

Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2020



Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2020
Tuulikki Sjögren & Pirjo Vuoskoski (toim.)
Jyväskylän yliopisto liikuntatieteellinen tiedekunta

©Kirjoittajat ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta
ISBN 978-951-39-8209-6 (verkkoj.)

SISÄLLYS

ESIPUHE

LUKU I TERVEYS- JA KUNTOUTUSALAN OPETTAJIEN TEKNOLOGIA-OSAAMINEN

- 1 Ammatillisten opettajien kokemuksia verkkopedagogiikasta – ehdotuksia verkkopedagogiikan kehittämiseen.....5
Mari Harjunen & Stina Huhtinen
- 2 Vuorovaikutuksen toteutuminen verkko-opinnoissa: Tuloksia ProKuntoutus-opintojaksolta.....30
Sonja Krapi & Mirjami Laaksonen
- 3 Hyvinvoinnin edistämisen kurssin sisällön kehittäminen ja verkkokurssin rakentaminen ammatillisessa erityisopettajakoulutuksissa.....53
Heidi Leinonen

LUKU II OPISKELIJAN REFLEKTIOTAIDON KEHITTYMINEN

- 4 Kokemuksia oman opettajaosaamisen kehittymisestä: kaksi tapausesimerkkiä autoetnografisesta tutkimuksesta.....66
Aleksei Grabtchak & Ville Virta
- 5 Fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittäminen työharjoittelussa.....91
Emmi Arponen, Riku Hiirikoski & Kristiina Kantola

LUKU III PEDAGOGISTEN/ANDRAGOGISTEN OPINTOJAKSOJEN KEHITTÄMINEN

6. Tutkimustiedon hyödyntämisen opetus kuntoutusalan korkeakoulutuksessa.....124
Inari Heimo, Kaisa Porkka-Toivonen & Elina Rutanen
- 7 Suomalainen pedagogiikka koulutusmatkailun tuotteena – Erasmus+ -kurssi opettajille.....154
Erika Mattila
- 8 Aikuiskasvatustieteen viitekehykset toiminta akatemian leikin, liikun, osallistun -koulutuksen kehittämisprosessissa.....171
Hennariikka Heinijoki
- 9 Kartoitus hengitysfysioterapian opetuksesta Ammattikorkeakouluissa.....189
Saara Ojala
- 10 Kivunhallinta fysioterapiassa –opintojakson suunnitteluprosessi ja pedagoginen käsikirjoitus...211
Noora Silvennoinen

Esipuhe

Tämä Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja on syntynyt lukuvuoden 2019-20 Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajankoulutuksen opiskelijoiden ”Opettajuuden ja ohjaajuuden tutkimukselliset tulkinnat” -opintokokonaisuuden töistä. Tänä vuonna merkityksillesi teemoiksi tulivat Terveys- ja kuntoutusalan opettajien teknologiaosaaminen (Teema 1), Opiskelijan reflektiotaidon kehittyminen (Teema 2) ja Pedagogisten/andragogisten opintokokonaisuuksien kehittäminen (Teema 3). Opettajan teknologinen osaaminen on yhä ajankohtaisempaa. 2019-20 vuosikurssin opettajaopiskelijat jäävät historiaan, sillä osa kevään opetuksesta toteutettiin COVID-19 pandemian vuoksi etäopetuksena teknologiaa hyödyntäen. Teknologiaosaaminen haastaakin opettajien ja opiskelijoiden osaamista myös tulevaisuudessa. Tähän ajankohtaiseen aiheeseen perehdytään sekä opettajan että opiskelijan työvälineenä luvussa yksi.

Reflektiotaidot ovat keskeinen osa asiantuntijuutta ja ammatillista kasvua sosiaali-, terveys- ja kuntoutusaloilla. Korkeakoulujen yhtenä keskeisenä tavoitteena on tuottaa reflektiivisiä asiantuntijoita eli kehittää ja syventää opiskelijoiden reflektiotaitoja opintojen edetessä kohti kriittistä asiantuntijuutta ja reflektiota. Tähän tärkeään aiheeseen perehdytään luvussa kaksi fysioterapeuttiopiskelijoiden, mutta myös terveystieteiden opettajaopiskelijoiden oman kehittymisen kautta. Opettajan näyttöön perustuvaa osaamista voidaan kuvata opettajan osaamiseksi, jonka avulla hän voi jatkuvasti seurata, tuottaa, käyttää ja arvioida tutkimusnäyttöön perustuvaa tietoa itsensä, oman alansa ja yhteistyöverkostojen osaamisen tai toiminnan kehittämiseksi. Tähän näyttöön perustuvaan tutkimus- ja kehittämistoimintaan perehdytään erilaisten opintokokonaisuuksien ja opetuksen kehittämisen teemojen avulla luvussa kolme.

Terveystieteiden opettajat toimivat laajasti erilaisissa ympäristöissä ja koulutuksen eri asteilla. Toivomme, että andragoginen teoreettinen osaaminen yhdessä oman alan ydinosaamisen kanssa edesauttavat teitä vastavalmistuneet terveystieteiden opettajat työrullanne.

Lämpimät kiitokset tämän käsikirjan kirjoittajille!

Jyväskylässä 15.6.2020

Tuulikki Sjögren ja Pirjo Vuoskoski

LUKU I
TERVEYS- JA KUNTOOUTUSALAN
OPETTAJIEN TEKNOLOGIAOSAAMINEN

AMMATILLISTEN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA VERKKOPEDAGOGIIKASTA - EHDOTUKSIA VERKKOPEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISEEN

Mari Harjunen & Stina Huhtinen

TIIVISTELMÄ

Terveysalan opettajien työ on jatkuvasti muuttuvaa työelämässä, terveydenhuollossa sekä yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten vuoksi ja näin ollen työn kehittäminen on varsin tarpeellista. Verkko-opetus on lisääntynyt digitaalisen teknologian kehityksen myötä, ja siitä on tullut osa opettajien arkea. Verkko-opetus tuo tullessaan uudenlaista pedagogiikkaa ja haastaa opettajat kehittämään itseään ja työtään, pysyäkseen mukana alati muuttuvassa koulutuksen kentässä. Tämän tutkimus- ja kehittämistehtävän tarkoituksena oli kartoittaa ammatillisten opettajien näkemyksiä verkkopedagogiikasta ja tarjota tulosten pohjalta ehdotuksia ammatillisen opettajan työn kehittämiseen.

Tutkimusaineisto kerättiin toisen asteen sosiaali- ja terveysalan opettajille tehdyn verkkokyselyn avulla. Aineistoa tarkasteltiin kvantitatiivisella sisällönanalyysillä. Opettajat käyttivät verkkopedagogiikkaa melko aktiivisesti. Sitä hyödynnettiin sekä itsenäisessä opiskelussa että luento-opinnoissa. Enemmistö opettajista kuitenkin koki, että kokonaisia tutkinnon osia ei voida toteuttaa ainoastaan verkkopedagogisin keinoin. Haasteita koettiin niin verkkopedagogiikan suunnittelussa ja aikaresurssien riittävydessä kuin verkkopedagogisessa vuorovaikutuksessa. Verkkopedagogiikka nähtiin kuitenkin positiivisena mahdollisuutena oppimisen näkökulmasta ja sen käyttöä oltiin halukkaita lisäämään.

Tämän kehittämistyön tulosten pohjalta nousi neljä teemaa, joissa nähtiin selkeää kehittämisen tarvetta. Nämä alueet olivat: pedagoginen tuki verkko-opetuksen toteuttajille, pedagoginen tuki verkkoympäristön käyttäjille, opettajan verkkopedagogisen oppimisen ja osaamisen kehittäminen ja vertaistuen mahdollistaminen.

Verkko-opetus on tullut jäädäkseen ja sen kehittämiseen tarvitaan niin riittäviä resursseja kuin selkeitä kehittämissuunnitelmia. Opettajilla on yleisesti ottaen osaamista ja innostusta verkko-opetukseen, mutta haasteena ovat vähäiset resurssit verkkopedagogiseen suunnitteluun sekä teknologiaosaamisen kehittämiseen. Laadukkaan verkko-opetuksen järjestämiseen tarvitaan selkeä suunnitelma, erityisesti resurssien ja ajankäytön osalta, ja tästä vastuu on vahvasti työnantajalla.

Avainsanat: ammatillinen opettaja, verkkopedagogiikka

JOHDANTO

Verkko-opetus on lisääntynyt huimasti viime vuosikymmeninä tapahtuneen teknologiakehityksen myötä. Keväällä 2020 verkossa tapahtuvasta opetuksesta tuli jokaiselle opettajalle arkipäivää vallitsevan koronapandemian vuoksi. Jatkuvasti kehittyvä teknologia tuo tullessaan mahdollisuuksia, mutta myös haasteita päivittäiseen työhön.

Digitalisaation lisääntyminen opetuksessa haastaa opetuksen perinteet (Fulton ym. 2015; Kullaslahti ym. 2015) ja aiheuttaa perinteisestä kasvokkain tapahtuvasta opetuksesta poikkeavia haasteita (Arghode ym. 2017). Kullaslahti (2011) toteaa rajoittavaksi tekijäksi verkko-opetuksen järjestämisessä opettajien osaamisen, mutta myös haasteet aikaresurssien saralla voivat aiheuttaa vaikeuksia verkko-opetuksen toteuttamiseen ja järjestämiseen (Fulton ym. 2015; Kullaslahti 2015). Lisäksi verkko-opetuksessa haasteita voi muodostaa myös opiskelijoiden kokemat ongelmat verkkoympäristössä (Fulton ym. 2015; Covelli 2017).

Opettajien kokemuksia verkkopedagogiikasta on tutkittu jo jonkin verran sekä Suomessa että kansainvälisesti, mutta aikaisemmat tutkimukset ovat painottuneet korkeakoulutasolle. Verkkopedagogiikan käyttötiheydessä on havaittu olevan suurta vaihtelua, ja myös asenteet verkkopedagogiikkaa kohtaan ovat olleet vaihtelevia (Kullaslahti 2011; Vogelsandg ym. 2018; Hsiao-Jung ym. 2019; Töytäri 2019).

Tässä tutkimus- ja kehittämistehtävässä oli tarkoituksena kartoittaa toisen asteen sosiaali- ja terveysalan ammatillisten opettajien näkemyksiä verkkopedagogiikasta. Lisäksi tarkasteltiin, oliko opettajien työkokemus yhteydessä näkemyksiin verkkopedagogiikasta. Kyselyn tuloksiin ja aikaisempaan tutkimustietoon pohjautuen esitettiin ehdotuksia verkkopedagogiikan kehittämiseen.

Aikaisempaan tutkimusaineistoon perehdyttiin keväällä 2020 seuraavia tietokantoja hyödyntäen: Eric ja Pubmed. Lisäksi tutkimus- ja kehittämistehtävän aikana suoritettiin manuaalista tiedonhakua. Pedagogiset teoriat luovat pohjan myös verkossa toteutettavalle opetukselle (te Pas ym. 2016) ja opettajan ohjauksella on merkittävä rooli opiskelijoiden oppimiselle myös verkossa (Arghode ym. 2017). Asianmukaisen koulutuksen ja resurssien avulla (Thomas & Thorpe 2019) verkkopedagogiikka voi edistää sekä opetuksen tasoa (Scoppio & Lyut 2017) että opiskelijoiden oppimistuloksia (Thomas & Thorpe 2019).

VERKKOPEDAGOGIIKKA

2000-luvulla opetus on siirtynyt yhä laajemmin verkkoon mahdollistaen ajasta ja paikasta riippumattoman oppimisen yhä laajemmille ja heterogeenisimmille kohderyhmille (Saykili 2018). Viime vuosien aikana tapahtuneet muutokset yhteiskunnassa, korkeakouluissa sekä ammatillisessa koulutuksessa vaikuttavat myös opettajan työnkuvaan (Mikkonen ym. 2019).

Opetuksen digitalisoituminen on muuttanut opettajan työtä kokonaisvaltaisesti ja se vaikuttaa myös ammatillisten opettajien työn kehittämiseen (Kullaslahti ym. 2015) sekä osaamisvaatimuksiin (Mikkonen ym. 2019). Digitalisoituminen asettaa haasteita opettajan asiantuntijuudelle ja edellyttää uudenlaista osaamista perinteisen opetuksen väistyessä enenevässä määrin lisääntyvän verkko-opetuksen tieltä. Oppimisen siirtyessä verkkoympäristöön, on tarpeellista kehittää digipedagogiikkaa (Timonen 2016; Töytäri 2019).

Verkko-opetus on opetusmuoto, jossa hyödynnetään laajasti tieto- ja viestintätekniikkaa, ja jossa opetus ja opiskelu perustuu joko kokonaan tai osittain tietoverkoissa olevien tai siellä tuotettujen aineistojen sekä palvelujen hyödyntämiseen, niissä työskentelyyn sekä vuorovaikutukseen (Kullaslahti 2011). Teknologian kehitys ja sen mukanaan tuomat mahdollisuudet vaikuttavat verkko-opetuksen pedagogiseen kehitykseen (Kullaslahti 2011, 24). Verkkopedagogiikan kehittämisen tavoitteena on luoda pedagogisesti mielekkäitä ja työelämää palvelevia toimintatapoja (Kullaslahti ym. 2015).

Myös verkkopedagogiikassa opettamisen laatu on oppimistulosten kannalta tärkeää (Rose 2018). Laadukkaan verkkopedagogiikan takaamiseksi opettajat tarvitsevat joustavia ja interaktiivisia malleja ja materiaaleja tuekseen opetukseen (Scoppio & Lyut 2015). Varsinkin uusille opettajille verkkoympäristöön kootut aineistot voivat olla arvokasta pääomaa vähäisemmän kokemuksen ja resurssien vuoksi (Hood 2017). Kuitenkin verkkoympäristön opetusmateriaalit tarjoavat myös kokeneemmille opettajille nopeasti tukea uusiin ja vieraampiin aihealueisiin sekä uusia perspektiivejä tutumpiin aihealueisiin.

Käytetyistä menetelmistä riippumatta, sosiaalinen läsnäolo on merkittävää verkkoympäristöissä (Häkkinen & Arvaja 1999; Covelli 2017; Rose 2018). Syvälinen oppiminen sekä työelämässä vaadittavien sosiaalisten taitojen kehittyminen vaativat sosiaalista vuorovaikutusta, joka tulee mahdollistaa teknologiaa hyödyntämällä myös verkkoympäristöissä (Häkkinen & Arvaja 1999). Verkossa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa kasvokkaiselle vuorovaikutukselle tyypilliset tunnepitoiset ristiriidat saattavat olla vähäisempiä, ja keskustelu painottua tiedollisiin ongelmiin, mutta samaan aikaan verkkoympäristöissä haasteita luo esimerkiksi nonverbaalisten eleiden ja ilmeiden puuttuminen (Häkkinen & Arvaja 1999). Tästä syystä verkkoympäristöissä erityisen tärkeää onkin yhteisten toimintamallien luominen (Häkkinen & Arvaja 1999; Fulton ym. 2015). Selkeät pelisäännöt luovat pohjan sekä toimivalle kommunikaatiolle että ryhmätyöskentelylle (Fulton ym. 2015).

Opintojen huolellinen suunnittelu on verkkoympäristössä merkittävää (Rose 2018) ja vaatii riittävästi aikaresursseja (Fulton ym. 2015). Lisäksi tärkeää on tutustua merkittävimpiin verkko-oppimisteorioihin, jotta kuhunkin opintokokonaisuuteen on mahdollista valita sopivimmat pedagogiset teoriat (Scoppio & Lyut 2015). Verkkopedagogiikassa opettajan on kuitenkin hyvä välttää opettajakeskeisiä opettamistyyliä ja hyödyntää sen sijaan vaihtelevia pedagogisia menetelmiä (Rose 2018). Opiskelijoiden aktiivinen sitouttaminen oppimisprosessiin erilaisia aktiviteetteja, ongelmia ja tehtäviä hyödyntäen sekä oppimisen mahdollistaminen erehdyksen kautta ovat osa opiskelijakeskeistä verkkopedagogiikkaa.

Haasteita opettajan työn digitalisoitumisessa luo uudenlaisten pedagogisten menetelmien haltuun ottamisen lisäksi hajautettu läsnäolo ns. hybridiopetus, moninainen vuorovaikutus ja teknologiavälitteisyys, ajankäyttö, yksilölliset ja yhteisölliset toimintatavat sekä digitaalisen teknologian mahdollisuudet (Kullaslahti ym. 2015). Lisäksi verkko-opinnoissa haasteita voi aiheuttaa kohtuuttoman suuret opettajakohtaiset opiskelijamäärät (Mbat & Minnaar 2015). Opettajat tarvitsevatkin koulutusta ja tukea verkkopedagogiikkaan (Kullaslahti ym. 2015; Mbat & Minaar 2015). Merkittävää on myös mahdollisuus verkkopedagogiseen ohjaukseen (Rose 2018) sekä opettajien väliseen yhteistyöhön ja tiedon jakamiseen (Scoppio & Lynt 2015; Covelli 2017).

OPPIMISTEORIAM VERKKOYMPÄRISTÖSSÄ

Behaviorismi, kognitivismi ja konstruktivismi ovat perinteisiä oppimisteorioita, jotka on luotu ennen kuin teknologia vaikutti oppimiseen (Siemens 2005). Tällä hetkellä oppimiseen vaikuttavat uudenlaiset välineet ja uudenlainen ympäristö, ja käsitys oppimisesta on muuttunut. Oppimisen siirtyessä digitaalisen ympäristöön, on syytä päivittää myös oppimisteoriat digiaikaan.

Verkkopedagogiikassa suositellaan hyödynnettävän useampaa pedagogista mallia, sillä vain yksi pedagoginen malli ei vastaa kattavasti oppimiseen (Saykili 2018; Arghode ym.2017). Saykili (2018) korostaa, että erilaiset pedagogiset mallit tukevat toisiaan ja oppimisteorioiden valintaan vaikuttavat sekä oppijat että ohjaajat ja resurssit. Verkko-opetuksen hyödyn lisäämiseksi ja heikkouksien minimoimiseksi on kirjallisuudessa suositeltu oppijakeskeistä, konstruktivistista, kollaboratiivista ja interaktiivista lähestymistapaa (Covelli 2017). Myös konnektivistinen lähestymistapa tarjoaa teoreettisesti hyvät puitteet verkkokurssien järjestämiseen (Scoppio & Lynt 2015). Seuraavissa kappaleissa kuvataan näitä verkko-opetuksessa käytettyjä teorioita ja malleja tarkemmin.

Konstruktivismi

Covelli (2017) korostaa erityisesti kirjallisuuden tukevan konstruktivistista lähestymistapaa verkko-opetuksessa. Konstruktivismi oppimisteorian koostuu kognitiivisesta konstruktivismista ja sosiaalisesta konstruktivismista (Mbatl & Minaar 2015) sekä näiden lisäksi opettajan läsnäolosta (Scoppio & Lyut 2015). Kognitiivisessa konstruktivismissa pyritään tukemaan opiskelijaa sitoutumaan itsenäiseen kriittiseen ajatteluun (Scoppio & Lyut), kun taas sosiaalisen konstruktivismin tiedonkäsityksen taustalla on ajatus siitä, että todellisuutta rakennetaan, pidetään yllä, sekä muokataan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Helenius ym. 2003). Konstruktivismissa oppiminen nähdään vuorovaikutuksessa tapahtuvana aktiivisena, tiedon rakentamisen prosessina (Covelli 2017; Scoppio & Lyut 2015; Helenius ym. 2003). Konstruktivistinen teoria tukee yhteisöllistä oppimista, joka on opiskelijan menestyksen kannalta merkittävä tekijä (Covelli 2017).

Verkossa toteutettavassa konstruktivistisessa pedagogiikassa on merkittävää, että oppiminen on opiskelijan oman toiminnan tulosta (Helenius ym. 2003). Konstruktivistisessa lähestymistavassa tunnustetaan tosielämän oppimisen monimutkaisuus (Siemens 2004). Voidaan kuitenkin todeta, että tämän tyyppinen oppiminen valmistaa oppijat paremmin elinikäiseen oppimiseen. Mahdolliset ongelmat tulee ottaa huomioon jo suunnitteluvaiheessa, koska verkossa reagointi on haastavampaa, kuin kasvokkain tapahtuvassa opetustilanteessa (te Pas ym. 2016). Lisäksi on tärkeää, että materiaalit tukevat toisiaan, niin että uusi asia jatkuu siitä, mihin edellisellä kerralla jäätin. Huomioitavaa olisi lisäksi, että kurssi ei sisällä kognitiivista ylilatausta (te Pas ym. 2016).

