu kuviossa 7.



KUVIO 7. Iso-Britannian kultatason malli, Physios in Sport Accredited sports physiotherapist

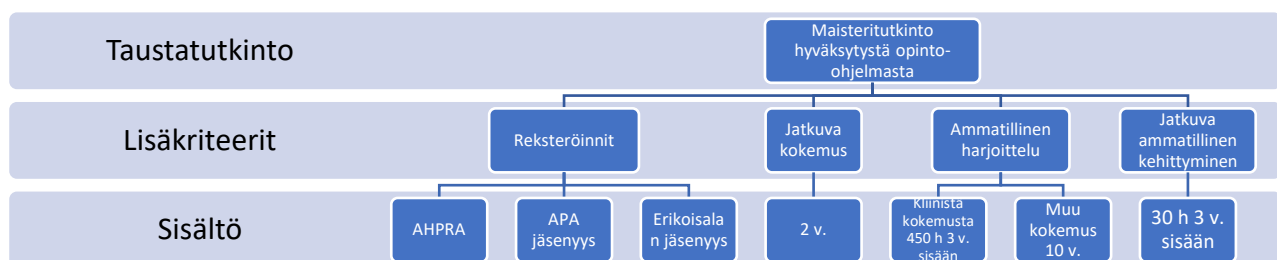
Lisäksiteereissä korostetaan ammatillinen kehitys, ammatillinen kokemus sekä refleksiivisyys. Ammatilliseen kehitykseen vaaditaan substanssiosaamista; urheilun traumakoulutus sekä näyttöä teippauksen, hieronnan sekä toiminnallisen kuntoutuksen ammatillisesta kehityksestä, mutta myös strukturoitu suunnitelma urheilufysioterapian jatkuvaan ammatilliseen kehitykseen (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.).

Ammatilliseen kokemukseen liittyen hakijalla tulee olla vähintään kuusi vuotta työkokemusta ja kokemusta urheilufysioterapiasta vähintään 500 tuntia sekä mentorointia ja kollegan seuraamista 100 tuntia (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.). Mentoroinnissa korostuu kriittisen ajattelun kehitys, jonka vuoksi kannustetaan löytämään sopiva mentori. Seuraamiseen liittyen todetaan, että kyseessä voi olla kuka tahansa, joka työskentelee urheilun parissa. Toivottavaa on, että seuraamista tapahtuu myös kenttäolosuhteissa, eikä vain klinikkaolosuhteissa.

Näiden lisäksi hakijan tulee toimittaa 12 reflektiikirjoitelmaa käymistään koulutuksista, joita tulee peilata urheilufysioterapeutin ydintaitoihin sekä kahdeksan tapausreflektiota, joita tulee peilata IFSPT:n kompetensseihin (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.). Näin ollen voidaan epäsuorasti todeta myös lisäkoulutusten olevan vaatimus lisäкитеereissä.

### Australian malli – ACP Sports and Exercise Physiotherapist

Australian mallissa korostuu tällä hetkellä akateemisella polulla yhteistyöoppilaitokset, joissa on Australian Physiotherapy Association (APA:n) hyväksymiä opinto-ohjelmia (Australian Physiotherapy Association s.a.). APA:n hyväksymiä opinto-ohjelmia tarjoaa Australian Catholic University, Griffith University, The University of Queensland, University of South Australia, The University of Sydney, LaTrobe University, Curtin University of Technology ja The University of Melbourne (Australian Physiotherapy Association s.a.). Näiden tutkinto-ohjelmien opintosuunnitelmat eivät olleet saatavilla verkossa eikä APA:sta osattu kertoa sisällöistä tarkemmin. Hakijan suoritettua hyväksytyyn tutkinto-ohjelman voi hän hakea nimikettä ACP Sports and Exercise Physiotherapist, jos hän täyttää määrättyjä lisäкитеerejä. Australian akateeminen polku on avattu kuviossa 8.



KUVIO 8. Australian malli ACP Sports and Exercise Physiotherapist akateeminen polku

Lisäкитеereissä vaaditaan, että hakijan tulee olla rekisteröitynyt Australian Health Practitioner Regulation Agency AHPRA:an ilman rajoituksia sekä hänellä tulee olla sekä APA:n että Australian urheilufysioterapian erikoisalan jäsenyys (Australian Physiotherapy Association s.a.). AHPRA on verrattavissa suomalaisen sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirastoon, Valviraan. Lisäksi hakijalla tulee olla lisäkoulutusta yhteensä 30 tuntia viimeisen kolmen vuoden sisään (Australian Physiotherapy Association s.a.). Lisäkoulutus tulee olla oman erikoisalan, eli urheilufysioterapian sisällä.

Kokemus on myös tärkeä osa lisäкитеerejä. Hakijalla tulee olla vähintään kaksi vuotta kokemusta urheilufysioterapiasta (Australian Physiotherapy Association s.a.). Lisäksi kiteereihin on määrätty, että hakijalla tulee olla kliinistä kokemusta vähintään 450 h viimeisen kolmen vuoden aikana ja muuta kokemusta kymmenen vuotta (Australian Physiotherapy Association s.a.). Muu kokemus voi olla esimerkiksi johtamiseen, ohjaamiseen tai ammatilliseen kehittymiseen liittyvää.

APA on myös kehittämässä portfolio-polun hakijalle, jolla on maisteritutkinto muualta kuin hyväksytystä opinto-ohjelmasta (Australian Physiotherapy Association s.a.). Silloin hakijan tulee suorittaa täydentäviä kursseja. Tämä portfolio-polku julkaistaan vuoden 2024 aikana (Australian Physiotherapy Association s.a.). Yhteenveto Australian mallista löytyy liitteessä 4.

## **POHDINTA**

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää Norjan, Iso-Britannian ja Australian urheilufysioterapian jatkokoulutuksen rakenteita, laajuuksia ja koulutusta järjestäviä tahoja. Rakenteita kuvaamisen kautta saatiin arvokasta tietoa ERASMUS+ hakemusta varten ja edelleen suomalaisen urheilufysioterapian koulutuksen kehitystyöhön.

Kaikkia maita yhdisti se, että sertifiointin taustalla on maisteritason koulutus (Australian Physiotherapy Association s.a.; The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.; Norsk fysioterapeutforbund s.a.). Tämä poikkeaa huomattavasti Suomen mallista, jossa koulutus pohjana on fysioterapeutti AMK tai muu vastaava, kuten esimerkiksi lääkintävoimistelija (SUFT ry s.a.).

Lisäksi kansainvälisesti korostui ammatillinen kokemus ja ammatillinen kehittyminen. Nämä seikat ovat nähtävissä myös Suomen mallissa. Ammatilliseen kokemukseen liittyvät kriteerit vaihtelevat suuresti eri sertifiointipoluilla. Suomessa vaaditaan kaksi vuotta urheilufysioterapiakokemusta nimenomaan valmennusprosessiin liittyen (SUFT ry s.a.). Myös Australian mallissa vaaditaan kaksi

vuotta kokemusta urheilufysioterapiasta, mutta ei ole tarkennettu, millaista kokemusta hakijalla tulee olla (Australian Physiotherapy Association s.a.). Australiassa tulee lisäksi olla muuta ammatillista kokemusta 10 vuoden verran sekä kliinistä kokemusta. Norjan mallissa vaaditaan maltilliset 200 tuntia työkokemusta urheilufysioterapiasta (Norsk fysioterapeutforbund s.a.), kun taas Iso-Britannian mallissa vaaditaan jopa kuusi vuotta työkokemusta ja urheilufysioterapiasta kokemusta 500 tuntia (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.). Wallin ym. (2018) korostavat tutkimuksessaan, että asiantuntijoiden kehittymistä tukee itseohjautuvuus, vaikka heidän on myös hyvä saada tukea kehitykseen. Lisäksi he kirjoittavat, että asiantuntijatasoon saavuttaminen vaatisi 10 vuotta kokemusta ja ydinelementti on tiedon sisäistäminen ja integrointi, eli teorian vienti käytäntöön. Näiden lisäksi työkokemuksen kautta asiantuntija oppii ongelmanratkaisulla, reflektiolla, virheillä sekä rajoja rikkomalla (Wallin ym. 2018).

Lisäkoulutusta vaaditaan myös jokaisen maan polulla. Suomessa urheilufysioterapeutti voi valita itse, mikä koulutus tukee parhaiten omaa urheilufysioterapian osaamista. Suomen kriteereissä mainitaan, että koulutuksen tulee liittyä urheilufysioterapiaan, ja sertifiointiin vaaditaan SUFT sertifiointikoulutusten lisäksi 15 opintopistettä (SUFT ry s.a.). Australia vaatii 30 tuntia lisäkoulutusta viimeisen kolmen vuoden sisään (Australian Physiotherapy Association s.a.). Norjan mallissa vaatimus lisäkoulutuksen laajuudesta riippuu, onko hakija käynyt tutkinnon yhteistyö oppilaitoksessa vai ei, tuntimäärän siten vaihdellen noin 200–300 tunnin välillä (Norsk fysioterapeutforbund s.a.). Iso-Britannia puolestaan vaativat, että hakija on hankkinut osaamista teippauksen, hieronnan sekä toiminnallisen kuntoutuksen saralla (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.).

Iso-Britannian mallissa hakijan on palautettava vähintään 12 kirjallista reflektiota koulutuksista, joissa käsitellään urheilufysioterapeutin ydintaitoja sekä kahdeksan kirjallista reflektiota tapauksista (The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine s.a.). Iso-Britannian lisäksi Suomen mallissa vaaditaan myös refleksiivistä oppimispäiväkirjaa SUFT ry:n sertifiointi moduuleista sekä refleksiivisiä tapausselesteita. Wallin ym. (2018) toteavat, että reflektio auttaa oppijaa ymmärtämään omaa kehitystään sekä auttaa oppijaa viemään teoriaa käytäntöön. Ihmisillä voi myös olla esteistä reflektion kautta oppimiselle. Nämä esteet voivat olla esimerkiksi, ettei oppija tiedosta reflektion tarvetta, osaamisen puute, kontekstittietoisuuden puute, automaattiset toimintatavat tai haluttomuus reflektoida (Ashwin ym. 2015). Tämän vuoksi on tärkeää tukea urheilufysioterapeuttia reflektiotaitojen kehittämisessä.

Mentorointia oli nähtävissä ainoastaan Iso-Britannian mallissa. Karjalainen (2010) toteaa, että mentoroinnissa korostuu tavoitteiden asettelu mentoroitavan näkökulmasta. Kun tavoitteet ovat asetettu mentoroitavan näkökulmasta on mentoroitava itse päättämässä omista kehityskohteistaan. Itseohjautuvuus on tärkeä osa asiantuntijan kehitystä (Wallin ym. 2018). Mentorilla on myös tärkeä rooli tavoitteiden asettelussa, sillä hänellä on mentoroitavaa enemmän tietoa toimintaympäristöstä ja siihen liittyvistä osaamisvaatimuksista (Karjalainen 2010). Koska urheilufysioterapia on erityisalana hyvin kontekstisidonnaista, voidaankin pohtia, miksi mentorointia ei laajemmin käytetä urheilufysioterapeutin sertifiointissa. Mentoroinnilla voi esimerkiksi jakaa tietoa ja kokemuksia, vahvistaa taitoja, kehittää uusia näkökulmia ja ratkaisuja työhön sekä parantaa työssä jaksamista (Karjalainen 2010). Lisäksi mentorointi ja verkostoituminen usein tukevat toisiaan (Croxtton 2023).

Tutkimuksellisessa kehittämistyössä hyödynnettiin spiraalimallia, jossa korostuu prosessin jatkuvuus (Toikko & Rantanen 2009). Työ toteutettiin yhteistyössä SUFT ry:n kanssa, joka on jäsen urheilufysioterapian kansainvälisessä kattojärjestössä IFSPT:ssä. Yhteistyössä korostui reflektiivinen dialogisuus SUFT ry:n kanssa, korostaen prosessin jatkuvuutta. Tämä selvitys luovutettiin SUFT ry:lle ERASMUS + hakemusta varten sovitun aikataulun mukaan. Selvitystyö kuitenkin jatkuu mahdollisen hankkeen alkaessa syksyllä 2024.

Tähän tutkimukselliseen kehitystyöhön liittyy myös rajoituksia. Työ rajattiin yhteistuumin SUFT ry:n tieteellisen toimikunnan kanssa maihin, joilla on IFSPT:n kansainvälisen sertifiointin polku; Norjaan, Australiaan ja Iso-Britanniaan. Näin ollen tämän työn ulkopuolelle on jäänyt maita, joilla on arvostettuja urheilufysioterapian koulutuksia, mutta joilla ei ole IFSPT:n sertifiointipolkua. Lisäksi Australian tutkinto-ohjelmien sisällöstä ei saatu tarkkaa tietoa, mikä puolestaan rajaa tämän työn tuloksia. Jatkossa olisi hyvä selvittää laajemmassa mittakaavassa, miten urheilufysioterapian koulutusta on järjestetty kansainvälisesti.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Tämän tutkimuksellisen kehitystyön perusteella voidaan todeta, että urheilufysioterapian jatkokoulutus on kansainvälisessä viitekehyksessä järjestetty monella eri tavalla. Yhteistä tämän työn kohdemailla oli kuitenkin se, että urheilufysioterapian jatkokoulutus on maisteritasonkoulutus. Maisterikoulutuksen lisäksi vaaditaan erilaisia kriteerejä, jotka paikalliset urheilufysioterapiayhdistykset määrittelevät, jotta voi hakea kansainvälisen urheilufysioterapeutin sertifikaatin. Kansainvälisesti urheilufysioterapian jatkokoulutukseen liittyviä teemoja nousi esille laajasti. Näistä korostui ammatillinen kokemus ja jatkuva ammatillinen kehittyminen. Jatkuvassa

ammattillisessa kehittämisessä nousi esille teemoja kuten reflektiotaidot, mentorointi, tieteellinen osaaminen ja kliininen osaaminen. Näitä tietoja voidaan käyttää, kun luodaan hankesuunnitelmaa suomalaisen urheilufysioterapiakoulutuksen kehittämiseksi.

**Kirjoittajien yhteystiedot:** [simone.kallonen@gmail.com](mailto:simone.kallonen@gmail.com)

## LÄHTEET

- Anttila, H., Halonen, M., Häkkinen, H., Markkola, K. & Tonteri, K. (2017). Osaaminen näkyväksi – Opas fysioterapeuteille urasuunnittelun ja täydennyskoulutuksen tueksi. Suomen Fysioterapeutit & FYSI ry. Viitattu 9.3.2024. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/wp-content/uploads/2018/09/Uraopas2017.pdf>
- Ashwin, P., Boud, D. & Coate, K. (2015). Reflective Teaching in Higher Education. 416. Bloomsbury Publishing, Australian Physiotherapy Association. (s.a.) Milestone 3: Titling. Viitattu 29.2.2024. <https://australian.physio/pd/acp-titling>
- Bulley, C., Donaghy, M., Coppoolse, R., Bizzini, M., van Cingel, R., DeCarlo, M., Dekker, L., Grant, M., Meeusen, R., Phillips, N., & Risberg, M. (2005) Sports Physiotherapy Competencies and Standards. Sports Physiotherapy For All Project. Viitattu 9.3.2024. <https://ifspt.org/wp-content/uploads/2014/06/Competencies.pdf>
- Croxtan, A. (2023). The Importance of Mentoring and Networking for Mid-Career Professionals. *Fisheries*, 48: 275-275. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/fsh.10962>
- IFSPT. (s.a.). Erasmus+ funding to strengthen international competence development in sports physiotherapy. Viitattu 4.1.2024. [https://ifspt.org/erasmus-plus\\_sportscomp/](https://ifspt.org/erasmus-plus_sportscomp/)
- IFPST. (s.a.). Mission statement. Viitattu 9.3.2024. <https://ifspt.org/about-ifspt/>
- Joo, B.-K., Sushko, J. S. & McLean, G. N. (2012). Multiple Faces of Coaching: Manager-as-coach, Executive Coaching, and Formal Mentoring. *Organization Development Journal*, 30(1), 19–38.
- Jyväskylän yliopisto. (2023). Tiedonhankintasuunnitelma. Viitattu 13.3.2024. <https://openscience.jyu.fi/fi/opetus/perustutkinto-opiskelijat/opiskelumateriaalit/kirjastotutkinto/tiedonhankintasuunnitelma>
- Karjalainen, M. (2010). Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. *Jyväskylä Studies in education, psychology and social research*. 388. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- KIHU. (2023). Asiantuntijatoiminnan kuvaus huippu-urheilun toimintaympäristössä. Viitattu 3.10.2023. <https://www.olympiakomitea.fi/uploads/sites/1/2023/08/6b268a62-8-2023-paivitetty-kuvaus-at-toiminta.pdf>
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Norges idrettshøgskole. (s.a.). Master i idrettsfysioterapi. Viitattu 5.3.2024. <https://www.nih.no/studier/programmer/master-i-idrettsfysioterapi/index.html>
- Norsk fysioterapeutforbund. (s.a.). Velkommen til faggruppen for idrettsfysioterapi og aktivitetsmedisin (FIA). Viitattu 17.2.2024. <https://fysio.no/idrettsfysioterapi-og-aktivitetsmedisin>
- OKM (2017) Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Viitattu 4.1.2024. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160456/okm44.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perttula, S. (14.3.2013). Monen taulukon synteesi. JAMK Oppariblogi. Blogi. Viitattu 13.3.2024. <https://blogit.jamk.fi/oppari/2013/03/14/monen-tilukon-synteesi/>
- SUFT ry. (2020). Mitä on urheilufysioterapia? Urheilufysioterapian peruskurssi (UFPK) koulutusmateriaali. Suomen Urheilufysioterapeutit ry.
- SUFT ry. (2022). Urheilufysioterapeutin sertifiointikriteerit. Viitattu 4.1.2024. <https://suft.fi/urheilufysioterapeutin-sertifiointikriteerit/>
- SUFT ry. (s.a.). Suomen urheilufysioterapeutit ry SUFT. Viitattu 4.1.2024. <https://suft.fi/yhdistys/>
- Suomen fysioterapeutit (2024). Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen malli. Viitattu 4.1.2024. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/fysioterapeutin-urapolku/osaamisen-tunnistamisen-ja-tunnustamisen-malli/>
- The Association Of Chartered Physiotherapists in Sports and Exercise Medicine. (s.a.). CPD. Viitattu 17.2.2024. <https://www.physiosinsport.org/index.php/cpd/>
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittäminen, Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuontantoon. Tampere university press. E-kirja.
- Wallin, A., Nokelainen, P. & Mikkonen, S. (2018). How experienced professionals develop their expertise in work-based higher education: a literature review. *High Educ* (2019) 77:359–378. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0279-5>



LIITE 1. Urheilufysioterapian järjestäytyneisyys kohdemaissa.

	Nimike	Myöntävä taho	Yhteistyötahot	Koulutusvaatimus	EQF taso	Muita kriteerejä
Norja	Idrettsfysioterapeut FIA	Norsk fysioterapeutforbund, faggruppen for idrettsfysioterapi og aktivitetsmedisin(FIA)	Norges idrettshøgskole (NIH)	120 op (M.Sc) + 210–250 h lisäkoulutusta	7	FIA jäsenyys ja työkokemus 200 h sekä täydentävät urheilufysioterapian koulutus + tieteellisyys, jos M.Sc. muualta kuin NIH
Iso-Britannia	Physios in sport Accredited Sports physiotherapist  (Continuous Professional Development Pathway - gold level)	Association of Chartered Physiotherapists in Sports Medicine (ACPSM)	-	Msc + urheilutrauma koulutus, osaaminen teippauksessa, hieronnassa sekä toiminnallisessa kuntoutuksessa	7	Kollegan seuraamista 100 h, työkokemusta 6 v., työkokemusta urheilufysioterapiasta 500 h, 12 kurssireflektiota sekä 8 tapausreflektiota
Australia	ACP Sports and Exercise Physiotherapist	Australian Physiotherapy Association (Sports Physiotherapy Australia)	Australian Catholic University, Griffith University, The University of Queensland, University of South Australia, The University of Sydney, LaTrobe University, Curtin University of Technology, The University of Melbourne	MSc + jatkokoulutusta 30 h viimeisen 3 vuoden aikana	7	Työkokemus 2 v., AHPRA rekisteröinti, APA jäsenyys, urheilufysioterapian kansallinen jäsenyys, ammatillisen harjoittelun vaatimukset (kliinistä kokemusta 450 h 3 v sisään + muuta kokemusta 10 v)

## LIITE 2. Norjan malli - Idrettsfysioterapeut FIA.

Hakijan ollessa maisterikoulutus Norges idrettshøgskolesta pätevät seuraavat kriteerit:

- FIA jäsenyys
- vähintään 200 h fysioterapeuttina urheiluseurassa tai työtä urheilulääketieteessä
- Antidoping koulutus tehty viimeisen 5 vuoden sisään (1 pvä)
- FIA koulutuksiin osallistuminen, yhteensä 56 h viimeisen 7 vuoden sisään
- Urheilulääketieteen kongresseihin osallistuminen, yhteensä 25 h viimeisen 7 vuoden sisään
- Muita oleellisia urheilufysioterapian koulutuksia 120 h (näihin voidaan laskea myös FIA koulutukset sekä kongressit, jotka ei huomioitu aiemmissa kohdissa)

Hakijan taustan ollessa taustan muussa maisterikoulutuksessa vaaditaan lisäksi:

- Urheilulääketieteen peruskurssi taso 1 ja taso 2, (80 h)
- Kurssi harjoitusopissa (40 h), (hyväksytään eri toimijoiden koulutus)
- Sekä yksi seuraavista kriteereistä:
  - esitys tai workshop urheilulääketieteen kongressissa tai FIA seminaarissa
  - posterit kongressissa
  - julkaistu artikkeli
  - osallistunut tieteellisen työhön urheiluun liittyvässä tutkimusprojektissa

### LIITE 3. Iso-Britannian Continuous Professional Development Pathway.

Iso-Britanniassa Continuous Professional Development Pathway, jossa osaaminen on jaettu kolmeen tasoon; pronssi-, hopea sekä kultataso.

#### Kultataso, Physios in sport Accredited Sports physiotherapist (tason arvioitu saavutusaika 6 vuotta)

Nimike tunnistettu British Olympic Association:ssa ja British Sports:ssa sekä nimike mahdollistaa RISPT hakemisen

- Strukturoitu urheilufysioterapian jatkuvan ammatillisen kehityksen suunnitelma
- Kollegan työnseuraamista/mentorointi 100 h
- Omaa urheilufysioterapia kokemusta 500 h
- Vähintään 6 v. työkokemusta
- Urheilun traumakoulutus
- Näyttöä teippauksen, hieronnan sekä toiminnallisen kuntoutuksen ammatillisesta kehityksestä
- Vähintään 12 koulutusreflektiota, kattaen urheilufysioterapeutin ydintaitoja
- Vähintään 8 tapausreflektiota, kattaen IFSPT:n kompetensseja
- Maisterikoulutus rakennettu IFSPT:n kompetensseihin

#### Hopeataso (tason arvioitu saavutusaika 4 vuotta)

- Strukturoitu urheilufysioterapian jatkuvan ammatillisen kehityksen suunnitelma
- Kollegan työnseuraamista/mentorointi 100 h
- Omaa urheilufysioterapia kokemusta 300 h
- Vähintään 4 v. työkokemusta
- Urheilun traumakoulutus
- Näyttöä teippauksen, hieronnan sekä toiminnallisen kuntoutuksen ammatillisesta kehityksestä
- Vähintään 8 koulutusreflektiota, kattaen urheilufysioterapeutin ydintaitoja
- Vähintään 6 tapausreflektiota, kattaen IFSPT:n kompetensseja

#### Pronssitaso (tason arvioitu saavutusaika 2 vuotta)

- Strukturoitu urheilufysioterapian jatkuvan ammatillisen kehityksen suunnitelma
- Kollegan työnseuraamista/mentorointi 100 h
- Vähintään 2 v. työkokemusta
- Urheilun ensiapukoulutus
- Näyttöä teippauksen ammatillisesta kehityksestä
- Vähintään 4 koulutusreflektiota, kattaen urheilufysioterapeutin ydintaitoja
- Vähintään 4 tapausreflektiota, kattaen IFSPT:n kompetensseja

#### LIITE 4. Australian ACP Sports and Exercise Physiotherapist.

##### Akateeminen polku:

- Maisteritutkinto hyväksytystä opinto-ohjelmasta
  - o Australian Catholic University, Griffith University, The University of Queensland, University of South Australia, The University of Sydney, LaTrobe University, Curtin University of Technology, The University of Melbourne) An Australian master's degree by coursework in the relevant practice area
- Voimassa oleva AHPRA rekisteröinti
  - o ilman rajoituksia
- APA (Australian Physiotherapy Association) jäsenyys
- Jäsenyys oman erikoisalan kansallisessa ryhmässä
- Erikoisalan jatkuva kokemus
  - o Vähintään 2 vuotta kokemusta urheilufysioterapiasta
- Ammatillisen harjoittelun vaatimukset
  - o Kliinistä kokemusta yhteensä 450 h viimeisen 3 vuoden aikana
  - o Muuta kokemusta (esim. johtaminen tai ammatillinen kehittyminen) 10 vuotta
- Jatkuvaa ammatillista kehittymistä 30 h viimeisen kolmen vuoden sisään erikoisalan sisällä

##### Portfolio polku:

Mikäli hakijalla on maisteritutkinto muualta kuin hyväksytystä opinto-ohjelmasta tulee hakijan suorittaa täydentäviä kursseja, jotka julkaistaan vuoden 2024 aikana.

# TEKOÄLYN KÄYTTÖ KORKEAKOULUOPETTAJAN TYÖSSÄ – Kartoittava kirjallisuuskatsaus

*Kesti Elisabeth & Korjus Elina*

## TIIVISTELMÄ

Tekoälyn kehittyminen on ollut poikkeuksellisen nopeaa viimeisten vuosikymmenien aikana. Se on asettanut korkeakoulut ja siellä toimivat opettajat tilanteeseen, jossa sekä organisaatioiden että opetusalan ammattilaisten tulee pohtia tekoälyn roolia osana opetusta. Ymmärrys tekoälyn käytön mahdollisuuksista osana opetusta on kuitenkin vielä vajavaista. Jotta opettajat voivat opettaa asianmukaisesti tekoälyn käyttöä, tulee heitä ensin kouluttaa sen käytöstä. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa, miten tekoälyä voi käyttää opetuksen tukena korkeakouluopettajan työssä kansainvälisen tutkimusnäytön mukaan. Tavoitteena oli selvittää kartoittavan kirjallisuuskatsauksen avulla, kuinka tekoälyä on mahdollista hyödyntää korkeakouluopettajan työssä ja mitä huomioitavaa sen käytössä on. Tulosten pohjalta laadittiin kehittämissuhteet työn tilaajalle Metropolia ammattikorkeakoululle.

Aineistonkeruumenetelmänä toimi kartoittava kirjallisuuskatsaus. Tiedonhaku suoritettiin kolmeen eri tietokantaan. Katsaukseen sisältyi yhteensä viisi tutkimusartikkelia. Aineiston analyysin tuloksena aineistosta muodostui kuusi teemaa. Teemat kuvasivat opiskelijoiden oppimiseen ja opettajan työn ammatilliseen tuottavuuteen vaikuttavia tekijöitä, sekä muita korkeakouluopetuksessa tekoälyn käytössä huomioitavia näkökulmia. Paljastuneet teemat olivat vuorovaikutteinen oppiminen, opiskelijoiden yksilöllisen oppiminen, opettajan työhön kuuluva arviointityö, resurssien vaikutus tekoälyn käyttöönottoon, opettajien yksilöllisten tekijöiden merkitys ja huomioitavaa tekoälyn käytöstä opetuksessa sekä tekoälyn käytön hyötyjä opetukseen.

Tämä tutkiva kehittämistyö osoitti, että tekoäly voi potentiaalisesti toimia käyttökelpoisena työkaluna korkeakouluopettajan työssä. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulosten pohjalta havaittiin, että tekoälyä voidaan soveltaa korkeakouluopetuksessa monin eri tavoin. Katsauksen tulokset ovat yhdenmukaisia muiden aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Tekoälyn on havaittu edesauttavan korkeakouluopetuksessa moniulotteista vuorovaikutteista oppimista ja oppimisen dialogisuutta. Tekoälyn käyttö osana opetusta voi tukea opiskelijoiden yksilöllistä oppimista. Lisäksi tekoälyä voidaan hyödyntää osana opiskelijoiden oppimisen arviointia sekä palautteenantoprosesseja. Vaikka tekoälyn käytöllä vaikuttaisi olevan monia hyötyjä, liittyy sen käyttöön useita huomioitavia seikkoja, joista opettajien tulee olla tietoisia.

Asiasanat: digipedagogiikka, korkeakoulu, opettaja, opetus, tekoäly

## JOHDANTO

Tekoäly on tullut osaksi arkea ennen kaikkea laajasti yhteiskunnassa, mutta myös osana koulutusta, sillä se muuttaa tapaa, jolla opettajat työskentelevät ja oppijat oppivat (EU 2022, 6). *“Tekoäly uutena ja merkittävänä ilmiönä vaikuttaa jokaisen kansalaisen arjessa, ja sen ymmärtämisellä tai ymmärtämättömyydellä voi olla kauaskantoisiakin seurauksia”* (Ikävalko & Raiskio 2019, 227). Tekoälyn käyttö opetuksessa on yksi nousevista aloista koulutusteknologian kentällä (Zawacki-Richter ym. 2019). Sen ansiosta koulutusympäristöt ovat mukautuvampia, ja opettajat pystyvät vastaamaan oppijoiden erityistarpeisiin (EU 2022, 6). Tekoälyn viimeaikainen kehittyminen on ollut nopeaa, ja on asettanut ammattikorkeakoulut tilanteeseen, jossa niiden tulee pohtia tekoälyn roolia niin osana oppimisprosessia kuin työelämätaidona (Arene 2023, 1). Vaikka tekoäly on ollut olemassa jo reilun 30 vuoden ajan, on korkeakouluopettajille edelleen epäselvää, miten hyödyntää sitä pedagogisesti laajemmalti ja miten se voi merkityksellisin tavoin vaikuttaa korkeakouluopetukseen ja korkeakoulussa oppimiseen (Zawacki-Richter ym. 2019). Viime aikoina suurinta huomiota on saanut generatiivinen tekoäly, johon kuuluvat ChatGPT ja muut uutta sisältöä tuottavat työkalut (Opetushallitus 2024). Tässä työssä tekoälyn käyttöä ei rajattu vain generatiiviseen tekoälyyn, joskin se oli keskiössä 40 % kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen hyväksytyistä tutkimuksista.

Tekoäly saattaa tarjota paljon mahdollisuuksia tukea opetusta ja oppimista, mutta sen käytössä ilmenee korkeakoulukonteksissa uusia eettisiä riskejä tekoälysovellusten kehittymisen myötä (Zawacki-Richter ym. 2019). Koulutusorganisaatioiden johtoa saattaa houkutella korvata opetusta automatisoiduilla tekoälyratkaisulla, mikä voi aiheuttaa huolta opettajien ja muun hallinto henkilöstön keskuudessa (Zawacki-Richter ym. 2019). Sen lisäksi, että opettajilla on esiintynyt huolta siitä, että tekoäly korvaisi opettajat, on huolenaiheena todettu myös tekoälyn käytön kielteinen vaikutus opetuskäytäntöihin (McGrath ym. 2023). Tekoälyssä on paljon potentiaalia muun muassa oppimisanalytiikan kehittämisessä. Haasteena nousee esille tällaisten järjestelmien vaatima valtava määrä dataa, pitäen sisällään luottamuksellisia tietoja opiskelijoista ja opetushenkilökunnasta, mikä herättää vakavasti huomioitavia kysymyksiä yksityisyyden ja tietosuojan suhteen (Zawacki-Richter ym. 2019).

Opetustoiminnassa tekoälyä hyödynnettäessä tulee ammattikorkeakoulujen huomioida vastuullisuus, eettiset periaatteet, tietosuoja, sekä tekoälyn käyttöön liittyviä rajoituksia (Arene 2023, 2). Monet korkeakouluopettajat kokevat ymmärryksensä tekoälyn käyttöön vielä riittämättömäksi, mutta merkittävä määrä opettajista uskoo, että tekoäly voi tukea oikeudenmukaisempaa järjestelmää

opiskelijoiden tukemiseksi (McGrath ym. 2023, 8). Osaamisen kehittämisen näkökulmasta korkeakouluopettajien voi olla tarpeen saada lisää koulutusta, jotta opettajat ymmärtävät tekoälytekniikan vaikutuksesta opetukseen (McGrath ym. 2023, 8). Tässä jatkuvan oppimisen rooli nouseekin erityisen tärkeäksi (Stone ym. 2022, 32). Ennusteiden mukaan on hyvin todennäköistä, että tekoälypohjainen teknologia tulee tukemaan ihmisopettajia aiempaa paremman vuorovaikutuksen edistämässä luokkahuoneen ja kodin välillä (Stone ym. 2022, 32). Tekoälyn käyttö tulee hälventämään rajaa muodollisen luokkahuoneopetuksen ja itsenäisen yksilöllisen oppimisen välillä (Stone ym. 2022, 32). Tämä tutkiva kehittämistyö on suunnattu koulutuksen kontekstiin, ja siinä tarkastellaan tekoälyn käyttöä digipedagogisesta viitekehyksestä. Opettaminen teknologiaavusteisesti tai verkossa ei ole ainoastaan teknologiaa, pedagogiikkaa tai sisältöjen osaamista, vaan näitä kaikkia mainittuja yhdessä (Tuni s.a.).

## **TAUSTAKIRJALLISUUS**

Tekoälyjärjestelmät ovat muun muassa tietokoneissa olevia ohjelmia, jotka ovat ohjelmoitu suorittamaan päättelyn ja oppimisen kaltaisia tehtäviä, jotka tavallisesti edellyttävät ihmisälyä (EU 2022, 10). Tekoälyllä viitataan lisäksi järjestelmiin, jotka osoittavat älykäästä käyttäytymistä analysoimalla ympäristöään ja ryhtymällä jonkinasteisella autonomialla toimiin saavuttaakseen tiettyjä tavoitteita (Boucher 2020, 1). Todellisuudessa tekoäly toimii kattoterminä laajalle joukolle teknologioita ja sovelluksia, joilla on yhteistä älykkyyden lisäksi laatu, joka pysyy hyvin avoimena tulkinnalle (Boucher 2020, 1).

Euroopan unionin lainsäätäjät saavuttivat joulukuussa 2023 poliittisen yksimielisyyden luonnoksesta, joka käsittää tekoälyä (AI) koskevaa asetusta (Madiega 2024, 1). Euroopan komission ehdottama luonnos, ensimmäinen sitova maailmanlaajuinen vaakasuntainen sääntely tekoälystä, luo yhteisen kehyksen tekoälyjärjestelmien käytölle ja tarjoamiselle EU:ssa (Madiega 2024, 1). Tekoälyn käyttöön liittyvä sääntely vaihtelee eri maiden välillä (Iapp 2024). Jokaisella maalla on omat lait, asetukset ja käytännöt, jotka ohjaavat tekoälyn käyttöä, ja tämä johtuu osittain erilaisista kulttuurisista, poliittisista ja taloudellisista tekijöistä, jotka vaikuttavat siihen, miten ja miksi tekoälyä käytetään ja säännellään (Iapp 2024). Yhdysvalloissa julkaistu kansallinen tekoälyn tutkimus- ja kehitysstrategia päivitettiin toukokuussa 2023 (Alterovitz ym. 2023). Isossa-Britanniassa puolestaan kansallinen tekoäly strategia päivitettiin joulukuussa 2022 (GOV UK 2022).

Euroopan unionin (2022, 10) arvion mukaan Euroopassa käytetään yhä enemmän tekoälyjärjestelmiä koulutuksen tukena. Tekoälyä voidaan sen mukaan käyttää apuna muun muassa erityisten oppimistarpeiden tunnistamisessa sekä saada käytettävissä olevia opetusresursseja tehokkaammin käyttöön. Tekoälyn käytön laajentumisen myötä opettajilla ja koulunjohtajilla on Euroopan unionin (2022, 10) mukaan oltava vähintään perustiedot tekoälyn ja datan käytöstä, jotta he voivat hyödyntää niiden tarjoamia mahdollisuuksia tuloksettaasti. Euroopan unioni (2022) on laatinut eettiset ohjeet opettajille tekoälyn ja datan käytöstä opetuksessa ja oppimisessa. Ohjeiden mukaisesti tekoälyjärjestelmiä voidaan hyödyntää opettajan työn tukemisessa esimerkiksi kirjoitustehtävien summatiivisessa arvioinnissa sekä tehtävien pisteytyksessä, opiskelijaforumien seurannassa ja käyttämällä tekoälyyn perustuvia opetusavustajia (EU 2022, 15).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, 22) raportissa pohditaan tekoälyn käyttöön liittyviä haasteita ja riskejä korkeakoulutuksessa. Tekoälyn avulla voidaan raportin mukaan automatisoida opetuskäytäntöjä, mutta riskinä on, että pedagogisista käytänteistä automatisoidaan huonoja. Tekoälyn käytön soveltamisen haasteena raportissa nostetaan esille eettiset kysymykset sekä tekoälyn toiminnan arvioinnin vaikeus. Tekoälyn pelätään myös heikentävän opettajan merkitystä tai jopa syrjäyttävän opettajat kokonaan, vaikka sen tarkoituksena on tukea opettajien työtä ja auttaa muun muassa automatisoimaan hallinnollisia tehtäviä (EU 2022, 13). *”Teknologia ei koskaan korvaa loistavia opettajia, mutta teknologia hyvien opettajien käsissä on käänntekevää”* tiivistää Courous (s.a.) digitaalista opetusta kuvaavassa opetustehtävissä toimiville suunnatussa viitekehityksessä (Education & Training Foundation s.a.). Tekoälyyn liittyy paljon myös muita yleisiä väärinkäsityksiä myös koulutus kontekstissa, sillä se koetaan liian vaikeaksi ymmärtää (EU 2022, 12). Opettajan työssä ei kuitenkaan ole tarpeellista ymmärtää tekoälyjärjestelmien toimintaperiaatteita täydellisesti (EU 2022). Sen sijaan on tärkeämpää tietää, kuinka tekoälyä voidaan hyödyntää opetuksessa ja oppimisen tukena (EU 2022).

Koulutuksen työkaluvalikoiman mahdollisuuksina puolestaan Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, 22) raportissa nostetaan esille älykkäät sisällöt, opetuksen personointi oppijan ja oppimisolustan vuorovaikutuksen myötä sekä oppimisolustojen kautta tapahtuva oppimisvaikeuksien havaitseminen ja kurssitoteutusten heikkouksien tunnistaminen. Tekoälyn käytön vahvuuksiksi raportissa mainitaan arvostelurutiinien ja arvioinnin automatisointi korkeakouluopetuksessa. Tekoäly toimii myös väsymättömänä tuutorina, joka voi ohjata opiskelijaa sekä vastata opiskelijan tekoälylle esittämiin kysymyksiin ja sitä kautta ohjata eri tiedon lähteille (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 22).



Digipedagogiikka määritellään opettajan tiedolliseen ja kokemukselliseen osaamiseen perustuvaksi taitotiedoksi, jonka keskiössä on teknologian käyttö oppilaiden oppimista edistävällä tavalla opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja oppimisen arvioinnissa (Kontturi ym. 2020, 19). Laadukkaan, kestävästä oppimisteoreettisista lähtökohdista johdetun pedagogiikan tulee toimia teknologiaa hyödyntävien oppimistilanteiden suunnittelun ja teknologioiden opetuskäytön perustana (Häkkinen ym. 2018, 3). Tähän vastaavissa pedagogissa periaatteissa korostuvat ihmisen aktiivinen mieli oppimisen perustana, oppimisen strategiset taidot, autenttisten ja mielekkäiden oppimistilanteiden luominen sekä yhteisöllinen, teknologia-avusteinen tiedonrakentelu (Häkkinen ym. 2018, 3). Oleellisena edellytyksenä digipedagogiselle kehittämiselle ja muutokselle on tutkimusperustaisuus (Häkkinen ym. 2018, 3). Sosiaali- ja terveysalan kontekstissa tutkimusperustaisuus voidaan rinnastaa näyttöönperustuvuuteen (Robinson ym. 2021). Tieto ja tiedon alkuperä tulee olla jäljitettävissä, jolloin korostuu lähdekriittisyyden merkitys (Helsingin yliopisto 2024; Jyväskylän yliopisto 2024; Oulun yliopisto 2024). Lähdekriittisyys ja siihen linkittyvät kriittisen ajattelun taidot ovat ehdottoman tärkeitä (Rosenqvist & Ekecrantz 2023, 1). Teknologistuminen kuitenkin haastaa näiden taitojen merkitystä nyt uudella tavalla (Rosenqvist & Ekecrantz 2023, 1). Tutkimusperustaisuuteen nojaavassa opetuksessa ja oppimisessa ei yksistään tekoälyn hyödyntäminen ole riittävää, sillä tekoäly ei ole tieteellinen lähde (Helsingin yliopisto 2024; Jyväskylän yliopisto 2024). Toisaalta tulee pohtia sitä, kuinka opiskelijoille voidaan opettaa vastuullista tekoälyn käyttöä sekä kriittisesti arvioida, kuinka, miten ja missä määrin opettaja voi vaikuttaa korkeakouluopiskelijoiden tekoälynkäyttöön tai käyttämättömyyteen. Kykyä uudistua ja sopeutua jatkuvaan muutokseen voidaankin pitää jo uutena kansalaistaitona sekä ammatillisen osaamisen ytimenä (Kontturi ym. 2020, 5). Koulutuksen kentällä on reagoitava muuttuneisiin osaamistarpeisiin, ulottaen toimet kaikille koulutuksen tasoille ja ottaen huomioon opettajien ammatillinen uudistuminen (Kontturi ym. 2020, 5). Opetuksen näkökulmasta aihe on problemaattinen, sillä sopivien opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat mm. opiskelijat, heidän yksilölliset tekijät kuten ikä ja opiskeluaste sekä digiosaamisen taso (Rosenqvist & Ekecrantz 2023, 2). Ei siis voida antaa yksiselitteistä ohjeistusta kaikkiin opetustilanteisiin sopivista tekoälyn käytön tavoista.

Käsitteellä korkeakouluopettaja tarkoitetaan tässä kehittämistyössä ammattikorkeakoulussa tai ylemmällä korkeakouluasteella työskentelevää opettajaa. Opettaja voi työskennellä korkeakoulussa opettajanimikkeellä, luennoitsijana, lehtorina, professorina tai muulla ammatinimikkeellä. Tätä kehittämistyötä tarkastellessa voidaan henkilö määritellä korkeakouluopettajaksi, mikäli hän

työskentelee opetustehtävissä tai missä tahansa opetustehtäviin rinnasteisissa ja niihin kuuluvissa tehtävissä korkeakoulussa.

## **KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET**

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa, miten tekoälyä voi käyttää opetuksen tukena korkeakouluopettajan työssä kansainvälisen tutkimusnäytön mukaan. Työn tavoitteena oli pohtia kartoittavan kirjallisuuskatsauksen pohjalta, kuinka korkeakouluopettajat voivat hyödyntää tekoälyä osana opetusta ja mitä tulee ottaa huomioon käytettäessä tekoälyä. Tavoitteena oli tuottaa tietoa tekoälyn käytöstä korkeakouluopettajan työssä kehittämistyön tueksi.

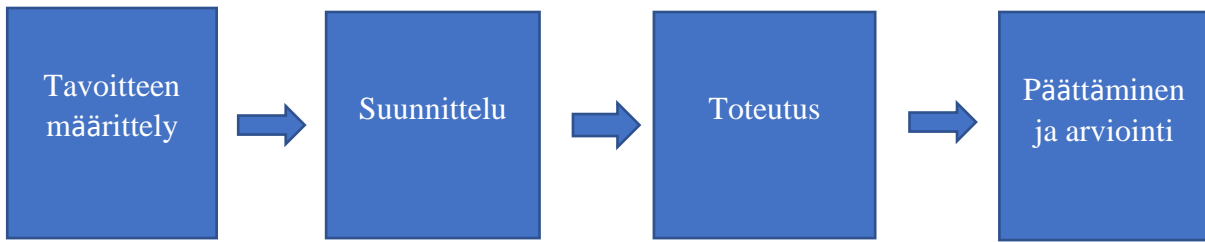
Tutkimus- ja kehittämistyötä ohjaavana kysymyksenä oli:

1. Kuinka tekoälyä voi hyödyntää korkeakouluopettajan työssä ja mitä huomioitavaa sen käytössä on?

## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

### **Kehittämistyön prosessi**

Kehittämistoiminnan ja tutkimuksen suhdetta voidaan tarkastella Toikon ja Rantasen (2009, 19) mukaan eri näkökulmista. Tämä työ toteutui tutkimuksellisenä kehittämistoimintana, jossa pääpainona on tutkimus, mutta suunta on kehittämisessä (Toikko & Rantanen 2009, 22). Tietoa tuotettiin kartoittavalla kirjallisuuskatsauksella kehittämistyön tutkimuksellisessa osuudessa. Tämä tutkiva kehittämistyö on osa Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia aineopintoja. Työ toteutettiin Toikko ja Rantasen (2009, 64) lineaarisen prosessimallin mukaisesti. Heidän mukaansa lineaarisessa mallissa kehittämistoiminta hahmotetaan vaiheistettuna. Kehittämistyön vaiheet on esitelty kuvassa 1. Projekti alkaa Toikon ja Rantasen (2009, 64) sanoin tavoitteen määrittelystä, jossa rajataan selkeät tavoitteet. Kehittämistyö sai alkunsa syksyllä 2023 jolloin käytiin keskustelua kehittämistyön aiheista Metropolia Ammattikorkeakoulun kanssa. Kehittämistyön aiheeksi valikoitui tilaajalähtöisesti tekoälyn käyttö korkeakouluopettajan työssä.



KUVA 1. Kehittämistyön vaiheet.

Aiheen ja tavoitteen määrittelyn jälkeen edettiin Toikon ja Rantasen (2009, 64) esittelemän lineaarisen prosessimallin mukaisesti suunnitteluvaiheeseen, jossa aloitettiin tiedonhaun ja kirjallisuuskatsauksen suunnittelu. Suunnitteluvaiheessa sovittiin aikatauluista, sekä käytiin läpi kehittämistyön suunnitelmaa tilaajatahon kanssa. Varsinaisessa toteutusvaiheessa tuotettiin suunnitteluvaiheessa määritelty tuotos, eli tehtiin kartoittava kirjallisuuskatsaus (Toikko & Rantanen 2009, 65). Kehittämistyöllä on aina selkeä päätepiste ja sen tulee olla ajallisesti rajattu (Toikko & Rantanen 2009, 65). Lineaarisen prosessimallin viimeisessä vaiheessa on projektin päättäminen ja arviointi (Toikko & Rantanen 2009, 64). Tämä kehittämistyö päätetään virallisesti keväällä 2024, jolloin kehittämistyön tulokset esitellään työn tilaajille. Työn tuotoksena tuotetaan infograafi tekoälyn käytön mahdollisuuksista ja huomioitavista seikoista korkeakouluopettajan työssä.

## **Tiedonhaku**

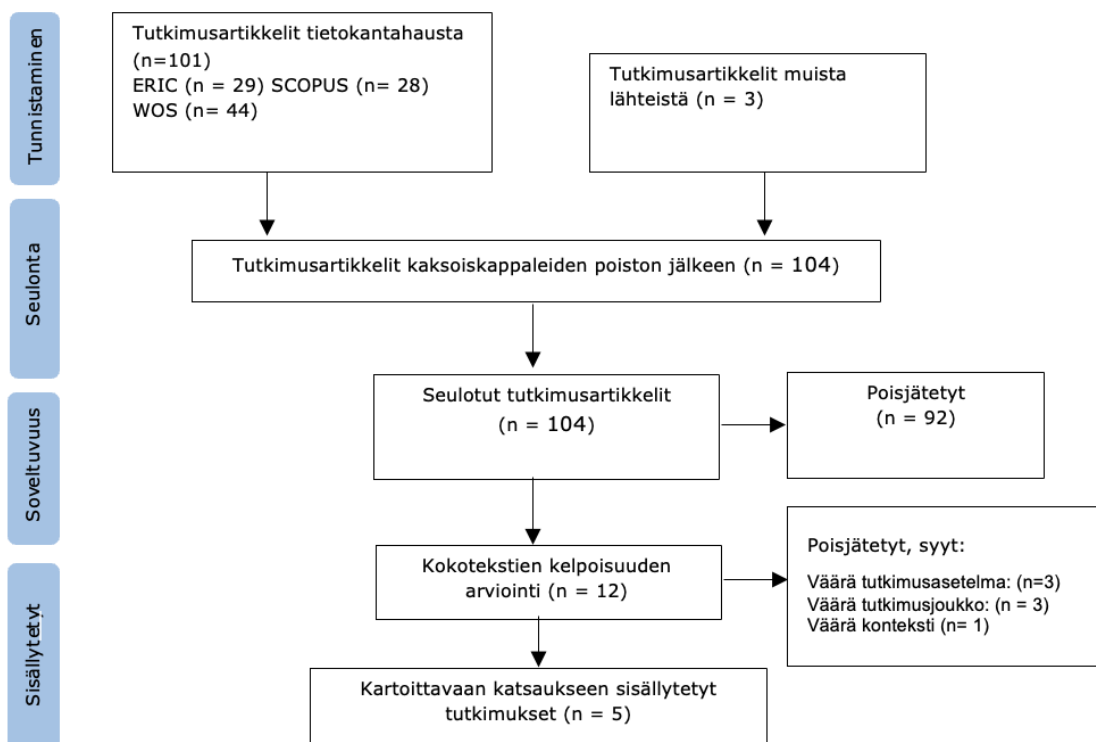
Tutkiva kehittämistyö toteutettiin kartoittavana kirjallisuuskatsauksena (Scoping review) Makin ja Thomasin (2022) sekä Joanna Briggs Instituutin (JBI) ohjeiden mukaan. Tutkimuskysymysten pohjalta määriteltiin PCC-asetelma (taulukko 1), josta ilmenee mukaanotto- ja ulossulkukriteerit. Tämän jälkeen edettiin tiedonhakuun. Tietokantojen valitsemiseen sekä hakulausekkeen määrittelyyn saatiin apua kirjaston informaattikolta.

TAULUKKO 1. PCC-asetelman mukaiset mukaanotto- ja ulossulkukriteerit tutkimuksessa.

<b>PCC</b>	<b>Mukaanottokriteerit</b>	<b>Ulossulkukriteerit</b>
Väestö (Population/ Types of participants)	Korkeakouluopettajat	Muut kuin korkeakouluopettajat
Kiinnostuksen kohteena oleva käsite (Concept)	Tekoäly AI = artificial intelligence	Muu kuin tekoäly
Asiayhteys (Context)	Korkeakoulukonteksti	Muu kuin korkeakoulukonteksti
Julkaisutyyppi (Types of sources of evidence)	Vertaisarvioitu alkuperäistutkimus tai julkaisu, joka on julkaistu suomeksi tai englanniksi vuosien 2014–2024 välillä	Muut kuin alkuperäisjulkaisut (esim. katsaukset, meta-analyysit), julkaistu ennen vuotta 2014, tutkijoille vieras kieli

Tiedonhaku suoritettiin 25.1.2024 Scopus, World Of Science ja ERIC-tietokantoihin. Scopus- ja World of Science -tietokannat valikoituivat niiden monitieteisyyden vuoksi ja ERIC-tietokanta sen vuoksi, että se on yksi kasvatustieteen suurimmista tietokannoista. Tietokantahakua täydennettiin myös käsihaulla tutkimuskysymysten kannalta relevantteihin lehtiin sekä Google Scholariin. Tutkimukset rajattiin alkuperäisiin vertaisarvioituihin tutkimuksiin. Vuosilukurajaus rajattiin kymmenen vuoden ajalle eli vuosien 2014–2024 välille.

Hakujen pohjalta muokattiin hakulauseketta. Lopullisena hakulausekkeena toimi seuraava hakulauseke: (“artificial intelligence” OR “AI” OR “ai-enabled”) AND (“pedagogy” OR “andragogy”) AND (“teaching” OR “teacher” OR “teaching methods”) AND (“higher education”). Hakutuloksena kolmesta tietokannasta saatiin yhteensä 101 tutkimusta. Käsihaku puolestaan toi otsikko- ja tiivistelmätason skriinausvaiheeseen mukaan kolme tutkimusta. Systemaattisen haun tulosten pohjalta valikoituneet tutkimukset seulottiin aluksi otsikko- ja abstraktitasolla hyödyntäen JBI Sumaria. Otsikko- ja tiivistelmätasosta kokotekstiartikkelien soveltuvuuden arviointivaiheeseen valikoitui yhteensä 12 tutkimusta. Lopulta katsaukseen sisällytettiin seulontavaiheen jälkeen viisi tutkimusta. Kokonaisuudessaan kartoittavan kirjallisuushaun eteneminen on esitelty kuvassa 2.



KUVA 2. Kartoitettavan kirjallisuuskatsauksen eteneminen PRISMA-kaaviona.

Tutkimukset luettiin itsenäisesti kahden tutkijan toimesta useaan kertaan huolellisesti. Tutkimuksista ja niiden mahdollisista kritiikkiä herättäneistä näkökulmista käytiin analyttisen avointa keskustelua, ja tutkimukset jaettiin arpoen puoliksi kahden tutkijan kesken. Tämän jälkeen aineistoa työstettiin laadullisen tutkimuksen teema-analyysin periaatteiden mukaisesti. Aineistosta pyrittiin etsimään yhteneväisyyksiä ja eroja, eli tunnistamaan tutkimusmateriaalista esiin nousevia teemoja (Teräs & Toiviainen 2014, 85–87). Teema-analyysi kuvastaa tehtyä työvaihetta osuvammin kuin teemoittelu, joskin se tehtiin jossain määrin hivenen kevyemmin kuin analyysi tyypillisesti metodikirjallisuuden mukaan. Aineistoa tarkastellessa asiasisältöjä tarkistettiin useaan kertaan palaten toistuvasti alkuperäistutkimuksiin.

## TULOKSET

### Kirjallisuuskatsauksen tulokset

Tutkimusten julkaisumaat olivat erittäin heterogeenisiä. Tutkimuksista Baidoo-Anun ja Owusu Ansahin (2023) sekä Cooperin (2023) tutkimukset olivat eksploratiivisia tutkimuksia. Eksploratiivinen tutkimus vastaa miksi-kysymykseen selittämällä miksi asia on kuten se on ja

selvittämällä asian syitä sekä perusteita (Casula ym. 2020). Nisarin ym. (2023) tutkimuksessa oli puolestaan käytetty laadullista tutkimusmenetelmää. Ahmedin ym. (2022) sekä Badiahin (2023) olivat puolestaan toteutettu määrällisin menetelmin. Tutkimukset ovat avattu tarkemmin taulukkoon, joka on nähtävillä liitteessä 1.

Koska tutkimuksia löytyi niukalti (n=3), hyväksyttiin tähän kartoittavaan katsaukseen mukaan eksploratiiviset tutkimukset. Tutkimusmenetelmänä se on sopiva entuudestaan vähän tunnetulle tutkimusalueelle (Swedberg 2020, 17–18). Tutkimuksista Cooperin (2023) tutkimus noudatti IMRD-rakennetta. Baidoo-Anu ja Owusu Ansahin (2023) tutkimus ei noudattanut tätä rakennetta. IMRD-rakenteella tarkoitetaan tieteellisen tekstin rakennetta, joka koostuu johdannosta (introduction), metodiosuudesta (methods), ja lisäksi siihen on kirjattu tulokset (results), sekä pohdinta (discussion) (Tieteentermipankki 2016). Baidoo-Anu ja Owusu Ansahin (2023) tutkimus hyväksyttiin kuitenkin työhön mukaan, sillä se täytti PCC –asetelman mukaanottokriteerit.

### **Tutkimuksen tulokset teemoittain**

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tuloksia on avattu aineistolähtöisesti teemoittain. Tuloksista muodostui yhteensä kuusi teemaa, jotka ovat: vuorovaikutteinen oppiminen, opiskelijoiden yksilöllisen oppiminen ja opettajan työhön kuuluva arviointityö, resurssien vaikutus tekoälyn käyttöönottoon, opettajien yksilöllisten tekijöiden merkitys, huomioitavaa tekoälyn käytöstä opetuksessa sekä tekoälyn hyötyjä opetukseen. Teemat ovat samankokoisia suhteensa toisiinsa. Teemojen avulla esitellään aineistosta esille nousseita näkökulmia tekoälyn käyttöön liittyen korkeakouluopetuksessa. Teemat ovat nähtävillä kootusti alla olevaan taulukkoon (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Analyysin pohjalta muodostuneet teemat.

Teemat	Teeman ydinsisältö
<b>Vuorovaikutteinen oppiminen</b>	Keskustelevuus Itseohjautuvuuden tukeminen Kysymysten esittäminen
<b>Huomioitavaa tekoälyn käytössä</b>	Eettiset näkökulmat Vastuullisuus Ihmiskontaktin puute
<b>Opettajien yksilöllisten tekijöiden merkitys</b>	Alle 5 vuotta tai yli 15 vuotta opetuskokemusta avoimempia tekoälyn käyttöä kohtaan 31–50-vuotiaat opettajat avoimimpia tekoälylle
<b>Tekoälyn hyötyjä opetukseen</b>	Kustannustehokkuus Ajanhallinta Ammatillinen tuottavuus
<b>Resurssien vaikutus tekoälyn käyttöönottoon</b>	Tiedon ja ymmärryksen vähäisyys Resurssien puute
<b>Opiskelijoiden yksilöllinen oppiminen ja opettajan työhön kuuluva arviointityö</b>	Automaattinen korjaustyö Palautteen anto Reaaliaikainen tietanalytiikka

### **Vuorovaikutteinen oppiminen**

Tulosten perusteella ChatGPT voi helpottaa vuorovaikutteista oppimista ja dialogia (Badiah 2023; Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023). Lisäksi ChatGPT:n avulla voidaan luoda interaktiivisia oppimiskokemuksia, jolloin opiskelijat voivat keskustella “virtuaalisen opettajan”, eli ChatGPT:n kanssa keskustelunomaiseen tyyliin (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023). Ahmedin ym. (2022) ja Badiihin (2023) tutkimuksien tulokset olivat samansuuntaisia. Badiihin (2023) mukaan opettajat kokivat tekoälyn voivan tukea opiskelijoita vastaamalla opiskelijoiden sille esittämiin kysymyksiin. Kun tekoälyä käytetään luokkaopetuksessa voivat opiskelijat päästä innostavampiin sekä ajatuksia herättävämpiin keskusteluihin (Ahmed ym. 2022). Näin ollen tekoälyyn perustuvat opetus- ja oppimiskäytännöt kuten peliteknologia ja simuloinnit voivat tarjota opiskelijoille osallistavampia ja tuloksellisempia oppimismenetelmiä (Ahmed ym. 2022).

Kielimalli voi tarjota selityksiä, jotka räätälöityvät opiskelijoiden väärinkäsityksille, ja sitä kautta sopeutuu opiskelijoiden ymmärrystasolle sopivaksi (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023). Tekoälyn käytön myötä lisääntyvä opiskelun vuorovaikutteisuus voi edistää opiskelijan itseohjautuvuutta (Badiah 2023). Cooper (2023) raportoi, että myös jotkut tieteentekijät käyttävät tekoälyä ikään kuin tutkimusavustajana muun muassa jäsentämään tutkijoiden ajatuksia, antamaan palautetta tehdystä työstä ja tutkimuskirjallisuuden tiivistämisessä. Mukauttamalla oppimisympäristöjä pohjautuen reaaliaikaiseen dataan, voi tekoäly tukea jatkuvaa oppimista ja aktiiviseen oppimiseen liittyviä haasteita, kuten ennaltaehkäistä opiskeluun liitännäiseltä lannistumiselta ja turhautumiselta (Nisar ym. 2023).

### **Opiskelijoiden yksilöllisen oppimisen tukeminen ja opettajan työhön kuuluva arviointityö**

Tekoäly voi olla hyödyllinen opiskelijoiden arvioinnissa sekä palautteenannossa (Badiah 2023; Nisar ym. 2023). Cooper (2023) havainnollisti tutkimuksessaan ChatGPT:n hyötyjä ideoinnissa, kun suunnitellaan tieteellisiä aiheita, arviointikriteerejä ja kysymyksiä. ChatGPT voidaan opettaa arvioimaan opiskelijoiden esseitä, mikä vapauttaa opettajan aikaa keskittyä muihin opetustehtäviin (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023). Lisäksi tekoälyä voidaan käyttää tietyn tyyppisten kurssitehtävien, kuten monivalintatehtävien automaattiseen korjaustyöhön (Badiah 2023).

ChatGPT:ä voidaan hyödyntää myös opiskelijoiden yksilöllisen oppimisen tukena (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023; Nisar 2023). Tekoälyn käyttöön liittyvien mahdollisuuksien myötä opettajat voivat tehostaa opiskelijoille kohdennettuja opetuskäytäntöjä, ja sitä kautta parantaa opiskelijoiden oppimiskokemuksia (Nisar ym. 2023). Opiskelijoiden yksilöllisen oppimisen tukemisen sekä mukautuvamman pedagogiikan myötä opetusta voidaan räätälöidä vastaamaan paremmin opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin ja oppimistyyliin (Nisar ym. 2023).

Tekoälyyn perustuva tietoanalytiikka voi tarjota reaaliaikaisia näkemyksiä opiskelijoiden edistymisen seurantaan, tukea yksilöllistä palautteenantoa sekä ohjata opetuksellisia valintoja opiskelijoiden oppimisen tukemiseksi (Nisar ym. 2023). ChatGPT:llä voidaan luoda mukautuvia oppimisjärjestelmiä, jotka räätälöivät opetusmenetelmiä opiskelijoiden edistymisen ja suorituksen perusteella (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023). Opettajien myönteisiä tekoälyn käyttöön liittyviä käsityksiä selittääkin keskeisenä tekijänä tekoälysovellusten personoitu luonne (Nisar ym. 2023).



## **Resurssien vaikutus tekoälyn käyttöönottoon**

Ahmedin ym. (2022) sekä Badiahin (2023) tutkimusten johtopäätösten mukaan korkeakouluopettajien käytettävissä olevien resurssien puute ja ajan vähäisyys rajoittavat tekoälyä hyödyntävien opetusmenetelmien käyttöä korkeakouluopetuksessa. Lisäksi on havaittu, että luokkahuoneiden puutteellinen tekoälyn varustelu vaikuttaa negatiivisesti tekoälyteknologian käyttöön opetustarkoituksessa (Badiah 2023). Koulutuksen tasa-arvon näkökulmasta tulisi kaikille opiskelijoille tarjota yhdenvertaiset mahdollisuudet käyttää tekoälyä osana opiskelua opiskelijoiden taustoista sekä oppimistyyleistä riippumatta (Nisar ym. 2023). Badiahin (2023) tutkimuksen mukaan opetushenkilöstöllä oli positiivisia asenteita ja käyttäytymisaikomuksia tekoälyn käyttöön. Nisarin ym. (2023) tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia paljastaen, että opettajat yleisesti ottaen näkivät tekoälyn käytön myönteisessä valossa. Badiah (2023) totesi tutkimuksessaan, että opetushenkilöstöllä oli kuitenkin vain kohtalaisesti valmiuksia integroida tekoälyä opetukseensa sekä opiskella lisää tekoälyn käytöstä.

Jotta opettajat kykenevät hyödyntämään tekoälyä opetuksessaan, oppilaitosten on tarjottava Ahmedin ym. (2022) mukaan riittävästi rahoitusta opetusteknologian kehittämiseen. Lisäksi oppilaitosten tulisi tarjota riittävästi aikaa, valmiuksia ja käytännön ohjeita, jotta opettajilla on mahdollisuus kehittää teknologiaosaamista ja integroida tekoälyä eri muodoissa osaksi opetusta (Ahmed ym. 2022; Badiah 2023). Koulujen tulisi antaa myös positiivista tunnustusta opettajille, jotka käyttävät työssään tekoälyä (Ahmed ym. 2022). Korkeakouluopettajat käyttävät nimittäin todennäköisemmin tekoälypohjaisia opetusratkaisuja, jos heidän oppilaitoksensa tunnustavat heidän panoksensa (Ahmed ym. 2022).

## **Opettajien yksilöllisten tekijöiden merkitys**

Badiah (2023) on todennut tutkimuksessaan opettajien iän vaikuttavan valmiuteen käyttää tekoälyä opetuksessa. Hänen mukaansa 31–50-vuotiaat ovat todennäköisemmin avoimempia integroimaan tekoälyä luokkaopetuksessa. Tämä voi johtua muun muassa ikäryhmän ominaisuuksista, kuten kypsyystestä ja taipumuksesta haluta tutkia uusia asioita. Tutkimuksen mukaan miesopettajilla oli tilastollisesti korkeampi valmius integroida tekoälyä osaksi opetustaan, ja tätä voi selittää sukupuolten väliset erot suhtautumisessa teknologiaa kohtaan (Badiah 2023).

Myös opetuskokemuksen määrällä on havaittu olevan vaikutusta valmiuksiin käyttää tekoälyä opetuksessa (Badiah 2023). Opettajat, joilla oli alle 5 vuotta tai yli 15 opetuskokemusta, olivat valmiimpia käyttämään tekoälyä osana opetustaan. Tätä voidaan osittain selittää sillä, että vähemmän opetuskokemusta omaavat saattavat olla halukkaampia hyödyntämään tekoälyä opetuksessa, jotta he vaikuttaisivat luovemmilta ja tuottavammilta. Kokeneempien opettajien osalta taas valmiuteen käyttää tekoälyä voi vaikuttaa oma kiinnostus sekä käytännön kokemus teknologian hyödyntämisestä Covid-19-pandemian vuoksi (Badiah 2023).

### **Huomioitavaa tekoälyn käytöstä opetuksessa**

Vaikka ChatGPT:n ja muiden luovien tekoälymallien käytössä opetuksessa on monia mahdollisia hyötyjä, liittyy sen käyttöön myös joitakin heikkouksia, jotka on otettava huomioon (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023). Näiden heikkouksien arviointi edellyttää monitahoista lähestymistapaa (Nisar ym. 2023). ChatGPT ja muut luovat tekoälymallit eivät pysty tarjoamaan saman tasoista ihmiskontaktia kuin oikea opettaja tai tuutori (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023). Tekoäly ei korvaa ihmisten vuorovaikutusta ja arviointiosaamista (Nisar ym. 2023) tai korvaa opettajan asiantuntemusta (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023; Cooper 2023). Opettajien asiantuntemus, kokemus sekä ymmärrys oppilaista ovat edelleenkin keskeisiä tekijöitä, kun tehdään perusteltuja pedagogisia ratkaisuja (Cooper 2023).

Tekoälyn käytöstä puhuttaessa on keskusteltava myös sen eettisiin näkökulmiin liittyvistä kysymyksistä (Cooper 2023). Lähes kaikissa tutkimuksissa nostettiin esiin tekoälyn käyttöön opetuksessa liittyviä kriittisesti arvioitavia kysymyksiä (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023; Nisar ym. 2023). Tekoälyn käyttö herättää huolenaiheita ChatGPT:n sekä yleisesti tekoälyn avulla jaetun datan yksityisyydestä ja turvallisuudesta (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023; Nisar ym. 2023). Kattava ja kaikki osapuolet eli opiskelijat ja opetusalan ihmisten huomioivat lähestymistavat voivat edistää koulutussektoria innovatiiviseen sekä oikeudenmukaiseen suuntaan (Nisar ym. 2023).

Suurten kielimallien, kuten ChatGPT:n käyttö herättää pohtimaan muun muassa tekijänoikeuskysymyksiä, sillä tekoälyn tuottama teksti kopioi ja muistuttaa jo olemassa olevaa sisältöä (Cooper 2023). Cooper (2023) viittaa tutkimuksessaan vertaisarvioituja artikkeleita julkaisevaan Nature (2023) lehteen, jossa on asetettu yhdessä Springer Nature Journalsin kanssa kaksi keskeistä periaatetta olemassa oleviin ohjeisiin kirjoittajille vastauksena lisääntyneeseen ChatGPT:n käyttöön. Näiden periaatteiden mukaan mitään suurta kielimallia ei tunnusteta akkreditoiduksi

kirjoittajaksi, koska tekoäly ei pidä sisällään vastuuta tehdystä työstä, eivätkä tekoälytyökalut voi sitä itselleen ottaa (Cooper 2023). Toisekseen tutkijoiden on läpinäkyvästi kerrottava joko metodiosiossa, tai muualla työssään, mikäli he ovat käyttäneet tekoälyä (Cooper 2023). Tekoälyn luovat mallit eivät pysty ymmärtämään kontekstia ja tilannetta, mikä voi johtaa epäasianmukaisiin tai epärelevantteihin vastauksiin (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023).

### **Tekoälyn hyötyjä opetukseen**

Tekoälyn integrointi jo opettajankoulutukseen pitää sisällään merkittävän potentiaalin siinä, miten opettajia koulutetaan kohtaamaan moninaisia 2000-luvun oppijoiden tarpeita (Nisar ym. 2023). Tunnistamalla tekoälyn käyttöä heikentäviä näkökulmia ja maksimoimalla eri näkökulmiin liittyvän potentiaalin, voidaan opiskelijoille tarjota entistä osallistavampia, yksilöllisempiä ja oikeudenmukaisempia oppimiskokemuksia (Nisar ym. 2023). ChatGPT voi olla potentiaalinen ja tehokas työkalu opetuksen ja oppimisen tehostamiseksi (Baidoo-Anu ja Owusu Ansah 2023).

Tekoälyn käytön on todettu vapauttavan opettajan aikaa (Badiyah 2023; Ahmed ym. 2022). Käytännössä tekoälyä voisi käyttää esimerkiksi materiaalien valmistelussa, tehtävien suunnittelussa ja arvioinnin kehittämisessä (Ahmed ym. 2022). ChatGPT:lla voidaan kääntää opetus- tai koulutusmateriaaleja vieraille kielille, jolloin materiaalit ovat saavutettavissa suuremmalle yleisölle (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023). Kaiken kaikkiaan tekoälyn käytön on koettu nopeuttavan opettajan työtä ja lisäävän opettajan työssä ammatillista tuottavuutta (Badiyah 2023). Cooperin (2023) tutkimuksessa tekoälyn pääasiallinen käyttötarkoitus oli tutkimuksen kieliasun muokkaaminen. Käytännössä tämä toteutui pyynnöillä, joilla ChatGPT:tä pyydettiin muotoilemaan lauseita uudelleen, hiottiin tekstin yhdenmukaisuutta ja tarkistettiin sanavalintoja.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta koulutuksen kontekstissa tekoälyn käyttö on koettu hyödyllisenä sen kustannustehokkuuden takia (Badiyah 2023). Baidoo-Anun & Owusu Ansahin (2023) tutkimuksen mukaan generatiivisten tekoälytyökalujen käyttö luokkahuoneessa ja opiskelijoiden opettaminen niiden rakentavaan ja turvalliseen käyttöön voi valmentaa opiskelijoita menestymään tekoälyvaltaisissa työympäristöissä myös opintojen jälkeen. Tämän takia opetustyötä tekevien on suositeltavaa hyödyntää generatiivisia tekoälymalleja, kuten ChatGPT:tä, voidakseen tukea opiskelijoiden oppimista (Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023). Opiskelijoiden kriittisen ajattelun painottaminen, tekoälyn käyttöön liittyviin odotuksiin selvittäminen, tekoälymallien vastuullisen käytön mallintaminen ja eettisten kysymysten arviointi onkin näyttänyt antavan hyvät lähtökohdat

tekoälyn ja tekoälyjärjestelmien käyttöön liittyvälle laajemmalle keskustelulle opetusalan ja sen sidosryhmien keskuudessa (Cooper 2023).

### **Tutkimusten laadun arviointi**

Toisin kuin systemaattisissa katsauksissa, ei JBI:n kartoittavan kirjallisuuskatsauksen ohjeiden mukaan kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tekoon kuulu tutkimuksien laadun arviointivaihetta (Aromataris & Munn 2020). Tässä kehittämistyössä suoritettiin kuitenkin laadun arviointivaihe tulosten luotettavuuden lisäämiseksi. Tutkimusten metodologian heterogeenisyyden takia, tuli laadun arvioinnissa käyttää kullekin tutkimustyyppille sopivaa laadun arviointimenetelmää (Delavari ym. 2023). Kartoittavassa katsauksessa oli laadunarviointiin asti mukana kuusi tutkimusta. Laadunarvioinnin myötä jouduttiin vielä yksi tutkimus sulkea ulkopuolelle johtuen kyseisen tutkimuksen metodologisesta heikkoudesta. Ahmedin ym. (2022), Badiahin (2023) ja Nisarin ym. (2018) tutkimusten laadun arviointiin käytettiin Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) versiota 2018 (Hong 2018). Ahmedin ym. (2022) ja Badiahin (2023) tutkimuksia arvioitiin MMAT-työkalun kuvailevan määrällisen tutkimuksen kategorialla ja Nisarin ym. (2018) artikkelia arvioitiin laadulliselle tutkimukselle sopivalla kategorialla (Hong 2018). Nisarin ym. (2018) tutkimus arvioitiin lisäksi JBI Critical Appraisal Checklist for Qualitative Research arviointimittarilla (JBI 2017).

Tutkimuksille päätettiin suorittaa laadun arviointi kehittämistyön loppupuolella poiketen kartoittavan kirjallisuuskatsauksen periaatteista. Tutkimusten laatu oli laadun arvioinnin perusteella heikko. Keskeisimpinä syinä tutkimusten laatua heikensi puutteet raportoinnissa ja laadun arvioinnissa. Ahmedin ym. (2023) ja Badiahin (2023) tutkimusten luotettavuutta heikentäviä tekijöitä olivat puutteellinen raportointi tutkittavien valintaa koskevista menettelyistä ja tutkittavien riittävästä edustavuudesta sekä vähäinen arviointi koskien tutkimusmenetelmien sopivuutta ja tutkimusharhan riskiä (MMAT 2018, 6). Nisarin ym. (2023) artikkelin laadun arvioinnissa MMAT:lla (2018, 3) arvioiden oli pitkälti samoja puutteita kuin kahdessa edellisessä tutkimuksessa. JBI:n arviointilomakkeella arvioiden puutteita oli lisäksi muun muassa tutkijan kulttuurisen ja teoreettisen asemoinnin läpinäkyvyyden raportoinnissa, osallistujien ja heidän äänensä esilletuonnissa sekä kyseisen tutkimuksen eettisessä arvioinnissa. Lisäksi havaittiin epäselvyyttä tutkimustulosten yhteensopivuudesta suhteessa tutkimuksessa kerättyyn dataan.

Baidoo-Anu ja Owusu Ansahin (2023) sekä Cooperin (2023) tutkimusten laatua oli haastava arvioida, sille eksploraatiivisille tutkimuksille ei ole olemassa varsinaisesti omaa laadun arviointimenetelmää. Sekä Baidoo-Anun ja Owusu Ansahin (2023) että Cooperin (2023) eksploraatiiviset tutkimukset oli

julkaistu lehdissä, jossa artikkelien julkaisua edellyttää vertaisarviointiprosessi. Molemmissa tutkimuksissa esiintyi puutteita raportoinnin osalta tarkastellessa tutkimusten sisältöä, toteutustapaa, analyysien perusteita sekä tulosten luotettavuutta suhteessa tutkimuseettisen neuvottelukunnan Hyvää tieteellistä käytäntöä (2023) koskeviin ohjeisiin. Tämän tutkivan kehittämistyön tulosten perusteella ei voitu tehdä varsinaisia suosituksia käytäntöön, minkä takia luotiin kehittämissuhteita, joita voidaan tulevaisuudessa hyödyntää tilaajaorganisaation opetustoiminnan kehittämiseksi (ks. esim. Aromataris & Munn 2020).

## **POHDINTA**

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli tuoda esille eri näkökulmia tekoälyn käytöstä opettajan työssä korkeakoulukontekstissa. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen avulla pyrittiin saamaan lisää tietoa uudesta ja ajankohtaisesta aiheesta, josta ei toistaiseksi ole tiettävästi juurikaan tuotettu tietoa rajattuna sosiaali- ja terveysalan opetuskontekstiin. Yleisestikin Suomen koulutusorganisaatioilla näytti olevan sisällöllisesti keskenään jokseenkin laajuudeltaan eroavia ohjeistuksia liittyen tekoälyn käyttöön korkeakouluopetuksessa. Julkisesti saatavilla olevia linjauksia oli toistaiseksi Aalto yliopistolla (2023), Helsingin yliopistolla (2024), Itä-Suomen yliopistolla (s.a.), Jyväskylän yliopistolla (s.a.), Tampereen korkeakouluuyhteisöllä (s.a.), Turun yliopistolla (2024), Oulun yliopistolla (s.a.) ja Vaasan yliopistolla (2023). Lisäksi Vaasan ammattikorkeakoulu (2023), LAB-ammattikorkeakoulu (2023), Lapin ammattikorkeakoulu (s.a.), Humanistinen ammattikorkeakoulu (2024), Laurea-ammattikorkeakoulu (s.a.), Haaga-Helia ammattikorkeakoulu (2023), ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu (2023), sekä Kajaanin ammattikorkeakoulu (2024) olivat julkaisseet tekoälyn käyttöä koskevat linjaukset. Edellä kerrotun lisäksi aihetta oli käsitelty verkkoartikkelimuodossa Metropolia ammattikorkeakoulun (Laine ym. 2023), Oulun ammattikorkeakoulun (Juntunen & Haverinen 2023) ja Turun ammattikorkeakoulun (2024) verkkosivuilla. Alku keväästä 2024 oli tiedossa, että Metropolia ammattikorkeakoulun lisäksi muilla korkeakouluilla oli organisaatiotason linjaukset tekoälyn käyttöön liittyen työn alla, mutta usealla niistä ne eivät vielä olleet varsinaisesti valmiita tai välttämättä organisaatiotasolla käytössä. Edellä esitettyä listausta korkeakoulujen tekoälyn käyttöön liittyvistä linjauksista tarkistettiin ja täydennettiin toukokuussa 2024. Se ei kuitenkaan ole täydellinen rajoitetun sanamäärän vuoksi.

Tekoälyn käytöstä opetuksessa on tehty aiemmin joitain kansainvälisiä systemaattisia kirjallisuuskatsauksia kuten Alam ja Mohanty (2023), Labadze ym. (2023), sekä Memarian ja Doleck (2023). Näiden kirjallisuuskatsausten tulokset olivat linjassa tässä työssä toteutetun kartoittavan

kirjallisuuskatsauksen tulosten kanssa. Tässä työssä osana opetusta toteutuvan tekoälyn käytön todettiin voivan tukea opiskelijoiden yksilöllistä oppimista. Opetuksen yksilöllistäminen nousi esille myös Labadzen ym. (2023) sekä Alamin ja Mohantyn (2023) katsauksissa. Tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tuloksien mukaan tekoälyn hyödyntäminen voi säästää opettajan aikaa, mikä voi lisätä opettajan ammatillista tuottavuutta. Alam ja Monhanty (2023) nostavatkin esille tekoälyn mahdollisuuden vapauttaa aikaa opetukseen ja sen suunnitteluun hyödyntämällä tekoälyä hallinnollisissa tehtävissä, kuten arvioinnissa. Tekoälyn käytössä on huomioitavia eettisiä näkökohtia, jotka liittyvät tietosuojaan, turvallisuuteen ja vastuulliseen käyttöön (Labadzen ym., 2023), mikä on myös tullut esiin tässä kehittämistyössä.