Vaikuttavan ohjauksen lisäksi merkittävää on opiskelijan osallisuus (Arghode ym. 2017). Verkkoympäristössä hyväksi havaittuja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia oppimismenetelmiä ovat esimerkiksi autenttiset ongelmat (Mbatl & Minnaari 2015) ja potilastapaukset (Arghode & Brieger 2017; Vogelsandg ym. 2018) sekä eriaikaiset verkkokeskustelut ja ryhmätyöt (Thomas & Thorpe 2018).

Kollaboratiivinen pedagogiikka

Kollaboratiivista pedagogiikkaa on hyödynnetty terveydenhoitoalalla jo pitkään (Zhang & Cui 2018). Kollaboratiivisessa oppimisessa tavoitellaan uuden ymmärryksen tai tiedon luomista sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla, useimmiten ongelmanratkaisutilanne-neuvotteluiden kautta (Häkkinen & Arvaja 1999). Kollaboraatiossa on mahdollista saada keskustelun, pohdinnan, väitteiden ja vastaväitteiden avulla aikaan tulos, joka on enemmän kuin yksittäisten tulosten summa. Suomen kielessä kollaboratiivisesta pedagogiikasta käytetäänkin usein määritelmää yhteistoiminnallinen oppiminen (Häkkinen & Arvaja 1999).

Kollaboratiivisen pedagogiikan on todettu parantavan sekä teorian tietoa että käytännön taitoja, ja kasvattavan intersosiaalisia taitoja ja positiivisia oppimiskokemuksia (Zhang & Cui 2018). Kollaboratiivinen pedagogiikka vaatii kuitenkin myös opettajan roolin muuttamista perinteisestä luennoitsijasta kollaboratiiviseksi ohjaajaksi (Zhang & Cui 2018), sillä kommunikaatio on erityisen merkittävässä roolissa yhteistoiminnallisessa oppimisessä (Fulton 2015).

Opiskelijat tarvitsevat mahdollisuuksia harjoitella kollaboraatiota myös tosielämän ongelmien kontekstissa (Posey & Pintz 2006). Perinteisesti kollaboratiivisessa pedagogiikassa vuorovaikutustilanteet ovat samanaikaisia, kun taas työskentelyvaiheissa hyödynnetään myös eriaikaista vuorovaikutusta (Häkkinen & Arvaja 1999). Verkkipedagogiikan hyödyntämisen myötä on kuitenkin havaittu, että myös eriaikainen ajasta ja paikasta riippumaton asynkroninen vuorovaikutus voi tukea yhteisen ymmärryksen luomista Verkkoympäristössä uutta jaettua ymmärrystä on mahdollista muodostaa hyödyntämällä välineitä esimerkiksi ajattelun ulkoistamiseen, vaihtoehtoisten ratkaisujen kokeilemiseen, sekä kommunikointiin asiantuntijoiden kanssa (Häkkinen & Arvaja 1999).

Vuorovaikutustyylistä riippumatta kommunikaatio on merkittävää (Fulton ym. 2015). Hyviksi strategioiksi osana kollaboratiivista verkkipedagogiikkaa on todettu esimerkiksi verkkoympäristössä tapahtuvat tosielämän ongelmiin pohjautuvat ryhmässä suoritettavat

ongelmanratkaisutehtävät, case-tapauksien pohjalta johdetut ohjatut keskustelut sekä kognitiivisen hypermedian hyödyntäminen esimerkiksi interaktiivisissa reflektiota vaativissa tehtävissä (Posey & Pintz 2006).

Konnektivismi

Vuonna 2004 konnektivismi esiteltiin uutena oppimisteorianana, joka käsittelee oppimista monimutkaisissa sosiaalisissa, verkostuneissa yhteisöissä (Siemens & Conole 2011). Konnektivistinen lähestymistapa liitetään sosiaalikonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen tapahtuu verkkoympäristössä (Jamk oppimateriaalit 2020). Konnektivismi integroi periaatteita ajankohtaisista teorioista verkkoympäristöön (Siemens 2005). Konnektivismin pääperiaatteena on, että oppiminen on prosessi, jossa yhdistellään erilaisia tietolähteitä sekä yhteyksiä eri alojen, ideoiden ja konseptien välillä (Siemens 2005). Lisäksi olennaista on ajankohtaisen tiedon luominen sekä kyky tehdä päätöksiä siitä, mitä alati muuttuvassa todellisuudessa on hyödyllistä oppia tulevaisuutta varten.

Teorian mukaan yhteydet, joiden avulla voimme oppia lisää, ovat tärkeämpiä kuin tämänhetkinen tietämyksemme (Siemens 2005). Oppiminen ei ole uudistuneessa yhteiskunnassa enää pelkästään yksilön kontrolloitavissa olevaa tai vain yksilön sisäistä toimintaa, vaan oppiminen tapahtuu yksilön ulkopuolella erilaisissa verkostoissa tietolähteitä yhdistelemällä. Oppimisen lähtökohtana on kuitenkin Siemensin (2005) kuvaamassa tiedon kehityksen kehässä yksilö, joka jakaa tietoaan verkostoissa, josta tieto välittyy organisaatioille ja yhteisöille ja palaa edelleen verkostojen myötä yksilöille.

Konnektivistinen lähestymistapa tarjoaa hyvät puitteet opiskelijakeskeisiin verkkokursseihin (Scoppio & Lyut 2015). Oppija on aktiivinen tiedonhakija, joka verkostoituu sosiaalisessa mediassa ja erilaisissa keskustelufoorumeissa, kuten Facebook, Twitter, LinkedIn, rakentaen sekä jakaen tietoa muiden kanssa (Jamk 2020). Lisäksi konnektivismi tarjoaa tietoa ja taitoja,

joita opiskelijat tarvitsevat digitaalisen aikakauden aikana menestyäkseen opiskeluissaan (Siemens 2005).

Interaktiivinen pedagogiikka

Interaktiivinen oppiminen ei ole yksiselitteinen käsite, ja kirjallisuudessa sille löytyy erilaisia määritelmiä, mutta yksinkertaisesti määriteltynä interaktiivisuus tarkoittaa vuorovaikutusta (Jääskelä ym. 2013). Viime aikoina, opetuksen siirtyessä verkkoon, kiinnostus on suuntautunut enenevässä määrin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen (Thomas & Thorpe 2019). Interaktiivisen opetuksen perusajatuksena on synnyttää oppijoiden ja opettajien välille pohdintoja, joiden avulla aiheeseen perehtyminen syventyy ja kokemus tiedeyhteisöön kuulumisesta vahvistuu (Rasku-Puttonen 2013). Toimintakulttuurin muutokset vaativat opettajilta aikaa siirryttäessä perinteisestä opetuksesta interaktiiviseen opetukseen (Rasku-Puttonen 2013). Tämän ohella interaktiivinen malli haastaa myös opiskelijat luopumaan perinteisestä opetuksesta ja aktivoitumaan interaktiiviseen toimintaan.

Interaktiivisuutta voidaan käyttää opetuksessa monin eri tavoin (Rasku-Puttonen 2013). Verkkoympäristön aikakaudella kasvaneille opiskelijoille nykyaikainen opetus, jossa hyödynnetään interaktiivista modernia teknologiaa, voi olla odotusarvo (Scoppio & Lyut 2015). Tämä vaatii opettajalta sekä teknistä että pedagogista osaamista. Opettajien välisestä vuorovaikutuksesta on koettu olevan hyötyä vaikuttavien opetusmateriaalien ja opetustilanteiden toteuttamisessa (Scoppio & Lyut 2015). Onnistuneita kokemuksia opetuksessa on saatu muun muassa kahden opettajan ohjatessa keskustelua (Rasku-Puttonen 2013).

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön aineisto kerättiin toisen asteen ammatillisen koulutuksen sosiaali- ja terveysalan opettajilta. Tutkimuksen tekoa ja tutkittavien rekrytointia varten annettiin tutkimuslupa erään Suomalaisen ammattiopiston johtajalta. Sosiaali- ja terveysalan

opettajat rekrytoitiin sähköisesti lähettämällä kaikille kohderyhmään kuuluville tutkimustiedote (liite 1) sekä sähköinen linkki kyselyyn 29.1.2020. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja vastaaminen tapahtui anonymisti. Kysely lähetettiin 22 sosiaali- ja terveystieteiden opettajalle ja tutkimukseen vastasi 14 (63,6%) opettajaa.

Aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla (liite 2). Vastaajilta tiedusteltiin sosiodemografisten taustamuuttujien, pedagogisen työkokemuksen ja verkkopedagogiikan käytön lisäksi subjektiivisia kokemuksia verkkopedagogiikan hyödyntämiseen liittyen. Opettajien kokemuksia koskevien kysymysten vastausvaihtoehdot olivat viisi luokkaisia (täysin eri mieltä– täysin samaa mieltä). Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 24-ohjelmalla. Aineistosta tarkasteltiin muuttujien frekvenssijakaumia sekä muuttujien korrelaatiota vastaajien iän ja työkokemuksen kanssa Spearmanin järjestyskorrelaatiolla. Merkitsevyystasoksi asetettiin 0,05.

TULOKSET

Tutkittavien ikäjakauma vaihteli 40-59 ikävuosien välillä ja suurin osa (78,6 %) vastaajista oli vähintään 50-vuotiaita (taulukko 1). Vastaajien pedagoginen työkokemus vaihteli alle viiden vuoden ja yli kymmenen vuoden välillä niin, että suurimmalla osalla vastaajista (78,6 %) oli yli 10 vuotta työkokemusta. Kaikki vastaajat käyttivät työssään verkkopedagogiikkaa. Verkkopedagogiikan käyttö oli aktiivista: 71,4 % vastaajista käytti verkkopedagogiikkaa päivittäin ja loputkin vastaajista viikoittain (taulukko 1). Lisäksi kaikki vastaajat olivat käyttäneet vähintään kolmea erilaista verkkopedagogista menetelmää työssään.

Kaikki vastaajat olivat hyödyntäneet verkkopedagogiikkaa opiskelijoiden itsenäisessä työskentelyssä. Luento-opetuksessa verkkopedagogiikkaa oli hyödyntänyt 85,7 % vastaajista. Niillä opettajilla, jotka eivät olleet hyödyntäneet verkkopedagogiikkaa luento-opetuksessa, oli alle viisi vuotta pedagogista työkokemusta. Suurin osa (71,4 %) vastaajista oli sitä mieltä, että tutkinnon osia ei voi toteuttaa hyödyntämällä ainoastaan verkkopedagogiikkaa. Korkeintaan kymmenen vuotta pedagogista työkokemusta omaavista kaikki olivat tätä mieltä.

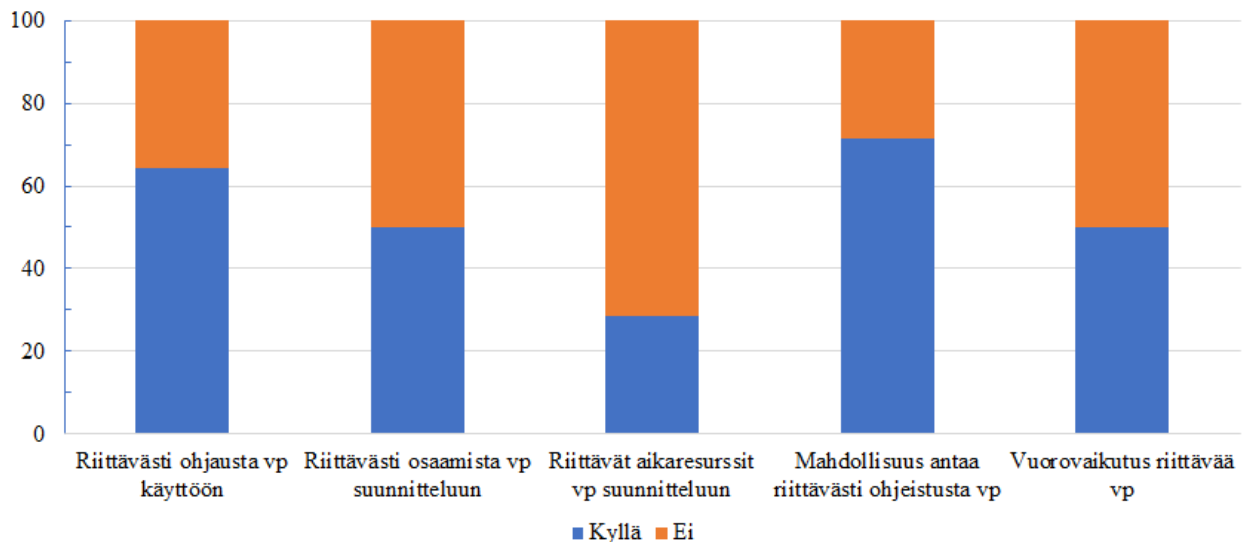
Taulukko 1 Vastaajien taustatekijät ammatillisten opettajien kokemuksia verkko-pedagogiikasta -kyselyssä.

Taustatekijä	n	%
Ikäluokka (vuotta)		
40–49	3	21.4
50–59	6	42.9
>59	5	35.7
Työkokemus (vuotta)		
<5	2	14.3
5–10	1	7.1
>10	11	78.6
Verkkopedagogiikan käyttötiheys		
harvemmin	0	0.00
viikoittain	4	28.6
päivittäin	10	71.4
Käytettyjen verkkopedagogisten menetelmien lkm		
3-4	4	28.6
5	5	35.7
6	5	35.7
Yhteensä	14	100

Opettajien kokemuksia verkkopedagogiikasta opettamisen näkökulmasta

Yli puolet vastaajista (64,3 %) koki saaneensa riittävästi ohjausta verkkopedagogiikan käyttöön (kuvio 1). Niistä vastaajista, joilla oli alle viisi vuotta pedagogista työkokemusta, kaikki kokivat saaneensa riittävästi ohjausta.

Vastauksissa, jotka koskivat verkkopedagogiikan suunnitteluosaamista, havaittiin vastauksien kahtia jakautuneisuutta: puolet (50 %) vastaajista koki omaavansa jokseenkin riittävästi osaamista verkkopedagogiikan suunnitteluun, kun taas puolet oli eri mieltä tai täysin eri mieltä (kuvio 1). Alle viisi vuotta pedagogista työkokemusta omaavista kaikki kokivat omaavansa jokseenkin riittävästi suunnitteluosaamista. Aikaresurssit verkkopedagogiikan suunnitteluun koki riittäviksi tai lähes riittäviksi ainoastaan hieman yli neljännes (28,6 %) vastaajista. Enemmistö (72,7 %) yli 10 vuotta pedagogista työkokemusta omaavista kokivat aikaresurssien riittämättömyyden haasteeksi.



KUVIO 1. Opettajien kokemuksia verkkopedagogiikasta opettamisen näkökulmasta (n=14). Vp, verkkopedagogiikka.

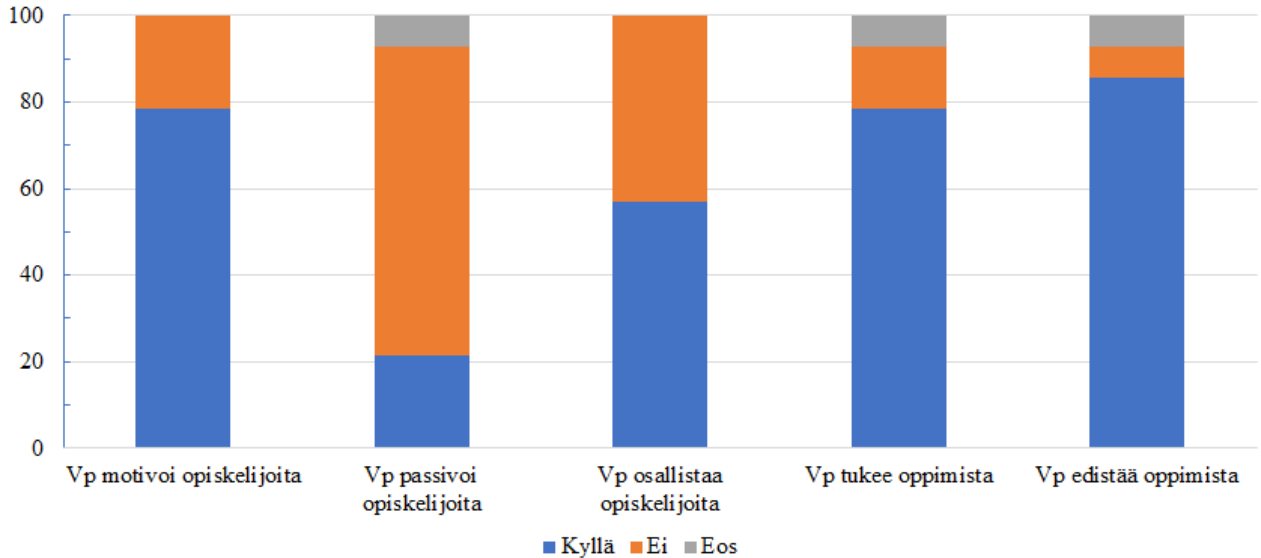
Opettajista lähes kolme neljästä (71,4 %) koki, että pystyi antamaan riittävästi ohjeistusta verkkopedagogiikassa opiskelijoille (kuvio 1). Alle viisi vuotta pedagogista työkokemusta omaavista vastaajista kaikki olivat tätä mieltä. Vastaajista 64,3 % oli myös sitä mieltä, että tehtävien ohjeistus oli jokseenkin yksinkertaista verkkopedagogiikassa. Sen sijaan puolet (50 %) vastaajista koki, että vuorovaikutus verkkopedagogiikassa ei ole riittävää. Kaikki alle viisi vuotta työkokemusta omaavista vastaajista oli tätä mieltä.

Opettajien kokemuksia verkkopedagogiikasta oppimisen näkökulmasta

Enemmistö (78,6 %) vastaajista oli sitä mieltä, että verkkopedagogiikka motivoi opiskelijoita, ja vain pieni osa (21,4 %) vastaajista koki verkkopedagogiikan passivoivan opiskelijoita (kuvio 2). Kokemus verkkopedagogiikasta opiskelijoita motivoivana menetelmänä oli vahvinta yli 10 vuotta työkokemusta omaavien vastaajien keskuudessa, joista 90,9 % oli tätä mieltä.

Vain hieman yli puolet vastaajista koki verkkopedagogiikan osallistavan opiskelijoita (kuvio 2). Kaikki korkeintaan 10 vuotta työkokemusta omaavat olivat erimielisiä verkkopedagogiikan

osallistavan vaikutuksen kanssa ja vastaajien pedagoginen työkokemus korreloikin positiivisesti myönteisen kokemuksen kanssa ($p=0.031$) (liite 1).



KUVIO 2. Opettajien näkemyksiä verkkopedagogiikasta oppimisen näkökulmasta (n=14).

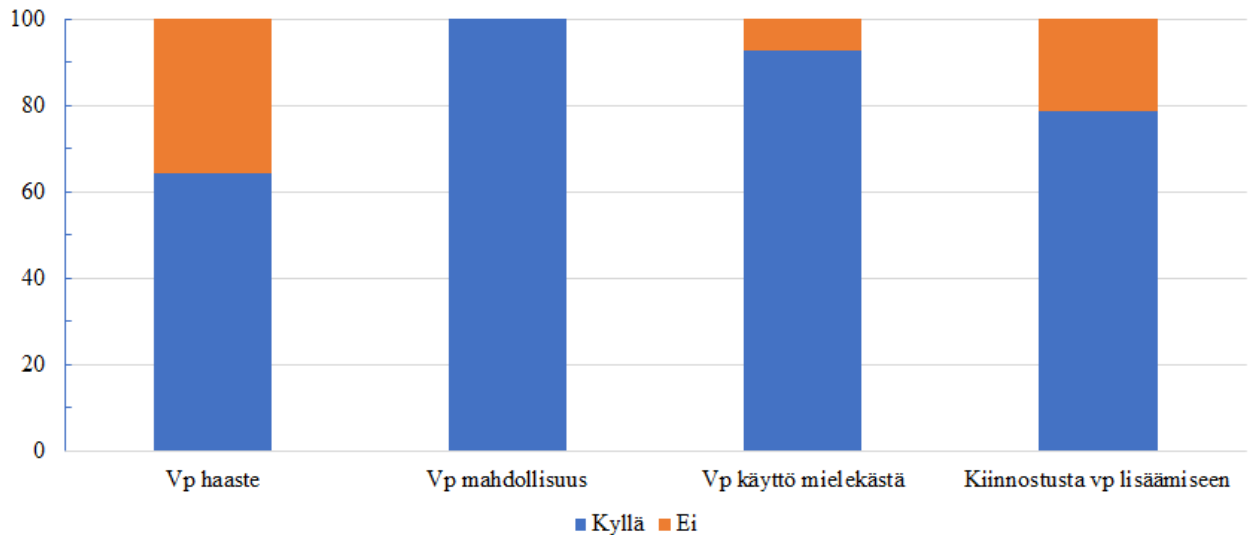
Vp, verkkopedagogiikka.

Enemmistö (78,6 %) vastaajista koki verkkopedagogiikan tukevan opiskelijoiden oppimista ja oppimistavoitteiden saavuttamista (kuvio 2). Enemmistö vastaajista (85,7 %) oli myös sitä mieltä, että verkkopedagogiikka edistää opiskelijoiden oppimista. Ainoastaan alle 5 vuotta pedagogista työkokemusta omaavissa vastaajissa oli väittämän suhteen erimielisiä.

Opettajien näkemyksiä verkkopedagogiikasta

64,3 % vastaajista koki verkkopedagogiikan haasteena (kuvio 3). Kaikki vastaajat (100 %) kokivat verkkopedagogiikan kuitenkin mahdollisuutena ja enemmistö (92,9 %) koki myös verkkopedagogiikan käytön mielekkääksi. Vastaajien työkokemus korreloi positiivisesti verkkopedagogiikan koetun mielekkyyden kanssa ($p=0.035$) (liite 1). Enemmistö (78,6 %)

vastaajista oli kiinnostunut lisäämään verkkopedagogiikkaa opetuksessaan (kuvio 3). Eri mieltä väittämän kanssa oli hieman useampi kuin yksi viidestä (21,4 %).



KUVIO 3. Opettajien näkemyksiä verkkopedagogiikasta (n=14). Vp, verkkopedagogiikka.

POHDINTA

Verkkopedagogiikan käyttö oli toisen asteen sosiaali- ja terveystieteiden ammattilisten opettajien keskuudessa melko aktiivista verrattuna aikaisempiin korkea-asteen aineistoihin, joissa kaikki opettajat eivät hyödyntäneet verkkopedagogiikkaa lainkaan (Hsiao-Jung ym. 2019) ja vain vähemmistö hyödynsi sitä aktiivisesti (Vogelsandg ym. 2018) ja monipuolisesti (Töytäri ym. 2019). Opettajien pedagoginen kokemus ei ollut yhteydessä verkkopedagogiikan käyttötiheyteen, mikä vastasi aikaisempaa tutkimustulosta (Hsiao-Jung 2019).

Verkkopedagogiikkaa hyödynnettiin sekä itsenäisessä opiskelussa että luennoilla, mutta sen ei koettu riittävän yksinään tutkinnon osien toteuttamiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa verkkopedagogiikan hyödyntäminen on vaihdellut (Töytäri 2019) esimerkiksi opetettavasta aineesta riippuen (Kullaslahti 2011), ja verkkopedagogiikka on nähty lähinnä pedagogisena

tukena (Hsiao-Jung ym. 2019; Töytäri 2019), joka mahdollistaa opetuksen joustavuuden sekä opetuksen mukauttamisen tosielämään (Vogelsandg ym. 2018; Hsiao-Jung ym. 2019). Kuitenkin opetus siirtyy yhä laajemmin verkkoon ja verkkoympäristössä vaaditaan monipuolista pedagogiikkaa, eikä yksi pedagoginen lähestymistapa riitä laadukkaan verkko-opetuksen toteutukseen. Uudenlaisen verkkopedagogiikan opettelu ja kehittäminen on tarpeen, sillä perinteiset pedagogiset menetelmät eivät yksin vastaa nykyisen verkkopedagogiikan tarpeisiin.

Aikaisemmassa tutkimuksessa teknisen tuen saanti on koettu haasteeksi verkkopedagogiikan hyödyntämisen kannalta (Vogelsandg ym. 2018), mutta tässä tutkimuksessa enemmistö vastaajista koki saaneensa riittävästi ohjausta verkkopedagogiikan käyttöön. Kuitenkin ainoastaan puolet vastaajista koki omaavansa jokseenkin riittävästi osaamista verkkopedagogiikan suunnitteluun, kun aikaisemmissa tutkimuksissa verkkopedagoginen osaaminen on ollut myönteisempää (Vogelsandg ym. 2018; Töytäri 2019). Opettajien pedagoginen kokemus ei ollut yhteydessä suunnitteluosaamiseen, ja myöskään aikaisemmassa suomalaistutkimuksessa pedagogisen kokemuksen ja opettajan kompetenssin välillä ei havaittu yhteyttä (Kullaslahti 2011). Sen sijaan aikaresurssit koettiin haasteeksi verkkopedagogiikan suunnittelussa, kuten aikaisemmassakin tutkimuksessa (Vogelsandg ym. 2018). Nopeasti muuttuvat oppimisympäristöt haastavat opettajat kehittämään verkkopedagogisia taitojaan ja monipuolistamaan näkemystään erilaisten verkkopedagogisten oppimiskäsitysten käytöstä verkko-opetuksessa. Muutos ja kehitys vaatii kuitenkin riittävästi resursseja ohjaukseen sekä aikaa suunnitteluun.

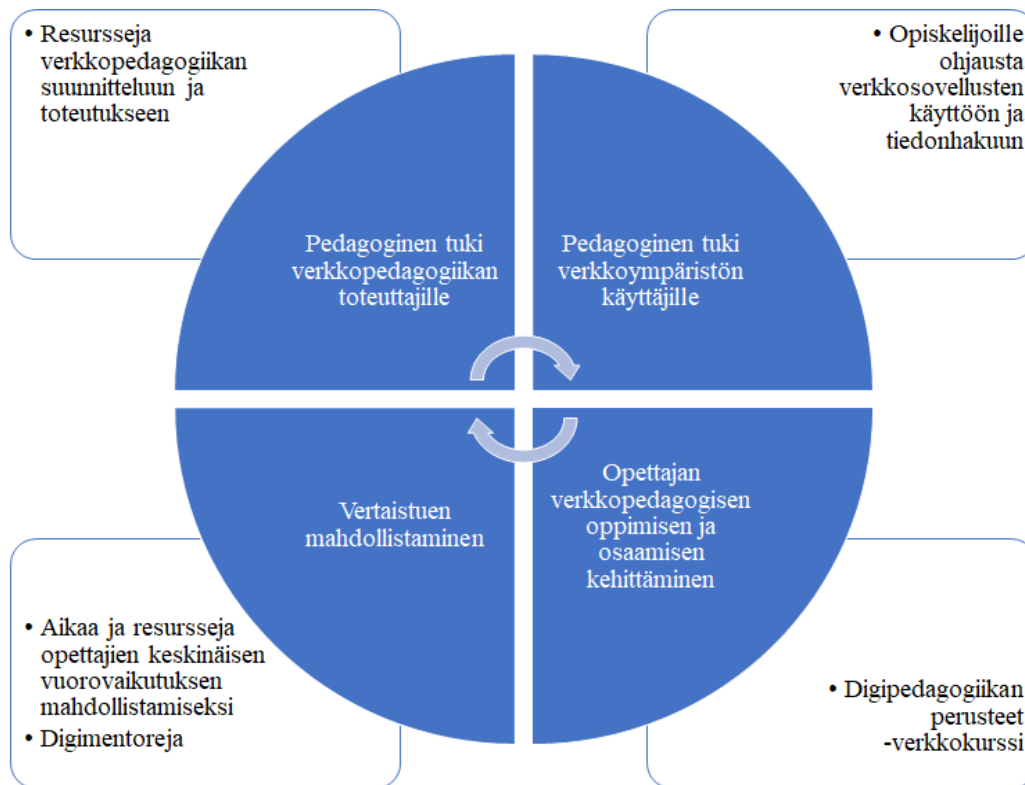
Enemmistö vastaajista koki opiskelijoiden ohjeistamisen ja tehtävänannon verkkopedagogiikassa riittäväksi ja positiivinen mielipide korostui nuorimpien vastaajien keskuudessa. Sen sijaan vuorovaikutus verkkopedagogiikassa jakoi vastaajien mielipiteet. Aikaisemmissa tutkimuksissa on koettu opiskelijoiden olevan enemmän äänessä verkossa (Kullaslahti 2011) ja verkkopedagogiikan lisäävän vuorovaikutusta (Vogelsandg ym. 2018), vaikka vuorovaikutuksessa on koettu myös kehittämisen tarvetta (Kullaslahti 2011; Töytäri 2019). Vuorovaikutus koetaan merkittäväksi osa-alueeksi verkkopedagogiikassa ja muun

muassa kollaboratiivinen pedagogiikka mahdollistaa monipuolisen vuorovaikutuksen myös verkossa. Sosiaalisen kanssakäymisen merkitys oppimisen tukena nähdään merkittävänä, ja opettajille tulee tarjota ohjeistusta ja malleja vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi verkkoympäristössä.

Verkkopedagogiikan koettiin motivoivan opiskelijoita sekä tukevan ja edistävän heidän oppimistaan, ja vain vähemmistö koki verkkopedagogiikan johtavan opiskelijoiden passivoitumiseen. Aikaisemmassa tutkimuksessa suurin osa opettajista on kokenut verkkopedagogiikan parantavan opiskelijoiden tyytyväisyyttä (Vogelsandg ym. 2018), vaikka myös opiskelijoiden kiinnostus oppimisen sijasta teknologian käyttöön on aiheuttanut huolta (Hsiao-Jung ym. 2019). Verkkopedagogisilla ratkaisulla voidaan vaikuttaa siihen, miten opiskelijat saadaan aktivoitua verkko-opiskeluun, ja monipuolisten pedagogisten menetelmien käyttö verkko-opetuksessa edesauttaa oppimista. Lisäksi tarjoamalla opiskelijoille ohjausta verkon ja verkkoympäristöjen hyödyntämiseen mahdollistetaan verkossa oppimisen sujuvuus ja laatu.

Verkkopedagogiikka nähtiin kaiken kaikkiaan mahdollisuutena ja sen käyttöä opetuksessa oltiin halukkaita lisäämään. Pedagoginen työkokemus oli positiivisesti yhteydessä opettajien kokemukseen verkkopedagogiikan mielekkyydestä. Myös aikaisemmin asenteet verkkopedagogiikkaa kohtaan ovat olleet avoimet (Vogelsandg ym. 2018) ja digitaalisuus on nähty mahdollisuutena tai toivottuna lisänä (Töytäri 2019). Sen sijaan halu lisätä digitaalisuutta opetuksessa on aikaisemmin ollut selkeästi tätä tutkimusta heikompi (Töytäri 2019). Opettajien haluan lisätä verkkopedagogista osaamista saattaakin vaikuttaa se, millaiset resurssit ja mahdollisuudet opettajille luodaan itsensä kehittämiseen.

Tämän tutkimus- ja kehittämistehtävän tulosten pohjalta muodostui neljä kehittämisaluetta: pedagoginen tuki verkko-opetuksen toteuttajille, pedagoginen tuki verkkoympäristön käyttäjille, opettajien verkkopedagogisen oppimisen ja osaamisen kehittäminen sekä opettajien vertaistuen mahdollistaminen. Toimenpiteet kehittämisalueittain on esitelty tarkemmin kuviossa 4.



KUVIO 4. Kehittämisehdotus verkkopedagogisen osaamisen edistämiseen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa oppilaitoksessa.

Tässä tutkimus- ja kehittämistehtävässä kyselyn muodossa toteutettu tiedonkeruu kohdistui rajattuun kohderyhmään, yhden toisen asteen sosiaali- ja terveysalan ammatillisen oppilaitoksen opettajiin, ja aineiston koko oli pieni, joten kyselyn tuloksia ei voi yleistää kattavasti koskemaan muiden oppilaitosten opettajien kokemuksia. Kyselyn tulokset olivat kuitenkin monelta osin samansuuntaisia kuin aikaisempien tutkimusten tulokset, vaikkakin tulokset verkkopedagogiikkaan liittyvistä asenteista ja kokemuksista olivat avoimempia kuin aikaisemmissa korkea-asteen tutkimuksissa. Esitetyt kehittämisehdotukset verkkopedagogisen osaamisen edistämiseen (kuvio 4) pohjautuvat kuitenkin kyselyn tulosten ohella myös aikaisempaan tutkimusaineistoon, joten kehittämismallia on mahdollista hyödyntää laajemminkin eri oppilaitoksissa ja eri koulutusasteilla erityisesti sosiaali- ja terveysalalla. Mallin jalkauttaminen vaatii kuitenkin työajan suunnittelua oppilaitoskohtaisesti.

Sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien osaamisen kehittämistarpeita on kartoitettu Suomessa laajemmin vuonna 2019 valmistuneessa valtakunnallisessa TerOpe-kärkihankeessa, jonka tuloksena syntyi laaja ja monitasoinen kehittämissmalli (Mikkonen ym. 2019). Hankkeessa korostui opettajien digipedagoginen osaaminen kehittämistarve myös valtakunnallisella tasolla: erityisesti yli 10 vuotta pedagogista kokemusta omaavista opettajista enemmistö koki tarvitsevänsä lisää digitaalisen pedagogiikan osaamista. Vaikka hankkeen tulokset poikkesivat tämän tutkimuksen kyselytuloksista erityisesti työkokemuksen ja osaamisen yhteyden osalta, niin tämän tutkimus- ja kehittämistyön kysely- ja tiedonhaketulosten pohjalta syntyneet kehittämissuositukset ovat melko hyvin linjassa TerOpe-hankkeessa kehitettyjen opettajien verkkopedagogisen osaamisen työkalujen kanssa.

JOHTOPÄÄTÖKSET

- Verkkopedagogiikka ja sen kehittäminen ajankohtaista
- Tutkinon osien toteuttaminen kokonaisuudessa verkko-opintoina koetaan haasteena
- Opettajilla innostusta ja osaamista verkko-opetukseen sekä verkkopedagogiikan kehittämiseen
- Suunnitteluun vaadittavat aikaresurssit koetaan haasteena
- Verkkopedagogiikassa keskeistä opintojen huolellinen suunnittelu ja luominen
- Verkkopedagogiikassa ajankäytön ja resurssien suunnittelu ja ohjaus merkittävää
- Vertaistuen merkitys opettajien verkkopedagogisten taitojen kehittymisessä tärkeää
- Yksittäisten pedagogisten mallien käyttö verkkopedagogiikassa ei takaa riittävän laadukasta verkko-opetusta
- Lisäkoulutus verkkopedagogisten oppimisteorioiden ja verkko- ympäristöjen käyttöön ottamiseksi tärkeää
- Ohjeistus vuorovaikutusta tukevien verkkopedagogisten menetelmien ja välineiden valintaan tarpeellista
- Opiskelijoiden ohjaus ja tuki verkkosovellusten käyttöön ja tiedonhakuun merkittävää

LÄHTEET

- Arghode, V. & Brieger, E. W. 2017. Adult learning theories: implications for online instruction. *European Journal of Training and Development* 41 (7), 593-609. <https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2017-0014>.
- Covelli, B. J. 2017. Online Discussion Boards: The Practice of Building Community for Adult Learners. *The Journal of Continuing Higher Education* 65 (2), 139-145. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1274616>.
- Fulton, A. E., Walsh, C. A., Azulai, A., Gullbrandsen, C & Tong. H. 2015. Collaborative Online Teaching: A Model for Gerontological Social Work Education. *International Journal of E-Learning & Distance Education* 30 (1).
- Helenius, J., Kaakkolampi, K., Stöckell, P. 2003. Konstruktivismi kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa E.Poikela & S.Öystilä. *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä- kokeiluja ja kokemuksia*. Tampereen yliopisto. Tampere University Press. 171-176. Viitattu 15.5.2020.
- Hood, N. 2017. Conceptualising online knowledge sharing: what teachers' perceptions can tell us. *Technology, Pedagogy and Education* vol 26, no 5, 573-585. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1348980>.
- Hsiao-Jung, C., Li-Ling, L., Yu-Che, C., Chung-Chih, H. & Li-Chun C. 2019. Factors Influencing Technology Integration in the Curriculum for Taiwanese Health Profession Educators: A Mixed-Methods Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16, 2692. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142602>.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus - Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- JAMK. 2020. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Oppimiskäsitykset. Viitattu 15.5.2020. <https://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskäsitykset/oppimiskäsitykset/konstruktivistinen-oppiminen/>.
- Jääskelä, P., Klemola, U. & Valleala U.M. 2013. Interaktiivisuudella sydämen paloa oppimiseen ja opetukseen: yliopisto-opetuksen kehittämisen tuloksia. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto. *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa-Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 13-20. Viitattu 11.5.2020. <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/D108.pdf>.
- Kullaslahti, J. 2011. Ammattikoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen. Tampere. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1613.
- Kullaslahti, J., Karento, H. & Töytäri, A. 2015. Opettajien digipedagoginen osaaminen FUAS-liittouman ammattikorkeakouluissa. *HAMKin e-julkaisuja* 35/2015. Viitattu 14.5.2020. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/103253/fuas_opettajien_digipedagoginen_osaaminen_2015_ekirja.pdf?sequence=1.
- Mbati, L. & Minnaar, A. 2015. Guidelines Towards the Facilitation of Interactive Online Learning Programmes in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* Volume 16, Number 2. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2019>.
- Mikkonen, K., Koivula, M., Sjögren, T., Korpi, H., Koskinen, C., Koskinen, M., Kuivila, H-M., Lähtenmäki, M-L., Koskimäki, H., Mäki-Hakola, H., Wallin, O., Saaranen, T. Sormunen, M., Kokkonen, K-M., Kiikeri, J., Salminen, L., Ryhtä, I., Elonen, I. & Kääriäinen, M. 2019. *TerOpe-Kärkihanke, Sosiaali-, terveyst- ja kuntoutusalan opettajien osaaminen ja kehittäminen*. Tampere. Juvenes print.
- Pas, E., Wieringa-de Waard, M., Blok, B. S., Pouw, H. & van Dijk, N. 2016. Didactic and technical considerations when developing e-learning and CME. *Education and Information Technologies* 21, 991-1005. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9364-2>.
- Posey, L. & Pintz, C. 2006. Online teaching strategies to improve collaboration among nursing students. *Nurse Education Today* 26, 680-687.

- Rasku-Puttonen, H. 2013. Rutiinien ravistelua. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa-Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 13-20. Viitattu 11.5.2020. <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/D108.pdf>.
- Rose, S. M. 2018. What are some key attributes of effective online teachers? *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 22(2), 32–48.
- Saykili, A. 2018. Distance Education: Definitions, Generations, Key Concepts and Future Directions. *International Journal of Contemporary Educational Research* 5(1), 2-17.
- Scoppio, G. & Lyut, I. 2015. Mind the gap: Enabling online faculty and instructional designers in mapping new models for quality online courses. *Education and Information Technologies* 22: 725-746. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9452-y>.
- Siemens, G. 2005. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (1).
- Siemens, G. & Conole, G. 2011. Special Issue - Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 12 (3), 1-15.
- Thomas, G. & Thorpe, S. 2018. Enhancing the facilitation of online groups in higher education: a review of the literature on face-to-face and online group-facilitation. *Interactive Learning Environments* 1 (27), 62-71. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1451897>.
- Timonen, P. 2016. Digikampus ja oppiminen verkossa. Julkaisussa J. Määttä, T. Pohjanmäki, P. Timonen (toim.) Kohti digikampusta. Humanistinen ammattikorkeakoulu. 31-45. Viitattu 11.5.2020. <https://core.ac.uk/download/pdf/80994132.pdf#page=31>.
- Töytäri, A. 2019. Näkökulmia ammattikorkeakouluopettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin. Jyväskylä: University of Jyväskylä. JYU dissertations 104.
- Vogelsand, M., Rockenbach, K., Wrigge, H., Heinke, W. & Hempel, G. 2018. Medical Education for “Generation Z”: Everything online?! – An analysis of Internet-based media use by teachers in medicine. *GMS Journal for Medical Education* 2018, Vol. 35(2). <https://doi.org/10.3205/zma001168>.
- Zhang, J. & Cui Q. 2018. Collaborative Learning in Higher Nursing Education: A Systematic Review. *Journal of Professional Nursing* 34, 378-388.