Kehittämistyö eteni prosessina pääpiirteissään sujuvasti. Alkuun aihetta pyrittiin lähestymään sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen kontekstista käsin, mutta tutkijat huomasivat nopeasti, että tutkimuksia tekoälyn käytöstä sosiaali- ja terveystieteiden koulutus kontekstissa ei ole vielä juurikaan tehty. Tästä syystä tutkimuksen näkökulmaa täytyi laajentaa koulutuksen kentällä yleisemmälle tasolle. Tämänhetkisen tiedon valossa näyttää siltä, että tekoälyn käyttöä opetuksessa on tutkittu eniten kielten oppimisen näkökulmasta, tietojenkäsittelytieteissä ja teknillisillä aloilla (Crompton & Burke 2023, 11).

Tutkimuksen tulokset pohjautuvat melko vähäiseen tutkimusartikkelien määrään ja lisäksi tutkimuksille tehty laadun arviointi tulee ottaa huomioon. Tästä syystä työn pohjalta ei voida esittää kovin vahvoja väittämiä ja suosituksia. Työn tulosten valossa voidaan kuitenkin sanoa, että tekoälyä voi olla hyödyllistä implementoida osaksi korkeakouluopettajan työtä. Tekoälyn käyttöönottoon liittyvistä opettajien ennakkoluuloista, virheellisiä käsityksiä, olettamuksista sekä tekoälyn käytön implementointiin liittyvästä koulutuksen tarpeellisuudesta tulee keskustella läpinäkyvästi. Tekoäly kehittyy koko ajan ja sen käyttö laajenee jatkuvasti. Globaalisti tekoälyteema on aiheena erittäin ajankohtainen. Uutta tutkimusta tekoälyn käytöstä koulutus kontekstissa tarvitaan päivitetysti lisää.

Tekoälyn käytön vakiintuessa korkeakoulutus kontekstiin, on perusteltua tulevaisuudessa selvittää muun muassa tekoälyn käytön laajuudessa ja todellisessa hyödyntämisessä sekä opettajien suhtautumisessa tapahtuvia muutoksia. Lisäksi tarvitaan selvitystä siitä, missä määrin ja miten tekoälyn hyödyntäminen voi tukea opettajan ja opiskelijan välistä yhteistyötä, ja toisaalta edistää opettajan ammatillista tuottavuutta tai opiskelijan opinnoissa menestymistä. Lisäksi voisi olla aiheellista tehdä sekä pitkittäis- että monimenetelmätutkimuksia tekoälyn vaikuttavuudesta korkeakouluopiskelijoiden työelämä taitoihin ja työelämässä menestymiseen valmistumisen jälkeen.

Tämän kehittämistyön tulokset paljastavat lisäksi tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa heikentävästi korkeakouluopettajan tekoälyn käyttöönottoon opetustyössä. Olisikin aiheellista tutkia lisää sitä, mitkä tekijät voisivat edistää tekoälyn integroimista osaksi opettajan työtä eri koulutusasteilla niin Suomen tasolla kuin kansainvälisesti.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Tämä tutkiva kehittämistyö osoittaa, että tekoälyn käyttö voi olla hyödyllinen sekä käyttökelpoinen lisä opetukseen korkeakouluopettajan työssä tietyin varauksin. Tekoälyn käyttö opetuksessa voi lisätä vuorovaikutteista oppimista ja näin tehdä oppimisesta osallistavampaa. Tekoäly voi tukea opiskelijoiden yksilöllistä oppimista tarjoten opettajille välineitä oppimistehtävien muotoiluun, opiskelijoiden oppimisen edistymisen seurantaan sekä arviointiin ja palautteen antamiseen. Kehittämistyön tulokset paljastivat lisäksi niitä tekijöitä, jotka rajoittavat tekoälyn käyttöönottoa tai käyttöä opetustyössä. Keskeisimmiksi vaikuttaviksi tekijöiksi tunnistettiin puutteet koulutusorganisaation tarjoamissa tiloissa ja resursseissa kuten ajankäytössä ja rahoituksessa, sekä työympäristöstä saatava vaillinaisen tuki tai puutteellinen tekoälyn käytön omaksumiseen liittyvä täydennyskoulutus. Resursseihin linkittyvät myös yhdenvertaisuuskysymykset. Opettajien yksilöllisillä tekijöillä, kuten iällä, opetuskokemuksen pituudella ja sukupuolella voi olla merkitystä valmiuksiin käyttää tekoälyä opetuksessa. Vaikka tekoälyn käytöstä osana opetusta saattaa olla laaja-alaisesti hyötyä, sen käyttöön liittyy useita merkittäviä huomioon otettavia tekijöitä, kuten eettiset kysymykset, lähdekriittisyys ja opetuksen tutkimustietoon perustuvuuden velvoitteen turvaaminen sekä opettajan roolin merkitys. Tekoäly ei korvaa korkeakouluopettajan asiantuntemusta, kokemusta eikä opetustilanteissa ihmisten kuten opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. Tämä kehittämistyö tarjoaa uusia näkökulmia tekoälyn käyttömahdollisuuksista osana opetusta ja sen tueksi. Vaikka kartoittavan katsauksen tuloksiin liittyy paljon tulkinnanvaraisuutta, voivat tulokset toimia “laukaisijana” laajemmalle keskustelulle – miten generatiiviset tekoälytyökalut sopivat tutkimuksen kohteeksi ja miten tekoälyn käyttöä saataisiin implementoitua vielä kiinteämmin ja turvallisemmin käyttöön korkeakoulusektorilla ja osaksi opetusta. Korkeakoulut voivat hyödyntää kehittämistyön tuloksia tekoälyn käyttöön liittyvien opetusta koskevien linjausten suunnittelussa.

Kirjoittajien yhteystiedot:

Kesti Elisabeth, [elisabeth.kesti@gmail.com](mailto:elisabeth.kesti@gmail.com)

Korjus Elina, [elina.korjus@hotmail.fi](mailto:elina.korjus@hotmail.fi)

## LÄHTEET

- Aalto yliopisto. (2023). Ohjeistus tekoälyn käytöstä Aalto-yliopiston opetuksessa ja oppimisessa. Viitattu 08.03.2024.  
<https://www.aalto.fi/fi/palvelut/ohjeistus-tekoalyn-kaytosta-aalto-yliopiston-opetuksessa-ja-oppimisessa>.
- Ahmed, S., Khalil, I., Chowdhury, B., Haque, R., Bin S Senathirajah, R. & Mohamed bin Omar, F. (2022). Malesia. Motivators and Barriers of Artificial Intelligent (AI) Based Teaching. Eurasian Journal of Educational Research 100, 74–89. DOI: 10.14689/ejer.2022.100.006.
- Alam, A. & Mohanty, A. (2023). Foundation for the Future of Higher Education or ‘Misplaced Optimism’? Being Human in the Age of Artificial Intelligence. Viitattu 03.03.2024.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-031-23233-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-23233-6_2).
- Alterovitz, G., D’Souza, F., Dennis, A., Fox, K., Greenberg, G., Harrison, W., Hickernell, R., Bradley, J., Kuehn, D., Lee, S., Littman, M., Lu, Z., Mammino, J., Mannes, A., Oza, N., Paladino, R., Piliptchak, P., Schlenoff, C.I., Schwarber, A., Sriram, R. D. Stapleton, A., Tabassi, E., Theofanos, M., Thomson, S., Vietas, J., Warren, J. & Zimmerman, M. (05/2023). National Artificial Intelligence Research And Development Strategic Plan 2023 Update. Select committee on artificial intelligence of the national science and technology council. Viitattu 09.04.2024. chrome extension://efaidnbmnnpbcajpcgclefindmkaj/https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2023/05/National-Artificial-Intelligence-Research-and-Development-Strategic-Plan-2023-Update.pdf.
- Arene. (2023). Arenen suositukset tekoälyn hyödyntämisestä ammattikorkeakouluille. Viitattu 19.1.2024.  
<https://arene.fi/wp-content/uploads/PDF/2023/AI-Arene-suositukset.pdf?t=1686309593>.
- Aromataris, E. & Munn, Z (toim.). (2020). JBI. JBI Manual for Evidence Synthesis. Viitattu 8.3.2024.  
<https://synthesismanual.jbi.global>. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01>.
- Badiah, A. (2023). Factors Affecting Faculty Members’ Readiness to Integrate Artificial Intelligence into Their Teaching Practices: A Study from the Saudi Higher Education Context. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research 22(8), 465–491. doi: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.24>.
- Baidoo-Anu, D.& Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. Journal of AI 7(1), 52–62. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4337484>.
- Boucher, P. (2020). Artificial intelligence: how does it work, why does it matter and what can we do about it? European parliamentary research service. Viitattu 1.3.2024  
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/641547/EPRS\\_STU\(2020\)641547\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/641547/EPRS_STU(2020)641547_EN.pdf).
- Casula, M., Rangarajan, N. & Shields, P. (2021). The potential of working hypotheses for deductive exploratory research. Qual Quant 55, 1703–1725. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01072-9>.
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. Teaching & Learning Faculty Publications, 4(20:22), 1-22.  
[https://digitalcommons.odu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1213&context=teachinglearning\\_fac\\_pubs](https://digitalcommons.odu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1213&context=teachinglearning_fac_pubs).
- Cooper, G. (2023). Examining Science Education in ChatGPT: An Exploratory Study of Generative Artificial Intelligence. J Sci Educ Technol 32, 444–452. doi: <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y>.
- Delavari, S., Pourahmadi, M., & Barzkar, F. (2023). What Quality Assessment Tool Should I Use? A Practical Guide for Systematic Reviews Authors. Iranian journal of medical sciences, 48(3), 229–231.  
<https://doi.org/10.30476/IJMS.2023.98401.3038>.



- Education & Training Foundation. (s.a.). Taking learning to the next level. Digital Teaching Professional Framework, Full reference guide. Viitattu 08.04.2024. <https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2023/06/ETF-DTPF-Full.pdf>.
- EU-parlamentti. (14.6.2023). EU-parlamentti hyväksyi kantansa: tekoälyn käyttö on oltava turvallista ja avointa. Viitattu 20.1.2024. <https://www.europarl.europa.eu/news/fi/press-room/20230609IPR96212/eu-parlamentti-tekoalyn-kayton-oltava-turvallista-ja-avointa>.
- EU. (2022). Tekoälyn ja datan käyttö opetuksessa ja oppimisessa eettiset ohjeet opettajille. Euroopan unionin julkaisutoimisto. Viitattu 19.01.2024. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/560>.
- GOV UK. (2022). Guidance National AI Strategy. Viitattu 09.04.2024. <https://www.gov.uk/>.
- Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. (2023). Näin käytät tekoälyä opinnoissa – tutustu käytännön ohjeisiin. Viitattu 14.05.2024. <https://www.haaga-helia.fi/fi/ajankohtaista/uutiset/nain-kaytat-tekoalya-opinnoissa-tutustu-kaytannon-ohjeisiin>.
- Helsingin yliopisto. (2024). Opetustyön ohjeet, Tekoäly opetuksessa. Viitattu 08.03.2024. <https://teaching.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/tekoaly-opetuksessa>.
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargode, M., ... & Gagnon, M.-P. (2018). Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018: User guide. Viitattu 12.04.2024. [https://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/fetch/127916259/MMAT\\_2018\\_criteria-manual\\_2018-08-01\\_ENG.pdf](https://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/fetch/127916259/MMAT_2018_criteria-manual_2018-08-01_ENG.pdf).
- Humanistinen ammattikorkeakoulu. (2024). Tekoälyn käyttö. Viitattu 14.05.2024. [https://opiskelijanopas.humak.fi/?page\\_id=21011](https://opiskelijanopas.humak.fi/?page_id=21011).
- Häkkinen, P., Kyllönen, M., & Vesisenaho, M. Digipedagogiikka kehittyi koulujen kanssa kokeillen ja tutkien. Ruusu puiston uutiset, (2). <https://peda.net/jyu/ruusuipuisto/uutisarkisto/2-2018/4>.
- Iapp. (2024). Global AI Law and Policy Tracker. Viitattu 15.04.2024. <https://iapp.org/resources/article/global-ai-legislation-tracker/>.
- Ikävalko, H., & Raiskio, S. (2019). Uutta kansalaistaitoa oppimassa: tekoälyosaamisen äärellä. *Aikuiskasvatus*, 39(3), 222–228. <https://doi.org/10.33336/aik.85712>.
- Itä-Suomen yliopisto. (s.a.). Tekoälyn käyttäminen opetuksessa ja tutkimuksessa. Viitattu 08.03.2024. <https://kamu.uef.fi/tietopankki/opiskelijan-oikeudet-ja-velvollisuudet/tekoalyn-kayttaminen-opetuksessa-ja-tutkimuksessa/>.
- JBİ. (2017). Critical Appraisal Checklist for Qualitative Research. Viitattu 12.04.2024. [https://jbi.global/sites/default/files/2019-05/JBI\\_Critical\\_Appraisal-Checklist\\_for\\_Qualitative\\_Research2017\\_0.pdf](https://jbi.global/sites/default/files/2019-05/JBI_Critical_Appraisal-Checklist_for_Qualitative_Research2017_0.pdf).
- Juntunen, J. & Haverinen, L. (2023). Tekoälytyökalut korkeakouluopetuksessa – uhka vai mahdollisuus? Oulun ammattikorkeakoulu. Viitattu 08.03.2024. <https://vanha.oamk.fi/oamkjournal/2023/tekoalytyokalut-korkeakouluopetuksessa-uhka-vai-mahdollisuus/>.
- Jyväskylän yliopisto. (s.a.). Tekoälypohjaisten sovellusten käyttö opiskelussa – JYU ohjeet ja linjaukset. Viitattu 08.03.2024. <https://www.jyu.fi/fi/opiskelijalle/kandi-ja-maisteriopiskelijan-ohjeet/opintoja-ohjaavat-saadokset-ja-maaraykset/tekoalypohjaisten-sovellusten-kaytto-opiskelussa-jyu-ohjeet-ja-linjaukset>.
- Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. (2023). XAMK linjaa peruseriaatteet tekoälyn käytöstä opinnoissa. Viitattu 08.03.2024. <https://www.xamk.fi/tiedotteet/xamk-linjaa-peruseriaatteet-tekoalyn-kaytosta-opinnoissa/>.

- Kajaanin ammattikorkeakoulu. (11.01.2024). Tekoäly oppimisen tukena: Tekoäly ja sen käyttö KAMK:ssa. Viitattu 08.03.2024. <https://libguides.kamk.fi/c.php?g=712843>.
- Kontturi, H., Seppänen, V., Impiö, N., Järvelä, S., Näykki, P., Häkkinen, P., Kyllönen, M., Manu, M., Peltonen, M., Vesisenaho, M., Kukkonen, J., Penttinen, S., Kortelainen, A., Nguyen, T., Veermans, M., Frangou, S.-M., & Väättäjä, J. (2020). OpenDigi toimintamallin käsikirja: opettajat oppimistaitojen ja digipedagogiikan kehittäjäyhteisöissä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston oppimateriaalia. E, Kasvatustieteet, 13. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526226941>.
- LAB-ammattikorkeakoulu. (2023). Tekoälytyökalujen käytänteet. Viitattu 08.03.2024. <https://elab.lab.fi/fi/opintojen-suorittaminen/opintoja-ohjaavat-saadokset-ja-ohjeet/tekoalytyokalujen-kaytanteet>.
- Labadze, L., Grigolia M. & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 20(56). Viitattu 3.3.2024. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>.
- Lapin ammattikorkeakoulu. (s.a.). Hyödynnä tekoälyä vastuullisesti. Viitattu 08.03.2024. <https://www.lapinamk.fi/fi/Opiskelijalle/Oppaat-ja-ohjeet/Tekoalyn-hyodyntaminen-oppimisessa>.
- Laurea-ammattikorkeakoulu. (s.a.). Tekoällyn hyödyntäminen opetuksessa ja opiskelussa Laurea-ammattikorkeakoulussa. Viitattu 14.05.2024. <https://www.laurea.fi/koulutus/opiskelijana-laureassa/tekoalyn-hyodyntaminen-opetuksessa-ja-opiskelussa-laurea-ammattikorkeakoulussa/>.
- Madiega, T. (2024). Artificial intelligence act. European Parliamentary Research Service. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698792/EPRS\\_BRI\(2021\)698792\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698792/EPRS_BRI(2021)698792_EN.pdf).
- Mak, S. & Thomas, A. (2022). Steps for conducting a scoping review. J Grad Med Educ, 14(5): 565–567. Viitattu 17.1.2024. doi: 10.4300/JGME-D-22-00621.1.
- McGrath, C., Cerratto Pargman, T., Juth, N. & Palmgren, P. J. (2023). University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education – An experimental philosophical study, Computers and Education: Artificial Intelligence, Volume 4. doi: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139>.
- Memarian, B. & Doleck, T. (2023). Data science pedagogical tools and practices: A systematic literature review. Educ Inf Technol. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12102-y>
- Nature. (2023). Tools such as ChatGPT threaten transparent science; here are our ground rules for their use. Viitattu 16.02.2024. <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00191-1>
- Nisar, A., Bashir, I. & Ahmad, A. (2023). Experience of Academia with Artificial Intelligence as Adaptive Pedagogy. Pakistan Social Sciences Review, 7(3), 657–669. doi: [http://doi.org/10.35484/pssr.2023\(7-III\)53](http://doi.org/10.35484/pssr.2023(7-III)53).
- Opetushallitus. (2024). Tekoäly opetuksessa: vinkkejä koulujen ja oppilaitosten johdolle. Viitattu 14.05.2024. [www.oph.fi](http://www.oph.fi).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). VISIO 2030 työryhmien raportit. Viitattu 20.01.2024. [https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Visiotyöryhmien+yhteinen+taustaraportti\\_v2.pdf/d69fc279-d6a9-626d-deac-712662738972/Visiotyöryhmien+yhteinen+taustaraportti\\_v2.pdf](https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Visiotyöryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf/d69fc279-d6a9-626d-deac-712662738972/Visiotyöryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf).
- Oulun yliopisto. (2024). Tieteellisen tiedonhankinnan opas: nettilähteet ja lähdekritiikki. Viitattu 13.05.2024. <https://libguides oulu.fi/tieteellinentiedonhankinta/nettilahteet>.
- Oulun yliopisto. (s.a.). Linjaukset tekoällyn käytöstä opetuksessa. Viitattu 14.05.2024. <https://www oulu.fi/fi/opiskelijalle/yleista-yliopisto-opiskelusta/linjaukset-tekoalyn-kaytosta-opetuksessa>.

- Robinson, K. A., Brunnhuber, K., Ciliska, D., Juhl, C. B., Christensen, R., Lund, H., & Evidence-Based Research Network (2021). Evidence-Based Research Series-Paper 1: What Evidence-Based Research is and why is it important?. *Journal of clinical epidemiology*, 129, 151–157. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.07.020>.
- Rosenqvist, A. & Ekecrantz, S. (2023). Source criticism on the schedule teaching critical thinking. Teoksessa Hasni, N., Supriatna, N., Sapriya, S., Winarti, M., & Sakman. Source criticism on the schedule teaching critical thinking. *Education 3-13*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2271908>.
- Stone, P., Brooks, R., Brynjolffons, E., Calo, R., Etzioni, O., Hager, G., Hirschberg, J., Kalyanakrishnan, S., Kamar, E., Kraus, S., Leyton-Brown, K., Parkes, D., Press, W., Saxenian, A., Shah, J., Tambe, M. & Teller, A. (2022). *Artificial intelligence and life in 2030: The one hundred year study on artificial intelligence*. Ithaca: Cornell University Library. Viitattu 20.1.2024. <https://www.proquest.com/working-papers/artificial-intelligence-life-2030-one-hundred/docview/2736059885/se-2>.
- Swedberg, R. (2020). Exploratory research. Teoksessa C. Elman, J. Gerring & J. Mahoney (toim.) *Strategies for Social Inquiry, The Production of Knowledge Enhancing Progress in Social Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 17–41.
- Tampereen korkeakouluyhteisö. (s.a.). Tekoäly opetuksessa – TLC. Viitattu 08.03.2024. <https://www.tuni.fi/tlc/suunnittelu/digipedagogiikka/tekoaly-opetuksessa/>.
- Teräs, M., & Toiviainen, H. (2014). Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 84–95. <https://doi.org/10.33336/aik.94084>.
- Tieteentermipankki. (2016). IMRD-rakenne. Viitattu 16.02.2024. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:IMRD-rakenne>
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tutkimuksellinen kehittäminen: Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. E-kirja. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 18.1.2024
- Tuni. (s.a.). Digipedagogiikka. Viitattu 19.1.2024. <https://www.tuni.fi/tlc/suunnittelu/digipedagogiikka/>.
- Turun ammattikorkeakoulu. (2024). Talk. Viitattu 08.03.2024. <https://talk.turkuamk.fi/tag/tekoaly/>.
- Turun yliopisto. (2024). Kirjaston tekoälyopas: Miten käyttää tekoälysovellusta opintojen tukena. Viitattu 14.05.2024. <https://utuguides.fi/c.php?g=709314&p=5117078>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Viitattu 12.04.2024. <https://tenk.fi/fi>.
- Vaasan ammattikorkeakoulu. (2023). Koulutusjohtajan linjaus 3.2.2023: Vaasan ammattikorkeakoulun lähtökohdat AI-pedagogiikkaan. Viitattu 14.05.2024. [https://uva.libguides.com/ld.php?content\\_id=34892869](https://uva.libguides.com/ld.php?content_id=34892869).
- Vaasan yliopisto. (2023). Ohjeet tekoälyn käytöstä opetuksessa ja oppimisessa. Viitattu 14.05.2024. [https://uva.libguides.com/ld.php?content\\_id=34892871](https://uva.libguides.com/ld.php?content_id=34892871).
- Zawacki-Richter, O., Marín, V.I. & Bond, M. ym. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 16, (39). Viitattu 20.01.2024. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

## LIITE 1. Kirjallisuuskatsauksen tutkimukset.

Tutkimus	Tavoitteet ja tarkoitus	Osallistujat	Tutkimusmenetelmä	Aineiston hankinta	Päälöydökset
Ahmed, S., Khalil, I., Chowdhury, B., Haque, R., Bin S Senathirajah, R. & Mohamed bin Omar, F. (2022). Malesia. Motivators and Barriers of Artificial Intelligent (AI) Based Teaching. Malesia.	Tunnistaa ja selvittää tekijöitä, jotka vaikuttavat malesialaisten opettajien valmiuksiin ottaa käyttöön tekoälypohjaisia pedagogisia ratkaisuja.	N = 218 yliopiston opettajaa	Määrällinen	Kyselyiden avulla	Koulujen tulee tukea opettajia tekoälyn käytössä tarjoamalla riittävät resurssit tekoälyn hyödyntämiseen opetuksessa.
Badiah, A (2023). Factors Affecting Faculty Members' Readiness to Integrate Artificial Intelligence into Their Teaching Practices: A Study from the Saudi Higher Education Context. Saudi Arabia.	Selvittää yliopiston henkilökunnan valmiuksia hyödyntää tekoälyä työssään	N = 456 saudiarabialaisen yliopiston henkilökunnan jäsentä	Määrällinen	Kyselylomake, jossa selvitettiin henkilökunnan valmiutta integroida tekoälyä osaksi työtä	Henkilökunta suhtautui pääosin myönteisesti tekoälyn käyttöön. Vastaajien ikä, sukupuoli ja kokemus vaikuttivat suhtautumiseen tekoälyä kohtaan.
Baidoo-Anu, D. & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. Kanada / Ghana.	Ymmärtää ChatGPT:n hyötyjä koulutuksessa; Kuinka interaktiivinen ChatGPT on, ChatGPT:n ja siihen liittyvän generatiivisen tekoälyn edut opetuksen ja oppimisen edistämässä, mahdolliset haitat ChatGPT:n ja siihen liittyvän generatiivisen tekoälyn käyttämisestä koulutuskontekstissa, reflektiota ja käytännön vaikutuksia.	-	Eksploratiivinen tutkimus  Ei noudattanut IMRD-rakennetta	Julkisesti saatavissa oleva ChatGPT:tä koskeva aineisto aikaväliltä 11/2022–04/2023; vertaisarvioidut artikkelit, ennakkojulkaisut, uutisartikkelit, sosiaalinen media	Rajoituksistaan huolimatta, lähes kiistaton tosiasia on, että ChatGPT ja muut tekoälysovellukset ovat tulleet jäädäkseen ja jatkavat nykyisen koulutusjärjestelmän vallankumouksellistamista
Cooper, G. (2023). Examining Science Education in ChatGPT: An Exploratory Study of Generative Artificial Intelligence. Australia.	Selvittää 1. Kuinka ChatGPT vastasi kysymyksiin tieteen opetusta koskeviin kysymyksiin, 2. Millä tavoin kouluttajat voivat hyödyntää ChatGPT:tä tiedepedagogiikassaan, 3. Miten ChatGPT:tä on hyödynnetty tässä tutkimuksessa ja mitä mieltä tutkija on sen käytöstä tutkimustyökaluna?	-	Eksploratiivinen tutkimus  Noudatti IMRD -rakennetta	Kysymysten esittäminen ChatGPT:lle – Sovellettu itseopiskelu menetelmää teknologian tutkimiseen	Epäselvä – tuloksena enemmän avoimia kysymyksiä kuin vastauksia. Tutkimus voi toimia "laukaisijana" laajemmalle keskustelulle – miten generatiiviset tekoälytyökalut sopivat tutkimuksen kohteeksi ja opetussuunnitelmiin.
Nisar, A., Bashir, I. & Ahmad, A. (2023). Experience of Academia with Artificial Intelligence as Adaptive Pedagogy. Pakistan.	Selvittää tekoälyn käytön potentiaalia opetuskäytäntöihin, oppilaiden oppimiseen ja yleisesti opetuskäytäntöjen vaikutukseen	N = (?) ei ole raportoitu, monipuolinen opettajaryhmä	Laadullinen tutkimus (narratiivinen tutkimus)	Puolistrukturoidut haastattelut	Tekoälyn integrointia opettajankoulutukseen korostettiin, samalla kun tunnistettiin tekoälyn käyttöön liittyviä haasteita.

# TYÖHYVINVOINTISUUNNITELMAN OSALLISTAVA KEHITTÄMINEN VAPAASSA SIVISTYSTYÖSSÄ

*Tervonen Kirsi*

## TIIVISTELMÄ

Työhyvinvointi on kokonaisuus, jossa sen osat ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa, ja jonka perusta on työturvallisuuslaissa (738/2002). Työhyvinvointi tarkoittaa turvallista, terveellistä ja tuottavaa työtä, jota työyhteisöt tekevät hyvin johdetussa organisaatiossa. Työhyvinvoinnin kokemus on yksilöllistä ja siihen ovat yhteydessä muun muassa työntekijän ikä työtehtävä. Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tarkoituksena oli tuottaa toimenpide-ehdotukset työhyvinvointisuunnitelmaa varten vapaan sivistystyön organisaatiolle vuosille 2024–2026.

Tutkimus- ja kehittämistyön tarve pohjautui kahden työhyvinvointikyselyn tuloksiin. Kyselyiden tulosten pohjalta suunniteltiin ja toteutettiin kolme osallistavaa työhyvinvoinnin kehittämisen työpajaa oppimiskahvila-menetelmää hyödyntäen. Osallistamisen tavoitteena oli saada koko henkilöstöltä toimenpide-ehdotuksia työhyvinvoinnin kehittämiseksi. Omien näkemysten selittämiseksi ja yhteisen ymmärryksen löytämiseksi osallistujat vastasivat nimettöminä pajakysymyksiin, joiden vastaukset analysoitiin osallistavin menetelmin. Analyysin tulokset toimivat tämän työn tuloksina.

Työpajojen ja työhyvinvointitiimin luoman ehdotuksen perusteella uuden työhyvinvointisuunnitelman toimenpide-ehdotuksia olivat tehtäväkuvien selkiyttäminen, tehtäväkuvista viestiminen, turvallinen henkinen työilmapiiri, yhteissuunnittelu ja vertaistuki, yhteiset tapahtumat ja tyhy-toiminta, sisäisen viestintäsuunnitelman kehittäminen sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuussuunnitelman jalkauttaminen työyhteisössä. Toimenpide-ehdotukset lähetettiin johtoryhmälle ja edelleen jaostolle käsiteltäväksi ja hyväksyttäväksi, minkä jälkeen ne toimeenpantiin käytäntöön.

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tulosten mukaan työhyvinvointia voidaan kehittää osallistavilla menetelmillä ja näin edistää työntekijöiden kuulemista ja todellisiin työhyvinvoinnin tarpeisiin vastaamista. Työn tuloksia hyödynnettiin henkilöstön tarpeista lähtöisin olevassa työhyvinvointisuunnitelmassa ja sen toimeenpanossa. Tulosten merkitys koko organisaatiolle ja yksittäiselle työntekijälle oli merkittävä, sillä niiden avulla tuotettiin aidosti työyhteisölähtöinen työhyvinvointisuunnitelma, jota koko organisaatio tulee noudattamaan ja arvioimaan.

Asiasanat: työhyvinvointi, osallistava kehittäminen, vapaa sivistystyö

## JOHDANTO

Työhyvinvointi tuottaa turvallista, terveellistä ja tuottavaa työtä, jota ammattitaitoiset työntekijät ja työyhteisöt tekevät hyvin johdetussa organisaatiossa (Työterveyslaitos 2024). Sosiaali- ja terveysministeriön (2021) mukaan työhyvinvointi on työn ja työn mielekkyyden, terveyden, turvallisuuden ja hyvinvoinnin muodostama kokonaisuus, jossa sen osat ovat keskinäisessä ja vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Työhyvinvoinnin perusta on työturvallisuuslaissa (738/2002). Tässä tutkimus- ja kehittämistyössä tarkastellaan vapaan sivistystyön työhyvinvoinnin kehittämistä osallistavilla menetelmillä.

Työhyvinvoinnin osa-alueita ovat johtaminen, yksilöllinen terveys, osaaminen, tuloksellisuus, työyhteisötaidot sekä tiedonkulku (Puttonen ym. 2016). Kokemus työhyvinvoinnista on yksilöllistä (Hakanen 2011, 6) ja siihen vaikuttavat Puttosen ym. (2016) mukaan työntekijän ikä, työtehtävä ja työtilanne. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön työhyvinvointia on tutkittu vielä varsin vähän (Kaunismaa & Lind 2014, 5). Vapaan sivistystyön työhyvinvointia kuluttavia tekijöitä ovat työn määräaikaisuus ja opetusaikojen epäsäännöllisyys sekä matalampi työtyytyväisyys (Kaunismaa & Lind 2014, 5; Selander 2018, 53). Toisaalta työhyvinvointia edistäviä tekijöitä ovat vahva työn autonomia, jonka kääntöpuolena on työn organisoimattomuus (Kaunismaa & Lind 2014, 49; Selander 2018, 53). Kolmannen sektorin rahoituksesta leikkaaminen voi lisätä tulevaisuudessa edellä kuvattuja epävarmuustekijöitä vapaassa sivistystyössä (Kaunismaa & Lind 2014, 49).

Työyhteisö on erottamaton osa työhyvinvointia (Puttonen ym. 2016, 6), minkä vuoksi tässä kehittämistyössä työyhteisö itse loi ja määritteli, mikä edistää sen hyvinvointia. Alhasen (2016) mukaan organisaation menestyminen riippuu henkilöstön kyvystä uudistua ja kehittää omaa toimintaansa, minkä vuoksi henkilöstö on organisaation työhyvinvoinnin keskeisin voimavara (Puttonen ym. 2016, 6). Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tarkoituksena oli tuottaa osallistavia menetelmiä hyödyntäen toimenpide-ehdotukset uutta työhyvinvointisuunnitelmaa varten vapaan sivistystyön organisaatiolle vuosille 2024–2026. Työ pohjautuu sosiaalikonstruktivistiseen käsitykseen, jossa todellisuus rakentuu sosiaalisesti (Aaltonen & Kovalainen 2001). Kehittämistyön perustana ja ohjaavana arvona oli koko organisaation osallistuminen kehittämistyöhön, sillä työhyvinvointi on koko työyhteisön tehtävä (Puttonen ym. 2016). Kehittämistyössä tarvittava tieto tuotettiin sosiaalisessa osallisuudessa työpajamenetelmää hyödyntäen (Toikko & Rantanen 2009, 45). Aineistona toimi ensimmäisessä vaiheessa työhyvinvointikyselyt. Kyselyiden analyysin pohjalta saatiin aiheet työpajoihin, joista saatiin kehittämistyön toinen aineisto. Myös aineiston analyysissä

hyödynnettiin osallistavia menetelmiä. Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tekijä on tilaajaorganisaation työntekijä ja toteutti työhyvinvointitiimin jäsenen roolista osallistavat työpajat.

## TAUSTAKIRJALLISUUS

### Kartoittava kirjallisuushaku

Kartoittava kirjallisuushaku tehtiin JYKDOC-tietokantaan vapaamuotoisella haulla. Hakusanoina käytettiin väljästi työhyvinvointi ja kolmas sektori. Tehdyn haun perusteella saatiin 150 hakutulosta. Mukaan otettiin hakutulokset, jotka täyttivät taulukon 1 mukaiset sisäänotto- ja poissulkukriteerit. Hakutuloksina hyväksyttiin artikkelien lisäksi raportit ja selvitykset. Mukaan etsittiin kirjallisuutta myös hakutulosten lähdeluetteloista. Kartoittavan kirjallisuuskatsaukseen hyväksyttiin mukaan toimitettu raportti (Onninen 2010), Väitöskirja (Selander 2018), sekä kaksi tutkimusartikkelia (Kaunismaa & Lind 2010; Koponen 2013).

### TAULUKKO 1. Kirjallisuushaun sisään- ja poissulkukriteerit.

sisäänottokriteerit	poissulkukriteerit
perusopetuksen ja vapaan sivistystyön opettajat	
työhyvinvointi	gradu- tai kandidaattitutkielma
julkaistu vuosina 2010–2024	
artikkeli tai raportti	
suomen kieli	
saatavilla vapaasti verkosta	

Onnisen (2010, 4) toimittaman Opettajien työhyvinvointiraportin mukaan opetushenkilöstön työhyvinvointia lisääviä tekijöitä ovat kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus työyhteisössä, vuorovaikutuksen jatkuvuus, jaettu vastuu, yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet, sekä avoimuuden kulttuuri. Raportti painottaa vuorovaikutuksen ja yhteistyön sujumista turvallisessa ilmapiirissä työhyvinvoinnin edistäjänä. Turvallinen ilmapiiri luo pohjaa tasa-arvoiselle dialogille eli sille, että erilaisia näkemyksiä on lupa tuoda esille ilman pelkoa tuomitsemisesta (Onninen 2010, 36).

Selander (2018) tutki väitöskirjassaan kolmannen sektorin työhyvinvointia, organisaatiokulttuuria ja sen paradokseja. Kolmannen sektorin työtä kuvaa korkea työn autonomia, mutta jota leimaa

heikkoudet johtamisessa ja työn organisoinnissa. Kolmannella sektorilla työaikoihin ja työtehtäviin voi vaikuttaa enemmän kuin julkisella sektorilla. Vaikutusmahdollisuudet omaan työhön lisäävät työnimua. Toisaalta työtilanteet ovat nopeasti muuttuvia ja työtä leimaa epävarmuus. Sen vuoksi työn ja perheen yhteensovittaminen on vaikeaa ja työntekijöiden vaihtuvuus on korkeaa (Selander 2018, 48, 81). Työntekijöiden pysyvyyttä edistää hyvä työilmapiiri ja arvojen yhdenmukaisuus. Selanderin (2018, 85) mukaan työhyvinvoinnin tekijöinä kolmannella sektorilla ovat autonomia, oman osaamisen hyödyntämisen mahdollisuudet, kollegoilta saatu tuki sekä aatteellinen orientaatio eli arvojen yhdenmukaisuus. Työhyvinvointia voidaan Selanderin (2018, 38) mukaan lisätä työntekijäystävällisiä käytäntöjä luomalla. Selanderin (2018, 33) mukaan työyhteisöä tulisi kehittää sellaiseksi, jossa kaikki saavat kokea työniloa.

Koposen ym. (2013) sekä Kaunismaa ja Lindin (2018) mukaan työhyvinvointiin on yhteydessä esimiestyö ja sen laatu. Koponen ym. (2013) kuvaavat, kuinka esimiehen tunneperustainen luottamus on yhteydessä työhyvinvointiin ja työntekijän kokemaan työnimuum. Tunneperustaisuudella tarkoitetaan reilua ja rehellistä käyttäytymistä, keskinäistä huolenpitoa, sitoutumista sekä vastavuoroisuutta. Kaunismaa ja Lind (2014) kirjoittavat, kuinka hyvin johdettu ja organisoitu työ selkiyttää työtä ja siten vähentää kuormitusta ja edelleen parantaa työhyvinvointia. Lisäksi Kaunismaa ja Lindin (2014) mukaan työhyvinvointia edistää tyhy-toiminta, kehityskeskustelut, työnohjaus, perehdytys, työn tekemisen prosessien kehittäminen sekä vertaistuki.

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen yhteenvetona voidaan todeta, että vapaan sivistystyön työhyvinvointia edistäviä tekijöitä ovat rakentava vuorovaikutus, koettu työn autonomia, arvojen yhdenmukaisuus, työn organisointi ja johdon luottamus alaisiin.

## **KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET**

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tarkoituksena oli saada tietoa työhyvinvoinnin kehittämisen tarpeista koko henkilöstöä osallistavin keinoin vapaan sivistystyön organisaatiossa. Tavoitteena oli luoda uusi työhyvinvointisuunnitelma, joka lähtee aidosti henkilöstön tarpeista.

Tutkimus ja kehittämistyötä ohjaavana kysymyksenä oli: Mitkä ovat opetus- ja hallintohenkilöstön ajankohtaiset ja tulevaisuuden työhyvinvoinnin kehittämisen tarpeet ja kuinka näitä edistetään?

Tarkemmin haluttiin tutkia sitä, miten kuormitusta voidaan vähentää, miten vuorovaikutuksen ja yhteistyön myönteistä kehitystä voidaan edistää sekä miten yhteisöllisyys tulisi huomioida?



## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

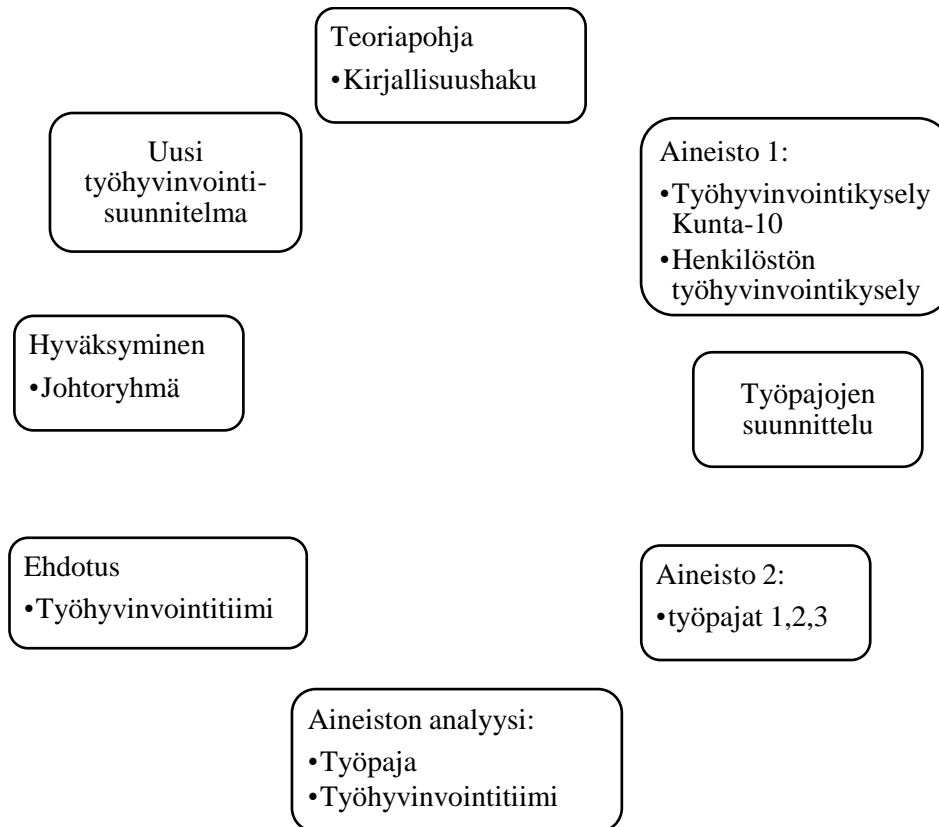
Tämän tutkimus- ja kehittämistyön aineistona toimi vakituiselle henkilöstölle suunnattu Kunta-10-työhyvinvointikysely (n= 32), koko henkilöstön työhyvinvointikysely (n= 225) sekä kolme koko henkilöstölle suunnattua työhyvinvoinnin kehittämisen työpajaa (n= 26).

### **Prosessinkuvaus**

Tämä kehittämisprosessi mukaili spagettimaista prosessia, jossa dialogi muodostaa prosessin ytimen (Toikko & Rantanen 2009, 70). Spagettimainen prosessi reagoi tilannekohtaisesti, kuten tässä prosessissa tehdään. Asioiden ja ilmiöiden määrittely prosessissa on sidoksissa eri tahojen näkökulmiin, joihin liittyy ajattelua ja toimintaa sekä emootioita, julkilausuttua tietoa eri tasoilta (Toikko & Rantanen 2009, 70). Tilaajaorganisaation aikaisempia toimenpiteitä työhyvinvoinnin edistämisessä ovat olleet muun muassa työsuojelutoimintaohjelma, kehityskeskustelut, perehdyttäminen, koulutustuki, henkilöstöedut ja investoinnit työhyvinvointiin (Työhyvinvointisuunnitelma 2021–2023). Työhyvinvoinnin kehittämistä ohjaavana arvona oli aidosti kuulla niitä tarpeita, joita henkilöstö itse määrittelee.

Toikko ja Rantasen mukaan (2009, 90) osallistaminen on kehittämistyön tuloksellisuuden ehto, sillä sen kautta saadaan aito ymmärrys kehittämisen tarpeista ja intresseistä. Puttosen ym. (2016, 21) mukaan kehittämiseen tulisi päästä osalliseksi kaikki ne, joita asia koskee, minkä vuoksi tässä tutkimus- ja kehittämistyössä osallisuutta hyödynnettiin prosessin kaikissa vaiheissa. Osallistamisen tavoitteena oli saada mahdollisimman kattava otos mukaan kehittämistyöhön ja saada henkilöstöltä toimenpide-ehdotuksia työhyvinvoinnin kehittämiseksi.

Osallistavaa toimintaa oli ryhmittäin seuraavasti: työhyvinvointikysely vakituiselle henkilöstölle, työhyvinvointikysely ja työpajat koko henkilöstölle, työhyvinvointitiimi sekä hallinto- ja johtoryhmä. Työhyvinvoinnin nykytilaa tarkasteltiin kahdella työhyvinvointikyselyllä, joiden kautta saatiin tietoa yhdessä ja erikseen vakituiselta-, määräaikaiselta- ja hallinnon henkilöstöltä. Tutkimus- ja kehittämistyön tarve pohjautui näiden kyselyiden tuloksiin, joiden pohjalta suunniteltiin työpajat. Työpajoista saatiin konkreettiset työyhteisöstä lähtöisin olevat työhyvinvointisuunnitelman kehittämistarpeet. Kuvassa 1 havainnollistetaan prosessin etenemistä ja siihen osallistuvia tahoja. Prosessissa ei ole suuntaa kuvaava nuolta, koska spagettimaisessa prosessissa eri vaiheet eivät etene loogisesti (Toikko & Rantanen 2009, 71).



KUVA 1. Tutkimus- ja kehittämistyön prosessikuvaus ja prosessiin osallistujat.

Osallistava kehittäminen perustuu Toikko ja Rantasen (2009, 92) mukaan avoimuudelle ja rakentavalle vuorovaikutukselle dialogisin keinoin. Dialogin tavoitteena on saada aikaan sellainen ratkaisu, jonka kaikki kehittämistyöhön osallistuneet voivat hyväksyä. Muodostettu ratkaisu ei ole jonkin yksittäisen ryhmän näkökulma, vaan on paras mahdollinen kompromissi eri ryhmien välillä (Toikko & Rantanen 2009, 93). Edellä kuvattuun lopputulemaan päästään vastavuoroisuuden kautta, joka Huttusen (1999, 56–57) mukaan ilmenee osallistujien kesken vallitsevana keskinäisenä kunnioituksena ja huolenpitoa. Tämä edellyttää sitä, että on halu olla toisista kiinnostunut ja halu oppia muilta (Huttunen 1999, 56–57). Avoimuuden ja rakentavan vuorovaikutuksen edistämiseksi työpajoissa hyödynnettiin soveltaen oppimiskahvilamenetelmää, joka on keskusteluun, tiedon luomiseen ja siirtämiseen tarkoitettu yhteistoimintamenetelmä (Innokylä 2024). Oppimiskahvila edistää dialogisuutta, näkökulmien löytämistä ja konsensuksen muodostamista. Oppimiskahvila saa vaikutteita myös demokraattisesta dialogista, jossa kaikki osallistujat pääsevät osallistumaan yhteiseen keskusteluun (Alhanen 2017; Toikko & Rantanen 2009, 105).

Työpajat kestivät puolitoista tuntia ja ne toteutettiin etänä verkkokokouksiin soveltuvalla Teams-alustalla. Etäpajoissa hyödynnettiin yhteisenä työskentelyalustana verkossa olevaa Flingaa. Osallistujilta varmistettiin, että he ovat päässeet Flingaan ja osaavat käyttää sitä. Flingassa jokainen

osallistuja pääsi kirjoittamaan vastauksiaan pajakysymyksiin. Saadut anonyymit vastaukset analysoitiin ensin työpajoissa ja jatkoanalysoitiin työhyvinvointitiimin kokouksissa. Analyysin tuloksena oli konkreettiset toimenpide-ehdotukset ja kirjaukset uuteen työhyvinvointisuunnitelmaan. Pajoista saatujen vastausten toimeenpano tulee tapahtumaan tulevana vuosina määrittelyjen toimenpiteiden muodossa.

Työhyvinvointitiimiin kuului työhyvinvointikoordinaattori, hallinnon edustaja, vakituisen henkilöstön edustaja ja määräaikaisia henkilöstön edustajia. Työpajojen aiheet johdettiin Kunta-10- ja työhyvinvointi 2023-kyselyiden sekä työhyvinvointitiimin konsensuksen pohjalta. Työpajojen aiheiksi muotoutui 1) omat vaikutusmahdollisuudet työssä, 2) vuorovaikutus ja yhteistyö sekä 3) yhteisöllisyys ja kohtaaminen. Jokaisessa pajassa oli pajakysymykset, joiden vastaukset toimivat tämän tutkimus- ja kehittämistyön toisen aineistona.

Tutkimus- ja kehittämisprosessia arvioitiin sen kaikissa vaiheissa. Käytännössä arviointi toteutui ennen pajaa, pajan aikana ja sen jälkeen. Arvioinnin avulla ohjataan kehittämisprosessia, tuotetaan tietoa kehitettävästä asiasta sekä tuodaan esiin erilaisia odotuksia ja hyödynnetään niitä kehittämisprosessin aikana dialogisesti (Toikko ja Rantanen 2009, 61). Pajojen lopuksi vielä kysyttiin kirjallisesti, onko heidän näkemyksiään kultu. Näkemyksiään sai laittaa vielä pajojen palautekanavalle. Työhyvinvointisuunnitelman toteutumista arvioidaan myös tulevaisuudessa työhyvinvointikoordinaattorin toimesta.

## **Tutkittavien kuvaus**

Tutkittavien eli henkilöstön kuvaus perustuu aikaisempiin organisaatiossa tehtyihin kartoituksiin. Henkilöstöllä tarkoitettiin eri tehtävissä työskenteleviä riippumatta työnteon muodosta ja työskentelyn tuntimäärästä tai kestosta. Organisaatiossa työskentelee vuosittain noin 300 henkilöä ja joiden keski-ikä on 45 vuotta. Pedagoginen kelpoisuus oli 70 % henkilöstöstä ja 80 % oli taustakoulutuksena korkeakoulututkinto. Suurin osa (94 %) henkilöstöstä oli määräaikaisia, osa-aikaista palkkatyötä tekeviä. Jatkovaa kokoaikaista palkkatyötä tekeviä oli 6 % henkilöstöstä.

## **Aineisto 1: Kunta 10-kyselyn ja Työhyvinvointikyselyn 2023 tulokset**

Kunta10-kysely selvittää valtakunnallisesti kunta-alan työntekijöiden työssä tapahtuvia muutoksia sekä niiden vaikutuksia työhyvinvointiin (Kunta-alan työ ja työntekijöiden hyvinvointi 2023). Organisaatiossa Kunta10-kyselyn sai 32 henkilöä, joista kyselyyn vastasi 72 %. Kysely koostui kolmesta pääteemasta, joihin vastattiin antamalla kokemukselle arvo väliltä 1–100. Kyselyn

ensimmäinen teema kyselyssä oli työ, jonka osatekijöitä olivat työaikojenhallinta, työpaineet, työn hallinta, työstressi, työhön panostaminen, työn palkitsevuus, työn epävarmuus, väkivalta, halu jatkaa omassa työssä, työnantajan suosittelu. Toinen teema oli työyhteisö, jonka osatekijöitä olivat työyhteisötaidot: auttaminen ja huomaavaisuus, innovatiivisuus, tavoitteellisuus, kehittäminen, yhteistyö esimiehen kanssa, työpaikan ilmapiiri, sosiaalinen pääoma, työhyvinvointitoiminta, itseen kohdistunut syrjintä. Kolmas teema oli johtaminen eli esimiehen tuki, kohtelun oikeudenmukaisuus, päätöksenteon oikeudenmukaisuus, kehityskeskustelun käyminen, sisältö ja hyödyllisyys sekä muutokset työssä. Työyhteisön vahvuutena oli työn osa-alue, keskitasoisena arvioitiin johtaminen ja heikkoutena arvioitiin työyhteisön osa-alue. Työn osa-alueen vahvuutena organisaatiossa koettiin muun muassa työntekijän kokemus työnimellä sekä hyvät vaikutusmahdollisuudet työssä. Työyhteisön heikkoutena koettiin sen kehittämisen puutteet. Kokonaisuudessaan työhyvinvointi asettui valtakunnallisessa vertailussa keskivaiheille (Kunta-alan työ ja työntekijöiden hyvinvointi 2023).

Henkilöstölle tehtiin itse luotu työhyvinvointikysely vuonna 2023. Kysely lähetettiin 225 työntekijälle. Vastausprosentti päätoimisen henkilöstön osalta oli 88 % (22/25) ja määräaikaisten tuntiopettajien osalta 20 % (40/200). Työn ilo, saatu tuki ja perehdytys koetaan määräaikaisten työntekijöiden joukossa parempana kuin päätoimisten joukossa. Päätoimisten työntekijöiden vastaukset olivat muissa kyselyn väittämissä selkeästi myönteisempiä kuin määräaikaisten vastaukset. Määräaikaisten ja päätoimisten antamien vastausten välillä havaittiin suurinta hajontaa työyhteisöön kuulumisen osalta. Kolmannes määräaikaista kokee kuuluvansa työyhteisöön, kun päätoimisista työyhteisöön koki kuuluvansa 86 %. Tuen saaminen muulta henkilöstöltä oli selvästi myönteisemmin koettu päätoimisten kuin määräaikaisten osalta.

## **Aineisto 2: Työhyvinvoinnin osallistavat työpajat**

Aineistona kaksi oli työpajoissa kerätyt vastaukset. Kutsu työhyvinvoinnin kehittämien työpajoihin lähti koko henkilöstölle. Työpajoihin osallistui yhteensä 26 työntekijää ja he edustivat koko henkilöstöä.

### **Paja 1: Omat vaikutusmahdollisuudet työssä**

Ensimmäisen pajan aiheena oli omat vaikutusmahdollisuudet työssä. Pajan orientaationa käytiin läpi arvoja suhteessa omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Jokainen pajan osallistuja vastasi kysymykseen, mikä edisti työhyvinvointia yhtenä päivänä menneen kuukauden aikana. Vastaaminen tapahtui Flingassa nimettömänä. Tehtävän tarkoitus oli osallistaa henkilöstöä heti pajan aluksi ja edistää työntekijän mahdollisuuksia löytää työhyvinvointia edistäviä tekijöitä omasta työstään. Lisäksi omia

vaikutusmahdollisuuksia käytiin läpi lyhyessä johdannossa kolmen tason kautta, jossa ensimmäisellä tasolla asioihin voi vaikuttaa, toisella tasolla ei voi vaikuttaa, mutta voi hyväksyä ja kolmannella tasolla ei voi hyväksyä eikä vaikuttaa (Puolakanaho ym. 2016). Omiin kuormitustekijöihin kiinnitettiin huomioita toimijuuden tunnistamisen kautta. Lisäksi perehdyttiin omien arvojen mukaiseen toimintaa työssään (Huhtala & Fadjukoff 2020). Rauhan pyramidin keinoin heräteltiin ajatuksia konkreettisista toimiin, joita kukin voi itse tehdä (Rauhankasvatusinstituutti 2024).

Pajan 1 kysymykset:

1. Miten kuormitusta voidaan vähentää?
2. Roolit ja vastuut –tuen pyytäminen ja antaminen.
3. Miten haluaisit vaikuttaa omaan työhösi enemmän?

### **Paja 2: Vuorovaikutus ja yhteistyö**

Toisen pajan aiheena oli vuorovaikutus ja yhteistyö. Pajan aluksi johdantona käsiteltiin rakentavaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä esimerkkitapausten avulla. Esimerkkitapauksissa hyödynnettiin Rosenbergin (2001) teosta Myötäelämisen taito. Taustalla oli myös demokraattisen dialogin ajatus yhteisestä vastuusta, joka yksilöllä on yhteisössä tai ryhmässä (Alhanen 2016, luku 10; Jääskeläinen 2022, luku 3) sekä halusta nähdä toisen käyttäytymisen taustalla olevat tarpeet (Rosenberg 2001).

Pajan 2 kysymys:

2. Millaisia toimenpiteitä myönteisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön kehittämiseksi tarvitaan tehdä?

### **Paja 3: Yhteisöllisyys ja kohtaaminen**

Kolmannen pajan aiheena oli yhteisöllisyys ja kohtaaminen. Aiheeseen johdatteluna toimi pajaan osallistujan henkilökohtainen pohdinta yhteisöllisyydestä ja sen määrittelemine Flingaan. Näin saatiin koko ryhmän käsitys siitä, mitä yhteisöllisyys heille on. Sen jälkeen määriteltiin yhteisön merkitys yksilölle ja yhteisölle kyseisessä organisaatiossa. Määrittelyssä hyödynnettiin Alhasen (2016) teosta Dialogi demokratiassa. Lisäksi pohdittiin yhdessä, milloin on helppo tai vaikea kohdata toinen ihminen (Jääskeläinen 2022, luku 2).

Pajan 3 kysymykset:

1. Miten yhteisöllisyys tulisi huomioida?
2. Mikä edistäisi sitoutumista? -millaisia palkitsemisen tapoja voisi olla ja miten palkitseminen tulisi määritellä?
3. Miten toisen kohtaamista tulisi edistää?

### **Aineiston analyysi**

Aineiston analyysi eteni vaiheittain ja siihen osallistuvat edustivat koko henkilöstöä. Ensimmäinen vaihe oli työhyvinvointikyselyiden vastausten tiivistäminen pajojen aiheiksi työhyvinvointitiimissä. Tiivistämisessä etsittiin kyselyissä toistuvat vastauksiset. Toinen analyysin vaihe toteutettiin työpajojen loppuyhteenvedossa, johon kaikilla pajaan osallistuneilla oli mahdollista osallistua ja antaa oman näkemyksensä pajassa tuotetuista vastauksista ja niiden tärkeydestä. Yhteisen analyysin tarkoituksen oli löytää pääteemat pajassa annetuista yksittäisistä vastauksista. Kolmannessa vaiheessa teemojen työstämistä jatkettiin työhyvinvointitiimissä. Kukin tiimin jäsen valitsi ensin itsenäisesti kolme tärkeintä teemaa. Seuraavaksi valinnasta keskusteltiin pareittain, ja valittiin jälleen kolme tärkeintä teemaa. Lopulta työhyvinvointitiimi yhdessä määritteli keskeisimmät teemat työhyvinvointisuunnitelmaan konkreettisten toimienpide-ehdotusten muodossa. Toimenpide-ehdotukset lähetettiin hallinto- ja johtoryhmälle hyväksyttäväksi.

### **TULOKSET**

Työhyvinvointitiimin ja työpajojen luoman tiivistelmän perusteella uuteen työhyvinvointisuunnitelmaan esitettiin kehittämiskohteiksi 1) tehtäväkuvien selkeyttäminen, 2) tehtäväkuvista viestiminen, 3) turvallinen henkinen työilmapiiri, 4) yhteissuunnittelu ja vertaistuki, 5) yhteiset tapahtumat ja tyhy-toiminta sekä 6) sisäisen viestintäsuunnitelman kehittäminen ja 7) tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden suunnitelman jalkauttaminen työyhteisössä (taulukko 2). Toimenpide-ehdotukset lähetettiin johtoryhmälle ja edelleen jaostolle käsiteltäväksi ja hyväksyttäväksi.

Tehtäväkuvien selkeyttäminen näkyi läpi kaikkien pajavastausten. Vastauksissa heijastui henkilökunnan tiedollinen tarve selkeille roolien määrittämiselle ja niistä viestimiselle. Työn sujuvuuden kannalta pidettiin tärkeänä tietää, mistä ja keneltä saa käytännön apua työssä vastaantuleviin ongelmiin. Näin ollen toimenpide-ehdotukseksi muotoutui tehtäväkuvien

päivittäminen siten, että kaikki tehtävät, vastuut ja roolit on mahdollisimman kattavasti kirjattuna. Lisäksi ehdotettiin, että päivitetään prosessikuvaukset ja jalkautetaan ne varsinaiseen työhön.

Tehtävänkuvien selkiyttämiseen liittyi ehdotus selkeille, tarkoituksenmukaisille ja nopealle viestinnälle. Myös nopean tiedon löytymisen todettiin helpottavan työn tekemistä. Lisäksi toivottiin selkeitä käytänteitä työn prosesseihin, kuten kokouskäytänteisiin ja sähköposteihin vastaamiseen.

Ehdotus, joka koski turvallista henkistä ilmapiiriä, nousi tarpeesta saada pelisääntöjä kunnioittavaan vuorovaikutukseen ja konfliktien ratkaisemiseen. Annettujen pajavastausten perusteella toimenpide-ehdotukseksi määriteltiin Turvallisemman tilan (Suomen YK-liitto) periaatteiden lanseeraaminen, joka käytännössä voisi toteutua huoneentauluna, työpajoina tai koulutuksina turvallisemman tilan periaatteista.

Yhdessä tekeminen toistui niin työhyvinvointikyselyiden avoimissa vastauksissa kuin työpajavastauksissakin. Yhteissuunnittelu ja vertaistuki toimenpide-ehdotuksen tueksi on jo olemassa Peda.net., jonne oli tarkoitus luoda aineryhmäkohtaisten alueet ja lisätä siellä vuorovaikutuksellisuutta työyhteisön sisällä.

Yhteisöllisyyttä tukemaan ehdotukseksi kirjattiin yhteiset tapahtumat ja tyhy-toiminta. Näissä hyödynnetään olemassa olevia tapahtumia, kuten opettajan kokouksia, hyvinvointipäivät, kaupungin tyhy-toimintaa ja näistä tiedottamista.

Sisäisen viestintäsuunnitelman kehittäminen nousi tehtävänkuvien auki kirjoittamisen lisäksi toiseksi keskeiseksi kehittämisen kohteeksi. Toimenpiteinä ehdotettiin, että luodaan viestinnän pelisäännöt koko henkilöstölle, avataan eri viestintävälineiden käyttöä ja toimintatapoja niissä. Kokouskäytännöt saivat oman kehittämisehdotuksensa työhyvinvoinnin edistämiseksi. Toteutustapoina kirjattiin ohjeista tiedottaminen säännöllisesti kuukausikirjeissä, työsuojelun ohjeiden esillä pitäminen sekä mahdollisuuksien mukaan vuorovaikutustaitoiheinen työpajan tai koulutuksen järjestäminen

TAULUKKO 2. Ehdotukset työhyvinvointisuunnitelman kehittämiskohteiksi.

<b>Ehdotus</b>	<b>toimenpide</b>	<b>tarkennus</b>	<b>tarkennus</b>
<b>Tehtävänkuvien selkeyttäminen</b>	Tehtäväkuvien päivittäminen tarvittaessa johdon ja ammattiryhmien kanssa.	Kaikki tehtävät, vastuut ja roolit mahdollisen kattavasti kirjattuna.  Prosessikuvausten päivittäminen ja kuvausten entistä parempi jalkauttaminen varsinaiseen työhön.	Hallintomallin päivittäminen tarvittaessa.  Kattava ja pelkistetty versio.
<b>Tehtävänkuvista viestiminen</b>	Tuntiopettajan oppaan kehittäminen	Tuntiopettajan oppaaseen tehtävien vastuut ja roolit tiiviisti ilmaistuna  Työpyyntöohjeet päivitetään tuntiopettajan oppaaseen	Löydettävyyys, käyttäjäystävällisyys
<b>Turvallinen henkinen työilmapiiri</b>	Turvallisemman tilan periaatteiden lanseeraaminen.	Esim. huoneentaulu, työpajoja tai koulutusta turvallisemman tilan periaatteista	
<b>Yhteissuunnittelu ja vertaistuki</b>	Peda.net. aineryhmäkohtaisten alueiden luominen ja vuorovaikutuksellisuuden lisääminen siellä	Yhteinen kurssissuunnittelu opettajien ja suunnittelijoiden kesken.	
<b>Yhteiset tapahtumat ja tyhy-toiminta</b>	Olemassa olevien tapahtumien kehittäminen	Opettajan kokoukset, hyvinvointipäivät	Kaupungin tyhy-toiminnan hyödyntäminen ja siitä tiedottaminen.
<b>Sisäisen viestintäsuunnitelman kehittäminen</b>	Viestinnän pelisäännöt koko henkilöstölle	Viestintävälineet, missä viestitään mistäkin aiheista ja miten, kaksisuuntaisuus ja oikea aikaisuus  Kokouskäytännöt  Ohjeista tiedottaminen säännöllisesti kuukausikirjeissä  Työsuojelun ohjeet	Vuorovaikutusta itoaiheinen työpaja/koulutus mahdollisuuksien mukaan
<b>Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden suunnitelma</b>	Suunnitelman jalkauttaminen työyhteisössä		



## POHDINTA

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tarkoituksena oli tuottaa toimenpide-ehdotukset uutta työhyvinvointisuunnitelmaa varten vapaan sivistystyön organisaatiolle vuosille 2024–2026. Tavoitteena oli luoda sellainen työhyvinvointisuunnitelma, joka lähtee aidosti henkilöstön tarpeista. Tämän työn tuloksia hyödynnettiin uudessa organisaation työhyvinvointisuunnitelmassa ja toimeenpanossa.

Saadut tulokset myötäilevä aikaisempia tutkimuksia siitä, että kolmannen sektorin työhyvinvointia edistävinä tekijöinä on selkeä ja johdonmukainen työn organisointi sekä sujuva, oikea-aikainen ja tarkoituksenmukainen viestintä (Kaunismaa & Lind 2014; Selander 2018). Vapaan sivistystyön työhyvinvoinnin kehittämisen tarpeeksi nousi selkeästi työn organisoinnin merkitys. Vapaan sivistystyön organisoimattomuus ilmeni tarpeena kirjata työnkuvauksista ja siihen liittyvästä viestinnästä toimenpide-ehdotuksia työhyvinvointisuunnitelmaan. Kaunismaa ja Lindin (2014, 49) ja Selanderin (2018, 38) mukaan toimenkuvien selkiyttämällä voidaan saavuttaa työyhteisön parempaa työhyvinvointia, minkä vuoksi työn organisointiin tulisi kiinnittää huomiota.

Ensimmäisen työpajan analyysissa määriteltiin kehittämisen kohteeksi turvallinen henkinen työilmapiiri, jonka taustalla olivat pajavastaukset, joissa kuvattiin ”hyvää viestintää” ja ”yhteisiä pelisääntöjä” konfliktien yhteydessä. Parhaimmillaan työyhteisön myönteinen vuorovaikutus toimii Selanderin (2018, 50) mukaan puskurina työstressille. Teeman analyysissä oli havaittavissa tulkintoja ohi saatujen pajavastausten, kun työhyvinvoinnin kehittämisen kohteeksi kirjattiin turvallisen tilan käsitteeseen liittyvä kokonaisuus. Toisaalta teema löytyi kolmannen työpajan vastauksissa ja kirjattiin siinä toimenpide-ehdotukseksi työhyvinvointisuunnitelmaan. Kuitenkin tutkimus- ja kehittämistyössä, kuten kaikessa tutkimustyössä, tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja välttää tulosten sepittämistä (HTK 2023).

Pajojen yksittäisissä vastauksissa toistuivat sanat yhdessä ja koko työyhteisö. Yhteissuunnittelu, vertaistuki ja työyhteisön tapahtumat ovat myös aikaisemmissa tutkimuksissa olleet vapaan sivistystyön työntekijän voimavaroja lisääviä tekijöitä (Kaunismaa & Lind 2014; Selander 2018, 50).

Työn tuloksiin kirjattu tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden suunnitelman jalkauttaminen työyhteisössä oli jo aikaisemmin käynnistetty kokonaisuus, joka sai vahvistusta pajojen vastauksista. Vastauksissa tällä tarkoitettiin kaikkea vuorovaikutukseen ja kohteliaaseen kohtaamiseen liittyvää kanssakäymistä

työyhteisössä. Ilmapiiri onkin Selanderin (2018, 81) mukaan yksi kolmannen sektorin työhyvinvoinnin kulmakivistä, ja se vähentää henkilöstön halukkuutta vaihtaa työpaikkaa.

Tämän kehittämistyön vahvuutena voidaan pitää aitoa osallistamista sen jokaisessa vaiheessa. Aikaisemman tutkimuksen mukaan on tärkeää, että työyhteisö itse luo ja määrittelee, mitkä tekijät edistävä sen hyvinvointia (Puttonen ym. 2016, 6). Toisaalta työn heikkoutena nousi esille se, että pajoissa oli vähän osallistujia suhteessa henkilöstön määrään. Osallisuuden ristiriitana onkin Selanderin (2018, 10) mukaan halu osallistua ja osallistua, mutta toimintaan sitoutuminen on nykyään heikompaa kuin aikaisemmin. Osallistumisen edistämiseksi pajojen suunnitteluun oli mahdollista osallistua, pajoista tiedotettiin ajoissa ja sitä tehostettiin pajojen lähestyessä. Lisäksi lähipaja muutettiin etätoteutukseksi, jolloin osallistujia saatiin lisättyä kolminkertaisesti. Silti osallistujia pajoissa oli alle 10. Osallistumista olisi saattanut lisätä pajojen pitäminen perjantai-iltapäivän sijasta muuna ajankohtana. Siitä kuvastavatko pajojen tulokset koko henkilöstöä, voidaan kyseenalaistaa pienen osallistujamäärän takia. Toisaalta pajiin osallistui sekä määräaikaista, vakituista että hallintoon kuuluvia työntekijöitä. Lisäksi työhyvinvointitiimin jäsenistö edusti koko henkilöstöä. Moniäänisyyden edistämiseksi pajojen vastauksiin sisällytettiin hyvinvointikyselyiden kirjallisia vastauksia, jotka vastasivat pajakysymyksiin. Osallistuneiden vähäinen määrä heijastui myös analyysiin. Analyysin yksittäisissä vaiheissa on mahdollisesti tapahtunut tuloksen vääristymä ja yksittäisen mielipiteen vahvistumista. Kehittämistyö vahvuutena voidaan pitää sitä, että tämän työn tekijä ei ole vastannut työhyvinvointikyselyihin tai pajojen vastausten tuottamiseen tai teemoitteluun työpajoissa vaan osallistui analyysiin työhyvinvointitiimin analyysissä.

Työhyvinvoinnin kehittämisessä hyvään lopputulokseen pääsee Puttosen ym. (2016) mukaan kolmen vaiheen kautta. Näitä ovat nykytilan arviointi, toimenpiteiden valinta ja tavoitteen asettaminen. Nykytilan arviointi tapahtui työhyvinvointikyselyiden kautta. Toimenpiteiden valinta ja tavoitteiden asettaminen tehtiin työpajoissa ja työhyvinvointitiimin kokouksissa. Lisäksi tarvitaan toimenpiteiden toteutumisen jatkuvaa seuranta ja arviointia, jotta saadaan edistettyä henkilöstön hyvinvointia (Toikko & Rantanen 2009, 52). Arviointi on Toikko ja Rantasen (2018,52) mukaan kehittämistoiminnan peili, jonka kautta voidaan havaita todellisuutta. Arviointia tullaan jatkamaan tulevina vuosina seuraamalla säännöllisesti toimenpiteiden toteutumista. Työpajiin osallistuneilta kerättiin palautetta tutkimus- ja kehittämistyön prosessista. Kerätyn palautteen perusteella Flingaa pidettiin hyvänä työskentelyalustana ja helppona käyttää.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Osallistavin keinoin tuotettu työhyvinvointikyselyn tulosten merkitys koko organisaatiolle ja yksittäiselle työntekijälle on merkittävä, sillä niiden avulla tuotetaan työhyvinvointisuunnitelma, jota organisaatio tulee noudattamaan ja arvioimaan. Keskeisinä vapaan sivistystyön työhyvinvointia edistävinä toimenpiteinä nähtiin tehtäväkuviin liittyvä selkiyttäminen ja siihen liittyvä viestintä. Lisäksi myönteinen sekä myötätuntoa sisältävä keskinäinen vuorovaikutus koettiin olevan tärkeä toimenpide-ehdotus. Kehittämällä työhyvinvointia osallistavilla menetelmillä, voidaan edistää työntekijöiden kuulemista ja todellisiin työhyvinvoinnin tarpeisiin vastaamista. Tarvitaan kuitenkin lisätutkimusta vapaan sivistystyön työhyvinvoinnista ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä sekä keinoista edistää työhyvinvointia muuallakin kolmannen sektorin työyhteisöissä.

**Kirjoittajan yhteystiedot:** Kirsi Tervonen, [kirsi.tervonen@gmail.com](mailto:kirsi.tervonen@gmail.com)

## LÄHTEET

- Aaltonen, M. & Kovalainen, A. (2001). Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Helsinki: Swedish School of Economics and Business Administration.
- Alhanen K. (2016). Dialogi demokratiassa. e-kirja Helsinki: Gaudeamus. Viitattu 18.3.2024.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos. Viitattu 21.3.2024. <https://www.ttl.fi/tyon-imu-opas>
- Huhtala, M., & Fadjukoff, P. (2020). Johtajien moraalinen identiteetti: miten henkilökohtaiset moraaliset arvot ilmenevät ja kehittyvät organisaatioissa. *Psykologia*, 55(4), 244–261.
- Huttunen R. (1999). Dialogiopetuksen filosofia. *Tiedepolitiikka* 3/1995(5–14). Viitattu 18.3.2024. [https://www.academia.edu/3249271/Dialogiopetuksen\\_filosofia](https://www.academia.edu/3249271/Dialogiopetuksen_filosofia)
- HTK (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Viitattu 22.3.2024. ISBN 978-952-5995-82-4
- Innokylä (2024). Oppimiskahvila. Viitattu 18.3.2024. <https://innokyla.fi/fi/tyokalut/learning-cafe-eli-oppimiskahvila>
- Jääskeläinen L. (2022) Ryhmä toimivaksi. e-kirja. PS-kustannus. Viitattu 18.3.2024.
- Kaunismaa, P. & Lind, K. (2014). Työhyvinvointia kolmannella sektorilla. Sarja B, 37. Projektiraportit ja selvitykset. Helsinki: Humanistinen Ammattikorkeakoulu. Viitattu 18.3.2024. ISBN 978-952-456-187-7
- Koponen, S., Lämsä, A.-M., Kärkäs, M., & Ekonen, M. (2013). Organisaatioluottamus, esimies-alaisuhde ja työhyvinvointi. In M. Virkajärvi (Ed.), *Kestämistä ja kestävyyttä. Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja* 4/2013. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja. [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68147/tyoelaman\\_tutkimuspaivat\\_2012.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68147/tyoelaman_tutkimuspaivat_2012.pdf?sequence=1)
- Kunta-alan työ ja työntekijöiden hyvinvointi (2024). Työterveyslaitos. Kunta-10. Viitattu 22.2.2024. <https://www.tyoelamatieto.fi/fi/aineistot/kunta-alan-tyo-ja-tyontekijoiden-hyvinvointi>
- Lipponen, H., Hirvensalo, M., & Ilmanen, K. (2017). Arvostus, yhteisöllisyys ja oppilaiden tukeminen ammatissa pitkään työskennelleiden liikunnanopettajien kokeman työhyvinvoinnin ytimessä. *Liikunta ja tiede*, 54(2–3), 99–105.
- Lipponen, H., Salin, K., & Hirvensalo, M. (2023). Jaksaminen ei ole iästä kiinni!. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 27(3), 35–37.
- Onninen J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. *Opetushallituksen raportteja ja selvityksiä* 2010:1. Viitattu 8.4.2024. ISSN 1798-8926.
- Puolankanaho A., Kinnunen S.M., Lappalainen R. (2016). Mindfulness-, hyväksyntä- ja arvopohjaisen (MIHA) ohjelman vaikuttavuus työuupumusoireiden lievittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 18.3.2024. ISBN 978-951-39-6562-4.
- Puttonen S., Hasu M., Pahkin K. (2016). Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden parantamiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Viitattu 12.3.2024. ISBN 978-952-261-652-4.
- Rauhankasvatusinstituutti 2024. Vihanpyramidi. Viitattu 18.3.2024. <https://rauhankasvatus.fi/vihan-pyramidi/>
- Rosenberg M.B. (2001). *Myötäelämisen taito: johdatus väkivallattomaan vuorovaikutukseen*. Helsinki: Dialogia.
- Selander K: (2018). Työhyvinvoinnin paradoksit kolmannen sektorin palkkatyössä. Jyväskylän yliopisto. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. ISBN 978-951-39-7532-6 Viitattu 18.3.2024. ISBN 978-951-39-7532-6
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2021. Työhyvinvointi. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 10.4.2024. <https://stm.fi/tyohyvinvointi>.

Suomen YK-liitto. Turvallinen tila. Viitattu 10.4.2024. <https://www.ykliitto.fi/turvallinen-tila>

Toikko & Rantanen (2009) Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-7732-4>

Työhyvinvointisuunnitelma 2021–2023. (Tilaaajaorganisaation)Johtoryhmän raportti.

Työterveyslaitos (2024). Kunta- ja hyvinvointialan henkilöstön seuranta tutkimus (FPS). Viitattu 22.2.2024. <https://www.ttl.fi/tutkimus/hankkeet/kunta-ja-hyvinvointialan-henkiloston-seuranta tutkimus-fps>

Työturvallisuuslaki (738/2002). Finlex. Viitattu 18.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>

***LUKU 2***  
***OPETUKSEN KEHITTÄMINEN***

**TUKI- JA LIIKUNTAELIMISTÖN OPINTOKOKONAISUUDEN KEHITTÄMINEN –  
Työelämätarpeiden huomioiminen hieronnan ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen  
tuki- ja liikuntaelinongelmaisen potilaan terveyden ja toimintakyvyn edistämisen  
tutkinnonosan valmistavassa koulutuksessa**

*Korhonen Sini & Kortesmäki Heli*

**TIIVISTELMÄ**

Ilman työelämän tarpeen kuuntelua ei ole laadukasta koulutusta, ja koulutus vaatii aina taustakseen tieteellisen tiedon. Sosiaali- ja terveysala on jatkuvassa muutoksessa tutkimustiedon lisätessä tietoutta, muuttaessa suosituksia ja tuodessa alallemme uusia näkökulmia. Tämän takia alan opetus vaatii jatkuvaa kehittämistyötä, jotta työelämätarpeisiin kyettäisiin vastaamaan. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa hieronnan ammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen sisältyvän tuki- ja liikuntaelimistön opintokokonaisuuden (tule-jakson) opetussisältöjen työelämävastaavuutta yhdessä suomalaisessa kansalaisopistossa. Kehittämistyön tuloksia on tarkoitus hyödyntää jatkossa kyseisen opintokokonaisuuden työelämävastaavuuden kehittämiseen.

Tutkivan kehittämistyön prosessi alkoi yhteistyökoulutusorganisaation tarpeesta, jatkuen tavoitteen määrittelyyn, suunnittelun kautta toteutukseen, ja lopuksi tutkivan kehittämistyön päättämiseen, arviointiin sekä kehitysideoiden luovuttamiseen koulutusorganisaatiolle. Työtä ohjasi hieronnan ammattitutkinnon perusteet sekä ammatillista koulusta koskevat lait ja asetukset. Aineistonkeruu tapahtui sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella helmikuussa 2024. Kyselylomakkeeseen vastasi kuusi henkilöä, jotka olivat suorittaneet hieronnan ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen vuosina 2018–2023. Aineistoa analysoitiin tekemällä nostoja kyselyn vastauksista, minkä jälkeen teimme synteisiä kevyesti teemoitellen.

Kyselyyn vastanneet kokivat hyötyneensä tule-jaksosta työelämätilanteissa. Kysely tuotti myös kehityskohteita tule-jakson sisältöön liittyen. Analyysimme tuloksissa keskeisiksi nousi kolme pääteemaa: 1. kliininen päättely ja 2. tule-potilaan hoitoprosessin hallinta ja 3. opintokokonaisuuden kehittäminen. Pääteemat 1. ja 2. liittyivät hierojan työssä merkityksellisiksi koettuihin tekijöihin. Kolmas pääteema sisälsi konkreettisia kehitysehdotuksia tule-jakson sisällöistä. Teemojen pohjalta koostimme yhteistyöoppilaitokselle raportin tule-jakson kehittämiseksi.