TIEDOTE KYSELYTUTKIMUKSESTA**Tutkimuksen nimi: Ammatillisten opettajien kokemuksia verkkopedagogiikasta****Tutkimuksen tarkoitus**

Tämä tutkimus on Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajan pedagogisten opintojen oppimistehtävä. Pyydämme Teitä osallistumaan kyselyyn, jonka tarkoituksena on selvittää ammatillisten opettajien kokemuksia verkkopedagogiikan käytöstä opetuksessa. Tämän tutkimus- ja kehittämistyön avulla kehitetään terveystieteiden opettajaopiskelijoiden omakohtaista ja tutkimuksellista opettajuutta ja ohjaajuutta. Tutkimustulokset kootaan osaksi opiskelijaryhmän andragogista käsikirjaa.

Tutkimuksen kulku

Osallistuminen tähän tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkimus on lyhyt kysely, joka toteutetaan Google Forms verkkoympäristössä. Vastaaminen kyselyyn vie muutaman minuutin ja kysely on auki X.X.2020 saakka. Vastauksien avulla saamme tietoa ammatillisten opettajien kokemuksista verkkopedagogiikasta.

Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen

Tutkimukseen vastataan anonymisti. Kaikkia Teistä kerättyä tietoa ja tutkimustuloksia käsitellään koodattuina siten, ettei yksittäisiä tietojanne pystytä tunnistamaan tutkimustuloksista. Kaikki vastaukset poistetaan Google Formista vuoden 2020 loppuun mennessä.

Tutkijoiden yhteystiedot

Mari Harjunen, ft, Ttm-opiskelija (Jyväskylän yliopisto)
Stina Huhtinen, shg, Ttm-opiskelija (Jyväskylän yliopisto)

LIITE 2 Ammatillisten opettajien kokemuksia verkkopedagogiikasta -kysely.

Ammatillisten opettajien kokemuksia verkkopedagogiikasta

Kysely on osa Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajan pedagogisten opintojen oppimistehtävää. Verkkopedagogiikalla tässä kyselyssä tarkoitetaan verkkoympäristön hyödyntämistä oppimisessa ja opetuksessa. Verkkoympäristöillä tarkoitetaan Internetissä olevia palveluja kuten sähköposti sekä verkko-opiskelun työkaluja ja -ympäristöjä, kuten Wilma, It's learning, Moodle ja Pedanet.

Vastaa kysymyksiin valitsemalla sopivin vaihtoehto. Vastaaminen vie aikaa muutaman minuutin.

*

Sukupuoli

nainen

mies

muu

*

Ikä

alle 30 vuotta

30-39 vuotta

40-49 vuotta

50-59 vuotta

yli 59 vuotta

*

Pedagoginen työkokemus

alle 5 vuotta

5-10 vuotta

yli 10 vuotta

*

Käytän verkkopedagogiikkaa työssäni

kyllä

en

en osaa sanoa

*

Käytän verkkopedagogiikkaa

päivittäin

viikoittain

kuukausittain

harvemmin

en osaa sanoa

*

Olen käyttänyt seuraavia verkkopedagogisia menetelmiä (voit valita useamman vastausvaihtoehdon)

Wilma

It's learning

Moodle

Pedanet

sähköposti

Internet

muu

en osaa sanoa

*

Hyödynnän verkkopedagogiikkaa opiskelijoiden itsenäisessä opiskelussa

täysin samaa mieltä

jokseenkin samaa mieltä

eri mieltä

täysin eri mieltä

en osaa sanoa

*

Hyödynnän verkkopedagogiikkaa luento-opetuksessa

täysin samaa mieltä

jokseenkin samaa mieltä

eri mieltä

täysin eri mieltä

en osaa sanoa

*

Tutkinnon osat voidaan toteuttaa hyödyntäen ainoastaan verkkopedagogiikkaa

täysin samaa mieltä

jokseenkin samaa mieltä

eri mieltä

täysin eri mieltä

en osaa sanoa

*

Verkkopedagogiikan käyttö on mielekästä

täysin samaa mieltä

jokseenkin samaa mieltä

eri mieltä

täysin eri mieltä

en osaa sanoa

*

Koen verkkopedagogiikan mahdollisuutena

täysin samaa mieltä

jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa
*

Koen verkkopedagogiikan haasteena
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa
*

Aikaresurssini riittävät verkkopedagogiikan suunnitteluun
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa
*

Minulla on riittävästi osaamista verkkopedagogiikan suunnitteluun
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa
*

Saan riittävästi ohjausta verkkopedagogiikan käyttöön
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa
*

Pystyn antamaan riittävästi ohjausta verkkopedagogiikassa
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa
*

Tehtävien ohjeistus on yksinkertaista verkkopedagogiikassa
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa
*

Verkkopedagogiikka motivoi opiskelijoita
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa

*

Verkkopedagogiikka osallistaa opiskelijoita
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa

*

Verkkopedagogiikka passivoi opiskelijoita
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa

*

Verkkopedagogiikka tukee opiskelijoiden oppimista ja oppimistavoitteiden saavuttamista
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa

*

Verkkopedagogiikka edistää opiskelijoiden oppimista
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa

*

Koen vuorovaikutuksen riittäväksi verkkopedagogiikassa
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa

*

Olen kiinnostunut lisäämään verkkopedagogiikkaa opetuksessani
täysin samaa mieltä
jokseenkin samaa mieltä
eri mieltä
täysin eri mieltä
en osaa sanoa

Kiitos vastauksestasi!

LIITE 3 Verkkopedagogiikkaa (vp) koskevien muuttujien korrelaatio pedagogisen kokemuksen suhteen (n=14).

Muuttuja	Pedagoginen kokemus	
	korrelaatio	p-arvo
Vp käyttöihteys	0.082	0.780
Hyödynnän vp itsenäisessä työskentelyssä	0.225	0.440
Hyödynnän vp luento-opetuksessa	0.495	0.072

Tutkinnon osa toteutettavissa vain vp keinoin	0.419	0.136
Riittävästi ohjausta vp käyttöön	-0.041	0.889
Riittävästi osaamista vp suunnitteluun	-0.236	0.416
Riittävät aikaresurssit vp suunnitteluun	-0.278	0.336
Mahdollisuus antaa riittävästi ohjeistusta vp	-0.218	0.455
Tehtävien ohjeistus yksinkertaista vp	0.309	0.282
Vuorovaikutus riittävää vp	0.078	0.791
Vp motivoi opiskelijoita	0.461	0.097
Vp passivoi opiskelijoita	-0.228	0.433
Vp osallistaa opiskelijoita	0.576	0.031*
Vp tukee oppimista	0.308	0.285
Vp edistää oppimista	0.463	0.095
Vp haaste	0.284	0.326
Vp mahdollisuus	0.225	0.440
Vp käyttö mielekästä	0.585	0.035*
Kiinnostusta vp lisäämiseen	0.248	0.392

*p<0.05, Spearmanin korrelaatio

VUOROVAIKUTUKSEN TOTEUTUMINEN VERKKO-OPINNOISSA

Tuloksia ProKuntoutus-opintojaksolta

Sonja Krapa & Mirjami Laaksonen

TIIVISTELMÄ

Verkko-opiskelu on ajasta ja paikasta riippumatonta ja tarjoaa ratkaisuja työelämän muutokseen ja erityisesti joustavan oppimisen alati lisääntyvään tarpeeseen. Verkko-opiskelussa vuorovaikutuksen merkitys korostuu, mutta sen rakentuminen ei ole yhtä yksiselitteistä kuin tavanomaisessa kasvokkain kohtaamisessa. Tämä tutkimus- ja kehittämistyö toteutettiin yhteistyössä OKM:n rahoittaman, täysin verkkopohjaisen ProKuntoutus -opintokokonaisuuden kanssa. Työn tarkoituksena oli tarkastella vuorovaikutuksen toteutumista opiskelijoiden näkökulmasta *Käyttäytymisen muutoksen ja ohjauksen merkityksellisyys kuntoutuksessa* -opintojaksolla sekä tuottaa ehdotuksia opintojakson kehittämiseen.

Tutkimusaineisto koostui opintojakson lopussa kerätystä Webropol-palautekyselystä ja opiskelijoiden opintojakson aikana kirjoittamista oppimispäiväkirjoista. Palautekyselyn suljetut kysymykset analysoitiin prosenttiosuuksin ja avoimien kysymysten vastausten pohjalta koottiin kokoava synteesi. Oppimispäiväkirjat analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla. Tulosten perusteella verkko-opintojaksolla oli paljon hyvää, mutta myös kehitettävää. Palautekyselyn ja oppimispäiväkirjojen perusteella positiivisia merkityskokemuksia opintojaksolla tuottivat opintojakson aikataulutus ja materiaalit, selkeät tehtävät, palaute sekä ryhmäkeskustelut, mm. uusien näkökulmien ja vertaistuen kautta. Lisäksi merkityksellistä oli opiskelijoiden kuvaus opiskeltujen asioiden hyödyntämisestä vuorovaikutuksessa kolmansien osapuolten kanssa. Negatiiviset merkityskokemukset liittyivät erityisesti verkkokeskusteluihin ja opintojen ohjaukseen. Verkkokeskusteluiden haasteiksi koettiin mm. eriaikaisuus, kirjallinen ilmaisu, informaation vajavaisuus sekä keskustelun teennäisyys ja kömpelyys. Opiskelijat toivoivat opettajilta ryhmäkeskusteluiden fasilitointia, live-etäyhteyttä sekä tukea erilaisiin opintojaksolla koettuihin haasteisiin.

Keskeisimpänä aineistosta nousi opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen, erityisesti ryhmäkeskusteluihin liittyvät tekijät. Johtopäätöksenä opintojakson kehittämiseksi ehdotetaan seuraavia muutoksia: yhteisten pelisääntöjen määrittely keskusteluryhmissä, keskustelualueen kehittäminen tai vaihtaminen samanaikaista vuorovaikutusta tukevaksi, videopalaverin tai muun non-verbaalisen viestinnän mahdollistavan vaihtoehdon lisääminen, esimerkiksi opintojakson alkuun, sekä palautteenannon lisääminen opettajan tai vertaisarvioinnin kautta. Opintojaksolla ehdotetaan säilytettäväksi selkeä aikataulutus, joustovara opintojakson lopussa, laaja-alaiset materiaalit sekä ryhmäkeskustelut.

Asiasanat: ProKuntoutus, täydennyskoulutus, verkko-opinnot, verkkopedagogiikka, vuorovaikutus

JOHDANTO

Verkko-opiskelu tarjoaa ratkaisuja erityisesti korkeakoulu-opinnoissa alati lisääntyvän joustavan oppimisen tarpeeseen (Lehman & Conceição 2014, 1). Teknologian hyödyntäminen mahdollistaa opiskelun omaan tahtiin edeten, ajasta ja paikasta riippumatta, sekä formaalisti että informaalisti (Lehman & Conceição 2014, 2). Verkko-opinnot tarjoavatkin ennen kaikkea joustavuutta. Ne mahdollistavat opiskelun esimerkiksi täysipäiväisen työn ohella, tarjoavat uudenlaisen mahdollisuuden jatkokouluttautua, ja voivat säästää esimerkiksi matkustamista ja rahaa (Lehman & Conceição 2014, 10-11). Formaalisissa ympäristöissä korostuu opiskelun ohjauksen merkitys ja opintojen tarkoituksen kuvauksen tärkeys (Lehman & Conceição 2014, 3). Verkko on ympäristönä vaikeasti määritettävä ja siksi ympäristöön sopivan tuntemisen, ajattelun ja käytöksen mahdollistamiseksi tarvitaan psykologista, kognitiivista ja emotionaalista yhteyttä (Lehman & Conceição 2010, Lehmanin ja Conceição 2014, 17 mukaan).

Vuorovaikutus on vastavuoroinen tapahtuma, joka syntyy objektin ja tapahtuman keskinäisessä vaikutuksessa, ja sen vaatimuksena on vähintään kahden objektin ja toiminnan kohtaaminen (Wagner 1994, Steinmanin 2010 mukaan). Vuorovaikutus syntyy tilanteissa, joissa toisen tekemistä aktiivisesti tarkkaillaan ja tulkitaan (Steinman 2010). Tämä vuorovaikutus on dynaamista ja jatkuvasti muuttuvaa (Steinman 2010). Verkko-oppimisympäristöissä vuorovaikutusta on mahdollista toteuttaa lähinnä tekstipohjaisiin menetelmin, mutta kuvan ja äänen välityksellä tapahtuva vuorovaikutus on kuitenkin lisääntymässä (Nevgi & Heikkilä 2005). Verkossa tapahtuva viestintä voidaan jakaa joko samanaikaiseen tai eriaikaiseen viestintään (Portimojärvi 2002). Samanaikainen viestintä on aikaan sidonnaista välitöntä vuorovaikutusta, jota voidaan verrata puheeseen. Samanaikaisessa viestinnässä palvelimelle lähetetty viesti saapuu välittömästi vastaanotettavaksi muille keskusteluun osallistuville. Samanaikaisessa viestinnässä on mahdollista hyödyntää tekstipohjaisia tai videoon ja ääneen perustuvia menetelmiä. Eriaikainen kommunikaatio on puolestaan ajasta riippumatonta ja sitä voidaan verrata kirjeeseen. Eriaikaisessa viestinnässä viestin vastaanottaja voi lukea viestin itselleen sopivana ajan-kohtana. Viestinnän välineenä voi olla esimerkiksi verkkokeskusteluryhmät tai sähköpostilistat (Portimojärvi 2002).

Jaetun informaation muotoon ja sisältöön vaikuttaa se käydäänkö viestintä samanaikaisesti vai eriaikaisesti. Samanaikaista viestintää kuvaillaan jutustelun kaltaiseksi, lyhyeksi, nopeaksi ja rönsyileväksi viestinnäksi. Eriaikainen viestintä puolestaan on yleensä hidasta ja sisältää suuria ja jäsenneltyjä informaatiokokonaisuuksia. Eriaikainen informaatio vaatii yleensä myös aikaisemman informaation kertaamista keskustelun punaisen langan säilyttämiseksi (Portimojärvi 2002). Vuopalan (2013) väitöskirjatutkimuksessa havaittiin, että teknologialla saattaa olla vaikutusta vuorovaikutuksen laatuun yliopisto-opiskelijoiden verkko-opintojaksoilla. Ei-reaaliaikaisista keskusteluista (Moodle- ja Optima-verkkoympäristöt) havaittiin, että puheenvuorot keskittyivät useammin esittämään teoreettista tietoa verrattuna reaaliaikaisiin keskusteluihin. Reaaliaikaiset keskustelut (Skype ja SecondLife) puolestaan sisälsivät enemmän puheenvuoroja, joissa oli lyhyitä toteamuksia (Vuopala 2013).

Opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta verkko-opintojen onnistumiseen vaikuttaa vuorovaikutuksen toimivuus (Nevgi & Rouvinen 2005). Muita verkko-opintojen mielekkyyteen vaikuttavia tekijöitä opettajien ja opiskelijoiden kokemusten mukaan on aikataulutuksen onnistuminen, tekniikan toimintavarmuus, yhteisöllisyys, organisointi sekä verkkokurssien pedagogisesti mielekäs suunnittelu (Nevgi & Rouvinen 2005). Nevgin ja Tirrin (2003, 167-168) tutkimusraportissa hyvää verkkokurssia luonnehdittiin muun muassa vuorovaikutteiseksi, selkeäksi, monipuoliseksi sekä ulkoasultaan esteettiseksi ja sisällöltään ja linkeiltään hyväksi (Nevgi & Tirri 2003, 167-168). Opiskelijoiden mukaan onnistuneissa verkko-opiskelukokemuksissa vuorovaikutus yhdistettiin erityisesti opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen onnistumiseen, aktiiviseen ja toimivaan keskusteluun sekä uusien näkökulmien löytämiseen keskusteluiden myötä (Nevgi & Rouvinen 2005). Puolestaan epäonnistuneissa verkko-opiskelukokemuksissa opiskelijoiden näkökulmasta vuorovaikutus oli vähäistä ja teennäistä. Tämän lisäksi oppimisoluiden keskustelualueet koettiin jäykiksi, mikä häytti vuorovaikutuksen toteutumista (Nevgi & Rouvinen 2005).

Verkostoyhteiskunnassa oppimisen näkökulmasta ei ole enää merkitsevää yksilöllinen tiedon omistaminen, vaan kyky toimia hedelmällisessä vuorovaikutuksessa ja jakaa tietoa omassa organisaatiossa ja organisaation ulkopuolelle ulottuvissa verkostoissa (Antola 2011). Hyvä verkko-opiskelija on aktiivinen (Nevgi & Tirri 2003, 125-129). Muita tärkeitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi motivaatio, sitoutuminen, itsenäisyys, tiedonhalu ja uskallus kysyä sekä valmius antaa ja vastaanottaa kritiikkiä. Kyseisessä tutkimusraportissa opiskelijat nostivat tärkeiksi tekijöiksi myös aikataulussa pysymisen ja tietokoneenkäyttötaidot (Nevgi & Tirri 2003, 167-168).

ProKuntoutus. ProKuntoutus-opinnot ovat 30 opintopisteen suuruinen monialaisen ja asiakaslähtöisen kuntoutuksen opintokokonaisuus (Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto 2019; Oulun yliopisto 2019). Opintokokonaisuuden suunnittelussa ja toteutuksessa ovat olleet yhteistyössä Jyväskylän yliopisto, Oulun yliopisto sekä Oulun ylempi ammattikorkeakoulu. Opinnot koostuvat viidestä opintojaksosta ja ne toteutetaan verkko-opintoina itseopiskeluaineistoon perustuen. ProKuntoutus -opintokokonaisuus on suunnattu ammattilaisille, joita kiinnostaa vahvistaa omaa kuntoutusalan osaamistaan. Opintoihin pääseminen edellyttää vähintään kuntoutus-, sosiaali-, terveys- tai liikunta-alan ammattikorkeakoulututkinnon tai yliopiston kandidaattitason tutkintoa (Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto 2019; Oulun yliopisto 2019).

Tässä työssä tutkitaan opintokokonaisuuden yhtä opintojaksoa: *käyttäytymisen muutoksen ja ohjauksen merkityksellisyys kuntoutuksessa (5op)* (Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto 2019; Oulun yliopisto 2019). Kyseinen opintojakso on ollut erityisesti Jyväskylän yliopiston vastuulla ja sen suunnitteluun ja toteutukseen on osallistunut opettajayhteistyössä laaja ja monipuolinen ryhmä opettajia Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden tiedekunnasta ja avoimesta yliopistosta sekä yhteistyöorganisaatioista. Lisäksi videoiden välityksellä on hyödynnetty useiden opettajien ja kuntoutuksen asiantuntijoiden osaamista. Opintojaksون tavoitteita on opintojaksokuvauksen mukaan: “ymmärtää yleisimpien dialogisuuden taustalla olevien teorioiden periaatteet ja niiden sovellusmahdollisuudet kuntoutuksessa yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta, osata tarkastella kriittisesti kuntoutustoimintaa ja kehittää sitä kuntoutuksen asi-

antuntijana ja osata soveltaa dialogisuuteen, käyttäytymisen muutokseen ja motivaatioon liittyvää tieteellistä tietoa kuntoutuksen asiakastyössä, kehittämistehtävissä ja/tai tutkimuksessa” (Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto 2019; Oulun yliopisto 2019).