Johtopäätöksenä voidaan todeta tule-jakson antavan riittävän ammattiosaamisen työelämän tarpeisiin. Kehittämistyössämme esiin nousseet kehitysehdotukset tule-jakson sisällöllisistä painotuksista saattaisivat kuitenkin tehostaa ammattiosaamista työelämätilanteissa. Tämä tutkiva kehittämistyö osoitti työelämätarpeen näkökulman tärkeyden myös koulutusorganisaation toteuttaman opetussuunnitelmatyön taustalla.

Asiasanat: hieronnan ammattitutkintoon valmistava koulutus, tuki- ja liikuntaelimistön sairaudet, työelämätarve

## JOHDANTO

Opetushallinnon tilastopalvelun (2024) mukaan hieronnan ammattitutkinnon suoritti vuonna 2022 yhteensä 873 henkilöä Suomessa. Lain terveydenhuoltoalan ammattihenkilöstöstä 559/1994 (1994) mukaan, hieronnan ammattitutkinnon suorittaneet saavat käyttää suojattua ammattinimikettä ”koulutettu hieroja”, he ovat terveydenhuoltoalan ammattilaisia, ja heitä sitoo samat lait ja asetukset kuin muitakin terveydenhuoltoalan suojattuja ammattinimikkeitä käyttäviä ammattilaisia, kuten esimerkiksi lääkäreitä. Hierojan ammatissa on vastuu potilaasta ja hänen terveydestään (Laki terveydenhuoltoalan ammattihenkilöstä 559/1994, 1994), ja siten hierojan on tärkeää olla tietoinen tuoreimmista tutkittuun tietoon nojaavista ohjeista ja suosituksista liittyen sairauksien hoitoon. Ammattitutkinnon suorittuaan ja terveydenhuollon ammattirekisteriin ilmoittauduttuaan hieroja voi liittyä Koulutettujen Hierojien Liittoon (KHL ry), joka toimii hierojien etujärjestönä parantaen heidän toimintaedellytyksiään, kouluttaen heitä ja vahvistaen heidän ammatti-identiteettiään (Arponen 2007b, 31).

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen (2023) mukaan tuki- ja liikuntaelämistön (tule) vaivat ovat suomalainen kansantauti. Suomalaisista aikuisista lähes kolmella ja puolella miljoonalla voidaan todeta jokin tuki- ja liikuntaelämistön vaiva. Ikääntymisen on todettu lisäävän tule-vaivojen yleistymistä, mutta niskavaivoja esiintyy erityisesti nuorilla ja selkävaivoja kaiken ikäisillä (Lehtoranta & Koskinen 2023). Hieronnan ammattitutkinto edellyttää, että koulutetulla hierojalla tulee olla osaamista tule-sairauksista (Opetushallitus 2018). Myös moniammatillisen yhteistyön periaatteiden mukaisesti, hierojan tulee osata antaa esimerkiksi liikunta- ja ravitsemusneuvontaa hieroessaan kansansairautta sairastavan potilasta (Opetushallitus 2018).

Työelämä, varsinkin sosiaali- ja terveysalalla on jatkuvassa muutoksessa. Koivulan ym. (2023, 63) mukaan viime vuosikymmeninä tapahtuneet muutokset niin yhteiskunnallisesti kuin terveysalan työelämässä ovat väistämättä vaikuttaneet terveysalan tutkintojen rakenteisiin ja opetuksen suunnitteluun. Aikuispedagogilta edellytetään taitoa vastata uudentilaisiin vaatimuksiin joko sopeutumalla tai kriittisesti niitä vastaan toimimalla (Malinen & Laine 2009, 17). Opetushallitus määrittää suuremmat linjat opetussuunnitelmatyöhön oppilaitosten itse suunnitelluissa kurssikokonaisuuksissa ja opetuksen sisällöt tutkinnon vaatimuksia vastaaviksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 2017).

Tämä tutkiva kehittämistyö toteutettiin yhteistyössä erään suomalaisen hieronnan ammattitutkintoon valmistavaa koulutusta antavan kansanopiston kanssa. Tarve tutkivalle kehittämistyölle syntyi



yhteistyöoppilaitoksen tarpeesta päivittää tule-jakson opetussuunnitelmaa vastaamaan työelämatarpeita. Näin ollen, tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa tule-jakson opetussisältöjen vastaavuutta työelämatarpeisiin hierojan työtä tekevien näkökulmasta toteuttamalla kartoittava kysely valmistuneille hierojille. Lisäksi tavoitteena oli kehittää tule-jaksoa työelämatarpeita vastaavaksi luomalla kehitysehdotuksia opintojakson kehittämiseksi. Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 (2017) kertoo opetushallituksen suunnittelevan hieronnan ammattitutkinnonperusteet muun muassa yhteistyössä työelämätoimikunnan kanssa, ja tällöin tutkiva kehittämistyömme oli osaltaan auttamassa oppilaitostasolla opettajien opetussuunnitelmatyötä käytännössä, jotta opetus peilaisi mahdollisimman hyvin työelämatarpeita. Lisäksi pyrimme vielä tällä työllä helpottamaan opettajien sopeutumista työelämän jatkuviin muutoksiin.

## **TAUSTAKIRJALLISUUS**

### **Hieronnan ammattitutkinnon perusteita ja opetussuunnitelmia ohjaavat säädökset**

Laissa ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 (2017) 2 luvun 5 § sanotaan, että ammattitutkinnossa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattitaitoa, joka on ammatillista perustutkintoa syvällisempää tai kohdistuu rajatumpiin työtehtäviin. Hieronnan ammattitutkinnosta valmistuvien opiskelijoiden tulee hallita ajantasaisesti työelämässä kohdattavia potilastapauksia. Opetushallitus määrää tutkinnon perusteet, tutkintonimikkeet, sekä tutkinnon muodostumisen pakollisista ja valinnaisista tutkinnon osista, sekä määrittelee tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset sekä tavan, jolla osaamista arvioidaan (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 2017). Kuitenkaan tarkkoja käytännön ohjeita hieronnan ammattitutkinnon valmistavaan koulutukseen ei Opetushallitus anna, vaan jokainen koulutusorganisaatio saa laatia yksityiskohtaisen opetussuunnitelmansa, jolla ammattitutkinnon perusteiden koostamiin tavoitteisiin ylletään. Opintokokonaisuuksien, kurssien ja oppituntien sisällöt ovat siis hyvin pitkälti oppilaitosten ja niiden opettajien vastuulla (Koivula ym. 2023, 63).

Laissa ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 (2017) todetaan, että opetushallituksen tulee valmistella tutkinnon perusteet yhteistyössä muun muassa työ- ja elinkeinoelämän edustajien kanssa sekä tehtävä yhteistyötä asianomaisen työelämätoimikunnan kanssa laatiessa ammattitutkinnon perusteita. Myös koulutusorganisaation tarkemman, käytännön opetustyön opetussuunnitelman tulisi täten vastata työelämän tarpeisiin, jotta opetussuunnitelman alkuperäinen tavoite ammattitutkinnon perusteista toteutuisi oikealla tavalla.

Opetushallituksen mukaan tutkinnon perusteita valmistellessa on tehtävä yhteistyötä työelämätoimikunnan kanssa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 2017). Hieronnan ammattitutkinnon perusteet on päivitetty viimeksi vuonna 2018 (Opetushallitus 2018). Vanhanmuotoisessa tutkinnossa ei näin painokkaasti paneuduttu kansansairauksiin (Opetushallitus 2011), vaan niitä on alettu painottamaan vasta vuonna 2019 voimaantulleissa ammattitutkinnonperusteissa (Opetushallitus 2018).

### **Hieronnan ammattitutkinto ja siihen valmistava koulutus eräässä suomalaisessa kansanopistossa**

Hieronnan ammattitutkinnon tutkinnon perusteissa suoritetaan kaksi pakollista ja kaksi valinnaista tutkinnonosaa (Opetushallitus 2018). Vapaasti valittavat tutkinnonosat ovat yhteistyöoppilaitoksesamme kansansairauksien ehkäiseminen hierojan työssä sekä ikääntyvän potilaan hieronta (Yhteistyöoppilaitoksen opetussuunnitelma 2023–2024, 2024). Pakollisiin tutkinnon osiin yhteistyöoppilaitoksemme kouluttaa sosiaali- ja terveydenhuoltoalan yrittäjänä toimisen opintokokonaisuuden. Tuki- ja liikuntaelinongelmaisen potilaan terveyden ja toimintakyvyn edistämisen opintokokonaisuus on toinen pakollinen tutkinnon osa. Opintokokonaisuus on 70 osaamispisteen laajuinen. Tule-jaksoon kuuluu opetussuunnitelman mukaan sekä niska- hartiaseudun yleisempien vaivojen ja vammojen perustietojen, tutkimisen, testaamisen ja hoitamisen perusteet hierojan työn näkökulmasta. Selän alueen vaivoista opetussuunnitelman mukaan käydään läpi muun muassa nikaman prolapsivaivat sekä akuutit noidannuoli tyyppiset vaivat. Yläraajojen vaivoista eniten aikaa käytetään kiertäjäkalvosimen vaivojen opiskeluun. Lisäksi opiskellaan kyynärvarren tyypillisimmät rasitusperäiset vaivat sekä ranteen alueelta mm. rannekanavan oireyhtymä. Alaraajojen vaivoihin liittyen perusteellisemmin opiskellaan muun muassa nivelartroosi lonkan ja polven alueelta. Tule-jakso sisältää lisäksi muita suppeampien tule-sairausryhmien opetusta (Yhteistyöoppilaitoksen opetussuunnitelma 2023–2024, 2024).

### **Tuki- ja liikuntaelimistön sairaudet hierojan työn näkökulmasta**

Tuki- ja liikuntaelimistön (tule) sairaudet ovat yleistyneet entisestään suomalaisilla (Kestilä ym. 2023), mikä on huomioitava myös hierojien koulutuksen sisällöissä ja painotuksessa (Opetushallitus 2018). Kestilän ym. (2023) mukaan tule-sairaudet ovat lisääntyneet erityisesti lihavuuden yleistymisen myötä, jonka vuoksi elämäntapaohjauksen voidaan nähdä korostuneen kaikkien terveydenhuollon ammattilaisten osaamisessa. Myös hieronnan ammattitutkinnon ammattitaitovaatimusten mukaiset hyväksytyt suorituksen kriteerit pitävät sisällään potilaan

ohjauksen terveellisiin elämäntapoihin sekä tuki- ja liikuntaelimestön ongelmien omahoitoon ja ennaltaehkäisyyn (Opetushallitus 2018).

Tuki- ja liikuntaelimestön sairauksilla on monenlaisia vaikutuksia ihmisen toimintakykyyn (Lehtoranta & Koskinen 2023), ja tule-sairaudet ovatkin yleisin syy työkyvyttömyyteen ja pitkiin sairauslomiin yhdessä mielenterveysongelmien kanssa (Kestilä ym. 2023). Työterveyslaitoksen (s.a.) mukaan useat näistä tule-sairauksista ovat pitkäkestoisia kipuoireiluja. Erityisesti selän ja niskan kiputilat ja nivelrikko kuuluvat työikäisten tavallisimpiin tule-vaivoihin (Työterveyslaitos s.a.). Tule-vaivoja esiintyy yleisesti myös olkapään, lonkan ja polven alueella (Lehtoranta & Koskinen 2023). Ylipainon välttäminen näyttäisi korostuvan erityisesti työikäisten tule-sairauksien ennaltaehkäisyssä (Kestilä ym. 2023, Työterveyslaitos s.a.).

Vaikka hierontaterapian vaikutusta yksistään on vaikea todentaa kliinisissä tutkimuksissa, on viitteitä siitä, että hieronta on kuitenkin merkittävä tekijä osana tuki- ja liikuntaelimestön vaivojen hoitoa ja kuntoutusta (Liza ym. 2023; Yuniana ym. 2022). Hierontaterapian on todettu olevan tehokasta olkanivelkivun vähentymisessä ja olkanivelen liikkuvuuden lisääntymisessä sekä olkanivelen toimintakyvyn edistämisessä (Liza ym. 2023). Lisäksi hierontaterapia, johon yhdistetään myös terapeuttinen harjoittelu saattaa vähentää lantion alueen kipua hyvin tehokkaasti, lisää tehokkaasti liikkuvuutta lantion alueella, sekä parantaa lantion alueen lihasten toimintaa melko tehokkaasti (Yuniana ym. 2022).

### **Ammattitaitovaatimukset hierojan työssä**

Hieronnan ammattitutkinnon ammattitaitovaatimukset (Opetushallitus 2018) on kuvailtu seuraavasti: *“Opiskelija osaa arvioida erilaisten tuki- ja liikuntaelinongelmaisten potilaiden hoidon tarvetta. Opiskelija osaa laatia potilaslähtöisen hoitosuunnitelman erilaisille tuki- ja liikuntaelinongelmallisille potilaille. Opiskelijan tulee toteuttaa hoitosuunnitelman mukainen hoito erilaisille tuki- ja liikuntaelinongelmallisille potilaille. Opiskelija osaa edistää työhyvinvointia ja työturvallisuutta. Opiskelija osaa arvioida ja kehittää omaa työtään”*. Hieronnan ammattitutkinnon ammattitaitovaatimukset määrittelevät ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen suuntaviivat. Ammattitaitovaatimuksista valmistavan koulutuksen oppilaitokset eivät kuinkaan saa tarkkoja ohjeita opetuksen toteuttamiseen, vaan jokainen oppilaitos suunnittelee opetuksen sisällöt itse, joilla ylletään ammattitutkinnon perusteissa määriteltuihin tavoitteisiin (Opetushallitus 2018).

Laissa ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 (2017) 2 luvun 5 § sanotaan, että ammattitutkinnossa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattitaitoa, joka on ammatillista

perustutkintoa syvällisempää tai kohdistuu rajatumpiin työtehtäviin. Hieronnan ammattitutkintoon ei kuulu yleissivistäviä aiheita, vaan ainoastaan ammattitaitoa kartuttavia oppiaineita. Hieronnan ammattitutkinto on siten hyvin tiivis opintokokonaisuus, ja se suoritetaankin alle vuoden kestäväenä koulutuksena (Yhteistyöoppilaitoksen opetussuunnitelma 2023-2024, 2024).

Stewart-Richardsonin ym. (2024) tekemän tutkimuksen mukaan hierojan työssä korostuu yksilön tarpeet huomioivan hoitoprosessin hallinta ja arviointi. Tuki- ja liikuntaelinongelmaisen potilaan hoidossa tehokkaaksi koettiin iteratiivinen prosessinomaisuus yksittäisten menetelmien ja tekniikoiden korostamisen sijaan. Iteratiivisessa prosessissa toimintaa tarkastellaan hoitosyklin eri vaiheissa, jolloin pystytään arvioimaan ja reagoimaan potilaan tilanteeseen, hoidon vaikuttavuuteen ja käytettyihin hoitomenetelmiin (Stewart-Richardson ym. 2024).

### **Taustakirjallisuushaku**

Työn taustakirjallisuusosio oli toteutettu tutustumalla hieronnan ammattitutkinnon perusteisiin sekä lakeihin ja asetuksiin, jotka ohjaavat ammatillista koulutusta. Lisäksi taustalähteinä tässä työssä toimivat terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen tuoreimmat julkaisut liittyen suomalaisiin kansansairauksiin. Taustakirjallisuus sekä työelämä tarve antoivat suuntaviivat työn pedagogiselle viitekehykselle. Taustakirjallisuutta täydennettiin tietokantahaulla, jonka tavoitteena oli kerätä yhteen tietoa hieronnasta, hieronnan ammattitutkinnosta ja siihen valmistavasta koulutuksesta sekä hierojan ammattiosaamisesta ja työelämävaatimuksista tuki- ja liikuntaelimestön sairauksiin liittyen. Tietokantahakua tehtiin PubMed (Medline), Cinahl (ESBCO) ja ERIC (ProQuest) -tietokannoista 24.3.2024 ja 1.4.2024. Hakusanoina käytettiin *massage therapy / massage / massage therapies / soft tissue mobilization / soft tissue mobilisation, massage therapist, musculoskeletal diseases / musculoskeletal disorders / musculoskeletal pain / musculoskeletal injuries, education / learning / teaching, professional skills, experience / perceptions / attitudes / views*. Hakua täydennettiin käsihaulla. Tarkasteluun otettiin tietokantahaun lisäksi ajankohtaisia suomalaisia tutkimuksia ja artikkeleita liittyen suomalaisten tuki- ja liikuntaelimestön sairauksiin.

### **Pedagoginen viitekehys**

Andragogiikka on teoria, joka käsittelee aikuisten oppimista (Knowles 1990). Siinä painotetaan aikuisen oppijan aktiivista roolia oppimisprosessissa, ja opittavaa tietoa peilataan yksilön aiempiin kokemuksiin (Knowles 1990). Andragogiikan periaatteet toimivat parhaiten käytännössä, kun ne mukautetaan oppijan ja opetustilanteen yksilöllisyyteen (Knowles 2005). Aikuisten oppimisessa tärkeitä periaatteita ovat aikuisen tarve tietää, itseohjautuvuus, aikaisemmat kokemukset, valmius

oppimiseen, oppiminen kontekstissa sekä motivaatio (Knowles 2005). Keskusteltuamme yhteistyöoppilaitoksemme edustajan kanssa, kävi ilmi, että hierojan ammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistuu usein myös jo pitkän työuran tehneitä aikuisia. Heidän oppimistaan ohjaa voimakas motivaatio kouluttautua, usein täysin uudelle alalle, joka helpottaa oppimisprosessia. Lisäksi oppimisprosessia tehostaa tiedon rakentaminen aiemmin opitun päälle konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (Miettinen 2000). Andragogiikan peruseriaatteet toteutuvat hyvin tällaisessa opiskelijaryhmässä.

Kansanopisto-oppilaitoksen perustaja Nikolai Grundtvig korosti pedagogiikassa elämänvalistusta, elävää vuorovaikutusta ja “koulua elämää varten” -ajattelua (Niemelä 2011, 94–96). Grundtvigin pedagogiikan perusajatukset on helppo sijoittaa nykypäivään, vaikka ajatukset ovat peräisin 1800-luvun loppupuolelta. Kansanopisto-opintojen tarkoitus on edelleen tukea eri elämänvaiheissa olevia oppijoita (Suomen kansanopistoyhdistys 2024).

Tulokulma aiheeseen sijoittuu andragogiikan, eli aikuiskasvatustieteen, sekä opettamisen viitekehykseen. Tämän työn tekijöiden korkeakouluopinnot sekä opettaminen ammatillisessa koulutuksessa muodostavat linssin, jonka lävitse tutkivaa kehittämistyötä tarkastellaan. Työmme tavoitteena on tarkastella tuloksia ja kehitysehdotuksia myös opettajan näkökulmasta. Lisäksi koulutusjärjestelmä huomioidaan tutkivan kehittämistyön aihetta työstäessä.

## **KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET**

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa yhdessä suomalaisessa kansalaisopistossa tarjolla olevan tule-jakson opetussisältöjen työelämävastaavuutta hierojan työtä tekevien näkökulmasta. Kehittämistyön tuloksia on tarkoitus hyödyntää jatkossa hieronnan ammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen sisältyvän tule-jakson työelämävastaavuuden kehittämiseen.

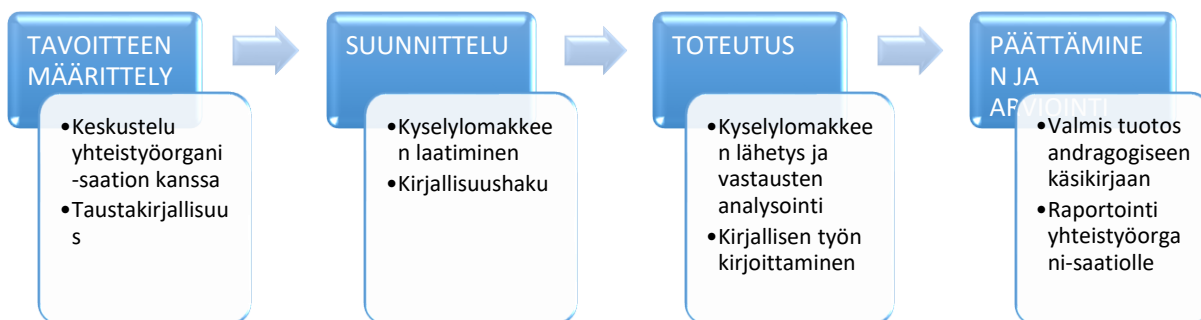
Tutkivan kehittämistyömme tutkimuskysymyksinä olivat:

- Millaisen ammattiosaamisen hierojakoulutuksen tule-jakso antaa hierojalle työelämän tarpeisiin?
- Millaisia kehitysehdotuksia tule-jakson kehittämiseksi nousee työelämästä?

## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

Tämä tutkiva kehittämistyö tehtiin yhteistyössä yhden suomalaisen hieronnan ammattitutkintoon valmistavaa koulutusta antavan kansanopiston kanssa. Tämän työn tutkivaa kehittämistoimintaa

kuvaa parhaiten lineaarinen malli (Toikko & Rantanen 2009, 64). Tutkivan kehittämistyön prosessi alkoi koulutusorganisaation tarpeesta, jatkuen tavoitteen määrittelyyn, suunnittelun kautta toteutukseen, ja lopuksi tutkivan kehittämistyön päättämiseen, arviointiin sekä kehitysideoiden luovuttamiseen koulutusorganisaatiolle (Kuvio 1). Prosessin kaikissa vaiheissa olimme jatkuvassa vuoropuhelussa koulutusorganisaation edustajien kanssa, varmistuaksemme, että tutkiva kehittämistyö vastaa koulutusorganisaation tarpeisiin. Kehittämistyössä otettiin huomioon aiheen parissa toimivien tarpeet, joiden pohjalta kehittämistyö muotoutui lopulliseen muotoonsa. Kehittämisprosessi on usein reflektiivinen ja prosessimainen, ja prosessissa mukana olevat toimijat saattavat ymmärtää kehittämisen tarpeet eri tavalla (Toikko & Rantanen 2009, 161–162), minkä vuoksi jatkuvan vuorovaikutuksen merkitys korostui. Kyseessä oli tutkimukseen perustuva opintokokonaisuuden kehittäminen, jossa analysoimme tulokset kevyesti teemoitellen. Teemoittelun pohjalta teimme ehdotuksia tulosten hyödyntämiseksi käytännön tasolla ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa.



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

## Aineistonkeruu

Aineistonkeruu tapahtui sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella helmikuussa 2024. Kysely lähetettiin 16 henkilölle, jotka ovat opiskelleet yhteistyöoppilaitoksessamme vuosien 2018–2023 välisenä aikana. Mahdollisiin osallistujiin oltiin yhteydessä sekä sosiaalisen median kautta että henkilökohtaisten viestien avulla. Kyselylomakkeessa oli sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Kysymyksiä oli yhteensä kahdeksan, joista kolmessa oli lisäksi avoin kysymys. Kysymykset koskivat tule-opintojakson vastaavuutta työelämä tarpeisiin aidoissa asiakastilanteissa hierojan työssä. Kyselylomakkeessa kysyttiin tule-jaksolla hyväksi koettuja asioita, sekä kurssisisällön kehitysehdotuksia työelämänäkökulmasta.

Vastaajat olivat suorittaneet hieronnan ammattitutkintoon valmistavan koulutuksen vuosina 2018–2023. Kyselylomakkeessa kartoitimme opiskeluajankohdan vuosilukua sen takia, että vastuopettajissa on tapahtunut muutosta viime vuosina, ja oli tärkeä saada peilattua vastauksia tällä hetkellä opetustyötä tekevien opettajien työhön. Kysymyksissämme halusimme vahvasti kartoittaa vastauksien työelämäkontekstia, joten kartoitimme myös vastaajien näyttötutkinon suorittamista.

### **Aineiston analyysi**

Aineistoa analysoitiin tekemällä nostoja kyselyn vastauksista, jonka jälkeen teimme synteesiä kevyesti teemoitellen. Teemoittelun tarkoituksena oli jäsenellä kerättyä informaatiota selkeämmiksi kokonaisuuksiksi, jotta kehittämistyömme lopputuotoksena syntyvän raportin kirjoittaminen ja edelleen esittely yhteistyöoppilaitokselle olisi johdonmukaisempaa. Lisäksi tavoitteena oli esittää kyselyn vastaukset ja niiden sisältämät työelämässä olevien hierojien kokemukset helposti ymmärrettävässä muodossa.

Analyysivaihe alkoi Tuomen ja Sarajärven (2018, 104) esittelemän mallin mukaisesti aineiston huolellisella läpikäynnillä, jonka jälkeen aineistosta eroteltiin ja merkittiin ne asiat, jotka tutkimuskysymyksemme mukaan olivat kiinnostuksen kohteena. Merkityt asiat kerättiin yhteen ja aloitettiin kevyt teemoittelu.

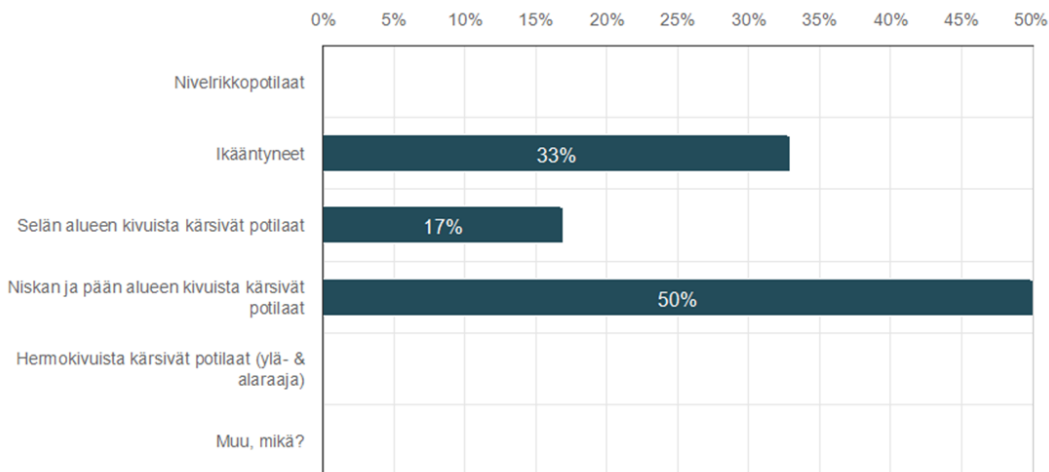
### **TULOKSET**

Kyselylomakkeeseen vastasi kuusi henkilöä eli kyselyn vastausprosentti oli 37,5 %. Vuosittain yhteistyöoppilaitoksesta valmistuu koulutetuksi hierojaksi kahdesta kymmeneen opiskelijaa, joten tähän peilaten vastauksien määrä oli hyvä. Kyselyn vastaajat kokivat hyötynensä tule-jaksosta työelämätilanteissa. Viisikymmentä prosenttia vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että tule-jakso sisältää työelämätarpeita vastaavia aiheita. Loput viisikymmentä prosenttia vastaajista oli tästä osittain samaa mieltä (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Koettu hyöty työelämässä tule-jakson aiheista.

Väite: ”Olen hyötynyt työelämässä tule-jaksolla opetetuista aiheista.”	n	%
Täysin samaa mieltä	3	50,0
Osittain samaa mieltä	3	50,0
Ei samaa eikä eri mieltä	0	0,0
Osittain eri mieltä	0	0,0
Täysin eri mieltä	0	0,0

Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa vastaajat kertoivat hyötäneensä tule-jakson opeista erityisesti tule-vaivojen ja sairauksien tunnistamisessa, hoitamisessa, sekä ohjaamisessa eteenpäin moniammatillisen yhteistyön puitteissa. Kartoittaessamme, minkä potilasryhmän kanssa tule-jakson oppeja on päässyt hyödyntämään, korostui vastauksissa niskan ja pään alueen kivuista kärsivät potilaat (Kuvio 2). Myös selän alueen kivuista kärsivien potilaiden ja ikääntyneiden kanssa tule-jakson oppeja on hyödynnetty.



KUVIO 2. Kysymys: Minkä potilasryhmän kanssa olet hyödyntänyt eniten tule-jakson oppeja?

Konkreettisten esimerkkien kysymyksessä vastaajat kertoivat hyödyntäneensä tule-jakson opeista eri sairauksien teoriatietoa, kylmä- ja lämpöhoitoja, tule-sairauksien tunnistamista sekä kotiharjoitteiden ohjaamista. Myös kansansairauksien tunnistaminen, sekä rannekanavaoireyhtymän ja Thoracic outlet syndrome -sairauden hoito nousivat esiin vastauksissa (Taulukko 3). Yhdessä vastauksessa kuvailtiin tule-jakson konkreettisia hyötyjä seuraavasti: *“Teorian hyödyntäminen käytännössä. Tieto tulevaivojen erityispiirteistä. Potilaan haastattelun ja tutkimisen perusteella tehdä johtopäätöksiä tule-vaivasta joka ohjaa hoitoa sekä sen suunnittelua.”*



### TAULUKKO 3. Kysymys: Mitä tule-jakson oppeja olet käyttänyt hierojan työssäsi?

---

**Vastaukset:**

---

Osteoporoosi, nivelrikot ja selkäsairaudet

---

Kansansairauksien tunnistaminen, TOS ja rannekanavaoireyhtymän hoito.

---

Teorian hyödyntäminen käytännössä. Tieto tule vaivojen erityispiirteistä. Potilaan haastattelun ja tutkimisen perusteella tehdä johtopäätöksiä tule vaivasta joka ohjaa hoitoa sekä sen suunnittelua.

---

Asiakkaasta tehdyn anamneesin perusteella pois sulkenut mahdolliset muut tule-sairaudet ja antanut johonkin "oikeaan" viittaavaan tule-vaivaan kuntouttavaa hierontaa, vinkkejä sekä harjoitteita kotiin.

---

mm. Käyttänyt kylmä -ja lämpöhoitoja, ohjannut potilaalle kotiharjoitteita, tunnistanut oireiden perusteella mahdollisen tule-sairauden.

---

Kehityskohteina tule-jaksolla työelämäkokemuksiin peilaten kaivattiin enemmän kokemuksia käytännön tilanteista, sekä tule-sairauksien kuntoutuksesta sekä laajemmasta tutkimisesta olkapään sekä alaraajojen vaivojen suhteen. Työelämätilanteissa suurimmalle osalle vastaajista ei ollut tullut eteen potilastilanteita, joissa olisi huomannut tule-osaamisen riittämättömäksi hierojan ammattiosaamisen näkökulmasta. Yksi vastaajista koki tule-osaamisensa riittämättömäksi joissain työelämätilanteissa, ja tähän liittyen kertoi työkokemuksensa olevan vielä vähäistä. Kaikki vastaajat kokivat, että tule-jaksolla opetetut asiat ovat olleet hyödyllisiä työelämänäkökulmasta. Yhden vastaajan kokemuksesta tule-jakson materiaali on antanut paljon hyödyllistä tietoa.

Kevyessä teemoittelussa muodostimme kyselyn avoimista vastauksista ensin pienempiä alateemoja, joista koostimme pääteemoja. Analyysimme tuloksissa keskeisiksi nousi kaksi pääteemaa liittyen hierojan työssä merkityksellisiksi koettuihin tekijöihin ja yksi pääteema liittyen opintokokonaisuuden kehittämiseen. Ensimmäiseksi pääteemaksi muodostui kliininen päättely, joka sisälsi alateemat "sairauksien nimeäminen", "sairauksien poissulkeminen", "sairauksien tunnistaminen" ja "johtopäätöksiä tekeminen".

Toiseksi pääteemaksi muodostui tule-potilaan hoitoprosessin hallinta, johon analyysissämme sisältyi alateemat "haastattelun hallinta", "tutkimisen hallinta" ja "hoidon ja kuntoutuksen hallinta". Koko hoitoprosessin hallinnan tärkeyttä korostivat vastauksissa ilmaiset "*potilaan haastattelun ja*

*tutkimisen perusteella tehdä johtopäätöksiä tule vaivasta, joka ohjaa hoitoa sekä sen suunnittelua” ja “Asiakkaasta tehdyn anamneesin perusteella pois sulkenut mahdolliset muut tule-sairaudet ja antanut johonkin ”oikeaan” viittaavaan tule-vaivaan kuntouttavaa hierontaa, vinkkejä sekä harjoitteita kotiin”.*

Kolmanneksi pääteemaksi muodostui opintokokonaisuuden kehittäminen ja siihen liittyvät alateemat “käytännön harjoitusten lisääminen opetukseen”, “kuntouttavan otteen omaksuminen” ja “kehon osien tarkempi tutkiminen”. Kysyttäessä, mistä hierojat olisivat kaivanneet enemmän opetusta, vastattiin seuraavasti: *“olisin toivonut enemmän käytännön tunteja sekä oppitunteja”, “tule sairauksien kuntoutuksessa”, sekä “laajemmasta tutkimisesta kuten olkapään tai alaraajojen tutkiminen”.* Kevyen teemoittelun tulokset on koottu yhteen taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kevyen teemoittelun tulokset.

Pääteemat	Alateemat
Kliininen päättely	Sairauksien nimeäminen Sairauksien poissulkeminen Sairauksien tunnistaminen Johtopäätöksiä tekeminen
Tule-potilaan hoitoprosessin hallinta	Haastattelun hallinta Tutkimisen hallinta Hoidon ja kuntoutuksen hallinta
Opintokokonaisuuden kehittäminen	Käytännön harjoitusten lisääminen opetukseen Kuntouttavan otteen omaksuminen Kehonosien tarkempi tutkiminen

## POHDINTA

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa yhden tule-jakson opetussisältöjen vastaavuutta työelämätarpeisiin hierojan työtä tekevien näkökulmasta. Yhteistyöoppilaitoksessamme tule-jakson teoriaopetus toteutetaan noin 40–50 tunnin suuruisena kontaktiopetuksena. Teoriaopetus sijoittuu noin puoleen väliin opiskelijoiden hieronnan ammattitutkintoon valmistavaa koulutusta, jolloin konstruktivistista tietokäsitystä mukaillen opetusta rakennetaan jo aiemmin opitun päälle (Miettinen 2000). Taustatietona tule-jaksolle toimii esimerkiksi anatomian ja fysiologian opinnot. Kuitenkin tule-jakson opetettavalle asialle on asetettu aikaraamit, joissa opiskelijoiden valmiuksista huolimatta kaikki asiat on pystyttävä käymään läpi. Tule-jakson kehitysehdotukset laadittiin yhteistyöoppilaitoksen resurssit huomioon ottaen, jotta ne olisivat toteuttamiskelpoisia. Lisäksi

tutkivan kehittämistyömme tuloksista nousi hyväksi koettuja asioita opetuksen sisällöissä, joita yhteistyöoppilaitos voi keskittyä pitämään opetuksessa ennallaan.

Tämän tutkivan kehittämistyön kyselyvastauksien perusteella muodostui aiheetemat “käytännön harjoitusten lisääminen opetukseen”, “kuntouttavan otteen omaksuminen” ja “kehon osien tarkempi tutkiminen”. Näiden teemojen perusteella esitimme kehitysehdotuksiksi tule-jaksolle kokemusasiantuntijaluentoja, case-asiakkaiden hyödyntämistä sekä tiettyjen osa-alueiden tarkempaa opettamista. Tämän työn tulosten perusteella ehdotimme niin sanottuja kokemusasiantuntijaluentoja liittyen tule-sairauksiin, jotta opiskelijat saisivat autenttisia oppimiskokemuksia ja kokemuseräistä tietoa tule-sairauksista. Nevgi ja Lindblom-Yläne (2009, 231) kuvaavat autenttisen oppimisen tavoittelevan todellisessa ja aidossa ympäristössä toteutuvaa oppimista. Autenttisissa oppimistilanteissa pyritään voimakkaasti luonnollisiin sekä käytännön työelämään kytkeytyviin sekä todellisiin opittavan asian soveltamista vaativiin asiakastilanteisiin. Oppimisesta tulee myös mielekkäämpää, kun se liittyy todelliseen tilanteeseen (Nevgi & Lindblom-Yläne 2009, 231).

Hyvässä aikuispedagogiikassa opiskelijoiden ajatuksille ja kokemuksille on hyvä olla tilaa edistäessä heidän oppimistaan (Malinen & Laine, 2009, 18). Case-työskentelyssä tieto rakennetaan aiemman tiedon päälle konstruktivistisen teorian mukaisesti (Miettinen 2000), joten ehdotimme tämän työn tulosten perusteella koulun omalla hierontaklinikalla käyvien asiakkaiden rekrytoimista osaksi opetustilannetta niin sanotuiksi case-asiakkaiksi. Tällöin opiskelijat saisivat tutkia autenttisessa tilanteessa realistisia vaivoja ja vammoja, ja siten ymmärtää käytännön tasolla opetettava asia paremmin. Lisäksi konstruktivistisessä teoriassa painotetaan, että teoriaoppimisen jälkeen opiskellaan sama asia käytännön tasolla (Miettinen 2000). Lindblom-Ylänteen ym. (2009, 267-268) mukaan case-menetelmään pohjautuvassa oppimistilanteessa case-tapaus on selkeästi rajattu, jotta opiskelijat oppisivat ratkaisemaan tietynlaisia ongelmatilanteita, kuten esimerkiksi niska-hartiavaivoista kärsivän hieronta-asiakkaan hoitoa ja kuntoutusta. Ongelmanratkaisutaidot ja kliinisen päättelyn merkitys osana hierojan ammattiosaamista työelämässä korostuivat kehittämistyömme tuloksissa.

Ylä- ja alaraajojen laajempaa tutkimista, testaamista ja hieronnan opetusta kaivattiin kyselytutkimuksen vastauksissa. Tämän työn tulosten perusteella ehdotimme, kuitenkin samalla tunnistaen tule-jakson opetustuntimäärät ja -resurssit, lisäämään edellä mainittujen osa-alueiden opetusta tule-jaksolle. Kyselytutkimuksemme vastauksissa niska- ja päänalueen potilaiden hierontaan ja hoitoon liittyvä osaaminen korostui. Alustavia tuloksia yhteistyöoppilaitokselle esitellessämme kävi ilmi, että tule-jaksolla painotetaan niska-, hartia- ja päänalueen vaivojen ja sairauksien tutkimista, hoitoa ja hierontaa. Tähän tietoon peilaten, vastausten painottuminen edellä mainittuihin

vaivoihin ei yllätä. Niska-hartiaseudun vaivat ovatkin työikäisten yleisimpiä vaivoja (Työterveyslaitos s.a.b), ja päänsärky on melko yleinen hieronta-asiakkaiden kuvaama oire (Arponen 2007a, 147), minkä vuoksi niska-, hartia- ja päänaalueen vaivoista kärsiviä potilaita hierojan vastaanotolla tavataan paljon.

Tutkivaa kehittämistyötä oli mielekäs tehdä, koska saimme konkreettisesti tutkia ja kehittää opintokokonaisuutta, ja siten saada aikaan konkreettinen tuotos sekä tuloksia, joita viedä käytäntöön. Tutkiva kehittämistyö olisi saattanut olla mielekkäämpää toteuttaa isommalla otoskoolla, jolloin vastauksien variaatioita olisi saattanut tulla enemmän, ja kehityskohteita olisi voinut ilmetä enemmän. Tulemme luovuttamaan yhteistyöoppilaitokselle tutkivan kehittämistyömme tulokset, joita he voivat hyödyntää tule-jakson kehittämisessä. Jatkuva yhteydenpito yhteistyöoppilaitoksemme kanssa on mahdollistanut työelämätarpeen täyttämisen ja toivommekin, että olemme oikeasti kyenneet antamaan konkreettisia työkaluja opintojakson kehittämiseen.

Tutkivan kehittämistyömme avulla yhteistyöoppilaitokselle tarjoutuu työkaluja toteuttaa entistä laadukkaampaa ja ajantasaisempaa opetusta opiskelijoilleen. Tutkivasta kehittämistyöstämme hyötyy nykyisten opiskelijoiden lisäksi myös tulevat opiskelijat. Lisäksi opiskelijoiden siirtyessä työelämään toteuttamaan hierontapalveluja, myös heidän asiakkaansa hyötyvät työstämme saadessaan laadukkaampaa hoitoa tule-vaivoihinsa, ja siten tämä työ voisi mahdollisesti vaikuttaa jopa tuki- ja liikuntaelinten vaivoista johtuviin työpoissaoloihin. Koemme tutkivan kehittämistyön olleen merkityksellinen monella eri tasolla.

Mielenkiintoista on myös pohtia, miten paljon työkokemus vaikuttaa osaamisen riittämättömyyden tai riittävyyden kokemukseen hierojan ammatissa. Kaikki kyselyymme vastanneista olivat suorittaneen hieronnan ammattitutkinnon viimeisen kahdeksan vuoden sisällä nykyhetkestä, joten pitkää työkokemusta hieronnan alalta ei heille ollut vielä ehtinyt kerääntymään. Vikkulan ym. (2020) mukaan ammatti-identiteetin ja ammatillisen kasvun taustalla ovat reflektiivisyys ja asiantuntijuus. Ammatti-identiteetin kehittymiseen liittyy tärkeänä osana oman asiantuntijuuden tunnistaminen ja tunnustaminen sekä reflektiivinen ajattelu (Vikkula ym. 2020). Selvää on, että heti valmistumisen jälkeen ammatti-identiteetti ei ole vielä rakentunut, ja itseluottamus voi olla vielä hukassa.

Kehittämistyö, jonka kyselylomake lähetettiin kolmelletoista hierojalle, on tehty kuuden kyselyvastauksen pohjalta, joten se on saattanut ohjata päätelmiemme tekemistä tai haastaa teemoittelua. Tutkivan kehittämistyömme tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta koemme kuitenkin niiden antaneen riittävästi informaatiota juuri kyseisen opintojakson kehittämistä varten. Jokainen

kyselyn vastaaja oli kuitenkin tuottanut kyselyn jokaisen kysymykseen vastauksensa, eikä yhtään vastausta tarvinnut poissulkea, joten analyysin tulos vastaa hyvin tämän otosjoukon näkemyksiä. Suppean vastausmäärän pohjalta emme todennäköisesti ole saaneet esille kaikkia kehitysehdotuksia, joten lisätutkimukselle lienee tarvetta.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Johtopäätöksenä voidaan todeta tule-jakson antavan riittävän ammattiosaamisen työelämän tarpeisiin. Kehittämistyössämme esiin nousseet kehitysehdotukset opintokokonaisuuden sisällöllisistä painotuksista saattaisivat kuitenkin tehostaa ammattiosaamista työelämätilanteissa. Tämän tutkivan kehittämistyön perusteella tule-jakson kehitysehdotuksiksi nousivat käytännön tilanteiden lisääminen, kuntouttavan otteen huomioiminen ja kehon osien tarkempi tutkiminen. Tulosten pohjalta laadittiin konkreettisia kehitysehdotuksia tule-jakson kehittämiseksi. Kehitysehdotukset toimitetaan raportin muodossa yhteistyöoppilaitokselle myöhemmin sovittavana ajankohtana.

Tämä tutkiva kehittämistyö osoitti työelämätarpeen näkökulman tärkeyden myös koulutusorganisaation toteuttaman opetussuunnitelmatyön taustalla. Tieteellisen tiedon ja työelämätarpeen on kohdattava koulutuskentällä. Kumpikaan ei pärjää ilman toistaan. Ei ole laadukasta koulutusta ilman työelämän tarpeen kuuntelua, ja koulutus vaatii aina taustakseen tieteellisen tiedon. Sosiaali- ja terveysala on jatkuvassa muutoksessa tutkimustiedon lisätessä tietoutta, muuttaessa suosituksia ja tuodessa alallemme uusia näkökulmia. Tämän takia opetus vaatii jatkuvaa kehittämistyötä, jotta työelämätarpeisiin kyettäisiin vastaamaan. Tämä tutkiva kehittämistyö osoitti, kuinka tärkeää opetuksen kehittämisessä on huomioida työelämän näkökulma, jotta opetus vastaisi aitoja työelämätilanteita. Koulutus tuottaa ammattilaisia työelämään, ja työelämä auttaa koulutusta tuottamaan ammattilaisia. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia opetuksen työelämävastaavuutta isommalla otoskoolla.

**Kirjoittajien yhteystiedot:** [sini.k.korhonen@gmail.com](mailto:sini.k.korhonen@gmail.com) & [heli.kortesmaki@gmail.com](mailto:heli.kortesmaki@gmail.com)

## LÄHTEET

- Arponen, R. (2007a). Hieronta hoitaa koko ihmistä. Teoksessa R. Arponen & O. Airaksinen (toim.) *Hoitava Hieronta*. Helsinki: WSOY, 145-148.
- Arponen, R. (2007b). Hieronta – Kosketukseen perustuva ammattitaito. Teoksessa R. Arponen & O. Airaksinen (toim.) *Hoitava Hieronta*. Helsinki: WSOY, 8-37.
- Kestilä, L., Karvonen, S., Jauhiainen, S. & Mikkola, H. (2023). Väestön terveys- ja hyvinvointikatsaus 2023: tavoitteena sosiaalisesti kestävä Suomi. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos & Kela. Verkkojulkaisu. Viitattu 1.4.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-072-9>
- Knowles M. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6. painos. Amsterdam: Elsevier
- Koivula, M., Kuivila, H., Saaranen, T., Sjögren, T., Korpi, H. & Virtanen, H. (2023). Koulutuksen ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa M. Koivula, J. Hemberg, T. Saaranen, K. Mikkonen & L. Salminen (toim.) *Terveysalan opettajan käsikirja*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanoma, 63–79.
- Lehtoranta, L. & Koskinen, S. (2023). Tuki- ja liikuntaelinsairaudet. Viitattu 10.5.2024. [https://www.thl.fi/tervesuomi\\_verkkoraportit/ilmioraportit\\_2023/tuki\\_ja\\_liikuntaelinsairaudet.html](https://www.thl.fi/tervesuomi_verkkoraportit/ilmioraportit_2023/tuki_ja_liikuntaelinsairaudet.html)
- Lindblom-Yläne S., Nieminen J., Iivanainen A. & Nevgi A. (2009). Oppimisen teoriaa ja käytäntöä: Ongelmalähtöinen oppiminen ja case-menetelmä. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOY pro Oy, 262-279.
- Liza, Bafirman, Masrun, Rifki, M., Ilham & Sari, D. (2023). Effectiveness of manipulative massage therapy in pain reduction, enhancing range of motion, and improving shoulder function: A study in injury rehabilitation. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(12), 3205–3211. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.12366>
- Malinen A. & Laine T. (2009). Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Kansanvalistusseura.
- Miettinen, R. (2000). Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 20(4), 276–292. <https://doi.org/10.33336/aik.93312>
- Nevgi A. & Lindblom-Yläne S. (2009). Oppimisen teoriaa ja käytäntöä: Oppimisen teorian. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOY pro Oy, 194-236.
- Niemelä S. (2011). *Sivistyminen: sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa*. Kansanvalistusseura; Snellman-instituutti.
- Opetushallitus (2018). Hieronnan ammattitutkinnon perusteet. Viitattu 31.3.2024. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammattillinen/4556441/tiedot>
- Opetushallitus (2011). Hierojan ammattitutkinto. Näyttötutkinnon perusteet. Viitattu 25.4.2024. [https://finlex.fi/data/normit/39604/Oph\\_30\\_011\\_2011\\_su.pdf](https://finlex.fi/data/normit/39604/Oph_30_011_2011_su.pdf)
- Opetushallituksen tilastopalvelu Vipunen. (2024). Verkkosivu. Viitattu 31.3.2024. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20tutkinnot%20-%20koulutusala.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20tutkinnot%20-%20koulutusala.xlsb)
- Suomen kansanopistoyhdistys (2024). Verkkosivu. Viitattu 25.4.2024. <https://www.kansanopistot.fi/opiskelu-kansanopistossa/kenelle-kansanopisto-on-tarkoitettu/>

- Stewart-Richardson, J., Hopf, S., Crockett, J. & Southwell, P. (2024). What is Effective in Massage Therapy? Well, “It Depends ...”: a Qualitative Study of Experienced Orthopaedic Massage Therapists. *International Journal of Therapeutic massage and Bodywork* 17(1), 4-18. <https://doi.org/10.3822/ijtmb.v17i1.935>
- Terveysten- ja hyvinvoinninlaitos. (2023). Yleistietoa kansansairauksista. Viitattu 7.4.2024. <https://thl.fi/aiheet/kansantaudit/yleistietoa-kansantaudeista>
- Toikko T. & Rantanen T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere University Press: Taju.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Työterveyslaitos. (s.a.a). Tuki- ja liikuntaelimistön terveys ja työkyky. Viitattu 2.4.2024. <https://www.ttl.fi/teemat/tyoterveys/tuki-ja-liikuntaelimiston-terveys-ja-tyokyky>
- Työterveyslaitos. (s.a.b). Yleisimmät tuki- ja liikuntaelinvaivat. Viitattu 9.5.2024. <https://www.ttl.fi/teemat/tyoterveys/tuki-ja-liikuntaelimiston-terveys-ja-tyokyky/yleisimmat-tuki-ja-liikuntaelinvaivat>
- Vikkula, H., Ripatti, I-M., Partanen, T., Ollila, A. & Valtonen M. Ammatillisen identiteetin rakentuminen ja kasvu työnohjauksessa. Viitattu 9.5.2024. <https://dialogi.diak.fi/2020/12/25/ammattillisen-identiteetin-rakentuminen-ja-kasvu-tyonohjauksessa/>
- Yuniana, R., Tomoliyus, Kushartanti, B., Arovah, N. & Nasrulloh, A. (2022). Effectiveness of massage therapy continued exercise therapy against pain healing, ROM, and pelvic function in people with chronic pelvic injuries. *Journal of Physical Education and Sport* 22(6), 1433-1441. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.06180>

Muut lähteet:

Yhteistyöoppilaitoksen opetussuunnitelman 2023–2024 sisältöjä on hyödynnetty työssä lähteenä. (2024).

# URHEILUHIEROJAN AMMATTIT AidON KULMAKIVET KILPA- JA HUIPPU- URHEILUYMPÄRISTÖSSÄ –

## Kestävyysjuoksijoiden näkemykset urheiluhierojan ammattitaidon kehittämistarpeista osana hieronnän erikoisammattitutkintoa

*Liikanen Tommi & Törmä Markus*

### TIIVISTELMÄ

Hieronta määritellään yleisesti pehmytkudosten mekaaniseksi käsittelyksi, jossa käytetään rytmikkäästi sovellettuja liikkeitä ja painetta toimintakyvyn parantamiseksi. Urheiluhieronnän hyödyntäminen on kilpa- ja huippu-urheilun kontekstissa hyvin yleistä. Sitä käytetään palautumisen tukitoimena ja sen avulla pyritään optimoimaan suorituskykyä. Urheilijoilla on erilaisia käsityksiä urheiluhieronnän hyödyistä sekä vaikutusmekanismeista ja siihen suhteudutaan pääosin positiivisesti. Urheilijoiden piirissä elää vahvana myös ajatus urheiluhieronnän suorituskykyä parantavasta vaikutuksesta. Urheilijoiden kokemuksia ja käsityksiä urheiluhieronnasta on aiemmin tutkittu, mutta hierontakoulutuksen kehittämisen kontekstista tarkasteltuna tutkimusnäyttö on kilpa- ja huippu-urheilijoiden parista rajallista. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää Ammattiopisto Gadian Urheilijan lihashuolto - tutkinnon osan sisältöä ja toteutusta vastaamaan urheilijoiden toiveita ja antamaan urheiluhierojille työkaluja urheiluympäristössä toimimisen osaamistarpeisiin.

Kestävyysjuoksijoiden näkemyksiä selvitettiin fokusryhmähaastattelun avulla, joka toteutettiin Zoom etäyhteydellä maaliskuussa 2024. Haastatteluun osallistui yhdeksän maajoukkuekestävyysjuoksijaa. Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin teemoittelua hyödyntäen. Haastattelujen teemojen sisällä aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti poimimalla teemoihin liittyviä keskeisiä aihealueita ja tekemällä niiden pohjalta yhteenvetoa urheilijoiden esille tuomista näkemyksistä urheilijan lihashuolto-tutkinnon osan kehittämiseen ja urheiluhierojan osaamistarpeisiin liittyen.

Kestävyysjuoksijoiden näkemysten mukaan kädentaidot ovat urheiluhierojan ammattitaidon perusta, joka pohjaa laadukkaaseen palpaatiotutkimisosaamiseen ja lihaskireyksiens kokonaisvaltaiseen löytämiseen. Teoriaosaaminen nähdään merkityksellisenä eritoten toiminnallisen anatomian, lajiin liittyvien erityispiirteiden sekä urheiluvammatuntemuksen näkökulmasta. Urheilijat korostavat vahvasti myös kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen tärkeyttä osana laadukasta yhteistyötä.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kestävyysjuoksijoiden näkemykset mukailevat kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä lukuun ottamatta tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksia. Kehittämisehdotuksena työn tulosten ja aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen lisääminen osaksi tutkinnon osan opetusta sekä työn tuloksiin perustuen lajiantalyysin ja urheiluvammoihin liittyvän teorianäytteen lisääminen osaksi tutkinnon osan opetusta ja hyväksytyä suorittamista. Lisätutkimukselle olisi tarvetta, jotta urheiluhierojan ammattitaito saataisiin vastaamaan entistä paremmin kilpa- ja huippu-urheilun tarpeisiin ja toimintaympäristöihin.

Asiasanat: urheiluhieronta, hieronnän erikoisammattitutkinto, kilpa- ja huippu-urheilu



## JOHDANTO

Terveyden ylläpitäminen ja edistäminen, sairauksien ehkäiseminen sekä sairaiden parantaminen ja heidän kärsimystensä lievittäminen ovat terveydenhuollon ammattihenkilönä koulutetun hierojan hoitotoimien keskeisiä päämääriä (Koulutettujen hierojien liitto 2024). Urheiluhieronnalla tarkoitetaan erityisaluetta, jossa koulutettu hieroja huomioi mm. lajivaatimukset ja harjoitusohjelman toteuttaessaan urheilijan kehon tarpeiden mukaisen hierontakokonaisuuden. Lisäksi urheiluhierojalla on ymmärrystä erilaisten lajien kuormittavuudesta ja ongelma-alueista sekä perustiedot ohjelmoidun urheiluvalmennuksen suuntaviivoista (Saari ym. 2009, 134).

Kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin sekä useisiin ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin otettiin käyttöön uudet tutkinnon perusteet vuonna 2019 (Opetushallitus 2018). Tämän uudistuksen myötä hieronnan erikoisammattitutkintoa on tarjottu myös ammattiopisto Gradialla Jyväskylässä syksystä 2020 alkaen, joten kyseessä on varsin tuore tutkinto (Gradia 2020). Hieronnan erikoisammattitutkinnon Urheilijan lihahuollon tutkinnon osan suorittanut hieroja osaa ammattitaitovaatimukseen pohjaten arvioida urheilijan lihahuollon tarpeen, laatia urheilijan lihahuollon suunnitelman, toteuttaa urheilijan lihahuoltoa sekä arvioida ja kehittää omaa ja työyksikkönsä työtä (Opetushallitus 2019a).

Urheiluhieronnan hyödyntäminen on huippu-urheilussa yleistä (Davis ym. 2020). Sitä käytetään kilpa- ja huippu-urheilussa palautumisen tukena sekä suorituskyvyn kehittämisen optimointiin (Dakic ym. 2023). Urheilijoilla on erilaisia pääosin positiivisia käsityksiä urheiluhieronnan hyödyistä sekä vaikutusmekanismeista kuten kivun lievittyminen, verenkierron vilkastuminen, palautumisen edistäminen, lihaskireyksen vähentyminen, liikelaajuuksien parantuminen sekä erilaiset psykologiset hyödyt (Schilz & Leach 2020). Koulutuksen kehittämisen kontekstista urheilijoiden näkemyksiä urheiluhierojan ammattitaidon kannalta merkityksellisistä osa-alueista ei kuitenkaan ole juuri tutkittu. Tästä syystä kilpa- ja huippu-urheilijoiden näkemykset koulutuksen kehittämisen kontekstissa ovat korostuneen arvokkaita. Hieronnalla on ollut pitkään hyvin keskeinen rooli suomalaisen yleisurheilun lajikulttuurissa ja tästä syystä arjessaan erittäin paljon hierontaa hyödyntävien urheilijoiden näkemykset ovat merkityssisällöltään erityisen hedelmällisiä.

Näin ollen, tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää Ammattiopisto Gradian hieronnan erikoisammattitutkinnon Urheilijan lihahuolto – tutkinnon osan sisältöä ja toteutusta vastaamaan urheilijoiden toiveita ja antamaan urheiluhierojille työkaluja urheiluympäristössä toimimisen osaamistarpeisiin.

## URHEILUHIERONTA

Urheiluhieronnan määritelmän ja siihen liittyvän aikaisemman tutkimustiedon selvittämiseksi liittyen urheilijoiden näkemyksiin urheiluhierojan ammattitaidosta ja sen kehittämisestä selvitettiin kartoittavan kirjallisuuskatsauksen keinoin. Aiempaa tutkimuskirjallisuutta löytyy kattavasti mm. urheiluhieronnan fysiologisiin vasteisiin sekä palautumisen edistämiseen ja suorituskyvyn parantamiseen liittyen. Urheilijoiden näkemyksiä ja kokemuksia urheiluhieronnasta on myös aiemmin selvitetty. Koulutuksen ja ammattitaidon kehittämisen kontekstista tarkasteltuna emme sen sijaan löytäneet tiedonhaun yhteydessä yhtäkään tutkimusta. Tietokantahaku suoritettiin PubMed (Medline) ja CINAHL (EBSCO) tietokantoja hyödyntäen. Tiedonhakua ohjasi tutkimuskysymys. Tiedonhaussa hyödynnettiin PiCo(s) – asetelmaa: Participants (P) = urheilijat, Research interest (I) = urheilijoiden näkemykset urheiluhierojan ammattitaidosta ja/tai sen kehittämistarpeista, Context (Co) = hierojakoulutus, Study design (s) = mikä tahansa aihetta koskeva empiirinen tutkimuskirjallisuus.

Hieronta määritellään yleisesti pehmytkudosten mekaaniseksi käsittelyksi, jossa käytetään rytmikkäästi sovellettuja liikkeitä ja painetta terveyden ja hyvinvoinnin parantamiseksi (Cafarelli & Flint 1992). Urheiluhieronnan hyödyntäminen on yleistä huippu-urheilussa ja kuntoilijoiden keskuudessa (Davis ym. 2020). Sitä käytetään kilpa- ja huippu-urheilussa ennen kaikkea palautumisen tukena sekä suorituskyvyn kehittämisen optimointiin (Dakic ym. 2023). Urheilijoilla on erilaisia pääosin (95 %) positiivisia käsityksiä urheiluhieronnan hyödyistä sekä vaikutusmekanismeista kuten kivun lievittyminen, vammojen ennaltaehkäisy, verenkierron vilkastuminen, palautumisen edistäminen, lihaskireyksen vähentyminen, liikelaajuuksien parantuminen, elämänlaadun parantuminen sekä erilaiset psykologiset hyödyt (Schilz & Leach 2020). Urheilijoiden ja valmentajien piirissä elää vahvana myös ajatus urheiluhieronnan suorituskykyä parantavasta vaikutuksesta (Poppendieck ym. 2016). Tutkimusten mukaan urheiluhieronnalla ei kuitenkaan näyttäisi olevan vaikutusta nopeuteen, voimaan tai kestävyysuorituskykyyn (Dakic ym. 2023; Davis ym. 2020). Neurofysiologisten parametrien osalta urheiluhieronnalla ei näyttäisi olevan vaikutusta myöskään veren maitohappopitoisuuteen, lihasten verenkierrollisiin ominaisuuksiin, lihasaktivaation määrään tai lihaksen lämpötilan muutoksiin (Dakic ym. 2023). Urheiluhieronnalla näyttäisi kuitenkin olevan ainakin lyhytaikaista vaikutusta liikkuvuuteen sekä viivästyneeseen lihasarkuuteen (Dakic ym. 2023; Davis ym. 2020). Toisaalta aikuisilla jo kosketus itsessään edistää henkistä ja fyysistä hyvinvointia esimerkiksi vähentämällä kivun tunnetta sekä ahdistuneisuutta ja masennusta (Packheiser ym. 2024). Yksi hierontahoidon keskeisimmistä vaikutuskohteista liittyneekin yleiseen rentoutumiseen mielialan nousun sekä stressin ja ahdistuksen lieventymiseen kautta (Dakic ym. 2023).

## **AMMATILLINEN KOULUTUS**

Ammatillinen koulutus on suunnattu perusopetuksen päätökseen saaneille nuorille, työelämässä jo oleville aikuisille sekä muille vailla ammatillisesti suuntautunutta tutkintoa oleville (Opetushallitus 2024). Ammatillisen koulutuksen järjestämistä ohjaa laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). Lain ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 (2017) 1 luvun 2 § mukaan ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on ylläpitää ja kohottaa väestön ammatillista osaamista sekä kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin. Lisäksi ammatillinen koulutus edistää työllisyyttä ja antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon, tukee elinikäistä oppimista sekä ammatillista kasvua. Puuttuvan osaamisen hankkiminen on ammatillisen koulutuksen keskeisin painopistealue ja sitä järjestetään oppilaitoksen lisäksi esimerkiksi virtuaalisissa ympäristöissä ja työpaikoilla (Opetushallitus 2024).

Ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot ovat ammatillisia tutkintoja (Opetus ja kulttuuriministeriö 2024). Ammatillisessa perustutkinnossa osoitetaan laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito ainakin yhdellä työelämän toimintakokonaisuuteen liittyvällä osa-alueella. Ammattitutkinnoissa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattitaitoa, joka kohdistuu rajatumpiin työtehtäviin ja on perustutkintoon verrattuna syvällisempää. Erikoisammattitutkinnossa osoitetaan työelämän tarpeista nousevaa ammattitaitoa, joka on ammattitutkintoon verrattuna syvällisempää ammatin hallintaa tai monialaista osaamista (Opetushallitus 2024).

Ammatillisessa koulutuksessa tutkinnon osan suorittamiseksi tarvittavan opetuksen ja ohjauksen määrä on vähintään 12 tuntia osaamispistettä kohti. Oppimisvalmiuksien ja yksilöllisten valintojen perusteella tuntimäärä voi kuitenkin olla säädettyä pienempi tai suurempi (Valtioneuvoston asetus 583/2021). Yhteen osaamispisteeseen sisällytetään perinteisesti 15–20 tuntia opetusta ja ohjausta oppilaitoskohtaisesti (EduFutura 2024).

## **HIERONNAN ERIKOISAMMATTITUTKINTO (EAT)**

Hieronnan erikoisammattitutkinto on kestoltaan vuoden mittainen, laajuudeltaan 180 osaamispistettä ja se koostuu kolmesta osaamisalasta, joihin liittyvät tutkintonimikkeet on määritelty osaamisaloittain (Opetushallitus 2019a). Nämä kolme osaamisalaa ovat urheilijan lihashuolto, kivun hoito sekä elimistön nestekierron ylläpitäminen ja edistäminen (Gradia 2020). Jokainen osaamisala muodostuu

pakollisesta tutkinnon osasta (45osp) sekä valinnaisista tutkinnon osista (135osp) (Opetushallitus 2019a).

Hieronnan erikoisammattitutkinto (EAT) toteutetaan monimuotototeutuksena ja opinnot koostuvat lähi- ja verkko-opinnoista, erilaisista oppimistehtävistä, projekteista sekä työssäoppimisesta. Valintakriteerinä on hieronnan ammattitutkinto eli hieronnan erikoisammattitutkintoon hakevat opiskelijat ovat jo koulutettuja hierojia. Opiskelijavalinta tehdään hakemuksen sekä valintahaastattelun pohjalta ja tutkinnon suorittamisen edellytyksenä on alalle sopiva työpaikka (Gradia 2024).

## **URHEILIJAN LIHASHUOLTO – TUTKINNON OSA**

Urheilijan lihashuolto - tutkinnon osa on laajuudeltaan 45 osaamispistettä ja se on urheiluhieronnan osaamisalan ainoa pakollinen tutkinnonosa (Gradia 2024). Urheiluhieronnan osaamisalan suorittanut opiskelija osaa arvioida urheilijan lihashuollon tarpeen, laatia urheilijalle lihashuollon suunnitelman ja toteuttaa urheilijan lihashuoltoa suunnitelman mukaisesti. Opiskelija osaa käsitellä urheilijan käyttäen erilaisia hierontaotteita monipuolisesti sekä auttaa urheilijaa urheiluvammojen ehkäisyssä. Lisäksi opiskelija osaa myös arvioida ja kehittää omaa ja työyksikkönsä työtä, ja omaa valmiuksia kansainväliseen yhteistyöhön ammattialansa kehittämiseksi (Opetushallitus 2019a). Valmistumisen myötä voi käyttää tutkintonimikettä Urheiluhieroja (EAT). Urheiluhieroja (EAT) voi työskennellä itsenäisenä yrittäjänä tai toisen palveluksessa terveys-, liikunta- ja hyvinvointipalvelujen tehtävissä muun muassa erilaisissa liikunta- ja urheilukeskuksissa (Gradia 2024).

Suorittaakseen kyseisen tutkinnon osan hyväksytyksi opiskelijan tulee osallistua kontaktiopetukseen koululla, tehdä tutkinnon osaan kuuluvat oppimistehtävät sekä suoriutua hyväksyttävällä tasolla tutkinnon osan päättävästä näyttökoetilanteesta (Gradia 2024). Opiskelija osoittaa ammattitaitonsa näytössä käytännön työtehtävissä toimimalla sosiaali-, terveys- tai liikunta-alan ympäristössä (Gradia 2020). Näyttökoe toteutetaan oikeilla urheilija-asiakkailta ja arviointi toteutetaan vastaavan opettajan sekä työelämän edustajan yhteistyönä niin, että molemmat osapuolet näkevät opiskelijan työskentelyä näyttökoetilanteessa (Gradia 2020 & Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Näyttökokeen arviointia ohjaavat Urheilijan lihashuolto – tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset sekä kuntayhtymätasoinen osaamisen arvioinnin toteuttamissuunnitelma, jonka laadintaa ohjaavat pedagogiset, strategian ja reformin mukaiset periaatteet sekä työelämän tarpeet (Gradia 2020 & Opetushallitus 2019a).

## **KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET**

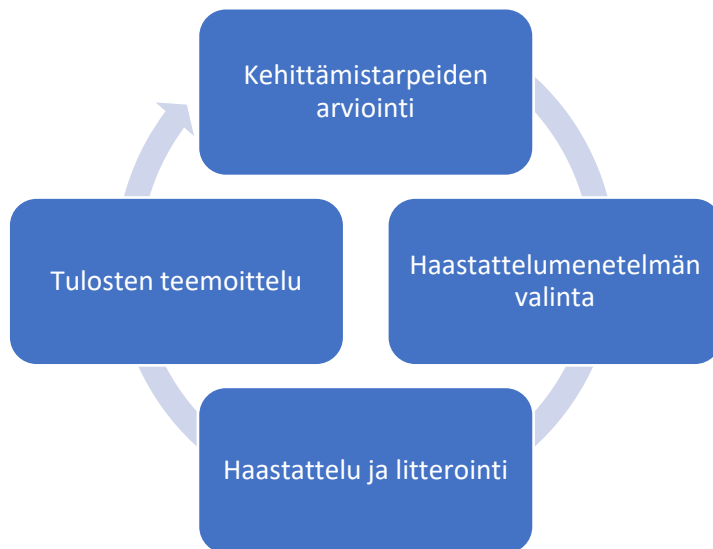
Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli perehtyä kestävyysjuoksijoiden näkemyksiin urheiluhierojien osaamisen kehittämistarpeista kilpa- ja huippu-urheilun kontekstista tarkasteltuna. Tähän työhön pohjautuen tavoitteena on jatkossa kehittää ammattiopisto Gradian hieronnan erikoisammattitutkinnon Urheilijan lihahuolto-tutkinnon osaa palvelemaan entistä paremmin urheilijoiden tarpeita ja tarjoamaan urheiluhierojaopiskelijoille työkaluja näiden tarpeiden tueksi.

## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

Tutkimuksellinen kehittämistoiminta on tutkimustoiminnan ja kehittämistoiminnan välistä yhteyttä kuvaava väljä yleiskäsite (Toikko & Rantanen 2009, 21). Tämän tutkivan kehittämistyön yhteydessä voidaan puhua tutkimuksellisesta kehittämistoiminnasta, koska Toikon & Rantasen (2009, 22) mukaan tiedontuotantoa ohjaavat käytännön kysymykset ja ongelmat. Tutkimukselliset asetelmat ja menetelmät toimivat apuna, kun tietoa tuotetaan aidoissa käytännön toimintaympäristöissä. Näin voidaan korostaa kehittämistoiminnan tutkimuksellista luonnetta pääpainon ollessa sanalla kehittämistoiminta pyrkimyksenä hyödyntää tutkimuksellisia periaatteita (Toikko & Rantanen 2009, 22).

Tämän työn tutkivassa osassa tuotettiin tietoa käynnissä olevalle kehittämistyölle ja tiedon tuottaminen toteutettiin litteroitua haastatteluaineistoa aineistolähtöisesti analysoimalla teemoittelua hyödyntäen. Työn kehittämisosuus sisälsi aineiston pohjalta nousseiden teemojen peilaamista Urheilijan lihahuolto – tutkinnon osan ammattitaitovaatimukseen ja käytännön opetustoimintaan Gradialla sekä tulosten esittämisen Gradia Jyväskylän ja Jämsän hieronnan ammattitutkinnon parissa työskenteleville opettajille sekä työelämän edustajille. Työn tulosten pohjalta tuotettu raportti luovutettiin myös heidän käyttöönsä kehittämistyön tueksi.

Tutkivassa kehittämistyössä kehittämisprosessin mallina käytettiin Toikko & Rantasen (2009, 64) lineaarista mallia. Lineaarinen malli on yksinkertainen malli arvioimaan tehtäväkokonaisuuksien välistä suhdetta ja se sisältää neljä eri vaihetta (Toikko & Rantanen 2009, 64). Nelivaiheinen lineaarinen malli Toikko & Rantasen (2009, 64) mukaan koostuu seuraavista neljästä osa-alueesta: tavoitteen määrittäminen, suunnittelu, toteutus sekä päättäminen ja arviointi. Kuvassa 1 avaan lineaarisen mallin mukaisesti tämän kehittämistyön kulun.



KUVA 1. Tutkivan kehittämistyön kehittämismalli (mukaiillen Toikko & Rantanen 2009, 64).

Kehittämistyö alkoi yhteydenotolla Gradian hieronnan erikoisammattitutkinnon vastaavaan opettajaan joulukuussa 2023, jonka myötä aloitettiin keskustelu kyseiseen tutkintokokonaisuuteen liittyvistä kehittämistarpeista. Ensimmäinen palaveri sovittiin joulukuun loppupuolelle, mutta sitä jouduttiin siirtämään opettajan aikatauluhaasteiden vuoksi. Palaveri järjestettiin lopulta etäyhteyden välityksellä tammikuussa 2024, jonka myötä aihe tarkentui kartoittamaan urheiluhierojan ammattitaitoa kilpa- ja huippu-urheilun näkökulmasta osana Urheilijan lihashuolto tutkinnon osan kehittämistä. Aihe rajattiin kartoittamaan urheilijoiden näkemyksiä hierojan ammattitaidon kehittämistarpeista osana tutkinnon osan kehittämistä sen uutuusarvon vuoksi, sillä tällaista tietoa ei ole aiemmin kerätty. Palaverissa tehtiin myös aikataulu ja työn esittämisen suunnitelma. Työn esittämisen aikataulu aikaistui fokusryhmähaastattelun jälkeen kohdeorganisaation toiveesta, jonka myötä teemoitteluvaiheelle jäi alkuperäiseen suunnitelmaan verrattuna vähemmän aikaa ja siinä painottui toisen tutkijan tulkinta. Yhteydenpitoa Gradian hieronnan erikoisammattitutkinnon vastuupettajan kanssa jatkettiin läpi koko prosessin sekä sähköpostitse että livetapaamisina toisen tutkijan toimesta.

Urheilijoiden näkemyksiä siitä millaisia osaamistarpeita ja sisältöjä Urheilijan lihashuolto – tutkinnon osassa olisi kilpa- ja huippu-urheilun näkökulmasta merkityksellistä painottaa selvitettiin kestävyysjuoksijoille suunnatun fokusryhmähaastattelun avulla. Fokusryhmähaastattelulla tarkoitetaan usein kahta haastattelijaa hyödyntävää ohjattua ryhmähaastattelua, jonka ajatuksena on koota tutkimusaiheen kannalta relevantti samankaltaisten osallistujien ryhmä, jota ohjataan keskustelemaan tietystä aiheesta ohjaajan toimesta (Ronkainen ym. 2014, 116). Tutkittavaan aiheeseen liittyvien näkökulmien, mielipiteiden ja asenteiden kerääminen on fokusryhmäpohjaisen

tiedonkeruun tavoitteena (Tilastokeskus 2024). Toisen haastattelijan rooli on tarkkaileva ja tarpeen vaatiessa keskusteluun osallistuva (Ronkainen ym. 2014, 116). Fokusryhmähaastattelu valittiin aineistonkeruu menetelmäksi työn ajankäyttöllisten resurssien vuoksi ja se toteutettiin aikatauluhaasteiden takia yhden tutkijan toimesta.

Haastateltavia urheilijoita informoitiin tutkivasta kehittämistyöstä ja sen sisällöstä Suomen Urheiluliiton organisoimalla kestävyysjuoksijoiden maajoukkueleirillä Etelä-Afrikassa tammikuussa 2024. Virallinen rekrytointipyyntö lähetettiin Google Forms - kaavakkeella, jossa pyydettiin ensin suostumus tutkimukseen osallistumiseen, jonka jälkeen tarjottiin vaihtoehtoisia päiviä haastattelun toteuttamiseksi. Tämän perusteella fokusryhmähaastattelun toteutusajankohdaksi sovittiin 10.3.2024. Osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujilla oli mahdollisuus jättäytyä pois missä vaiheessa tahansa ilman erillistä syytä. Fokusryhmähaastattelu toteutettiin Zoom-etäyhteydellä. Fokusryhmähaastatteluun ilmoittautui 10 urheilijaa, joista yksi vetäytyi ennen toteutusta. Jokaiselle haastateltavalle lähetettiin hieronnan erikoisammattitutkinnon Urheilijan lihahuolto-tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset tutustuttavaksi kuukausi ennen fokusryhmähaastattelua. Zoom-etäyhteydellä toteutettu haastattelu tallennettiin ja siitä otettiin puhelimen sanelimella lentotilassa varmuuskopio. Haastattelun pohjana urheilijoiden kanssa käytetty haastattelurunko löytyy tämän työn liitteestä 1.

### **Analyysimenetelmät**

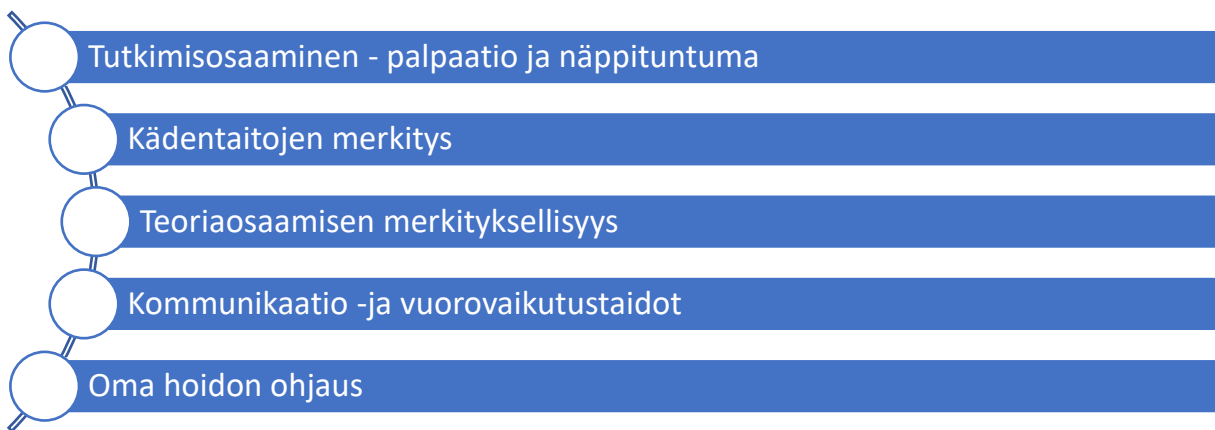
Haastattelun analysointia varten haastattelu litteroitiin sanatarkasti puhekieltä noudattaen. Litterointivaiheessa teksti myös anonymisoitiin ja pseudonymisoitiin eli haastateltaviin yhdistettävissä olevat henkilöiden nimet sekä haastateltavien tunnistetiedot jätettiin pois litteroidusta tekstistä. Kaikkiaan litteroitua tekstiä syntyi 11 sivua (fontti Times New Roman 12, riviväli 1,0). Litterointivaiheessa haastateltavat koodattiin koodein U1-U9, joita käytetään myös tulososion sitaateissa.

Aineiston analyysi tehtiin sisältölähtöisesti sisältöä ryhmittelemällä ja teemoittelemalla. Teemoittelun hyödyntämiseen käytettiin Flinga työskentelyalustaa, jossa teemoittelua tehtiin yhden tutkijan toimesta. Teemoittelun avulla pyritään löytämään aineistosta tutkimusongelman kannalta keskeisiä aihepiirejä (Eskola & Suoranta 2008, 174). Sellaiset aiheet, jotka toistuvat aineistossa voidaan hahmotella teemoiksi. Analyysimenetelmänä teemoittelu etenee teemojen muodostamisen ja ryhmittelemisen kautta niiden yksityiskohtaisempaan tarkasteluun (Koppa JyU 2016).

## TULOKSET

Haastatteluun osallistui 9 urheilijaa, jotka kuuluvat osaksi Suomen Urheiluliiton kestävyysjuoksun maajoukkueoimintaa. Urheilijoiden kokemus hieronnasta osana tavoitteellista harjoittelua vaihteli muutamista vuosista noin kymmeneen vuoteen. Urheilijat käyttivät hierontaa joko vähintään kerran viikossa tai kerran kahdessa viikossa. Leiriolosuhteissa hieronnan käyttö lisääntyi kaikilla noin yhdestä kolmeen kertaan viikossa.

Tämän tutkivan kehittämistyön tuloksina nousi esiin 5 pääteemaa, jotka olivat tutkimisosaaminen, kädentaitojen merkitys, teoriaosaamisen merkityksellisyys, kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot sekä oma hoidon ohjaus (kuva 2).



KUVA 2. Aineiston teemoittelun pohjalta nousseet pääteemat.

### **Tutkimisosaaminen – palpaatio ja näppituntuma**

Haastateltavat kokivat tutkimisosaamisen merkityksellisenä osana hierojan työtä, mutta korostivat tarkoitavansa sillä ennen kaikkea palpaatio-osaamista ja hyvää näppituntumaa löytää erilaiset lihakset ja lihasjumit. Haastateltavien kommentissa nousi esiin ennen kaikkea perusasioiden tekeminen viimeisen päälle: anatomian tuntemus sekä taito paikantaa lihakset sen pohjalta. Ylimääräisten ”temppujen” hyödyntämistä osana tutkimisosaamista ei pidetty tärkeänä varsinkaan, jos ne vievät aikaa itse käsittelyltä.