Opintojakson suoritustapoina oli verkkotyöskentelyä, oppimistehtäviä ja itsenäistä opiskelua (Jyväskylä yliopiston avoin yliopisto 2019; Oulun yliopisto 2019), kuten asiantuntijaluentojen kuuntelu ja opiskeltaviin teemoihin liittyviä harjoituksia. Lisäksi opiskelijat kävivät viikoittain noin 6-8 hengen ryhmissä verkkovälitteisesti ryhmäkeskustelua, jonka tavoitteena oli asiantuntijatasoisen dialogin syntyminen. Opettaja antoi ryhmille palautetta osallistumalla keskusteluun noin kerran viikossa. Opintojakso sisälsi viikoittaisen ohjelman, jossa oli kuvattuna tehtävät ja niiden tarkoitukset ja tavoitteet. Opintojakso on toteutettu Moodle-alustalla. ProKuntoutus on ainutlaatuinen moniammatillinen kuntoutuksen opintokokonaisuus, joka toteutetaan täysin verkko-opintoina. Tämän tutkimus- ja kehitystehtävän tarkoituksena oli tarkastella vuorovaikutuksen toteutumista opiskelijoiden näkökulmasta ProKuntoutuksen toisella opintojaksolla.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston, Oulun yliopiston ja Oulun ammattikorkeakoulun (YAMK) yhteisen ProKuntoutus -opintokokonaisuuden kanssa. Tässä työssä keskityttiin opintokokonaisuuden toiseen opintojaksoon: *Käyttäytymisen muutoksen ja ohjauksen merkityksellisyys kuntoutuksessa (5op)* (Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto 2019; Oulun yliopisto 2019). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijat ovat kokeneet vuorovaikutuksen toteutumisen opintojaksolla ja millaisia merkityskokemuksia opiskelijat nostivat vuorovaikutukseen liittyen. Tarkoituksena on havainnollistaa vuorovaikutukseen liittyviä kokemuksia opiskelijan näkökulmasta täysin verkkopohjaisella opintojaksolla. Erityisesti pyrimme tarkastelemaan, mitkä vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset näyttäytyivät oppimisen kannalta positiivisina tai negatiivisina seikkoina. Tulosten perusteella tehtiin kehitysehdo-

tuksia siitä, miten opintojaksoa voisi kehittää, jotta erityisesti vuorovaikutus voisi jatkossa toimia paremmin ja opintojakso voisi palvella yhä paremmin opiskelijoiden oppimista ja yksilöllisiä tarpeita.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opiskelijat ovat kokeneet vuorovaikutuksen toteutumisen opintojaksolla?
2. Millaisia merkityskokemuksia opiskelijat nostivat verkkovuorovaikutukseen liittyen?

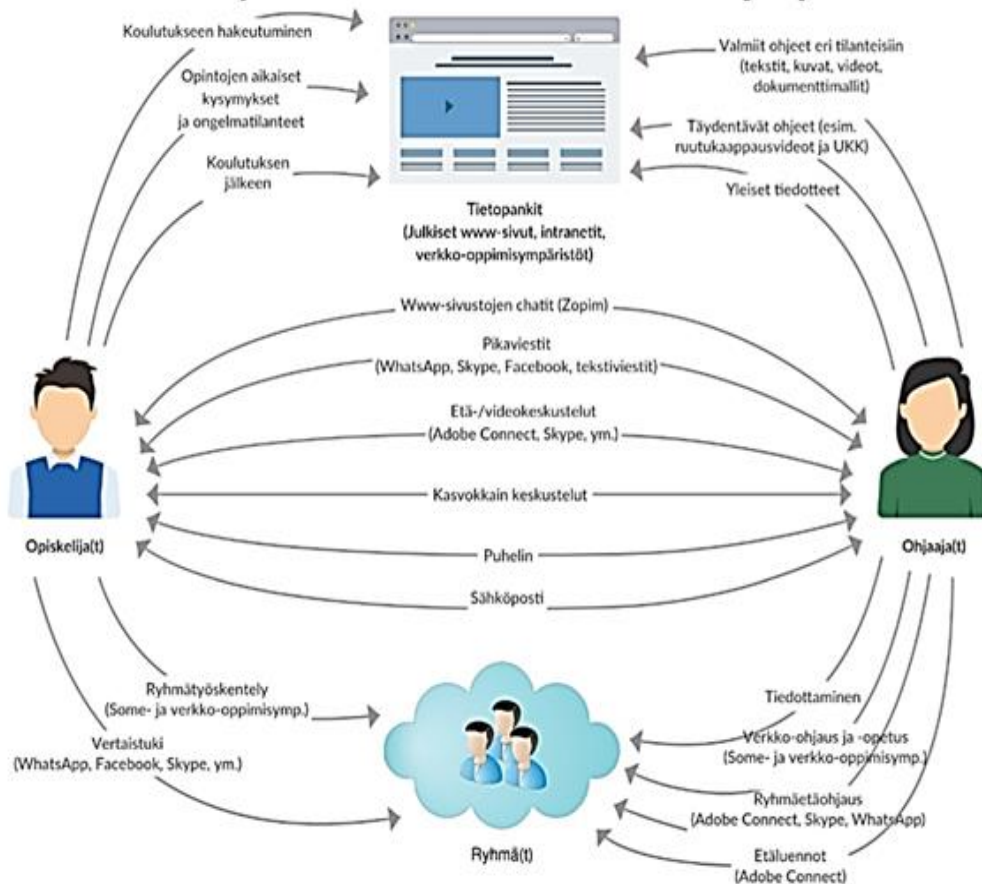
Tutkimusaineisto koostui kahdesta osasta. Siinä hyödynnettiin opintojakson jälkeen täytettyä Webropol-kyselyä sekä opiskelijoiden opintojakson aikana kirjoittamia oppimispäiväkirjoja. Opintojakson palaute oli kerätty Webropolin kautta kyselyllä, joka sisälsi sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Suljetuissa kysymyksissä käsiteltiin väittämien kautta osaamistavoitteita, opintojen sisältöjä, opetusta ja ohjausta, opiskelutapoja ja opintojaksojen käytännön järjestelyjä sekä niihin oleellisesti liittyviä seikkoja. Varsinaiseen tutkimusaineistoon sisällytettiin tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten kannalta oleelliset kysymykset suljetuista kysymyksistä ja oleelliset vastaukset avoimista kysymyksistä (jotka liittyivät opiskelijoiden, opettajan ja opiskelijan tai opiskelijan ja kolmannen osapuolen väliseen vuorovaikutukseen).

Väittämiä oli kyselyssä yhteensä 16, ja niistä 10 sisällytettiin tutkimuksen tutkimusaineistoon. Vastausasteikko oli Likertin-asteikollinen 1-5 (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en samaa enkä eri mieltä, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=samaa mieltä). Tämän lisäksi kyselyssä kysyttiin kahden avoimen kysymyksen avulla “mitkä asiat toimivat mielestäsi hyvin?” (N=8) ja “mitkä asiat vaativat mielestäni kehittämistä kouluttajien tai koulutuksen järjestäjän toimesta?” (N=6). Palautekyselyyn vastasi yhteensä 16 opiskelijaa, mikä on vajaa 40 % opintojaksolle osallistuneista opiskelijoista. Palautekyselyn suljettujen kysymysten tulokset analysoitiin prosenttilukuja tarkastelemalla ja avointen kysymysten vastauksista koottiin tiivistävä ja havainnollistava käsitekartta (katso taulukko 1 ja kuvio 2).

Oppimispäiväkirjat analysoitiin laadullisella teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97-98). Siinä hyödynnetään abduktiivista päättelyä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97), jossa ”havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus eli johtolanka (guiding principle)” (Grönfors & Vilka 2011, 17-18). Abduktiivisessa päättelyssä aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vuorottelevat ja tutkija yhdistelee niitä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99). Tämän tutkimuksen analyysissa pyrittiin aineistolähtöisyyteen, mutta sitä ohjasi Pönkän (2016) kuvaus verkko-opetuksen vuorovaikutussuhteista ja työkaluista (kuvio 1). Pönkän (2016) kuvion, sekä opiskelijoiden palautekyselyiden analyysin pohjalta muodostettiin käsitys aiheesta ja aineistosta mahdollisesti nousevista näkökulmista ja muodostettiin alkuperäinen kolmijakoinen kehikko tutkimuksen pääteemoista, ja luokittelusta positiivisiin ja negatiivisiin vuorovaikutukseen liittyviin merkityskokemuksiin. Analyysiä ohjasi siis johtoajatus, intuitiivinen käsitys siitä, mihin seikkoihin aineistossa nousevat havainnot tulisi keskittää, jotta ne voisivat tuottaa uusia ideoita, näkemyksiä tai uutta teoriaa käsiteltävästä ilmiöstä (Peirce 1958, 96-97, Grönforsin ja Vilkan 2011, 18 mukaan). Analyysin johtoajatuksena oli jaotella aineistosta nousevat vuorovaikutukseen liittyvät merkityskokemukset muodostettuun teemoitteluun opiskelijoiden välisestä, opiskelijan ja opettajan välisestä, ja materiaaleihin liittyvästä vuorovaikutuksesta. Lisäksi käsityksenä oli, että aineistosta nousevat merkityskokemukset jakautuisivat positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Tämän jaottelun perusteella aineistoa lähdettiin analysoimaan.

Alkuperäinen teemoittelu ei kuitenkaan rajannut aineiston analysointia, sillä teemoittelua muokattiin ja täydennettiin myöhemmin aineistosta nousseiden uusien näkökulmien perusteella. Analyysia siis ohjasi aineistopohjaiset huomiot, mikä on luonteenomaista aineistolähtöiselle sisällönanalyysille (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97-98). Alun kolmijakoista teemoittelua ja luokittelua positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksista lukuun ottamatta analyysi eteni muutenkin aineistolähtöisesti ja siinä pyrittiin induktiiviseen päättelyyn, jossa edetään yksittäisestä havainnosta kohti yleistä (Grönfors & Vilka 2011, 15; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-96). Aineistosta poimittiin analyysiyksiköt, eli tutkimuksen kannalta kiinnostavat ilmaukset ja pelkistettiin ne yksittäisiksi ilmauksiksi. Sen jälkeen ne ryhmiteltiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103). Samankaltaisia ilmaisuja yhdistelemällä muodostettiin alaluokkia, jotka nimettiin sisältöä kuvaaviksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103). Teemoittelu ja tulokset on esiteltynä taulukossa 2,3 ja 4.

Verkko-opetuksen vuorovaikutussuhteet ja työkalut



KUVIO 1. Ennakkokäsitys verkko-opetuksen vuorovaikutussuhteista ja työkaluista (Lähteestä Pönkä 2016).

TULOKSET

Palautekyselyn tulokset. Opiskelijoiden palautekyselyn suljettujen kysymysten vastaukset on esitetty taulukossa 1. Palautekyselyn perusteella merkittäviä havaintoja oli, että vain 20 % opiskelijoista koki vuorovaikutuksen olleen toimivaa opiskelijoiden välillä opintojaksolla, 56,25 % opiskelijoista koki tehtävien ohjeistukset selkeinä ja 37,5 % koki, että sai riittävästi ohjausta

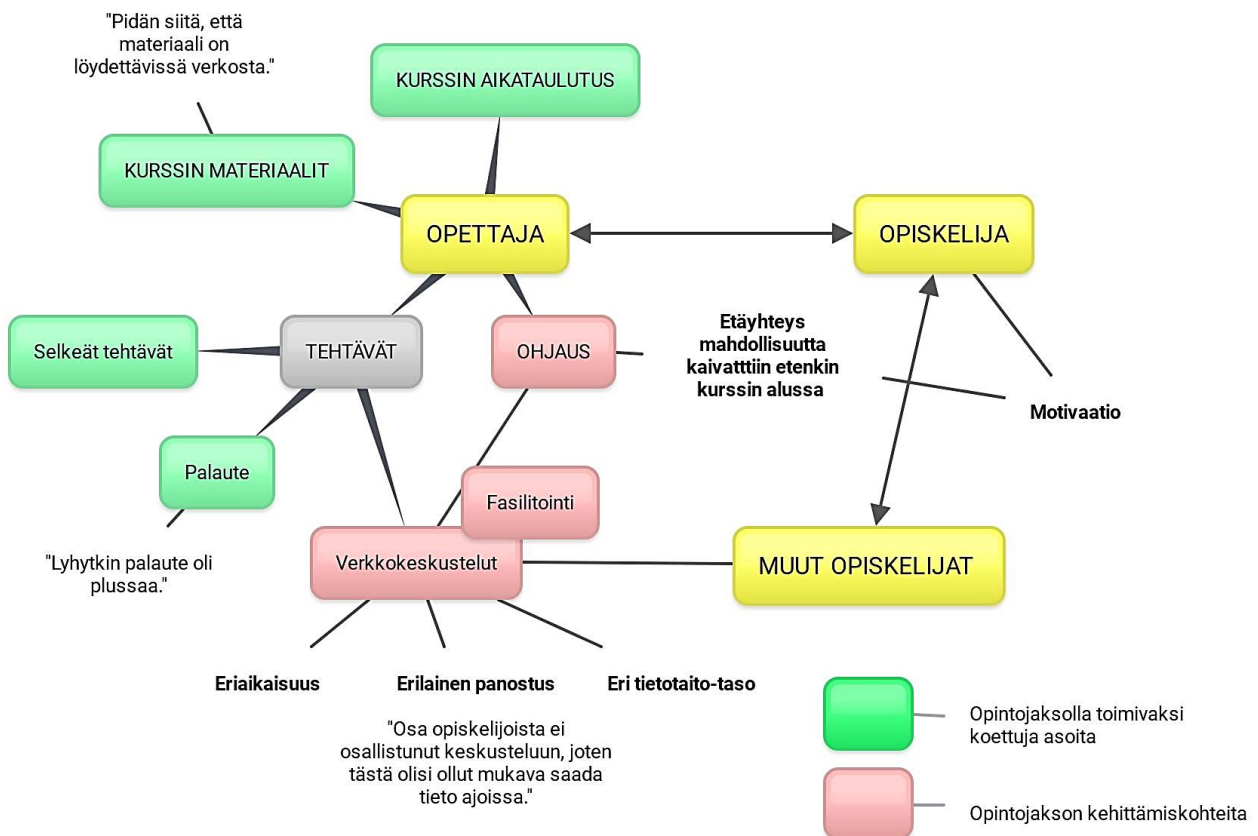
opintojakson aikana ja että yhteydenpito tuutoreihin oli sujuvaa. Tämän lisäksi vain 12,5 % opiskelijoista vastasi, että on edistänyt oppimistaan osallistumalla verkkokeskusteluun aktiivisesti.

TAULUKKO 1. Käyttäytymisen muutoksen ja ohjauksen merkityksellisyys kuntoutuksessa - opintojakson palautekyselyn suljettujen kysymysten vastaukset prosentteina (%).

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	Keskiarvo / Mediaani
Opetus ja ohjaus						
Opetusmenetelmät tukivat oppimistani ja osaamistavoitteiden saavuttamista	0 %	0 %	18,75 %	62,5 %	18,75 %	4 / 4
Opiskelumateriaali tuki oppimistani	0 %	0 %	6,25 %	50 %	43,75 %	4,38 / 4
Tehtävien ohjeistukset olivat selkeitä	0 %	12,5 %	0 %	31,25 %	56,25 %	4,31 / 5
Oppimistehtävät edistivät oppimistani	0 %	0 %	18,75 %	50 %	31,25 %	4,13 / 4
Sain riittävästi ohjausta opintojakson aikana	0 %	6,25 %	25 %	31,25 %	37,5 %	4 / 4
Opiskelutavat						
Olen edistänyt oppimistani osallistumalla verkkokeskusteluun aktiivisesti	0 %	12,5 %	6,25 %	68,75 %	12,5 %	3,81 / 4
Opintojakson käytännön järjestelyt						
Opintojakson käytännön järjestelyt ja tiedottaminen on ollut sujuvaa	0 %	6,25 %	6,25 %	43,75 %	43,75 %	4,25 / 4
Moodlen käyttö on ollut helppoa	6,25 %	12,5 %	0 %	25 %	56,25 %	4,13 / 5
Yhteydenpito tuutoreihin on ollut sujuvaa tällä opintojaksolla	0 %	12,5 %	25 %	25 %	37,5 %	3,88 / 4
Vuorovaikutus opiskelijoiden välillä on ollut toimivaa tällä opintojaksolla	0 %	0 %	40 %	40 %	20 %	3,8 / 4

Palautekyselyn avointen kysymysten pohjalta koottiin käsittekartta (kuviot 2). Opiskelijoiden mukaan opintojaksolla toimivia asioita olivat aikataulutus, materiaalien laajuus sekä selkeät tehtävät. Myös opettajilta saatu lyhytkin palaute tehtäviin koettiin positiivisena. Suurin osa opintojakson kehittämisideoista liittyi verkkokeskusteluihin. Opintojakson verkkokeskustelui-

den koettiin olleen verkkaisia. Verkkokeskusteluiden haasteiksi opiskelijat mainitsivat esimerkiksi keskustelun eriaikaisuuden sekä opiskelijoiden erilaisen panostuksen keskusteluihin. Lisäksi toivottiin ryhmäkeskusteluiden fasilitoimista. Näiden lisäksi opiskelijat toivoivat etenkin opintojakson alussa etäyhteyksimahdollisuutta, jossa voitaisiin käydä läpi esimerkiksi opintojakson tehtäviä yhdessä. Etäyhteys mahdollisuuden uskottiin parantavan opiskelumotivaatiota.



KUVIO 2. Käyttätymisen muutoksen ja ohjauksen merkityksellisyys kuntoutuksessa -opintojakson palautekyselyn avointen kysymysten vastauksia havainnollistava käsitekartta.

Oppimispäiväkirjojen tulokset. Oppimispäiväkirjojen tulokset on jaettu kolmeen teemaan: opiskelijoiden välinen vuorovaikutus, opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus sekä vuorovaikutus kolmansien osapuolien kanssa (taulukot 2-4). Opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen oppimista tukevat kokemukset liittyivät toisilta oppimiseen sekä ryhmäkeskusteluiden kokemiseen voimannuttaviksi. Opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen oppimista heikentävät kokemukset puolestaan kohdistuivat opintojakson ryhmäkeskusteluihin, joiden haasteiksi koettiin muun muassa erilaiset/eriaikaiset työtavat, informaation vajavaisuus, kirjallisen ilmaisun haaste sekä keskustelun teennäisyys. Opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen oppimista tukevat kokemukset liittyivät vahvasti opintojakson aikatauluihin sekä opetusmenetelmiin. Oppimista heikentävät kokemukset puolestaan liittyivät mm. tuen tarvitsemiseen ja opintojen ohjaukseen. Opintojakson aikana opiskelijoille oli merkityksellistä, kun he havaitsivat, että pystyvät hyödyntämään opintojaksolla opittuja asioita myös työyhteisössä. Tämän lisäksi useampi opiskelija oli opintojakson myötä alkanut kiinnittää huomiota omiin vuorovaikutustaitoihin.

TAULUKKO 2. Oppimispäiväkirjojen pohjalta analysoidut opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen positiiviset ja negatiiviset merkityskokemukset.

OPISKELIJOIDEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS		
YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	PELKISTETTY ILMAUS
Positiiviset merkitys-kokemukset	Toisilta oppiminen	Uusien näkökulmien omaksuminen <i>”Keskustelua ryhmässä, joka onkin osoittautunut äärimmäisen mielenkiintoiseksi ja opettavaiseksi. Paljon uusia näkökulmia ja myös pulmia, joita eri alojen ammattilaiset työssään kohtaavat.”</i>
	Ryhmäkeskustelut voimaannuttavia	Vertaistuki <i>”Ryhmän keskustelu oli antoisaa, paljon samoja ongelmia meillä kaikilla työpaikasta riippumatta.”</i>
Negatiiviset merkitys-kokemukset	Osallisuuden heikko toteutuminen ryhmäkeskusteluissa	Sivuun jääminen <i>”Keskustelussa todella jää sivuun, jos ei ole aktiivisesti mukana koko ajan.”</i> Heikoksi koettu osaaminen

	<p>Ryhmädynamiikan haasteet</p>	<p>Turhautuminen <i>“Tällä viikolla koin turhautumista ja pohdin, olenko mukana oikeissa opinnoissa. Koin, etten saanut ryhmäkeskustelulta juurikaan, enemmänkin tuntui siltä, että puolustelen omaa organisaatiotani muille ryhmäläisille. -- Olisiko oppijakson ohjaajien fasilitointi ollut tarpeen, jotta keskusteluissa olisi pureuduttua nimenomaan käyttäytymismuutosten, motivaation jne. teemoihin. Varsin pintapuoliseksi jäi keskustelu kaiken kaikkiaan, mutta jähtäväksi nää, pääsemmekö syvemmälle näihin teemoihin opintojakson edessä.”</i></p> <p>Liiallinen yhteneväisyys tyhmän sisällä <i>“Verkkokeskusteluissa on hyviä näkökulmia. Ratkaisemme aika lailla samankaltaisesti tosi elämän haasteita. Onkohan se vahvuus vai kaipaisimmeko uusia tapoja työstää asiakkaiden kanssa heidän tilanteitaan. Minä ainakin kaipaen – siksihän olen tässä koulutuksessa.”</i></p> <p>Motivaation puute osallistua keskusteluun</p> <p>Erilaiset/Eriaikaiset työtävät <i>” -- Kommentit valuvat viikkojen yli eikä teemat pysy kasassa. Mitä on tieteellinen keskustelu? Onko opintojen ohjauksessa annettu tuntimäärä viikossa mahdollinen? ”</i></p>
	<p>Kokemus vuorovaikutuksen vajavaisuudesta ryhmäkeskusteluissa</p>	<p>Informaation vajavaisuus ☒ Luottamuksen puute <i>“Luottamuksen synty vuorovaikutuksessa on kiehtova ja näkymätön prosessi. Ilmeet ja eleet ovat erittäin keskeisiä, pohdinkin, että on varsin haastavaa käydä keskustelua täysin verkossa, paljon informaatiota jää saamatta ja väärinymmärryksen vaarakin asiassa piilee.”</i></p> <p><i>”-- Tällainen kasvoton kohtaaminen haastaa itseä yllättävän paljon. Kyse saattaa olla luottamuksen kokemuksen syntymisestä tai syntymättömyydestä. Siinäpä haastetta itselle ryhmäläisenä ja opiskelijana.”</i></p> <p>Kirjallisen ilmaisun haaste</p> <p>Keskustelu teennäistä/kömpelöä <i>“Verkkokeskustelu on välillä kömpelöä, jos ei halua toistaa jo toisen kirjoittamaa tekstiä eri sanoilla. Mietin johtuukohan se osittain Moodlen rakenteesta. Pitäisi rakentaa peukut ja tykkäys-painikkeet.”</i></p> <p>Vuorovaikutuksen eriaikaisuus <i>“Keskusteluissa hankalaa on se, että oma aikataulu ei aina meinaa antaa periksi muiden aikataulujen kanssa. Silloin kun minulla olisi aikaa voi olla, että kukaan muu ei ole vielä kirjoittanut mitään. Loppuviikosta kun keskustelua on jo enemmän ei aina löydy rauhallista aikaa milloin voisi keskittyä kunnolla keskusteluihin.”</i></p>

TAULUKKO 3. Oppimispäiväkirjojen pohjalta analysoidut opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen positiiviset ja negatiiviset merkityskokemukset.

OPETTAJAN JA OPISKELIJAN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS		
PÄÄLUOKKA	ALALUOKKA	PELKISTETTY ILMAUS
Positiiviset merkityskokemukset	Tyytyväisyys aikatauluihin	Valmis ohjeellinen ja jousto opintojakson lopussa tukivat opin- toja <i>“On todella mahtavaa, että kurssi on aikataulutettu viikkotasolla, kiitos siitä.”</i>
	Opetusmenetelmät hyödyllisiä	Oman opiskeluaikataulun suunnitteleminen opintojakson alussa Materiaalien laajuus Hyvät työkalut motivoivaan haastatteluun <i>“--kännykkäpeli on ollut hyvä harjoitteluväline motivoivan haastattelun oppimiseen, samoin opiskelumateriaalin esimerkki haastat- lut.”</i>
Negatiiviset merkityskokemukset	Tuen tarvitseminen	Ohjeellisesta aikataulusta jääminen Opintoihin liittyvien haasteiden ja epämukavuuden huono sietä- minen Epävarmuus omasta osaamisesta Englanninkielisten materiaalien kokeminen haastavaksi Oman aikataulutuksen epäonnistuminen
	Opintojen ohjaus	Ryhmäkeskusteluiden venymisestä turhautuminen <i>“Huomaan, että minua hämmentää opiskelualustalla käytävä kes- kustelu. Kommentit valuvat viikkojen yli eikä teemat pysy kasassa. Mitä on tieteellinen keskustelu? Onko opintojen ohjauksessa an- nettu tuntimäärä viikossa mahdollinen?”</i>

TAULUKKO 4. Oppimispäiväkirjojen pohjalta havaitut positiiviset merkityskokemukset vuorovaikutuksesta kolmansien osapuolten kanssa (esim. työyhteisössä tai lähipiirin kanssa).

VUOROVAIKUTUS KOLMANSIEN OSAPUOLTEN VÄLILLÄ		
YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	PELKISTETTY ILMAUS
Positiiviset merkityskokemukset	Opitun hyödyntäminen työyhteisössä	<p>Innostus tiedon soveltamisesta</p> <p><i>“Olen innostunut siitä, että pääsen soveltamaan teorioita heti käytäntöön ja pohtimaan yhdessä tiimin kanssa, olisiko tästä meille hyötyä arjen asiakaskohtaamisissa.”</i></p> <p><i>“Katsoessani opintomateriaaleja yhdistin heti oppimaani tiettyihin asiakkaisiin ja asiakastilanteisiin. Nyt tuoreeltaan saan vietyä oppimani heti käytäntöön ja näin ollen tulee osaksi työskentelytapani.”</i></p> <p>Työyhteisön käytäntöjen muuttaminen</p>
	Omien vuorovaikutustaitojen kehittäminen	<p>Kriittinen reflektio omista vuorovaikutustaidoista</p> <p><i>“Tuntuu, että olen oppinut kiinnittämään yhä enemmän huomiota omaan tapaan toimia ja käydä dialogia”</i></p>

POHDINTA

Tämän kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijat ovat kokeneet vuorovaikutuksen toteutumisen ProKuntoutus -verkko-opintojaksolla ja tarjota kehitysehdotuksia opintojakson jatkokehittämistä varten. Vuorovaikutuksen näkökulmasta verkko-opintojaksolla oli paljon hyvää ja toimivaa, mutta myös kehitettävää. Palautekyselyn ja oppimispäiväkirjojen tulokset täydensivät toisiaan monin tavoin. Jo kyselyn tuloksista oli havaittavissa useita, erityisesti opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen liittyviä haasteita. Näitä samoja haasteita nousi esiin myös oppimispäiväkirjoista. Toisaalta oppimispäiväkirjoista nousi esiin useita näkökulmia, joita ei olisi tavoitettu tai ymmärretty yhtä syvästi pelkän palautekyselyn perusteella. Esimerkiksi opintojakson hyvät puolet, kuten aikataulut, materiaalin laajuus ja tehtävänannot nousivat esiin myös palautekyselystä. Oppimispäiväkirjat tarjosivat kuitenkin huomattavasti yksityiskohtaisemman ja syvemmän käsityksen siitä, millaisia merkityskokemuksia opiskelijat olivat liittäneet esimerkiksi opintojakson tehtävänäntoihin liittyen.

Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Palautekyselyn perusteella vain 20 % opiskelijoista koki opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen olleen toimivaa verkko-opintojakson aikana. Tämä oli vahvasti näkyvissä myös oppimispäiväkirjoissa, sillä niiden tulokset keskittyivät pitkälti opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Erityisesti opintojaksoon suoritukseen kuulunut ryhmäkeskusteluihin osallistuminen puhutti sekä negatiivisessa että positiivisessa mielessä. Toisaalta palautekeskustelun perusteella vain 12,5% oli täysin samaa mieltä siitä, että oli edistänyt oppimistaan osallistumalla verkkokeskusteluun aktiivisesti. Tämä herättää kysymyksen siitä, että voiko vuorovaikutuksen ylipäättään olettaa onnistuvan hyvin, mikäli ei itse osallistu siihen aktiivisesti. Toisaalta lienee tarpeellista pohtia sitä, ymmärsivätkö kaikki kyselyyn vastanneet, mitä aktiivinen osallistuminen tarkoittaa, tai osasivatko he arvioida omaa osallistumistaan. Huomio on sikäläkin mielenkiintoinen, että voisi ajatella, että lähtökohdat vuorovaikutuksen toteutumiselle olivat erittäin hyvät. Opiskelijat olivat pääsääntöisesti kaikki kuntoutuksen ammattilaisia, joiden työnkuvaan kuului paljon vuorovaikutusta erilaisten asiakas- tai potilas-kohtaamisten kautta. Opintojakson alkupuolella yhtenä opiskeltavana teemana oli dialogisuus. Heidän voidaan tavallaan siis olettaa olevan taitavia vuorovaikutuksessa. Lisäksi vapaaehtoinen suuntautuminen näihin opintoihin kertonee heidän olevan motivoituneita opiskelua kohtaan. Voisi siis olettaa, että lähtökohdat vuorovaikutuksen toteutumiselle olivat hyvät.

Oppimispäiväkirjojen tuloksissa kuitenkin korostuivat ryhmäkeskusteluihin liittyvät ryhmädynamiikan haasteet ja kokemus vuorovaikutuksen vajavaisuudesta verkkoympäristössä. Vuorovaikutuksen vajavaisuuteen liittyvät merkityskokemukset liittyivät ennen kaikkea keskustelun teknisiin seikkoihin, kuten keskustelun kömpelyyteen, eriaikaisuuteen ja kirjallisen ilmaisun haastavuuteen nonverbaalisen viestinnän, kuten ilmeiden ja eleiden, välittämisessä. Nevgin ja Rouvisen (2005) tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksen mukaan epäonnistuneissa verkko-opiskelu kokemuksissa vuorovaikutus oli vähäistä ja teennäistä, mikä on hyvin samansuuntainen havainto tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Nonverbaalisen viestinnän puuttuminen opintojaksolla nähtiin estävän luottamuksen syntymistä ryhmän kesken. Eräs tutkittava ilmaisi asian näin: *“Luottamuksen synty vuorovaikutuksessa on kiehtova ja näkymätön prosessi. Ilmeet ja eleet ovat erittäin keskeisiä, pohdinkin, että*

on varsin haastavaa käydä keskustelua täysin verkossa, paljon informaatiota jää saamatta ja väärinymmärryksen vaarakin asiassa piilee.” Myös kirjallisuudessa tunnustetaan kirjalliseen viestintään liittyvä suuri väärinymmärryksen riski ja erityisesti eleiden kautta ilmaistujen tunteiden puuttuminen (Brookfield 2015, 171).

Lisäksi keskustelun eriaikaisuus koettiin haastavana ja vaikuttaa siltä, että keskusteluiden aloitus venyi usein loppuviikolle, mikä asetti haasteita osalle opiskelijoita. Eräs kuvasi tilannetta näin: *“--oma aikataulu ei aina meinaa antaa periksi muiden aikataulujen kanssa. Silloin kun minulla olisi aikaa voi olla, että kukaan muu ei ole vielä kirjoittanut mitään. Loppuviikosta kun keskustelua on jo enemmän ei aina löydy rauhallista aikaa milloin voisi keskittyä kunnolla keskusteluihin.*” Vaikutti myös siltä, että osalle kynnys keskustelun aloittamiseen tai osallistumiseen oli erittäin korkealla. Tällöin keskusteluun ei välttämättä osallistuttu ennen kuin aikaa huolitellun ja harkitun viestin kirjoittamiseen löytyi, usein vasta loppuviikosta, jolloin joku oli saattanut sanoa saman asian. Keskustelu koettiin myös kömpelönä, opiskelijan sanoin: *“Verkkokeskustelu on välillä kömpelöä, jos ei halua toistaa jo toisen kirjoittamaa tekstiä eri sanoilla”*. Lisäksi keskustelualueelle kaivattiin esimerkiksi tykkää-painiketta. Kirjallisuudessa on tullut esille, että eriaikainen viestintä sisältää yleensä suuria ja jäsenneiltyjä informaatiokonaisuuksia ja, että se vaatii aikaisemman informaation kertaamista keskustelun punaisen langan säilyttämiseksi (Portimojärvi 2002). Muun muassa nämä tekijät tekivät opiskelijoiden verkkokeskustelusta haastavaa ProKuntotus -opintojaksolla. Opintojaksoa kehittäessä voisi miettiä, voisiko ainakin osa verkkokeskusteluista olla jatkossa samanaikaista viestintää hyödyntäviä, jolloin viestintä voisi mahdollisesti olla luontevampaa.

Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että vaikka ryhmäkeskustelut koettiin monella tapaa antoisina, ajattelua herättävinä ja vertaistukea tarjoavina, olisi osa ryhmistä voinut hyötyä esimerkiksi yhteisten toimintatapojen määrittämisestä. Yhteisten toimintatapojen määrittäminen on verkkoympäristössä yhtä tärkeää kuin perinteisessä kontaktiopetuksessa (Brookfield 2015, 173). Esimerkiksi erilaiset työtavat ja eriaikaisuus koettiin vuorovaikutuksen kannalta haastavalta. Eräs tutkittava kuvasi tilannetta näin *“-- minua hämmentää opiskelualustalla käytävä*

keskustelu. Kommentit valuvat viikkojen yli eikä teemat pysy kasassa. Mitä on tieteellinen keskustelu? ”. Tämä herättää kysymyksen, että vaikuttivatko keskusteluun liittyvät tekniset seikat vuorovaikutuksen onnistumiseen, vai oliko syynä myös se, että eriaikainen vuorovaikutus saattoi olla osalle uutta ja haastavaa. Eriaikaisen vuorovaikutuksen hyvä puoli on se, että se tarjoaa enemmän aikaa oman puheenvuoron muotoiluun ja mahdollisuuksia myös hiljaisemmille opiskelijoille osallistua keskusteluun (Brookfield 2015, 313). Kasvokkaisen kommunikaation välittömyyttä on kuitenkin hankala saavuttaa (Brookfield 2015, 171).

Palautekyselyssä esitettiin tarve ryhmäkeskusteluiden fasilitoinnille. Tämä tuli ilmi myös oppimispäiväkirjoista. Opettajan seurasivat ja kommentoivat käytävää keskustelua viikoittain, mutta eivät aktiivisesti puuttuneet sen kulkuun tai ryhmän toimintaan. Fasilitointi tarkoittaa ‘helpottamista’ ja opetuksen kontekstissa se voidaan mieltää pyrkimykseksi päästä sisään oppijan fenomenologiseen maailmaan ja avustaa häntä tavoittamaan oman sisäisen kapasiteettinsa oppimiselle (Gregory 2006). Fasilitoinnissa korostuu kyky luoda ympäristö, jossa oppija voi itse valita ja suunnata omaa oppimistaan ja kehittymistään (Gregory 2006). Ryhmäkeskustelun kontekstissa fasilitointi voisi tarkoittaa esimerkiksi keskustelun ohjaamista takaisin oleelliseen, jotta siinä voitaisiin päästä syvemmälle tasolle, eikä keskustelu jäisi pintapuoleiseksi, niin kuin eräs opiskelija pohti. Tätä voisi toteuttaa esimerkiksi esittämällä kommentteja tai tarkentavia kysymyksiä tai pyytämällä esimerkiksi selittämään, miten kommentti liittyy edellisiin puheenvuoroihin (Brookfield 2015, 181).

Jatkossa esimerkiksi yhteinen keskustelu toimintatavoista voisi auttaa ryhmää välttämään ongelmakohdat ja yhdenmukaistamaan ajatuksia siitä, mikä ylipäättään on ryhmän tavoite keskusteluissa. Kirjallisuudesta on tullut esille, että hyvä verkko-opiskelija on muun muassa aktiivinen (Nevgi & Tirri 2003, 125-129). Tästä voisi olla aiheellista käydä keskustelua yhteisesti, jotta opiskelijat ymmärtävät oman panostuksen vaikutuksen opintojen mielekkyyteen sekä ryhmäkeskusteluiden toimivuuteen. Lisäksi alun ryhmäytymiseen voisi mahdollisuuksien mukaan panostaa enemmän, jotta luottamus muihin ryhmän jäseniin muodostuisi paremmaksi. Toisiin

kurssilaisiin tutustuminen ja luottamuksen herääminen ovat oleellisia myös oppimiskokemuksen kannalta, sillä niiden kautta oppimiskokemusta kohtaan suhtaudutaan todennäköisesti positiivisemmin (Lehman & Conceição 2014, 39).

Useammalle kirjallinen ilmaisu tuotti haasteita ja nonverbaalisen viestinnän hyödyntäminen voisi avata uusia mahdollisuuksia monipuolisempaan vuorovaikutukseen. Keskusteluissa voisi hyödyntää esimerkiksi video-yhteyttä, erityisesti opintojakson alussa. Tämä palvelisi erityisesti niitä opiskelijoita, jotka kokivat kirjallisen keskustelun haastavana vuorovaikutuksen näkökulmasta. Myös Jarviksen (2006) mukaan parhaan lopputuloksen aikaansaamiseksi opetuksessa ja oppimisessa tulisi olla henkilökohtainen suhde ja siksi kasvokkaiselle kohtaamiselle tarjotaan mahdollisuutta myös etäoppilaitoksissa.

Lisäksi keskustelualueita voisi kehittää tai vaihtaa paremmin vuorovaikutusta tukevaan versioon, joka palvelisi paremmin keskusteluiden samanaikaisuutta (esimerkiksi ilmoitus uusista viesteistä) ja jossa olisi mahdollisuus reagoida toisten viesteihin, kuten tykätä aikaisemmista kommentteista. Esimerkiksi symbolien avulla keskusteluun voitaisiin saada mukaan nonverbaalinen elementti, jota useampi tutkittava kaipasi. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esille verkko-oppimisympäristöjen keskustelualueiden rakenteellisen jäykkyys ja sen vuorovaikutuksen toteutumista haittaava vaikutus (Nevgi & Rouvinen 2005). Tietävästi markkinoilla ei kuitenkaan ole erityisesti oppilaitosten käyttöön suunniteltua verkkoalustaa, jossa keskustelualueet olisivat mahdollisimman toimivia viestinnän, vuorovaikutuksen ja oppimisen kannalta. Tällä hetkellä sosiaalisessa median keskustelupalveluita, kuten WhatsAppia ja Facebookia hyödynnetään yksityisen vapaa-ajan käytön lisäksi myös opinnoissa. Niissä on laajasti käytössä erilaisia viestintää rikastuttavia ja nonverbaalista tukevia symboleja, kuten emojiä ja erilaisia mahdollisuuksia reagoida toisten viesteihin. Kuitenkin paremman tietoturvallisuuden ja esimerkiksi vapaa- ja työ- tai opiskeluajan selkeämmän erottamisen turvaamiseksi voisi erillisen keskustelu- tai verkkoalustan kehittäminen olla tarpeellista.

Opiskelijoiden ja opettajan välinen vuorovaikutus. Palautekyselystä ilmeni, että vain 56 % opiskelijoista koki, että tehtävien ohjeistukset olivat selkeitä. Osa kaipasi esimerkiksi mahdollisuutta suulliseen tehtävänantoon tai mahdollisuutta kysyä lisää tehtävänannosta. Verkko-opinnoissa tehtävänantojen ja tavoitteiden selkeyden tärkeys on tärkeää (Brookfield 2015, 173). Epäselvät tehtävänannot, kuten epäselvyys tai hämmennys tavoitteista, todennäköisesti herättävät opiskelijassa vastustusta oppimiselle (Brookfield 2015, 223-224). Selkeys taas helpottaa kurssiin liittyvän henkilökohtaisen aikataulutuksen suunnittelua, minkä merkitys todennäköisesti korostuu työssäkäyvien opiskelijoiden kohdalla.