*”Hierojan työ ei ole ratkaista urheilijan ongelmia. Suutari pysyköön lestissään niin sanotusti.” U7*

*”Jos on niinku uus hieroja ja mä meen niinku hierontaan ja mä oon vähä epävarma et mä nyt oikein tiää et mistä tää jumi vois johtuu ni on se sit tosi tärkeetä että se osaa ettii sen.” U2*



*"Puhua urheilijan kanssa et miten kovaa käsittelyä sä haluat se osaa sekä ottaa vähän kevyemmin ja vähän kovempaa et osaa monipuolisesti käyttää käsiä, ja sillein tunnistaa, että onko tää jumi ja missä kunnossa nää lihakset ovat." U6*

### **Kädentaitojen merkitys**

Haastateltavat kokivat, että kädentaidot ovat hyvin keskeinen osa urheiluhierojan ammattitaitoa. He korostivat, että laadukkaasti toteutettu anatomiaan pohjautuva palpaatiotutkiminen painottuu jumien löytämisen ja onnistuneen kädentaitojen monipuolisen hyödyntämisen kannalta. Haastateltavat nostivat esiin myös voimankäytön ja aktiivisen palautteen keräämisen roolin onnistuneen manuaalisen käsittelykokonaisuuden mahdollistajina.

*"Mun mielestä se kädentaito on niinku supersupertärkeä, koska siihen yleensä niinku kaatuu ja menee sit toiselle hierojalle, jos tuntuu ettei oo yhtään sellasta mitä niinku ite kaipaa." U1*

*"Eikös se (kädentaito) kuitenkin oo niinku hierojan pääosa hänen työtänsä. Mä sanoisin, et tää on se tärkein asia melkein." U5*

*"Joo mun mielestä tää on kans tosi tärkeetä. Ei oo lisättävää tähän jotenkin sen enempää." U2*

*"Niin ja sillä kädentaidollahan se hieroja sitten löytää niitä poikkeavuuksia sieltä urheilijan kropasta, että jos ei oo sellasta tatsia niin sanotusti ni eihän se sit, tunnista, et mikä on väärin." U7*

*"Kyl tää on tosi tärkeä. Sit tullaan vaan siihen et jollakin on se tatsi olemassa jo vähän niinku luonnostaan ja joillakin sitä vaan ei oo. Sitä varmaan pystyy jonkun verran niinku kouluttautumisella ja niinku kokemusten kautta kehittään, mut tosi tärkeä on se, et millanen se ote on ja kuten jo mainittu sitä et se kommunikaatio on tosi tärkeä, että löydetään sitten se oikee taso voimakkuuksien suhteen niin siitä se viestiminen on kyllä äärimmäisen tärkeetä." U4*

### **Teoriaosaamisen merkityksellisyys**

Haastateltavat kokivat urheiluhierojan teoriaosaamisen erityisen merkityksellisenä. He korostivat ennen kaikkea monipuolista (toiminnallisen) anatomian ymmärtämistä, lajiin liittyvien ominaispiirteiden tuntemusta sekä urheiluvammoihin liittyvää yleistietämystä.

*"On se tärkeä sillai ni ymmärrys siitä lajista ja mitä vammoja, vaikka nyt niinku juoksuun yleensä liittyy ni on se tärkeetä että osaa huomioida sen siinä käsittelyssä ja näin." U3*

*"Mun mielestä myös tosi tärkeätä et ehkä jopa tärkeempi kun toi edellinen (tutkimisosaaminen). Mun mielestä ehkä se teoreettinen tieto on se mikä erottaa sellaisen spa hierojan urheiluhierojasta." U2*

*"Mä koen et teoreettinen tietotaso on hierojalla yks tärkeimpiä ominaisuuksii mitä voi olla ihan senkin takii että tosi moni urheilija jonku vamman aikana menee ensimmäisenä hierojalle et menee näyttää hierojalle jalkaa ja siel voi olla rasitusmurtumaa tai jotain." U7*

*"Kyl se mun mielestä on et sinällään se osaaminen pitää mielellään siitä spesifistä lajista olla niinku hallinnassa et, jos tiedetään et mitä lihasryhmiä käytetään eniten ja just ne urheiluvammat et mitkä on ne yleisimmät ja mitkä niissä on ne mekanismit taustalla. Mun mielestä tutkittu tieto siellä taustalla olis niinku tosi arvokasta siinä niinku et pystyy sitä asiakasta palvelemaan mahdollisimman hyvin." U4*

*"Kyl mä ajattelen kans et se osaaminen anatomia, lihakset, kaikki kalvot ja hän, joka käsittelee et tietää ne ja miten ne on liittynyt kaikki yhteen ja se on mun mielestä niinku tosi tärkeätä, koska välil musta tuntuu et joku vähän hieroo sitä itse ongelmakohtaa vaan ja sit se vähän jää niinku ei sit ehkä aina ihan onnistu et se menee paremmaks." U1*

### **Kommunikaatio ja vuorovaikutustaidot**

Haastateltavat korostivat vahvasti ja laaja-alaisesti kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen merkityksellisyyttä kilpa- ja huippu-urheilun parissa työskenteleviltä terveydenhuollon ammattihenkilöiltä. He nostivat esiin tarpeen näiden taitojen entistä paremmalle huomioimiselle osana hieronnan erikoisammattitutkinnon opetusta tutkinnon osasta riippumatta. Kilpa- ja huippu-urheilun kontekstissa merkityksellisimpänä asiana tällä kentällä nähtiin palautteenkeruuseen liittyvät taidot ja rohkeus kommunikoida urheilijan kanssa.

*"Kommunikaatio varmaan näissä kaikissa tärkein et." U6*

*"Huumorintaju ja ihmisläheisyys. Palautteenkäsittelyä ja vuorovaikutustaitoja. Mä en tiää onks siinä koulutuksessa tällä hetkellä jotain mikä liittyy kommunikaatioon ja vuorovaikutustaitoihin." U7*

*"Kommunikaatio ja kädentaito. "Mä voisin lisätä vielä, kun puhutaan kommunikaatiosta ni mä en tiedä, aika yleistähän on että hieroja-urheilijalla on luottamussuhde ja se onkin vielä tosi tärkeätä." U1*

*"Mun mielestä kommunikaatio." U2*

## Oma hoidon ohjaus

Hieronnan erikoisammattitutkinnon Urheilijan lihahuolto – tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksissa mainitaan seuraavasti: ”Ohjaa urheilijalle soveltuvat motorisia yksikköjä aktivoivat harjoitteet”. Tämä niin sanottu oma hoidon ohjaus ei näyttäydy ammattitaitovaatimuksissa erityisen suuressa roolissa, mutta se nousee korostuneesti esille käytännön työn arviointitilanteissa kyseisen tutkinnon osan osalta. Haastateltavat eivät kokeneet tämän kuuluvan urheiluhierojan osaamisalaan vaan korostivat suuntaavansa tässä tarpeessa suoraan muille terveydenhuollon ammattihenkilöille. He eivät myöskään luottaneet siihen, että urheiluhierojan ammattitaito olisi tässä yhteydessä riittävä, mutta korostivat etteivät he myöskään odota sitä.

*"Jotenkin mä ite nään tän jo enemmän fysioterapian pelikentälle menevänä." U4*

*"Mä oon ihan samaa mieltä. Toi on fyssarin hommaa." U2*

## POHDINTA

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää Ammattiopisto Gradian Urheilijan lihahuolto – tutkinnon osan sisältöä ja toteutusta vastaamaan urheilijoiden toiveita ja antamaan urheiluhierojille työkaluja urheiluympäristössä toimimisen osaamistarpeisiin. Kestävyysjuoksijoiden näkemyksiä selvitettiin fokusryhmähaastattelun avulla ja haastatteluun osallistui yhdeksän maajoukkuekestävyysjuoksijaa. Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti poimimalla teemoihin liittyviä keskeisiä aihealueita ja tekemällä niiden pohjalta yhteenvetoa juoksijoiden esille tuomista näkemyksistä Urheilijan lihahuolto-tutkinnon osan kehittämiseen ja urheiluhierojan osaamistarpeisiin liittyen. Kestävyysurheilijat nostivat esiin urheiluhierojan ammattitaidon kannalta keskeisinä teemoina laadukkaat kädentaidot, kyvyn tutkia ja tunnistaa lihaskireyksiä palpaation avulla sekä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot. Lisäksi he korostivat teoriaosaamisen merkityksellisyyttä eritoten toiminnallisen anatomian, lajiin liittyvien ominaispiirteiden ja urheiluvammatuntemukseen liittyen. Omahoidon ohjausta he eivät kokeneet urheiluhierojan ammattitaidon kannalta merkitykselliseksi osa-alueeksi.

Hieronnan erikoisammattitutkinnon ammattitaitovaatimukset näyttävät varsin mekaanisena suorituslistana opetettavien ja arvioitavien sisältöjen suhteen (Opetushallitus 2019a). Se saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että hierojan ammattitaidon ja fysioterapeutin ammattitaidon rajapinta käytännön työssä voi hämärtyä. Tähän yksi keskeisesti vaikuttavista tekijöistä voi olla myös

fysioterapiataustaisten opettajien vahva edustus hieronnan erikoisammattitutkinnon opetuksessa, sillä sosiaali- ja terveysalan tutkinnoissa opettajan kelpoisuuteen edellytetään soveltuvaa korkeakoulututkintoa (Valtioneuvoston asetus 1150/2017).

Urheilijat korostivat vahvasti laadukasta perusasioiden osaamista ja tutkimusosaamisen merkityksellisyyttä osana hierojien ammattitaitoa. Tämä vahvisti ajatusta siitä, että urheiluhierojilta odotetaan ennen kaikkea vahvaa näppituntumaa ja kykyä tunnistaa palpoinnin kautta jumit ja lihaskireydet. Myös hieronnan erikoisammattitutkinnon ammattitaitovaatimukset nostavat esiin tutkimiseen liittyen saman asian ” Arvioi palpoimalla lihaksiston ja muiden pehmytkudosten tilaa”. Spesifimpään tutkimistarpeeseen haetaan urheilijoiden näkemysten perusteella apua ensisijaisesti fysioterapeutilta tai muilta terveydenhuoltoalan ammattihenkilöiltä siitäkin huolimatta, että urheilijan lihahuolto tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksissa puhutaan mm. ryhdin arvioinnista sekä erilaisten testiliikkeiden hyödyntämisestä osana nivel- ja lihastoiminnan tutkimista. Varsinkin osaan hieronnan erikoisammattitutkinnon ammattitaitovaatimuksista on hyvä suhtautua kriittisesti, sillä ne korostavat edelleen vanhentuneita käsityksiä esimerkiksi ryhdin arvioinnin merkityksellisyydestä kipua ennustavana tekijänä (Schmidt ym. 2018). Hyvällä ryhdillä ei myöskään näyttäisi olevan kipua tai vammaa vähentävää vaikutusta (Swain ym. 2020).

Palpaatiotutkiminen linkittyi vahvasti jatkumona myös kädentaitojen merkityksellisyyteen. Tunnistettaessa lihaskireydet myös hoitotoimet voidaan kohdentaa oikein. Aikuisilla jo kosketus itsessään voi edistää henkistä ja fyysistä hyvinvointia esimerkiksi vähentämällä kivun tunnetta sekä ahdistuneisuutta ja masennusta (Packheiser ym. 2024). Psykkinen stressi on urheilussa hyvin yleistä, jonka myötä kosketuksen henkiseen hyvinvointiin kohdentuvat vaikutukset voivat korostua ennen kaikkea kilpa- ja huippu-urheilun parissa (Goutterborge ym. 2015). Tämän tutkivan kehittämistyön tuloksista sekä urheilijat että ammattitaitovaatimukset nostavatkin esiin monipuolisten kädentaitojen keskeisen roolin osana urheiluhierojan ammattitaitoa. Anatomiaosaamisen tärkeys ja palpaatiotutkimisen taito luovat pohjan laadukkaalle kädentaitojen hyödyntämiselle osana urheiluhierojan ammattitaitoa. Riittävä palpaatiotutkimisen sekä manuaalisten kädentaitojen resurssointi yhdessä laadukkaasti anatomiaosaamisen kanssa näyttäytyvät korostuneen tärkeinä ammattitaidon osa-alueina urheilijoiden kontekstista tarkasteltuna.

Tämän tutkivan kehittämistyön tuloksista sekä urheilijat että urheilijan lihahuolto tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset korostavat urheilulajeihin liittyvien ominaispiirteiden tuntemista hierojan työn näkökulmasta. Teoriaosaamisen kehittämiseen suosittelemme seminaarityötä lajiansalyyksistä osaksi tutkinnon osan suorittamista. Paritehtävänä tuotetaan kirjallinen raportti yksittäiseen

urheilulajiin liittyvistä ominaispiirteistä hierojan työn näkökulmasta, joka käydään seminaarissa läpi. Sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen korostaa nimenomaan oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja oman ymmärryksen laajentumista yhdessä muiden kanssa (Lonka 2015, 104). Yhdessä oppimisen ja vuorovaikutuksen lisäämistä voidaan perustella myös nykyajan työelämän vaatimuksilla, jotka korostavat yhteistyö ja vuorovaikutustaitojen hallintaa (Repo-Kaarento & Levander 2003, 145). Seminaarityön kautta opiskelijalla on mahdollisuus opiskella tieteellistä kirjoittamista, tieteellisten lähteiden käyttöä sekä lähdekritiikkiä. Lisäksi se antaa mahdollisuuden harjoitella esiintymistä, tieteellisen keskustelun käymistä, argumentointia sekä arvioimaan toisten väitteitä (Lindblom-Yläne ym. 2007, 222). Ajantasaisella tutkimustiedolla perusteleminen sekä terveydenhuollon voimassa olevien hoitosuosituksen hyödyntäminen ovat myös tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksista nousevia teemoja (Opetushallitus 2019a). Valmiit lajianalyysit voitaisiin jakaa kaikkien opiskelijoiden hyödynnettäväksi digitaalisen oppimisympäristön kautta.

VK-Kustannuksen teos *Urheiluvammojen ehkäisy, hoito ja kuntoutus* (Pasanen ym. 2019) on ollut käytössä osana Urheilijan lihahuolto-tutkinnon osan lähdekirjallisuutta. Kehitysehdotuksena urheiluvammoihin liittyvän yleistietämyksen parantamiseksi nostamme esiin ajatuksen kirjatentistä edellä mainitusta teoksesta osana opintojakson hyväksytyä suorittamista. Tarkoituksena on perehtyä yleisimpiin urheiluvammoihin ja niihin liittyviin ominaispiirteisiin hierojan työn näkökulmasta. Opiskelijan oppimisen kannalta luonnolliset, mallintavat tai murretut tenttimuodot, jotka edellyttävät kokonaisuuden hallintaa ja vaativat tiedon soveltamista sekä kriittistä ajattelua ja päättelykykyä ovat suositeltavia (Lindblom-Yläne ym. 2007, 292).

Tutkimusten mukaan esimerkiksi osallistuminen, yhteistyö, asiakkaan näkökulman huomioiminen, kuuntelemisen taito, reflektointi, selitysten antaminen ja neuvottelemine ovat keskeisiä hyvän vuorovaikutuksen osatekijöitä (Kidd ym. 2011 & Øien ym. 2011). Lisäksi hoitavan tahon tietotaito, ammattitaito ja itseluottamus koetaan asiakkaiden toimesta tärkeäksi osaksi vuorovaikutusta (Kidd ym. 2011 & Holopainen ym. 2018). Urheilu ei näyttäisi olevan erillään tästä vaan myös kestävyysjuoksijoilla oli hyvin vahva yhteinen konsensus kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen merkityksellisyydestä. Kupias ja Peltola (2019, 236) kuvailevat Maailman talousfoorumien selvityksen pohjalta yhteistyö- ja neuvottelutaidot yhdeksi keskeisistä tulevaisuustaitoista. Vuorovaikutustaidot ovat sellaisia tietotaitoja, joihin meillä olisi myös hieronnan koulutuksessa mahdollisuus vaikuttaa lisäämällä tietoisuutta vuorovaikutuksellisuuden sekä kommunikaation teemojen ympärillä ja tarjoamalla opiskelijoille työkaluja osana opetusta. Tätä tukee myös Opetushallituksen raportti *Osaaminen 2035*, jossa vuorovaikutus, viestintä- ja kommunikointitaidot nostetaan toiseksi tärkeimmäksi generiseksi työelämän osaamisalueeksi vuonna 2035

(Opetushallitus 2019b). Tekemistä kuitenkin riittää sillä, asiakkaat raportoivat heikosta vuorovaikutuksesta terveydenhuollon ammattihenkilöiden kanssa huolimatta siitä, että vuorovaikutuksen merkitys ymmärretään nykyään hyvin (Holopainen ym. 2018). Mielenkiintoista on myös, että vaikka kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen tärkeys on tunnustettu tärkeänä taitona monelta taholta nyt ja tulevaisuudessa, ei sitä huomioida lainkaan Urheilijan lihahuolto - tutkinnon osan tai muiden hierontaan liittyvien tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksissa (Opetushallitus 2019a). Tämän työn tulosten ja aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen huomioimista opetuksessa voidaan suositella osaksi Urheilijan lihahuolto – tutkinnon osan kehittämistä.

Fokusryhmähaastattelu ryhmätilanteena saattaa jättää joitain merkityksellisiä teemoja pois, jotka yksilöhaastattelussa saattaisivat nousta esiin ilman ryhmään liittyvää painetta. Fokusryhmähaastattelun toteuttaneella tutkijalla on työnsä kautta sidonnaisuuksia sekä organisaatioon, jolle tutkiva kehittämistehtävä toteutettiin, että yleisurheilun maajoukkuetoimintaan ja urheilijoihin. Tämä on voinut myös vaikuttaa urheilijoiden vastauksiin ryhmähaastattelun aikana siitäkkin huolimatta, että tutkija on pyrkinyt suhtautumaan tutkivaan kehittämistyöhön sekä haastateltaviin urheilijoihin mahdollisimman objektiivisesti. Tämän ristiriidan tunnistaminen auttoi valmistautumaan fokusryhmähaastatteluun ja siihen liittyvä konsultaatioapu lisäsi ymmärrystä tutkijan roolista fokusryhmähaastattelun aikana ja helpotti sen toteuttamista. Tutkivan kehittämistyön tukena hyödynnettiin aktiivisesti myös samassa teemaryhmässä toimivia vertaisia ja vertaispalaute olikin hyvin merkityksellinen suunnannäyttävä, joka ohjasi työn etenemistä läpi prosessin.

Aikatauluun liittyvien muutosten takia tulosten teemoitteluvaiheelle jäi suunniteltua vähemmän aikaa ja siinä painottuu yhden tutkijan tulkinta aineistosta. Tämä voidaan nähdä tämän työn rajoitteena. Tulosten syvemmän tarkastelun kannalta pitkäaikaisempi aineiston uudelleen läpikäyminen ja toisen, neutraalimmasta asemasta aiheeseen osallistuvan tutkijan suurempi rooli aineiston analyysivaiheessa olisi voinut tuoda lisää syvyyttä lopullisiin tuloksiin.

Suomalaisen yleisurheilun lajikulttuurissa hieronnalla on ollut pitkään hyvin keskeinen rooli ja tämän takia urheilijoiden näkemykset urheiluhieronnasta ja sen opetuksen kehittämisestä ovat merkityssisällöltään rikkaita. Kestävyysjuoksijoiden kohdalla päästiin todennäköisesti käsiksi niihin tekijöihin, jotka ovat merkityksellisessä roolissa urheiluhierojan ammattitaitoon ja urheilijan lihahuollon tutkinnon osan kehittämistarpeisiin liittyen. Tulokset kuvastavat kuitenkin vain yhtä yleisurheilun lajiryhmää, joten niiden siirrettävyyttä muihin yleisurheilun lajiryhmiin sekä muihin urheilulajeihin on vaikea arvioida.

Tulokset antavat kuitenkin käytännön työhön ymmärrystä siitä, mitkä ovat niitä urheiluhierojan ammattitaidon osa-alueita, joiden monipuolisen osaamisen myötä urheiluhierojat ammattiryhmänä voivat tarjota omaa osaamistaan urheilijan kehittymisen tukena osana kokonaisvaltaista urheilijan taustajoukkojen välistä moniammatillista yhteistyötä.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Tämän tutkivan kehittämistyön tulokset antavat uniikin näkökulman Urheilijan lihashuolto – tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten rinnalle siitä, miten tutkinnon osaa tulisi koulutuksen kehittämisen kontekstista lähestyä vastaamaan urheilijoiden tarpeita.

Kestävyysurheilijat nostivat esiin urheiluhieronnan ammattitaidon kulmakivinä laadukkaat kädentaidot, kyvyn tutkia ja tunnistaa lihaskireyksiä palpaation avulla sekä vuorovaikutus – ja kommunikaatiotaidot. Lisäksi he korostivat teoriaosaamisen merkitystä ennen kaikkea toiminnallisen anatomian, lajiin liittyvien ominaispiirteiden ja urheiluvammatuntemukseen liittyen. Spesifimpiin tarpeisiin kuten harjoitteiden ohjaukseen he hakevat apua ensisijaisesti muilta terveysalan ammattihenkilöiltä. Tämän tutkivan kehittämistyön kautta saatiin kuvaa kestävyysjuoksijoille merkityksellisistä urheiluhierojan ammattitaidon osa-alueista, mutta ne eivät ole suoraan siirrettävissä muihin yleisurheilun lajiryhmiin eikä muihin urheilulajeihin.

Paremmän ymmärryksen aikaansaamiseksi merkityksellisistä urheiluhierojan ammattitaidon painopistealueista lisätutkimukselle olisi tarvetta niin yleisurheilun sisällä kuin ennen kaikkea muiden urheilulajien konteksteissa.

**Kirjoittajien yhteystiedot:** [fysioterapeuttitommiliikanen@gmail.com](mailto:fysioterapeuttitommiliikanen@gmail.com), [ft.markustorma@gmail.com](mailto:ft.markustorma@gmail.com)

## LÄHTEET

- Cafarelli, E., & Flint, F. (1992). The role of massage in preparation for and recovery from exercise: an overview. *Sports medicine*, 14, 1–9.
- Dakić, M., Toskić, L., Ilić, V., Đurić, S., Dopsaj, M., & Šimenko, J. (2023). The Effects of Massage Therapy on Sport and Exercise Performance: A Systematic Review. *Sports (Basel, Switzerland)*, 11(6), 110. <https://doi.org/10.3390/sports11060110>
- Davis, H. L., Alabed, S., & Chico, T. J. A. (2020). Effect of sports massage on performance and recovery: a systematic review and meta-analysis. *BMJ open sport & exercise medicine*, 6(1), e000614. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2019-000614>
- EduFutura. (2024). EduFutura. UKK. Viitattu 27.3.2024. <https://edufutura.fi/ukk>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gouttebauge, V., Backx, F. J., Aoki, H., & Kerkhoffs, G. M. (2015). Symptoms of Common Mental Disorders in Professional Football (Soccer) Across Five European Countries. *Journal of sports science & medicine*, 14(4), 811–818.
- Gradia. (2020). Tutkintokohtainen osaamisen arvioinnin kehittämissuunnitelma 2020. Hieronnan erikoisammattitutkinto.
- Gradia. (2024). Hieronnan erikoisammattitutkinto. Viitattu 27.3.2024. <https://gradia.fi/hieronnan-erikoisammattitutkinto/122283>
- Holopainen, R., Piirainen, A., Heinonen, A., Karppinen, J., & O'Sullivan, P. (2018). From "Non-encounters" to autonomic agency. Conceptions of patients with low back pain about their encounters in the health care system. *Musculoskeletal care*, 16(2), 269–277. <https://doi.org/10.1002/msc.1230>
- Kidd, M. O., Bond, C. H., & Bell, M. L. (2011). Patients' perspectives of patient-centredness as important in musculoskeletal physiotherapy interactions: a qualitative study. *Physiotherapy*, 97(2), 154–162. <https://doi.org/10.1016/j.physio.2010.08.002>
- Koppa JyU. (2016). Aineiston analyysimenetelmät. Teemoittelu. Viitattu 27.3.2024. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/teemoittelu>
- Koulutettujen hierojien liitto. (2024). Hierojaa koskeva lainsäädäntö. Viitattu 2.4.2024. <https://www.khl.fi/liitto/hierojaa-koskeva-lainsaadanto/>
- Kupias, P. & Peltola, R. (2019). Oppiminen työssä. Gaudeamus Oy.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. (2017). Viitattu 27.3.2024. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. (2007). Tentistä tenttiin – oppimisen arviointikäytäntöjen kehittäminen. Teoksessa S.Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. 4.painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Lindblom-Yläne, S., Repo-Kaarento, S. & Nevgi, A. (2007). Massa- ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. 4.painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Lonka, K. (2015). Oivaltava oppiminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Øien, A. M., Steihaug, S., Iversen, S., & Råheim, M. (2011). Communication as negotiation processes in long-term physiotherapy: a qualitative study. *Scandinavian journal of caring sciences*, 25(1), 53–61. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2010.00790.x>
- Opetushallitus. (2018). Ammatillisen koulutuksen ensimmäiset uudet tutkinnon perusteet voimaan. Viitattu 14.5.2024. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/ammattillisen-koulutuksen-ensimmaiset-uudet-tutkinnon-perusteet-voimaan>
- Opetushallitus. (2019a). Hieronnan erikoisammattitutkinnon perusteet. Urheilijan lihashuolto 45osp ePerusteet. Viitattu 27.3.2024. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammattillinen/4556442/tutkinnonosat/4586895>
- Opetushallitus. (2019b). Osaaminen 2035. Osaamisen foorumin ensimmäisiä ennakoitavuuksia. Raportit ja selvitykset 3.
- Opetushallitus. (2024). Ammatillinen koulutus Suomessa. Viitattu 27.3.2024. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024). Ammatillinen koulutus. Opiskelu ja tutkinnot. Viitattu 26.3.2024. <https://okm.fi/ammattikoulutus-opiskelu-tutkinnot>
- Packheiser, J., Hartmann, H., Fredriksen, K., Gazzola, V., Keysers, C. & Michon, F. (2024). A systematic review and multivariate meta-analysis of the physical and mental health benefits of touch interventions. *Nature human behaviour*, 10.1038/s41562-024-01841-8. Advance online publications. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-01841-8>
- Poppendieck, W., Wegmann, M., Ferrauti, A., Kellmann, M., Pfeiffer, M., & Meyer, T. (2016). Massage and Performance Recovery: A Meta-Analytical Review. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 46(2), 183–204. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0420-x>
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. (2007). Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S.Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. 4.painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.



- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: SanomaPro Oy.
- Saari, M., Lumio, M., Asmussen, P.D., & Montag, H-J. (2009). Käytännön lihashuolto – warm up, cool down, venyttely, hieronta, urheiluhieronta ja teippaus. Lahti: VK-kustannus Oy.
- Schilz, M., & Leach, L. (2020). Knowledge and Perception of Athletes on Sport Massage Therapy (SMT). *International journal of therapeutic massage & bodywork*, 13(1), 13–21.
- Schmidt, H., Bashkuev, M., Weerts, J., Graichen, F., Altenscheidt, J., Maier, C., & Reitmaier, S. (2018). How do we stand? Variations during repeated standing phases of asymptomatic subjects and low back pain patients. *Journal of biomechanics*, 70, 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.jbiomech.2017.06.016>
- Swain, C. T. V., Pan, F., Owen, P. J., Schmidt, H., & Belavy, D. L. (2020). No consensus on causality of spine postures or physical exposure and low back pain: A systematic review of systematic reviews. *Journal of biomechanics*, 102, 109312. <https://doi.org/10.1016/j.jbiomech.2019.08.006>
- Tilastokeskus. (2024). Tuotteet ja palvelut. Kyselylomakkeiden kehittäminen ja testaaminen. Menetelmät. Viitattu 28.3.2024. <https://www.stat.fi/tup/lomaketiimi/menetelmat.html>
- Toikko, T., & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 583/2021. (2021). Viitattu 26.3.2024. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20210583>
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 1150/2017. (2017). Viitattu 7.5.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20171150>

LIITE 1. Fokusryhmähaastattelussa käytetty haastattelurunko.

1. Kuinka paljon käytät (urheilu)hierontaa osana harjoittelua?
2. Miten merkityksellisenä koet tutkimisosaamisen osana urheiluhierojan ammattitaitoa?
3. Miten merkityksellisenä koet urheiluhierojan teoreettisen osaamisen osana urheiluhierojan ammattitaitoa?
4. Miten merkityksellisenä koet urheiluhierojan yhteistyön muiden urheilijan arjessa vaikuttavien henkilöiden kanssa?
5. Millaisena koet kädentaitojen ja muun manuaalisen osaamisen merkityksen osana urheiluhierojan ammattitaitoa?
6. Millaisena koet soveltuvien harjoitteiden ohjaamisen taidon osana urheiluhierojan ammattitaitoa?
7. Millaiset tekijät koet urheiluhierojan ammattitaidon kaikkein merkityksellisimmiksi osaamisalueiksi?
8. Nouseeko mieleesi teemoja, joita urheilijan lihahuollon tutkinnon osaan ja urheiluhierojan ammattitaitovaatimukseen tulisi lisätä?

# KESKI-SUOMEN HYVINVOINTIALUEEN SOTE-HENKILÖSTÖN OHJAUSOSAAMISEN KARTOITUS

*Lindström Jenna & Tiilikainen Essi*

## TIIVISTELMÄ

Suomessa on noin 3,4 miljoonaa työkäistä eli 15–64-vuotiasta henkilöä. Yli puolella heistä on havaittavissa jokin pitkäaikaissairaus tai vamma, mikä vaikeuttaa noin 600 000 työkäisen työllistymistä tai työn tekemistä. Työvoiman menetetyt resurssit aiheuttavat vuosittain Suomen kansantalouteen 24 miljardin euron menetykset.

Keski-Suomen hyvinvointialue vastaa noin 273 000 keskisuomalaisen sosiaali-, terveys- ja pelastustoimen palveluista. Hyvinvointialue uudistuksella pyritään vastaamaan palveluiden saatavuuteen, kaventamaan hyvinvointi- ja terveyseroja sekä vähentämään kustannusten kasvua. Sosiaali- ja terveystoimijoiden (Sote) merkitys työssäkäyvien työntekijöiden työkyvyn sekä työvoiman riittävydessä on merkittävä. Hallitusohjelman yhtenä tavoitteena on yhteiskunnan eri toimijoiden kanssa lisätä liikuntaa jokaisessa ikäryhmässä. Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi yhtenä keinona on vahvistaa liikunta- ja terveysosaamista sosiaali- ja terveydenhuollossa.

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa Keski-Suomen hyvinvointialueen sote-henkilöstön työntekijöiden nykyinen osaaminen kytkeytyen aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamiseen ja tunnistaa työtehtäviin liittyvät haasteet sekä määrittää osaamistarpeet. Kartoituksen tuloksia tullaan hyödyntämään mahdollisen, Jyväskylän yliopiston, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian sekä Keski-Suomen hyvinvointialueen, yhteisen hankevalmistelun pohjana sekä sote- henkilöstölle kohdennettavan pedagogisen koulutussuunnitelman tukena.

Kyselyyn pohjautuva kartoitus toteutettiin Webropol-kyselynä maaliskuussa 2024, johon vastasi 68 sote-alan työntekijää. Kysely sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin Webropolin tarjoamia yhteenvetoja. Tulokset jaettiin tutkimuskysymyksittäin, ja suljettujen kysymysten tulokset kategorisoitiin. Avoimien kysymysten vastaukset analysoitiin sisällön analyysin avulla.

Johtopäätöksenä voidaan todeta Keski-Suomen hyvinvointialueen työntekijöiden näkevän aktiiviseen ja liikunnalliseen elämäntapaan liittyvän koulutuksen hyödylliseksi. Erityisesti koulutuksen tulisi tukea moniammatillisuutta, asiakkaiden motivoimista ja kulttuuristen tekijöiden huomioimista elämäntapaohjauksessa. Koulutuksen uudistaminen on tarpeen työelämän muuttuvien tarpeiden ja ohjauksen laadun parantamiseksi. Jatkuva sidosryhmien kuuntelu on tärkeää koulutussuunnitelman kehittämisessä.

Asiasanat: Keski-Suomen hyvinvointialue, koulutus, ohjausosaaminen, sote-henkilökunta, työura, työkyky

## JOHDANTO

Suomessa on noin 3,4 miljoonaa työkäistä eli 15–64-vuotiasta henkilöä (Työterveyslaitos 2023). Yli puolella heistä on havaittavissa jokin pitkäaikaissairaus tai vamma, mikä vaikeuttaa noin 600 000 työkäisen työllistymistä tai työn tekemistä (Työterveyslaitos 2023). Tilanne heijastuu Suomen kansantalouteen, aiheuttaen vuosittain yli 24 miljardin euron menetykset työnantajien, työntekijöiden ja julkisen talouden osalta, johtuen työvoiman menetetyistä resursseista (Rissanen & Kaseva 2014).

Petteri Orpon hallituksen hallitusohjelma korostaa työkäisten velvollisuutta osallistua työmarkkinoille sekä omasta työkyvystä ja työmarkkina-aseman parantamista (Valtioneuvosto 2023). Työkäisten aktiivinen osallistuminen työelämään voisi merkittävästi vaikuttaa julkisen talouden menetyksiin, erityisesti kun suurimmat kustannukset aiheutuvat työssä olevien henkilöiden poissaolosta työkyvyttömyyden vuoksi (Työterveyslaitos 2023).

Hyvinvointialue uudistus astui voimaan 1.1.2013. Hyvinvointialue uudistuksella pyritään vastaamaan palveluiden saatavuuteen, kaventamaan hyvinvointi- ja terveyseroja sekä vähentämään kustannusten kasvua (Sosiaali- ja terveysministeriö 2023). Tämän yhden merkittävimmän Suomessa tehdyn hallinnollisen muutoksen myötä kunnat ja kuntayhtymät luovuttivat sosiaali- ja terveydenhuollon sekä pelastustoimen järjestämistä vastuun hyvinvointialueille (Sosiaali- ja terveysministeriö 2023). Suomessa hyvinvointialueita on 21 ja Keski-Suomen hyvinvointialue on yksi niistä. Keski-Suomen hyvinvointialue vastaa noin 273 000 keskisuomalaisen sosiaali-, terveys- ja pelastustoimen palveluista (Keski-Suomen hyvinvointialue 2023).

Sosiaali- ja terveystoimijoiden (Sote) merkitys työssäkäyvien työntekijöiden työkyvyn sekä työvoiman riittävydessä on merkittävä (Työterveyslaitos 2023). Suomi liikkeelle-ohjelma sisältyy Petteri Orpon hallituksen hallitusohjelmaan ja sen tavoitteena on yhteiskunnan eri toimijoiden kanssa lisätä liikuntaa jokaisessa ikäryhmässä (Valtioneuvosto 2023). Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi yhtenä keinona on vahvistaa liikunta- ja terveysosaamista sosiaali- ja terveydenhuollossa (Valtioneuvosto 2023).

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa sosiaali- ja terveystoimen (sote) henkilöstön työntekijöiden osaaminen kytkeytyen aktiivisen ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamiseen, tunnistaa työtehtäviin liittyvät haasteet sekä määrittää osaamistarpeet, jotta työurien tukeminen olisi mahdollista. Kartoituksen tuloksia tullaan hyödyntämään mahdollisen, Jyväskylän yliopiston, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian sekä Keski-Suomen hyvinvointialueen, yhteisen hankevalmistelun pohjana ja sote- henkilöstölle kohdennettavan pedagogisen koulutussuunnitelman tukena.

## **TAUSTAKIRJALLISUUS**

### **Työura**

Nykyisin työuran alkamista ja päättymistä on haastavaa määrittää. Määrittämistä hankaloittavat esimerkiksi töiden osa-aikaisuus, työkyvyttömyys tai eläkkeellä tehtävät työt (Tilastokeskus 2014). Kansainvälisesti työkäisen väestön alaraja on 15 vuotta ja yläraja 74 vuotta (Tilastokeskus 2014). Suomessa työkäiseksi määritellään yleisesti 15–64-vuotias henkilö (Työterveyslaitos 2023). Suomessa aikuiskoulutus on yleisempää kuin muissa OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) -maissa, eli kehittyneiden markkinatalousmaiden yhteistyöjärjestön maissa (OECD 2023). Suomessa noin 60 % on vaihtanut alaa tai ammattia työuransa aikana (Sitra 2017).

Työuran vaiheita voidaan ajatella jatkumona, joka alkaa työuran alusta työuralle kiinnittymiseen, keskiuraan ja työuran loppuvaiheeseen (Työterveyslaitos s.a.). Kuten aiemmin on todettu, vaiheet eivät ole välttämättä ikäsidonniaisia (Työterveyslaitos s.a.). Jokaisella ihmisellä on erilaiset odotukset ja tarpeet työuran erivaiheissa (Työterveyslaitos s.a.). Henkilön tarpeiden ja odotusten täyttämättömyys voi johtaa työkyvyttömyyteen, joka on merkittävin työuraa lyhentävä tekijä (Valtion liikuntaneuvosto 2013). Työkyvyttömyysmenot ja työkyvyttömyyseläkkeellä olevien määrä on korkeammat kuin useimmissa muissa OECD-maissa (Valtion liikuntaneuvosto 2013). Suurin kustannus tulee työvoiman menetyksestä (Työterveyslaitos 2023; Valtion liikuntaneuvosto 2013). Tehokas tapa olisi lisätä työvoiman pysyvyyttä virallisen eläkeiän saavuttamiseen asti, mikä voisi tuoda Suomeen kokonaisuudessaan jopa puoli miljoonaa lisätyövuotta (Valtion liikuntaneuvosto 2013).

### **Liikkumattomuus työkyvyttömyyden tautalla**

Liikkumattomuudesta on tullut tupakoinnin ja lihavuuden ohelle merkittävä kansanterveysongelma (Valtion liikuntaneuvosto 2013). Työkyvyttömyyseläkkeelle jäännin yleisimmät syyt olivat vuonna 2023 tuki- ja liikuntaelintensairaudet sekä mielenterveys- ja käyttäytymishäiriöt (Eläketurvakeskus 2024). Liikunnalla on mahdollista vaikuttaa monien sairauksien hoitoon sekä ennaltaehkäistä niitä merkittävästi (UKK-instituutti 2023a; Valtion liikuntaneuvosto 2013). Liikunnalla on toimintakykyä parantava vaikutus. Sen vaikutukset on nähtävillä ympärikeho, eri elinjärjestelmissä (UKK-instituutti 2023a). Fyysisellä aktiivisuudella on mahdollista parantaa työelämän vaatimaa muistia, huomiointikykyä, koordinaatiota sekä sosiaalista vuorovaikutusta (Roberts ym. 2017). Fyysisten tekijöiden ohella voidaankin yhtäaikaaisesti saada parannusta fyysiseen sekä kognitiivisessa toimintaan (Falck ym. 2019). Työkäisten liikunnan harrastaminen oli huomattavasti suosituksia vähäisempää vuonna 2022 (UKK-instituutti 2023b; UKK-instituutti 2022). Suurimpina syinä

tutkimuksissa on noussut esiin ajanpuute sekä pysyvä fyysinen vamma tai toimintakyvyn rajoite. Lisäksi kiinnostuksen puute sekä taloudelliset tekijät ovat nousseet esiin tutkimuksissa liikunnan harrastamisen vähäisyyden syinä (UKK-instituutti 2023b).

Petteri Orpon hallituksen hallitusohjelmassa korostetaan työikäisen velvollisuutta osallistua työmarkkinoille sekä oman työkyvyn ja työmarkkina-aseman parantamiseen (Valtioneuvosto 2023). Julkisen talouden alijäämäisyyden kannalta on oleellista pienentää työmarkkinoille osallistumattomien määrää (Työterveyslaitos 2023). Hallitusohjelmaan sisältyvä Suomi liikkeelle-ohjelma pyrkii osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen. Sen tavoitteena on lisätä liikuntaa jokaisessa ikäryhmässä (Valtioneuvosto 2023). Yhtenä keinona tavoitteeseen pääsemiseksi on kirjattu pyrkimys vahvistaa liikunta- ja elintapaohjauksen osaamista hyvinvointialueilla sosiaali- ja terveydenhuollossa (Valtioneuvosto 2023). Ohjausta kohdennetaan kaiken ikäisille, erityisesti liian vähän liikkuville koskemaan kaiken ikäisiä tai terveytensä sekä toimintakykynsä kannalta eniten hyötyville (Valtioneuvosto 2023). Ympäristön muokkaamisella voidaan saada positiivisia vaikutuksia ihmisten fyysiseen aktiivisuuteen (Morey ym. 2018). Liikunta interventiolla on mahdollista parantaa liikunta interventioon osallistujien henkistä hyvinvointia ja fyysistä kuntoa (Kettunen ym. 2015).

### **Hyvinvointialueen merkitys terveydenhuollolle**

Hyvinvointialue uudistuksella pyritään vastaamaan palveluiden saatavuuteen, kaventamaan hyvinvointi- ja terveyseroja sekä vähentämään kustannusten kasvua (Sosiaali- ja terveysministeriö 2023). Hyvinvointialue järjestää sosiaali- ja terveydenhuollon alueen asukkaille (Sosiaali- ja terveysministeriö 2023). Hyvinvointialueen tulee tukea eri toimijoiden yhteistyötä ja tunnistaa osaaminen, jotta toimivan palvelukokonaisuuden rakentaminen on mahdollista (Työterveyslaitos 2023).

Terveydenhuoltoa tulee kehittää työssäkäyvien lisäksi myös työelämän ulkopuolella olevien näkökulmasta (Työterveyslaitos 2023). Työelämässä olevien turva on parempi, koska heillä on työnantajan velvollisuudet tukenaan ja työterveyshuollon mahdollisuudet käytettävissä. Työelämän ulkopuolella olevilta henkilöiltä työnantajan tuki ja velvoitteet puuttuvat. Myös palvelujärjestelmien hajanaisuus ja moninaisuus aiheuttavat satunnaisuutta palveluiden saamisessa (Valtioneuvosto 2017, 26), eikä palvelujen saatavuus ole itsestäänselvyys. Työkyvyn tuen mallien juurtuminen tasaisemmin kaikkiin organisaatioihin on tärkeää, jotta työntekijöiden ja työttömien työkykyongelmiin pystytään paremmin puuttumaan. Terveystarkastuksissa työterveyshuollon tulisi systemaattisesti kannustaa erityisesti vähäisesti liikkuvia liikuntapalvelujen pariin, jonka avulla ennaltaehkäisevällä otteella työurien pidentäminen olisi mahdollista (Valtion liikuntaneuvosto 2013). Liikunnan ohella tulisi

panostaa myös aktiivisen elämäntavan tukemiseen, koska aktiivinen elämäntapa vaikuttaa merkittävästi työuran kestoon ja laatuun (Eläketurvakeskus s.a.; Roberts ym. 2017).

Kaikilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia elää liikunnallista ja aktiivista elämää. Ihmisryhmien väliset terveyserot ovat kasvaneet, vaikka terveys on maailmanlaajuisesti parantunut (Marshall ym. 2015). Terveysero tarkoittaa sosiaalisesta tekijästä johtuvaa eroa terveydentilassa (WHO 2010). Sosioekonomisella asemalla on vaikutusta liikuntatottumuksiin. Paremmassa sosioekonomisessa asemassa olevat liikkuvat enemmän vapaa-ajallaan kuin huonomman sosioekonomisen aseman omaavat (THL 2024). Myös vanhempien huono sosioekonominen tausta on yhteydessä lasten vähäisempään fyysiseen aktiivisuuteen (THL 2024).

### **Sote- henkilöstön osaamistarpeet ja niiden kehittäminen**

Sosiaali- ja terveystalvvelujärjestelmässä on käynnissä valtavat muutokset ja työelämän murros muuttaa ammattilaistentyötä. Laadukkaiden palvelujen tuottamiseksi tarvitaan ammattihenkilöiden osaamista ja työnjaon muutosta (Tehy 2018, 4). Henkilöstön tulee täyttää riittävä osaaminen ja ammattitaito, sekä päivittää sitä tarvittaessa (Laki sosiaali- ja terveydenhuollon valvonnasta 741/2023). Henkilöstön lisäksi palveluntuottajan on myös huolehdittava henkilöstön riittävästä ammatillisesta täydennyskoulutuksesta (Laki sosiaali- ja terveydenhuollon valvonnasta 741/2023). Suunnitelmat osaamisenkehittämiseksi tulee laatia riittävän ajoissa, jotta koulutuksella on mahdollista vastata työelämän tarpeisiin (Tehy 2018, 4).

Sosiaali- ja terveysalan henkilöstön osaamistarpeet 2010-luvulla tehtyjen tutkimusten perusteella keskittyvät kohtaamiseen, vuorovaikutustaitoihin ja ohjausosaamiseen (Tehy 2018, 5). Yhteiskunta on muuttunut yhä monikulttuurisemmaksi, joka osaltaan luo haasteita vuorovaikutukselle sekä potilasturvallisuudelle (Tehy 2018, 6). Työn vaatimukset nostavat työn intensiivisyyttä, jotta tätä pystyttäisiin lieventämään tulisi kiinnittää huomiota työtehtävien järjestämiseen ja työpäivän rytmittämiseen, tarjota riittävästi resursseja ja tukea henkilöstöä taitojen kehittämiseen sekä mahdollistaa työntekijöiden osallistuminen työn kehittämiseen (Minkkinen ym. 2019).

### **KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET**

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa Keski-Suomen hyvinvointialueen sote- henkilöstön työntekijöiden nykyinen osaaminen kytkeytyen aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamiseen ja tunnistaa työtehtäviin liittyvät haasteet sekä määrittää osaamistarpeet. Kartoituksen tuloksia tullaan hyödyntämään mahdollisen, Jyväskylän yliopiston, Jyväskylän ammattikorkeakoulun

ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian sekä Keski-Suomen hyvinvointialueen, yhteisen hankevalmistelun pohjana ja sote- henkilöstölle kohdennettavan pedagogisen koulutussuunnitelman tukena. Jatkon tavoitteena on laatia aitoon tarpeeseen perustuva, laajempi kehittämishankehakemus, joka tähtää pedagogisen koulutussuunnitelman laatimiseen hyvinvointialueen työntekijöiden osaamisen- ja ohjauksen laadun parantamiseksi, jotta aktiivisen sekä liikunnallisen elämäntavan ohjaaminen, edistäminen sekä työurien tukeminen olisi mahdollista.

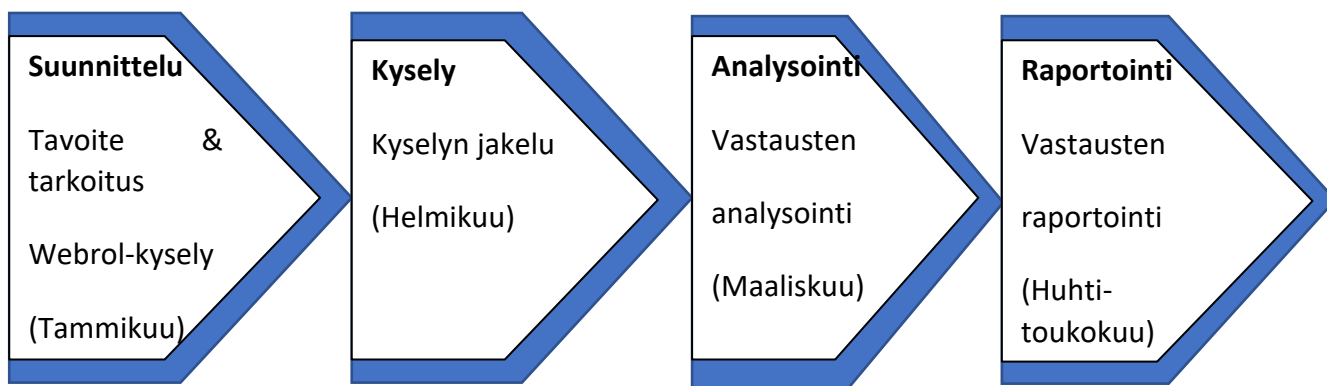
Tutkimuskysymykset, joihin haettiin vastauksia, olivat:

- Minkälainen on Keski-Suomen hyvinvointialueen työntekijöiden nykyinen osaaminen liittyen aktiivisen ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamiseen?
- Mitkä ovat työtehtäviin liittyvät tunnistetut haasteet liittyen aktiivisen ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamiseen?
- Millaiset ovat työntekijöiden ilmoittamat osaamistarpeet liittyen aktiiviseen ja liikunnalliseen elämäntavan ohjaamiseen?

## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

Tämä tutkiva kehittämistyö eteni lineaarisena prosessina (Toikko & Rantanen 2009, 64–65). Prosessin kulku esitetty kuvassa 1. Kehittämistyö toteutettiin Jyväskylän yliopistolle ja alkoi suunnittelupalaverilla hankevalmistelu työryhmän kanssa. Määritimme hankevalmistelu työryhmän kanssa työn tavoitteet ja työn tarkoituksen. Tämän jälkeen hahmotelimme itsenäisesti Webropol-kyselyn kysymykset, jotka pohjautimme taustakirjallisuuteen. Kysely sisälsi strukturoituja sekä avoimia kysymyksiä. Hankevalmistelutyöryhmä kommentoi hahmoteltua kyselylomaketta etänä, jonka pohjalta teimme ehdotetut korjaukset. Näin pystyimme varmistamaan, että kartoituksen ennakoitu lopputulos tukisi parhaalla mahdollisella tavalla organisaatioiden toiminnallisia tavoitteita, niin kuin Toikko & Rantanen (2009, 64) suosittelevat tekemään. Suunnittelupalaverien pohjalta saimme luotua kehittämistyön suunnitelman aikatauluineen ja sovittua dokumentoinnin sekä vastuut, koska ne ovat projektisuunnitelman oleellisia osia (Toikko & Rantanen 2009, 64).





KUVA 1. Tutkivan kehittämistyön prosessikaavio.

Webropol-kysely esitettiin hankevalmistelu työryhmälle toisella tapaamiskerralla. Tapaamisessa päädyttiin vielä tekemään pieniä muutoksia kyselyyn. Kyselyn kohdejoukko laajeni koskemaan hyvinvointialueen työntekijöistä myös toisella ja kolmannella sektorilla työskenteleviä terveys- ja liikunta-alan työntekijöitä. Toikko ja Rantanen (2009, 64) huomauttavatkin, että toteutusvaiheessa on normaalia, että kehittämistyö elää vielä jonkin verran ja sitä voi vielä joutua muokkaamaan tai täydentämään. Tapaamiskerran jälkeen hankevalmistelutyöryhmän jäsen jakoi yhteyshenkilöiden kautta valmiin Webropol-kyselyn Keski-Suomen hyvinvointialueen - sekä muille sote-alueen työntekijöille. Yhdessä sovittu vastausaika kyselyssä oli kuukausi, koska kehittämistyöllä on selkeä päätepiste ja sen tulee olla selkeästi ajallisesti rajattu. Tällä varmistetaan, että tulokset ovat myös hyödynnettävissä (Toikko & Rantanen, 64).

Vastausten analysoinnissa hyödynsimme Webropol-kyselyn omaa tulosten tulkinta- osiota sekä Webropolin tarjoamia yhteenvetoja. Pyrimme kategorioimaan Webropol- kyselyn tuloksia tutkimuskysymykset silmällä pitäen, jotta suljettujen kysymysten kuvailu kategorioittain olisi mahdollista. Avointen kysymysten vastauksissa käytimme teemoittelua, joka on yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä ja sitä voidaan pitää yhtenä sisällönanalyysin muotona (Tuomi & Sarajärvi 2018). Teemoittelussa on kyse siitä, että aineistosta paikannetaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet eli teemat (Eskola & Suoranta 2008). Teemoittelussa aineistosta nostetaan esiin tutkimustehtävän kannalta keskeisiä asiakokonaisuuksia ja usein esiintyviä tyypillisiä piirteitä. Tutkimusraportissa esitetään yleensä teemojen käsittelyn yhteydessä katkelmia aineistosta eli sitaatteja (Eskola & Suoranta 2008), joita on nostettu myös näkyväksi kehittämistyömme tulosten raportoinnissa. Sitaattien tarkoituksena on havainnollistaa teemoittelua ja samalla tuoda esiin, mihin olemme teemoittelumme pohanneet. Tulokset olemme raportoineet tutkimuskysymyksittäin.

## TULOKSET

### Kohdejoukon kuvailu

Webropol- kyselyyn vastasi 68 henkilöä. Vastanneiden tehtävänimikkeet vaihtelivat. Ryhmittelimme tehtävänimikkeet sanojen perusteella, jotka toistui usein: hoitaja, ohjaaja, psykologi, terapeutti ja sosiaali. Sosiaali- sanan vaihdoimme vielä tulosten raportointivaiheessa sosiaalityö- sanaan, jotta kategorian hahmottaminen olisi helpompaa. Lista tehtävänimikkeistä alla:

Asiakasohjaaja, asiakasopastaja, fysioterapeutti, johtaja, kliininen asiantuntijasairaanhoitaja, kotihoidon ohjaaja, kouluttaja, kuntouttavan työtoiminnan ohjaaja, lh-opiskelija (lähihoitajaopiskelija), lähihoitaja, opetushoitaja, ohjaaja, palveluohjaaja, palvelupäällikkö, palveluvastaava, perhetyöntekijä, potilasasiavastaava, päihdehoitaja, päiväkeskustyöntekijä, päivätoiminnan ohjaaja, psykologi, ravitsemusterapeutti, sairaanhoitaja, sosiaali-ohjaaja, sosiaalityöntekijä, suuhygienisti, terveydenhoitaja, toimintaterapeutti, vastaava aluejohtaja, vastaava kuraattori

Kyselyyn vastanneiden valmistumisvuosi sijoittui vuosien 1983–2024 välille. Vastausten perusteella jakaumasta voidaan havaita, että suurin osa vastaajista on valmistunut viimeisten 20 vuoden aikana. Erityisesti vuodet 2011, 2018 ja 2021 nousivat vastauksista esiin.

Vastaajien tutkintonimikkeet kattavat monipuolisesti terveydenhuoltoa, sosiaali- ja liikunta-alaa erilaisilla koulutusasteilla ja erikoistumisaloilla. Tutkinnot vaihtelevat ammattiopisto-tutkinnoista, AMK-tutkinnoista (Ammattikorkeakoulu) ja YAMK-tutkinnoista (Ylempi ammattikorkeakoulu) aina tohtorintutkintoon asti. Lisäksi mainitaan erilaisia täydentäviä koulutuksia ja pätevyityksiä erilaisiin tehtäviin, muun muassa personal trainer -tutkinto, esikoulun opettajan pätevyttämiskoulutus ja johtamisen erityisammattitutkinto.

Suurin osa kyselyyn vastaajista työskentelee Keski-Suomen hyvinvointialueen työntekijänä. Vain kolme vastaajista työskentelee muissa organisaatioissa: Vanhustyön keskusliitto, yhdistys sekä Kestävä kasvu- hanke.

Suurin osa kyselyyn vastanneista työskentelee työikäisten parissa 57 %. Iäkkäiden kanssa vastaajista työskentelee 47 % sekä lasten ja nuorten kanssa 29 % vastaajista. Muita mainittuja asiakasryhmiä olivat henkilöstö ja sidosryhmät, vammaiset, perhehoitajat ja mielenterveys. Vain terapeuteilla (fysioterapeutit ja toimintaterapeutit) pääasiallinen asiakasryhmä oli jokin muu kuin keski-ikäiset. (Kuva 1.)

	Hoitaja		Sosiaalityö		Terapeutti		Ohjaaja		Psykologi		Yhteensä
	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	
Lapset ja nuoret	7	38,9%	2	14,3%	3	25,0%	4	20,0%	1	50,0%	17
Työikäiset	11	61,1%	10	71,4%	6	50,0%	11	55,0%	2	100,0%	40
lääkäät	8	44,4%	3	21,4%	8	66,7%	7	35,0%	2	100,0%	28
Muu, mikä	3	16,7%	4	28,6%	1	8,3%	4	20,0%	0	0,0%	12
En osaa sanoa	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
<b>Yhteensä</b>	<b>29</b>		<b>19</b>		<b>18</b>		<b>26</b>		<b>5</b>		<b>97</b>

KUVA 1. Asiakasryhmät jaettuna tehtävänimikkeiden mukaan.

Suurin osa vastaajista arvioi työhönsä kytkeytyvän jonkin verran aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjausta ja edistämistä 43 %. Melko tai erittäin paljon työhön kytkeytyvää aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjausta ja edistämistä koki 29 % vastaajista. Vastaajista melko tai erittäin vähän arvioi kytkeytyvän 28 %. Työn kytkeytymisessä aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaukseen ja edistämiseen ei ollut huomattavaa eroa eri tehtävänimikkeiden tai eri asiakasryhmien kanssa työskentelevien välillä.

### Tämän hetken tieto/taito

Suurin osa vastaajista arvioi tietävänsä aktiivisesta- ja liikunnallisesta elämäntavasta sekä siihen liittyvistä tekijöistä melko paljon 57 %. Vastaajista erittäin paljon koki tietävänsä 13 %, 27 % koki tietävänsä aiheesta jonkin verran ja 6 % melko vähän. Tehtävänimikkeillä tai pääasiallisella asiakasryhmällä ei ollut huomattavaa vaikutusta vastauksiin.

Vastaajista 63 % arvioi tietävänsä melko paljon fyysisiin tekijöihin liittyvästä tiedosta, kuten ravinnosta, unesta ja terveellisistä elämäntavoista. Erittäin paljon tietäviä oli 22 % vastaajista, kun taas 15 % arvioi tietävänsä jonkin verran. Tämä jakauma säilyi lähes samanlaisena, kun tietämyksen arviointi jaettiin tehtävänimikkeiden ja asiakasryhmien mukaan.

Vastaajista 41 % arvioi tietävänsä melko paljon ihmisen fyysisistä- ja terveydellisistä rajoitteista liittyen aktiiviseen- ja liikunnalliseen elämäntapaan, 37 % arvioi tietävänsä jonkin verran, 12 % erittäin paljon ja 10 % melko vähän. Vastaukset eivät eronneet huomattavasti eri potilasryhmien kanssa työskentelevien kesken. Tehtävänimikkeissä oli jonkin verran huomattavissa eroja, esimerkiksi terapeuteista ja psykologeista kukaan ei arvioinut tietämystään melko tai erittäin vähäiseksi (Kuva 2.)

	Hoitaja		Sosiaalityö		Terapeutti		Ohjaaja		Psykologi		Yhteensä
	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	
Tiedän erittäin paljon	2	11,1%	2	14,3%	4	33,3%	1	5,0%	0	0,0%	9
Tiedän melko paljon	8	44,4%	5	35,7%	6	50,0%	9	45,0%	1	50,0%	29
Tiedän jonkin verran	7	38,9%	4	28,6%	2	16,7%	6	30,0%	1	50,0%	20
Tiedän melko vähän	1	5,6%	3	21,4%	0	0,0%	4	20,0%	0	0,0%	8
Tiedän erittäin vähän	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
<b>Yhteensä</b>	<b>18</b>		<b>14</b>		<b>12</b>		<b>20</b>		<b>2</b>		<b>66</b>

KUVA 2. Tietämys ihmisen fyysisistä- ja terveydellisistä rajoitteista liittyen aktiiviseen- ja liikunnalliseen elämäntapaan jaettuna tehtävänimikkeiden mukaan.

Vastaajista 51 % arvioi osaavansa melko hyvin huomioida sosioekonomiset tekijät aktiivisen ja liikunnallisen elämäntavan ohjauksessa ja edistämässä, 29 % jonkin verran, 18 % erittäin hyvin ja 2 % melko vähän. Vastauksissa ei ollut huomattavaa eroa eri potilasryhmien kanssa työskentelevien välillä tai eri tehtävänimikkeillä työskentelevien välillä.

Kun arvioidaan kulttuurisia ja kulttuuriin liittyviä tekijöitä aktiivisen ja liikunnallisen elämäntavan huomioimisessa, 46 % vastaajista koki huomioivansa ne jonkin verran, kun taas 29 % arvioi huomioivansa ne melko hyvin. Melko huonosti kulttuurisia tekijöitä huomioi 22 % vastaajista, ja erittäin hyvin vain 3 %. Huomattavaa eroa eri asiakasryhmien kanssa työskentelevien tai eri tehtävänimikkeillä työskentelevien välillä ei havaittu tässä arvioinnissa.

## Haasteet

Vastaajista 47 % koki jonkin verran haasteita aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämässä. Melko paljon haasteita koki 16 % ja erittäin paljon haasteita 15 %. Melko vähän haasteita koki 17 %. 4 % vastanneista ei kokenut lainkaan haasteita.

Haasteita, joita vastaajat kuvasivat aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämässä, jaoinme karkeasti kategorioittain. Vastanneita oli 53 ja haasteita kuvattiin seuraavanlaisesti:

### *Neurologiset ja vammaiset asiakkaat*

Laitoimme nämä kaksi kategoriaa yhteen, koska kummallakin asiakasryhmällä on yleensä kognitiivisia- tai/ja fyysisiä rajoitteita. Neurologisten ja vammaisten kanssa työskentelevät kokivat haasteita aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämässä henkilöille, joilla

on muun muassa nelirajahalvaus, muistisairaus, erityisherkkyyksiä ja/tai kognitiivisia ongelmia. Vastauksissa tuotiin esiin myös erityisryhmien liikuntamahdollisuuksien rajallisuus. Myös asiakkaiden pääseminen erilaisiin kodin ulkopuolella tapahtuviin toimintoihin on hankalaa ja vaatii usein avustajan ja/tai kyydin. Muistisairaiden kanssa koettiin haasteeksi ohjattuun toimintaan osallistuminen sekä ohjeistettujen kotona tehtävien jumppaliikkeiden suorittamisen.

### *Ikääntyneet asiakkaat*

Ikääntyneiden kanssa työskentelevät kokivat aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämisessä haasteiksi asiakkaiden monet sairaudet, toimintakyvyn rajoitteet sekä ajatusmallin liikkumisesta, joka on hyvin erilainen kuin nuoremmilla. Haasteeksi vastaajat kokivat myös ikääntyneiden pelkotilat, jotka voivat estää lähtemästä ulos. Pelkotiloista mainittiin muun muassa: ryöstetyksi tuleminen ja liukastuminen. Myös monelle iäkkäälle kotona liikkuminen on haasteellista asunnon pienuuden ja tavara paljouden takia.

### *Mielenterveys asiakkaat*

Mielenterveys asiakkaiden kanssa työskentelevät kokivat haasteiksi aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämisessä asiakkaiden kognitiivisen toimintakyvyn rajoitteet (psykkiset sairaudet), jotka vaikuttavat ihmisen aktiivisuuteen ja jaksamiseen. Monella asiakkaalla olisi tarve ”kädestä pitäen” ohjaamiseen ja siihen ei koeta olevan resursseja. Asiakkaita on yritetty ohjata matalan kynnyksen ryhmiin, mutta he jättivät menemättä, koska uusiin tilanteisiin ja sosiaalisiin kontakteihin liittyy usein ahdistusta. Vastaajat kokivat myös mielenterveys asiakkaiden olevan haluttomia muutoksille ja he voivat kokea hikoilemisen sekä hengästymisen todella ahdistavana.

### *Perhe-asiakkaat*

Perheiden kanssa työskentelevät kokivat haasteelliseksi aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämisessä vanhempien sitoutumisen, vastaanottavaisuuden ja ymmärtämättömyyden lasten aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan merkityksestä. Perhetyöntekijöiden perustyöhön kuuluu paljon ohjausta ja neuvontaa, johon kuuluu puhe arjen struktuurista, unesta, ravinnosta ja liikunnan lisäämisestä. Perheitä kannustetaan arkiliikuntaan ja vanhempien vuorotteluun lastenhoidossa. Haasteeksi koettiin myös nuorten motivoiminen aktiiviseen- ja liikunnalliseen elämäntapaan ja miten se tehdään ilman tuputtamista.

### *Asiakkaiden elämänhallinnalliset haasteet*

Asiakkaiden kanssa, joilla on monenlaisia elämänhaasteita (pitkittynyt työttömyys, sosiaaliset ongelmat, elämäntapaongelmat) koettiin haasteeksi aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämisessä muun muassa: epäsäännöllinen nukkuminen, syöminen, vähäinen liikunta ja sosiaaliset suhteet. Vastaajat kokivat myös, ettei asiakkailta ole aina taloudellisesti mahdollisuutta harrastaa mitä he haluaisivat tai paikkakunnalta puuttuu harrastukset, joita asiakas olisi kykenevä tekemään. Haasteeksi nostettiin myös ihmisten elämään ja elämäntilanteisiin liittyvät haasteet muutosten tekemisessä.

### *Suunhoidon asiakkaat*

Suunhoidon puolella haasteiksi aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämisessä nousi esiin vastaanottoaikojen rajallisuus. Lisäksi tietämys terveyttä tukevista tekijöistä koettiin pintapuolisiksi.

### *Motivaatio*

Asiakkaan aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämisessä motivointi ja -vastaanottokyky/halukkuus koettiin haasteena. Liikunnan saaminen osaksi arkea ja rutiinia koettiin vaikeaksi. Vastaajissa nousi tarve keinoille, joilla saada täysin liikkumattomat sitoutumaan jokapäiväiseen liikkumiseen sekä terveellisempään ruokavalioon:

”Asiakkaat hyvin passiivisia ja tarvitsisivat vahvaa ohjausta elämäntaparemonttiin.”

”Asiakkaat eivät motivoitu aktiiviseen ja liikunnalliseen elämäntapaan ja aloittaminen on hankalaa. Asiakkaat tarvitsevat jatkuvaa muistuttelua ja ohjausta.”

### *Informaatio ja tiedon saavuttaminen*

Haasteena koettiin tiedon asiakaspinnan saavuttaminen, kun työnkuvaan kuului informaation ja tiedon välittämistä (esim. lähiesihenkilöiden kautta asiakasrajapinnassa työskenteleville).

### *Aikaresurssit*

Moni vastaajista koki aikaresurssit haasteelliseksi. Työssä ei ole aikaa kohdata asiakasta kunnolla lyhyiden asiakaskontaktien vuoksi. ”Isoin haaste on, että minulla ja meidän tiimillä on liian paljon asiakkaita/ työntekijä, joten emme kerkiä tapaamaan asiakkaita ja aidosti kuulemaan heitä, eikä täten

ohjaus toteudu, vaikka iso halu olisi. Työn luonne on tulipalon sammuttelua, tuo ison haasteen työskentelyssä, vaikka tiedän, että asiakkaat hyötyisivät kohtaamisista ja yhdessä asetetuista tavoitteista parempaa elämää kohti.” Vastaajissa koettiin, että ennaltaehkäisevä työ puuttuu täysin ja hädin tuskin peruspalveluita pystytään tarjoamaan. Lyhyillä asiakaskontakti ajoilla ohjausta ja neuvontaa ei ehdi syvällisesti toteuttamaan. Liikkumisen ohjaaminen voi jäädä muutamaan lauseeseen, selkeän yksilöllisen ja motivoivan keskustelun sijaan.

### *Oma tieto/taito*

Omassa osaamisessa koettiin puutteita aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämässä. Haasteeksi koettiin aktiivisen ja liikunnallisen elämäntapojen hyötyjen perustelu. Vastauksissa esiin nousi myös epävarmuus tietojen monipuolisuudesta ja riittävydestä. Tietotulvan hallinta koettiin myös haasteena sekä toivottiin muun muassa nettisivuja, joita suositella asiakkaille.

”Liikuntaa ei aina mielletä itselle kuuluvaksi, siitä voi tulla mielikuva aktiiviliikkujasta. Olisi hyvä vaikuttaa liikuntaan ja aktiiviseen elämäntapaan liittyviin asenteisiin ja vahvistaa ajatusta siitä, että aktiivinen ja liikunnallinen elämäntapa on mahdollista iästä ja toimintakyvystä riippumatta.”

### **Saatu koulutus**

Koulutusta liikunnallisen- ja aktiivisen elämäntavan ohjaamiseen on saanut 37 % vastaajista. Koulutuksen saaneiden määrässä ei ollut huomattavaa eroa eri potilasryhmien kanssa työskentelevien välillä. Eri tehtävänimikkeillä työskentelevien välillä oli jonkin verran eroja saadussa koulutuksessa. Koulutusta eniten olivat saaneet terapeutit (fysio- ja toimintaterapeutit) 83 % ja vähiten sosiaalityössä työskentelevät 14 % (Kuva 3.)

	Hoitaja		Sosiaalityö		Terapeutti		Ohjaaja		Psykologi		Yhteensä
	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	
Kyllä	5	27,8%	2	14,3%	10	83,3%	3	15,0%	1	50,0%	21
Ei	13	72,2%	12	85,7%	2	16,7%	17	85,0%	1	50,0%	45
<b>Yhteensä</b>	<b>18</b>		<b>14</b>		<b>12</b>		<b>20</b>		<b>2</b>		<b>66</b>

KUVA 3. Saatu koulutus liikunnallisen- ja aktiivisen elämäntavan ohjaamiseen tehtävänimikkeittäin.

Koulutusta saaneista vastaajista koulutuksesta koki melko tai erittäin paljon hyötyvänsä 43 %, jonkin verran 31 % ja melko vähän tai ei ollenkaan 26 %. Vastauksissa ei ollut huomattavissa eroa eri asiakasryhmien kanssa työskentelevien välillä. Vastauksissa nousi esiin eroja eri tehtävänimikkeissä

työskentelevien välillä. Eniten koulutuksesta olivat kokeneet hyötывänsä terapeutti ja hoitaja tehtävänimikkeellä työskentelevät mutta vähiten sosiaalityö ja ohjaaja tehtävänimikkeillä työskentelevät (Kuva 4).

	Hoitaja		Sosiaalityö		Terapeutti		Ohjaaja		Psykologi		Yhteensä
	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	
Erittäin paljon	2	28,5%	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	3
Melko paljon	2	28,6%	0	0,0%	4	36,4%	1	12,5%	0	0,0%	7
Jonkin verran	1	14,3%	3	42,8%	5	45,4%	3	37,5%	1	100,0%	13
Melko vähän	1	14,3%	2	28,6%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	4
Ei ollenkaan	1	14,3%	2	28,6%	1	9,1%	3	37,5%	0	0,0%	7
<b>Yhteensä</b>	<b>7</b>		<b>7</b>		<b>11</b>		<b>8</b>		<b>1</b>		<b>34</b>

KUVA 4. Koettu hyöty saadusta koulutuksesta liikunnallisen- ja aktiivisen elämäntavan ohjaamiseen tehtävänimikkeittäin.

Vastaajista 34 prosentilla oli koulutus järjestetty työpäivän aikana. Tehtävänimike kohtaisesti vaihtelu oli suurta, erityisesti terapeutti tehtävänimikkeelle koulutus oli järjestetty muihin verrattuna usein työpäivän aikana (Kuva 5).

	Hoitaja		Sosiaalityö		Terapeutti		Ohjaaja		Psykologi		Yhteensä
	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	
Kyllä	2	28,6%	1	14,3%	8	72,7%	1	14,3%	0	0,0%	12
Ei	5	71,4%	6	85,7%	3	27,3%	6	85,7%	1	100,0%	21
<b>Yhteensä</b>	<b>7</b>		<b>7</b>		<b>11</b>		<b>7</b>		<b>1</b>		<b>33</b>

KUVA 5. Oliko koulutus järjestetty työpäivän aikana tehtävänimikkeittäin.

Suurin osa vastaajista kertoi koulutuksen olleen järjestetty verkkokoulutuksena 52 % tai lähiopetuksena 52 %. Vastaajista 17 % vastasi koulutuksen olleen järjestetty osana käytännön työskentelyä. Erot eivät olleet huomattavia eri tehtävänimikkeillä vastanneissa tai eri asiakasryhmien parissa työskentelevien välillä.

Mikäli olet hankkinut koulutusta/osaamista jollain muulla tavalla kuvaile mitä ja miten? Kysymykseen vastasi 33. Vastaukset jaettiin sisällön perusteella kahteen kategoriaan, jotka olivat koulutus ja työelämä sekä harrastuneisuus & kiinnostus.



### *Koulutus ja työelämä*

Aihetta koskevaa koulutusta/osaamista vastaajat ovat hankkineet erilaisten opintojen, koulutusten ja työtehtävien kautta. Lisäksi vastauksissa tuotiin ilmi omien mielenkiinnon mukaiset jatko-opinnot YAMK ja yliopisto koulutuksista, jotka ovat kohdistuneet liikunta- ja terveysalan opintoihin.

### *Harrastuneisuus & kiinnostus*

Aihetta koskevaa koulutusta ja osaamista vastaajat ovat hankkineet myös elämäkokemuksen- ja omien harrastuksien kautta sekä itse aiheisiin tutustumalla. Vastaajat kertovat muun muassa näin:

”Tietoa on tullut omien sairauksien hoidon myötä (kuntoutus, fysioterapia) sekä harrastusten kautta.”

” Osaamiseni liittyy omiin vuosien ajan aktiivisena jatkuneisiin liikuntaharrastuksiin, terevellisiin elämäntapoihin ja niistä omaehtoisesti hankittuun tietoon.”

Vastaajat toivat esiin myös mistä he ovat saaneet tai löytäneet aihetta koskevaa tietoa tai osaamista:

”Yleisartikkelit lehdissä/netissä (lähdekritiikki huomioiden) sekä ammattilehdet”

”Itsenäisesti tietoa etsimällä esim. internet”

### **Koulutustoiveet**

Työikäisten aktiivisen- ja liikunnallisen arjen tukemisen ja ohjaamisen koulutuksesta kokisi hyötyvän jonkin verran 41 %, melko tai erittäin paljon 37 % ja melko vähän tai ei ollenkaan 22 %. Erityisesti työikäisten kanssa työskentelevät kokisivat hyötyvänsä koulutuksesta (Kuva 6.). Tehtävänimikkeellä vaikuttaisi myös olevan riippuvuutta siihen, kuinka hyödylliseksi tämän koulutuksen kokisi (Kuva 7).

	Lapset ja nuoret		Työikäiset		Iäkkäät		Yhteensä
	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	
Erittäin paljon	4	20,0%	10	25,6%	4	12,5%	18
Melko paljon	1	5,0%	11	28,2%	6	18,7%	18
Jonkin verran	8	40,0%	14	35,9%	14	43,8%	36
Melko vähän	6	30,0%	4	10,3%	6	18,7%	16
En ollenkaan	1	5,0%	0	0,0%	2	6,3%	3
<b>Yhteensä</b>	<b>20</b>		<b>39</b>		<b>32</b>		<b>91</b>

KUVA 6. Koettu hyöty mahdollisesta koulutuksesta keskittyen työikäisen aktiivisen- ja liikunnallisen arjen tukemiseen ja ohjaamiseen pääasiakasryhmittäin.

	Hoitaja		Sosiaalityö		Terapeutti		Ohjaaja		Psykologi		Yhteensä
	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	
Erittäin paljon	7	38,9%	3	21,4%	0	0,0%	4	20,0%	0	0,0%	14
Melko paljon	1	5,5%	4	28,6%	3	25,0%	5	25,0%	1	50,0%	14
Jonkin verran	9	50,0%	3	21,4%	5	41,7%	6	30,0%	1	50,0%	24
Melko vähän	0	0,0%	4	28,6%	4	33,3%	4	20,0%	0	0,0%	12
En ollenkaan	1	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	2
<b>Yhteensä</b>	<b>18</b>		<b>14</b>		<b>12</b>		<b>20</b>		<b>2</b>		<b>66</b>

KUVA 7. Koettu hyöty mahdollisesta koulutuksesta keskittyen työikäisen aktiivisen- ja liikunnallisen arjen tukemiseen ja ohjaamiseen tehtävänimikkeittäin

Fyysiseen toimintakykyyn ja aktiiviseen elämäntapaan kytkeytyen koki koulutuksen tarvetta jonkin verran tarpeelliseksi 41 % vastaajista, melko vähän tai ei ollenkaan tarpeelliseksi 22 % ja melko tai erittäin tarpeelliseksi 37 %. Vastauksissa ei ollut suuria eroja nähtävillä eri tehtävänimikkeillä tai asiakasryhmien välillä.

Koulutuksesta, joka keskittyisi fyysistä toimintakykyä tukeviin tekijöihin, hyötyisi melko tai erittäin paljon 50 % vastaajista, jonkin verran 31 % vastaajista ja ei ollenkaan tai melko vähän 19 %. Vastauksissa ei ollut huomattavaa eroa eri asiakasryhmien tai eri tehtävänimikkeellä toimivien välillä.

Työikäisen aktiiviseen ja liikunnalliseen elämäntapaan liittyvästä koulutuksesta, joka huomioisi kulttuuriset ja sosioekonomiset taustat, kokisi vastaajista 52 % hyötävänsä melko tai erittäin paljon, jonkin verran 26 % ja ei ollenkaan tai melko vähän 22 %. Vastaajien tuloksissa oli huomattavissa

eroja eri asiakasryhmien kanssa työskentelevien välillä (Kuva 8.). Tehtävänimikkeiden välillä oli huomattavissa pientä eroa, kuinka hyödylliseksi vastaaja kokisi koulutuksen (Kuva 9.).

	Lapset ja nuoret		Työkäiset		Iäkkäät		Yhteensä
	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	
Erittäin paljon	4	20,0%	15	38,5%	7	21,9%	26
Melko paljon	7	35,0%	14	35,9%	9	28,1%	30
Jonkin verran	4	20,0%	6	15,4%	6	18,7%	16
Melko vähän	3	15,0%	4	10,2%	8	25,0%	15
En ollenkaan	2	10,0%	0	0,0%	2	6,3%	4
<b>Yhteensä</b>	<b>20</b>		<b>39</b>		<b>32</b>		<b>91</b>

KUVA 8. Työkäisen aktiiviseen ja liikunnalliseen elämäntapaan liittyvästä koulutuksesta, joka huomioi kulttuuriset ja sosioekonomiset taustat, koettu hyöty eri asiakasryhmien kanssa työskentelevien välillä.

	Hoitaja		Sosiaalityö		Terapeutti		Ohjaaja		Psykologi		Yhteensä
	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	n	Prosentti	
Erittäin paljon	6	33,3%	5	35,7%	1	8,3%	6	30,0%	2	100,0%	20
Melko paljon	6	33,3%	2	14,3%	5	41,7%	4	20,0%	0	0,0%	17
Jonkin verran	5	27,8%	5	35,7%	2	16,7%	6	30,0%	0	0,0%	18
Melko vähän	0	0,0%	2	14,3%	4	33,3%	3	15,0%	0	0,0%	9
En ollenkaan	1	5,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	2
<b>Yhteensä</b>	<b>18</b>		<b>14</b>		<b>12</b>		<b>20</b>		<b>2</b>		<b>66</b>

KUVA 9. Työkäisen aktiiviseen ja liikunnalliseen elämäntapaan liittyvästä koulutuksesta, joka huomioisi kulttuuriset ja sosioekonomiset taustat, koettu hyöty eri tehtävänimikkeittäin.