Vajaa 40 % opiskelijoista koki, että sai riittävästi ohjausta opintojakson aikana ja että yhteydenpito tuutoreihin oli sujuvaa. Kokemus opettajan läsnäolosta on tärkein yksittäinen verkko-opiskeluun liittyvää tyytyväisyyttä selittävistä tekijöistä (Lehman & Conceição 2010, Brookfieldin 2015, 179 mukaan). Moniammatillisen ryhmän ohjaaminen haastaa myös opettajaa monin tavoin. Ryhmän opiskelijat olivat pääsääntöisesti työssäkäyviä. He tulivat eri opiskelutahoista ja osalla on saattanut kulua pitkäkin aika omista opiskelutahoista. Osa saattaakin kaivata hieman enemmän tukea opintoihin ja opiskelutapoihin orientoitumiseen. Tähän ratkaisuna voisi olla esimerkiksi opintojakson alussa tapaamismahdollisuus esimerkiksi verkkovälitteisesti tai kurssin verkkoalustalla läpi kurssin toimiva keskustelualue. Keskustelualueella voisi olla yhdessä sovittu aikataulu, jonka mukaan opettaja varaa aikaa kysymyksiin vastaamiseen, esimerkiksi joka viikon alussa kahden tunnin ajan. Näin opiskelija tietäisi saavansa vastauksen tiettyyn ajankohtaan mennessä. Lisäksi palautekyselystä ilmeni, että opettajan antama lyhytkin palaute koettiin positiivisena. Palautteen antamista voisi siis mahdollisuuksien mukaan lisätä, ainakin niille opiskelijoille, jotka kokevat epävarmuutta omaan osaamiseen liittyen. Tässä voisi hyödyntää myös vertaispalautteen antamista.

Uuden oppiminen voi synnyttää myös epämiellyttäviä tunteita (Brookfield 2015, 55), mikä ilmeni myös oppimispäiväkirjoissa. Negatiiviset tunteet saattoivat herättää myös vastareaktion opiskelua kohtaan. Toisille taas vieraskielisen aineiston hyödyntäminen aiheutti epävarmuutta. Näitä haasteita voisi olla hyvä käydä läpi esimerkiksi kurssin aihealueiden puit-

teissa. Kenties tällaisten negatiivisten tuntemusten reflektointi auttaisi ymmärtämään myös heidän kohtaamiensa potilaiden tai asiakkaiden kokemia tuntemuksia uusien elämäntapojen opettelussa ja omaksumisessa.

Ryhmäkeskusteluihin liittyi myös ristiriitaisia kokemuksia. Useat kokivat saavansa esimerkiksi uusia näkökulmia ja vertaistukea ryhmältä, mutta toisaalta samanlaisten ongelmien ratkaiseminen koettiin myös liialliseksi yhteneväisyydeksi, joka ei tarjonnut uusia ajattelutapoja tai ratkaisumalleja. Vaikuttaa siis siltä, että osa opiskelijoista kaipasi enemmän vertaistukea ja osa taas olisi kaivannut ehkä radikaalistikin erilaisia lähestymistapoja tai näkökulmia. Opettajan työn kannalta ryhmän erilaiset tavoitteet ja toiveet asettavat haasteita esimerkiksi ryhmien muodostamiselle. Ammattitaustaltaan mahdollisimman samanlaisten opiskelijoiden yhdistäminen ryhmään tarjonnee luultavasti paljon vertaistukea ammatissa tyypillisten ongelmien ratkaisemiseen. Näin myös ammattikieli on kaikille selvä alusta alkaen, ja keskustelussa päästään luultavasti nopeammin asiaan. Ammatillisesti eri taustaisten yhdistäminen luultavasti tarjoaisi kuitenkin vielä enemmän uudenlaisten ajatusten, näkökulmien ja kokemusten rikkautta.

Vuorovaikutus kolmansien osapuolten välillä. Osittain yllätyksenä aineistosta nousi vahvasti esiin vuorovaikutus kolmansien osapuolten, kuten työkavereiden, ystävien tai perheenjäsenten kanssa. Tämä kertonee opintojakson tavoitteen “Osaa soveltaa dialogisuuteen, käyttäytymisen muutokseen ja motivaatioon liittyvää tieteellistä tietoa kuntoutuksen asiakastyössä, kehittämis-tehtävissä ja/tai tutkimuksessa” (Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto 2019; Oulun yliopisto 2019) täyttymisestä. Erityisesti innostus näkyi oppimispäiväkirjoissa: *“Katsoessani opintomateriaaleja yhdistin heti oppimaani tiettyihin asiakkaisiin ja asiakastilanteisiin. Nyt tuoreeltaan saan vietyä oppimani heti käytäntöön ja näin ollen tulee osaksi työskentely tapaani.”*. Useat reflektoivat myös omaa tapaansa olla vuorovaikutuksessa muutenkin kuin vain asiakas- tai potilastilanteissa ja hyödynsivät oppimiaan malleja esimerkiksi perheen tai ystävien kanssa käy-täviin vuorovaikutustilanteisiin.

On hyvä pitää mielessä, että ProKuntoutus-opintokokonaisuus on uusi opintokokonaisuus, ja sen kehittäminen on edelleen kesken. Tämä on ensimmäinen opintokokonaisuutta tarkasteleva

tutkimus. Tutkimuksessamme ilmenevät haasteet eivät ole ainoastaan verkkopedagogiikan haasteita, vaan niitä voi ilmetä myös tavanomaisessa kontaktiopetuksessa. Verrattuna verkko-opiskeluun, kontaktiopetuksessa voi yhtä lailla ilmetä useita haasteita sekä opettajan että opiskelijan näkökulmasta (Brookfield 2015, 170). Opettajan näkökulmasta monet verkkopedagogiikan perusperiaatteet myös pätevät yhtä lailla opetukseen aivan kaikissa ympäristöissä (Brookfield 2015, 170).

Eettinen tarkastelu. Palautekyselyiden tulokset olivat anonymisoidussa muodossa ja oppimispäiväkirjojen aineisto analysoitiin pseudonyymi-muodossa. Yksittäisellä tutkittavalla ei ole vaaraa tulla tunnistetuksi lopullisesta tutkimusaineistosta. Analyysissä ei ole hyödynnetty niiden tutkittavien oppimispäiväkirjoja, jotka kielsivät suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen myötä korostui entisestään opettajan läsnäolon ja tuen merkitys sekä esimerkiksi opettajan rooli ryhmäkeskusteluiden fasilitaattorina. Tällä opintojaksolla opiskelijat olivat oman alansa asiantuntijoita, jotka monet olivat olleet työelämässä jo useita vuosia. He edustivat useita eri aloja, omasivat erilaista asiantuntijuutta ja heillä oli kokemusta erilaisista työtehtävistä. Tällaisessa oppimistilanteessa- ja ympäristössä korostuu entisestään opettajan merkitys sellaisen ympäristön ja oppimistilanteen luojana ja tukijana, joka tukee oppimista, sekä erityisesti oman asiantuntijuuden jakamista muille ja tuottaa tätä kautta mahdollisuuksia yhteiselle oppimiselle ja oivalluksille. Opettajalta saatu pienikin palaute koettiin positiivisena, ja vaikuttaakin siltä, että pelkästään opettajan läsnäolon näkyminen, esimerkiksi lyhyenkin kommentoinnin kautta, voi lisätä motivaatiota ja sitoutumista opiskelua kohtaan. Oppimisympäristön toimivuus ja tehtävien ja tavoitteiden selkeys on ensiarvoisen tärkeää. Toisaalta on tärkeää, että opiskelijalla on oikeuksia oman aikataulunsa suunnitteluun ja että aikataulutukseen ja omien opintojen suunnitteluun annetaan aikaa.



KUVIO 3. Tutkimuksen perusteella muodostetut kehitysehdotukset ProKuntoutus-opintojaksolle.

LÄHTEET

- Antola, K. 2011. Vuorovaikutuksen kehittäminen verkko-oppimisessa. Kokemuksia ja havaintoja ammattikorkeakouluopetuksesta. Hämeen Ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Viitattu 13.5.2020 https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/34144/AOKK_OpinnayteKatiAntola.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brookfield, S. 2015. The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom. Third edition. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gregory, J. 2006. Facilitation and facilitator style. Teoksessa Peter, J. 2006. The theory and practice of teaching. 2. painos. London & New York: Routledge, 16-27.
- Grönfors, M. & Vilka, H. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilka.
- Jarvis, P. 2006. Teaching An art or a science (technology)? Teoksessa Peter, J. 2006. The theory and practice of teaching. 2. painos. London & New York: Routledge, 16-27.
- Jyväskylän yliopisto avoin yliopisto. 2019. Osaamista kuntoutusalalle korkeakoulujen yhteistyönä: Prokuntoutus-opinnoista osaamista monialaisen ja asiakaslähtöisen kuntoutuksen. Viitattu 14.5.2020 <https://www.avoin.jyu.fi/fi/uutiset/uutta-kuntoutusalalla-prokuntoutus-opinnoista-osaamista-monialaisen-ja-asiakaslahtoisien-kuntoutuksen>.
- Lehman, R. M. & Conceição, S. C. O. 2014. Motivating and retaining online students: Research-based strategies that work. First edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nevgi, A. & Heikkilä, M. 2005. Yliopistollinen verkko-opetus. Teoksessa Laadukkaasti verkossa - Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Viitattu 8.5.2020 http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/TIES462/Materiaalit/Nevgi_ym.pdf.
- Nevgi, A. & Rouvinen, M. 2005. Verkko-opetuksen edut ja haitat opettajien ja opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa Laadukkaasti verkossa - Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Viitattu 7.5.2020. http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/TIES462/Materiaalit/Nevgi_ym.pdf.
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä: Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä: opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Oulun yliopisto. 2019. ProKuntoutus -monialaisen ja asiakaslähtöisen kuntoutuksen palvelukokonaisuus 30 op. Viitattu 11.6.2020. <https://www oulu.fi/taydennyskoulutus/prokuntoutus>
- Portimojärvi, T. 2002. Verkko-opiskelun rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Ongelmaperustainen pedagogiikka - Teoriaa ja käytäntöä. Tampereen Yliopisto Viitattu 11.5.2020. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65475/ongelmaperustainen_pedagogiikka_2002.pdf?sequence#page=74.
- ProKuntoutus. 2020. Opintojakso 2. Käyttäytymisen muutoksen ja ohjauksen merkityksellisyys kuntoutuksessa 5 op) Viitattu 23.3.2020. <https://www oulu.fi/sites/default/files/226/Prokuntoutus2%20070519.pdf>
- Pönkä, H. 2016. Vuorovaikutus verkko-opetuksessa. Viitattu 20.4.2020. <https://www.slideshare.net/hponka/vuorovaikutus-verkkoopetuksessa-65375023>
- Steinman, D. C. 2010. Social interaction within a web 2.0 learning environment: The impact on learner social presence. UMI. 3447373. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/858609092?accountid=11774>.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vuopala, E. 2013. Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset - Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja vuorovaikutus. Oulun Yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientiae rerum socialium 133. <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789526202259.pdf>.

HYVINVOINNIN EDISTÄMISEN KURSSIN SISÄLLÖN KEHITTÄMINEN JA VERKKOKURSSIN RAKENTAMINEN AMMATILISESSA ERITYISOPETTA- JAKOULUTUKSESSA

Heidi Leinonen

TIIVISTELMÄ

Opettajan tehtävä on tukea ja edistää opiskelijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä. Opiskeluympäristöllä- ja yhteisöllä on suuri merkitys opiskelijan terveydelle ja hyvinvoinnille. Hyvinvoiva, turvallinen ja terveellinen opiskeluympäristö muodostuu hyvistä fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista olosuhteista, jotka hyödyttävät myös työntekijöiden hyvinvointia. Yleisesti hyvinvoinnin edistäminen voidaan määritellä toimintana, jolla tuetaan ihmisten mahdollisuuksia hyvinvoinnin, terveyden, osallisuuden sekä työ- ja toimintakyvyn ylläpitoon ja parantamiseen.

Tämän työn tarkoitus on kuvata ammatillisen erityisopettajakoulutuksen hyvinvoinnin opintojakson (5op) suunnittelutyön taustaa ja rakentamista verkkoalustalle. Kehittämistyön pohjana vaikuttivat niin opintosuunnitelman tavoitteet kuin opiskelijapalaute sekä työelämäyhteistyökumppaneiden kanssa käydyt keskustelut. Työtä tehtiin itsenäisesti saaden välipalautetta yhteistyöorganisaatiosta. 2019 vuoden keväällä voimaan tullut lainsäädäntö vaatii verkkomateriaalilta saavutettavuutta, tämä on otettu suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon.

Tämän kehitystyön tuloksena syntyi Hyvinvoinnin edistämisen opintojakso verkkoalustalle, jonka pääpiirteitä ja suoritustapoja on kuvattu tämän työn tuloksissa. Verkkokurssin kuvaus voi antaa yleistä viitekehystä 5op:n laajuisen verkkokurssin sisällöllisen laajuuden ja erilaisten tehtävien suunnitteluun ammattikorkeakouluympäristössä.

Asiasanat: Ammatillinen opettajakoulutus ammattikorkeakoulussa, hyvinvointi, kehittäminen, verkkopedagogiikka

JOHDANTO

Hyvinvoinnin edistäminen voidaan määritellä toimintana, jolla tuetaan ihmisten mahdollisuuksia hyvinvoinnin, terveyden, osallisuuden sekä työ- ja toimintakyvyn ylläpitoon ja parantamiseen (THL 2020). Opettajan tehtävä on tukea ja edistää opiskelijoiden oppimista ja osaamista. Opiskeluympäristön turvallisuuden ja hyvinvoinnin huomioiminen tukee opiskelijan hyvinvointia, mutta siitä hyötyy myös henkilöstö (OAJ 2020; THL 2020). Hyvinvoiva työympäristö edistää työntekijöiden työhyvinvointia, joka taas on yhteydessä mm. organisaation kilpailukykyyn ja talouteen sekä työntekijöiden sairaspöissaoloihin sekä työvoiman vaihtuvuuteen (TTL 2020; Sauni 2019, 9).

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on kuvata Hyvinvoinnin edistämisen (5op) opintojakson verkkokurssin suunnittelutyön taustaa, rakentamista ja sisältö pääpiirteissään. Työssä lähdetään liikkeelle kehittämistehtävän taustoista eli ammatillisen erityisopettajuuden esittelystä Hämeen ammattikorkeakouluympäristössä, hyvinvoinnin edistämisen opintojakson kuvauksesta ja hyvinvoinnin määritelmästä sekä kehittämistyön taustalla vaikuttavista pedagogisista viitekehyksistä.

Verkkokurssin opiskelija kohderyhmänä on ammatilliset erityisopettajaopiskelijat, jotka ovat ennen ammatillisia erityisopettajaopintoja opiskelleet avoimessa yliopistossa erityispedagogiikan perusopinnot (25op). Lyytisen(ym. 2019, 23) mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoiden asema rinnastuu pääsääntöisesti tutkinto-opiskelijoihin. Tämä tarkoittaa, että ammatilliseen opettajankoulutukseen sovelletaan ammattikorkeakoululain säännöksiä. Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoilla on ammattikorkeakouluun ajallisesti ja sisällöllisesti rajattu opinto-oikeus, joka on enimmillään kolme vuotta, opintojen tavoitteellinen suorittamisaika on yksi vuosi (Ammattikorkeakoululaki 2014/932).

Opintojakson suunnittelu ja käytännön toteutus Learn-verkkoalustalle tehtiin joulukuun 2019 ja maaliskuun 2020 välisenä ajankohtana. Suunnittelu- ja verkkokurssin toteutuksen taustalla oli ammatillisen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelma, yhteistyöorganisaation ohjaavan opettajan kanssa käydyt keskustelut sekä opiskelijoille lähetetty Webropol-kysely. Pedagogisissa ratkaisuisissa ja opintojen rakentumisprosessissa näkyy vahvasti saavutettavuusdirektiivin voimaantulo alkuvuodesta 2019 (Aluehallintovirasto 2020; Celia 2020), sisällöt on pyritty suunnittelemaan erilaiset oppijat ja esteettömyys verkkoympäristössä huomioon ottaen (Saavutettavuuskriteeristö 2019).

AMMATILLINEN ERITYISOPETTAJAKOULUTUS - HAMK

Ammatillisen opettajakoulutukseen hakeutuvan kelpoisuudesta säädetään ammattikorkeakoululaissa (2014/932), tämä tarkoittaa, että koulutukseen hakeutuvalla tulee olla taustalla sellainen koulutus ja työkokemus, joka vaaditaan ammattikorkeakoulun tai ammatillisen koulutuksen opettajan toimeen. Eli ammatillisten tutkinnon osien opettajalla tulee olla soveltuva korkeakoulututkinto ja vähintään kolmen vuoden työkokemus opetustehtävien sisältöä vastaavissa tehtävissä. Käytännössä hakukelpoisuus edellyttää aiemman tutkinnon lisäksi vähintään 60 opintopisteen laajuisia pedagogisia opintoja ja ammatillisen tutkinnon osien opettajalta vähintään kolmen vuoden työkokemusta. Ammatillista opettajakoulutusta järjestävät ammattikorkeakoulut voivat kuitenkin itse täydentää hakusovelтуvuutta opintoihin, lopulta keskeinen opiskelijan asemaa ohjaava tekijä on opetussuunnitelma, joka määrittää opetuksen sisällön (Lyytinen ym. 2019, 23-24).

Ammatillinen erityisopettajakoulutus on osa Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun tutkintovalikoimaa. Opiskelu on 13 kuukautta kestävä monimuotoista opiskelua, joka tapahtuu työn ohella. Opetussuunnitelman lähtökohta on osaamisperustainen koulutuskulttuuri. Osaamisperusteisuudessa opiskelija nähdään oma-aloitteisena, itseohjautuvana, osallistuvana tiimin jäsen ja omaa opintopolkuaan kulkevana yksilönä (HAMK 2019). Erityisopettajakoulutuksessa opiskelevat ovat suorittaneet ammatillisen opettajan pedagogisen koulutuksen sekä hankkineet kokemusta opettajan työstä. Koulutuksen

lähtökohta on oman opettajuuden ja osaamisen kehittäminen erityispedagogiikan näkökulmasta. Koulutusohjelma on laajuudeltaan 60 opintopistettä, joista 25 opintopisteen perusopinnot suoritetaan Helsingin avoimen yliopiston kautta (HAMK 2019). Opetussuunnitelma jakaantuu neljään eri moduuliin, jotka ovat Henkilökohtaistamis- ja ohjausosaaminen ammatillisessa koulutuksessa, Erityispedagoginen osaaminen ammatillisessa koulutuksessa, Toimintaympäristöosaaminen ammatillisessa koulutuksessa ja Kehittämisosaaminen ammatillisessa koulutuksessa. Kaikkien moduulien perusta on ammattipedagogiikassa ja työelämälähtöisyydessä ja moduulit rakentuvat eri teemoista (HAMK 2019).

Hyvinvoinnin edistäminen ammatillisessa erityisopettajakoulutuksessa

Kehittämistyöni kohteena oleva opintojakso Hyvinvoinnin edistäminen (5op) on osa Toimintaympäristöosaamista, jonka laajuus kokonaisuudessaan on 10 opintopistettä (HAMK 2019). Hyvinvoinnin edistämisen opintojakso on uusi opintokokonaisuus Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisten erityisopettajien opintosuunnitelmassa. Se on toteutettu kerran aiemmin lähiopintoina, syksyllä 2019. Syksyllä 2020 opintojakso on tarkoitus suorittaa verkko-opintoina. Opintojakson tavoitteena on, että ammatillinen erityisopettajaopiskelija osaa toimia monialaisesti hyvinvointia ja turvallisuutta edistäen oppilaitoksessa, toimia osana opiskelijahuoltotyöryhmää tuoden omaa osaamistaan opiskelijan tukemiseen, sekä osaa huomioida erilaisten elämäntilanteiden vaikutukset opiskeluun ja ohjata tarvittaessa opiskelijan tarvittavien tukipalveluiden piiriin (HAMK 2019). Lisäksi erityisopettajaopiskelijan tulisi tunnistaa kokonaisvaltaisia hyvinvoinnin osatekijöitä niin oppilaitosympäristön kuin yksilön näkökulmasta, tietää opiskeluhuollon lainsäädännön vaatimukset opiskeluhuoltotyölle ja tunnistaa erityisen tuen tarpeet suhteessa opiskelijan muihin tukitoimiin sekä kyetä suunnittelemaan, ennakoimaan ja toteuttamaan työtään erityisen tuen näkökulmasta käsin (HAMK 2019).