Kyselyyn vastaajista toivoisi koulutuksen järjestämistä verkkokurssina 68 %, hybridikoulutuksena 42 %, aikaan sitomattomana koulutuksena 26 %, lähiopetuksena 25 %, osana käytännön työtä 15 % ja aikaan ja paikkaan sidottu koulutus 6 %. Vastaajista yksi vastasi muu, mikä kohtaan: ”tapa koulutukseen riippuvainen siitä miten se mahdollistetaan työssä”. Koulutuksen järjestämiseen liittyvät vastaukset eivät eronneet asiakasryhmän tai tehtävänimikkeen perusteella huomattavasti.

Kyselyn lopussa olevaan avoimeen kysymykseen, Millaisia muita kehittämisajatuksia tai -ehdotuksia sinulla on liittyen työkäisten aktiivisen elämäntavan arviointiin ja tukemiseen? Vastasi 20 vastaajaa.

Vastaukset jaettiin neljään kategoriaan: ennaltaehkäisy, moniammatillisuus, konkretia ja muut asiakasryhmät.

### *Ennaltaehkäisy*

Vastauksissa korostui ennaltaehkäisyn tärkeys. Koettiin että koulutuksessa tulisi erityisesti huomioida ennaltaehkäisyn tarve:

”Toki oma työ tällä hetkellä hallinnollista työtä, jossa korostuu muut kuin varsinainen asiakastyö, mutta pidän tärkeänä sitä, että liikunnalliseen ja terveelliseen elämäntapaan ohjaamista ja huomioimista lisätään kaikissa asiakastapaamisissa. Halvin lääke kansansairauksien ehkäisyyn.”

”Painotus osaksi ennaltaehkäisevää terveyden/hyvinvointia, sen arvostettuna osana. Eli painopiste pois sairauksien hoitamisesta ja katseen suunta ennaltaehkäisyyn, hyvinvointiin sekä erityisesti sotealalla johtamiskulttuuriin.”

### *Moniammatillisuus & yhteistyötä*

Moniammatillisuus toiveena tuli useassa avoimessa vastauksessa. Vastauksissa nousi esille toive ” raja-aitojen kaatamisesta ja yhteistyön tehostamisesta”. Yhteistyötä eri ammattiryhmien lisäksi toivottiin myös eri sektoreiden välillä:

”Kuntien kanssa yhteistyö, osallistaminen lähialueittain esim. järjestöjen kautta”

### *Konkretia*

Koulutukselta toivottiin konkreettisia työkaluja, jotka olisivat siirrettävissä omaan työhön. Lisäksi toivottiin arviointimenetelmiä työn tueksi. Useammassa vastauksessa tuotiin esille tiedon tarve, jotta olisi mahdollista perustella asiakkaille liikunnallisen ja aktiivisen elämäntyylin tärkeys.

### *Muut asiakasryhmät*

Vastaajista kaikki eivät työskennelleet työikäisten parissa tai se ei ollut heidän pääasiallinen asiakasryhmänsä, joten he eivät kokeneet tarpeellisenä juuri työikäisiin kohdentuvaa ohjaamiskoulutusta:

”Kaipaisin enemmän ikääntyneisiin liittyvää koulutusta, jossa huomioitaisiin ikääntyvän kohderyhmän monipuolinen ja laaja tarpeiden kirjo.”

”Kaikki lapsiin ja nuoriin kohdistuva koulutus kiinnostaa ja koen hyödyllisenä ei niinkään työikäisiin kohdentuva”

## **POHDINTA**

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa Keski-Suomen hyvinvointialueen sotehenkilöstön työntekijöiden tämänhetkinen osaaminen kytkeytyen aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamiseen ja tunnistaa työtehtäviin liittyvät haasteet sekä määrittää osaamistarpeet.

### **Osaaminen**

Yleisesti voidaan todeta hyvinvointialueen työntekijöiden nykyisen osaamisen olevan hyvällä tasolla kytkeytyen aktiiviseen ja liikunnalliseen elämäntavan ohjaamiseen. Suurin osa kyselyyn vastannuista työskentelee työikäisten parissa ja heidän työhönsä kytkeytyy jonkin verran aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjausta ja edistämistä. Suurin osa vastaajista oli myös sitä mieltä, että he tietävät aiheesta ja siihen liittyvistä tekijöistä paljon. Myös fyysiset tekijät ja niihin liittyvästä tiedosta, kuten ravinnosta, unesta ja terveellisistä elämäntavoista vastaajat kokevat tietävänsä melko paljon. Sosioekonomiset tekijät osataan myös ottaa hyvin huomioon liikunnallisen elämäntavan ohjauksessa ja edistämässä.

### **Työtehtäviin liittyvät haasteet**

Haasteita koetaan melko paljon aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämässä, vaikka työntekijöillä tieto aiheesta on hyvällä tasolla. Suurimpana haasteena vastaajat kokivat aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämässä asiakkaan motivointi ja -vastaanottokyky/halukkuuden. Liikunnan saaminen osaksi asiakkaan arkea ja rutiinia koettiin vaikeaksi. Vastauksissa nousi tarve keinoille, joilla saada täysin liikkumattomat sitoutumaan jokapäiväiseen liikkumiseen sekä terveellisempään ruokavalioon.

Perheiden kanssa työskentelevät kokivat haasteelliseksi aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan ohjaamisessa sekä edistämässä vanhempien sitoutumisen, vastaanottavaisuuden ja ymmärtämättömyyden lasten aktiivisen- ja liikunnallisen elämäntavan merkityksestä. Haasteeksi koettiin myös nuorten motivoiminen aktiiviseen- ja liikunnalliseen elämäntapaan ja miten se tehdään ilman tuputtamista. Lapsuudella ja nuoruudella on valtava vaikutus ihmisen koko elämänsäkaareen. Edellytykset elinikäiseen liikuntaan ja terveellisiin elintapoihin luodaan lapsuudessa ja nuoruudessa (UKK-instituutti 2024).

## Osaamistarpeet

Koulutuksen hyödyllisyyttä pidettiin merkittävänä etenkin fyysistä toimintakykyä tukevien tekijöiden osalta. Koulutustoiveissa nousi toive koulutuksen moniammatillisuudesta. Moniammatillisella kuntoutuksella on positiivinen vaikutus tuki- ja liikuntaelimestön sairauksista kärsivien kuntoutukseen (Meijer ym. 2006; Sjöström ym. 2018). Koulutustoiveissa ei noussut esille toivetta liittyen monikulttuurisuuden huomiointiin, vaikka vastauksissa osaaminen liittyen kulttuurisiin tekijöihin koettiin verrattain heikoksi. Monikulttuurisuus luo haasteita vuorovaikutukselle ohjaamistilanteissa. Jos ammattihenkilö ei osaa ottaa tätä huomioon, voi tilanteissa syntyä riski potilasturvallisuudelle (Tehy 2018, 6). Suurin osa kokisi hyötyvänsä työikäisten aktiivisen- ja liikunnallisen arjen tukemisen ja ohjaamisen koulutuksesta. Mikäli koulutuksen avulla saataisiin vaikutuksia ihmisten liikkumiseen, voisi se merkittävästi vaikuttaa toimintakykyyn (Roberts ym. 2017). Tutkimuksien mukaan ympäristöön liittyvillä tekijöillä sekä liikuntainterventioilla voidaan mahdollisesti vaikuttaa toimintakykyyn ja lisätä työvuosia työuran loppupäähän (Kettunen ym. 2015; Morey ym. 2018).

## Työn vahvuudet

Tämän työn vahvuutena voidaan pitää onnistunutta aineistonkeräystä, vaikka verkkokyselyissä vastausprosentti jää usein alhaiseksi (Dajkeler ym. 2020). Kyselyyn saimme vastauksia 68 kappaletta, joka ylitti odotuksemme. Tässä työssä aineistonkeräyksen onnistumista edesauttoi huolella tehty sopivan pituinen kyselylomake sekä yhteyshenkilöt, jotka tiedottivat riittävästi kyselyn kohdejoukkoa. Webropol-kyselyn tulokset analysoitiin huolellisesti käyttäen apuna Webropolin tarjoamia analysointi ja raportointi työkaluja.

## JOHTOPÄÄTÖKSET

Keski-Suomen hyvinvointialueen työntekijöistä valtaosa kokisi hyödylliseksi koulutuksen liittyen työikäisten aktiiviseen- ja liikunnalliseen elämäntapaan. Koulutuksen tulisi tukea tunnistettujen haasteiden ja osaamistarpeiden perusteella erityisesti moniammatillisuuden lisääntymistä, asiakkaiden motivoimista sekä kulttuuristen tekijöiden huomiointia. Koulutuksen uudistaminen ja kehittäminen on välttämätöntä työelämän nopeasti muuttuvia tarpeita vastaavaksi sekä työntekijöiden ohjauksen laadun parantamiseksi. Koulutussuunnitelman kehittäminen on jatkuva prosessi, jossa sidosryhmien kuuntelu tulee olla keskeisessä roolissa.

**Kirjoittajien yhteystiedot:** [jenna.c.lindstrom@student.jyu.fi](mailto:jenna.c.lindstrom@student.jyu.fi) & [essi.s.tiilikainen@student.jyu.fi](mailto:essi.s.tiilikainen@student.jyu.fi)

## LÄHTEET

- Eläketurvakeskus (2024). Suomen työeläkkeensaajat. Viitattu 3.4.2024: <https://www.etk.fi/tutkimus-tilastot-ja-ennusteet/tilastot/tyoelakkeensaajat/>
- Eläketurvakeskus (s.a.) Tutkimusta työurista ja niiden kehityksestä. Viitattu 4.4.2024: <https://www.etk.fi/tutkimus-tilastot-ja-ennusteet/tutkimus/tutkimustoiminta/tyourat-ja-niiden-kehitys/>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Keski-Suomen hyvinvointialue (2023). Keski-Suomen hyvinvointialuestrategia 2030. Viitattu 5.2.2024: [https://www.hyvaks.fi/sites/default/files/2023-02/Strategiakuva\\_hyvaks.pdf](https://www.hyvaks.fi/sites/default/files/2023-02/Strategiakuva_hyvaks.pdf)
- Kettunen, O., Vuorimaa, T., & Vasankari, T. (2015). A 12-month exercise intervention decreased stress symptoms and increased mental resources among working adults - Results perceived after a 12-month follow-up. *International journal of occupational medicine and environmental health*, 28(1), 157-168. <https://doi.org/10.13075/ijom.1896.00263>
- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon valvonnasta 741/2023 (2023). Viitattu 30.4.2024: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2023/20230741>
- Marshall, A., Nazroo, J., Tampubolon, G., & Vanhoutte, B. (2015). Cohort differences in the levels and trajectories of frailty among older people in England. *Journal of epidemiology and community health* (1979), 69(4), 316-321. <https://doi.org/10.1136/jech-2014-204655>
- Meijer, E., Sluiter, J., Heyma, A., Sadiraj, K., & Frings-Dresen, M. (2006). Cost-effectiveness of multidisciplinary treatment in sick-listed patients with upper extremity musculoskeletal disorders: A randomized, controlled trial with one-year follow-up. *International archives of occupational and environmental health*, 79(8), 654-664. <https://doi.org/10.1007/s00420-006-0098-3>
- Minkkinen, J., Mauno, S., Feldt, T., Tsupari, H., Auvinen, E., Huhtala, M. (2019). Uhkaako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia*, 54 (4), 255-273.
- Morey, M. C., Sloane, R., Pieper, C. F., Peterson, M. J., Pearson, M. P., Ekelund, C. C., ... & Cohen, H. J. (2008). Effect of physical activity guidelines on physical function in older adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, 56(10), 1873-1878.
- OECD (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Rissanen & Kaseva (2014). Menetetyn työpanoksen kustannus. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 5.2.2024: [https://stm.fi/documents/1271139/1332445/Menetetyn+ty%C3%B6panoksen+kustannus+2+\(2\)+\(2\).pdf](https://stm.fi/documents/1271139/1332445/Menetetyn+ty%C3%B6panoksen+kustannus+2+(2)+(2).pdf)
- Roberts, C. E., Phillips, L. H., Cooper, C. L., Gray, S., & Allan, J. L. (2017). Effect of Different Types of Physical Activity on Activities of Daily Living in Older Adults: Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of aging and physical activity*, 25(4), 653-670. <https://doi.org/10.1123/japa.2016-0201>
- Sitra (2017). Työelämä tutkimus 2017: Somen kautta voi löytää töitä tai tulla löydetyksi Viitattu 5.2.2024: <https://www.sitra.fi/uutiset/tyoelamatutkimus-2017-yli-puolet-suomalaisista-vahtanut-ammattia-tai-alaa/>
- Sjöström, R., Alricsson, M., & Asplund, R. (2008). Back to work - evaluation of a multidisciplinary rehabilitation programme with emphasis on musculoskeletal disorders. A two-year follow-up. *Disability and rehabilitation*, 30(9), 649-655. <https://doi.org/10.1080/09638280701400599>
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2023). Hyvinvointialueet vastaavat sote-palvelujen ja pelastustoimen järjestämisestä. Viitattu 5.2.2024: <https://stm.fi/hyvinvointialueet>
- Tehy (2018). Osaamistarpeetsosiaali- ja terveysalalla. Tehyläisten näkemyksiä työpaikoilla tarvittavasta osaamisesta. Viitattu 30.4.2024: [https://www.tehy.fi/fi/system/files/mfiles/julkaisu/2018/2018\\_b4\\_osaamistarpeet\\_sosiaali\\_ja\\_terveysalalla\\_id\\_12932.pdf](https://www.tehy.fi/fi/system/files/mfiles/julkaisu/2018/2018_b4_osaamistarpeet_sosiaali_ja_terveysalalla_id_12932.pdf)
- THL (2024). Liikunnan harrastaminen Suomessa. Viitattu 20.4.2024: <https://thl.fi/aiheet/elintavat-ja-ravitseminen/liikunta/liikunnan-harrastaminen-suomessa>
- Tilastokeskus (2014). Milloin työura alkaa ja loppuu? Viitattu 5.2.2024: <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2014/milloin-tyoura-alkaa-ja-loppuu/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Työterveyslaitos (2023). Poliittikasuositus: Työkykyä ja tuottavuutta hyvinvointialueille sote-toimijoiden yhteistyöllä. Viitattu 5.2.2024: <https://www.ttl.fi/politiikkasuositus-tyokyky-ja-tuottavuutta-hyvinvointialueille-sote-toimijoiden-yhteistyolla>

- Työterveyslaitos (s.a.). Työhyvinvointi ja työkyky. Työura. Viitattu 6.2.2024: <https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/tyoura>
- UKK-instituutti (2022). Aikuisten liikkumisen suositus. Viitattu 3.4.2024: <https://ukkinstituutti.fi/liikkuminen/liikkumisen-suositukset/aikuisten-liikkumisen-suositus/>
- UKK-instituutti (2023a). Liikkumisen vaikutukset. Viitattu 3.4.2024: <https://ukkinstituutti.fi/liikkuminen/liikkumisen-vaikutukset/>
- UKK-instituutti (2023b). Työikäisten liikkuminen Suomessa. Viitattu 3.4.2024: <https://ukkinstituutti.fi/liikkuminen/suomalaisten-liikkuminen-tutkittua-tietoa-tyoikaisten-ja-ikaihminen-liikkumisesta/tyoikaisten-liikkuminen-suomessa/>
- UKK-instituutti (2024). Liikunta vaikuttaa lapsen ja nuoren kehitykseen. Viitattu 30.4.2024: <https://ukkinstituutti.fi/liikkuminen/liikkumisen-vaikutukset/liikunta-ja-lapsen-ja-nuoren-kehittyminen/>
- Valtioneuvosto (2023). Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Viitattu 5.2.2024: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165042/Paaministeri-Petteri-Orpon-hallituksen-ohjelma-20062023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valtion liikuntaneuvosto (2013). Liikunta ja työurat – työelämä kaipaa myös liikettä. Viitattu 6.2.2024: [https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2019/09/Liikunta-ja-ty%C3%B6urat\\_2013\\_www.pdf](https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2019/09/Liikunta-ja-ty%C3%B6urat_2013_www.pdf)
- WHO (2010) A Conceptual Framework for Action on the Social Determinants of Health. Viitattu 30.10.2023: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241500852>



**PSYKOFYYSINEN LÄHESTYMISTAPA KUNTOUTUKSESSA  
TOIMINTATERAPEUTEILLE –  
Täydennyskoulutuksen kehittäminen toimintaterapeuttien ammatillisen kehittymisen  
tarpeiden näkökulmasta**

*Norppa Susanna*

**TIIVISTELMÄ**

Toimintaterapeuteilla on terveydenhuollon ammattihenkilöinä sekä lakisääteinen että eettinen velvollisuus ylläpitää, päivittää, lisätä ja kehittää osaamistaan. Täydennyskoulutusten avulla tämä on mahdollista. Toimintaterapeuttien tarpeesta Tampereen ammattikorkeakoulussa on luotu Psykofyysinen lähestymistapa kuntoutuksessa toimintaterapeuteille -täydennyskoulutus, jonka perusta syntyy toimintaterapian teoriasta ja tietotaidosta sekä muiden alojen psykofyysisyyttä koskevasta tiedosta ja osaamisesta. Koulutuksen pedagogisia viitekehyksiä ovat andragogiikka, kokemuksellinen oppiminen sekä integratiivinen pedagogiikka. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen mukaan toimintaterapiakentällä on aiheesta saatavilla niukasti tutkimustietoa. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää, onko psykofyysinen täydennyskoulutus vastannut toimintaterapeuttien ammatillisen kehittymisen tarpeisiin. Työn tavoitteena oli selvittää, mihin ammatillisen kehittymisen tarpeisiin se on vastannut ja mitä tulisi muuttaa, jotta sitä voitaisiin kehittää vastaamaan entistä paremmin näihin tarpeisiin.

Täydennyskoulutuksen kehittämisprosessi toteutui lineaarisen kehittämismallin mukaisesti: Koulutuksen laajuuden kasvaessa lisääntyi tarve koulutuksen sisällön kehittämiseen. Tutkimusaineistona toimi täydennyskoulutukseen osallistuneille luotu anonyymi verkkokysely, johon vastasi 17 henkilöä. Kyselyn vastauksia on teemoiteltu ja tehty sitten kehitysehdotukset, joista käydään kehittäväää keskustelua koulutuksesta vastaavien kouluttajien kesken.

Ammatillisen kehittymisen tarpeista kyselyyn vastanneet ovat kokeneet koulutuksen vastanneen erityisesti monipuolisten kokemuksellisten menetelmien, terapeutin itsen kehittämisen ja käytön, omasta jaksamisesta ja voimavaroista huolehtimisen, kokonaisvaltaisuuden ymmärtämisen sekä tiedon lisääntymisen osalta. Ammatillista kehittymistä voisivat joidenkin kyselyyn vastanneiden mukaan tukea vielä vahvempi toimintaterapian teorian tiedon sekä tutkimustiedon esillä oleminen koulutuksessa ja kuntoutujaryhmäkohtaiset osuudet sekä psykofyysisyyden syventävä koulutus.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että psykofyysinen täydennyskoulutus on vastannut toimintaterapeuttien ammatillisen kehittymisen tarpeisiin ja, että täydennyskoulutuksessa kokemuksellisen oppimisen on tärkeää kohdata teoria- ja tutkimustieto. Lisäksi osaamista olisi jatkossa tärkeä tukea psykofyysisen tiedon syventämismahdollisuuksilla.

Asiasanat: ammatillinen täydennyskoulutus, itsen terapeutin käyttö, kokemuksellinen oppiminen, psykofyysinen, toimintaterapia

## JOHDANTO

Osaamisen päivittäminen ja kehittäminen ammatillisilla täydennyskoulutuksilla on tärkeää toimintaterapeutin työssä. Toimintaterapeuttiliiton (2023a) julkaiseman täydennyskoulutusmalliin on kirjattu, että toimintaterapeuteilla on terveydenhuollon ammattihenkilöinä sekä lakisääteinen että eettinen velvollisuus osallistua täydennyskoulutuksiin. Tässä täydennyskoulutuksella tarkoitetaan koulutusta, joka ei tuota uutta tutkintoa mutta joka ylläpitää, päivittää tai lisää toimintaterapeuttien osaamista. Toimintaterapeuttien täydennyskoulutusmallissa (Toimintaterapeuttiliitto 2023a) todetaan, että toimintaterapian tietoteoriaan perustuva täydennyskoulutus on toimintaterapeuteille tärkeää ja se tarjoaa samalla myös vuorovaikutuksellisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja kokemusten sekä ajatustenvaihtoa kollegoiden kesken. Valtioneuvoston (2023; Toimintaterapeuttiliitto 2023b) kuntoutuksen koulutusta ja tutkimusta koskevassa julkaisussa korostuu ajatus siitä, että kuntoutusalalla monialaisten koulutuskokonaisuuksien kehittämisen rinnalla olisi samanaikaisesti ammattialakohtaisten jatkuvan oppimisen mahdollisuuksien kehittämistä sekä se, että organisaatioiden tehtävänä on varmistaa eri alojen ammattilaisten tasavertaiset täydennyskoulutusmahdollisuudet.

Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä (1994, luku 3, § 18/30.12.2015/1659) velvoittaa ammattihenkilön ylläpitämään ja kehittämään työn edellyttämiä tietoja ja ammattitaitoa. Lisäksi lakiin sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämisestä 612/2021 (2021 luku 8, § 59) on kirjattu, että hyvinvointialueiden tulee seurata henkilöstönsä ja palvelutuottajiensa ammatillista kehittymistä ja huolehtia, että nämä osallistuvat riittävästi oman alansa täydennyskoulutukseen. Monet toimintaterapeutit toteuttavat Kelan vaativan lääkinnällistä kuntoutusta. Myös Kelan palvelukuvauksessa (2022) korostetaan, että palveluntuottajan tehtävänä on huolehtia ja varmistaa terapeuttien ammattitaidon ja osaamisen ylläpidosta lainsäädännön ja laadukkaan terapiatyön edellyttämällä tavalla sekä ammattitaidon ja osaamisen kehittämisestä. Toimintaterapeuttiliiton täydennyskoulutusmallin (2023a) mukaan koulutusta järjestävän tahon taas tulee seurata ja kehittää toimintaansa, mikä valottaa myös tämän tutkimus- ja kehittämistyön merkityksellisyyttä: Tavoitteena on kehittää olemassa olevaa toimintaterapeuttien psykofyysistä täydennyskoulutusta mahdollisimman hyvin terapeuttien nykyisiä ja tulevia ammatillisen kehittymisen tarpeita vastaavaksi.

Kuten Toimintaterapeuttiliiton (2023a) täydennyskoulutusmallissa todetaan, ovat toimintaterapeutit aktiivisia hankkimaan täydennyskoulutusta ja he kaipaavat käytännön työssä sovellettavaa tietotaitoa,

jota voidaan täydennyskoulutuksessa tukea harjoituksin ja esimerkein. Fysioterapeuttien psykofyysinen koulutus on Suomessa ollut käynnissä vuodesta 1993 alkaen (Härkönen ym. 2016, 8). Maljasen (2024) mukaan useiden vuosien ajan toimintaterapeutit ovat tiedustelleet mahdollisuutta osallistua Tampereen ammattikorkeakoulun psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutukseen ja tämän toistuvasti ilmaistun koulutusintressin ja -tarpeen pohjalta Tampereen ammattikorkeakoulussa aloitettiin vuonna 2020 ensimmäinen toimintaterapeuttien psykofyysisen lähestymistavan täydennyskoulutus (Keskinen & Maljanen 2020). Psykofyysisyydellä tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa ihminen nähdään ja häntä tuetaan kokonaisuutena, jossa sekä fyysisyydellä, psyykkisyydellä että sosiaalisuudella on vahva yhteys ja jossa jatkuvan tarkastelun kohteena ovat keho, mieli ja ajatukset sekä tunteet (Keskinen 2023; Maljanen 2024). Usein psykofyysisessä lähestymistavassa ihmisen toiminnan ja toimintakyvyn tarkastelun keskiössä on myös hermoston toiminta ja sen reaktiot (Maljanen 2024).

Kuten koulutuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu, psykofyysisessä oppimisprosessissa korostuvat tutkiva ja kehittävä ote, kokemuksellisuus, uudistava oppiminen ja dialogisuus sekä opiskeluryhmän merkitys toimintaterapeuttien kokemusten ja tietojen jakamisessa. Koulutus sisältää runsaasti kokemuksellisia oppimistilanteita ja opiskelijat sitoutuvat koulutuksen ajaksi omaan kehotietoisuusharjoitteluun sekä oppimispäiväkirjan tuottamiseen. Koulutuksen pedagogisina viitekehyksinä toimivat andragogiikka, kokemuksellinen oppiminen ja integratiivinen pedagogia. Koulutuksessa oppiminen kohdentuu erityisesti psykofyysisen lähestymistavan työtapojen kehittämiseen ja itsetuntemuksen kehittämiseen (Maljanen & Norppa 2024).

Jokaisen täydennyskoulutuksen päättyessä on opiskelijoilta pyydetty kirjallista palautetta opintojakson kehittämiseksi (Tampereen ammattikorkeakoulu s.a.). Koulutus on viimeisen vuoden aikana laajentunut 10 opintopisteestä 11 opintopisteeseen (Keskinen & Maljanen 2020; Maljanen & Norppa 2024). Koulutuksen käyneet ovat tästä huolimatta toistuvasti ilmaisseet haluavansa yhä syventää psykofyysistä osaamistaan Näiden tekijöiden takia nousi tarve kehittää koulutusta entisestään. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää, onko psykofyysinen täydennyskoulutus vastannut toimintaterapeuttien ammatillisen kehittymisen tarpeisiin. Työn tavoitteena oli selvittää, mihin ammatillisen kehittymisen tarpeisiin koulutus on vastannut ja mitä tulisi muuttaa, jotta sitä voitaisiin kehittää vastaamaan entistä paremmin näihin tarpeisiin sisällön että laajuuden osalta.

## TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTYÖN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Toimintaterapian teoriatausta on hyvin monitieteinen ja sen perusteet ovat valtaosin toiminnan tieteessä, joka painottaa yksilön, toiminnan ja ympäristön suhdetta sekä korostaa yksilön kokemusta omasta merkityksellisyydestään (Toimintaterapeuttiliitto s.a.). Toimintaterapia itsessään pitää sisällään holistisen eli kokonaisvaltaisen käsityksen ihmisen mielen, kehon sekä ihmisen ja tämän ympäristön yhteydestä toisiinsa, jolloin päivittäisiin toimintoihin osallistuminen vaikuttaa ihmisen hyvinvointiin (Kielhofner 2004, 58). Myös psykofyysisessä lähestymistavassa ihminen nähdään ja ihmistä tuetaan kokonaisuutena, jolloin ihmisen fyysisellä, sosiaalisella ja psyykkisellä toimintakyvyllä on vahva keskinäinen yhteys (Maljanen 2024). Psykofyysisessä täydennyskoulutuksessa korostuukin Lauri Rauhalan (2005) holistinen ihmiskäsitys: ihminen on ainutkertainen, kokonaisvaltainen ja monitasoinen olento. Rauhalan mukaan ihmisen monitasoisuus näyttäytyy kolmena perusmuotona eli kehollisuutena, tajunnallisuutena ja situationaalisuutena, joista kehollisuuden nähdään edustavan sekä ylläpitävän elämää.

Toimintaterapian perustuessa kuntoutujan, toiminnan sekä terapeutin väliseen suhteeseen korostuu Hautalan ym. (2013) mukaan terapeutin oman persoonan käyttö vuorovaikutuksessa. He toteavatkin, että terapeutin itsen käyttö on keskeinen elementti toimintaterapiaprosessissa, mikä edellyttää toimintaterapeutin itsetuntemusta ja tietoisuutta omasta ajattelusta ja toiminnasta sekä esimerkiksi omista tarpeista, vahvuuksista ja asenteista. Heidän mukaansa reflektio on avain terapeutin itsen kehittämisessä: reflektio on lähtökohtien, perusteiden ja seuraamusten kriittistä tarkastelua sekä tietoisuutta itsestä, omista kokemuksista ja kokemusten merkityksistä sekä kokemusten järjeistämistä.

Hagedorn (2000) on todennut, että reflektoinnin myötä ihmisen onkin mahdollista oppia tunnistamaan, millaisia vaikutuksia omilla oletuksilla, mielikuvilla ja tunteilla on terapiasuhteessa. Mosey (1986, 199) on käyttänyt termiä “tietoinen itsen käyttö”, jolla tarkoitetaan terapeutin tapaa käyttää itseään tietoisesti vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa se tulisi erottaa arjessa tapahtuvasta spontaanista ja usein tiedostamattomasta reagoinnista, joka suuntautuu toisiin ihmisiin. Se voi olla omien reaktioiden muokkaamista sekä herkkyyttä havaita itsessä kuntoutujan nostattamia reaktioita. Psykofyysisessä täydennyskoulutuksessa tietoinen terapeutin itsen kehittäminen ja käyttäminen vuorovaikutuksessa korostuvat ja ovat erottamaton osa terapeutin vuorovaikutuksen kehittämistä (Norppa 2024). Koulutukseen sisältyvät oppimispäiväkirjat ja kehotietoisuusharjoittelu sekä kokemuksellinen ja vuorovaikutuksellinen oppiminen syventävät oman toiminnan reflektiota ja

reflektiivisyyden avulla on mahdollista tarkastella tilanteita etäämpää ja nähdä tilanteita erilaisista näkökulmista (Maljanen 2024). Koulutuksen aikaisemmissa palautteissa (Tampereen ammattikorkeakoulu s.a.) terapeutin itsen käytön myönteinen merkitys ammatillisessa kehittämisessä on noussut esiin, minkä vuoksi tämä tekijä on otettu huomioon myös kehittävän tutkimustyön kyselyssä.

### **Psykofyysisen lähestymistavan taustateoriaa**

Psykofyysisessä lähestymistavassa keho ja kehollisuus korostuvat (Maljanen 2024). Kuten kehollisuuden filosofian luonut filosofi Merleau-Ponty on todennut, on keho yhteydessä maailmaan ja keho onkin maailmassa, tilassa ja ajassa ennen kuin käsitteellistämme sitä - se on ensisijainen olemassaolon, havaitsemisen ja oppimisen keskus (Merleau-Ponty 1945; Seamon 2017). Hänen mukaansa kehon maailmassa oleminen ei ole riippuvainen kielestä tai käsitteellisestä ajattelusta, vaan hänen filosofiansa tähdentää havaintojen ensisijaisuutta ja kokemusten avulla välittyvää kehon tarkastelua (Merleau-Ponty 1945). Merleau-Pontyn mukaan eletty keho -termi viittaa siihen, kuinka keho samanaikaisesti kokee, toimii ja on tietoinen maailmasta.

Toimintaterapiassa holistista ihmiskuvaa ja asiakaslähtöisyyttä korostavan Inhimillisen toiminnan mallin luoja Gary Kielhofner ym. on käsitellyt eletty keho -käsitettä suhteessa ja osana ihmisen suorituskykyä. Kielhofnerin mukaan mielen ja kehon yhteyden teema on toimintaterapian ja itse toiminnan kannalta olennainen ja hän on korostanut, että keho ei ole passiivinen objekti, vaan huomiota tulisi kiinnittää siihen, miten kehossa eletään. Eletty keho on hänen mukaansa älykkyyden, intentionaalisuuden, sopeutumiskyvyn ja kokemuksen yhteyden tila. Hän onkin todennut, että tietomme monista asioista on pohjimmiltaan kehollista tietämystä (Kielhofner 1995; Kielhofner 2008).

Herrala ym. (2008) ovat sosiaali- ja terveystieteille kohdistetussa psykofyysisyyttä käsittelevässä teoksessaan kirjoittaneet, että mielentilat tuntuvat ja näkyvät esimerkiksi hengityksessämme ja asennoissamme ja kuinka fysiologian kautta mielen ja kehon vuorovaikutusta voidaan tarkastella erilaisissa tilanteissa. Myös Mielenterveystalon (s.a.) verkkosivuilla todetaan, että nykytutkimuksen valossa kehon fyysinen ja psyykinen puoli ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja, että mielen liikkeillä on kehossa omanlaisensa kemiallinen kieli – kieli, joka heijastuu kehollisesti aistittavina tuntemuksina. Sivulla korostetaan, että toisinaan on hyvin vaikea tietää, onko kyseessä fyysinen vai psyykinen ilmiö. Psykofyysisessä täydennyskoulutuksessa keskitytään kaksijakoisen keho-mieli tai

minä-muut -ajattelun sijasta tarkastelemaan näiden keskinäisiä suhteita ja kuinka ne vaikuttavat toisiinsa (Maljanen 2024, Norppa 2024). Keskeisiä tekijöitä psykofyysisessä lähestymistavassa ovat kehon ja mielen yhteys, terapeutin ja kuntoutujan välinen vuorovaikutus, kuntoutujan subjektiivinen kokemus sekä kokemuksellinen oppiminen (Härkönen ym. 2016).

Maljasen (2024) mukaan psykofyysisen täydennyskoulutuksen tieteellinen ja teoreettinen perusta on toimintaterapian lailla ja sen lisäksi monitieteinen, sisältäen tietotaitoa mm. psykologiasta, sosiaalitieteistä sekä neurobiologiasta ja -fysiologiasta. Se on viitekehys, jonka sisällä on useita eri menetelmiä ja se on lähestymistapa, jota voidaan soveltaa kaikkien kuntoutujaryhmien kanssa. Maljanen valottaa myös, että täydennyskoulutuksen filosofisina viitekehyksinä toimivat eksistentialismi ja fenomenologia, jotka korostavat olemassaolon ainutlaatuisuutta sekä kokemuksellisuutta.

Täydennyskoulutuksessa hyödynnetään myös pidempään toteutuneen psykofyysisen fysioterapian koulutuksen tietotaitoa, jonka juuret Suomessa ovat alusta alkaen olleet vahvasti kehotietoisuuden lähestymistavassa (Härkönen ym. 2016). Kehotietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta mm. kehon asennosta, hengityksestä sekä liikkeestä ja liikkeen aiheuttamista tunteista ja tunnetiloista (Roxendal 1987). Terapeutin rooli voi kehotietoisuuden tukemisessa olla se, että hän toimii kehollisen kokemuksen sanoittamisen apuna sekä se, että hän auttaa suuntaamaan huomiota haastavien ja esimerkiksi kehon kipeiden kohtien lisäksi tai sijasta myös myönteisiin kehon kokemuksiin tai motorisen liikeketjun toimivuuteen (Price & Hooven 2018).

Psykofyysisessä lähestymistavassa painotetaan voimavaralähtöisyyttä ja terveyttä edistävää näkökulmaa, jolloin kuntoutuksessa keskitytään yksilön tai yhteisön vahvuuksiin ja voimavaroihin sekä salutogeenisen eli terveyslähtöisen näkökulman mukaisesti niihin tekijöihin, jotka tukevat ihmisen hyvinvointia ja terveyttä (Prufer, Joos & Miksch 2013; Rapp & Sullivan 2014). Keskeistä tässä on kokemus koherenssista eli kuinka ihminen kokee elämänsä, hallitseeko hän sitä ja ymmärtääkö hän elämänsä merkitystä ja teorian mukaan voidaan olettaa, että ihmiset, joilla on vahva koherenssin tunne, ovat paremmin varustettuja selviytymään stressin kanssa ja ylläpitämään omaa terveyttään (Antonovsky 1987; Sagy 2017). Koherenssiin liittyen tärkeä elementti on myös Banduran (2004) teorian mukainen minäpystyvyys, jonka uskomukset ratkaisevat, kuinka ihminen ajattelee, tuntee, käyttäytyy ja motivoi itseään ja uskomukset syntyvät tehtävien onnistuneen suorittamisen kautta. Minäpystyvyys on vahvasti kytköksissä ihmisen itsetuntoon ja se kehittyy Banduran mukaan prosessinomaisesti läpi elämän.

Psykofyysisen fysioterapian osalta tutkimusta on kansainvälisesti ja kansallisesti tehty jonkin verran, mutta lisätutkimuksen tarve on tunnistettu (Maljanen 2024). Tähän kehittävään tutkimustyöhön on tehty kartoittavaa kirjallisuushakua toimintaterapian osalta erityisesti Cinahl- ja Medline-tietokannoissa ja hakusanoina ja -termeinä ovat toimineet mm. “occupational therapy”, “body”, “body-oriented”, “body awareness”, “mindfulness”, “body-mind”. “body image” ja “body scheme”. Haut on tehty 12.2.2024, 2.3.2024 ja 5.3.2024.

Toimintaterapian osalta suoranaisia psykofyysiseen lähestymistapaan syventyviä tutkimuksia ja julkaisuja on toistaiseksi niukasti saatavilla. Esimerkiksi Mitchell (1998) on jo vuonna 1998 kehonkuvaa käsittelevässä artikkelissaan rohkaissut, että lasten kehonkuvan suhdetta toiminnalliseen suoriutumiseen tulisi tutkia. Eräässä mindfulnessia ja toimintaterapiaa koskevassa 20 artikkelia kattavassa katsauksessa tunnistettiin viisi alateemaa (toiminnallinen läsnäolo, toiminnallinen tietoisuus, toiminnallinen sitoutuminen, toiminnallinen hyvinvointi ja toiminnallinen täyttymys) ja sen pohjalta artikkelissa rohkaistaan siihen, että tulevaisuudessa tulisi keskittyä laajempaan ja syvällisempään empiiriseen tutkimukseen aiheen osalta, jotta aihetta voidaan arvioida ja hyödyntää teoriassa ja käytännössä, kuten koulutuksessa (Cohen ym. 2018). Hebert (2016) on tutkimusartikkelissaan kirjoittanut, että toimintaterapeuttien tulisi harkita mindfulness-tekniikoita, kun heillä on kuntoutujina henkilöitä, joilla on aistikäsittelyn haasteita. Hänen mukaansa aistikäsittelytyylejä koskeva informaatio tulisi sisällyttää rentoutus- sekä mindfulness-pohjaisiin terapiainterventioihin. Roche ja Ximenes de Souza (2023) ovat kirjoittaneet toimintaterapeuttien Bobath-opintokokonaisuuksien opettamiseen liittyen, kuinka filosofi Spinozan relationaalinen keho-käsite ja sen mukainen kehon käsitteleminen kokonaisuutena on heidän mukaansa toimintaterapiassa vielä harvinaista ja kuinka he koulutuksessa pyrkivät kokemuksellisen ja vuorovaikutteisen oppimisen sekä reflektiivisyyden kautta saamaan opiskelijat pohtimaan, kuinka käyttää kehollista resurssia ja kuinka tuoda neurologisen kuntoutuksen kehollisiin vuorovaikutustilanteisiin myös leikillisyyttä. Myös mielenterveyskuntoutujien aistimodulaatiointerventioita koskevan laadullisen tutkimuksen mukaan kehollinen tietoisuus tukee selviytymistaitoja ja itsetuntemusta mm. arjen hallinnan osalta, joukkoon kuulumisen ja uusien toimintastrategioiden osalta (Forsberg ym. 2023).

### **Täydenniskoulutuksen pedagogiset viitekehykset**

Toimintaterapeuttien psykofyysisen täydenniskoulutuksen pedagogisina viitekehyksinä toimivat erityisesti andragogiikka, kokemuksellinen oppiminen sekä integratiivinen pedagogiikka. Koko

koulutus pohjautuu vahvasti kokemuksellisuuteen ja siten myös oppijoiden itseohjautuvuuteen sekä aktiiviseen tiedon rakentamiseen (Maljanen 2024, Norppa 2024).

Andragogiikka tarkoittaa aikuiskasvatuksen ja aikuisten oppimisen teoriaa, joka pohjautuu kokemukselliseen sekä konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen (Knowles 1975; Knowles 2020). Oppiminen on andragogisesta näkökulmasta toiminnallinen ja tavoitteellinen kehityskulku ja siten yksilön jatkuva sekä aktivoiva oman tiedon rakentamisprosessi, joka korostaa aikuisen oppijan itseohjautuvuutta ja itsenäisyyttä (Knowles ym. 2011; Knowles 2020; Kolb 1984). Knowlesin (2011) mukaisia andragogisia perusolettamuksia ovat ihmisen tarve tietää sekä oppia, oppijan itsekäsitys, kokemuksen merkitys, oppijan valmius oppia, orientaatio oppimiseen sekä motivaatio.

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli tarkastelee oppimista kokemusten uudelleen muokkaamisen näkökulmasta, jolloin oppiminen keskittyy enemmän käsillä olevaan prosessiin oppimisen tulosten sijasta. Kolb ja Kolb (2005) toteavat, että kokemus voi olla konkreettista tai abstraktimpaa käsitteellistämistä ja oppimista voidaan muokata joko aktiivisesti kokeilemalla tai reflektoiden havainnoimalla, mistä syntyy Kolbin kehä, jossa vuorottelevat neljä vaihetta ja joiden osalta opettajan roolina on toimia valmentavalla otteella fasilitoiden oppimista: kokeminen, reflektointi, käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta. Teoksessa ilmaistaan, että yksilön kokemus luo perustan reflektiolle ja havainnoinnille, joita sitten voidaan käsitteellistää teoriaan nojaten. Tämä muokkaa yksilön käytännön aktiivista toimimista, mikä taas mahdollistaa uudet kokemukset havainnoitaviksi ja reflektoitaviksi.

Tynjälän (2018) mukaan integratiivisen pedagogiikan mukaisen inhimillinen toiminnan taustalla keskenään vuorovaikuttavat sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen taso. Integratiivisen pedagogiikan mukaan asiantuntijuus taas koostuu neljästä toisiinsa tiukasti nivoutuneesta ja integroituneesta tiedon eri muodosta: Yksilön henkilökohtaisia niistä ovat kokemuksellinen/käytännöllinen tieto, käsitteellinen/teoreettinen tieto sekä itsesäätelytieto. Itsesäätelytieto on asiantuntijan kykyä reflektoida kokemuksen ja teorian kesken siten, että kokemuksia voidaan käsitteellistää ja yleistää teorian tasolle ja teorian tietoa taas osataan soveltaa käytännön tasolla. Itsesäätelytieto kehittyy Tynjälän mukaan erityisesti reflektion kautta, mitä esimerkiksi psykofyysisessä täydennyskoulutuksessa hyödynnetään suunnitelmallisesti. Neljäs tiedon muoto on sosiokulttuurinen tieto, joka perustuu yksilön identiteettiin ja kulttuurisiin malleihin. Siihen liittyy vahvasti yksilön toimijuus, jota tukee vuorovaikutuksellinen opetus ja johon liittyvät myös tunteet. Integratiivisen pedagogian mukaan oppimisessa voidaan yhdistää konkreettista



tekemistä ja tieteellistä ajattelua, tietoa ja tunteita, työtä ja oppimista, formaalia ja informaalia oppimista sekä niin yksilöllistä kuin yhteisöllistäkin oppimista. Ongelmanratkaisu ja erilaisten synteisien tekeminen voidaan Tynjälän mukaan toteuttaa esimerkiksi refleктоimalla, soveltamisella sekä käsitteellistämällä; tällöin opettajan rooli integratiivisessa pedagogiikassa on ohjata ja antaa oppijalle palautetta (Tynjälä 2018).

### **Ammatillinen kehittyminen**

Ammatillisella kehitymisellä tarkoitetaan Empowerin (s.a.) määrittelyn mukaan nykyisen työn edellyttämän osaamisen ylläpitämistä sekä lisäosaamisen ja -tiedon hankkimista mahdollisiin uusiin työtehtäviin siirtymistä varten: Näin ollen tiedon kehittyessä ja tehtäväkuvien muuttuessa ja laajentuessa työntekijät ovat jatkuvan oppimisen ja muutoksiin sopeutumisen äärellä, jolloin kilpailukykyisenä pysyminen vaatii tietojen ja taitojen päivittämistä.

Mahdollinen ammatillisen kehittymisen puute saattaa heikentää työntekijän itsetuntoa, aiheuttaa stressiä ja vähentää työtyytyväisyyttä. Toisaalta tiettyjen pehmeiksi nimettyjen taitojen – ja psykofyysisessä täydennyskoulutuksessa korostuvien – kuten vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen edistyminen voi olla merkityksellistä ja antaa myönteisiä voimavaroja työelämässä toimiessa. Ammatillinen kehittyminen nähdäänkin huolellista suunnittelua vaativana, pitkäaikaisena prosessina (Empower s.a.). Toimintaterapeuttien psykofyysisen täydennyskoulutuksen opetussuunnitelmassa (Maljanen & Norppa 2024) asiantuntijuuden sekä ammatillisen kasvun ja kehittymisen osio sisältää reflektiotehtäviä, kehittämistehtävän ja omaa kehotietoisuusharjoittelua, jotka taas osaltaan tukevat ja kehittävät itsen terapeuttista käyttöä.

### **KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITE**

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää, onko psykofyysinen täydennyskoulutus vastannut toimintaterapeuttien ammatillisen kehittymisen tarpeisiin. Työn tavoitteena oli selvittää, mihin ammatillisen kehittymisen tarpeisiin koulutus on vastannut ja mitä tulisi muuttaa, jotta sitä voitaisiin kehittää vastaamaan entistä paremmin näihin tarpeisiin.

Tutkimuskysymyksenä oli:

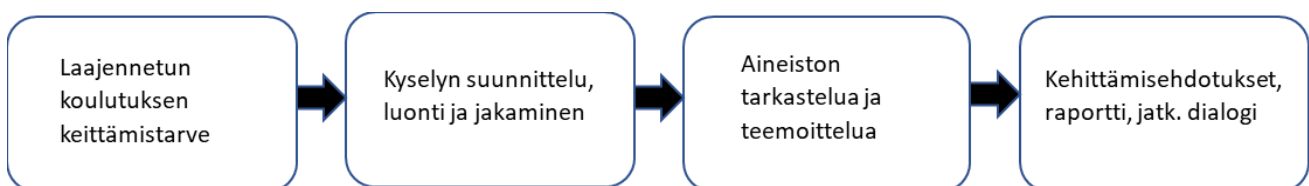
1. Onko psykofyysinen täydennyskoulutus vastannut toimintaterapeuttien ammatillisen kehittymisen tarpeisiin?

## TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS

Toimintaterapeuttien psykofyysinen koulutuskokonaisuus toteutuu Tampereen ammattikorkeakoululla ja koulutus sisältää viisi lähijaksoa. Opetus toteutuu lähtökohtaisesti lännäopetuksena. Koronapandemian aikana vuonna 2021 koulutus toteutui etäväälitteisesti. Tähän mennessä koulutus on toteutunut seitsemän kertaa ja psykofyysisen lähestymistavan täydennyskoulutukseen osallistuneita toimintaterapeutteja on nyt noin 140 (Maljanen 2024).

Tämän tutkivan kehittämistyön tekijä toimii toimintaterapeuttien psykofyysisen lähestymistavan täydennyskoulutuksen vastuukouluttajana ja ajatus kehittämisestä heräsi, kun nykyistä koulutusta laajennettiin yhden opintopisteen verran ja kun useammat opiskelijat silti ilmaisivat toivetta nykyistä laajemmasta koulutuskokonaisuudesta. Tämä herätti koulutuksesta vastuussa olevat kouluttajat miettimään, mitä toimintaterapeutit toivoisivat koulutuksen sisältävän, jotta se palvelisi heitä parhaalla mahdollisella tavalla. Toiminta- ja fysioterapeuttien yhteisen psykofyysisen ja tutkimuspainotteisemman jatkokoulutuksen käynnistämistä on suunniteltu. Ensisijaisesti useat opiskelijat ovat toistaiseksi ilmaisseet toivovansa nykyisen koulutuksen laajentamista.

Tämä tutkiva kehittämistyö oli osa terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia aineopintoja. Rantasen ja Toikon (2009, 22) mukaan tämä täydennyskoulutusta käsittelevä työ voidaan määritellä tutkimukselliseksi kehittämistoiminnaksi, jonka keskiössä on käytännön toiminnan eli koulutuksen kehittäminen. Työstä löytyy tutkimuksellinen osio, jonka tavoitteena on toimia kehittämisen ja konkreettisen muutoksen apuna ja tuottaa käytännön kehittämistoiminnalle suuntaa antavaa tutkimustietoa. Tutkimus- ja kehittämistyö on noudattanut Rantasen ja Toikon (2009, 64) teoksessa esiteltyä lineaarista kehittämistyön mallia. Mallin mukaiset kehittämistyön vaiheet havainnollistuvat kuviossa 1.



KUVIO 1. Tutkimus- ja kehittämistyön vaiheet.

Toimintaterapeuttien täydennyskoulutuksen kouluttajina on toiminut pääasiassa toiminta- sekä fysioterapeutteja, joiden välisten reflektiivisten keskusteluiden pohjalta maaliskuussa 2024 päätettiin, että tutkimus- ja kehittämistyössä tarkasteltaisiin täydennyskoulutuksen vastaamista toimintaterapeuttien ammatillisen kehittymisen tarpeisiin. Tämän pohjalta suunniteltiin ja luotiin anonyymi Webropol-kysely.

Kysely sisälsi kolme pakollista strukturoitua kysymystä, joista jokaisen yhteydessä oli yksi tai kaksi tarkentavaa avointa kysymystä, joihin vastaaminen oli vapaaehtoista. Ensimmäisessä strukturoidussa kysymyksessä kysyttiin väitteen muodossa sitä, miten henkilö koki koulutuksen vastanneen hänen ammatillisen kehittymisen tarpeisiinsa. Avoimissa kysymyksissä kartoitettiin, mihin ammatillisen kehittymisen tarpeisiin henkilö koki koulutuksen vastanneen ja mihin em. tarpeisiin koulutus ei vastannut. Toisessa strukturoidussa kysymyksessä kysyttiin väitteen muodossa, miten henkilö koki koulutuksen tukeneen hänen terapeuttisen itsen kehittymistä ja käyttöä. Avoimissa kysymyksissä vastaajilla oli mahdollisuus kuvailla tätä omin sanoin sekä kertoa, mitkä tekijät edistivät tai estivät ammatillista kehittymistä. Viimeisessä eli kolmannessa strukturoidussa kysymyksessä kysyttiin, miten merkityksellisenä henkilö koki psykofyysisen lähestymistavan osaamisen yleisesti toimintaterapeuttina eli millainen tarve psykofyysisen lähestymistavan osaamisen osalta on yleisesti. Avoimissa kysymyksessä oli mahdollisuus kuvailla psykofyysisen tietotaidon merkitystä toimintaterapeuttina.

Kysely oli kohdistettu tuolloin noin 120 täydennyskoulutuksen osallistuneelle toimintaterapeutille ja kyselyyn osallistuneet tavoitettiin vapaaehtoisesti annettujen sähköpostiosoitteiden sekä sosiaalisen median avulla. Toimintaterapeuttiliiton sähköpostilistan kautta tieto kyselystä ei tietoteknisistä syistä tavoittanut kohderyhmää. Kysely oli avoinna hieman yli viikon ajan. Kyselyyn vastasi 17 täydennyskoulutukseen osallistunutta toimintaterapeuttia, joista yksi avoimen kysymyksen vastauksessaan oma-aloitteisesti ilmaisi osallistuneensa etäyhteyksillä toteutettuun koulutukseen vuonna 2021. Kyselyyn vastaajien työnkuvaa ja siten osittain työn sisältöä kuvaa osittain se, että 71 % vastanneista (12 henkilöä) ilmoitti toteuttavansa työssään osittain tai kokonaan Kelan vaativaa lääkinnällistä kuntoutusta. Kelan vaativa lääkinnällinen kuntoutus on suunnattu alle 65-vuotiaille kuntoutujille, joilla on vamman tai sairauden vuoksi huomattavia vaikeuksia selviytyä arjen tomissaan ja terapian tavoitteet tukevatkin heidän suoriutumistaan ja osallistumistaan (Kela 2024). 29 % kyselyyn vastaajista (viisi henkilöä) ilmoitti, että toteutettu terapiatyö ei sisältänyt lainkaan Kelan vaativaa lääkinnällistä kuntoutusta tai työ ei sisältänyt vastaamishetkellä lainkaan terapiatyötä.

Jokainen kyselyyn vastannut antoi suostumuksensa vastaustensa käyttöön tässä tutkivassa kehittämistyössä sekä koulutuksen kehittämisessä. Kyselyn jälkeen aineistoa eli kyselyvastauksia tarkasteltiin ja teemoiteltiin. Teemoittelun nähdään olevan yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4). Teemoitteluun perustuen tehtiin koulutuksen kehittämisehdotukset ja kirjoitettiin raportti. Jatkossa koulutuksen suunnitteluvastuussa olevat kouluttajat käyvät niistä dialogia koulutuksen kehittämiseksi.

## TULOKSET

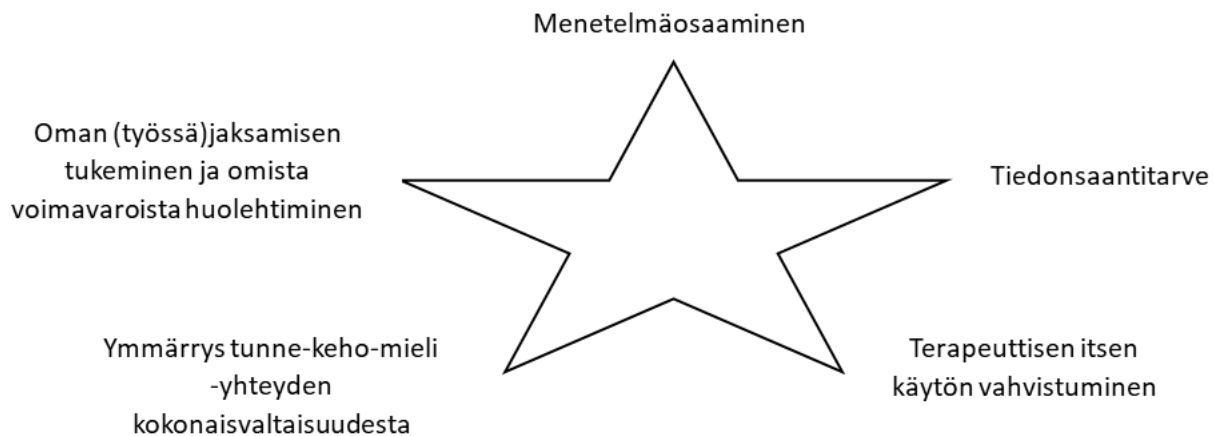
Kyselyyn vastanneista 64,7 % (11 henkilöä) oli täysin yhtämielisiä väitteen kanssa, että täydennyskoulutus vastasi heidän ammatillisen kehittymisen tarpeisiinsa (taulukko 1). Vastaajista 29,4 % (viisi henkilöä) oli jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa ja yksi vastaaja (5,9 %) ei ollut samaa eikä eri mieltä väitteen kanssa.

TAULUKKO 1. Väite: Koen, että psykofyysinen täydennyskoulutus vastasi ammatillisen kehittymisen tarpeisiini (n=17).

Vastausvaihtoehto	n	%
Täysin samaa mieltä	11	64,7
Jokseenkin samaa mieltä	5	29,4
Ei samaa mieltä eikä eri mieltä	1	5,9
Jokseenkin eri mieltä	0	0,0
Täysin eri mieltä	0	0,0

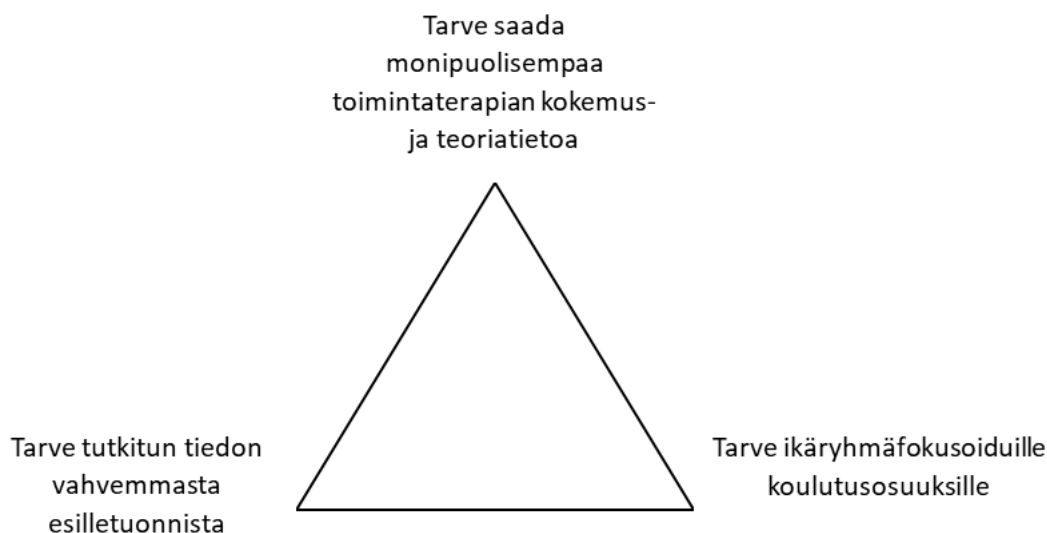
Kysyttäessä, mihin ammatillisen kehittymisen tarpeisiin koulutus vastasi olivat kaikki kyselyyn osallistuneet vastanneet tähän. Vastauksista muodostui viisi teemaa (kuva 1): 1. Menetelmäosaaminen, 2. Tiedonsaantitarve, 3. Terapeuttisen itsen käytön vahvistuminen, 4. Ymmärrys tunne-keho-mieli -yhteyden kokonaisvaltaisuudesta ja 5. Oman (työssä)jaksamisen tukeminen ja omista voimavaroista huolehtiminen (kuva 1). Useat vastaajista (14 henkilöä) nostivat vastauksissaan esiin sen, että he ovat koulutuksessa saaneet menetelmäosaamista ja uusia keinoja eri kuntoutujaryhmien kanssa työskentelyyn, toimintakyvyn arviointiin sekä toiminnan tietoisempaan havainnointiin, esimerkkeinä kipu-, neuropsykiatrinen ja syömishäiriökuntoutus. Kuusi näistä vastaajista eritteli kartuttaneensa menetelmäosaamista erityisesti vireystila- tai tunnesäätelyn osalta ja yksi ilmaisi, että koulutus vastasi myös tarpeeseen pidemmästä koulutuksesta. Useampi vastaaja (8 henkilöä) ilmaisi tiedonsaantitarpeen täyttyneen mm. sellaisten aiheiden osalta kuin

ahdistuksenhallinta, terapeutin kosketus, interoseptio, kehonkuva sekä kehontuntemus. Neljä vastaajaa ilmaisi koulutuksen vahvistaneen erityisesti terapeutin itsen käyttöä vuorovaikutustilanteissa. Kolme vastaajista koki koulutuksen vastanneen tarpeeseen tukea omaa (työssä-)jaksamista sekä omista voimavaroista huolehtimista. Kolme vastaajaa koki saaneensa tarvitsemaansa ymmärrystä tunne-keho-mieli -yhteyden kokonaisvaltaisuudesta.



KUVA 1. Ammatillisen kehittymisen tarpeet, joihin täydennyskoulutus vastasi (n=17).

Ammatillisen kehittymisen tarpeita, joihin koulutus ei vastaajien vastausten mukaan vastannut, olivat (kuva 2):1. Tarve saada monipuolisempaa toimintaterapian kokemus- ja teoritietoa, 2. Tarve ikäfokusoiduille koulutusosuuksille ja 3. Tarve tutkitun tiedon vahvemmassa esilletuonnista. Kaksi vastaajaa ilmaisi tarvetta saada nykyistä monipuolisempaa kokemus- ja teoritietoa toimintaterapian psykofyysisestä osaamisesta ja he ilmaisivat toiveen, että jatkossa fysioterapeuttikouluttajien sijasta koulutuksessa luennoisi toimintaterapeutteja. Lisäksi kolme vastaajaa mainitsi halun oppia lisää psykofyysisestä lähestymistavasta ja toivoivat psykofyysisen osaamisen syventämistä jatkossa koulutuksen muodossa. Kaksi vastaajaa toivoi saavansa ikäryhmäfokusoitua tietotaitoa ja näihin liittyviä psykofyysisen lähestymistavan koulutusosuuksia kuntoutuksessa. Kaksi vastaajaa ilmaisi tarvetta tutkitun tiedon vahvemmassa esilletuonnista koulutuksessa. Yksi vastaaja ilmaisi, että koulutuksessa oli paljon ennestään tuttua tietoa esim. psykologiasta ja tieto oli toimintaterapian osalta kevyttä. Yksi vastaaja toivoi syvällisempää osuutta traumatyöskentelystä ja yksi toivoi lisätietoa työssäjaksamisesta. Viisi neljästätoista vastaajasta ilmaisi tässä tyytyväisyyttä koulutusta kohtaan tai he eivät olleet kirjoittaneet tähän mitään.



KUVA 2. Ammatillisen kehittymisen tarpeita, joihin koulutus ei vastannut (n=14).

Kysyttäessä itsen terapeuttisesta käytöstä kyselyyn vastaajista 76,5 % (13 henkilöä) oli yhtämielisiä väitteen kanssa siitä, että psykofyysinen täydennyskoulutus tuki terapeuttisen itsen kehittämistä ja käyttöä (taulukko 2). Loput 23,5 % vastaajista (4 henkilöä) oli jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa. Avoimeen kysymykseen vastasi 14 henkilöä, joista 12 kuvaili, että koulutuksen myötä erityisesti tietoisuus omasta kehollisuudesta lisääntyi ja koulutus tarjosi menetelmiä itsen säätelyyn ja tietoiseen vuorovaikutukseen sekä konkreettisia keinoja terapeuttisen itsen kanssa työskentelyyn. Kaksi vastaajaa ilmaisi, että koulutus tuki työssäjaksamista ja edisti ymmärrystä omassa elämässä vaikuttavien tekijöiden tasapainon merkityksestä ja kaksi vastaajista ilmaisi, että tärkeää oli ollut vuorovaikutuksessa hyödynnettävien itseä suojaavien keinojen läpikäyminen. Eräs vastaajista kirjoitti “Paras opintokokonaisuus oman itsen kanssa työskentelyyn.”

TAULUKKO 2. Väite: Psykofyysinen täydennyskoulutus tuki terapeuttisen itsen kehittämistä ja käyttöä (n=17).

Vastausvaihtoehto	n	%
Täysin samaa mieltä	13	76,5
Jokseenkin samaa mieltä	4	23,5
Ei samaa mieltä eikä eri mieltä	0	0,0
Jokseenkin eri mieltä	0	0,0
Täysin eri mieltä	0	0,0

Kysyttäessä tekijöitä, jotka edistivät tai estivät koulutuksessa ammatillista kehittymistä vastasi avoimeen kysymykseen 13 henkilöä. Kuuden vastaajan mukaan edistäviä tekijöitä olivat erityisesti koulutusryhmän tuki ja ryhmässä jakaminen. Neljän vastaajan mukaan edistäviä tekijöitä olivat oppimisen kokemuksellisuus ja reflektointi. Kaksi vastaajista ilmaisi, että ammatillista kehittymistä edisti koulutuksen salliva oppimisilmapiiri sekä kouluttajien myötätuntoinen suhtautuminen opiskelijoihin. Yksi vastaaja ilmaisi, että kouluttajien ammattitaitoisuus sekä vierailevat luennoitsijat edistivät ammatillista kehittymistä ja yksi vastaajista mainitsi, että lähiopetus tukee oppimista psykofyysisessä täydennyskoulutuksessa. Ammatillista kehittymistä estäviä tekijöitä nostettiin yksittäisissä vastauksissa ja niitä olivat koulutukseen osallistuneiden toimintaterapeuttien erilaiset työtaustat, se että kaikilla kouluttajilla ei ollut toimintaterapian osaamista, opiskelijoiden omat ajankäytön ja vireystilan haasteet sekä ryhmäytymisen hitaus. Yksi vastaaja ilmaisi, ettei vuorovaikutusta syntynyt kaikkien opiskelijoiden kanssa yhtäläisesti ja pohti, onko sillä ollut merkitystä.

Kyselyn viimeinen kysymys koski yleisesti sitä, kuinka merkitykselliseksi psykofyysisen lähestymistavan osaaminen koetaan toimintaterapeuttina. Vastaajista 88,2 % (15 henkilöä) ilmaisi kokevansa sen erittäin merkityksellisenä (taulukko 3). Yksi henkilö (5,9 %) koki psykofyysisen lähestymistavan osaamisen melko merkityksellisenä ja yksi henkilö (5,9 %) jonkin verran merkityksellisenä.

TAULUKKO 3 Kuinka merkityksellisenä yleisesti koet psykofyysisen lähestymistavan osaamisen toimintaterapeuttina? (N=17.)

Vastausvaihtoehto	n	%
Erittäin merkityksellisenä	15	88,2
Melko merkityksellisenä	1	5,9
Jonkin verran merkityksellisenä	1	5,9
Vain vähän merkityksellisenä	0	0,0
Ei ollenkaan merkityksellisenä	0	0,0

Avoimeen kysymykseen koskien psykofyysisen lähestymistavan tietotaidon merkitystä toimintaterapeuttina vastasi 16 henkilöä. Näissä kuvailuissa korostuivat erityisesti terapeutin ymmärrys ihmisen kokonaisvaltaisuudesta ja moninaisista syistä kuntoutujien arjen haasteiden

taustalla (yhdeksän vastaajaa) sekä psykofyysisyyden merkitys vuorovaikutusosaamisessa (viisi vastaajaa). Kolme vastaajista ilmaisi psykofyysisen lähestymistavan olevan toimintaterapian ja toimintakyvyn yksi ydintekijä. Yksi vastaaja totesi, että psykofyysinen lähestymistapa on hänen mukaansa osaamista, josta pitäisi pitää enemmän ääntä ja yksi nosti esiin, että sitä voi hyödyntää kaikkien kuntoutujien kanssa. Lisäksi yksi vastaajista ilmaisi, että psykofyysinen lähestymistapa voi tukea terapeutin omaa jaksamista.

## **POHDINTA**

Minuus alkaa kehosta, on Baumeister (1999, 2) todennut. Kun omaa kehoa havainnoi, voi huomata, että kehon ja erityisesti sen aistien avulla vuorovaikutamme ympäristömme kanssa jatkuvasti. Keho onkin vahvasti läsnä jokaisessa ihmistenvälisessä vuorovaikutustilanteessa yhdessä tunteidemme, ajatustemme ja toimintamme kanssa (Maljanen 2024, Norppa 2024). Toimintaterapeuttien psykofyysisellä täydennyskoulutuksella on pyritty vastaamaan toimintaterapeuttien toiveeseen ja tarpeeseen em. tekijöiden vuorovaikutusosaamisesta ja siten jatkuvasta oppimisesta sekä ammatillisesta kehittymisestä. Jatkuvalla oppimisella tarkoitetaan koko elämänkaaren jatkuvaa osaamisen kehittämistä sekä kehittämistä (Valtioneuvosto 2020).

Tämä tutkiva kehittämistyö oli osa terveystieteiden maisteriohjelman pedagogisia aineopintoja. Sen tarkoituksena oli selvittää, onko psykofyysinen täydennyskoulutus vastannut toimintaterapeuttien ammatillisen kehittymisen tarpeisiin ja lisäksi tavoitteena oli selvittää, mihin ammatillisen kehittymisen tarpeisiin se on vastannut ja mitä koulutuksessa tulisi mahdollisesti muuttaa ammatillisen kehittymisen tarpeiden näkökulmasta. Tampereen ammattikorkeakoulun toimintaterapeuttien psykofyysiseen täydennyskoulutukseen osallistuneista yhteensä 17 henkilöä vastasi aihetta koskevaan anonyymiin kyselyyn.

Tulosten mukaan toimintaterapeuttien psykofyysinen täydennyskoulutus on pääasiassa vastannut toimintaterapeuttien ammatillisen kehittymisen tarpeisiin erityisesti monipuolisten kokemuksellisten menetelmien, terapeuttisen itsen käytön, omasta jaksamisesta ja voimavaroista huolehtimisen, kokonaisvaltaisuuden ymmärtämisen sekä tiedon lisääntymisen osalta. Ammatillista kehittämistä voisivat tulosten mukaan tukea kuntoutujaryhmäkohtaiset koulutusosuudet, vahvempi toimintaterapian teoria- ja kokemustiedon tutkimustiedon esillä oleminen koulutuksessa. Myös psykofyysisyyden syventävä koulutus voisi olla vastaajien mukaan tarpeellinen. Lisäksi koulutuksen



läsnätoteutus vaikuttaa olevan merkityksellistä aiheen käsittelyn osalta. Työn tulokset tukevat pääasiassa aiemmin koulutusryhmiltä kerättyjä palautteita (Tampereen ammattikorkeakoulu s.a.).

Tämän tutkivan kehittämistyön tuloksissa tuli ilmi, että vastaajat kokivat kokemuksellisen, vuorovaikutuksellisen ja reflektiota hyödyntävän työskentelyn tukevan oppimista. Kyselyvastausten myötä tulee vaikutelma, että koulutuksen pedagogiset viitekehykset ja erityisesti kokemuksellinen oppiminen (Kolb & Kolb 2005), integratiivisen pedagogian (Tynjälä 2018) korostama vuorovaikutuksellinen oppiminen sekä andragoginen (Knowles ym. 2011) oman tiedon aktiivinen rakentumisprosessi ovat tukeneet oppimista ja ammatillista kehittymistä, mutta samalla myös haastaneet yksittäisten oppijoiden tiedon omaksumista ja oppimiseen orientoitumista korostuneen itseohjautuvuuden johdosta. Tynjälän (2018) mukaan asiantuntijuus kehittyikin teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon yhdistyessä tietoon toiminnan säätelystä. Kokemuksellinen oppiminen on myös tunnustettu tehokkaaksi opetus- ja oppimisstrategiaksi, joka auttaa oppijoita kehittämään käytännön taitoja (Dornan ym. 2012; Lewis & Williams 1994).

Psykofyysinen osaaminen koetaan kyselyyn vastanneiden mukaan pääasiallisesti hyvin merkitykselliseksi toimintaterapiassa ja tukevan terapeutin itsen kehittämistä, joten jo näiden osalta koulutuksen vastaaminen ammatillisen kehittymisen tarpeisiin on tärkeää tietoa alakohtaisen koulutuksen kehittämisen kannalta. Ketkarin ym. (2009) tutkimuksessa satunnaisotannalla valitut 1000 yhdysvaltalaisista toimintaterapeutista vastasivat kyselyyn koskien terapeutin itsen käyttöä; siihen orientoitumista, asenteita ja kokemuksia. Kyselyn perusteella monet toimintaterapeutit kokivat terapeutin suhteen sekä itsen käytön merkityksellisiksi mutta oman koulutuksensa niiden osalta riittämättömäksi. He kokivat myös, että toimintaterapian kentällä on tiedonpuutetta terapeutin itsen käytöstä. Artikkelissa todetaankin tulosten viittaavan siihen, että terapeutin itsen käyttöön olisi tarve keskittyä enemmän sekä koulutuksessa että tutkimuksessa.

Seitsemän koulutuskokonaisuuden pääasiallinen rakenne ja arviointi ovat pysyneet hyvin samankaltaisina. Useiden tutkimusten mukaan hyväksyty/hylätty -arvioinnin uskotaan vähentävän ahdistusta ja stressiä ja parantavan siten oppijoiden psyykkistä hyvinvointia (Ange ym. 2018; McDuff ym. 2014; Spring ym. 2011). Psykofyysisen täydennyskoulutuksen koulutussuoritusten arviointi onkin alusta alkaen toteutettu hyväksyty/hylätty-asteikon mukaisesti tukien samalla myös aikuisopiskelijoiden itsereflektiota ja itsearviointia (Keskinen & Maljanen 2020; Maljanen & Norppa 2024). Kuitenkin joitakin sisällöllisiä ja rakenteellisia eroja on ollut koulutusryhmien toiveiden, koulutuksen laajuuden, kouluttajavaihdosten, ympäristötekijöiden - mm. etätoteutus

koronapandemian aikana - sekä koulutusosuuksien aikataulutusten myötä (Maljanen 2024). Anonyymien kyselyvastausten osalta ei juurikaan voida todeta, mitkä näistä tekijöistä ovat mahdollisesti merkittävästi vaikuttamassa kyselyn tuloksiin.

Tutkivan kehittämistyön tulokset sekä niiden pohjalta muodostetut kehitysehdotukset on toimitettu kaikkien täydennyskoulutuksen suunnitteluvastuussa olevien kouluttajien tietoon. Niistä käydään jatkossa kehittäväää ja refleктоivaa dialogia koulutuksen kehittämiseksi. Kyselyaineiston pohjalta on tehdyt täydennyskoulutuksen kehitysehdotukset ovat:

Tutkivan kehittämistyön tulosten mukaan muutama toimintaterapeutti toivoi ikäryhmäkohtaisia koulutusosuuksia (esim. lasten kuntoutus). Jatkossa koulutuksesta vastaavien henkilöiden on hyvä tarkastella ja puntaroida, ovatko mahdolliset kuntoutujaryhmäkohtaiset osuudet tai jopa kuntoutujaryhmäkohtaiset psykofyysiset koulutukset tarkoituksenmukaisia. Toisaalta huomioitavaa on se, että useat opiskelijat ovat aiemmissa palautteissa tuoneet ilmi, että eri työtaustat samassa opiskeluryhmässä rikastuttavat koulutuksen antia ja oivalluttavat tarkastelemaan ilmiöitä useista näkökulmista. Tätä pyritään hyödyntämään koulutuksessa oppimisen tukena esimerkiksi pienryhmätyöskentelyn avulla. Koulutuskokonaisuuden yksi vahvuus onkin opetussuunnitelman mahdollistama ja tarpeen mukaan käyttöön otettava ketterä muuntuminen opiskelijaryhmäkohtaisten aihesisältöjen osalta, esimerkkinä neuropsykiatrian luento kuudennessa koulutusryhmässä (Keskinen & Maljanen 2020; Maljanen 2024; Maljanen & Norppa 2024; Norppa 2024; Tampereen ammattikorkeakoulu s.a.).

Tämän tutkivan kehittämistyön tuloksista tuli ilmi, että muutamat koulutukseen osallistuneista toivoivat toimintaterapian teorian ja käytännönosaamisen vahvistamista koulutuksessa ja, että osa vastaajista toivoi toimintaterapeuttikouluttajien lisäämistä. Täydennyskoulutuksessa oli alkuun yksi toimintaterapeuttikouluttaja ja nykyisin kouluttajista neljä on toimintaterapeutteja, mukaan lukien alusta alkaen mukana ollut ja tätä tutkivaa kehittämistyötä tehnyt koulutuksen vastuukouluttaja. Kehitysehdotuksena on se, että toimintaterapian tietotaitoa vahvistetaan toimintaterapeuttijohtoisia koulutusosuuksia lisäämällä sekä yhteisopettajuutta vahvistamalla. Eri ikäisiä oppijoita koskevien tutkimusten mukaan oppijat voivat hyötyä opettajien välisestä yhteistyöstä sen rikastaessa opetuksen sisältöä, monipuolistaen opetustapoja sekä heijastuen oppijoiden oppimistuloksiin (Mastropieri ym. 2007; Murawski & Lochner 2011). Toiminta- ja fysioterapeuttien yhteisopettajuuden hyödyntäminen psykofyysisessä täydennyskoulutuksessa on ollut merkityksellinen osa tiettyjä luento-osuuksia ensimmäisestä koulutuksesta alkaen ja kehitysehdotuksena on sen vahvistaminen entisestään.

Lisäksi työn tuloksista tuli ilmi, että muutamat toimintaterapeutit toivoivat vahvempaa tutkitun tiedon esilletuontia. Kehitysehdotuksena on, että tutkimustieto nivottaisiin entistä vahvemmin osaksi koulutusta ja luentojen psykoedukaatio-osuuksia. Samoin kyselyssä nousseet toiveet tietotaidon syventämisestä nostavat esiin tarpeen harkita joko nykyisen koulutuksen laajentamista tai erillisen syventävän koulutuksen toteuttamista.

Huomioitavaa tässä tutkivassa kehittämistyössä on työn tekijän sidonnaisuus sekä aiheeseen että koulutukseen. Kouluttajan hyvin läheinen tarttumapinta ja näkökulma aiheeseen sekä toteutettuun koulutukseen on objektiivisuuspyrkimyksestä huolimatta mahdollisesti vaikuttanut joiltain osin sekä kyselyn muotoiluun että tulosten teemoitteluun. Kuten Toikon ja Rantasen (2009, 123) teoksessa todetaan, niin tässäkin työssä kehittämistoiminnan kyselylomake jouduttiin laatimaan nopeasti, jolloin validiteettiin kohdistuva ongelma ilmenee kyselyn pätevyyden asettuessa koetukselle. Myös heidän mainitsemansa haaste ilmeni tässäkin tutkivassa kehittämistyössä eli kehittämistoiminnan aineisto muodostui melko suppeaksi. Aineiston ollessa pieni – vain noin 12 % kaikista 140 koulutukseen osallistuneesta - ei tuloksia voida yleistää kattamaan kaikkien täydennyskoulutukseen osallistuneiden toimintaterapeuttien kokemuksia.

Kuten tiedonhankinnan osalta pystyi havaitsemaan, on pelkästään psykofyysistä lähestymistapaa ja sen sisältämiä menetelmiä toistaiseksi tutkittu hyvin niukasti toimintaterapian kentällä. Kuitenkin psykofyysisyyden osatekijät asettuvat ja sisältyvät vahvasti toimintaterapian kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen ja viitekehyksiin (Norppa 2024). Voisi todeta, että ihmisten arjessa ja siten myös toimintaterapian tutkimuksissa psykofyysisyyden elementit – mm. kehon reaktiot, ajatukset, tunteet, vuorovaikutus - lienevät siten osittain läsnä, vaikka ne eivät korostuisikaan. Jo Kielhofner (1995; 2008) on todennut, että kehon ja mielen yhteys on toimintaterapiassa olennainen. Muutamien tämän tutkivan kehittämistyön kyselyyn vastanneiden mukaan psykofyysisyydessä onkin kyse vahvasti yhdestä toimintaterapian ydintekijästä.

Tässä työssä on toteutettu tutkimuksellisen kehittämistoiminnan prosessin periaatteita ja kehittämistyön lineaarista mallia. Seuraavana haasteena on kehitysehdotusten kriittinen arviointi ja mahdollinen käytäntöönpano. Näitä kehitysehdotuksia tarkastellaankin vastuukouluttajien kesken seuraavaa täydennyskoulutusta suunniteltaessa ja luentovastuita jakaessa. Koulutuksen suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa on tärkeää huomioida yhä vahvemmin osallistujien antamat esitiedot työnkuvistaan sekä toiveet ja odotukset koulutuksen osalta, jotta koulutus vastaisi parhaalla mahdollisella tavalla heidän ammatillisen kehittymisen tarpeisiinsa. Kuten Rantanen ja Toikko

(2009) toteavat teoksessaan, että tutkimuksellinen kehittämistoiminta edellyttää toteutuksen seuranta ja dokumentaatiota, jotta prosessia voidaan arvioida sekä suunnata. Tämän täydennyskoulutuksen osalta dokumentoinnissa voidaan hyödyntää esimerkiksi Rantasen ja Toikon teoksessa mainittuja kouluttajien epävirallisia seurantamerkintöjä (esim. päiväkirja) sekä keräämällä säännöllistä arviointiaineistoa (mm. kyselyt ja koulutuspalautteet). Niitä tarkastelemalla koulutusta voidaan jatkossakin kehittää osallistujien ammatillisia tarpeita vastaavaksi.

Psykofyysistä lähestymistapaa toimintaterapiakentällä ja tietoa koulutuksen sisällöllisistä tarpeista pyritään jatkossa syventämään esimerkiksi tämän tukivan kehittämistyön kirjoittajan tulevan pro gradun muodossa. Psykofyysisen viitekehyksen kokonaisvaltainen tutkiminen laadullisesti on tärkeää, jotta voimme ymmärtää viitekehyksen merkitystä ja mahdollisuuksia toimintaterapiassa paremmin aihetta opettajien, opiskelijoiden, terapeuttien sekä psykofyysisiä palveluita tarvitsevien kuntoutujien käsitysten ja kokemusten kautta. Aiheen tutkiminen olisi myös määrällisesti tärkeää, jotta lähestymistapaa ja sen vaikutuksia toimintaterapiassa sekä siihen liittyviä syy- ja merkitysyhteyksiä voidaan ymmärtää ja hyödyntää.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Tämän tukivan kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää, onko psykofyysinen täydennyskoulutus vastannut toimintaterapeuttien ammatillisen kehittymisen tarpeisiin. Työn tavoitteena oli selvittää, mihin ammatillisen kehittymisen tarpeisiin koulutus on vastannut ja mitä tulisi muuttaa, jotta sitä voitaisiin kehittää vastaamaan entistä paremmin näihin tarpeisiin sisällön että laajuuden osalta. Tulosten perusteella psykofyysiseen täydennyskoulutukseen osallistuneet toimintaterapeutit kokevat psykofyysisen lähestymistavan merkitykselliseksi toimintaterapiakentällä ja täydennyskoulutus on pääasiassa vastannut monipuolisesti ammatillisen kehittymisen tarpeisiin, koulutuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Työ tarkensi teemoja, joita koulutuksessa on tällä hetkellä tarve säilyttää ja toisaalta teemoja, joita on tarve kehittää. Psykofyysinen täydennyskoulutus on myös tukenut toimintaterapeuttien terapeutin itsen kehittymistä ja käyttöä.

Täydennyskoulutuksen pedagogiset viitekehykset – andragogiikka, kokemuksellinen oppiminen ja integratiivinen pedagogia – ja niihin perustuvat menetelmät on tämän tukivan kehittämistyön tulosten perusteella todettu toimiviksi tukemaan opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Kokemuksellisen oppimisen on lisäksi tärkeää kohdata teoria- ja tutkimustieto psykofyysisen lähestymistavan täydennyskoulutuksessa. Psykofyysistä osaamista olisi tulosten mukaan jatkossa

tärkeä tukea psykofyysisen tiedon syventämismahdollisuuksilla. Aihetta halutaan myös syventää näyttöön perustuen omalla työkentällä. Voidaankin todeta, että sekä laadulliselle että määrälliselle tutkimukselle psykofyysisestä lähestymistavasta toimintaterapiassa on tarvetta.

**Kirjoittajan yhteystiedot: psykofyysintoimintaterapia@gmail.com**

## LÄHTEET

- Ange, B., Wood, E. A., Thomas, A. & Wallach, P. (2018). Differences in Medical Students' Academic Performance between a Pass/Fail and Tiered Grading System. *Southern Medical Journal* 111 (11), 683–687. doi: 10.14423/SMJ.0000000000000884.
- Antonovsky A. (1987). Health promoting factors at work: the sense of coherence. Teoksessa: Kalimo R, El-Batawi MA, Cooper CL. Psychosocial factors at work and their relation to health. Geneve: World Health Organisation, 153–167.
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior* 31, 143-164.
- Baumeister, R. F. (1999). *The self in social psychology*. Psychology Press.
- Cohen, S; Goodman, V.; Kisella, E. A.; McCorquodale, L; Myers, S. & Wardrope, B. (2018). Mindfulness and human occupation: A scoping review *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 26 (3), 157–170. doi: <https://doi.org/10.1080/11038128.2018.1483422>
- Doran, T, Teunissen, P. W. & Yardley S. (2012). Experiential learning: transforming theory into practice. *Med Teach.* 2012;34(2):161–4.
- Empower. (s.a.) Verkkosivu. Viitattu 20.3.2024. <https://antistigma.empower-project.eu/fi/>
- Forsberg K., Sutton D., Stjernswärd, S., Bejerholma, U. & Argentzell, E. (2023). Experiences of participating in a group-based sensory modulation intervention for mental health service users. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 31 (1). doi: <https://doi.org/10.1080/11038128.2023.2294767>
- Hagedorn, R. (2000). *Tools for Practice in Occupational Therapy. Structured Approach to Core Skills and Processes*. London: Churchill Livingstone.
- Hautala, T., Hämäläinen, T., Mäkelä, L. & Rusi-Pyykönen, M. (2013). *Toiminnan voimaa. Toimintaterapia käytännössä*. Helsinki: Edita.
- Hebert, K. R. (2016). The association between sensory processing styles and mindfulness. *British Journal of Occupational Therapy* Volume 79 (9), 557-564. doi: 10.1177/0308022616656872 [bjo.sagepub.com](http://bjo.sagepub.com)
- Herrala, H., Kahrola, T. & Sandström, M. (2008). *Psykofyysinen ihminen*. Sanoma Pro Oy.
- Härkönen, U.; Matinheikki-Kokko, K; Muhonen, M. & Sipari, S. (2016). Psykofyysinen fysioterapia kuntoutuksena. Kuntoutuksen vaikutukset ja hyödyt asiakas- ja ammattilaiskokemusten sekä kirjallisuuskatsauksen valossa. Kelan tutkimus. Kelan työpapereita 97. Verkkojulkaisu. Viitattu 31.3.2024. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/f742b96f-988b-42c9-8491-0c7c0e8e1cda/content>
- Kela. (2022). Yksilöterapiat. Kelan vaativan lääkinällisen kuntoutuksen palvelukuvaus. Kela. Viitattu 22.3.2024. <https://www.kela.fi/>
- Kela. (2024). Vaativa lääkinällinen kuntoutus. Verkkosivu. Viitattu 29.4.2024. <https://www.kela.fi/vaativa-laakinnallinen-kuntoutus>
- Keskinen, M. (3.11.2023). Interoseptio ja mekanoreseptorit. Psykofyysinen lähestymistapa kuntoutuksessa (23SPSYFYTT) luennot. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Keskinen, M. & Maljanen, M. (2020). Opetussuunnitelma. Psykofyysinen lähestymistapa kuntoutuksessa toimintaterapeuteille. Tampereen ammattikorkeakoulu.

- Ketkar, M., Kielhofner, G., Lee, S. W. & Taylor, R. R. (2009). Therapeutic use of self: A nationwide survey of practitioners' attitudes and experiences. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 198–207.
- Kielhofner, G. 1995. A meditation on the use of hands. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 2014; 21, 34–47. doi: 10.3109/11038128.2014.952901
- Kielhofner, G., Tham, K., Baz, T., & Hutson, J. (2008). Performance capacity and the lived body. In G. Kielhofner (Ed.), *Model of human occupation: Theory and application*. New York: Lippincott, Williams, and Wilkins.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. London: Follet.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. (2011). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. San Francisco: Elsevier.
- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. & Robinson, P. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge. E-kirja. Viitattu 22.4.2024. doi: <https://doi.org/10.4324/9780429299612>
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education* 4 (2), 193-212.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. USA: Prentice Hall
- Lewis, L. H., Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *N Direct Adult Contin Educ.* 62, 5–16.
- Maljanen, M. (2024). *Psykofyysinen lähestymistapa kuntoutuksessa toimintaterapeuteille (24KPSYFYTT) luennot*. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Maljanen, M. & Norppa, S. (2024). *Opetussuunnitelma. Psykofyysinen lähestymistapa kuntoutuksessa toimintaterapeuteille*. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Mastropieri, M. A., McDuffie, K. A. & Scruggs, T. E. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73(4), 392–416.
- McDuff, S., McDuff, D., Farace, J. A., Kelly, C. J., Savoia, M. C. & Mandel, J. (2014). Evaluating a grading change at UCSD school of medicine: pass/fail grading is associated with decreased performance on preclinical exams but unchanged performance on USMLE step 1 scores. *BMC Medical Education* 14 (1), 127. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-127>.
- Merleau-Ponty, M. (1964/2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mielenterveystalo. (s.a.). Verkkosivu. Viitattu 30.3.2024. <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/omahoito/mielenhyvinvoinnin-omahoito-ohjelma/miten-mieli-ja-keho-vaikuttavat-toisiinsa>
- Mitchell, A. W. (1998). Body Scheme Theory. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics* 17 (4), 5-23. doi: 10.1080/J006v17n04\_02
- Mosey, A. C. (1986). *Psychosocial Components of Occupational Therapy*. Raven Press.
- Murawski, W. & Lochner, W. (2011). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic* 46 (3), 174-183. doi: 10.1177/1053451210378165
- Norppa, S. (2024). *Psykofyysinen lähestymistapa kuntoutuksessa toimintaterapeuteille (24KPSYFYTT) luennot*. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Price C. & Hooven C. (2018). *Interoceptive Awareness Skills for Emotion Regulation: Theory and Approach of Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy*. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00798

- Prufer, F.; Joos, S. & Miksch, A. (2013). What do resource-oriented approaches mean to general practitioners and how can they be facilitated in primary care? A qualitative study. Teoksessa Evidence based complementary and alternative medicine. Hindawi publishing corporation. doi: 10.1155/2013/187641
- Rantanen, T. & Toikko, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. 3. painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Rapp, C. A. & Sullivan, W. P. (2014). The Strengths Model: Birth to Toddlerhood. doi: <https://doi.org/10.18060/16643>
- Rauhala, L. (2005). Ihmiskäsitys ihmistyössä. Uud. laitos. Yliopistopaino.
- Rocha, E. F. & Ximenes de Souza, C. C. B. (2023). Can the body be more than an automaton to be fixed? Encounters between Spinoza's philosophy and the Bobath concept. doi: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoARF269335122>
- Roxendal, G. 1987. Ett helhetsperspektiv – sjukgymnastik inför framtiden. Studentlitteratur.
- Sagy, S. (2017). Salutogenesis in the Era After Antonovsky. Teoksessa Mittelmark, M. B, Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Lindström, J.M.P.B & Espnes, G. A. The Handbook of Salutogenesis. Springer. doi: 10.1007/978-3-319-04600-6
- Seamon, D. (2017). Merleau-Ponty, Lived Body, and Place: Toward a Phenomenology of Human Situatedness. doi: 10.1007/978-3-319-92937-8\_4.
- Spring, L., Robillard, D., Gehlbach, L. & Moore Simas, T. A. 2011. Impact of pass/fail grading on medical students' well-being and academic outcomes. Medical Education 45 (9), 867–877. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.03989.x>.
- Tampereen ammattikorkeakoulu. (s.a.). Koosteet toimintaterapeuttien psykofyysisen lähestymistavan täydennyskoulutuksen opiskelijapalautteista vuosina 2021–2024. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Toimintaterapeuttiliitto. (2023b). Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisehdotukset julkaistu. Verkkosivu. Viitattu 26.3.2024. <https://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/ajankohtaista/kuntoutuksen-koulutuksen-ja-tutkimuksen-kehittamisehdotukset-julkaistu/>
- Toimintaterapeuttiliitto. (2023a). Toimintaterapeuttien täydennyskoulutusmalli. Toimintaterapeuteille suunnatun täydennyskoulutuksen hyvät käytännöt. Verkkosivu. Viitattu 29.3.2024. <https://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/ajankohtaista/toimintaterapeuttien-taydennyskoulutusmalli-on-julkaistu/>
- Toimintaterapeuttiliitto. (s.a.). Toimintaterapia. Verkkosivu. Viitattu 1.3.2024. <https://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/toimintaterapia/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi, Uudistettu laitos. E- kirja. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2018). Integriivinen pedagogiikka. Luento 27.2.2018. Työpeda. <https://www.tyopedu.fi/videot/integratiivinen-pedagogiikka>
- Valtioneuvosto. (2020). Osaaminen turvaa tulevaisuuden: Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset. Valtioneuvoston julkaisuja 38. Verkkosivu. Viitattu 22.4.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-610-5>.
- Valtioneuvosto. (2023). Kuntoutuksen koulutus ja tutkimus. Asiantuntijafoorumin näkökulmia koulutuksen kehittämiseen ja ehdotus kuntoutuksen tutkimuksen strategiaksi. Valtioneuvoston julkaisuja 2023, 64. Valtioneuvosto. Verkkosivu. Viitattu 22.4.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-898-7>.



## ***LUKU 3***

# ***OPINTOJAKSON KEHITTÄMINEN***

# FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN AMMATILLISEN KASVUN TUKEMINEN – Kartoittava kirjallisuuskatsaus ja kehittämissuhteet opintojaksolle

*Herttuainen Elina*

*Rinta-Hiiri Marika*

*Röppänen Elina*

## TIIVISTELMÄ

Fysioterapeutti (AMK) -tutkinto on laajuudeltaan 210 opintopisteen ammattikorkeakoulututkinto. LAB-ammattikorkeakoulussa “Ammatillinen kasvu” -opintopakso on laajuudeltaan kolmen opintopisteen kokonaisuus ja tärkeä osa fysioterapeuttikoulutuksen opintoja sekä ammattiin kasvua. Opintopakso jakautuu kolmelle lukuvuodelle ja sen opetuksesta vastaavat Lahden ja Lappeenrannan kampuksen tutoropettajat. Syksyllä 2024 käyttöön otettava uusi opetussuunnitelma loi tarpeen opintopaksun kehittämiseksi ja yhtenäistämiseksi kummallakin kampuksella. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia heidän ammatillisesta kasvuaan opintojen aikana tukevista tekijöistä ja laatia kehittämisehdotukset LAB-ammattikorkeakoulun “Ammatillinen kasvu” -opintopaksoille.

Kehittämistyön tutkimuksellisessa osassa toteutettiin opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kartoittava kirjallisuuskatsaus ja perehdyttiin LAB-ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksen uuteen opetussuunnitelmaan sekä siihen sisältyvän ammatillisen kasvun opintopaksokokonaisuuden oppimistavoitteisiin. Kehittämissuhteudessa laadittiin kirjallisuuskatsauksen tulosten sekä aiemman kirjallisuuden keskustelun pohjalta lukukausikohtaiset teemat “Ammatillinen kasvu” -opintopaksoille.

Kirjallisuuskatsaukseen valikoitui seulontavaiheen jälkeen viisi tutkimusta. Tutkimusten kiinnostuksen kohteina olivat opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset reflektiivisestä kirjoittamisesta ja käytännön työn oppimisesta sekä opiskelijoiden kertomukset ammatillisesta kehittymisestä. Kirjallisuuskatsauksen tuloksissa korostuivat erityisesti reflektiivisen kirjoittamisen sekä ohjauksen henkilökohtaistamisen merkitys ammatillisen kasvun tukena. Opiskelijoiden kokemuksissa merkitykselliseksi nousivat myös käytännön työn kokemukset ja vertaisoppiminen.

Tämän tutkivan kehittämistyön johtopäätöksenä voidaan todeta että, fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillinen kasvu on yksilöllinen ja jatkuva prosessi, jonka etenemistä ohjaavat opiskelijan aiemmat kokemukset, oppimisen tavat sekä opintojen vaihe. Ammatillisen kasvun tukemisessa korostuvat reflektiivisen kirjoittamisen merkitys opintojen alusta lähtien, käytännön harjoittelukokemukset, vertaisoppimisen eri muodot sekä henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laatiminen. Opintojen henkilökohtaistamisen ja yksilöllisten opintosuunnitelmien tarve luo haasteita opetussuunnitelmien sekä yksittäisten ammatillisesta kasvua tukevien tehtävänäntöjen luomiselle. Tämän vuoksi kehittämistyön tuloksena laadittiin lukukausikohtaiset teemat, joita opettajat voivat hyödyntää tehtävänäntöjen laatimisessa opiskelijaryhmä- ja opintopaksokohtaisesti opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemiseksi.

Asiasanat: ammatillinen kasvu, fysioterapeuttikoulutus, henkilökohtaistaminen, reflektiivinen kirjoittaminen

## **JOHDANTO**

Fysioterapeutiksi voi opiskella Suomessa 14 eri ammattikorkeakoulussa (Suomen fysioterapeutit 2023). Tutkinnon laajuus on 210 opintopistettä, johon sisältyy vähintään 75 opintopisteen laajuudelta ammatillista harjoittelua (OKM 2019). Ammatillinen kasvu on jatkuva prosessi ja sen tulisi olla hyvin suunniteltu ja jäsenelty (Ruohotie 2002; World Physiotherapy 2021, 46). Prosessi voi sisältää esimerkiksi oppimistarpeiden tunnistamista, oppimissuunnitelman laatimista ja pohdintaa. Näiden avulla opiskelija tunnistaa tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee tulevaisuuden ammatissaan (World Physiotherapy 2021, 47).

Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksista ammatillisesta kehitymisestä, sekä koulutuspoluista tiedetään vain vähän (Lindquist ym. 2006; Korpi ym. 2014). Tiedon ja ymmärryksen lisääminen on tärkeää fysioterapeuttikoulutuksen kriittisten kehittämiskohteiden tunnistamisen ja koulutuksen kehittämisen näkökulmasta (Kurunsaari 2019).

Suomen fysioterapeuttien (2016) mukaan fysioterapeutin ammatti-identiteetin muodostuminen vaatii itseluottamuksen, reflektiivisyyden ja itsesäätelyn kehittymistä. Ammatillisen kasvun prosessi on tärkeä, sillä se lisää kehittyvän ammattilaisen itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä. Prosessin aikana yksilö hankkii tietoja ja taitoja, joiden avulla hän kykenee vastaamaan ammattitaitovaatimukseen ja sen muutokseen (Ruohotie 2002). Reflektiotaito ja reflektiivisyys nähdään tärkeänä osana fysioterapeuttikoulutuksen opintoja, minkä kehitymisessä reflektiivinen kirjoittaminen on tärkeä ja tehokas väline (World Physiotherapy 2021, 44).

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa, millaiset tekijät tukevat fysioterapeuttiopiskelijan ammatillista kasvua ja laatia kehittämissuhteet fysioterapeutti (AMK) -tutkinto-ohjelmaan sisältyvälle ”Ammatillinen kasvu” -opintojaksolle. Tutkiva kehittämistyö pohjautuu LAB-ammattikorkeakoulun tutoropettajien opetussuunnitelmatyön yhteydessä tunnistamaan kehittämistarpeeseen sekä opetuksen yhtenäistämisen tarpeeseen kahden yksikön (Lappeenrannan ja Lahden yksiköt) välillä.

## **TAUSTAKIRJALLISUUS**

Ammatillisella kasvulla tarkoitetaan yksilön jatkuvaa oppimisprosessia, jonka aikana hän omaksuu tietoja ja taitoja edistäen kasvua ja kehittymistä kohti asiantuntijuutta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26). Ammatillinen kehittyminen tulkitaan osaksi ammatillista kasvua pitäen sisällään kaikki toiminnot, jotka liittyvät ammatillisen osaamisen kehittämiseen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006,

26). Ammatillinen kasvu voidaan nähdä elinikäisenä prosessina, joka johtaa taitojen kehittymisen myötä myös yksilön itsetunnon kasvuun (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27). Samalla ammatillinen kasvu kehittää ammatillista identiteettiä, työhön sitoutumista ja oman työminän määrittelyä (Suomen fysioterapeutit 2017). Vaikka ammatillinen kasvu muodostuu ennakoimattomista tilanteista ja kokemuksista, se ei kuitenkaan ole satunnaista, vaan sitä vakauttaa ammatillinen toimintaympäristö (Sutinen & Karjalainen 2014).

Grace ja Trede (2013) tutkivat fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia ammatillisuudesta ja tutkimuksen tuloksissa nousi esiin ammatillisuuden monimutkainen ja kehittyvä luonne. Tutkijat puhuvat reflektiivisistä tiloista, ja niiden merkityksestä ammatilliselle kehitykselle, joissa opiskelijoiden on mahdollisuus pohtia ja keskustella ammatillisuuteen liittyvistä asioita. Gracen ja Treden (2013) mukaan opiskelijat oppivat keskustelemalla ammatillisuudesta ja keskeistä on, että he oppivat kyseenalaistamaan ammatillisuutta ja siihen liittyviä valintoja, ja siten pohtimaan sitä myös filosofisista näkökulmista. Ammatilliselle kasvulle tyypillistä on se, että oppija voi itse määrittellä kasvunsa suunnan (Dewey 1997, 37). Löytäessään oman paikkansa kiinnostavissa ja tavoitteisiin soveltuvissa ympäristöissä oppija kykenee soveltamaan osaamistaan täysimääräisesti (Longworth & Davis 1996, 74). Ammatillisen kasvun kannalta on keskeistä, että opiskelija tiedostaa arkeen sisältyvät oppimisen mahdollisuudet ja osaa hyödyntää niitä oman kehittämisensä näkökulmasta (Longworth & Davis 1996, 74).

Schönin (1987) mukaan opiskelijoiden reflektointikyvyn kehittyminen on ammatillisen kasvun ja kehittymisen olennainen tavoite. Parhaiten reflektointitaitojen on todettu kehittyvän käytännön epävarmoissa ja monimutkaisissa tilanteissa (Schön 1987). Mezirowin (1998) mukaan itsereflektion myötä mahdollistuu transformatiivinen eli uudistava oppiminen, jossa oppijan asenteissa, uskomuksissa ja merkitysjärjestelmissä tapahtuu muutoksia. Sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla reflektio on nähty tärkeänä edellytyksenä käytäntöjen kehittämiseksi sekä elinikäiselle oppimiselle (Delany & Watkin 2009).

Ennen työelämään siirtymistä opiskelijat kohtaavat koulutuksen aikana usein haastavia ja ennalta arvaamattomia tilanteita työskennellessään asiakkaiden kanssa. Näistä haasteista selviytyäkseen reflektion taitojen kehittyminen on tunnistettu tärkeäksi (Delany & Watkin 2009). Kun opiskelija reflektion avulla muuttaa toimintaansa, kehittää se samalla toimijuutta ja uutta ammatillista identiteettiä. Näiden prosessien kautta tapahtuu ja mahdollistuu myös ammatillinen kasvu (Orahyytiäinen 2004). Fysioterapian koulutusohjelmissa kriittinen reflektio sisältyykin opintoihin osana käytännön harjoitteluja ja ammatillista kasvua (Savonia-AMK 2024; OAMK 2023). Reflektiotaitoja

harjoitetaan tyypillisimmin kirjoittamisen muodossa, jonka avulla pyritään käsitteellistämään kokemuksia ja selittämään tietoa sekä tekemään omaa ajattelua näkyväksi (Tynjälä ym. 2001).

Suomessa fysioterapeuttikoulutus koostuu 210 opintopisteestä. Tutkinto sisältää yleisiä opintoja, kuntoutuksen yhteisiä opintoja, sekä fysioterapian ammatillisia opintoja (Suomen fysioterapeutit 2016). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkinnon johtavan koulutuksen tulee sisältää vähintään 75 opintopistettä ammattitaitoa edistävää harjoittelua (OKM 2019). LAB ammattikorkeakoulussa fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillista kasvua pyritään tukemaan “Ammatillinen kasvu” -opintojaksokokonaisuudella. Opintojakso on kolmen opintopisteen laajuinen ja se sijoittuu kolmelle lukuvuodelle ja kolmelle eri lukukaudelle. Oppimistavoitteet rakentuvat oman oppimisen kehittämisen, ryhmässä toimimisen, uran osaamistarpeiden tunnistamisen, oman osaamisen tunnistamisen sekä palautteen antamisen ja kehittämisen sisällöistä (LAB ammattikorkeakoulu 2024).

## **KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET**

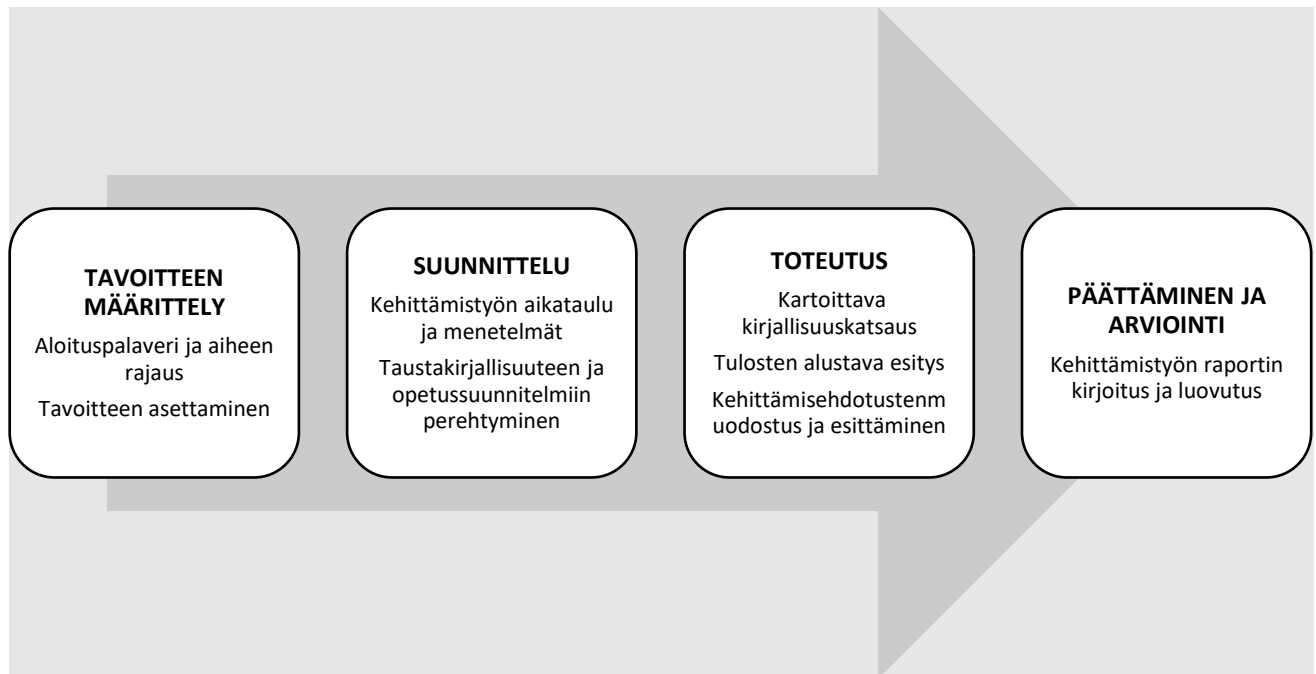
Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia heidän ammatillista kasvuaan opintojen aikana tukevista tekijöistä ja laatia kirjallisuuskatsaukseen pohjautuvat kehittämissuositukset LAB ammattikorkeakoulun “Ammatillinen kasvu” -opintojaksolle. Tutkimus- ja kehittämistyötä ohjaavia kysymyksiä olivat:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia fysioterapeuttiopiskelijoilla on ammatillista kasvua tukevista tekijöistä?
2. Millaisia kehittämissuosituksia ammatillisen kasvun opintojaksolle voidaan muodostaa kirjallisuuteen pohjautuen?

## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

Tämä tutkiva kehittämistyö oli osa Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia aineopintoja. Tutkimuksellista kehittämistyötä käytetään yleiskäsitteenä kuvaamaan tutkimuksen ja kehittämistoiminnan risteyspaikassa tapahtuvaa tutkimus- ja kehittämistoiminnan yhteyttä (Toikko & Rantanen 2009, 21). Toikon ja Rantasen (2009, 22) mukaan tutkivassa kehittämistyössä konkreettinen kehittämistoiminta määrittelee tutkimuksen reunaehdot ja tiedontuotantoa ohjaavat käytännön ongelmat ja kysymykset, joihin haetaan tukea tutkimuksellisia periaatteita hyödyntäen. Tässä tutkivassa kehittämistyössä tutkimuksellinen osa kostui kartoittavan

kirjallisuuskatsauksen (scoping review) avulla tuotetusta tiedonhankinnasta, jonka pohjalta muodostettiin ja esitettiin työn pääpainona olleet kehittämisehdotukset “Ammatillinen kasvu”-opintojaksolle sekä fysioterapian opettajille. Tässä tutkivan kehittämistyön etenemisessä mukailtiin Toikon ja Rantasen (2009, 64) lineaarista mallia (kuva 1).



KUVA 1. Kehittämistyön lineaarinen prosessikaavio.

Kehittämistyö alkoi joulukuussa 2023 yhteydenotolla LAB ammattikorkeakoulun fysioterapian tutoropettajiin. Kehittämistyön aihe nousi LAB ammattikorkeakoulun Lahden ja Lappeenrannan kampuksen tutoropettajien tunnistamasta tarpeesta kehittää “Ammatillinen kasvu” -opintojaksoa uudistuneen opetussuunnitelman myötä. Syksyllä 2024 käyttöön otettava uusi opetussuunnitelma toi myös tarpeen opintojakson yhtenäistämiseen kummallakin kampuksella. Työn tavoitteet asetettiin yhdessä tutoropettajien kanssa aloituspalaverin muodossa tammikuussa 2024. Samalla sovittiin kehittämistyön aikataulusta sekä kevään 2024 aikana etäyhteydellä tarpeen mukaan toteutettavista kuukausittaisista tapaamisista.

Aiheeseen perehtyminen aloitettiin kirjallisuuden läpikäynnillä, sekä suomalaisten fysioterapeuttikoulutusta järjestävien ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmiin tutustumisella tammi-helmikuussa 2024. Kirjallisuushaku päädyttiin suorittamaan kartoittavana katsauksena Joanna Briggs Instituutin (JBI) ohjeistuksen mukaisesti (Peters ym. 2020). Kartoittavassa katsauksessa pyritään etsimään tietoa laajasti eri lähteistä järjestelmällistä hakustrategiaa käyttäen tekemättä tutkimuksille metodologista rajausta (Peters ym. 2020). Tutkimuskysymyksen ja lähdekirjallisuuden

ohjaamana tiedonhaku varten määritettiin PCC-asetelma (Population, Concept, Context) (Peters ym. 2020). Hakulauseke muodostetaan tutkimuksen osallistujien (Population), kiinnostuksen kohteen tai ilmiön (Concept) sekä kontekstin (Context) perusteella.

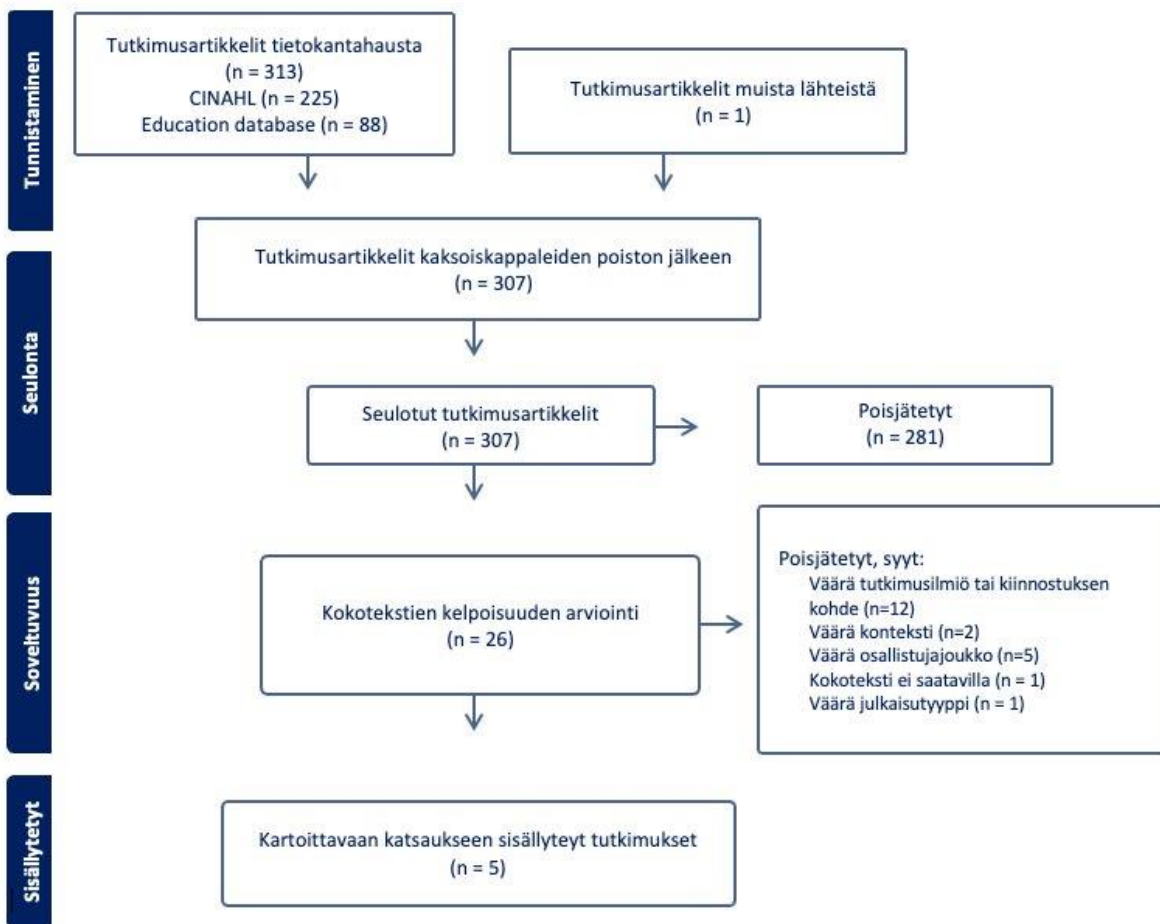
Alustava tiedonhaku toteutettiin CINAHL-tietokantaan ja tämän avulla tarkennettiin PCC-asetelmaa ja hakulauseketta. Alustavan tiedonhaun perusteella kontekstin todettiin vaihtelevan laajasti, joten sitä tarkentamaan lisättiin koulutukseen liittyvät hakusanat (taulukko 1). Lopullinen haku toteutettiin CINAHL ja Education database- tietokantoihin 20.2.2024 samalla hakulausekkeella (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Kirjallisuushaun PCC-asetelma sisältäen mukaanotto- sekä poissulkukriteerit sekä hakusanat.

PCC	Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit	Hakutermit
Osallistajat (P)	Fysioterapeuttiopiskelijat	Fysioterapian jatko-opiskelijat	"Physiotherapy students" OR "Physiotherapy degree" OR "Physiotherapy undergraduate"
Kiinnostuksen kohde tai tutkittava ilmiö (C)	Ammatillinen kasvu ja ammatillinen kehittyminen	Ammatillinen identiteetti	"Professional development" OR "Professional growth" OR "Professional competence"
Konteksti (C)	Koulutus	Yliopistotasoinen koulutus	Education OR "higher education" OR university OR "university of applied sciences"
Julkaisutyyppi	Alkuperäistutkimus tai järjestelmällinen kirjallisuuskatsaus, joka on julkaistu 2014–2024 välisenä aikana suomen tai englannin kielellä.	Ennen vuotta 2014 julkaistut tutkimukset. Muut kuin englannin ja suomenkieliset julkaisut. Tutkimukset, joissa ei kokotekstiä saatavilla käytössä olevista tietokannoista.	-

Hakulausekkeessa ei rajattu tarkasti tutkimukseen osallistujia, sillä katsaukseen haluttiin valikoida mahdollisimman avoimella otannalla erilaisia tutkimuksia laajan kokonaiskuvan luomiseksi. Ennen tutkimusten valintaa laadittiin sisäänotto- ja poissulkukriteerit, joiden perusteella tutkimukset valittiin mukaan katsaukseen. Kirjallisuuskatsaukseen päätettiin sisällyttää vain fysioterapian perustutkintokoulutuksessa opiskelevat, sillä hakutuloksissa esiintyi merkittävä määrä tutkimuksia, jotka käsittelivät fysioterapian jatko-opiskelijoiden kokemuksia ammatillisesta kasvusta. Rajaus tehtiin, sillä ammatillisen kasvun tiedetään kehittyvän opintojen edetessä (Grace & Trede, 2013).

Hakulausekkeen muodostamiseen saatiin ohjausta ohjaavilta opettajilta. Tutkimukset rajattiin englanninkielisiin ja vuosien 2014–2024 välillä julkaistuihin tutkimuksiin. Tiedonhaun perusteella valikoituneet tutkimukset seulottiin kolmen tutkijan toimesta ensin otsikko- ja tiivistelmätasolla, sekä tämän jälkeen kokotekstit käytiin läpi sisäänotto- ja poissulkukriteerien mukaisesti (taulukko 1). Yksi tutkimuksista sisällytettiin katsaukseen manuaalisen haun perusteella. Lopulliseen kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen valikoitui kokotekstien perusteella viisi tutkimusta, jotka on kuvattu liitteessä 1. Kirjallisuushaun vaiheet on esitetty kuvassa 2.



KUVA 2. PRISMA – vuokaavio.

Kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa aineistoa analysoitiin kevyen teemoittelun avulla. Sisällytettyjen tutkimusten tuloksia tarkasteltiin tutkimuskysymyksen ohjaamana ja luokittelemalla sitä kokoaviin teemoihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tuloksien ja kirjallisuuden pohjalta havaittiin neljä ammatillisen kasvun yläteemaa. Tulokset esiteltiin kuvailevalla tasolla, mikä on Petersin ym. (2020) mukaan tyypillinen tulosten esittämistapa kartoittavalle kirjallisuuskatsaukselle.



Kartoittavassa katsauksessa tutkimuksille ei tehdä systemaattista laadun arviointia tai synteesiä, jonka vuoksi käytännön suositusten tekeminen ei ole mahdollista (Peters ym. 2020). Suositusten sijaan tämän kehittämistyön tuotoksena luotiin kehittämissuositukset LAB-ammattikorkeakoulun ”Ammatillinen kasvu” -opintojaksolle, joita voidaan jatkossa hyödyntää tarkempien tehtävänantojen suunnittelussa. Toikon & Rantasen (2009, 65) mukaan kehittämistyö usein jatkuu prosessin muodossa, kun kehittämissuosituksia implementoidaan käytäntöön.

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulokset esiteltiin LAB ammattikorkeakoululle maaliskuussa 2024 ja tapaamisen pohjalta tarkennettiin kehittämistyön tuotoksen sisältöä. Kehittämissuositukset ja niiden pohjalta luotu infograafi esiteltiin tutoropettajille etäyhteydellä huhtikuussa 2024. Kehittämistyöstä kirjoitettiin julkaisu kesäkuussa 2024 julkaistun Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden opettajan andragogiseen käsikirjaan.

## **TULOKSET**

Kartoittavaan kirjallisuuskatsauksen valikoitui viisi tutkimusta. Tutkimuksista nousi esille neljä keskeistä ammatillista kasvua tukevaa teema, joita olivat reflektiivinen kirjoittaminen, käytännön harjoittelut, henkilökohtaistaminen ja vertaisoppiminen. Teemat ja niiden sisältö on kuvattu taulukossa 2.

Katsauksen tutkimuksista neljä on julkaistu Suomessa ja yksi tutkimuksista Italiassa (Artioli ym. 2021) vuosina 2014–2022. Kaikki viisi tutkimusta ovat menetelmältään laadullisia. Tutkimusmetodologioiltaan tutkimukset olivat vaihtelevia; kahdessa tutkimuksista käytettiin narratiivista (Korpi ym. 2014 & Kurunsaari ym. 2022), yhdessä temaattista (Korpi ym. 2017) ja yhdessä fenomenografista lähestymistapaa (Kurunsaari ym. 2022). Yhdessä tutkimuksista oli toteutettu systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja metasynteesi (Artioli ym. 2021). Neljässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneet olivat fysioterapeuttiopiskelijoita (Korpi ym. 2014; Korpi ym. 2017; Kurunsaari ym. 2015 & Kurunsaari ym. 2022) ja Artiolin ym. (2021) systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkimuksiin osallistuneet koostuivat terveydenhuoltoalanopiskelijoista (fysioterapeutti-, sairaanhoitaja-, lääkäri- ja toimintaterapeuttiopiskelijat). Artiolin ym. (2021) kirjallisuuskatsaukseen sisällytettyjen tutkimusten joukossa oli tutkimuksia, joissa tutkittiin myös terveydenhuoltoalan ammattilaisten kokemuksia. Pääosa tutkimuksista sisälsi kuitenkin opiskelijoiden kokemuksia, joita katsauksessa ensisijaisesti tutkittiin.

Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä ammatillisesta kehityksestä tutkittiin kahdessa tutkimuksessa (Korpi ym. 2014 & Kurunsaari ym. 2022). Tutkimusaineisto oli Korven ym. (2014) tutkimuksessa

kerätty opiskelijoiden kolmen ja puolen vuoden opiskelun aikana kirjoittamista portfolioista ja Kurunsaaren ym. (2022) tutkimuksessa opiskelijoiden haastatteluista. Kummankin tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden kertomusten kautta kokemuksia ammatillisen kasvun prosessista ja ymmärtää niitä paremmin opetuksen ja opetussuunnitelmatyön kehittämisen näkökulmasta. Myös Korven ym. (2017) tutkimus pohjautui Korven ym. (2014) keräämään aineistoon. Vuonna 2017 toteutetussa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat opiskelijoiden käsitykset käytännön työn oppimisesta. Portfoliossa opiskelijat pohtivat omaa oppimistaan ja ammatillista kehittymistään, jota tarkasteltiin temaattisella analyysillä käytännön työhön liittyvien käsitysten kautta.

Kurunsaari ym. (2015) ja Artioli ym. (2021) tutkimusryhmineen tutkivat opiskelijoiden kokemuksia reflektiivisestä kirjoittamisesta. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa aineisto koostui 17 artikkelin aineistoista (Artioli ym. 2021), kun taas Kurunsaaren ym. (2016) fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto kerättiin haastattelussa, joka keskittyi opiskelijoiden kokemuksiin videoinnista ja siihen pohjautuvasta reflektiivisestä kirjoittamisesta.

### **Opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset ammatillista kasvua tukevista tekijöistä**

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen kaikissa tutkimuksissa opiskelijoiden käsityksissä ja kokemuksissa nousi esiin **reflektiivisen kirjoittamisen merkitys**, joka tuki opiskelijoiden ammatillista kasvua. Opiskelijoiden kokemusten mukaan kirjoittamisen keinoin opiskelijat yhdistivät opitun teorian tiedon käytännön harjoittelukokemuksiin, tulivat tietoisemmaksi omasta oppimisprosessistaan ja harjoittelivat kriittistä pohdintaa (Korpi ym. 2014; Korpi ym. 2017 & Kurunsaari ym. 2022). Sen lisäksi reflektiivisen kirjoittamisen avulla opiskelijat kokivat voivansa käsitellä kokemuksiaan ja niistä heränneitä tunteitaan, mikä tuki niin ammatillista kuin henkilökohtaistakin kasvua (Artioli ym. 2021; Kurunsaari ym. 2015 & Kurunsaari ym. 2022). Reflektiivinen kirjoittaminen tuki myös ammatillisten taitojen kehittymistä ja käytännön työn kokemukset olivat merkityksellisiä fysioterapeutin työn hiljaisen tiedon omaksumissa (Korpi ym. 2014; Korpi ym. 2017; Kurunsaari ym. 2015 & Kurunsaari ym. 2022).

Opiskelijoiden kokemukset reflektiivisen kirjoittamisen merkityksellisyydestä vaihtelivat opintojen ja oman oppimisprosessin vaiheen myötä. Korven ym. (2014) mukaan opintojen loppupuolella reflektion merkitys ymmärrettiin paremmin. Reflektion merkitys ammatillista kasvua edistävänä tekijänä ymmärrettiin paremmin muun muassa työelämän kokemusten ja niihin liittyvän pohdinnan kautta (Korpi ym. 2017). Opiskelijoiden kokemuksiin peilaten tutkimuksissa nousi esiin

opiskelijoiden vakuuttaminen heti opintojen alussa reflektiivisen kirjoittamisen merkityksellisyydestä ammatillisessa kasvussa (Artioli ym. 2021; Korpi ym. 2017 & Kurunsaari ym. 2015). Sillä, että opiskelijat pääsevät alusta alkaen harjoittelemaan vapaata kirjoittamista ja saavat kannustavaa palautetta, on merkitysyhteys niin motivaatioon harjoitella reflektiota kirjoittamisen keinoin, kuin syvempään ymmärrykseen kehittyä ammatillisesti työelämään siirtyessä ja sen jälkeen (Artioli ym. 2021 & Kurunsaari ym. 2015).

Kolmessa tutkimuksessa opiskelijoiden tarinoissa ja kokemuksissa korostui **käytännön harjoittelujen** ja aitojen työelämän kokemusten merkitys ammatilliselle kasvuille (Korpi ym. 2014; Korpi ym. 2017 & Kurunsaari ym. 2022). Tutkimuksiin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksissa nousi esiin sekä vuorovaikutus asiakkaiden, että ammattilaisten kanssa (Korpi ym. 2017). Korven ym. (2017) mukaan käytännön harjoitteluissa opiskelijat pääsivät tutustumaan oikeisiin asiakkaisiin, näkemään heidän hoitopolkujaan sekä seuraamaan fysioterapian ammattilaisen toimintaa työssään. Kurunsaaren ym. (2022) tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksissa ammatillista kasvua tuki mahdollisuus soveltaa opittua teoretietoa käytännön harjoittelujen yhteydessä sekä pohtia ja reflektoida käytännön kokemuksia. Opiskelijoiden kokemuksissa nousi esiin sosiaalisessa kontekstissa oppiminen; aidot asiakaskohtaukset sekä todelliset työtilanteet (Korpi ym. 2014 & Korpi ym. 2017). Lisäksi työyhteisössä toimiminen herätti tunteita ja lisäsi hiljaisen tiedon omaksumista, joita ei kouluympäristössä välttämättä opi (Korpi ym. 2014 & Korpi ym. 2017). Korven ym. (2017) mukaan opiskelijat kokivat tärkeänä oppia toimimaan fysioterapeutin ammatissa, jollaista osaamista juuri käytännön työn kokemukset kehittivät.

Neljässä tutkimuksessa nousi esiin opintojen ja ammatillisen kasvun **henkilökohtaistamisen** merkitys (Korpi ym. 2014; Korpi ym. 2017; Kurunsaari ym. 2015 & Kurunsaari ym. 2022). Opiskelijoiden tarinoissa ilmeni, että jokaisen polku opinnoissa elämäntarinoineen ja –tapahtumineen on yksilöllinen. Tämä asettaa haasteita opettajille sekä opetuksen suunnittelun, että opetussuunnitelmien laatimisen osalta (Korpi ym. 2014 & Kurunsaari ym. 2017). Kurunsaaren ym. (2022) tutkimuksessa opiskelijoiden erilaiset elämäntapahtumat kouluympäristössä ja sen ulkopuolella vaikuttivat motivaatioon ja opiskeluun ja muovaten opiskelijan yksilöllistä ammatillisen kasvun polkua. Kurunsaari ym. (2022) tunnistivat opiskelijoiden kertomuksien pohjalta ammatillisessa kasvun kuusi eri merkityksellistä käännekohtaa; 1) opiskelupaikan saaminen; 2) sattumanvaraiset elämänmuutokset; 3) työharjoittelujaksot; 4) jonkin aiemmin tärkeän asian lopettaminen; 5) kansainväliset vaihdot ja 6) työpaikan saaminen. Kaikki merkitykselliset tapahtumat muokkasivat opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen polkua. Myös Korven ym. (2014) tutkimuksessa opiskelijoiden tarinat tukivat käsitystä siitä, että jokainen opiskelija rakentaa

yksilöllisessä tahdissa oman tietonsa ja ammatillisen kasvun polkunsu aiemman ymmärryksen ja kokemusten pohjalta.

Henkilökohtaistamisen näkökulmasta ohjaajan rooli nousi opiskelijoiden kokemuksissa merkitykselliseksi (Korpi ym. 2014; Korpi ym. 2017; Kurunsaari ym. 2015). Korven ym. (2017) mukaan pohdinta ja palautteen saaminen ovat tärkeitä opiskelijoille kaikessa oppimisessa. Sekä Korpi ym. (2014) että Kurunsaari ym. (2015) havaitsivat, että opiskelijat kokivat ohjauksen ja tuen tarvetta vaihtelevasti opintojensa aikana, ja opettajan tai ohjaajan haaste on tunnistaa opiskelijaryhmistä, kuka tukea tarvitsee. Lisäksi haasteena on havaita, missä vaiheessa opintoja ja millaista tukea opiskelija tarvitsee (Korpi ym. 2014; Kurunsaari ym. 2015). Opiskelijat kokivat merkityksellisinä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta myös käytännön harjoittelujen ohjaajien opastuksen ja kokemusten jakamisen heidän kanssaan (Korpi ym. 2017).

Kolmessa kirjallisuuskatsauksen tutkimuksista **vertaisoppiminen** koettiin merkityksellisenä ammatillisessa kehittämisessä (Korpi ym. 2014; Kurunsaari ym. 2015 & Kurunsaari ym. 2022). Opiskelijoille oli mielekästä kuulua ryhmään ja osana opiskelijaryhmää he kokivat niin ammatillista kuin henkilökohtaistakin kasvua (Korpi ym. 2014). Toisaalta ryhmään kuulumisen ja vertaisoppiminen mahdollistivat tärkeiden työelämätaitojen harjoittelun. Kurunsaaren ym. (2022) tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksissa nousi esiin vertaisoppimisen tärkeys. Työelämässä työskentely edellyttää yhteistyötaitoja, joita tarvitaan niin moniammatillisissa tiimeissä kuin oman työyhteisön sisällä. Opiskeluryhmä edustaa opiskelijalle tällaista yhteisöä, jossa hän pääsee ryhmässä toimimisen avulla harjoittelemaan ammatillista vuorovaikutusta. Kurunsaaren ym. (2022) mukaan ryhmässä toimimisen tulisikin olla kiinteä osa fysioterapeuttiopintojen opintosuunnitelmaa. Korven ym. (2014) mukaan myös itsenäiset oppijat hyötyvät ryhmässä tapahtuvasta pohdinnasta yhteistyötaitojen ja ongelmanratkaisun näkökulmasta. Kurunsaaren ym. (2016) tutkimuksessa nousi reflektiotaitojen kehittyessä esiin myös pohdinnan merkitys työelämäosaamisen näkökulmasta. Opiskelijoiden käytännön harjoittelukokemuksissa korostui reflektiotaitojen karttuessa sosiaalinen kehittäminen ja ammatilliset yhteisöt (Kurunsaari ym. 2015), mikä tukee ajatusta ohjata opiskelijoiden reflektiota sosiaalisen kompetenssin ja vertaisoppimisen näkökulmasta.

## TAULUKKO 2. Opiskelijoiden ammatillista kasvua tukevat keskeiset teemat.

1. Ammatillisten taitojen kehittyminen 2. Ammatillinen kasvu 3. Kannustava ohjaaminen heti opintojen alussa	<b>Reflektiivinen kirjoittaminen</b>
---	--------------------------------------

1. Aidot työelämän kokemukset 2. Tiedon soveltaminen käytäntöön	<b>Käytännön harjoittelut</b>
1. Yksilöllisyyden huomioiminen ja HOPS 2. Ohjaajan rooli	<b>Henkilökohtaistaminen</b>
1. Työelämätaitojen harjoittelu 2. Ryhmään kuulumisen merkitys	<b>Vertaisoppiminen</b>

### **Kehittämisehdotukset kartoittavan kirjallisuuskatsauksen pohjalta**

Kirjallisuuskatsauksen tuloksista nousi esiin, että opintojen henkilökohtaistamisen ja yksilöllisten opetussuunnitelmien tarve luo haasteita sekä opetuksen suunnittelulle että opetussuunnitelmien laatimiselle (Korpi ym. 2014 & Kurunsaari ym. 2015). Tämä osoitti myös, että yleisten ammatillista kasvua tukevien tehtävänantojen luominen ei ole kannattavaa. Toisaalta kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa opiskelijoiden kokemuksissa ammatillisesta kasvusta toistui tietyt teemat läpi opintojen, ja ne näyttäytyivät hieman erilaisina opintojen vaiheista riippuen. Tutkivassa kehittämistyössä päädyttiin kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulosten pohjalta luomaan “Ammatillinen kasvu” -opintojaksolle lukuvuosi-kohtaiset kehittämisehdotukset, joiden tarkoituksena on yhtenäistää LAB-ammattikorkeakoulun kahden kampuksen välistä toimintaa ja mahdollistaa tehtävänantojen variaatio opettaja-, ryhmä- sekä opiskelijakohtaisesti. Kehittämisehdotukset “Ammatillinen kasvu” -opintojaksolle on kuvattu taulukossa 3.

Opintojen etenemisen ja ohjauksen henkilökohtaistaminen tukevat opiskelijan ammatillista kasvua. Ammatillinen kasvu on yksilöllinen prosessi, johon vaikuttavat niin aiemmat kokemukset, opintojen vaihe kuin muut elämän tapahtumat (Korpi ym. 2014; Korpi ym. 2017; Kurunsaari ym. 2015 & Kurunsaari ym. 2022). Oppimisen polku on jokaisen kohdalla erilainen ja siten myös ammatillinen kehittyminen tapahtuu yksilöiden kohdalla eri tavoin ja omassa tahdissa. Opiskelijoiden oppimisen ja kasvun mahdollistamiseksi yksilöllisyyden huomioimisen ja henkilökohtaisten

opetussuunnitelmien merkitys korostuu (Korpi ym. 2014 & Kurunsaari ym. 2015). Opettajan tehtävä on tunnistaa opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja tukea kasvua sekä kehittymistä yksilöllisesti. Ohjaamisen kehittämisen lisäksi opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden tulisi ohjata myös pedagogista suunnittelua sekä opetussuunnitelmien tekemistä (Korpi ym. 2014 & Kurunsaari ym. 2015).

Ensimmäistä tutkintoaan opiskelevan ja jo työelämässä olleen opiskelijan tarpeet ovat erilaiset ja Korven ym. (2017) mukaan koulutuksessa tulee ymmärtää aikuisen elämää ja hyödyntää sitä myös pedagogisissa valinnoissa. Esimerkiksi työelämäyhteistyössä, kuten hankkeissa, aikuiset opiskelijat pääsevät hyödyntämään aiempia kokemuksiaan ja osaamistaan.

Ammatillista kasvua tukevat käytännön harjoittelut ja niiden yhteydessä tapahtuva reflektio. Opiskelijoiden kokemukset reflektiosta ja sen mielekkyydestä vaihtelivat opintojen aikana (Artioli ym. 2021; Korpi ym. 2017; Kurunsaari ym. 2022). Erityisesti opintojen alussa reflektio ei vielä kytkeydy fysioterapeuttikoulutuksen työelämän kokemuksiin ja sen merkitys voi olla vaikeaa tunnistaa. Tärkeää olisi vakuuttaa opiskelijat heti opintojen alussa reflektiivisen kirjoittamisen merkityksellisyydestä ammatillisen kasvun näkökulmasta (Artioli ym. 2021; Korpi ym. 2017 & Kurunsaari ym. 2015). Esimerkiksi vapaamuotoinen kirjoittaminen ja riittävä kannustava ohjaus erityisesti, jos kirjoittaminen tuntuu hankalalta tukevat reflektiivisessä kirjoittamisessa kehittymistä. Myös kokeneempien vertaisopiskelijoiden hyödyntäminen opintojen alkuvaiheessa voi tukea opiskelijan motivoitumista harjoitella reflektiivistä kirjoittamista (Artioli ym. 2021; Kurunsaari ym. 2015).

Opiskelijoiden kokemusten mukaan aitojen työelämäkokemusten reflektio lisäsi heidän ymmärrystään ja tarjosi mahdollisuuden harjoitella kouluympäristössä opitun teorian soveltamista käytännössä (Artioli ym. 2021). Kun eri tiedon muotojen yhdistämisen taidot eivät ole vielä niin kehittyneet, tulisi pedagogisten valintojen tukea sen harjoittamista. Kurunsaaren ym. (2022) mukaan esimerkiksi reflektiivisten päiväkirjojen kirjoittamisen ja keskustelujen tulisi kannustaa opiskelijoita luomaan yhteyksiä teorian ja käytännön välille ennen harjoittelua, sen aikana ja sen jälkeen. Opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja palautetta yksilöllisten tarpeiden mukaan kehittääkseen reflektiotaitojaan. Korven ym. (2017) mukaan palautetta ja ohjausta reflektiosta tarvitaan käytännön harjoittelujen kaikissa vaiheissa.

Loppupuolella opintoja pohdinnan merkitys ymmärrettiin paremmin. Sekä Korpi ym. (2017) että Kurunsaari ym. (2022) toivat esiin opintojen loppupuolella ammatillisen kehittymisen muotona kriittisen arvioinnin ja kehittämisen sekä työn laajentamisen yhteistyöhön muiden kanssa. Reflektiotaitojen ja kriittisen pohdinnan kehittyminen tukee opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymistä; Terveystieteiden kehittyminen ja monimuotoistuu nopeasti, joka edellyttää ammattilaisilta tutkimustiedon kriittistä arviointia, kriittistä kehittämistä ja jatkuvaa oman ammatillisuuden kehittämistä (Artioli ym. 2021; Korpi ym. 2014). Reflektiivisen kirjoittamisen taidot tukevat

ammattillista kehittymistä oman toiminnan ohjaamisen sekä ammatillisen vuorovaikutuksen näkökulmasta (Artioli ym. 2021; Kurunsaari ym. 2015).

Ryhmällä, johon opiskelija kuuluu sekä vertaisoppimisella omassa ryhmässä ja yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa, on oma tärkeä roolinsa ammatillisessa kehittämisessä. Korven ym. (2016) mukaan opiskelijalle itsessään ryhmään kuulumisen on merkityksellistä. Sen lisäksi Kurunsaari ym. (2022) korostavat, että vertaisryhmät ja muut vertaisryhmäyhteistyön muodot voidaan nähdä tiloina, joissa opiskelijat voivat valmistautua työelämään ja hankkia valmiuksia jokapäiväistä elämää varten. Kurunsaari ym. (2015) ehdottavat, että vertaisoppimista voisi hyödyntää myös eri opintojen vaiheissa olevien ja aloittelijoiden ja edistyneempien opiskelijoiden kesken esimerkiksi reflektiotaitojen kehittämisen tärkeydestä ja merkityksestä ammatillisessa kehittämisessä. Kokeneempien opiskelijoiden reflektiotaidot kehittyvät opintojen edetessä ja työelämäkokemusten ja niihin liittyvän pohdinnan myötä ja painopiste itsereflektiosta siirtyy sosiaalisen kompetenssin osa-alueisiin (Kurunsaari ym. 2015). Myös ammatillisen kasvun opintojakson myöhemmissä vaiheissa on perusteltua ohjata opiskelijoita reflektioon liittyen ammatillisiin yhteisöihin ja yhteistyössä muiden opiskelijoiden kanssa.

### TAULUKKO 3. Kehittämisehdotukset "Ammatillinen kasvu" -opintojaksolle.

<b>"Ammatillinen kasvu" -opintojakson kehittämisehdotukset</b>		
<p>Ammatillisen kasvun yksilöllisessä ja jatkuvassa prosessissa tulisi huomioida opiskelijan aiemmat kokemukset, oppimisen tavat ja opintojen vaihe.</p> <p>Ammatillista kasvua tukevat reflektiivinen kirjoittaminen, käytännön harjoittelut ja niiden yhteydessä tapahtuva reflektio.</p> <p>Opintojen etenemisen ja ohjauksen henkilökohtaistaminen sekä vertaisoppiminen ovat tärkeä osa ammatillista kasvua.</p>		
<b>Ammatillinen kasvu I</b>	<b>Ammatillinen kasvu II</b>	<b>Ammatillinen kasvu III</b>
<p>1. Vakuuttaminen reflektiivisen kirjoittamisen tärkeydestä.</p> <p>2. Kannustaminen vapaamuotoiseen kirjoittamiseen.</p> <p>3. Kokeneempien vertaisten hyödyntäminen.</p>	<p>1. Aitojen työelämäkokemusten reflektio.</p> <p>2. Ohjauksen ja palautteen merkitys reflektiotaitojen kehittämisessä.</p>	<p>1. Vertaisten ja työelämäyhteistyön merkitys yhteistyötaitojen kehittämisessä.</p> <p>2. Pohdinnan ja kriittisen ajattelun kehittyminen kokemusten myötä.</p> <p>3. Oman oppimisprosessin arviointi.</p>

## POHDINTA

Tämän tutkivan keittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia heidän ammatillista kasvuaan opintojen aikana tukevista tekijöistä ja laatia kehittämissuositukset LAB ammattikorkeakoulun “Ammatillinen kasvu” -opintojaksolle. Kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa nousi esiin neljä keskeistä teemaa, jotka tukevat fysioterapeuttiopiskelijan ammatillista kasvua. Näistä teemoista vahvimmin esille nousi reflektiivisen kirjoittamisen merkitys läpi opintojen. Kirjallisuuskatsauksen tutkimusten mukaan on tärkeää, että reflektiivisen kirjoittamisen merkitystä ammatillisen kasvun tukena painotettaisiin jo opintojen alkuvaiheesta asti. Näitä tutkimustuloksia tukee Maailman fysioterapiajärjestön (World Physiotherapy 2021, 44) suositus, joka korostaa reflektiivisten taitojen ja reflektiivisyyden tärkeyttä läpi opintojen, mutta erityisesti fysioterapiaopintojen alussa. Ammatillisen kasvun tukemisen lisäksi reflektiivisen kirjoittamisen on todettu edistävän opiskelijoiden reflektiivisiä taitoja ja reflektiivistä ajattelua (Ortoleva ym. 2016). Reflektiivisten taitojen on osoitettu olevan kriittisessä roolissa myös kliinisten taitojen saavuttamisen kannalta (Laitinen-Väänänen 2008). Näin ollen opintojen aikana opitut reflektiiviset taidot tukevat vahvasti ammatillisen kasvun jatkuvuutta työelämässä.

Kirjoittaminen on erityisesti opintojen alkuvaiheessa monelle opiskelijalle hankalaa aiheuttaen siksi jopa negatiivisia suhtautumista kirjoittamista kohtaan. Kirjoittamisen rinnalla myös muiden reflektiivisten menetelmien hyödyntäminen on nähty toimivana vaihtoehtona. LAB-ammattikorkeakoulun tutoropettajat kuvasivat käyttäneensä opintojen alkuvaiheessa vaihtoehtoisia reflektiivisten menetelmiä, kuten piirtämistä ja sen pohjalta käytyä keskustelua yhdessä vertaisopiskelijoiden kanssa. Nortvig (2017) tutki ammatillisen identiteetin kehittymistä ja tutkimuksessa opiskelijat reflektivat omaa toimintaansa näyteltyjen tilanteiden videoinnin pohjalta. Videot tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden palata tilanteisiin jälkikäteen ja sen avulla reflektoida omaa toimintaa.

Reflektio ja reflektiivinen kirjoittaminen liittyivät vahvasti käytännön harjoitteluun. Tynjälän (2008) mukaan ammatillisen osaamisen kehittäminen edellyttää teorian ja käytännön välistä vuorovaikutusta ja työelämä toimii usein opiskelijalle yhtenä merkityksellisenä oppimisympäristönä. Kirjallisuuskatsauksen tuloksissa ilmeni, että negatiiviset kokemukset reflektiivisestä kirjoittamisesta erityisesti opintojen alkuvaiheessa voivat selittyä käytännön kokemusten sekä kokemusten synnyttämien ajatusten ja tunteiden puutteella. Tulosten mukaan työelämäkokemukset mahdollistivat kokemusten sekä niistä heränneiden tunteiden läpikäynnin, ja vahvistivat ymmärrystä reflektiivisen kirjoittamisen merkityksestä ammatillisen kasvun tukijana (Artioli ym. 2021; Korpi ym. 2014; Kurunsaari ym. 2015 & Kurunsaari ym. 2022).



Kirjallisuuskatsauksen mukaan käytännön harjoittelujen tuottamat aidot työelämäkokemukset tukivat ammatillista kasvua. Käytännön harjoittelujen yhteydessä opiskelijat saavat kokemuksia työelämästä aitojen asiakkaiden kohtaamisesta, työyhteisöjen toiminnasta sekä kokonaisvaltaisesti fysioterapeutin työn harjoittelemisesta. Harjoittelujen aikana opiskelijat luovat ammattiin liittyviä merkityksiä ja nämä ammattiin liittyvät merkitykset ovat Sutisen & Karjalaisen (2014) mukaan keskeinen tekijä ammatillisen kasvun kannalta. Nämä kaikki osaltaan muokkaavat opiskelijan ajattelua ja ammatillista kehittymistä. Mezirowin mukaan (1991) kriittinen itsereflektio tukee oppimista, jossa muutoksia voi tapahtua opiskelijan uskomuksissa, asenteissa ja käsityksissä. Tätä tukee myös Schöinin (1987) käsitys siitä, että reflektiotaidot kehittyvät parhaiten käytännön monimutkaisissa ja epävarmoissa tilanteissa, joita harjoittelukokemukset usein opiskelijoille ovat.

Käytännön harjoittelujen osalta ohjaajien rooli oli merkittävä. Oppimista harjoittelussa tukee ohjaajan palaute ja tarkasti yhdessä sovitut oppimistavoitteet ja ohjaamistyyli, ja niiden mukaisesti toteutettu ohjaaminen mentorinomaisesti, mutta riittävän kriittisin ottein (Clouder ym. 2021). Myös Gracen ja Treden (2013) havaitsivat, että opiskelijat oppivat paljon ammatillisuudesta sekä opettajiltaan että kliinisiltä ohjaajiltaan ja siksi työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä tulisi tiivistää ja lisätä. Lisäksi he toteavat, että opiskelijat vertaavat oppimaansa käytäntöön, mutta tarvitsevat riittävästi aikaa ja tilaa syvälliseen pohdintaan oppimansa merkityksellistämiseksi. Opettajilla ja ohjaajilla on myös oleellinen rooli siinä, kuinka opiskelija oppii reflektiivistä ajattelua (Sutinen & Karjalainen 2014). Sen lisäksi, että harjoittelut kehittävät opiskelijan kliinisiä taitoja ja ammattitaitoa, opettajien ja ohjaajien tarjoama tuki työtilanteiden läpikäymiseen ja reflektiiviseen ajatteluun voi olla merkittävää ammatillisen kasvun kannalta.

Polku opiskelijasta ammattilaiseksi on jokaisella yksilöllinen, samoin kuin ammatillinen kasvukin. Lindquist ym. (2006) tutkijaryhmineen totesi, että ammatillinen kasvu etenee erilaisina kehityspolkuina ja sitä ohjaa kokemuksista oppiminen. Opiskelijan kehityspolkuun kuuluvat kertyvä teorian tieto sekä kokemukset opiskeluun ja käytännön harjoitteluihin liittyen, mutta myös yksilölliset elämäntapahtumat. Lindeman (1926) totesikin, että ”koulutus on aikuisen elämää” ja korosti erityisesti kokemusten merkitystä niin oppimisen motivaation lähteenä kuin myös yksilöitä erottavana tekijänä. Sekä opintojen että ammatillisen kasvun henkilökohtaistaminen nousi esiin kirjallisuuskatsauksen tuloksissa (Korpi ym. 2014; Korpi ym. 2017; Kurunsaari ym. 2015 & Kurunsaari ym. 2022). Se haastaa opettajia ja ohjaajia pohtimaan, kuinka parhaiten tunnistaa opiskelijoiden tuen tarve sekä ohjata heitä omilla kehityspoluillaan.

Tutkimuksissa nousi esiin terveydenhuollon nopea kehitys ja monimuotoistuminen sekä sen edellyttämät edistyneet kriittisen pohdinnan ja arvioinnin taidot (Artioli ym. 2021; Korpi ym. 2014). Piiraisen ja Viitasen mukaan (2010) suomalaisen työelämän ja korkeakoulutuksen yhteistyön kehittämisen yhtenä tarkoituksena on vastata työelämän kehittymiseen ja koulutuksen laatutavoitteisiin niin, että opiskelijat saavat valmiuksia, joilla he selviävät työelämän muutoksissa. Reflektiotaitojen kehittyessä opiskelijoiden reflektio siirtyy heistä itsestään koskemaan myös työyhteisöjä ja käytäntöjä (Korpi ym. 2017; Kurunsaari ym. 2022). Kurunsaari ym. (2015) ehdottivatkin, että reflektiotaidoissa tulisi keskittyä enemmän sosiaalisen kompetenssin osaamisen kehittämiseen, jotta taidot vastaisivat paremmin työelämän tarpeita. Myös Grace ja Trede (2013) toteavat, että pedagogisia lähestymistapoja on uudistettava niin, että ne sisältävät keskustelua myös nykyajan yhteiskunnallisista ja kulttuurisista kysymyksistä, jotta opiskelijoiden käsitykset ammatillisuudesta vastaavat riittävästi nykypäivän ammatillisen käytännön vaatimuksia. Fysioterapeuttikoulutuksessa yhdistyvät näyttöön perustuva tieto sekä kokemuksellinen käytäntö ja näiden taitojen kehittäminen jatkuu koko työelämän ajan (World Physiotherapy 2021). Myös ammatillinen kasvu on läpi elämän jatkuva prosessi ja siksi onkin tärkeää, että pohja sille luodaan jo fysioterapeutin peruskoulutuksen aikana. Rochen ja Cooten (2008) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat reflektion harjoittamisen hyödyllisenä strategiana edistää ammatillista kehittymistään myös opintojen jälkeen.

Piirainen ja Viitanen (2010) kuvaavat fysioterapeutiksi kasvamista kulttuurisena oppimisprosessina, jonka aikana kasvetaan myös työelämäyhteisön jäseneksi. Heidän mukaansa tämä mahdollistuu vain käytännön työelämässä hankittujen kokemusten myötä; ammattilaisten toimintaa seuraamalla, aitoja asiakkaita kohtaamalla ja olemalla vuorovaikutuksessa kumpienkin kanssa. Näitä kokemuksia refleктоimalla yksin ja yhdessä opiskelija oppii vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä eri sidosryhmien kanssa ja vahvistaa ammatillista sosiaalista kompetenssiaan. Piiraisen ja Viitasen (2010) mukaan opiskelijaryhmät näyttävät fysioterapeutiksi kasvamisen tärkeinä opintojen aikaisina yhteisöinä. Myös Skaniakos ja Piirainen (2019) toteavat, että vertaisryhmät ja niissä toteutettu yhteistyö tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden hankkia valmiuksia esimerkiksi työelämää ajatellen.

Ladyschewskyn (2010) mukaan opitun tiedon siirtäminen käytäntöön on terveystieteissä haaste sekä opiskelijalle että vastavalmistuneelle ja tästä ei tulisi pyrkiä selviytymään yksin. Kirjallisuuskatsauksen tuloksia tukien myös muu tutkimus näyttää, että vertaisoppiminen johtaa merkittäviin oppimishyötyihin (esim. Topping, 2005). Oppiminen on sosiaalinen prosessi, jossa omaa osaamista voi kehittää hakemalla vertaisilta palautetta esimerkiksi omasta osaamisesta, taidoista ja asenteista (Ladyschewskyn, 2010). Vertaispalaute on helpommin saavutettavissa ja yhteisestä

pohdinnasta ja Ladyschewskyn (2010) mukaan vertaisten välillä käydystä keskustelusta puuttuu arviointimaisuus, joka opettajan tai ohjaajan antamassa palautteessa voi olla läsnä. Opiskelijaryhmissä jokaisen jäsenen on mahdollista tuoda omat yksilölliset kokemuksensa osaksi keskustelua ja yhdessä oppimista. Sevenhuysen ym. (2017) mukaan vertaisoppiminen ja toisilta saatu tuki myös kasvatti opiskelijoiden autonomiaa ja itseluottamusta. Monien havaittujen hyötyjen vuoksi vertaisoppiminen eri muodoissaan tulisi huomioida opetussuunnitelmia laatiessa sekä pedagogisia valintoja tehdessä (Ladyschewsky, 2010; Sevenhuysen ym. 2017)

Kirjallisuuskatsauksen tutkimuksille ei tehty JBI:n ohjeistusta noudattaen erillistä laadun arviointia. Kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset olivat melko homogeeniset, sillä neljä niistä oli toteutettu Suomessa samojen tutkijoiden toimesta. Toisaalta kotimaiset tutkimukset tukevat erityisesti suomalaisen fysioterapian perustutkintokoulutuksen kontekstissa tapahtuvaa opetusta ja sen tukemaa ammatillista kasvua.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Tämän tutkivan kehittämistyön kartoittava kirjallisuuskatsaus osoitti, että fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillinen kasvu on yksilöllinen ja jatkuva prosessi, jonka etenemiseen vaikuttavat opiskelijan aiemmat kokemukset, oppimisen tavat sekä opintojen vaihe. Ammatillisen kasvun tukemisessa korostuvat reflektiivisen kirjoittamisen merkitys opintojen alusta lähtien, käytännön harjoittelukokemukset, vertaisoppimisen eri muodot sekä henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laatiminen. Esille nousee etenkin reflektiotaitojen kehittäminen läpi opintojen sekä yksilöllisen ohjauksen ja vertaisten tuen tarve niiden opiskelijoiden keskuudessa, jotka kokevat reflektion haastavana tai merkityksettömänä. Opintojen henkilökohtaistamisen ja yksilöllisten opintosuunnitelmien tarve luo haasteita opetussuunnitelmien sekä yksittäisten ammatillista kasvua tukevien tehtävänantojen luomiselle. Tämän vuoksi tässä kehittämistyössä päädyttiin luomaan lukukausikohtaiset kehittämissuositukset ammatillista kasvua tukevien teemojen muodossa, jotka yhtenäistävät kampusten välistä toimintaa, mutta mahdollistavat tehtävänantojen variaation opettaja-, yksilö- ja ryhmäkohtaisesti.

**Kirjoittajien yhteystiedot:** herttuainenelina@gmail.com, marika.rintahiiri@gmail.com & elina.roppanen@gmail.com

## LÄHTEET

- Artioli, G., Deiana, L., De Vincenzo, F., Raucci, M., Amaducci, G., Bassi, M., Silvia Di, L., Hayter, M. & Ghirotto, L. (2021). Health professionals and students' experiences of reflective writing in learning: A qualitative meta-synthesis. *BMC Medical Education* 21, 394 . doi:10.1186/s12909-021-02831-4
- Clouder, L., Jones, M., Mackintosh, S. & Adefila, A. (2021). Development of autonomy on placement: perceptions of physiotherapy students and educators in Australia and the United Kingdom. *An International Journal of Physical Therapy* 38 (12), 2100–2110. doi: 10.1080/09593985.2021.1898066
- Delany, C., & Watkin, D. (2009). A study of critical reflection in health professional education: "Learning where others are coming from". *Advances in Health Science Education* 14 (3), 411- 429. doi: 10.1007/s10459-008-9128-0
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. Touchstone. New York.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 26–49). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Grace, S. & Trede, F. (2013). Developing professionalism in physiotherapy and dietetics students in professional entry courses. *Studies in Higher Education*, 38 (6) 793-806, doi: 10.1080/03075079.2011.603410
- Korpi, H., Peltokallio, L., & Piirainen, A. (2014). The story models of physiotherapy students' professional development. Narrative research. *European Journal of Physiotherapy* 16 (4), 219- 229. doi: 10.3109/21679169.2014.934279
- Korpi, H., Piirainen, A. & Peltokallio, L. (2017). Practical work in physiotherapy students' professional development. *Reflective Practice* 18 (6), 821-836. doi: <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361920>
- Kurunsaari, M., Tynjälä, P. & Piirainen, A. (2015). Students' Experiences of Reflective Writing as a Tool for Learning in Physiotherapy Education. doi: [https://doi.org/10.1163/9789004264830\\_008](https://doi.org/10.1163/9789004264830_008)
- Kurunsaari, M. (2019). *Perspectives on Physiotherapy Students' Professional Competence Development during Their Education*. University of Jyväskylä. Faculty of Sport and Health Sciences. Väitöskirja. Viitattu 20.4.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7702-3>
- Kurunsaari, M., Tynjälä, P. & Piirainen, A. (2022). Stories of professional development in physiotherapy education. *Physiotherapy Theory and Practice*, 38 (11), 1742-1755. doi: <https://doi.org/10.1080/09593985.2021.1888341>
- LAB ammattikorkeakoulu. (2024). *Fysioterapeuttikoulutus*. Opinto-opas. Viitattu 16.4.2024. <https://opinto-opas.lab.fi/68177/fi/68117/68145/1698>
- Ladyshevsky, R. (2010). Building competency in the novice allied health professional through peer coaching. *Journal of Allied Health* 39 (2), 75–80.
- Laitinen-Väänänen, S. (2008). The construction of supervision and physiotherapy expertise: a qualitative study of physiotherapy students' learning sessions in clinical education. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 10.5.2024. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18787/9789513932978.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lindeman, E., (1926). *The meaning of adult education*. New York, USA: New Republic Inc.
- Lindquist, I., Engardt, M., Garnham, L., Poland, F. & Richardson, B. (2006). Development pathways in learning to be a physiotherapist. *Physiotherapy Research International* 11 (3), 129-139. doi:10.1002/pri.332.

- Longworth, N. & Davies, K. W. (1996). *Lifelong Learning. New Vision, New Implication, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. London: Kogan Page Limited
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-193.
- Nortvig, A. (2017). “They look at themselves and say: ‘Well, okay...’” The contribution of video technology to professional identity Development. *Journal of Teaching and Learning with Technology*. 6 (1), 1-14. doi:10.14434/jotlt.v6n1.19770
- OAMK. (2023). *Opetussuunnitelmat. Opintojaksokuvaus. Fysioterapeutti alansa asiantuntijana (4 OP)*. [https://vanha.oamk.fi/opinto-opas/opintojen-sisalto/opetussuunnitelmat?koulutus=ftk2016&lk=s2016&alasivu=opintojakso&oj=7F00BD91\\_fi](https://vanha.oamk.fi/opinto-opas/opintojen-sisalto/opetussuunnitelmat?koulutus=ftk2016&lk=s2016&alasivu=opintojakso&oj=7F00BD91_fi)
- OKM=Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Tutkintoon johtavan koulutuksen kehittäminen tukemaan sosiaali- ja terveystalvelujen uudistamista*. Viitattu 19.4.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-650-8>
- Ora-Hyytiäinen, E. (2004). *Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi: Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Viitattu 9.5.2024. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67086/951-44-6076-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (2016). *Writing for professional development*. Leiden: Brill
- 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 20.3.2024. <https://synthesismanual.jbi.global>
- Piirainen, A. & Viitanen, E. (2010). Transforming expertise from individual to regional community expertise: a four-year study of an education intervention. *International Journal of Lifelong Education*, 29 (5), 581-596, doi: 10.1080/02601370.2010.512807
- Roche, A. & Coote, S. (2008). Focus group study of student physiotherapists’ perceptions of reflection. *Medical education*, 42 (11), 1064–1070. doi: 10.1111/j.1365-2923.2008.03178.x
- Ruohotie, P. (2002). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki. WSOY.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Savonia-AMK. (2024). *Fysioterapeutin tutkinto-ohjelma. Opinto-opas*. <https://opinto-opas.peppi.savonia.fi/10889/fi/10887/16756/1045/0/62714>
- Sevenhuysen, S., Thorpe, J., Molloy, E., Keating, J. & Haines, T. (2017) Peer assisted learning in education of allied health professional students in the clinical setting: a systematic review. *Journal of Allied Health* 46 (1), 26–35.
- Skaniakos, T. & Piirainen, A. (2019). The meaning of peer group mentoring in the university context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 17 (1) 19–33. doi: <https://doi.org/10.24384/EKNZ-S730>
- Suomen fysioterapeutit. (2016). *Fysioterapeutin ydinosaaminen*. Viitattu 20.4.2024. <http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>
- Suomen fysioterapeutit. (2017). *Osaaminen näkyväksi: Opas fysioterapeuteille urasuunnittelun ja täydennyskoulutuksen tueksi*. Viitattu 10.5.2024. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/wp-content/uploads/2018/09/Uraopas2017.pdf>
- Suomen fysioterapeutit. (2023). Viitattu 19.4.2024. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/fysioterapeutin-koulutus/>

- Sutinen, A. & Karjalainen, A. (2014). Ammatillinen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu: kohti pragmatistis-transaktiivista ammatillista pedagogiikkaa. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 269–279. doi: <https://doi.org/10.33336/aik.94107>
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. 3. korjattu painos. Tampere: Tampere University Press.
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology* 25 (6), 631-645. doi: 10.1080/01443410500345172
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannus-sakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (2001). Kirjoittaminen oppimisen välineenä integroimassa teoriaa ja käytäntöä. Kluwer Academic Publishers.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3 (2), 130–154. doi: 10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Wallin, O. (2012). Ammatillinen kasvu ja työhön sitoutuminen sosiaali- ja terveydenhuoltoalan työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14 (1), 10–21. Viitattu 9.5.2024. <https://journal.fi/akakk/article/view/114445>
- World Physiotherapy. Physiotherapist education framework. London, UK: World Physiotherapy; 2021. Viitattu 19.4.2024. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/wp-content/uploads/2023/07/Physiotherapist-education-framework-FINAL.pdf>

LIITE 1. Kuvaileva taulukko katsauksen tutkimuksista.

Tutkimus (kirjoittajat, vuosi, maa, nimi)	Tarkoitus ja tavoite	Osallistujat	Tutkimusmenetelmä	Aineiston hankinta	Aineiston analyysi	Päätulokset
Artioli, G., Deiana, L., De Vincenzo, F., Raucci, M., Amaducci, G., Bassi, M. Chiara, Silvia De Leo, Hayter, M. & Ghiotto, L. (2021). Italia.  Health professionals and students' experiences of reflective writing in learning: A qualitative meta-synthesis	Tutkia millaisia kokemuksia terveydenhuollon ammattilaisilla ja opiskelijoilla on reflektiivisen kirjoittamisen käytöstä koulutuksensa aikana.	Terveydenhuoltoalan opiskelijat (fysioterapeutti, sairaanhoitaja, lääkäri, toimintaterapeutti) (myös terveydenhuollon ammattilaiset, mutta ei merkittävässä määrin).	Laadullinen: järjestelmällinen kirjallisuuskatsaus ja metasynthesei.	Artikkelien hakustrategia määrittely PICO:n mukaisesti. Tiedonhaku suoritettu Medline-, Embase-, Cinahl-, PsycInfo-, Eric- ja Scopus-tietokantoihin. Valitut artikkelit (17) julkaistu 1.1.2008-30.9.2019.	Metasynthesei: Induktiivinen temaatittinen analyysi, jonka jälkeen alateemoja verrattiin tutkimusten välillä. Samankaltaiset alateemat ryhmiteltiin tai siirrettiin uusiin alaluokkiin.	Neljä pääluokkaa: reflektio, oppimispotentialin saavuttaminen, filosofisen ja empaattisen lähestymistavan rakentaminen sekä reflektiivisen kirjoittamisen toteutusmahdollisuuksien tunnistaminen.  Reflektiivinen kirjoittaminen synnytti pohdintaa mahdollistaen taitojen kehittymisen, ammatillisen kasvun ja kyvyn toimia muutoksen keskellä. Lisäksi se lisäsi empaattista asennetta ja herkkyyttä omia sekä muiden tunteita kohtaan.
Korpi, H., Peltokallio, L. & Piirainen, A. (2014). Suomi.  The story models of physiotherapy students' professional development. Narrative research.	Tutkia fysioterapiaopiskelijoiden kertomuksia ammatillisesta kehitysprosessistaan sekä tuottaa uudenlaista tietoa jatko-opiskeluun, koulutuksen kehittämiseen ja opetussuunnitelman suunnitteluun fysioterapiakoulutuksessa.	Kahdeksan vapaaehtoista 22–37-vuotiasta naisfysioterapiaopiskelijaa kahdesta eri suomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Valmistumisvuodet 2008 ja 2012.	Laadullinen: narratiivinen lähestymistapa	Tutkimus oli osa laajempaa tutkimusprojektia. Aineisto kerätty vuosina 2008 ja 2012. Opiskelijat kirjoittivat koko opiskeluajan (3,5 v) portfolioa oppimiskokemuksistaan. Opiskelijoita ohjattiin kirjoittamaan opintojen alussa aiheesta: <i>millainen oppija olen ja joka kuudes kuukausi aiheesta: ammatillinen kehitykseni.</i>	Narratiivinen kolmivaiheinen kerronnan analyysi	Ammatillisen kehittymisen neliportainen vaihe: 1. aiemmat opinnot, 2. uudenlainen oppimistapa, 3. fysioterapian ymmärtäminen ja 4. fysioterapian ammatillaiseksi kasvaminen. Lisäksi opiskelijoiden kertomuksista muodostettiin kolme tarinamallia: itsenäisen oppijan tarina, fysioterapiayhteisön jäseneksi kasvamisen tarina ja kriittisen kehittäjän tarina. Kertomukset vahvistivat käsitystä siitä, että jokainen rakentaa tietoja, taitoja ja käsityksiään omien aiempien kokemuksensa pohjalta ja rakentaa omaa tarinaa oppimisesta yksilöllisessä aikataulussa.

<p>Korpi, H., Piirainen, A. &amp; Peltokallio, L. (2017). Suomi.</p> <p>Practical work in physiotherapy students' professional development.</p>	<p>Tutkia millaisia käsityksiä fysioterapiaopiskelijoilla on käytännön työn oppimisesta heidän ammatillisen kehittymisensä kannalta.</p>	<p>21 fysioterapiaopiskelijaa kolmesta eri suomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Opiskelijat olivat 22–37-vuotiaita, kolme miestä ja 18 naista. Valmistumisvuodet 2008, 2012 ja 2014.</p>	<p>Laadullinen: ei määritelty tarkemmin</p>	<p>Tutkimus oli osa laajempaa tutkimusprojektia. Aineisto kerätty vuosina 2008, 2012 ja 2014. Opiskelijat kirjoittivat koko opiskeluajan (3,5 v) portfoliota oppimiskokemuksistaan puolen vuoden välein, aiheina: <i>millainen oppija olen ja ammatillinen kehittyminen</i>.</p>	<p>Temaattinen analyysi. Jokaisesta opiskelijasta kirjoitettiin narratiivit sekä opiskelijoiden tekstit analysoitiin ilman ennalta määriteltyä runkoa. Teemat johdettiin aineistosta abstrahoinnin avulla. Tekstien keskeiset teemat tunnistettiin ja koodattiin.</p>	<p>Viisivaiheinen sosiaalistumisprosessi, jonka mukaan käytännön työn oppiminen etenee fysioterapeutin ammattiin kasvussa.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Työn perusta opitaan koulutuksen aikana</li> <li>2) Käytännön työn merkitys konkretisoituu vuorovaikutuksessa asiakkaiden kanssa ja havainnoimalla fysioterapeutteja.</li> <li>3) Ammatin kokonaisvaltaisuus hahmottuu työtapoihin tutustumisen, osallistumisen ja niiden harjoittelemisen kautta.</li> <li>4) Työn kriittinen ajattelu kehittyy kliinisen päättelyn ja työelämäprojektien kautta.</li> <li>5) Käsitys fysioterapiasta laajenee kansainvälisen ja epävirallisen työkokemuksen hankkimisen myötä. Palautetta ja reflektointia tarvitaan kaikissa vaiheissa.</li> </ol>
<p>Kurunsaaari, M., Tynjälä, P. &amp; Piirainen, A. (2022). Suomi.</p> <p>Stories of professional development in physiotherapy education.</p>	<p>Tutkia valmistuvien fysioterapiaopiskelijoiden kertomuksia ammatillisesta kehitymisestään.</p> <p>Tavoitteena tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää opetuksen kehittämisessä.</p> <p>Tutkimuskysymykset:  1) Miten valmistuvat ft-opiskelijat kuvaavat ammatillista kehittymistä koulun aikana  2) Millaisia narratiivisia malleja valmistuvien opiskelijoiden kertomuksissa ammatillisesta kehitymisestä voi tunnistaa</p>	<p>33 viimeisen vuoden fysioterapiaopiskelijaa, joista 7 miestä, 26 naista. Osallistujat olivat 22–37-vuotiaita ja opiskelivat suomalaisessa ammattikorkeakoulussa.</p>	<p>Laadullinen: narratiivinen lähestymistapa</p>	<p>Yksilöhaastattelut, jotka toteutettiin opintojen viimeisen kuukauden aikana</p> <p>Avoin haastattelu ja tarkentavat kysymykset, jotka keskittyivät ammatilliseen kehittymiseen.</p>	<p>Kolmivaiheinen narratiivinen analyysi ja synteesi tarinamalleiksi.</p>	<p>Viisi erilaista valmistuvan fysioterapiaopiskelijan ammatillisen kehityksen tarinamallia:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Elämänmuutosten hallitsema opintopolku</li> <li>2) Fysioterapian teorian ja käytännön välisen yhteyden ymmärtäminen</li> <li>3) Itseohjautuva ja käytännönläheinen oppimispolku</li> <li>4) Kriittiseksi kehittäjäksi kehittyminen</li> <li>5) Moniammatillinen työskentely kohti asiantuntijuutta</li> </ol> <p>Tarinamallit 3 ja 4 hallitsivat.</p>



<p>Kurunsaari, M., Tynjälä, P. &amp; Piirainen, A. (2015). Suomi.</p> <p>Students' Experiences of Reflective Writing as a Tool for Learning in Physiotherapy Education.</p>	<p>Tutkia fysioterapiaopiskelijoiden kokemuksia reflektiivisestä kirjoittamisesta.</p>	<p>32 suomalaisessa ammattikorkeakoulussa opiskelevaa fysioterapiaopiskelijaa, joista 7 miehiä ja 25 naisia. Opiskelijat olivat 19–35-vuotiaita ja aloittaneet opintonsa vuonna 2009.</p>	<p>Laadullinen: narratiivinen lähestymistapa</p>	<p>Opiskelijat videoivat omaa toimintaansa koulussa ja ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen myös harjoitteluissa. Tämän jälkeen he kirjoittivat reflektiivistä pohdintaa videoinnin pohjalta.</p> <p>Itse tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla opiskelijoita avoimien kysymysten avulla heidän kokemuksistaan reflektiivisestä kirjoittamisesta opintojensa viimeisten kuukausien aikana.</p>	<p>Fenomenografinen analyysi, jonka tuloksena kuvauskategorinen kokoelma.</p>	<p>Fysioterapiaopiskelijoiden kokemukset reflektiivisestä kirjoittamisesta voidaan jakaa neljään kuvailevaan luokkaan: 1) kirjoittaminen hyödyttömänä tehtävänä, 2) kirjoittaminen ymmärryksen syventämisen välineenä, 3) kirjoittaminen itsereflektion välineenä ja 4) kirjoittaminen ammatillisen kehittymisen välineenä.</p> <p>Reflektiivistä kirjoittamista suositeltiin käytettäväksi järjestelmällisemmin fysioterapiakoulutuksessa.</p>
---	--	---	--	--	---	---

**VANHEMPIEN ODOTUKSIA PERHE- JA SYNNYTYSVALMENNUKSESTA –  
Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulosten hyödyntäminen opetusmateriaalin  
kehittämisessä**

*Jääoja-Virtanen Elina*

**TIIVISTELMÄ**

Perhe- ja synnytysvalmennuksen tarkoituksena on tukea vanhempia valmistautumaan synnytykseen ja vanhemmuuteen. Perhe- ja synnytysvalmennuksen kehittämisessä tulisi ottaa huomioon organisaatioiden lisäksi myös vanhempien näkökulma. Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittavan kirjallisuuskatsauksen keinoin selvittää, minkälaisia odotuksia vanhemmilla on perhe- ja synnytysvalmennukseen liittyen. Katsauksen tuloksia tullaan jatkossa hyödyntämään kehitettäessä opetusmateriaalia Laurea-ammattikorkeakoulun terveydenhoitajaopiskelijoille suunnattavalle ”Lasta odottavan perheen terveydenhoitajatyö” -opintojaksolle.

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen haku toteutettiin CINAHL, Medline (Ovid) ja PubMed (Medline) -tietokannoissa samalla hakulausekkeella. Tietokanta- ja käsin haun avulla kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen valikoitui 10 tutkimusta, jotka on tehty vuosina 2019–2023 eri puolilla maailmaa. Tutkimuksiin osallistui yhteensä 1510 lasta odottavaa vanhempaa. Tutkimuksista kahdeksan oli laadullisia, yksi määrällinen ja yhdessä oli hyödynnetty sekä laadullisia, että määrällisiä menetelmiä.

Vanhempien odotukset perhe- ja synnytysvalmennuksesta jaettiin neljään pääluokkaan, joita ovat valmennuksen vetäjään liittyvät odotukset, sisältöön liittyvät odotukset, käytännön järjestelyihin liittyvät odotukset ja koettuun hyötyyn liittyvät odotukset. Vetäjältä odotettiin hyviä ryhmänohjaustaitoja, monipuolisten ohjausmenetelmien käyttöä ja yksilöllisten tarpeiden sekä molempien vanhempien yhdenvertaista huomioimista. Aihealueiden suhteen odotukset vastasivat pitkälti Suomessa voimassa olevia suosituksia perhe- ja synnytysvalmennuksen sisällön aihealueista. Lisäksi perhe- ja synnytysvalmennukseen odotettiin kuuluvan käytännöllisiä harjoituksia ja vertaistukea. Vanhemmat toivoivat, että perhe- ja synnytysvalmennuksissa olisi riittävästi aikaa keskustelulle ja tilat tukisivat yhteisöllisyyttä. He odottivat saavansa perhe- ja synnytysvalmennuksesta lisää luottamusta sekä itseensä vanhempana ja synnyttäjänä että ammattilaisia kohtaan.

Perhe- ja synnytysvalmennuksen vetäjään liittyi paljon odotuksia. Ryhmänohjauskoulutuksesta voi olla hyötyä joko osana terveydenhoitajakoulutusta tai työpaikkakoulutuksena. Ryhmän ilmapiiriin tulee kiinnittää huomiota, jotta vertaistuki toimisi odotusten mukaisesti ja avoin keskustelu olisi mahdollista. Valmennuksen sisällön räätälöimisessä voidaan hyödyntää kunkin ryhmän osallistujien toiveita ja tarpeita. Valmennuksen tulisi sisältää pystyvyyden tunnetta tukevia tekijöitä eli vertaistukea, käytännöllisiä harjoituksia, tiedon lisäämistä ja osallistujien fyysisistä ja psyykkistä hyvinvointia edistävää ohjausta ja harjoittelua.

Asiasanat: perhevalmennus, synnytysvalmennus, asiakaslähtöisyys, opetusvideo

## JOHDANTO

Perhe- ja synnytysvalmennusta tarjotaan tuleville vanhemmille ympäri maailmaa (Sercekus & Baskale 2016). Sen tarkoituksena on tukea vanhempia valmistautumaan synnytykseen ja vanhemmuuteen, lisätä heidän luottamustaan näihin, auttaa rakentamaan verkostoja, vaikuttaa heidän terveystietoisuuteensa sekä lisätä heidän tietoaan synnytyksestä ja vanhemmuudesta (Gagnoll ja Sandall 2011). Perhe- ja synnytysvalmennukset ovat aina olleet herkkiä muutoksille sekä sisältönsä, muotonsa, menetelmiensä, että laajuutensa puolesta (Fabian ym. 2005; Gagnoll & Sandall 2011).

Suomessa perhe- ja synnytysvalmennusten järjestämisestä ensisynnyttäjille säädetään valtioneuvoston asetuksessa (338/2011), mutta niiden toteutumisesta, määrästä tai sisällöstä ei ole kansallista seuranta (Siivola & Leinonen 2022). Synnyttäneet äidit ovat arvioineet perhevalmennuksen hyödyllisimmiksi osioiksi synnytykseen valmistautumisen, imetyksen sekä vauvan hoidon (Kaljadin ym. 2022). Näitä kyseisiä teemoja myös käsitellään perhevalmennuksessa eniten (Siivola & Leinonen 2022). Kätilöt ovat kuitenkin arvioineet, että perhevalmennuksen sisältämän synnytysvalmennuksen sisältö sekä synnytykseen valmistautuminen ovat riittämättömiä (Siivola & Leinonen 2022). Suurin osa raskaana olevista naisista ja heidän puolisoistaan kokee tarvitsevansa neuvolasta tukea vanhemmuuteen sekä synnytykseen valmistautumiseen (Klemetti ym. 2018). Vuonna 2017 tehdyn THL:n kyselyn mukaan vanhemmuuteen koettiin saadun hyvin tukea, mutta lähes kolmasosa vanhemmista ei kokenut saaneensa neuvolasta riittävästi tukea synnytykseen valmistautumiseen (Klemetti ym. 2018). Aiheesta on käyty viime aikoina paljon yhteiskunnallista keskustelua. Muun muassa Helsingin Sanomissa olleessa artikkelissa (19.1.2024) synnytysten ja naistentautien ylilääkäri Aydin Tekay epäilee neuvoloiden huonontuneiden resurssien ja karsittujen synnytysvalmennusten olevan yhtenä syynä synnytyspelon lisääntymiseen ja sen seurauksena myös suunniteltujen sektioiden määrään lisääntymiseen.

Perhe- ja synnytysvalmennusten kehittämisessä tulisi ottaa huomioon organisaatioiden lisäksi perheiden näkökulma (Raussi-Lehto 2022). Valmennusten on usein todettu pohjautuvan järjestävien ammattilaisten tarpeisiin, eikä asiakkaiden tarpeita selvitetä riittävästi (Gilmer ym. 2016). Perhe- ja synnytysvalmennuksen vaikuttavuutta sekä osallistujien kokemuksia valmennuksista on tutkittu kansainvälisesti paljon, mutta osallistujien odotuksia valmennukseen liittyen vähemmän. Tiedetään kuitenkin, että osallistujat ovat tyytyväisempiä valmennukseen, mikäli se täyttää heidän odotuksensa ja tarpeensa (Gagnoll & Sandall 2011; Shorey ym. 2022). Tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena oli selvittää, mitä vanhemmat odottavat perhe- ja synnytysvalmennukselta.

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tuloksia hyödynnetään kehitettäessä opetusmateriaalia Laurea-ammattikorkeakoulun terveydenhoitajakoulutuksen opintojaksolle ”Lasta odottavan perheen terveydenhoitajatyö”. Tulevien terveydenhoitajien on tärkeää tietää, mitä vanhemmat odottavat perhe- ja synnytysvalmennukselta, jotta he voivat toimia asiakaslähtöisesti suunnitellessaan ja toteuttaessaan perhevalmennusta. Opetusvideon tarkoituksena on monipuolistaa perhevalmennuksen opetusta opintojaksolla ja tuoda esille uutta, tutkimukseen perustuvaa tietoa. Opetusvideo sisältää kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulosten lisäksi tietoa perhevalmennukseen liittyvistä asetuksista ja suosituksista, juurista, tavoitteista, sisällöstä, vaikuttavuudesta ja nykytilasta tutkittuun tietoon perustuen. Kehittämistyön jatkona luodaan videoon pohjautuva oppimistehtävä sekä siihen liittyvä mallivastaus ja arviointikriteerit, joita opintojakson opettajat Laureassa voivat työssään hyödyntää.

## **TAUSTAKIRJALLISUUS**

### **Perhe- ja synnytysvalmennus osana äitiyshuollon palveluita**

Perhe- ja synnytysvalmennuksen vaikuttavuutta on haastavaa tutkia sen laajan kirjon vuoksi. Lisäksi vaikuttavuudesta on saatu ristiriitaisia tuloksia muun muassa kivunhallintaan, synnytystoimenpiteisiin, synnytyskokemukseen ja koettuihin vanhemmuuden taitoihin nähden (Artieta-Pinedo ym. 2010; Fabian ym. 2005). Perhevalmennuksen on kuitenkin todettu tukevan vanhempien kiintymyssuhdetta syntyvään lapseen (Kohan 2018), lisäävän äidin imetyслуottamusta ja imetysoynteisyyttä (Piro & Ahmed 2020), pidentävän imetyksen kestoa (Kehinde ym. 2023) sekä tukevan täysimetystä (Huang ym. 2019). Perhevalmennuksen on todettu auttavan sopeutumaan vanhemmuuteen heti synnytyksen jälkeen ja lisäävän pystyvyyden tunnetta vanhemmuuteen ja vastasyntyneen hoitoon liittyen (Pinar ym. 2018; Shimpuku ym. 2022) sekä vähentävän synnytyksen jälkeistä masennusta (Shimpuku ym. 2022).

Synnytysvalmennus toteutetaan usein osana perhevalmennusta, mutta käytäntö vaihtelee kansainvälisesti paljon (Fabian ym. 2005; Gagnoll ja Sandall 2011). Suomessa synnytysvalmennus järjestetään usein osana neuvolan perhevalmennusta, mutta se voidaan järjestää myös erillisenä sairaalassa sisältäen myös synnytyssairaalaan tutustumisen (Klemetti & Hakulinen-Viitanen 2013; Siivola & Leinonen 2022). Perhe- ja synnytysvalmennusta saatetaan tarjota myös verkossa sekä yksityisten tahojen toimesta (Siivola & Leinonen 2022). Synnytysvalmennuksen on todettu lisäävän

mahdollisuutta myönteiselle synnytyskokemukselle (Hollander ym. 2017). Lisäksi sen on todettu auttavan asettamaan synnytykseen liittyviä odotuksia realistiselle tasolle ja vähentävän synnytyksessä käytettävien toimenpiteiden määrää (Mueller ym. 2020), lieventävän synnytyspelkoa, auttavan synnytyskivun hallinnassa ja parantavan synnyttäjän luottamusta omaan kykyihinsä synnyttäjänä eli pystyvyyden tunnetta (Demirci ym. 2021; Hong ym. 2021; Sercekus & Baskale 2016).

Suomessa äitiyshuollon palveluita ohjataan terveydenhuoltolailla (1326/2010) sekä siihen liittyvillä valtioneuvoston asetuksilla (338/2011; 1199/2022). Valtioneuvoston asetuksen (338/2011) mukaisesti kaikille ensimmäistä lasta odottaville vanhemmille tulisi tarjota moniammatillista perhevalmennusta, joka sisältää synnytysvalmennusta. Äitiysneuvolaopas antaa suositukset sekä perhe- että synnytysvalmennuksen keskeisistä aihealueista sekä niihin liittyvistä tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä (Klemetti & Hakulinen-Viitanen 2013). Suosituksen mukaan perhe- ja synnytysvalmennuksen keskeisiä sisältöalueita ovat synnytys, vauvan hoito, imetys, vanhemmuus, parisuhde, lapsiperheiden etuudet ja palvelut sekä vanhempien terveystottumukset (Klemetti & Hakulinen-Viitanen 2013). Raussi-Lehdon (2022) mukaan perhe- ja synnytysvalmennuksen kehittämisessä tulisi ottaa huomioon vanhempien toiveet ja tarpeet, puolison roolin vahvistaminen synnyttäjän tukena, synnyttäjän luottamuksen tukeminen itseensä synnyttäjänä sekä varhaisen synnytyksestä kotiutujan tarpeet. Koivusen (2017) mukaan raskausajan hoito on asiakaslähtöistä, kun se on toteutettu asiakkaan kanssa eikä vain asiakasta varten. Tällöin asiakas nähdään oman hyvinvointinsa asiantuntijana. Tätä voimavaraa tulisi hyödyntää palveluiden toteuttamisessa ja kehittämisessä terveydenhuollossa.

### **Perhe- ja synnytysvalmennuksen opetus Laurea-ammattikorkeakoulun terveydenhoitajakoulutuksessa**

Suomessa äitiys- ja lastenneuvoloissa työskentelee pääsääntöisesti terveydenhoitajia, joista osalla on myös kättilön tutkinto (Klemetti & Hakulinen-Viitanen 2013). Terveydenhoitajakoulutus on laajuudeltaan 240 opintopistettä ja sen suorittamiseen menee 4 vuotta (Laurea-ammattikorkeakoulu 2024a). Laurea-ammattikorkeakoulussa opintojakso ”Lasta odottavan perheen terveydenhoitajatyö” on laajuudeltaan viisi opintopistettä. Opintojakson tavoitteisiin kuuluu, että opiskelija osaa muun muassa suunnitella, toteuttaa ja arvioida lasta odottavan perheen voimavaralähtöistä ohjausta, työmenetelmiä ja verkko-ohjausta pedagogisia menetelmiä vaihdellen ja eettisesti perustellen sekä tukea lasta odottavan perheen mielenterveyttä, voimavaroja ja terveyttä suojaavia sekä vahvistavia

tekijöitä. Tavoitteiden mukaan opiskelija osaa myös toimia moniammatillisessa yhteistyössä ja noudattaa valtakunnallisia ja alueellisia terveystoimintalinjauksia terveydenhoitajatyössä (Laurea-ammattikorkeakoulu 2024b). Perhevalmennuksen opetus on pääpiirteittäin toteutettu aiemmin siten, että yksi opiskelijoista koostuvasta ryhmistä on perehtynyt perhevalmennukseen annetun ennakkomateriaalin avulla, tehneet siitä posterin ja esitelleet muille opiskelijoille. Lisäksi kaikki opiskelijat ovat suunnitelleet sisällön perhevalmennukseen aiheesta ”parisuhde ja vanhemmuuteen kasvu” itsenäisesti tai ryhmässä osana kotitenttiä. Yksi tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tavoitteista on monipuolistaa perhevalmennuksen opetusta.

### **Opetusvideon hyödyntäminen osana käänteisen oppimisen mallia**

Pajarin ym. (2023, 106–110) mukaan monipuolisen opetusmateriaalin hyödyntäminen opetuksessa huomioi erilaisia oppijoita. Esimerkiksi erilaisia videoita ja linkkejä käytetään hoitotyön opetuksessa paljon. Erilaisia menetelmiä hyödyntäen voidaan tukea ymmärryksen sekä tietojen ja taitojen syventämistä ja lisätä opiskelijoiden motivaatiota. Verkossa olevan materiaalin suurena hyötynä on myös mahdollisuus itsenäiseen ja joustavaan opiskeluun. Opetusvideossa hyödynnetään usein esitysgrafiikkaa, kuten Microsoftin PowerPointia (Pajari ym. 2023, 106–110). Suurin osa opiskelijoista oppii parhaiten, kun tieto oli esitetty visuaalisesti, esimerkiksi kuvina tai diagrammeina (Cheng 2014). Esitysgrafiikkaan tuodaan vain esityksen keskeinen sanoma, jota laajennetaan puheella. Mielenkiinnon ylläpitäminen esitysgrafiikan avulla on oppimisen kannalta olennaista (Pajari ym. 2023, 106–110).

Opetusvideot ovat suuressa roolissa muun muassa käänteisen oppimisen mallissa (Pajari ym. 2023, 106–110). Rannan (2021) mukaan käänteinen oppiminen eli flipped learning on pedagoginen lähestymistapa opettamiseen ja oppimiseen, joka hyödyntää teknologiaa sekä opiskelijakeskeistä oppimista. Käänteisessä oppimisessä opiskelijat tutustuvat aiheeseen kotona ennakkomateriaalien avulla, ja soveltavat tehtävät tehdään erilaisten harjoitusten ja keskustelujen kautta. Ennakkomateriaalina voidaan käyttää esimerkiksi videotallenteita, tekstiä ja tehtäviä (Ranta 2021). Käänteisen oppimisen malli tukee opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja antaa mahdollisuuden opiskella ja reflektoida oppimaansa omaa tahtiin (Choi ym. 2015). Käänteisen oppimisen mallissa muun muassa luennot toimivat ponnahduslautoina, joiden avulla opittua tietoa sovelletaan erilaisissa oppimistehtävissä (Bernard & Ghaffari 2019). Muun muassa sairaanhoitajaopiskelijat ovat kokeneet käänteisen oppimisen mielekkääksi ja tehokkaaksi tavaksi oppia (Choi ym. 2015).

## KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET

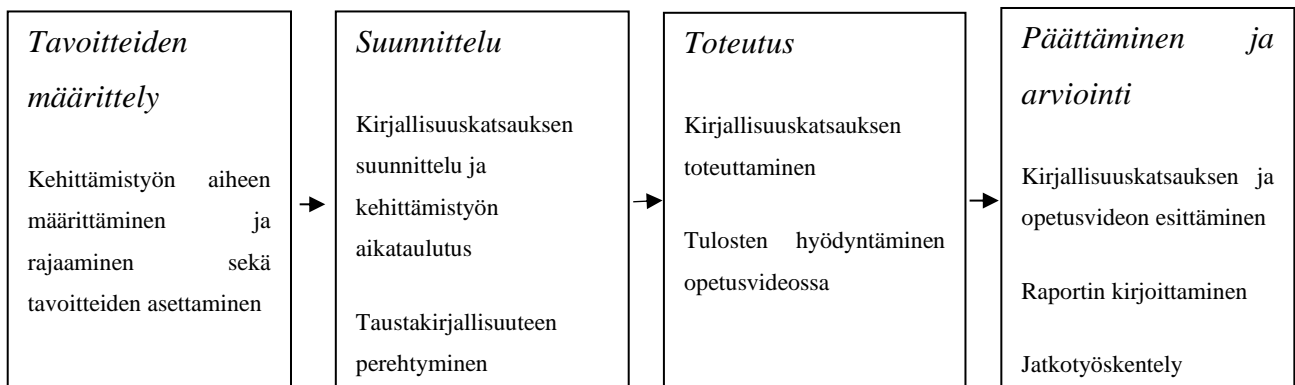
Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää kartoittavan kirjallisuuskatsauksen avulla vanhempien odotuksia perhe- ja synnytysvalmennuksesta sekä hyödyntää kirjallisuuskatsauksen tuloksia kehitettäessä opetusmateriaaleja Laurea-ammattikorkeakoulun terveydenhoitajan tutkinto-ohjelmaan kuuluvalla ”Lasta odottavan perheen terveydenhoitajatyö” -opintojaksolle.

Tutkimus- ja kehittämistyötä ohjaavana kysymyksenä oli:

- Millaisi odotuksia vanhemmilla on perhe- ja synnytysvalmennukseen liittyen?

## AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämä tutkiva kehittämistyö toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia aineopintoja. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta on väljä yleiskäsite, joka kuvaa tutkimustoiminnan ja kehittämistoiminnan yhteyttä (Toikko & Rantanen 2009, 21). Tässä tutkivassa kehittämistyössä pääpaino on kehittämisessä, mutta siinä hyödynnetään tutkimuksellisia periaatteita. Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa tavoitellaan konkreettista muutosta, mutta samalla siinä pyritään perusteltuun tiedon tuottamiseen (Toikko & Rantanen 2009, 23). Tämän kehittämistyön tutkimuksellisessa osassa tiedon tuottaminen toteutettiin kartoittavana kirjallisuuskatsauksena ja tuotettua tietoa hyödynnettiin opetusvideon kehittämisessä. Kehittämistyö eteni lineaarisen mallin mukaisesti (Toikko & Rantanen 2009, 64). Vaiheet on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Kehittämistyön vaiheet.

Lineaarisen mallin ensimmäinen vaihe on *tavoitteiden määrittely* (Toikko & Rantanen 2009, 64). Kehittämistyön aihetta alettiin pohtia ensimmäisen kerran syyskuussa 2023 yhdessä ”Lasta odottavan perheen terveydenhoitajatyö” -opintojakson vastuupettajan kanssa. Keskustelua jatkettiin muutaman kerran syksyn 2023 aikana ja joulukuussa päädyttiin siihen, että kehittämistyön kohde on opintojakson perhevalmennusosion materiaalin kehittäminen. Kehittämistyön tuloksena tehtävän opetusvideon on tarkoitus tuoda uutta tutkimukseen perustuvaa tietoa perhevalmennukseen liittyvistä odotuksista sekä monipuolistaa opetusmateriaalia erilaisia oppijoita ajatellen käänteisen oppimisen mallia hyödyntäen. Keskustelua tämänhetkisestä perhevalmennuksen opetuksesta, kehittämistyön rajaamisesta ja tavoitteiden asettamisesta käytiin sähköpostitse tammi-helmikuussa 2024 ja tarkemmin palaverissa opintojakson vastuupettajan kanssa 15.2.2024 sekä ohjaavan opettajan kanssa 21.2.2024. Kehittämistyö rajattiin kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen ja opetusvideoon. Kehittämistyön jatkotyöskentelyssä luodaan opetusvideoon sekä muuhun materiaaliin pohjautuva oppimistehtävä sekä siihen liittyvä mallivastaus sekä oppimistehtävän arviointikriteerit opettajille.

Tavoitteiden asettamisen jälkeen aloitetaan *suunnittelu* (Toikko & Rantanen 2009, 64). Tähän kuuluivat muun muassa tiedonhaun ja kirjallisuuskatsauksen sekä aikataulun suunnittelu. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen (scoping review) avulla voidaan kartoittaa tutkimusalueen taustalla olevat teemat sekä tärkein saatavilla oleva tutkimustieto (Levac ym. 2010). Kartoittava kirjallisuuskatsaus mahdollistaa olemassa olevan tiedon kevyemmän kartoittamisen laajasti ilman tutkimusmetodologisia rajoituksia (Peters ym. 2020). Kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa ei tehdä laadunarviointiprosessia, kuten systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa (Levac ym. 2010) ja sen etuna onkin suhteellisen lyhyessä ajassa tehtävä tutkimusalueen kartoittaminen läpinäkyvällä tavalla (Arksey & O’Malley 2005). Kartoittava kirjallisuuskatsaus *toteutettiin* noudattaen Joanna Briggs Instituutin (JBI) päivitettyä ohjeistusta. Sen mukaan kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen kuuluu kuusi vaihetta: tutkimuskysymyksen tunnistaminen, asiaankuuluvien tutkimusten tunnistaminen, tutkimusten valinta, tutkimustiedon kartoittaminen, saadun tiedon järjestäminen, tiivistäminen sekä raportointi (Peters ym. 2020). Viimeisenä vaiheena voidaan käyttää tarvittaessa konsultointia, jota tässä työssä ei käytetty.

Kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa tutkimuskysymyksen pohjalta määritetään PCC-asetelma (Peters ym. 2020). Tässä kirjallisuuskatsauksessa P (population) eli osallistujat ovat perhe- tai synnytysvalmennukseen osallistuvat raskaana olevat naiset ja heidän synnytyskumppaninsa. C (concept) eli kiinnostuksen kohde on heidän odotuksensa, toiveensa tai tarpeensa suhteessa perhe- ja



synnytysvalmennukseen ja C (context) eli konteksti on perhe- tai synnytysvalmennus. Kontekstiksi valittiin sekä perhe- että synnytysvalmennus, sillä niiden kirjo on kansainvälisesti hyvin laaja ja niitä järjestetään yhdessä tai erikseen (Gagnon & Sandall 2011). Suomessa julkisessa terveydenhuollossa synnytysvalmennus sisältyy osaksi laajempaa perhevalmennusta (Klemetti & Hakulinen-Viitanen 2013, 78–80). Sisäänottokriteerit ohjaavat tutkimuksen lukijaa ymmärtämään, mitä katsauksessa esitetään ja toimivat tutkimuksen tekijälle perustana tutkimukseen mukaan otettavien lähteiden valikoimiselle (Peters ym. 2020). PCC-asetelman avulla varmistetaan, että tutkimuksen otsikon, tutkimuskohteen, tutkimuskysymyksen ja sisäänottokriteerien välillä vallitsee yhdenmukaisuus (Peters ym. 2020). Alustava tiedonhaku tehtiin CINAHL-tietokannassa. Tämän perusteella kartoitettiin olemassa olevien tutkimusten määrää ja tarkennettiin hakutermejä ja -lausekkeita sekä sisäänotto- ja poissulkukriteereitä. PCC-asetelma sekä sisäänotto- ja poissulkukriteerit on esitetty taulukossa 1.

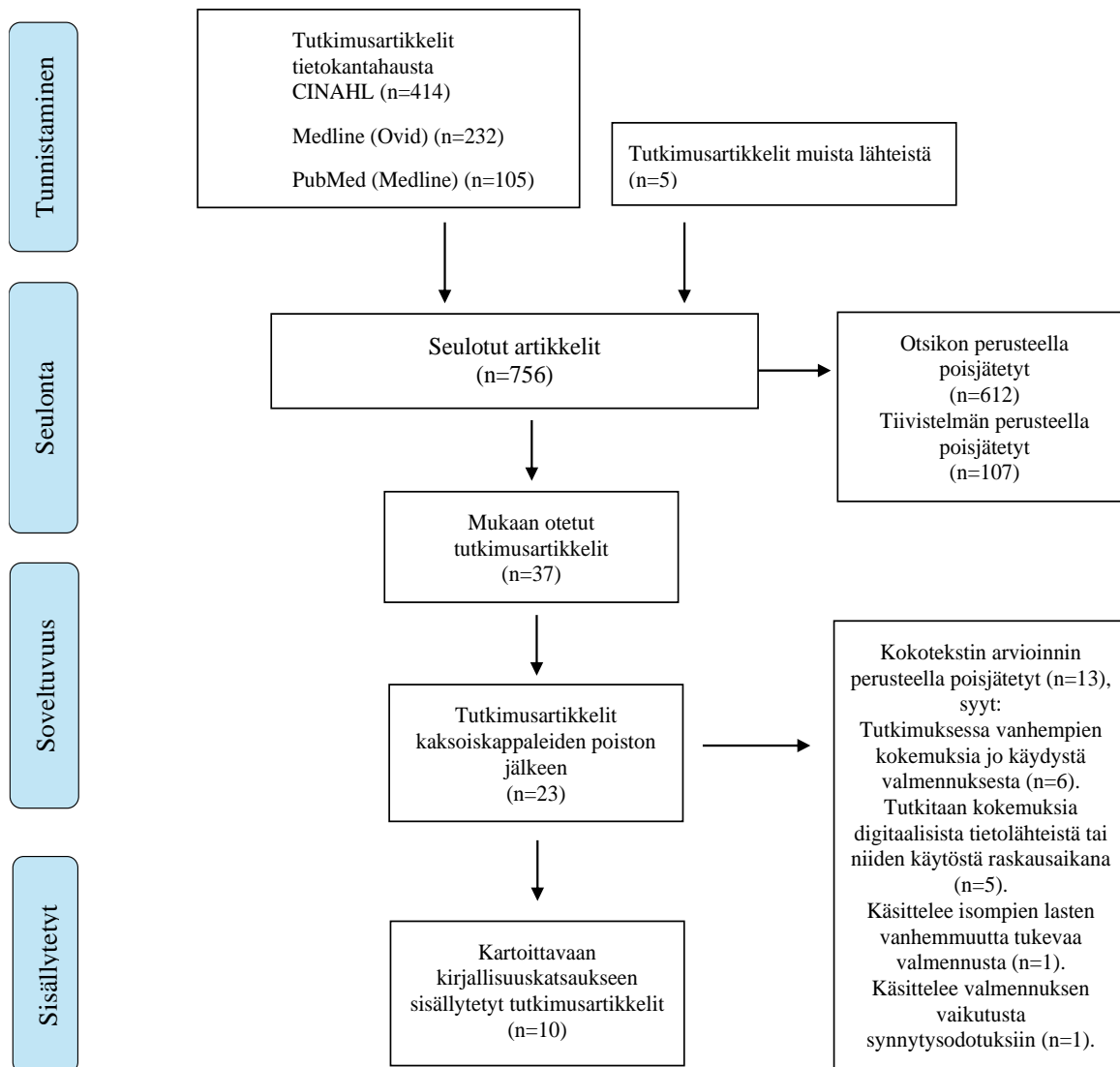
TAULUKKO 1. PCC-asetelma, julkaisutyyppi, sisäänotto- ja poissulkukriteerit sekä hakutermit.

PCC	Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit	Hakutermit
<b>Osallistajat (P)</b>	Perhe- tai synnytysvalmennukseen osallistuvat raskaana olevat naiset tai heidän kumppaninsa	Perhe- tai synnytysvalmennusta vetävät ammattilaiset	“Expectant Mother*” OR “Mother*” OR “Expectant father*” OR “father*” OR “parent*” OR “spouse*” OR “female*” OR “male*” OR “mom*” OR “dad*” OR “woman*” OR “man*” OR “women*” OR “men*” OR “Expectant parent*”
<b>Kiinnostuksen kohde (C)</b>	Heidän odotuksensa, toiveensa tai tarpeensa suhteessa perhe- tai synnytysvalmennukseen	Heidän kokemuksensa käydystä valmennuksesta tai valmennuksen vaikuttavuus synnytykseen	”expectat*” OR “expectancy*” OR “wish*” OR “dream*” OR “need*” OR “wait*”
<b>Konteksti (C)</b>	Perhe- tai synnytysvalmennus	Isompien lasten vanhemmuuteen liittyvä ”perhevalmennus”. Erityislasten vanhemmuuteen liittyvä perhevalmennus.	"childbirth education" OR "prenatal education" OR "antenatal education" OR "prenatal clas*" OR "antenatal clas*" OR "antepartum education" OR "childbirth clas*" OR "expectant parent clas*" OR "childbirth training" OR "antenatal training" OR "prenatal training" OR "parenting education" OR "expectant mothers education" OR "spouses education"

<b>Julkaisutyyppi</b>	Vuosina 2019–2024 julkaistut alkuperäistutkimukset	Julkaisun kieli jokin muu kuin suomi tai englanti. Systemaattiset katsaukset. Kokotekstiä ei saatavilla käytettävissä olevissa tietokannoissa.	
-----------------------	--	--	--

Hakulausekkeen muodostamiseen saatiin ohjausta Jyväskylän yliopiston kirjaston informaattikolta sekä ohjaavalta opettajalta. Kirjallisuushaun perusteella perhe- ja synnytysvalmennuksista käytetään usein termiä ”antenatal education” sisältäen synnytysvalmennuksen lisäksi vanhemmuuteen valmentamista (Avignon ym. 2023), mutta alustavan haun perusteella sekä perhe- ja synnytysvalmennusta, että siihen osallistuvia vanhempia kuvataan useilla eri termeillä. Poissulkukriteereihin osallistujien kohdalla määriteltiin valmennusta vetävät ammattilaiset ja kontekstin kohdalla perhevalmennus, joka on tarkoitettu isomman lapsen tai erityislapsen vanhemmuuden tukemiseksi eikä tavanomaiselle raskaus- tai vauva-ajalle. Lisäksi vanhempien kokemukset jo käydystä valmennuksesta rajattiin kiinnostuksen kohteen ulkopuolelle, sillä tässä tutkimuksessa haettiin tietoa heidän odotuksistaan, toiveistaan ja tarpeistaan tulevalle valmennukselle.

Tutkimukset rajattiin ensin vuosille 2015–2024, mutta tutkimusten suuren määrän vuoksi hakua supistettiin vuosille 2019–2024. Haun rajaus tehtiin myös sen vuoksi, että perhe- ja synnytysvalmennukset ovat olleet aina herkkiä nopeille muutoksille sekä sisältönsä, muotonsa, että laajuutensa puolesta (Fabian ym. 2005). Tähän kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen toivottiin mahdollisimman uutta tutkimustietoa. Haku toteutettiin CINAHL, Medline (Ovid) ja PubMed (Medline) -tietokannoissa samalla hakulausekkeella. Lisäksi tehtiin käsin hakua relevanttien tutkimusten lähdeluetteloiden avulla. Systemaattisen haun tuloksena valikoituneet tutkimukset seulottiin ensin otsikko- ja abstraktitasolla ja tämän jälkeen kokotekstien kelpoisuus arvioitiin sisäänottokriteerien mukaisesti. Kirjallisuushaun eteneminen on esitetty kuviossa 2. Tutkimuksia poissuljettiin otsikko- ja abstraktitasolla paljon, sillä suurin osa tutkimuksista koski joko erilaisten perhe- ja synnytysvalmennuksen vaikuttavuutta tai vanhempien kokemuksia jo käydystä valmennuksesta. Monipuolisilla hakutermeillä pyrittiin kuitenkin varmistamaan haun riittävä laajuus, vaikka se tarkoittikin epärelevanttien hakutulosten osuuden kasvua.



KUVIO 2. Aineiston valinta PRISMA-vuokaaviota (Peters ym. 2020) soveltaen.

Aineiston jäsentelyyn käytettiin apuna sisällönanalyysin menetelmää, vaikka se ei ole kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa varsinaisen analyysin väline (Tuomi & Sarajärvi 2018, 159). Aineistoon mukaan otettujen tutkimusten tuloksista haettiin tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset tekijät eli vanhempien esiin tuomat odotukset, toiveet tai tarpeet perhe- tai synnytysvalmennukseen liittyen. Samankaltaiset tekijät ryhmiteltiin alaluokkiin ja nämä edelleen neljäksi eri pääluokaksi. Tulokset esitetään raportissa pääluokittain. Petersin ym. (2020) mukaan kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulosten esittämisessä on hyvä pysyä kuvailevalla tasolla.

Kehittämistyön toteutukseen kuuluu myös tulosten käyttöönotto (Toikko & Rantanen 2009, 65). Tässä kehittämistyössä *toteutus* -vaiheeseen kuului opetusvideon PowerPoint -materiaalin tekeminen

hyödyntäen kirjallisuuskatsauksen tuloksia sekä muuta kirjallisuutta perhevalmennukseen liittyen sekä opetusvideon kuvaaminen tallenteeksi. Kehittämistyön viimeisenä vaiheena on *päättäminen ja arviointi*. Kehittämistyö tulee olla ajallisesti rajattu ja sillä tulee olla selkeä päätepiste (Toikko & Rantanen 2009, 65). Tässä kehittämissä *päättäminen ja arviointi* sisältää kirjallisuuskatsauksen ja opetusvideon esittämisen vastaavalle opettajalle sekä raportin kirjoittamisen ja koko prosessin luotettavuuden arvioinnin. Lisäksi vastaavan opettajan kanssa on sovittu, että jatkotyöskentelynä tuotetaan opetusvideoon ja muuhun materiaaliin liittyvä oppimistehtävä sekä siihen liittyvä mallivastaus ja arviointikriteerit Laurea-ammattikorkeakoulun opettajien käyttöön.

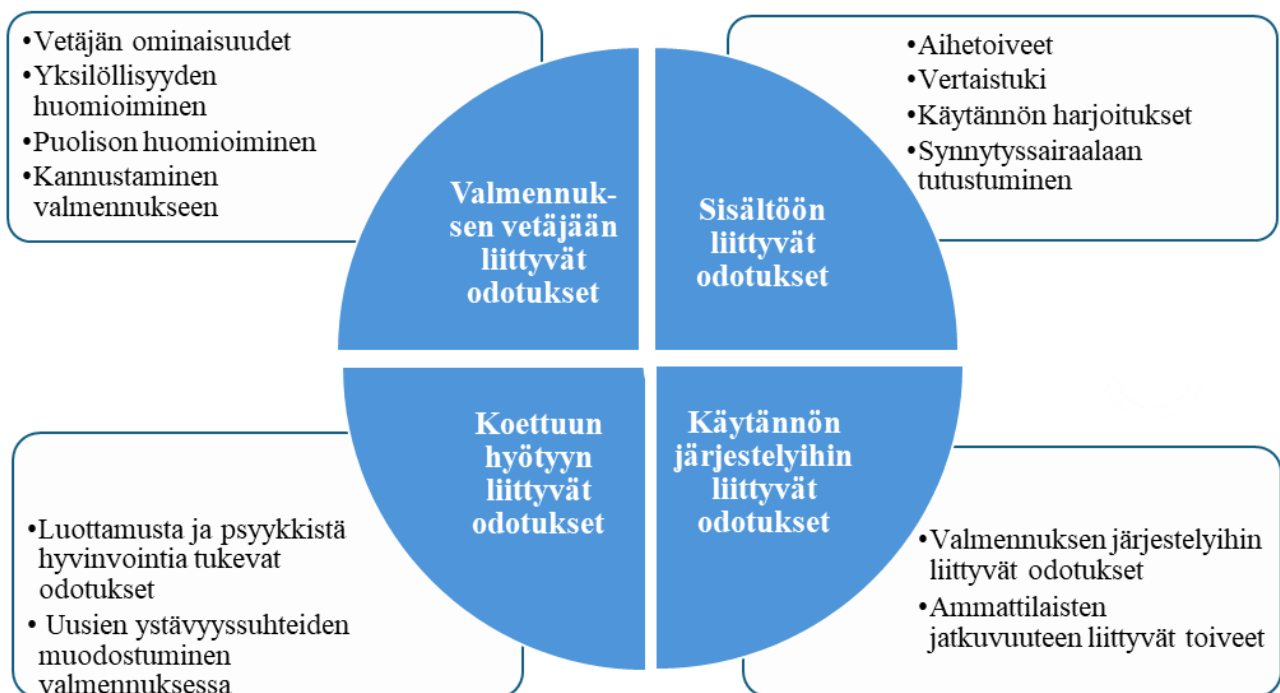
## TULOKSET

Kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset, niiden keskeinen sisältö ja tulokset on esitelty liitteessä 1. Kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen jäi seulontavaiheen jälkeen kymmenen tutkimusta, jotka on julkaistu vuosina 2019–2023. Tutkimukset on julkaistu Isossa-Britanniassa (n=2), Ruotsissa (n=2), Suomessa (n=1), Australiassa (n=1), Iranissa (n=1), Sveitsissä (n=1), Brasiliassa (n=1) ja Omanissa (n=1). Tutkimuksista suurin osa oli laadullisia (AlDughaihi ym. 2023; Barimani ym. 2019; Diezi ym. 2023; Forslund Frykedal ym. 2019; Heim ym. 2019; Jones ym. 2019; Kuusiahho ym. 2021; Spiby ym. 2022). Lisäksi yksi tutkimus oli määrällinen (Nasiri ym. 2019) ja yksi Delfoi-menetelmää hyödyntävä, jossa on elementtejä sekä laadullisesta, että määrällisestä tutkimuksesta (McKee ym. 2019). Kirjallisuuskatsauksen tutkimuksiin osallistui yhteensä 1510 lasta odottavaa vanhempaa. Kolmeen tutkimukseen (AlDughaihi ym. 2023; Heim ym. 2019; Spiby ym. 2022) osallistui vain raskaana olevia naisia, kuuteen (Barimani ym. 2019; Diezi ym. 2023; Forslund Frykedal ym. 2019; Jones ym. 2019; Kuusiahho ym. 2021; McKee ym. 2019) raskaana olevia naisia sekä heidän puolisoitaan ja yhteen (Nasiri ym. 2019) vain miehiä, joiden puoliso oli raskaana. Neljässä tutkimuksessa (Barimani ym. 2019; Diezi ym. 2023; Kuusiahho ym. 2021; Spiby ym. 2022) oli mukana ainoastaan ensimmäistä lasta odottavia vanhempia. Muissa tutkimuksissa oli sekä ensi-että uudelleen synnyttäjiä tai tietoa ei ollut raportoitu.

Kaikissa muissa tutkimuksissa kysyttiin odotuksia perhe- ja synnytysvalmennuksiin liittyen, mutta yhdessä vain synnytysvalmennukseen liittyen (Spiby ym. 2022). Vaikka kirjallisuuskatsaus käsitteli sitä, mitä vanhemmat odottivat perhe- tai synnytysvalmennukselta, oli monessa tutkimuksessa selvitetty myös muita valmennuksiin liittyviä tekijöitä. Näistä AlDughaihin ym. (2023) tutkimuksessa selvitettiin perhe- ja synnytysvalmennuksen haasteita ammattilaisten näkökulmasta, Barimanin ym. (2019) tutkimuksessa taas teemoja, joihin kättilöt käyttivät aikaa perhe- ja

synnytysvalmennuksessa. Diezin ym. (2023) tutkimuksessa selvitettiin perhe- ja synnytysvalmennukseen liittyvien odotusten lisäksi myös synnytykseen liittyviä odotuksia ja Jonesin ym. (2019) tutkimuksessa selvitettiin odotusten lisäksi kokemuksia perhe- ja synnytysvalmennuksen jälkeen. Forslund Frykedalin ym. (2019) tutkimuksessa selvitettiin sitä, miksi vanhemmat eivät osallistuneet perhe- ja synnytysvalmennukseen ja toisaalta sitä, mitä saisi heidät osallistumaan siihen. Nasirin ym. (2019) tutkimuksessa selvitettiin odotuksia koko raskausajan hoitoon liittyen ja Kuusiahon ym. (2021) tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää koronapandemian vaikutuksia yhteisvanhemmuuteen.

Tulokset jaettiin neljään eri pääluokkaan, jotka ovat valmennuksen vetäjään liittyvät odotukset, sisältöön liittyvät odotukset, käytännön järjestelyihin liittyvät odotukset sekä koettuun hyötyyn liittyvät odotukset. Pääluokat alaluokkineen on esitetty kuviossa 3.



KUVIO 3. Kirjallisuuskatsauksen pohjalta muodostetut pää- ja alaluokat.

### Valmennuksen vetäjään liittyvät odotukset

Vanhemmilla oli monenlaisia odotuksia ja toiveita liittyen perhe- ja synnytysvalmennuksen vetäjään. He toivoivat ammattitaitoisia vetäjiä, joilla olisi ryhmänohjaustaitoa ja kiinnostusta valmennuksen vetämiseen (AIDughaishi ym. 2023; McKee ym. 2019). Lisäksi toivottiin, etteivät vetäjät käyttäisi valmennuksissaan vaikeasti ymmärrettäviä lääketieteellisiä termejä (AIDughaishi ym. 2023). Sen sijaan vetäjiltä toivottiin huumorin käyttöä sekä kykyä asettua valmennuksessa vanhempien asemaan tuomitsematta heidän tarpeitaan (McKee ym. 2019). Vanhemmat toivoivatkin, että vetäjät pystyisivät huomioimaan valmennuksissa heidän yksilölliset tarpeensa, liittyivät ne sitten synnytystapaan, imetykseen tai vauvan hoitamiseen (AIDughaishi ym. 2023; Forslund Frykedal ym. 2019). Lisäksi toivottiin puolison tarpeiden huomioimista yhdenvertaisesti raskaana olevien kanssa (Diezi ym. 2023; Forslund Frykedal ym. 2019; McKee ym. 2019) sekä puolison roolin nostamista esiin synnytyksessä ja vauvanhoidossa (Forslund Frykedal ym. 2019). Vetäjien toivottiin kannustavan myös puolisoita valmistautumaan vanhemmuuteen sekä käytännöllisellä, että psyykkisellä tasolla (Diezi ym. 2023). Lisäksi vetäjiltä odotettiin kannustusta osallistua perhe- ja synnytysvalmennukseen sekä perusteluita osallistumiselle (Forslund Frykedal ym. 2019).

### **Sisältöön liittyvät odotukset**

Vanhemmilla oli runsaasti erilaisia toiveita valmennuksen sisältöön liittyen. Synnytyksen, sen vaiheiden, synnytystoimenpiteiden ja kivunlievityksen käsittelyn toivottiin sisältyvän valmennukseen useimmissa tutkimuksista (AIDughaishi ym. 2023; Barimani ym. 2019; Diezi ym. 2023; Heim ym. 2019; Jones ym. 2019; Spiby ym. 2022). Synnytyskomplikaatioiden käsittelyä osana synnytysvalmennusta toivottiin yhdessä tutkimuksessa (Barimani ym. 2019), kun taas yhdessä tutkimuksessa tiedonhalu mahdollisista komplikaatioista jakaantui osallistujien kesken (Diezi ym. 2023). Imetysohjausta ja vauvanhoitoon liittyvää ohjausta toivottiin suurimmassa osassa tutkimuksia (AIDughaishi ym. 2023; Barimani ym. 2019; Diezi ym. 2023; Heim ym. 2019; Jones ym. 2019; Nasiri ym. 2019). Lisäksi toivottiin yleisesti tietoa enemmän synnytyksen jälkeisestä ajasta, palautumisesta synnytyksestä, tukiverkoston kokoamisesta ja ehkäisystä (Diezi ym. 2023; Heim ym. 2019; McKee ym. 2019). Osassa tutkimuksia vanhemmat toivoivat käsiteltävän raskausajan hyvinvointia, fyysistä aktiivisuutta, ravitsemusta, seksuaalisuutta ja mahdollisia hälytysmerkkejä (AIDughaishi ym. 2023; Heim ym. 2019; McKee ym. 2019; Nasiri ym. 2019). Myös vuorovaikutussuhteen luomista vauvaan raskausaikana pidettiin tärkeänä aihealueena (Diezi ym. 2023; Jones ym. 2019; McKee ym. 2019). Psyykinen hyvinvointi raskausaikana tai synnytyksen jälkeen sekä parisuhde vauva-aikana koettiin myös tärkeiksi aiheiksi kahdessa tutkimuksessa (Barimani ym. 2019; McKee ym. 2019). Yhdessä

tutkimuksessa vanhemmat toivoivat pääsevänsä tutustumaan synnytyssairaalaan osana valmennusta (Diezi ym. 2023).

Vanhemmat odottivat valmennukselta käytännön harjoittelua synnytykseen (Diezi ym. 2023; Jones ym. 2019; Jones ym. 2019; Kuusiahho ym. 2021; McKee ym. 2019) ja vauvanhoitoon (Jones ym. 2019; Kuusiahho ym. 2021) liittyen. Erityisesti he toivoivat rentoutumis- ja hengitysharjoituksia (Diezi ym. 2023; Heim ym. 2019), erilaisia työkaluja kivunhallintaan (Diezi ym. 2023) sekä imetykseen ja vauvanhoitoon liittyvää käytännön harjoittelua (Jones ym. 2019; Kuusiahho ym. 2021). Vertaistukea valmennuksilta odotettiin lähes kaikkien tutkimusten osalta (AlDughaiishi ym. 2023; Forslund Frykedal ym. 2019; Heim ym. 2019; Jones ym. 2019; Kuusiahho ym. 2021; McKee ym. 2019; Spiby ym. 2022). Vanhemmat toivoivat, että he voisivat kohdata synnytysvalmennuksessa muita samassa elämäntilanteessa olevia vanhempia (Spiby ym. 2022).

### **Käytännön järjestelyihin liittyvät odotukset**

Valmennusten järjestelyihin liittyi monenlaisia odotuksia. Osa toivoi, että valmennuksissa olisi riittävästi aikaa keskustelulle ja kysymyksille (AlDughaiishi ym. 2023; Barimani ym. 2019; Kuusiahho ym. 2021), mutta myös valmennusten ajankohtaan liittyi erilaisia odotuksia. Sekä McKeen ym. (2019) että Nasirin ym. (2019) tutkimuksessa toivottiin, että valmennukset pidettäisiin illalla tai viikonloppuna, jotta päivätöissä olevien olisi helpompaa osallistua niihin. Toisaalta ajankohdasta, valmennusten kestosta ja määrästä oli ristiriitaisia toiveita (McKee ym. 2019). Raskauden aikana järjestettävä valmennus koettiin tärkeämpänä kuin synnytyksen jälkeen toteutettava valmennus (Nasiri ym. 2019). Vanhemmat toivoivat, että valmennuksessa jaettaisiin aiheeseen liittyvää materiaalia ohjauksen tueksi ja ohjauksessa hyödynnettäisiin teknisiä apuvälineitä (AlDughaiishi ym. 2023; McKee ym. 2019) sekä erilaisia ohjausmenetelmiä (Forslund Frykedal ym. 2019). Lisäksi toivottiin kasvokkain toteutettavia valmennuksia (Nasiri ym. 2019), yhteisöllisyyttä tukevia valmennustiloja (Nasiri ym. 2019) sekä pelkästään tuleville isille tarkoitettuja ryhmiä (Nasiri ym. 2019). Forslund Frykedalin ym. (2019) tutkimuksessa toivottiin heterogeenisempia ryhmiä niin, että perhevalmennus kokoisi yhteen vanhempia, joilla olisi samanlaisia kiinnostuksen kohteita. Ammattilaisilta saadun hoidon jatkuvuuteen sekä tiedonkulun katkeamattomuuteen liittyi odotuksia (Diezi ym. 2023). Vanhemmat odottivat, että synnytysvalmennusta vetävät kättilöt hoitaisivat myös synnytyksiä. Lisäksi he odottivat, että tiedonkulku olisi raskaudenajan ja synnytyksen hoidon suhteen katkeamatonta (Diezi ym. 2023).

## **Koettuun hyötyyn liittyvät odotukset**

Perhe- ja synnytysvalmennukselta odotettiin olevan monenlaista hyötyä siihen osallistuville vanhemmille. He toivoivat valmennuksen lisäävän luottamusta ja varmuutta itseensä synnyttäjänä, tukihenkilönä ja vanhempana sekä pystyvyyden tunteen ja positiivisen synnytysasenteen vahvistumista (Diezi ym. 2023; Kuusiahho ym. 2021; McKee ym. 2019; Spiby ym. 2022). Lisäksi he toivoivat sen vähentävän heidän pelkoaan tai ahdistustaan synnytykseen liittyen ja rauhoittavan heidän mieltään (Jones ym. 2019; Spiby ym. 2022). He toivoivat valmennuksen lisäävän luottamusta myös ammattilaisiin (Diezi ym. 2023) sekä tuovan heille uusia, samassa elämäntilanteessa olevia ystäviä (Jones ym. 2019).

## **POHDINTA**

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää kartoittavan kirjallisuuskatsauksen avulla vanhempien odotuksia perhe- ja synnytysvalmennuksesta sekä hyödyntää kirjallisuuskatsauksen tuloksia kehitettäessä opetusmateriaaleja Laurea-ammattikorkeakoulun terveydenhoitajan tutkinto-ohjelmaan kuuluvalla ”Lasta odottavan perheen terveydenhoitajatyö” -opintojaksolle

## **Tulosten tarkastelua**

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella vanhemmilla on monenlaisia odotuksia, toiveita ja tarpeita perhe- ja synnytysvalmennuksen suhteen. Tulosten perusteella monet odotukset liittyivät valmennuksen vetäjään ja hänen toimintaansa sekä vertaistuen ja avoimen keskustelun mahdollisuuteen valmennuksessa. Vetäjältä odotettiin taitoa ja innostusta ryhmänohjaamiseen ja raskaana olevien naisten sekä heidän puolisoidensa yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Suomessa synnytysvalmennus voidaan järjestää osana neuvolan perhevalmennusta tai erillisenä valmennuksena synnytyssairaalassa (Klemetti & Hakulinen-Viitanen 2013). Sairaalassa toteutettavaa synnytysvalmennusta vetää sairaalan kättilö (Haapio 2017). Ryhmänohjauskoulutusta olisikin hyvä sisällyttää sekä terveydenhoitajan että kättilön koulutukseen tai tarjota työpaikkakoulutuksena perhe- ja synnytysvalmennusta vetäville ammattilaisille. Myös aiemman tutkimuksen mukaan valmennuksen vetäjältä odotetaan hyviä ryhmänohjaustaitoja, kuten taitoa käyttää vuorovaikutusta ja vanhempien osallistamista tukevia menetelmiä sekä kykyä luoda ryhmään psykologisesti turvallinen ilmapiiri (Anderson ym. 2012).



Psykologisesti turvallinen ilmapiiri ja monipuoliset osallistavat menetelmät saattavat tukea myös keskustelua ja sen myötä osallistujien tarpeiden esiin tulemistä. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella perhe- ja synnytysvalmennuksen vetäjän odotettiin huomioivan osallistujien yksilölliset tarpeet. Myös Shoreyn ym. (2022) mukaan valmennus tulisi räätälöidä osallistujien tarpeiden ja toiveiden mukaiseksi. Yksilölliset tarpeet ja toiveet voidaan huomioida lisäksi mahdollisuudella lähettää perhe- ja synnytysvalmennuksen vetäjille enakkoon toiveita käsiteltävistä aiheista tai kartoittaa niitä valmennuksen alussa tai aikana. Tarpeiden ja toiveiden kartoittamisessa voidaan hyödyntää myös tekniikkaa, joka mahdollistaa tarvittaessa anonyymiteetin. Lisäksi valmennuksen jälkeen nousseiden kysymysten käsittelylle olisi hyvä olla sopiva kanava, kuten mahdollisuus digitaaliseen yhteydenottoon kyseisen valmennuksen vetäjille.

Vertaistuki oli tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulosten mukaan yksi odotetuimmista ja toivotuimmista tekijöistä perhe- ja synnytysvalmennuksessa. Myös vertaistuen toteutumisessa auttaa ryhmän psykologisesti turvallinen ilmapiiri (Edmondson 2011). Vertaistuen on aiemmin todettu vahvistavan muun muassa synnyttäjän pystyvyyden tunnetta ja tukevan synnytykseen valmistautumista (Shorey ym. 2022). Keskustelu ja verkostoituminen muiden samassa elämäntilanteessa olevien vanhempien kanssa on arvokasta vertaistukea ja vahvistaa yhteisöllistä vanhemmuutta (Hakulinen ym. 2022). Sopivan kokoinen valmennusryhmä, useampi valmennuskerta ja osallistavat menetelmät antavat suotuisat olosuhteet vertaistuelle (Korhonen & Alves Heikura). Psykologista turvallisuutta tukeakseen valmennuksen vetäjän tulee kiinnittää huomiota siihen, miten itse valmennuksessa toimii ja käyttäytyy, sillä hänen tapansa käyttää valtaa vaikuttaa osallistujien psykologiseen turvallisuuteen (Edmondson 2011). Osallistujia tulee kohdella arvostavasti ja oikeudenmukaisesti (Edmondson 2011). Psykologiseen turvallisuuteen vaikuttaa myös se, miten hyvin ryhmäläiset tuntevat toisensa ja luottavat toisiinsa (Edmondson 2011). Valmennuksen aluksi onkin hyvä käyttää hetki aikaa toisiinsa tutustumiseen. Ryhmän kokoontuessa useamman kerran, tunteminen lisääntyy, mikä saattaa tukea psykologista turvallisuutta. Vertaistuen jatkumista voi tukea auttamalla ryhmän omatoimista tapaamista myös valmennuksen jälkeen esimerkiksi yhteystietojen vapaaehtoisen keräämisen ja jakamisen avulla. Tämä saattaa tukea myös tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tuloksissa ilmennyttä toivetta luoda perhe- ja synnytysvalmennuksessa uusia ystävyys-suhteita. Vertaistukea ja mallia vanhemmuudesta voidaan tarjota lisäksi kutsumalla perhevalmennukseen hiljattain synnyttänyt vauvaperhe kertomaan kokemuksistaan vastasyntyneen vauvan vanhempina.

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen mukaan vanhemmat toivoivat, että raskaana olevat naiset ja heidän puolisonsa huomioidaan valmennuksissa yhdenvertaisesti. Saman suuntaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Ahldén ym. 2012; Andersson ym. 2012; Hakulinen ym. 2022). Vanhempien yhdenvertainen kohtaaminen neuvolapalveluissa tukee molempien vanhempien vastuunottoa syntyvästä lapsesta (Hakulinen ym. 2022). Yhteinen vastuu vanhemmuudesta ehkäisee myös vanhempien stressiä ja masennusta (Feinberg ym. 2021). Tässä kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa osa tutkittavista ehdotti erillisiä isäryhmiä osana perhevalmennusta tai tietyn kiinnostuksenkohteen mukaisesti suunnattuja perhe- ja synnytysvalmennuksia. Erilaiset vertaistukea tarjoavat ryhmät antavatkin mahdollisuuden keskustella samassa tilanteessa olevien tai samoista asioista kiinnostuneiden ihmisten kanssa (Hakulinen ym. 2019). Raskaana olevat naiset sekä heidän puolisonsa tulee huomioida yhdenvertaisesti myös valmennuksen ajankohdan suunnittelussa. Tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen perusteella ilta- tai viikonloppuajat olivat toivotuimpia, jotta virka-aikaan työskentelevillä vanhemmilla olisi helpompi osallistua niihin. Osa vanhemmista tekee kuitenkin vuorotyötä, joten merkittävämpää lienee ajankohdan riittävän aikainen tiedottaminen tai vaihtoehdoisen ryhmän tarjoaminen, jotta molemmat vanhemmat voisivat järjestää aikataulunsa niin, että pääsevät mukaan.

Äitiysneuvolaoppaassa on annettu suositukset perhe- ja synnytysvalmennuksen keskeisistä aihealueista (Klemetti & Hakulinen-Viitanen 2013). Tämän kirjallisuuskatsauksen perusteella vanhempien odotukset aihealueista vastaavat pitkälti näitä suosituksia. Ainoastaan suosituksiin kuuluva tieto perheille tarjottavista palveluista ja yhteiskunnallisista etuuksista eivät näyttäytyneet vanhempien odotuksissa tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tuloksissa. Myös Kaljadinin (2022) tutkimuksessa suomalaiset äidit ovat arvioineet nämä aiheet vähiten hyödyllisiksi perhevalmennuksessa. Siivolan ja Leinosen (2022) kyselyn perusteella suomalaisen perhe- ja synnytysvalmennuksen sisällön tavoitteista toteutuvat parhaiten synnytyksen, imetyksen ja vauvanhoidon käsittely. Näiden lisäksi vanhemmat olisivat toivoneet perhevalmennukselta enemmän lapsivuodeaikaan, uneen ja parisuhteeseen liittyvää sisältöä, vertaistukea ja verkostojen rakentamista (Siivola & Leinonen 2022). Perhe- ja synnytysvalmennuksen aiheiden kirjo on laaja, ja käytännössä niiden käsittelyä voidaan joutua rajaamaan resurssien puutteessa. Tämän vuoksi aiheiden valinnassa voi hyödyntää kunkin ryhmän yksilöllisiä tarpeita sekä monipuolisia menetelmiä ja lisämateriaalin tarjoamista.

Tässä toteutetussa kirjallisuuskatsauksessa käytännön harjoitukset tulivat vahvasti esiin vanhempien odotuksissa perhe- ja synnytysvalmennuksen sisällöstä. Lisäksi toivottiin monipuolisten

ohjausmenetelmien käyttöä. Myös Entisiehien ja Hallströmin (2016) kirjallisuuskatsauksen mukaan vanhemmat toivoivat perhevalmennukselta käytännöllisiä harjoituksia ja vanhempia osallistavia menetelmiä. Erilaisten synnytyksessä käytettävien selviytymiskeinojen harjoittelun onkin todettu lisäävän niiden käyttöä synnytyksessä (Escott ym. 2009). Muun muassa rentoutumistekniikoiden harjoittelu lisää raskaana olevan pystyvyyden sekä hallinnan tunnetta synnytykseen liittyen (Howart & Swain 2019). Käytännön harjoittelu vaatii luonnollisesti valmennukselta sekä aikaa, että siihen soveltuvia tiloja. Rentoutumistekniikoiden harjoittelu valmennuksessa saattaa antaa kimmokkeen rentoutumisen omatoimiselle harjoittelulle jatkossa. Myös puolison rooli on tärkeä erilaisten selviytymiskeinojen harjoittelussa, sillä esimerkiksi synnytyskipua lieventävää hierontaa tai akupainantaa voi harjoitella valmennuksessa yhdessä puolison tai tukihenkilön kanssa. Lisäksi erilaisia avautumisvaiheessa käytettäviä asentoja tai terapiapallon hyödyntämistä voi harjoitella valmennuksessa. Tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen mukaan vanhemmat toivoivat myös vauvanhoitoon ja imetykseen liittyvää käytännön harjoittelua. Valmennuksessa voisi käyttää esimerkiksi vauvanukke, jonka käsittelyä tai vaihtamista voi harjoitella. Vauvanuken avulla voidaan havainnollistaa myös sopivia imetysasentoja. Lisäksi valmennuksessa voidaan esitellä imetyksessä hyödynnettäviä apuvälineitä, kuten imetystyynyä, rintapumppua tai maidonkerääjää, jotta ne olisivat etukäteen tuttuja vanhemmille.

Tämän kirjallisuuskatsauksen mukaan vanhemmat toivoivat perhe- ja synnytysvalmennuksen vahvistavan heidän pystyvyyden tunnettaan synnytykseen, vanhemmuuteen ja imetykseen liittyen. Banduran (1997, 39–40) mukaan pystyvyyden tunteeseen vaikuttavat aikaisemmat kokemukset, sosiaalinen vertailu muihin ja mallioppiminen, sosiaalisesta ympäristöstä saatu palaute sekä omat fysiologiset tuntemukset. Lisäksi synnytykseen liittyvän tiedon lisääminen vahvistaa raskaana olevan naisen pystyvyyden tunnetta (Howarth ym. 2010). Näistä valmennuksessa voidaan tarjota ainakin vertaistukea, tietoa, käytännöllistä harjoittelua ja mallintamista sekä positiivisen palautteen antamista. Fysiologisiin tuntemuksiin voidaan vaikuttaa antamalla ohjausta fyysisen hyvinvoinnin edistämiseksi tai esimerkiksi rentoutumisharjoittelulla.

Kirjallisuuskatsaukseen sisällytetyistä tutkimuksista suurin osa oli laadullisia tutkimuksia. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään ihmisten sisäisille kokemuksilleen antamiinsa merkityksiin (Juhila 2021). Tutkimusten tuloksia voidaankin hyödyntää kehittäessä ennen kaikkea perhe- ja synnytysvalmennuksen laatua vanhempien näkökulma huomioiden.

## Tutkimuksen luotettavuus

Vaikka kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa ei tehdä systemaattista laadunarviointia (Peters ym. 2020), on luotettavuus yksi keskeisistä peruseriaa- ja peruskäsitteistä hyvässä tieteellisessä käytännössä (TENK 2023) ja prosessin luotettavuutta arvioidaan tässä kokonaisuudessaan. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 211–212), minkä vuoksi prosessi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Kirjallisuuskatsauksen hakustrategiaa luodessa suoritettiin useita koehakuja. Hakulausekkeita muokatessa pyrittiin mahdollisimman laajaan hakuun, vaikka se tuottikin paljon epärelevantteja tuloksia. Haku rajattiin vuosille 2019–2024 sekä hakutulosten rajaamiseksi, että riittävän uuden tiedon saamiseksi, sillä perhe- ja synnytysvalmennus muuttuu nopealla aikavälillä (Fabian ym. 2005). Pidempi aikaväli olisi saattanut tuoda tuloksiin kuitenkin laajemmin tietoa vanhempien odotuksista.

Haku suoritettiin kolmesta relevantista tietokannasta. Lisäksi lähdeluetteloiden avulla kirjallisuuskatsaukseen lisättiin käsihaulla tutkimuksia, jotka täyttivät sisäänottokriteerit. Tämän perusteella voidaan todeta, että useamman tietokannan käyttö olisi saattanut lisätä relevanttien tutkimusten määrää. Aineiston valinnassa täytyy ottaa huomioon se, että sen toteutti yksi henkilö, vaikka kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta lisäisi kahden henkilön suorittama aineiston valinta (Peters ym. 2020). Aineiston valinta on esitetty läpinäkyvästi PRISMA-vuokaaviota hyödyntäen. Kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset olivat uusia, mutta tutkimusten osallistujien määrä vaihteli paljon. Lisäksi tutkimukset oli julkaistu eri puolilla maailmaa, joskin suurin osa länsimaissa. Suomen kontekstiin soveltuvat parhaiten pohjoismaalaiset tutkimukset, sillä äitiyshuollon palvelut muistuttavat eniten suomalaisia palveluita muissa Pohjoismaissa (Tuominen 2016). Katsauksessa oli mukana kaksi ruotsalaista tutkimusta (Barimani ym. 2019; Forslund Frykedal ym. 2019) sekä yksi suomalainen tutkimus (Kuusiahon ym. 2021). Toisaalta on huomioitava, että kirjallisuuskatsaukseen mukaan otettujen tutkimusten tulokset eivät olleet keskenään ristiriitaisia riippumatta siitä, missä päin maailmaa tutkimus oli tehty. Suurin osa tutkimuksista oli tehty laadullisin menetelmin, mikä soveltuu hyvin vanhempien odotusten, toiveiden ja tarpeiden kartoittamiseen (Eskola & Suoranta 1998). Vain Iranissa tehty tutkimus (Nasiri ym. 2019) oli hyödyntänyt ainoastaan määrällistä tutkimusmenetelmää. Aineiston tuloksista tehtiin synteisiä täysin aineistolähtöisesti tutkijan esiyymmärryksestä huolimatta.

Suomessa perhe- ja synnytysvalmennusta tarjotaan valtioneuvoston asetuksen (338/2011) mukaan vain ensisynnyttäjille. Tämä kirjallisuuskatsaus kartoitti sekä ensi- että uudelleen synnyttävien

vanhempien odotuksia valmennuksen suhteen. Uudelleen synnyttäjillä on jo kokemusta synnytyksestä ja vanhemmuudesta sekä mahdollisesti aiempaa kokemusta perhe- ja synnytysvalmennuksesta, mikä voi vaikuttaa heidän odotuksiinsa niitä kohtaan. Tässä kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa ei ole eritelty ensi- ja uudelleen synnyttäjien odotuksia, vaikka tuloksia hyödynnetään Suomen kontekstiin soveltuvan perhevalmennuksen opetuksessa.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Kartoittava kirjallisuuskatsaus osoitti, että moni perhe- ja synnytysvalmennukseen kohdistuva odotus liittyy valmennuksen vetäjään. Heiltä toivottiin hyviä ryhmänohjaustaitoja, monipuolisten ohjausmenetelmien käyttöä ja vanhempien yksilöllisten tarpeiden yhdenvertaista huomioimista. Täten ryhmänohjaajakoulutuksesta voi todeta olevan hyötyä terveydenhoitaja- ja kättilökoulutuksessa tai sitä olisi hyvä tarjota työpaikkakoulutuksena. Perhe- ja synnytysvalmennukselta odotettiin avointa keskustelua, vertaistukea ja käytännöllistä harjoittelua liittyen synnytykseen, vauvanhoitoon ja imetykseen. Näiden mahdollistamiseksi tarvitaan siihen soveltuvat tilat, riittävästi aikaa, osallistavia menetelmiä ja ilmapiiri, joka on vanhemmille psykologisesti turvallinen. Perhe- ja synnytysvalmennuksen sisällön suhteen toivottiin useita eri aihealueita, jotka vastaavat pitkälti Suomessa käytettäviä Äitiysneuvolaoppaan suosituksia käsiteltävistä aiheista. Käsiteltävien aiheiden suhteen olisi hyvä huomioida ryhmän yksilölliset toiveet ja tarpeet ja räätälöidä valmennus niiden mukaisesti. Perhe- ja synnytysvalmennuksen odotettiin lisäävän luottamusta sekä itseensä synnyttäjänä ja vanhempana, mutta myös ammattilaisiin. Lisäksi sen odotettiin tuovan uusia ystävyyssuhteita. Näiden odotusten vuoksi perhe- ja synnytysvalmennuksessa tulisikin huomioida pystyvyyden tunnetta vahvistavat tekijät, kuten vertaistuki, käytännölliset harjoitukset, tiedon lisääminen ja osallistujien fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia edistävät keinot.

### **Tulosten soveltaminen kehittämistyössä**

Tässä työssä toteutetun kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tuloksia hyödynnettiin ”Lasta odottavan perheen terveydenhoitajatyö” -opintojakson opetusmateriaalin kehittämisessä. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen pohjalta ei voida tehdä suosituksia käytäntöön, sillä se ei sisällä tutkimusten laadun arviointia tai systemaattista synteesiä, mutta tulosten perusteella voidaan tehdä ehdotuksia (Peters ym. 2020). Tuloksia hyödynnettiin muun tutkittuun tietoon perustuvan tiedon ohella kehitettäessä perhevalmennusta käsittelevä opetusvideo. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tulokset toivat perhevalmennuksen käsittelyyn asiakkaiden eli vanhempien näkökulman. Opetusvideota

varten luotiin PowerPoint-materiaali ja video tallennettiin tulevaa käyttöä varten. Jatkotyöskentelyssä kehittämistä jatketaan luomalla opetusvideoon ja muuhun lisämateriaaliin pohjautuva oppimistehtävä sekä siihen mallivastaus ja arviointikriteerit opintojakson opettajien käyttöön.

Tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tuloksia voidaan jatkossa hyödyntää terveydenhoitajan työssä suunniteltaessa ja toteuttaessa perhe- ja synnytysvalmennusta. Terveydenhoitajaopiskelijoille suunnatussa opetusvideossa tarjotaan ehdotuksia siitä, miten terveydenhoitaja voi toteuttaa perhevalmennusta asiakaslähtöisesti.

**Kirjoittajan yhteystiedot:** [elinajaoja@yahoo.se](mailto:elinajaoja@yahoo.se)

## LÄHTEET

- Ahldén, I., Ahlehagen, S., Dahlgren, L. O., & Josefsson, A. (2012). Parents' Expectations About Participating in Antenatal Parenthood Education Classes. *The Journal of Perinatal Education*, 21(1), 11–17. <https://doi.org/10.1891/1058-1243.21.1.11>
- AlDughaisi, M. Y. K., Matua, G. A., & Seshan, V. (2023). A Qualitative Inquiry of Women's Perspective of Antenatal Education Services in Oman. *SAGE Open Nursing*, 9, 23779608231159336. <https://doi.org/10.1177/23779608231159336>
- Andersson, E., Christensson, K., & Hildingsson, I. (2012). Parents' experiences and perceptions of group-based antenatal care in four clinics in Sweden. *Midwifery*, 28(4), 502–508. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2011.07.006>
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Artieta-Pinedo, I., Paz-Pascual, C., Grandes, G., Remiro-Fernandezdegamboa, G., Odriozola-Hermosilla, I., Bacigalupe, A., & Payo, J. (2010). The Benefits of Antenatal Education for the Childbirth Process in Spain. *Nursing Research*, 59(3), 194. <https://doi.org/10.1097/NNR.0b013e3181dbbb4e>
- Avignon, V., Gaucher, L., Baud, D., Legardeur, H., Dupont, C., & Horsch, A. (2023). What do mothers think about their antenatal classes? A mixed-method study in Switzerland. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 23(1), 741. <https://doi.org/10.1186/s12884-023-06049-8>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barimani, M., Forslund Frykedal, K., Rosander, M., & Berlin, A. (2018). Childbirth and parenting preparation in antenatal classes. *Midwifery*, 57, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2017.10.021>
- Bernard, J. S., & Ghaffari, M. (2019). Undergraduate nurse educators' transition to flipped classroom: A qualitative study. *Nursing Forum*, 54(3), 461–467. <https://doi.org/10.1111/nuf.12355>
- Cheng, G. (2014). Exploring students' learning styles in relation to their acceptance and attitudes towards using Second Life in education: A case study in Hong Kong. *Computers & Education*, 70, 105–115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.011>
- Choi, H., Kim, J., Bang, K.-S., Park, Y.-H., Lee, N.-J., & Kim, C. (2015). Applying the Flipped Learning Model to an English-Medium Nursing Course. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 45(6), 939. <https://doi.org/10.4040/jkan.2015.45.6.939>
- Demirci, A. D., Kochan, M., & Kabukcuoglu, K. (2023). Effect of antenatal education on childbirth self-efficacy: A systematic-review and meta-analysis. *Current Psychology*, 42(14), 11367–11377. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02418-8>
- Diezi, A.-S., Vanetti, M., Robert, M., Schaad, B., Baud, D., & Horsch, A. (2023). Informing about childbirth without increasing anxiety: A qualitative study of first-time pregnant women and partners' perceptions and needs. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 23(1), 797. <https://doi.org/10.1186/s12884-023-06105-3>
- Edmondson, A. (2011). Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-level Lens. *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*.
- Entsieh, A. A., & Hallström, I. K. (2016). First-time parents' prenatal needs for early parenthood preparation-A systematic review and meta-synthesis of qualitative literature. *Midwifery*, 39, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2016.04.006>
- Escott, D., Slade, P., & Spiby, H. (2009). Preparation for pain management during childbirth: The psychological aspects of coping strategy development in antenatal education. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 617–622. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.07.002>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fabian, H. M., Rådestad, I. J., & Waldenström, U. (2005). Childbirth and parenthood education classes in Sweden. Women's opinion and possible outcomes. *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica*, 84(5), 436–443. <https://doi.org/10.1111/j.0001-6349.2005.00732.x>
- Feinberg, M. E., A. Mogle, J., Lee, J.-K., Tornello, S. L., Hostetler, M. L., Cifelli, J. A., Bai, S., & Hotez, E. (2022). Impact of the COVID-19 Pandemic on Parent, Child, and Family Functioning. *Family Process*, 61(1), 361–374. <https://doi.org/10.1111/famp.12649>
- Forslund Frykedal, K., Barimani, M., Rosander, M., & Berlin, A. (2019). Parents' reasons for not attending parental education groups in antenatal and child health care: A qualitative study. *Journal of Clinical Nursing*, 28(17–18), 3330–3338. <https://doi.org/10.1111/jocn.14912>
- Gagnon, A. J., & Sandall, J. (2007). Individual or group antenatal education for childbirth or parenthood, or both. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002869.pub2>
- Gilmer, C., Buchan, J. L., Letourneau, N., Bennett, C. T., Shanker, S. G., Fenwick, A., & Smith-Chant, B. (2016). Parent education interventions designed to support the transition to parenthood: A realist review. *International Journal of Nursing Studies*, 59, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2016.03.015>

- Haapio, S. (2017). Synnytysvalmennus kättilötyön interventiona. Ensisynnyttäjien valmennuskokemukset ja valmennuksen vaikuttavuus. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Hakulinen, T., Laajasalo, T., & Mäkelä, J. (2019). Vanhemmuuden ja parisuhteen tuen vahvistaminen. Teoriasta käytäntöön. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hakulinen, T., Onwen-Huma, H., & Pulkkinen, P. (2022). Sukupuolten tasa-arvo neuvolan asiakastyössä. Opas vanhempien ja lasten tukemiseen sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2022:9.
- Heim, M. A., Miquelutti, M. A., & Makuch, M. Y. (2019). Perspective of pregnant women regarding antenatal preparation: A qualitative study. *Women and Birth*, 32(6), 558–563. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2018.11.016>
- Helsingin Sanomat (19.1.2024). Hus: Keisarileikkausten määrä uhkaa naisten potilasturvallisuutta. Viitattu 20.3.2024. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000010127124.html>
- Hollander, M. H., van Hastenberg, E., van Dillen, J., van Pampus, M. G., de Miranda, E., & Stramrood, C. A. I. (2017). Preventing traumatic childbirth experiences: 2192 women's perceptions and views. *Archives of Women's Mental Health*, 20(4), 515–523. <https://doi.org/10.1007/s00737-017-0729-6>
- Hong, K., Hwang, H., Han, H., Chae, J., Choi, J., Jeong, Y., Lee, J., & Lee, K. J. (2021). Perspectives on antenatal education associated with pregnancy outcomes: Systematic review and meta-analysis. *Women and Birth*, 34(3), 219–230. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2020.04.002>
- Howarth, A. M., & Swain, N. R. (2019). Skills-based childbirth preparation increases childbirth self-efficacy for first time mothers. *Midwifery*, 70, 100–105. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2018.12.017>
- Howarth, A. M., Swain, N., & Treharne, G. (2010). A review of psychosocial predictors of outcome in labour and childbirth. *New Zealand College of Midwives*, 42, 17–20.
- Huang, P., Yao, J., Liu, X., & Luo, B. (2019). Individualized intervention to improve rates of exclusive breastfeeding. *Medicine*, 98(47), e17822. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000017822>
- Jones, C., Wadephul, F., & Jomeen, J. (2019). Maternal and paternal expectations of antenatal education across the transition to parenthood. *British Journal of Midwifery*, 27(4), 235–241. <https://doi.org/10.12968/bjom.2019.27.4.235>
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 14.4.2024. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Kaljadin, J., Vuorenmaa, M., & Kaunonen, M. (2022). Perhevalmennuksen hyödyllisyyttä arvioivan mittarin luotettavuus ja äitien arvio perhevalmennuksen hyödyllisyydestä. *Hoitotiede*, 34(1), 40–50.
- Kehinde, J., O'Donnell, C., & Grealish, A. (2023). The effectiveness of prenatal breastfeeding education on breastfeeding uptake postpartum: A systematic review. *Midwifery*, 118, 103579. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2022.103579>
- Klemetti, R. & Hakulinen-Viitanen, T. (2013). Äitiysneuvolaopas. Suosituksia äitiysneuvolatoimintaan Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Juvenes Print -Suomen Yliopistopaino Oy. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-972-5>
- Klemetti, R., Vuorenmaa, M., Ikonen, R., Hedman, L., Ruuska, T., Kivimäki, H. & Rajala, R. (2018). Mitä vauvaperheille kuuluu? LTH-tutkimuksen 3–4-kuukautisten vauvojen ja heidän perheidensä pilottitutkimuksen peruseräraportti. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Työpäpaperi 18/2018.
- Kohan, S. (2018). Factors and Interventions Associated with Parental Attachment during Pregnancy in Iran: A Systematic Review.
- Koivunen, K. (2017). Asiakas- tai ihmislähtöisyys – tasavertaisuutta ja vastavuoroisuutta ammattilaisten ja palvelun käyttäjien kanssa. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. EPooki 6/2017.
- Korhonen, L. & Alves-Heikura, S. (2022). Käsikirja vertaisryhmien ohjaamiseen. Varsinais-Suomen Finfamin mielenterveysomaiset. Opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu.
- Kuusiahho, I.-L., Böök, M. L., & Rönkä, A. (2021). Enemmän huolta, vähemmän tukea: Yhteisvanhemmuuden ensi askeleet esikoistaan odottavilla vanhemmilla korona-aikana. *Tutkiva Hoitotyö*, 19(2), 20–28.
- Laurea-ammattikorkeakoulu (2024a). Terveidenhoitajakoulutus. Viitattu 27.3.2024. <https://www.laurea.fi/koulutus/sosiaali--ja-terveysala/terveydenhoitaja/>
- Laurea-ammattikorkeakoulu (2024b). Terveidenhoitajakoulutus. Opinto-opas. Lasta odottavan perheen terveydenhoitotyö. Viitattu 27.2.2024. <https://ops.laurea.fi/212701/fi/68081/209698/2717/0/34886>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- McKee, C. L., Stapleton, P., & Pidgeon, A. M. (2019). Delphi Expert Parent Study: Factors Needed for 21st Century Pre- and Perinatal Parenting Programs. *The Journal of Perinatal Education*, 28(3), 163–179. <https://doi.org/10.1891/1058-1243.28.3.163>
- Mueller, C. G., Webb, P. J., & Morgan, S. (2020). The Effects of Childbirth Education on Maternity Outcomes and Maternal Satisfaction. *The Journal of Perinatal Education*, 29(1), 16–22. <https://doi.org/10.1891/1058-1243.29.1.16>



- Nasiri, S., Vaseghi, F., Moravvaji, S. A., & Babaei, M. (2019). Men's educational needs assessment in terms of their participation in prenatal, childbirth, and postnatal care. *Journal of Education and Health Promotion*, 8, 59. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_229\\_18](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_229_18)
- Pajari, J., Sormunen, M., & Saaranen. (2023). Oppiminen ja opetus digitaalisessa ympäristössä. Teoksessa Saaranen, T., Koivula, M., Mikkonen, K., Hemberg, J. & Salminen, L. *Terveysalan opettajan käsikirja*. Baltoprint. Tietosanoma.
- Peters, MDJ, Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A.C., Khalil, H. (2020). Scoping Reviews. Teoksessa E. Aromataris E & Z. Munn (toim.) *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. JBI. doi: 10.46658/JBIMES-20-01
- Pinar, G., Avsar, F., & Aslantekin, F. (2018). Evaluation of the Impact of Childbirth Education Classes in Turkey on Adaptation to Pregnancy Process, Concerns About Birth, Rate of Vaginal Birth, and Adaptation to Maternity: A Case-Control Study. *Clinical Nursing Research*, 27(3), 315–342. <https://doi.org/10.1177/1054773816682331>
- Piro, S. S., & Ahmed, H. M. (2020). Impacts of antenatal nursing interventions on mothers' breastfeeding self-efficacy: An experimental study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 20(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s12884-019-2701-0>
- Ranta, J.-P. (2021). Opiskelijakeskeinen oppiminen ja käänteisen opetuksen kokeiluja geotieteiden opetuksessa Oulun yliopiston kaivannaisalan yksikössä. *Geologi* 73.
- Raussi-Lehto, E. (2022). Äitiysneuvolapalvelut ja äitiyshuollon innovaatioiden kehittäminen. Aalto University Publication series Doctoral theses 126/2022. Neurotieteen ja lääketieteellisen tekniikan laitos. Väitöskirja.
- Serçekuş, P., & Başkale, H. (2016). Effects of antenatal education on fear of childbirth, maternal self-efficacy and parental attachment. *Midwifery*, 34, 166–172. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2015.11.016>
- Shimpuku, Y., Iida, M., Hirose, N., Tada, K., Tsuji, T., Kubota, A., Senba, Y., Nagamori, K., & Horiuchi, S. (2022). Prenatal education program decreases postpartum depression and increases maternal confidence: A longitudinal quasi-experimental study in urban Japan. *Women and Birth*, 35(5), e456–e463. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2021.11.004>
- Shorey, S., Loh, D. N. L., Chan, V., Chua, C., & Choolani, M. A. (2022). Parents' perceptions of antenatal educational programs: A meta-synthesis. *Midwifery*, 113, 103432. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2022.103432>
- Siivola, M., & Leinonen, T. (2022). Perhe- ja synnytysvalmennus perheiden hyvinvoinnin tukijana. *Yhteiskuntapolitiikka* 87, 2022(3), 323–330.
- Spiby, H., Stewart, J., Watts, K., Hughes, A. J., & Slade, P. (2022). The importance of face to face, group antenatal education classes for first time mothers: A qualitative study. *Midwifery*, 109, 103295. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2022.103295>
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. 3. korjattu painos. Tampere: Tampere University Press
- Terveystieteiden tutkimuslaki 1326/2010 (2010). Viitattu 20.3.2024. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326#L2P15>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, M. (2016). Hyötyvätkö perheet äitiysneuvolan ja lastenneuvolan palvelujen yhdistämisestä? Vertaileva palvelujärjestelmätutkimus. Turun yliopiston julkaisuja. Lääketieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. 1. painos.
- VNA (2011). Valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta 338/2011. Oikeusministeriö. Viitattu 15.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2011/20110338#Pidm46651395772064>
- VNA (2011). Valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 1199/2022. Oikeusministeriö. Viitattu 15.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20221199>

LIITE 1. Katsauksen tutkimukset.

Tutkimus	Tavoitteet ja tarkoitus	Osallistujat	Tutkimusmenetelmä	Aineiston hankinta	Aineiston analyysi	Päätulokset tutkimuskysymyksen suhteen
AIDughaishi, M. Y. K., Seshan, V., & Matua, G. A. (2023). Oman	Tutkia laadukkaana perhevalmennuksen haasteita sekä terveydenhuollon ammattilaisten, että raskaana olevien naisten näkökulmasta.	13 raskaana olevaa naista, joilla on vähintään 30 raskausviikkoa. Mukana ensi- ja uudelleen synnyttäjiä.	Laadullinen tutkimus	Puoli-strukturoitu syvähaastattelu	Temaattinen analyysi	Raskaana olevat odottivat valmennukselta: - Riittävästi aikaa - Kirjallista materiaali valmennuksen tueksi - Yksilöllisten tarpeiden huomioimista - Ymmärrettävän kielen käyttämistä (ei lääketieteellisiä termejä) - Ryhmänohjaustaitoja valmentajilta - Tekniikan hyödyntämistä - Vertaistukea - Aihealueista: hyvinvointi raskausaikana, synnytys ja vauvanhoito
Barimani, M., Forslund Frykedal, K., Rosander, M., & Berlin, A. (2019). Ruotsi	Selvittää ensimmäistä lasta odottavien äitien ja isien toivomia aiheita perhe- ja synnytysvalmennuksessa. Lisäksi kätilöiden käyttämää aikaa eri teemoihin.	17 ensimmäistä lasta odottavaa äitiä ja 17 tulevaa isää.	Laadullinen tutkimus	Perhe- ja synnytysvalmennusten videointi tai äänitys	Sisällönanalyysi	Osallistujat odottivat: - Enemmän aikaa kysymyksille - Enemmän synnytyksen jälkeisen ajan käsittelyä Aihealueet, josta he halusivat tietoa: - Normaalin synnytyksen kulku - Minkälainen synnytyssali on - Mitä tukihenkilö voi tehdä - Mikä synnytyksessä voi mennä pieleen - Synnytyskivun hoito - Kuinka vauvaa käsitellään, pidellään, nukutetaan - Mitä vaaratilanteita vastasyntyneelle voi tulla - Alkuvaiheen imetysongelmat - Miten pärjätä ensipäivinä kotona vauvan kanssa - Miten ylläpitää vanhempien parisuhdetta
Diezi, A.-S., Vanetti, M., Robert, M., Schaad, B., Baud, D., & Horsch, A. (2023). Sveitsi	Selittää ensimmäistä lasta odottavien tiedon tarpeita synnytykseen valmistautuessa. Lisäksi selvitettiin heidän synnytyssodotuksiaan	15 raskaana olevaa naista ja 5 synnytyskumppania. Raskaana olevat olivat raskausviikolla 21–36 ja odottivat ensimmäistä lastaan. Matalan riskin raskaus.	Laadullinen tutkimus	Puoli-strukturoitu haastattelu	Temaattinen analyysi	Osallistujat odottivat: - Työkaluja, jotka tukevat hallinnan tunnetta synnytyksen aikana erilaisissa tilanteissa, esimerkiksi rentoutumisen, hengittämisen ja kivunhallinnan keinoja ja niiden harjoittelua. - Tiedonhalu erilaisista mahdollisista komplikaatioista vaihteli. Osa koki tiedon auttavan valmistautumisessa, osa uskoi sen lisäävän synnytyspelkoa. - Valmennuksen lisäävän luottamusta henkilökuntaan sekä positiivista ja joustavaa asennetta tulevaan synnytykseen. - Voivansa tutustua synnytyssairaalaan ennen synnytystä. Osa toivoi voivansa tutustua myös synnytyssairaalan henkilökuntaan etukäteen. - Että samat henkilöt hoitaisivat raskautta ja synnytystä. Lisäksi he kokivat, että tiedonkulun tulisi olla katkeamatonta raskautta ja synnytystä hoitavien välillä.

						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Käytännönläheistä tietoa synnytyksestä sekä sen jälkeisestä ajasta.</li> <li>- Että puoliso ohjattaisiin valmistautumaan vanhemmuuteen sekä erilaisten varusteiden hankkimisella, mutta myös psykologisella valmistautumisella isyyteen.</li> <li>- Puhetta vuorovaikutussuhteen luomisesta tulevaan vauvaan.</li> </ul>
Forslund Frykedal, K., Barimani, M., Rosander, M., & Berlin, A. (2019). Ruotsi	Selvittää, miksi tulevat vanhemmat eivät osallistu perhevalmennukseen ja mikä saisi heidät osallistumaan.	915 vanhempaa, jotka eivät olleet osallistuneet perhevalmennukseen.	Laadullinen tutkimus	Verkkokysely, jossa oli kuusi avointa kysymystä	Sisällönanalyysi	<p>Vanhemmat odottivat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monimuotoisempia valmennuksia sekä sisältönsä, että menetelmiensä suhteen.</li> <li>- Ryhmiin avoimuutta poiketa valtavirrasta siinä, mitä ajattelee synnytystavasta, imetyksestä tai lapsenhoidossa.</li> <li>- Avointa keskustelua ja vertaistukea.</li> <li>- Tietoa, miksi heidän kannattaisi osallistua valmennukseen.</li> <li>- Tukihenkilön roolin nostamista enemmän esille valmennuksissa.</li> <li>- Valmennusryhmiä, joissa osallistujat olisivat samanhenkisiä heidän kanssaan.</li> </ul>
Heim, M. A., Miquelutti, M. A., & Makuch, M. Y. (2019). Brasilia	Selvittää raskaana olevien naisten odotuksia ja tarpeita perhe- ja synnytysvalmennuksesta.	22 raskaana olevaa naista, jotka odottivat lasta 2. tai 3. trimesterillä. Mukana sekä ensi- että uudelleen synnyttäjiä.	Laadullinen tutkimus	Semi-strukturoitu haastattelu	Temaattinen analyysi	<p>Osallistujat odottivat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tietoa lääkkeettömistä kivunlievitysmenetelmistä.</li> <li>-Hengitystekniikoiden ja rentoutumisen harjoittelua käytännössä</li> <li>-Ohjausta fyysiseen aktiivisuuteen ja siihen, minkälainen fyysinen aktiivisuus on hyväksi raskautta ja synnytystä ajatellen.</li> <li>-Imetystietoa alkuvaiheen imetykseen</li> <li>-Tietoa toipumisesta mahdollisesta keisarinleikkauksesta</li> <li>-Fyysisestä palautumisesta synnytyksen jälkeen</li> <li>-Ehkäisystä synnytyksen jälkeen</li> <li>- Keskustelua ja kokemusten jakamista käytännön asioista</li> </ul>
Jones, C., Wadehul, F., & Jomeen, J. (2019). Iso-Britannia	Selvittää tulevien vanhempien odotuksia perhevalmennuksesta siirryttäessä raskausajasta vanhemmuuteen ja miten heidän tarpeensa täytyivät valmennuksessa.	54 raskaana olevaa naista tai heidän kumppaniaan. Heistä 76 % odotti ensimmäistä lastaan.	Laadullinen tutkimus	Avoin kysymys kahdessa kohtaa raskautta ja kerran synnytyksen jälkeen. Tämän kartoituksen tulokset otetaan raskausajan kysymyksistä ennen valmennusta.	Sisällönanalyysi	<p>Naiset odottivat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tietoa, miten tukea kiintymyssuhdetta ja yhteyttä kohdussa olevaan vauvaan.</li> <li>- Hyvää alustaa luoda uusia ystävyys-suhteita samassa elämäntilanteessa oleviin</li> <li>- Vertaistukea raskausajan huoliin.</li> <li>-Tukea psyykkiseen hyvinvointiin. He toivoivat, että valmennus vähentäisi ahdistusta ja lisääisi luottamusta itseensä sekä taitoa rauhoittaa mieltä.</li> <li>-Käytännöllistä harjoittelua synnytykseen, imetykseen ja vauvanhoitoon liittyen.</li> </ul> <p>Miesten toiveet olivat yleisemmällä tasolla. He toivoivat ylipäättänsä saavansa uutta tietoa synnytykseen ja vauvanhoitoon liittyen.</p>

Kuusiaho, I., Böök, M. L., PhD, & Rönkä, A. (2021) Suomi	Kuvata, miten esikoistaan odottavat vanhemmat odottivat perhevalmennukselta. Lisäksi sitä, miten he kokivat koronapandemian vaikuttaneen vanhemmuuteen valmistautumiseen.	11 ensimmäistä lasta odottavaa naista ja 11 miestä.	Laadullinen tutkimus	Puolistrukturoitu yksilöhaastattelu	Temaattinen sisällönanalyysi	Vanhemmat odottivat: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Että perhevalmennuksissa he voivat kysyä mieltä askarruttavia kysymyksiä.</li> <li>- Että valmennuksessa he voivat saada konkreettista mallia vanhemmuuteen tai kokeilla käytännössä eri asioita.</li> <li>- Informaatiosisältöjen valikoimista heidän puolestaan.</li> <li>- Luontevaa tilannetta keskusteluille</li> </ul>
McKee, C. L., Stapleton, P., & Pidgeon, A. M. (2019). Australia	Perhevalmennuksen uudistaminen kirjallisuuden ja aiemmin vanhemmiksi tulleiden äitien ja isien toiveiden ja tarpeiden pohjalta.	23 ”asiantuntijavanhempaa”, joilla oli kokemusta aiemmasta perhevalmennuksesta.	Delfoi-menietelmä, jossa on elementtejä sekä laadullisesta, että määrällisestä tutkimuksesta.	Delfoi-menietelmä, jossa asiantuntijat (vanhemmat) osallistuvat kolmeen kyselykierrokseen.	Temaattinen analyysi sekä määrällinen datan analyysi	Vanhemmat toivoivat perhevalmennuksen aiheiksi: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vuorovaikutukseen kannustaminen kohtuvauvan kanssa</li> <li>- sosiaalisen tukiverkoston kokoaminen</li> <li>- psyykkisestä hyvinvoinnista huolehtiminen ja sen merkitys raskaus- ja vauva-aikana</li> <li>- synnytyksen jälkeisen masennuksen tunnistaminen</li> </ul> Vanhemmat odottivat, että: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valmennuksessa huomioidaan yksilöllisyys</li> <li>- Se sisältäisi käytännöllistä harjoittelua.</li> <li>- Se tukee heidän pystyvyyden tunnettaan</li> <li>- Heidän kumppaninsa huomioidaan valmennuksessa</li> <li>- Että sisältö on suunnattu molemmille vanhemmille</li> <li>- Huumoria osaksi valmennusta.</li> <li>- Kokemusten vaihtoa ja vuorovaikutusta</li> <li>- Materiaalia omatoimiseen harjoitteluun kotona. - - Vetäjiltä he toivoivat hyviä ohjaustaitoja, kiinnostusta aiheeseen ja itsevarmuutta sekä kykyä asettua valmennettavien asemaan tuomitsematta heidän tarpeitaan.</li> <li>- He toivoivat, että valmennustilat olisivat yhteisöllisyyttä ja sosiaalista vuorovaikutusta tukevia.</li> <li>- Valmennusta sellaiseen aikaan, että puolisoikin pääsisivät osallistumaan niihin ja heitä kannustettaisiin muutenkin mukaan.</li> <li>- Lisäksi ehdotettiin pelkästään isille suunnattuja ryhmiä.</li> <li>- Sopivimmasta ajankohdasta valmennukselle ei päästy konsensukseen, kuten ei myöskään valmennuskertojen määrästä tai kestosta.</li> </ul>
Nasiri, S., Vaseghi, F., Moravvaji, S. A., & Babaei, M. (2019). Iran	Selvittää miesten tarpeita raskausajan hoitoon, sisältäen perhevalmennuksen.	280 miestä, joiden puoliso oli raskaana.	Kuvaileva määrällinen poikittaistutkimus	Ryväsotanta kyselytutkimuksen	Data analysoitiin SPSS-ohjelmalla	Miehet toivoivat valmennuksen aiheiksi: <ul style="list-style-type: none"> <li>- raskausajan ravitsemuksen</li> <li>- Seksuaalisuuden raskausaikana</li> <li>- Hälytysmerkit raskausaikana</li> <li>- Vastasyntyneen hoidon.</li> </ul> Valmennuksen ajankohdaksi he toivoivat aamuja, iltoja tai loma-aikoja.

						He kokivat raskauden aikaisen valmennuksen tärkeämmäksi kuin synnytyksen jälkeisen. Lisäksi he toivoivat kasvokkain toteutettavaa valmennusta.
Spiby, H., Stewart, J., Watts, K., Hughes, A. J., & Slade, P. (2022). Iso-Britannia	Selvittää ensimmäistä lasta odottavien naisten tarpeita ja odotuksia synnytysvalmennuksesta.	82 ensimmäistä lasta odottavaa raskaana olevaa naista.	Laadullinen tutkimus	Ryhmä- tai yksilöhaastattelut	Temaattinen analyysi	Raskaana olevat naiset odottivat saavansa tietoa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Synnytyksestä, kuten latenssivaiheesta, koska lähteä sairaalaan, synnytyksen vaiheista, kivunlievityksestä ja toimenpiteistä.</li> </ul> Lisäksi he toivoivat: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tapaavansa samassa vaiheessa olevia raskaana olevia.</li> <li>- Valmennuksen tuovan vanhemmuuteen siirtymisen todemmukaisemmaksi heidän puolisoilleen.</li> <li>- Saavansa luottamusta itseensä synnyttäjänä</li> <li>- Saadun tiedon rauhoittavan heidän pelkojaan.</li> </ul>

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON TERVEYSTIETEIDEN MAISTERIOPISKELIJOIDEN  
TYÖELÄMÄVALMIUDET ASiantuntijaharjoittelun Jälkeen –  
Ohjaajien palautetta harjoittelijoiden työelämätaidoista ja asiantuntijuuden ulottuvuuksista  
vuosina 2021–2023**

*Sarttila Katariina*

**TIIVISTELMÄ**

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa Jyväskylän yliopiston (JYU) terveystieteiden maisteriopiskelijoiden työelämätaitoja ja asiantuntijuuden ulottuvuuksia asiantuntijaharjoittelun ohjaajien näkökulmasta. Työn tavoitteena oli tuottaa tietoa laajemman kehittämistyön tueksi, missä kehitetään Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden maisteri (TtM) koulutusta vastaamaan paremmin työelämän vaatimuksiin.

Kehittämistehtävä koostui kyselyaineiston määrällisestä analyysistä SPSS-ohjelmalla, laadullisesta teemoittelusta, raportoinnista, sekä tulosten esittelystä JYU:n terveystieteiden opetuksen kehittämisryhmälle (OKR). Kehittämistyön aineisto kerättiin sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella asiantuntijaharjoittelun ohjaajilta. Ohjaajat olivat ohjanneet terveystieteiden maisteriopiskelijan asiantuntijaharjoittelujakson, jonka jälkeen palautekysely kerättiin. Aineisto kerättiin vuosina 2021–2023. Kyselyaineiston analyysin pohjalta tarkasteltiin JYU:n terveystieteen maisteritutkinto-ohjelman tarjoamia työelämätaitoja ja asiantuntijuuden ulottuvuuksia, sekä mahdollisia puutteita niissä.

Kaikkiaan 127 asiantuntijaharjoittelun ohjaajaa vastasi kyselyyn. Opiskelijoiden yleisten työelämätaitojen arvioitiin olevan hyvällä ja erinomaisella tasolla. Lähes kaikkien harjoittelijoiden motivaatio ja halu oppia uutta (96.1 %), sekä itseohjautuvuus ja oman toiminnan ohjaus (91.3 %) arvioitiin erinomaiseksi. Suurimmat kehittämiskohteet yleisissä työelämätaidoissa olivat projektiosaamisessa, verkostoitumistaidoissa, sekä neuvottelutaidoissa, huomioiden kuitenkin, että myös näillä osa-alueilla arviot olivat hyvällä tasolla. Harjoittelijoiden asiantuntijaosaamisessa erityisen hyväksi koettiin kyky uuden tiedon omaksumiseen (erinomainen 76.4 %). Lisäksi harjoittelijoiden kyky ajatella kriittisesti, luovasti ja itsenäisesti (erinomainen 68.5 %), sekä oman osaamisen kriittinen arviointi (erinomainen 60.6 %) sai yli kahdella kolmasosalla erinomaisen arvion. Haastavaksi koettiin harjoittelijan englannin ja ruotsin kielen osaamisen arviointi. Ruotsinkielentaidossa arvioitiin olevan jonkin verran puutteita.

Jyväskylän yliopiston terveystieteiden maisteriopiskelijoiden yleiset työelämätaidot ja asiantuntijaosaaminen on asiantuntijaharjoittelun ohjaajien mukaan harjoittelun jälkeen hyvällä ja erinomaisella tasolla. Suurimmat kehityskohteet osaamisalueissa ja edelleen opetussuunnitelmatyössä keskittyvät projektiosaamisen, verkostoitumis- ja neuvottelutaitojen, sekä kielitaidon kehittämiseen.

Asiasanat: asiantuntijuus, terveystieteiden maisterikoulutus, työelämävalmiudet

## JOHDANTO

Opintopolun (s.a.) mukaan Jyväskylän yliopiston (JYU) liikuntatieteellisessä tiedekunnassa koulutetaan liikunnan ja terveyden laaja-alaisia asiantuntijoita ja opettajia kaikilla akateemisen koulutuksen tasoilla. Ylempään korkeakoulututkintoon johtaviin maisteriopintoihin voivat hakea ne, joilla on aiempi korkeakoulututkinto esimerkiksi ammattikorkeakoulusta tai yliopistosta. Terveystieteiden maisteritutkintoon johtavat ohjelmat keskittyvät terveystieteiden monitieteiseen tietopohjaan, keskeisiin tutkimusmetodeihin ja tutkimusalueisiin. Opiskeltavia maisteriohjelmiä JYU:ssa ovat fysioterapia, gerontologia ja kansanterveys, liikuntalääketiede, terveyden edistäminen, ja terveystieteiden opettajakoulutuksen maisterikoulutus (fysioterapia). Terveystieteiden maisteritutkinto on Suomessa laajuudeltaan 120 opintopistettä ja sisältää täydentävien opintojen lisäksi pääainekohtaisia syventäviä opintoja, valinnaisen opintokokonaisuuden, metodiopintoja, sekä asiantuntijaharjoittelun (Opintopolku s.a.).

Asiantuntijatyössä yhdistyvät perinteiset akateemiset hyveet, kuten tieteellinen ajattelu, sekä ja nyky-yhteiskunnan toiminnassa korostuvat verkostoitumis- ja sosiaaliset taidot (Tynjälä 2008, 124). Professori Tynjälä (2008, 124) toteaa tulevaisuuden korkeakouluopetuksen kehittämisessä keskeistä olevan sen, miten voimme kehittää pedagogiikkaa, joka samanaikaisesti tukee tieteellistä ajattelua ja yleisiä työelämän taitoja. Yhteiskunnan ja työelämän jatkuva ja nopea kehitys korostaa tarvetta korkeakoulujen ja työelämän väliselle yhteistyölle ympäri maailmaa (Billet 2015).

Tämä tutkiva kehittämistyö koostui kyselyaineiston määrällisestä analyysistä ja kevyestä laadullisesta teemoittelusta, sekä tulosten raportoinnista ja esittelystä JYU:n opetuksen kehittämisryhmälle (OKR). Kehittämistyön aineisto tuotettiin Webropol-kyselyllä asiantuntijaharjoittelun ohjaaville opettajille terveystieteiden maisteriopiskelijan harjoittelujakson jälkeen. Aineisto kerättiin vuosina 2021–2023.

Tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli tarkastella Jyväskylän yliopiston terveystieteen maisterin tutkinto-ohjelman tarjoamia työelämätaitoja ja asiantuntijuuden ulottuvuuksia ja mahdollisia puutteita niissä asiantuntijaharjoittelun työelämäohjaajien näkökulmasta. Työn tavoitteena oli tuottaa tietoa laajemman kehittämistyön tueksi Jyväskylän yliopiston terveystieteiden maisteriohjelman



opetussuunnitelmatyöhön. Työssä on käsitelty Jyväskylän yliopiston käynnissä olevaa opetussuunnitelmaa, mikä päättyy 31.7.2024.

## **ASiantuntijuus**

Asiantuntijuudella viitataan tietämiseen, arviointiin ja ennakkointiin (Palonen & Gruberg 2010, 42). Sen voidaan katsoa myös olevan taitavaa alakohtaista toimintaa, jolle ominaista on kollektiivinen tiedon muodostus (Palonen & Gruberg 2010, 43). Asiantuntijatyössä yhdistyy tieteellinen ajattelu ja verkostoitumistaidot, joissa substanssi osaamisen lisäksi tiedon käsittelyn taidot ovat ensiarvoisen tärkeitä. Nämä tiedonkäsittelytaidot pitävät sisällään tiedon kriittisen tarkastelun, analyysin ja synteessin, sekä asioiden näkemisen laajempina kokonaisuuksina (Tynjälä 2008, 124).

Asiantuntijuutta voidaan luokitella sen eri muotojen ja osa-alueiden mukaan. Collin (2021) esitteli asiantuntijatiedon kolmeksi komponentiksi praktisen tiedon, formaalin tiedon, sekä metakognitiivisen ja reflektiivisentiedon. Praktinen tieto on kokemuksesta syntyvä äänetön, hiljainen tieto, mikä sisältää kyvyn arvioida ja suhtautua asioihin tilanteen vaatimalla tavalla, sekä ratkaista ongelmia (Collin 2021). Käytännössä praktinen tieto voi esimerkiksi hoitotyössä näkyä ihmistuntemuksena, ymmärryksenä potilaan tunnetiloista tai onnistuneessa yhteistyössä eri ryhmien välillä. Formaali tieto eli niin sanottu eksplisiittinen oppikirjatieto sisältää esimerkiksi hoitotyössä potilaan hoidon erikoisalan mukaisesti, ammattimaiset hoitotoimenpiteet ja potilaan ohjauksen. Collin (2021) kuvaa metakognitiivisen ja reflektiivisen tiedon olevan näiden kahden edellä mainitun, praktisen ja formaalin tiedon, yhdistelmä. Siinä painottuvat itsearviointitaito ja oman toiminnan ohjaus. Tämä näkyy työelämässä esimerkiksi kykyä itsenäiseen työotteeseen, toiminnan kehittämiseen ja kykyyn ottaa vastuuta omista ratkaisuista.

## **TYÖELÄMÄTAIDOT**

Asiantuntijaosaamisen lisäksi yhteiskunnassa, koulutuksessa ja työelämässä arvostetaan yleistaitoja (generic skills). Eri alojen tutkimukset ovat osoittaneet, että työntekijät tarvitsevat alakohtaisia ammatillisten taitojen lisäksi yleisiä taitoja, kuten sosiaalisia taitoja, organisointitaitoja, tiedonhankintataitoja ja ongelmanratkaisutaitoja (Arevalo ym. 2010; Tynjälä ym. 2006; Virtanen, Tynjälä & Collin 2009). Vaikka yleisiä työelämätaitoja on huomioitu laajalti myös politiikassa, tietoa siitä, miten oppilaat hankkivat nämä taidot tai miten niitä olisi parhain opettaa on vain vähän. Yliopistoissa työelämätaitoja on esimerkiksi opetettu erillisinä kursseina (esimerkiksi puheviestintä, tieteellinen kirjoittaminen, esiintymistaidot) tai niitä on integroitu osaksi kursseja (esimerkiksi tiedonhaku osana tutkimusseminaaria) (Virtanen & Tynjälä 2018). On myös näyttöä siitä, että yleiset työelämätaidot kehittyvät, kun käytetään tietynlaisia pedagogisia lähestymistapoja, kuten aktiivisia oppimismenetelmiä ja ryhmätyöskentelyä (Ballantine & McCourt Larres 2007; Kember 2009).

### **Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa**

Koska yhteiskunta ja työelämä muuttuvat jatkuvasti ja nopeasti, korkeakoulujen ja työelämän yhteistyön on nähty olevan välttämätöntä maailmanlaajuisesti (Billet, 2015). Tarvetta on perusteltu muuttuvilla osaamisvalmiuksilla, joihin lukeutuvat muun muassa sosiaaliset taidot, luovuus, ajattelutaidot ja muu olennainen osaaminen (Heikkinen ym. 2019). Viime vuosikymmenen aikana osaamistarpeisiin on sisällytetty myös kestävän kehityksen periaatteiden huomioiminen (Salonen & Bardy 2015).

Tutkimusten mukaan erilaiset työelämäyhteistyön muodot, kuten työelämäprojektit, harjoittelut ja opiskelun aikainen työssäkäynti, vaikuttavat opiskelijoiden työllistymiseen ja nopeuttavat siirtymistä työelämään (Brooks & Youngson 2016). Työelämäyhteistyö vahvistaa opiskelijoiden työelämätaitoja ja luottamusta omaan osaamiseen (Virtanen ym. 2014). Työelämässä toimimisen on todettu tukevan opiskelumotivaatiota (Helle ym. 2007), sekä auttavan myös opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymisessä (Virtanen ym. 2010). Vaikka työharjoittelut ovat tärkeitä työelämävalmiuksien oppimisen kannalta, on myös tutkimusnäyttöä siitä, että yleisiä työelämätaitoja voidaan kehittää myös osana opetusta monipuolisten pedagogisten toimintamallien avulla tietynlaisten pedagogisten lähestymistapojen avulla, kuten aktiivisten oppimismenetelmien ja ryhmätöiden (Ballantine & McCourt Larres 2007; Kember 2009).

Korkeakoulujen ja työelämän yhteistyössä ilmene myös haasteensa. Harjoittelupaikat voivat vaihdella paljonkin siinä, kuinka ne edistävät ja tukevat oppimista (Naidoo ym. 2017). Myös opettajat saattavat kokea puutteita työelämäyhteistyöhän liittyvässä osaamisessaan (Töytäri ym. 2019). Harjoittelun sitominen muuhun opiskeluun ei aina onnistu ja työelämäkokeilut voivat jäädä irrallisiksi muusta opiskelusta (Virtanen & Penttilä 2012).

## **JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON OPETUSSUUNNITELMA**

Tutkintoon johtava koulutus voi sisältää yhden tai useamman tutkinto-ohjelman. Kandidaatti- ja maisterikoulutus on kaksivaiheinen, mikä sisältää yhden tai useamman kandidaattiohjelman, sekä yhden tai useamman maisteriohjelman. Terveystieteiden maisterikoulutus on yksivaiheinen koulutus, mikä sisältää vain yhden maisteriohjelman, joka on sama kaikille koulutukseen valittaville. Tutkinto-ohjelmassa voi olla opintosuuntia. Opintosuunnat ovat joko opiskelijan itsensä valittavissa tai haettavissa jonkin muun hakumenettelyn kautta (Jyväskylän yliopisto, Intranet Uno 2024).

Tutkinto-ohjelman vastuuorganisaationa toimii yksi tai useampi tiedekunta. Tutkinto-ohjelman rakenne koostuu minimissään opintosuunnasta, perusopinnoista ja aineopinnoista, joista voidaan käyttää myös nimitystä syventävät opinnot. Lisäksi tutkinto-ohjelmaan kuuluu vapaasti valittavia opintokokonaisuuksia, viestintä- ja kieliopintoja, sekä muita opintoja, jotka voivat sisältää esimerkiksi harjoitteluita ja työelämäopintoja (Jyväskylän yliopisto, Intranet Uno 2024).

Terveystieteiden maisteritutkinto on Suomessa laajuudeltaan 120 opintopistettä ja sisältää täydentävien opintojen lisäksi pääainekohtaisia syventäviä opintoja, valinnaisen opintokokonaisuuden, metodiopintoja, sekä asiantuntijaharjoittelun (Opintopolku s.a.). Asiantuntijuutta kehitetään erillisellä asiantuntijana kehittyminen opintojaksolla. Opintojakso kestää koko maisterintutkinnon ajan, eli kaksi vuotta. Opiskelija osallistuu joka vuosi 1 op laajuiselle toteutukselle (JYU Opinto-opas 2020–2024). Terveystieteiden maisteriopintoihin sisältyy myös opintojen loppupuolella suoritettava pääaineen asiantuntijuutta vahvistava 2 op laajuinen kurssi, mikä kulkee esimerkiksi fysioterapian oppiaineessa nimellä Asiantuntijuus fysioterapiatieteessä.

Poikkeuksena on terveystieteiden opettajankoulutuksen maisterikoulutus (fysioterapia), mikä ei sisällä kyseistä kurssia (JYU Opinto-opas 2020–2024). Lisäksi asiantuntijuutta ja työelämätaitoja kehitetään integroituina muihin opintojaksoihin, kuten syventäviin opintoihin ja viestintä- ja kieliopintoihin.

### **Asiantuntijaharjoittelu Jyväskylän yliopiston terveystieteiden maisteriohjelmassa**

Jyväskylän yliopistossa terveystieteiden maisteriohjelman asiantuntijaharjoittelu sisältää tutkimus-, opetus- tai käytännönharjoittelupaikan haun, harjoittelusopimuksen teon yhdessä harjoittelupaikan ja ohjaavan opettajan kanssa, harjoittelun suunnittelun ja tavoitteenasettelun, tutustumisen alan asiantuntijatyöhön (tutkimus- ja/tai käytännön työ), sekä harjoittelun raportointi (JYU Opinto-opas 2020–2024). Käytännön työskentely voidaan toteuttaa asiantuntijaorganisaatioissa, esimerkiksi tutkimusprojekteissa tai terveyden edistämistä toteuttavissa toimipaikoissa tai terveystieteiden opettajan koulutusohjelmaan soveltuvassa koulutuslaitoksessa esimerkiksi ammattikoulussa tai ammattikorkeakoulussa. Asiantuntijaharjoittelun suorittaminen on ajoitettu maisteriopintojen 1. vuoden kevätlukukaudelle tai 2. vuoden ajalle (JYU Opinto-opas 2020–2024).

### **KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET**

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli tarkastella, millaisia asiantuntijuuden ulottuvuuksia ja työelämävalmiuksia Jyväskylän yliopiston terveystieteen maisteriopiskelijat omaavat asiantuntijaharjoittelujakson jälkeen harjoittelunohjaajan näkökulmasta. Lisäksi tarkasteltiin, missä taidoissa on yhä puutteita ja kuinka näitä taitoja voitaisiin nivoa osaksi maisteriopintoja tarkasteltaessa Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmaa ja -ohjelmaa 2020–24. Tavoitteena oli tuottaa tietoa terveystieteiden opetuksen kehittämisryhmään (OKR) tueksi.

Tutkimus- ja kehittämistyötä ohjanneet kysymykset olivat:

1. Mitä työelämätaitoja ja asiantuntijuuden ulottuvuuksia Jyväskylän yliopiston terveystieteiden maisteriopiskelijat omaavat harjoittelujakson jälkeen?
2. Mitä valmiuksia tulisi yhä kehittää, jotta ne vastaavat työelämän tarpeita?

## AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämä tutkimuksellinen kehittämistoiminta toteutui Toikon ja Rantasen (2009, 21) määritelmän mukaan tutkimuksen ja kehittämisen yhteistoimintana. Työ määritettiin kehittäväksi tutkimukseksi, mikä on tutkimusta painottava kehittämiseen suuntaava lähestymistapa tutkivalle kehittämistyölle (Toikko & Rantanen 2009, 21). Kehittämisprosessin yhteydessä tietoa tuotetaan tutkimuksen keinoin (Toikko & Rantanen 2009, 21). Työssä tutkimus perustui valmiiksi kerätyn aineiston tilastolliseen analyysiin SPSS-ohjelmalla (versio 29.0), sekä avoimien vastausten kevyen laadullisen teemoitteluun. Taustakirjallisuushaku toteutettiin kartoittavana kirjallisuuskatsauksena. Työn varsinainen tutkimuksellinen kehittämisosuus sisälsi tuotetun tiedon peilaamista nykyisen 2020–2024 JYU:n opetussuunnitelman sisältöihin, sekä kehittämis ehdotusten laatimista ja esittämistä JYU:n OKR ryhmän jäsenille. Kehittämis ehdotukset luovutettiin OKR ryhmän käyttöön tulevan kehittämistyön tueksi. Kehittämis työ eteni lineaarisen mallin mukaisesti (Toikko & Rantanen 2009, 64). Työvaiheet on esitetty kuvassa 1.



KUVA 1. Kehittämistyön vaiheet.

Tutkiva kehittämistyö alkoi yhteydenotolla JYU:n terveystieteiden opetuksen kehittämisryhmän puheenjohtajaan. Työn tavoite ja tarkoitus tarkentui tammikuussa 2024 puheenjohtajan kanssa käytyjen keskustelujen myötä. Kehittämistyössä analysoitiin Jyväskylän yliopiston maisteriopiskelijoiden asiantuntijaharjoittelussa toimineiden työelämäohjaajien palautetta. Tutkivan

kehittämistyön aineisto saatiin analysoitavaan muotoon helmikuussa 2024. Keskustelut työn tarkoituksesta ja tavoitteista käytiin kohdeorganisaation kanssa sähköpostitse. Työn toteuttajalle annettiin paljon vastuuta ja vapautta määrittellä kehittämistyölle raamit. Kehittämistyö rajattiin koskemaan käynnissä olevaa terveystieteenmaisteriopintojen opetussuunnitelmaa 2020–2024. Tavoitteen asettelun jälkeen suunniteltiin hakulausekkeet tiedonhaulle, sekä kirjallisuuskatsauksen sisältö. Kartoittava kirjallisuushaku tehtiin PubMed ja Web of Science -tietokantaan. Tutkimuskysymyksen perusteella määritettiin PCC-asetelmaan (population, concept, context) hakutermit (Peters ym. 2020). Lisäksi otettiin huomioon sisäänotto- ja ulossulkukriteerit (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. PCC-asetelma, sisäänotto- ja ulossulkukriteerit.

PCC	Sisäänottokriteerit	Ulossulkukriteerit	Hakutermit
Osallistujat	Terveystieteiden maisteriopiskelijat	Muut kuin terveystieteiden maisteriopiskelijat	"university students" OR "masters students" OR "health sciences students"
Tutkittava ilmiö	Asiantuntijuus ja työelämävalmiudet maisteriopintojen loppuvaiheessa harjoittelujakson päätyttyä	Muut kuin asiantuntijuuteen ja työelämävalmiuksiin liittyvät taidot	expertise OR "expert knowledge" OR "readiness for work" OR "work-life skills"
Konteksti	Ohjattu harjoittelu	Opetus, ryhmätyöskentely, muut oppimisen muodot	internship OR placements OR "clinical practice" OR "teaching practice" OR "teaching internship"

Hakulausekettä laajennettiin osallistujien osalta koskemaan yleisesti korkeakouluopiskelijoita maisteriopiskelijoiden tai terveystieteiden maisteriopiskelijoiden sijaan, sillä tietokantahaut eivät tuottaneet riittävästi tuloksia. Hakutermin laajentamisen jälkeen tuloksia saatiin kahdesta tietokannasta yhteensä 11. Tiedonhaku ei tuottanut hakutermejä vastaavia tuloksia, joten hakua täydennettiin käsihaulla, minkä avulla löydettiin tutkimuskysymystä vastaavia tuloksia.

Aineiston määrällisessä ja laadullisessa analyysissä lopputuotoksena saatuja tuloksia peilattiin Jyväskylän terveystieteiden maisteriohjelmien opetussuunnitelmaan, sekä taustakirjallisuuteen.

Jyväskylän yliopistolle jäi kehittämistyöstä lopputuotoksena Power Point -esitykseen kootut tulokset, jotka esitellään terveystieteiden opettamisen kehittämistyöryhmälle kesäkuun tapaamisessa.

## **Kyselylomake**

Kehittämistyön aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä asiantuntijaharjoittelun ohjaaville opettajille terveystieteiden maisteriopiskelijan harjoittelujakson jälkeen. Aineisto on kerätty vuosina 2021–2023. Kyselytutkimus sisälsi sekä monivalintakysymyksiä että avovastauksia. Palautteeseen on kerätty fysioterapian maisteriohjelman (FTES019), liikuntalääketieteen maisteriohjelman (LLTS019), terveystieteiden maisteriohjelman (nyk. terveyden edistäminen) (TERS019), gerontologian maisteriohjelman (TGES019), sekä terveystieteiden opettajankoulutuksen maisterikoulutuksessa (fysioterapia) (TTIA1101, TTIA1102, TTIY1001, TTIY1006) opiskelevien terveystieteiden maisteriopiskelijoiden asiantuntijaharjoittelussa toimineiden työelämäohjaajien palautetta.

## **TULOKSET**

Kyselyaineiston taustatiedot on esitetty taulukossa 2. Kyselyyn vastasi 127 asiantuntijaharjoittelun ohjaajaa. Harjoittelun ohjaajista 3 työskenteli valtiolla, 21 kunnissa tai kuntayhtymässä, 6 yksityisellä työnantajalla tai yrityksessä, järjestössä/säätiössä 33, yliopistolla 11, tutkimuslaitoksessa 8, ammattikorkeakoulussa 39 ja viisi ilmoitti työskentelevänsä muulla sektorilla. Harjoittelun ohjaajista yli puolet työskenteli asiantuntijatehtävissä (66.1 %) ja suurimmalla osalla oli ylempi korkeakoulututkinto (69.8 %). Ohjaajien asemassa organisaatiossa, sekä koulutustaustassa oli suurta vaihtelua.

	N (%)
	127
<b>Harjoittelijan kurssikoodi</b>	
FTES019	7 (5.5)
LLTS019	21 (16.5)
TERS019	20 (15.7)
TGES019	20 (15.7)
TTIA1101	29 (22.8)
TTIA1102	3 (2.4)
TTIY1001	6 (4.7)
TTIY1006	7 (5.5)
En osaa sanoa / tietoa ei löytynyt	14 (11.0)
<b>Harjoittelijan terveystieteiden oppiaine</b>	
Terveyskasvatus	31 (24.6)
Gerontologia ja kansanterveys	25 (19.8)
Fysioterapia	32 (25.4)
Liikuntalääketiede	34 (27.0)
En osaa sanoa	4 (3.2)
<b>Työnantajasektori</b>	
Valtio	4 (3.1)
Kunta tai kuntayhtymä	21 (16.5)
Yksityinen työnantaja, yritys	6 (4.7)
Järjestö, säätiö	33 (26.0)
Yliopisto	11 (8.7)
Tutkimuslaitos	8 (6.3)
Ammattikorkeakoulu	39 (30.7)
Jokin muu	5 (3.9)
<b>Harjoitteluorganisaation koko</b>	
1–4 henkilöä	15 (11.9)
5–9 henkilöä	34 (27.0)
10–19 henkilöä	31 (24.6)
20–49 henkilöä	23 (18.3)
50 henkilöä tai enemmän	23 (18.3)
<b>Ohjaajan asema organisaatiossa</b>	
Ylimmissä johtotehtävissä	10 (7.9)
Keskijohdossa	23 (18.1)
Asiantuntijatehtävissä	84 (66.1)
Muu työntekijä	10 (7.9)
<b>Ohjaajan koulutus</b>	
Alempi korkeakoulututkinto	13 (10.3)
Ylempi korkeakoulututkinto	88 (69.8)



---

Tohtorin tutkinto	23 (18.3)
Muu	2 (1.6)

---

TAULUKKO 2. Taustatiedot asiantuntijaharjoittelun palautekyselystä.

Taulukossa 3. on esitetty harjoittelujakson toteutukseen liittyviä osa-alueita. Suurin osa harjoitteluista toteutui opiskelijan oman yhteydenoton ansiosta (89 %). Suurimmat syyt harjoittelijoiden ottamiselle olivat halu tarjota opiskelijalle tilaisuus kehittyä ja näyttää osaamistaan (82.7 %) ja mahdollisuuden tarjoaminen organisaatioon ja työelämään tutustumiseen (69.3 %). Ylipuolet harjoitteluista toteutettiin hybriditoteutuksella (60.6 %). Ohjaajien palautteen mukaan joka kuudes harjoittelu johti osa-aikaiseen tai kokoaikaiseen työsuhteeseen. Harjoittelujen pääasialliset työtehtävät sisälsivät yli puolella suunnittelu- ja/tai kehitystehtäviä (55.5 %).

TAULUKKO 3. Harjoittelujakson toteutuminen, n (%).

Kanava, josta harjoittelija löytyi	
Yliopistojen Aarresaari-verkoston tai JobTeaser-palvelun kautta	1 (0.8)
Jonkin muun työnhakuportaalien kautta	2 (1.6)
Sosiaalisen median kautta	-
Opiskelija otti itse yhteyttä	113 (89.0)
Omien verkostojen kautta	5 (3.9)
Tärkeimmät syyt harjoittelijoiden ottamiselle	
Tarve lisäresursseille	30 (23.6)
Mahdollisuuden tarjoaminen organisaatioon ja työelämään tutustumiseen	88 (69.3)
Ajankohtaisen (tutkimus)tiedon ja näkemysten saaminen harjoittelijalta	56 (44.1)
Halu tarjota opiskelijalle tilaisuus kehittyä ja näyttää osaamistaan	105 (82.7)
Tutustuminen alan tulevaisuuden työntekijöihin tulevia rekrytointeja varten	35 (27.6)
Alkava tai käynnissä oleva hanke	28 (22.0)
Muu	8 (6.3)
Harjoittelun toteutus	
Läsnä	24 (18.9)
Hybridi	77 (60.6)
Etä	26 (20.5)
Työllistyminen	
Harjoittelu johti kokoaikaiseen työsuhteeseen	1 (8)
Harjoittelu johti osa-aikaiseen työsuhteeseen/ tuntityöhön	19 (15.1)
Ei johtanut työsuhteeseen	106 (84.1)
Pääasialliset harjoittelun työtehtävät	
Suunnittelu- ja/tai kehitystehtävät	70 (55.1)
Tutkimukseen liittyvät tehtävät	36 (28.3)
Viestintätehtävät	34 (26.8)
Asiakas- tai potilastyö	14 (11.0)

Opetus tai kasvatus	47 (37.0)
Hallintotehtävät	8 (6.3)
Selvitystyö/katsaus	35 (27.6)
Jokin muu	9 (7.1)

### **Yleiset työelämätaidot**

Harjoittelun ohjaajien arvioiden perusteella harjoittelijoiden yleiset työelämätaidot ovat hyvällä ja erinomaisella tasolla (Taulukko 4.). Erinomaiseksi arvioitiin lähes kaikkien harjoittelijoiden motivaatio ja halu oppia uutta (96.1 %), sekä itseohjautuvuus ja oman toiminnan ohjaus (91.3 %). Lisäksi työelämätaidoista vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot (88.2 %), viestintätaidot (72.4 %), tiedonhankintataidot (71.7 %) ja suunnittelutaidot (70.1 %) saivat erinomaisen arvion selkeällä enemmistöllä. Suurimmat kehittämiskohteet yleisissä työelämätaidoissa sijoittuivat palautteen perusteella projektiosaamiseen, verkostoitumistaitoihin, sekä neuvottelutaitoihin, huomioiden kuitenkin, että myös näillä osa-alueilla arviot olivat jo nyt hyvällä tasolla.

TAULUKKO 4. Harjoittelijoiden yleiset työelämätaidot, n (%).

\* EOS = Ei osaa sanoa / ei olennainen tieto

Kyselyn avovastausten teemoittelun perusteella harjoitteluorganisaatioissa arvostettiin opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja aloitekykyä. Etäharjoittelun koettiin lisäävän tämän osa-alueen merkitystä ja oman kiinnostuksen osoittamista organisaatiossa. Harjoittelijoiden omat ideat ja ”out of the box” tyyppinen ajattelu nähtiin tärkeänä, mutta toisaalta tuotiin myös esille oman osaamisen ja ymmärryksen rajaamisen merkitys. Osaamista viestintä- ja yhteistyötaidoissa arvostettiin organisaatioissa.

Harjoittelun ohjaajilta kartoitettiin näkemyksiä tulevaisuuden työelämätaidoista (kysymys 19. ja kysymys 23.). Ohjaajat näkivät tulevaisuuden työntekijän osaamisessa oman organisaation kannalta tärkeinä seuraavat taidot: verkostoitumistaidot, viestintätaidot, digitaidot, itsensä johtaminen,

	Tyydyttävä	Hyvä	Erinomainen	EOS*
Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot		14 (11.0)	112 (88.2)	1 (0.8)
Viestintätaidot	2 (1.6)	27 (21.3)	92 (72.4)	4 (3.1)
Neuvottelutaidot		32 (25.2)	62 (48.8)	23 (18.1)
Verkostoitumistaidot		44 (34.6)	58 (45.7)	19 (15.0)
Suunnittelutaidot		35 (27.6)	89 (70.1)	2 (1.6)
Projektiosaaminen	1 (0.8)	32 (25.2)	44 (34.6)	37 (29.1)
Tietotekniikkataidot	1 (0.8)	44 (34.6)	67 (52.8)	11 (8.7)
Kyky jakaa omaa asiantuntijaosaamista	1 (0.8)	45 (35.4)	74 (58.3)	5 (3.9)
Tiedonhankintataidot		32 (25.2)	91 (71.7)	4 (3.1)
Ongelmanratkaisukyky		35 (27.6)	81 (63.8)	9 (7.1)
Motivaatio, halu oppia uutta		5 (3.9)	122 (96.1)	
Itseohjautuvuus, oman toiminnan ohjaus	1 (0.8)	10 (7.9)	116 (91.3)	

muutosvalmius ja paineensietokyky. Nämä työelämätaidot koroistuvat teemoittelun pohjalta useiden harjoittelunohjaajien palautteista.

### **Asiantuntijaosaaminen**

Harjoittelijoiden asiantuntijaosaamisessa (taulukko 5.) erityisen hyväksi koettiin kyky uuden tiedon omaksumiseen (erinomainen 76.4 %). Myös harjoittelijoiden kyky ajatella kriittisesti, luovasti ja itsenäisesti (erinomainen 68.5 %), sekä oman osaamisen kriittinen arviointi (erinomainen 60.6 %) sai yli kahdella kolmasosalla erinomaisen arvion. Yli puolet harjoittelijoista olivat saaneet erinomaisen arvion myös ilmiöiden syy- ja seuraussuhteiden asiantuntijaosaamisesta (57.7 %), sekä tieteellisen tiedon soveltamisesta käytäntöön (54.3 %). Harjoittelun ohjaajat olivat antaneet vähiten arvioitaan kielitaidosta (englanti ja ruotsi). Ruotsinkielentaidossa arvioitiin olevan jonkin verran puutteita ja jopa kaksi kolmesta ohjaajasta ei ollut kokenut ruotsinkielentaitoa olennaiseksi harjoittelussa tai ei osannut sanoa, mille tasolle arvioisi harjoittelijan ruotsinkielentaidon. Englannin kielen osalta ei osaa sanoa vastauksen antoi hieman alle puolet ohjaajista (48 %).

TAULUKKO 5. Harjoittelijoiden asiantuntijaosaaminen, n (%).

	Välttävä	Tyydyttävä	Hyvä	Erinomainen	EOS*
Terveystieteisiin liittyvä sisällöllinen osaaminen			35 (27.6)	69 (54.3)	19 (15.0)
Organisaation erityisalaan liittyvä osaaminen		3 (2.4)	70 (55.1)	32 (25.2)	19 (15.0)
Kyky uuden tiedon omaksumiseen			23 (18.1)	97 (76.4)	4 (3.1)
Ilmiöiden syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen		1 (0.8)	38 (29.9)	73 (57.5)	10 (7.9)
Tieteellisen tiedon soveltaminen käytäntöön		2 (1.6)	44 (34.6)	69 (54.3)	9 (7.1)
Tieteelliseen tutkimukseen liittyvä osaaminen		1 (0.8)	31 (24.4)	39 (30.7)	38 (29.9)
Tutkimusmetodien hallinta		2 (1.6)	23 (18.1)	20 (15.7)	58 (45.7)
Tieteellisen tekstin tuottaminen		1 (0.8)	19 (15.0)	23 (18.1)	59 (46.5)
Yleistajuisen asiantuntiatekstin tuottaminen (tieteen popularisointi)		1 (0.8)	26 (20.5)	51 (40.2)	36 (28.3)
Kielitaito, englanti		1 (0.8)	18 (14.2)	25 (19.7)	61 (48.0)
Kielitaito, ruotsi	1 (0.8)	1 (0.8)	6 (4.7)	5 (3.9)	81 (63.8)
Asiantuntijatyön eettisten kysymysten tunnistaminen ja eettisten periaatteiden mukaan toimiminen			34 (26.8)	57 (44.9)	28 (22.0)
Oman osaamisen kriittinen arviointi		1 (0.8)	37 (29.1)	77 (60.6)	10 (7.9)
Pedagogiset taidot		1 (0.8)	46 (36.2)	29 (22.8)	38 (29.9)
Kyky ajatella kriittisesti, luovasti ja itsenäisesti		1 (0.8)	38 (29.9)	87 (68.5)	1 (0.8)

\* EOS = Ei osaa sanoa / ei olennainen tieto

Tarkasteltaessa harjoittelijoiden osaamista asiantuntijuuden ulottuvuuksien kautta, harjoittelun ohjaajat nostivat avovastauksissa (kysymys 22.) organisaatiossaan tärkeäksi pidetyksi osaamiseksi itseohjautuvuuden ja oma-aloitteisuuden. Tämän lisäksi vastauksista nousi tiimityöskentelytaidot,

sosiaaliset taidot. Vastauksissa nousseet osaamisen ulottuvuudet viittaavat tarkemmin yleisiin työelämätaitoihin, ei asiantuntijaosaamiseen. Kysymyksen muotoilua olisi syytä tarkastella ja muuttaa jatkossa, mikäli avovastauksilla tavoitellaan tietoa erityisesti organisaatioiden arvostamasta asiantuntijaosaamisesta.

## **POHDINTA**

Tämän tutkivan kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa Jyväskylän yliopiston terveystieteiden maisteriopiskelijoiden työelämätaitoja ja asiantuntijuuden ulottuvuuksia asiantuntijaharjoittelun työelämäohjaajien näkökulmasta. Työssä tutkittiin 127 asiantuntijaharjoittelun ohjaajan palautetta terveystieteiden maisteriopiskelijan asiantuntijaharjoittelusta kyselylomakkeella, mikä kerättiin harjoittelun jälkeen. Palautteet kerättiin vuosina 2021–2023. Tulokset analysoitiin tilastollisilla analyyseilla SPSS-ohjelmalla, sekä avoimet vastaukset laadullisella teemoittelulla. Työssä keskityttiin tarkastelemaan tutkittavaa aihetta käynnissä olevan opetussuunnitelman (2020–2024) kontekstissa, mikä päättyy 31.7.2024. Uudessa opetussuunnitelmassa täydentävät opinnot jäävät pois ja niitä on osittain sisällytetty eri opintosuunnissa osaksi maisterintutkintoa, mikä voi vaikuttaa tulevaisuudessa opiskelijoiden asiantuntijuuteen, sekä työelämävalmiuksiin.

Tässä tutkivassa kehittämistyössä asiantuntijaharjoittelun työelämäohjaajilta saatujen palautteiden mukaan Jyväskylän yliopiston terveystieteiden maisteriopiskelijoiden yleiset työelämätaidot ja asiantuntijaosaaminen ovat asiantuntijaharjoittelujakson jälkeen hyvällä ja erinomaisella tasolla. Aiemmissa tutkimuksissa on arvioitu, että yliopisto-opiskelijat omaavat opintojen loppupuolella erityisesti hyvät viestintä- ja vuorovaikutustaidot, kokonaisuuksienhallintataitoja, tiedonhankintataitoja, ongelmanratkaisutaitoja ja itseohjautuvuutta (Tuhkasaari 2023). Suurimmat kehityskohteet yleisissä työelämävalmiuksissa keskittyivät tässä työssä projektiosaamisen ja verkostoitumis- ja neuvottelutaitojen kehittämiseen. Asiantuntijuuden ulottuvuuksissa haastavimmaksi oli koettu kielitaidon osaamisen arviointi, missä oli paljon puuttuvaa tietoa. Harjoittelijoiden kielitaidossa havaittiin jonkin verran tasoeroja osaamisessa sekä ruotsin että englannin kielen taidossa. Aiemmissa tutkimuksissa osaamista työelämävalmiuksien eroista on selittänyt opiskelijoiden opintojen vaihe, eri tiedekunnassa opiskelu, työharjoittelu tai aiempi työkokemus, opiskelijavaihto, sekä yliopiston ohjaus- ja opetuskäytänteet (Ollikainen 2023).



Harjoitteluorganisaatioissa arvostettiin tulevaisuuden työntekijän osaamisessa itseohjautuvuutta, ja kykyä itsensä johtamiseen, minkä merkitys korostuu etätyö aikana, sekä digiosaamista. Ammattiosaamisen lisäksi tulevaisuuden työelämän kannalta entistä tärkeämpänä pidettiin sosiaalisia taitoja, kuten verkostoitumistaitoja, viestintätaitoja, sekä muutosvalmiutta ja paineensietokykyä. Näitä taitoja on tunnustettu tärkeäksi tulevaisuuden työelämän kannalta myös aiemmassa työelämään keskittyvässä tutkimuksessa (Heikkinen ym. 2019; Nevgi & Hirsto 2021). Esimerkiksi Heikkinen ja muut (2019) painottavat tutkimuksessaan, että koulutuksen ammattikorkeakouluissa tulisi tarjota dynaamista osaamista (mm. prosessikeskeisyys ja holistisuus). Tutkimuksen lähtökohtana on Heikkisen (2019) ja muiden mukaan käytäntöteoreettisuus, sekä käytäntökriittisyys. He korostavat korkeakoulutuksessa myös yhteiskunnallisen tehtävän globaalia näkökulmaa kuten globaalia vastuuta ympäristön, ihmisoikeuksien ja tulevien sukupolvien hyvinvoinnin huomioimisesta, sekä ekososiaalista sivistystä eli proaktiivista vaikuttamista ja uudistamista ympäristölle ja ihmiskunnalle (Heikkinen ym. 2019).

Tulosten tulkinnessa on hyvä huomioida puuttuva tieto, sekä asiantuntijaharjoitteluiden erilainen luonne. Palautekyselyssä oli mukana useiden opintosuuntien harjoittelun ohjaajien palautteita. Esimerkiksi opetusharjoittelun sisällöt ja tutkimukseen liittyvän asiantuntijaharjoittelun sisällöt ovat voineet poiketa toisistaan merkittävästi, mikä on voinut vaikuttaa ohjaajien arvioihin. Yhden yhteisen arviointilomakkeen käyttö on lisännyt mahdollisuutta puuttuvaan tietoon.

Arviointilomakkeen laajuus ja harjoittelujakson pituus koettiin osin ristiriitaiseksi. Vaadittu harjoittelujakso on pituudeltaan vähintään vain 120 tuntia (JYU Opinto-opas 2020–2024), mikä vastaa noin kolmea työviikkoa. Harjoittelujaksojen kestossa on eroja ja osa suorittaa huomattavasti laajemman asiantuntijaharjoittelun. Minimilaajuudella suoritetun harjoittelun pohjalta näin laajan arvion tekeminen harjoittelijan osaamisesta oli koettu paikoin haastavaksi.

Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettamisen kehitystyöryhmälle jää tutkivasta kehittämistyöstä lopputuotoksena Power Point -esitykseen kootut tulokset, jotka esitellään terveystieteiden opettamisen kehitystyöryhmälle kesäkuussa 2024. Tämän kehittämistyön päättymisen jälkeen terveystieteiden maisteriopiskelijoiden asiantuntijuuden ulottuvuuksien ja

työelämätaitojen kehittämistä opetussuunnitelman avulla jatkavat Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opetuksen kehittämissyöryhmän jäsenet, sekä toteutustasolla opettajat.

Tässä tutkivassa kehittämistyössä tietoa tuotettiin laajemman kehittämistoiminnan tueksi, mutta tulosten avulla voidaan myös perustella jatkotutkimustarvetta yliopistokoulutuksen tarjoamien asiantuntijuuden ulottuvuuksien ja yleisten työelämätaitojen osalta terveystieteiden maisteriopinnoissa. Kehittämistyössä tulee huomioida myös eri toimijoiden, kuten opiskelijoiden, ohjaajien ja työorganisaatioiden näkökulmat (Poikela & Vuoskoski 2016). Aikaisemman tutkimuksen mukaan valmistuneet yliopisto opiskelijat ovat pitäneet symbolianalyttisten taitojen (mm. abstrakti ajattelu, innovatiivisuus, visiointi ja ongelmanratkaisutaidot) sosiaalisia taitoja (Tynjälä ym. 2006). Erityisesti ajankohtaista lisätutkimusta tarvitaan terveystieteiden maisteriopiskelijoiden näkökulmasta, sekä työnantajan näkökulmasta pidempikestoisen yhtäjaksoisen (yli 120 h) harjoittelun tai työsuhteen jälkeen. Yliopistojen opetussuunnitelmatyössä voisi olla jatkossakin tarpeen kuulla myös opiskelijoiden ja työelämätahon näkemyksiä opintosisällöistä ja niiden kehittämisestä.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Jyväskylän yliopiston terveystieteiden maisteriopiskelijoiden yleiset työelämätaidot ja asiantuntijaosaaminen ovat asiantuntijaharjoittelun ohjaajien palautteen mukaan harjoittelun jälkeen hyvällä ja erinomaisella tasolla. Harjoittelijoiden motivaatio ja halu oppia uutta, sekä itseohjautuvuus ja oman toiminnan ohjaus arvioitiin erinomaiseksi. Lisäksi harjoittelijoiden asiantuntijuudessa erityisen hyväksi koettiin kyky uuden tiedon omaksumiseen. Suurimmat kehityskohteet osaamisessa havaittiin projektiosaamisen, verkostoitumis- ja neuvottelutaitojen sekä kielitaidon (ruotsi ja englanti) kohdalla, ottaen huomioon kuitenkin sen, että myös nämä osa-alueet olivat keskimäärin hyvällä tasolla.

**Kirjoittajien yhteystiedot:** [katariina.sarttila@thl.fi](mailto:katariina.sarttila@thl.fi)

## LÄHTEET

- Aarresola, O. & Konttinen, N. (2012). Vanhemmat moni-ilmeinen vaikuttaja kilpaurheiluun sosiaaliturvissa. Liikunta & Tiede 49 (6), 29–35.
- Arevalo, J., S. Pitkänen, D. Gritten, and L. Tahvanainen. (2010). “Market-relevant Competencies for Professional Foresters in European Graduate Education.” *International Forest Review* 12 (3):200–208
- Ballantine, J., and P. McCourt Larres. (2007). “Cooperative Learning: A Pedagogy to Improve Students’ Generic Skills?” *Education + Training* 49 (2): 126–137.
- Billett, S. (2015). Integrating practice-based experiences into higher education. Springer
- Brooks, R., & Youngson, P. L. (2016). Undergraduate work placements: an analysis of the effects on career progression. *Studies in Higher Education*, 41(9), 1563–1578. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.988702>
- Heikkinen, H.L.T. & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu tosin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Helle, L., Tynjälä, P., Olkinuora, E. & Lonka, K. (2007). ”Ain’t nothin’ like the real thing” Motivation and study processes in university-level project studies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 397–411. <https://doi.org/10.1348/000709906X105986>
- Jyväskylän yliopisto, Intranet Uno. Opetussuunnitelmien tietomalli. Verkkosivu. Päivitetty 28.02.2024. Viitattu 14.5.2024.
- Jyväskylän yliopisto, Opinto-opas 2020–2024. Verkkosivu. <https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/opintojakso/llts019/>. Viitattu 14.5.2024.
- Kaija Collin. (2021). Asiantuntijaksi oppiminen ja osaamisen kehittämisen tukeminen – luentomateriaali. Viitattu 7.4.2024.
- Kember, D. (2009). “Nurturing Generic Capabilities Through a Teaching and Learning Environments Which Provides Practise in Their Use.” *Higher Education* 57 (1): 37–55.
- Naidoo, K. L., Wyk, J. M. V., & Adhikari, M. (2017). The learning environment of pediatric interns in South Africa. *BMC Medical Education*, 17(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1080-3>
- Nevgi, A. & Hirsto, L. (2021). Digiloikasta digiähkyyn – tai uusiin toimiviin opetuksen hybridiratkaisuihin. *Yliopistopedagogiikka* 27 (1), 7. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2021/01/07/digiloikasta-digiahkyyn/>.
- Ollikainen K. (2023). Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen opiskelijoiden koetut työelämävalmiudet. *Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Opintopolku. Terveystieteiden opettajankoulutus (fysioterapia), maisteri (2 v). Verkkosivu. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.0000000000000000000000000000001866> Viitattu 16.5.2024.
- Palonen T. & Gruberg H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa Collin, K. Paloniemi, S. Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy.

- Poikela, S & Vuoskoski, P. (2016). Korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä -opiskelijan arviointi työssä oppimisen ja kehittymisen tukena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 18(4), 24–39.
- Salonen, A. O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Viitattu 28.3.2024  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100802/Toikko\\_Rantanen\\_Tutkimuksellinen\\_kehittamistoiminta.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100802/Toikko_Rantanen_Tutkimuksellinen_kehittamistoiminta.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Tampere: Tampere University Press.
- Tuhkasaari, E. (2023). Generalistialan opiskelijoiden työelämävalmiudet opintojen loppupuolella. Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä omasta työelämäosaamisestaan. *Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta Pro gradu -tutkielma*. Tampereen Yliopisto
- Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 124-127. [doi.org/10.33336/aik.93812](https://doi.org/10.33336/aik.93812).
- Tynjälä, P., M. Pirhonen, T. Vartiainen, and L. Helle. (2009). “Educating IT Project Managers Through Project-based Learning: A Working-life Perspective.” *The Communications of the Association for Information Systems* 24: 270–288.
- Tynjälä, P., V. Slotte, J. Nieminen, K. Lonka, and E. Olkinuora. (2006) “From University to Working Life: Graduates’ Workplace Skills in Practice.” In *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*, edited by P. Tynjälä, J. Välimaa, and G. Boulton-Lewis, 73–88. Amsterdam: Elsevier
- Töytäri, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Virtanen, A., & Piirainen, A. (2019). Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(1), 8–24
- Virtanen, A. & Penttilä, J. (2012). Harjoittelut kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle. *Kasvatus*, 43(3), 268– 278.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students’ experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students’ learning at work: Study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43–70.
- Virtanen, A, Tynjälä, P., & Stenström, M-L. (2010). Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, P. Tynjälä & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (s. 97–117). WSOYpro.