Yleisesti hyvinvoinnin edistäminen voidaan määritellä toimintana, jolla tuetaan ihmisten mahdollisuuksia hyvinvoinnin, terveyden, osallisuuden sekä työ- ja toimintakyvyn ylläpitoon

ja parantamiseen (THL 2020). Hyvinvointi itsessään jaetaan yleensä kolmeen eri ulottuvuuteen, terveyteen, materiaaliseen hyvinvointiin ja koettuun elämänlaatuun. Näitä eri ulottuvuuksia voidaan edelleen tarkastella sekä yksilön että yhteisön tasolla (THL 2020).

Opettajan tehtävä on tukea ja edistää opiskelijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä (OAJ 2020). Opiskeluympäristöllä- ja yhteisöllä on suuri merkitys opiskelijan terveydelle ja hyvinvoinnille. Hyvinvoiva, turvallinen ja terveellinen opiskeluympäristö muodostuu hyvistä fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista olosuhteista, jotka hyödyttävät myös henkilöstöä (THL 2020). Hyvinvoiva työympäristö edistää työntekijöiden hyvinvointia (Sauni 2019,9). Henkilöstön työhyvinvointi on sekä työntekijän että työnantajan vastuulla. Työhyvinvointi vaikuttaa organisaation kilpailukykyyn, talouteen ja maineeseen, sillä on vaikutusta mm. työn tuottavuuteen, sairaspöissaoloihin, tapaturmiin ja työvoiman vähäisempään vaihtuvuuteen (TTL 2020; Sauni 2019,9).

Pedagoginen viitekehys suunnittelun taustalla

Tynjälän (2008) mukaan korkeakouluopetuksen kehittämisen kannalta tärkeäksi kysymykseksi nousee, minkälaista monialaista osaamista työssä tarvitaan. Oman alan substanssiosaamisen lisäksi tiedon käsittelytaidot nousevat tärkeiksi. Tietoa on osattava arvioida kriittisesti, analysoida ja sitä pitää pystyä yhdistelemään. Laajempien kokonaisuuksien hahmottamiseen tarvitaan abstraktia ajattelua sekä kokonaisvaltaista järjestelmä ajattelua. Asiantuntijatyölle on nykypäivänä ominaista, että siinä yhdistyy monia ulottuvuuksia, kuten tieteellinen ajattelu, yhteiskunnan toiminnassa keskeiset verkostoitumis- ja sosiaaliset taidot. Tämä haastaa myös pedagogisia ratkaisuja, miten edesauttaa tieteellistä ajattelua ja yleisiä työelämäntaitoja?

Tämän työn opintojakson suunnittelun taustalla vaikuttavat aikuisten oppimiseen liittyvä andragoginen lähestymistapa ja itseohjautuvuus (Knowles ym. 2006), kokemuksellisuus ja reflektointi osana opintotehtäviä (Kolb 1984) sekä, osin molempien lähestymistapojen piirteitä yhdistelevä, integratiivinen pedagogiikka (Nykänen & Tynjälä 2012). Integratiivinen pedagogiikka on pedagoginen malli, jossa voidaan soveltaa ja hyödyntää erilaisia menetelmiä.

Aikuiskoulutuksen näkökulmasta on tärkeä tunnistaa ja tunnustaa opiskelijoilla oleva ammatillinen olemassa oleva asiantuntijuus. Tätä tulisi myös hyödyntää opetuksen toteutuksen suunnittelussa, jolloin koulutus vastaisi paremmin työelämän tarpeisiin. Integratiivinen pedagogiikka yhdistää teoriaa ja käytännön kokemustietoa keskenään. Pedagogisissa prosesseissa korostuu yhteistoiminnallisuus ja itsesäätelytaitojen kehittyminen reflektiivisen toiminnan kautta (Tynjälä 2008; Nykänen & Tynjälä 2012). Työvälineinä oppimisessa voidaan käyttää esimerkiksi teoriaa ja käytäntöä yhdistäviä oppimistehtäviä tai ryhmäkeskusteluja (Tynjälä 2008).

Verkkoympäristön saavutettavuus

Aholan (ym. 2016) mukaan digitaalisuus luo mahdollisuuksia tulevaisuuden opetukseen. Verkkoympäristössä opiskelu ei ole niin paljon aikaan ja paikkaan sidottua ja se voi parhaillaan olla opiskelijoita motivoivaa, yhteisöllistä ja opiskelijan toimijuutta tukevaa. Opettajan rooli on tukea opiskelijoita kehittämään itse osaamistaan ja rakentaa opetettavat sisällöt opiskelijoiden mielenkiinnon kohteiden mukaan. Oppimisympäristön tulisi olla innostava ja oppimista mahdollistava (Ahola ym. 2016). Digitaalisuuden lisääntyessä ja verkkoympäristöissä tapahtuvan opiskelun yhdeksi kulmakiveksi nousee opetuksen saavutettavuus. Saavutettavuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä, että verkkopalveluiden suunnittelussa ja toteutuksessa on huomioitu mahdollisimman monenlaiset erilaiset ihmiset (Saavutettavuuskriteeristö 2019; Aluehallintovirasto 2020). 2019 vuoden keväästä alkaen voimassa ollut saavutettavuusdirektiivi myös velvoittaa verkkoympäristöjen suunnittelua, toteutusta ja muuntamista saavutettaviksi asteittain (Aluehallintovirasto 2020; Celia 2020; Saavutettavuuskriteeristö 2019). Korkeakouluympäristössä esteettömyys verkkoympäristössä kattaa sähköiset alustat, verkkosivustot, materiaalit ja muut verkkopalvelut. Jokainen korkeakouluopettaja voi vaikuttaa saavutettavuuden toteutumiseen laatiessaan sähköisiä opetusmateriaaleja. Opetuksen saavutettavuuden kannalta on opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa otettava huomioon opiskelijoiden moninaisuus. Pedagogisten ratkaisujen opintokokonaisuuksissa tulisi olla erilaisia opiskelijoita tukevia, tämä voi näkyä toteutuksena esimerkiksi erilaisten opetustyylien ja tehtävien yhdistelynä

(Saavutettavuuskriteeristö 2019). Verkkoympäristön ja opetusmateriaalin toteutuksessa tulee huomioida tekniset ratkaisut, helppokäyttöisyys sekä sisällön ymmärrettävyys (Aluehallintovirasto 2020; Saavutettavuuskriteeristö 2019). EU:n saavutettavuusdirektiivin pohjalta on säädetty myös laki koskien verkkomateriaalin saavutettavuutta (Laki digitaalisten palvelujen tarjoamisesta 306/2019). Lain mukaan siirtymäajan loputtua, syyskuun 2020 jälkeen, julkisen vallan alaisten toimijoiden on tarjottava verkkopohjainen nauhoitettu videomateriaali tekstitettynä ja äänimateriaali myös tekstimuotoisena.

KEHITTÄMISPROSESSIN KUVAUS

Minulle tarjottiin Hyvinvoinnin edistämisen opintokokonaisuuden verkkokurssin toteutuksen suunnittelutyötä ja sisällöllistä kehittämistä loppuvuodesta 2019. Ensimmäinen alustava suunnittelupalaveri yhteistyötahon kanssa käytiin joulukuussa 2019 Hämeen ammattikorkeakoululla. Tuolloin kävimme yhteisesti keskustellen läpi tehtävän aikataulua ja molemminpuolisia odotuksia opintojen toteutukseen liittyen. Yhtenä kantavana ajatuksena tehtävässä oli fysioterapia osaamiseni mahdollinen hyödyntäminen osana Hyvinvoinnin edistäminen-kurssin sisältöä.

Suunnittelutyön pohjana toimi opintosuunnitelman osaamistavoitteet. Tämän lisäksi toteutin tammikuussa 2020 tuleville opiskelijoille Webropol-kyselyn liittyen Hyvinvoinnin edistämisen kurssiin liittyviä odotuksia, tiedollisia tarpeita ja toiveita kurssin toteutukseen. Vastauksia tuli pidennettyyn määräaikaan mennessä viisi, aloittavien opiskelijoiden kokonaismäärä on 50 opiskelijaa. Pienestä vastausprosentista huolimatta hyödynsin saatuja vastauksia osana kurssisisällön suunnittelua. Nousseita teemoja oli mm. “oma hyvinvointi”, “turvallisen oppimisympäristön edistäminen”, “erityisen tuen tunnistaminen oppilaan hyvinvoinnin kannalta”. Osa teemoista oli samansuuntaisia, joita olin päättänyt jo ennalta sisällyttää kurssiin, ohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen sekä oman ammattitaustani kautta.

Kurssin sisältö on jaoteltu kolmeen eri osa-alueeseen ympäristön, opettajan ja opiskelijan hyvinvoinnin edistämiseen, jotka nousivat suoraan opetussuunnitelmasta. Opintosuunnitelma

ohjasi kurssin suunnittelua. Lisäksi webropol-kyselyllä opiskelijoilta kerätty tieto kurssin sisällöllisten tarpeiden suhteen ohjasi työtä. Myös kahdenkeskiset keskustelut ohjaajani kanssa oman osaamiskenttäni näkökulmasta nousseista aiheista ohjasivat sisällön rakentamista. Ohjaus- ja suunnittelukeskusteluissa sekä webropol-kyselystä nousi vahvasti esille opettajan oman työhyvinvoinnin edistämisen teema. Webropol-kyselyssä kurssiin kohdistuvina toiveina tuotiin esiin mm. “Kannattaa miettiä tarjotinta, josta voisi valita itselleen sopiva aihe”, “Tiivis materiaali ehkä hyvän väitöksen analysointi ryhmässä” ja “hyvät ohjeistukset ja järkevät ja uutta tietoa antavat kokonaisuudet”. Pyrin ottamaan näitä huomioon materiaalin sisällöllisten kokonaisuuksien sekä tehtävien suoritustapojen suunnittelussa.

Sisältö kurssissa oli osin valmista, luotetuista lähteistä löytyvää, verkkomateriaalia (mm.OAJ, TTL). Lisäksi tein omia opetus osioita kurssiin. Osa valmiista materiaalista on valittu niin, että opiskelijalla on mahdollisuuksia valita tehtävänsä pohjamateriaali kiinnostusten ja oman tarpeen mukaan. Tehtävien suunnittelussa otin huomioon opiskelijoiden taustat, kuten erilaiset elämäntilanteet ja ajankäytön mahdollisuudet, opintopisteisiin suhteutetun työmäärän kurssin sisällössä sekä materiaalin esteettömyyden. Useamman osion tehtävissä oli mahdollisuus valita, joko materiaalin tai tehtävän suorituksen osalta suoritustapa oman mielenkiinnon tai tiedon tarpeellisuuden mukaan.

Rakensin kurssikokonaisuuden itsenäisesti Learn-oppimisalustalle aikavälillä tammi-maaliskuu 2020. Toteutuksessa huomioin verkkoalustan esteettömyystekijät Saavutettavuuskriteeristöä (2019) hyödyntäen ja syksyllä voimaan tulevaa lainsäädäntöä ennakkoiden (Aluehallintovirasto 2020; Celia 2020). Kurssin sisällössä pyrin kokonaisuuden selkeään rakentamiseen, joka lähtee ympäristöstä opettajaan ja viimeisimpänä opiskelijaan. Eli laajasta toiminta ympäristöstä itse toiminnan kohteeseen. Tämän valinnan tein itsenäisesti ja sain lisävahvistusta valinnalleni työelämän ohjaajaltani. Pyrin kurssin rakenteessa luomaan lineaarista polkua, jossa kurssin lopputehtävän tarkoituksena on sitoa koko kurssin aihealue reflektioiden kuvalliseen muotoon, esimerkiksi mind-mapiksi. Ympäristön edistämisen teemassa teoria sisältöinä oli mm. esteettömyys, työympäristön kuormitustekijät ja työympäristön turvallisuus. Opettajan hyvinvoinnin edistämässä teoriasisältöinä oli mm.

yksilön työhyvinvointi, työyhteisön vuorovaikutustaidot ja myötätuntouupumus. Opiskelijan hyvinvoinnin edistämiseksi teoriasisältöinä oli mm. maahanmuuttajat erityisryhmänä, erilaisten oppijoiden tukeminen, nuoren kohtaaminen ja opettajan vastuut.

Verkkokurssin sisältö

Tuloksena tässä kehittämistyössä on kurssin kuvaus, 2020 keväällä aloittavalle ryhmälle verkko-opintoina toteutuvasta Hyvinvoinnin edistämisen kurssista pääpiirteissä. Kurssi toteutuu syksyllä 2020. Tästä syystä tässä artikkelissa on kuvailtu ainoastaan aihealueita kurssin sisällyttämättä syvemmin tarkkaan sisältöön.

TAULUKKO 1. Verkkokurssin sisällön kuvaus aihealueittain

Ympäristön hyvinvoinnin edistäminen	
Materiaali: Valmista verkkomateriaalia työn kuormitustekijöihin (THL 2020) ja esteettömyyteen liittyen (OHO 2020).	Opintotehtävät ja suoritustavat: Yksilöllisesti tehtävä raportti työympäristön kuormitustekijöihin omassa työpaikassa. Eriaikaisesti tapahtuva vuorovaikutus. Keskustelua omakohtaisista havainnoista esteettömyydestä ja miten sitä voisi omassa työympäristössä edistää.
Opettajan hyvinvoinnin edistäminen	
Materiaali: Opetusvideo ja powerpoint materiaali. Valmiit podcastit (Nina Lyytinen 2020) sekä kokemuksellisuuteen liittyvät valmiit harjoitteet. Teoriaa hyvinvoinnin omakohtaisesta edistämisestä. Aiheita mm. työyhteisö ja vuorovaikutus, työn psyykkisten kuormitustekijöiden tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Kokemuksellisuuteen liittyvät harjoitteet.	Opintotehtävät ja suoritustavat: Annetun valmiin materiaalin kautta tehtävä reflektointi hyvinvoinnin merkityksestä omassa työssä. Vaihtoehtoiset raportointitavat, mm. taulukko, mindmap. Valmiin podcastin kuuntelu liittyen työhyvinvointiin, oman opintopiirin yhteisreflektio samanaikaisesti tai eriaikaisesti valitulla tavalla. Yhteisreflektion yhteenvedo ääni-, kuva- tai kirjallisena tiedostona.
Opiskelijan hyvinvoinnin edistäminen	
Materiaali: Opetusvideo ja powerpoint-materiaali. Valmista verkkomateriaalia mm. Paloma-koulutus (THL 2019) Teoriaa nuoren kohtaamisesta, mielenterveydestä, maahanmuuttajataustan erityispiirteistä ja erilaisista tukitoimista.	Opintotehtävät ja suoritustavat: Opintopiirikeskustelu eriaikaisessa verkkovuorovaikutuksessa Koko opintokokonaisuuden kokoava yhteenvedo tehtävä, joko yksin tai pienryhmässä

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä työssä olen kuvannut Hyvinvoinnin edistämisen verkkokurssin rakentumisen taustaa organisaatiokontekstista, suunnittelua ohjaavien pedagogisten ratkaisujen kautta verkkoympäristön saavutettavuuteen ja lopullisen opintojakson sisällön pääpiirteiden kuvaamiseen. Opintojakson raamien kuvaaminen voi antaa viitekehystä vastaavan opintojakson suunnitteluun. Opintojakson sisällön valmiit materiaalit on valittu luotettavista lähteistä ja itsetehty materiaali perustuu tutkittuun tietoon. Pedagogisessa viitekehyksessä olen pyrkinyt ottamaan huomioon opiskelijoiden moninaiset taustat, andragoginen (Knowles ym. 2006) viitekehys ja itseohjautuvuuden periaate sekä tiedon äärelle houkuttelu ovat olleet kantavia ajatuksia suunnittelutyön ja sisällön kehittämisen kannalta. Opintotehtävissä korostuu omakohtaistaminen ja reflektiivinen oppiminen Kolbin (1984) mukaisesti. Integraatiivisen pedagogiikan (Tynjälä 2008; Nykänen & Tynjälä 2012) näkökulmaa tulee myös vahvasti opintotehtävissä esille yhteistoiminnallisina reflektiivisyyttä sisältävinä vuorovaikutustilanteina sekä opintotehtävien sitomisena omaan työympäristöön.

Suunnittelu ja kehittämisprosessin aikana olen itse käynyt prosessissa läpi kaikki käyttämäni viitekehukset teorian ja käytännön tasolla. Olen koko prosessin ajan ollut itse vahvasti vastuussa niin työelämän kontaktista, sisällön suunnittelusta kuin aikataulusta. Ja reflektoinut niin omaa osaamista kuin tiedon soveltamista monialaisesti uudessa toimintaympäristössä. Tynjälän (2008) mukaan korkeakoulun kehittämisessä korostuukin monialaisuus ja kokonaisuuksien hahmottaminen. Myös opettajien välinen yhteistyö koetaan merkityksellisenä opettajien oman oppimisen ja reflektiotaitojen kehittymisen kannalta (Nykänen & Tynjälä 2012). Oman oppimisen kannalta tämä nousi vahvasti esille, oman osaamisen esilletuomisessa uudessa ammatillisessa ympäristössä ja prosessin itsereflektointi toi esiin myös hiljaisen tiedon merkityksen osana moniammatillista yhteistyötä. Yhteistyö organisaatiosta saamani suullinen ja kirjallinen palaute tuki omaa havaintoani siitä, että monialaisella yhteistyöllä opintojakson sisältöön oli tullut täysin uusia näkökulmia, joiden palautteen perusteella koettiin tuovan

lisäosaamista ammatilliseen erityisopettajakoulutukseen, mutta myös ammatilliseen opettajakoulutukseen.

Hyvinvoinnin edistämisen osana opettajuutta ja teeman tärkeys tulevaisuudessa tulee mahdollisesti lisääntymään ja tämän työn pohjalta toisin esille, että eri ammattiryhmien poikkitieteellistä yhteistyötä tulisi lisätä. Esimerkiksi tämän työn perusteella fysioterapeuttisesta osaamisesta näyttää olevan hyötyä eri organisaatioissa työhyvinvoinnin ja hyvinvoinnin edistämisessä. Tulevaisuudessa olisi myös tärkeää tarkastella asiaa laajemmin esimerkiksi ammatillisten erityisopettajien hyvinvoinnin kokemuksia ja merkityksiä voisi tutkia lisää. Koulutuksen kehittämisen näkökulmasta omakohtainen huomioni on, että verkkoympäristön esteettömyyden huomioiminen haastaa opettajia. Verkkoympäristöissä tapahtuva oppiminen tulee mahdollisesti lisääntymään ja tämän osa-alueen kehittämiseen tulisi panostaa yhä enemmän laajalti opettajakoulutuksessa. Lisäksi opiskelijoiden taustat tulisi jatkossa huomioida entistä paremmin opintokokonaisuuksia suunniteltaessa, osana saavutettavuutta ja integratiivista pedagogiikkaa. Eri alojen monialaisuuden ja erilaisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeässä osassa työelämän ja koulutuksen kehittämistyötä.

YHTEENVETO

- Opintojen suunnittelussa kohderyhmän oppimistarpeiden kartoitus on tärkeää
- Hiljaisen tiedon hyödyntäminen ammattiryhmien ja organisaatioiden välillä mahdollistaa koulutuksen sisällön kehittämistä työelämän tarpeisiin
- Tarvitaan lisää tutkimustietoa hyvinvoinnin edistämisestä sekä verkkopedagogiikan kehittämisestä ja sen merkityksestä opettajille
- Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen hyvinvoinnin opintojakson kuvaus voi antaa viitekehyksen 5op:n laajuisen verkkokurssin suunnitteluun, jota voidaan hyödyntää laajemmin koulutuksen kehittämisessä

LÄHTEET

- Ahola, P., Hämäläinen, M., Mustonen, P., Mäkelä, T. & Kullaslahti, J. 2016. Digi aika – oletko opettajana valmis tulevaisuuteen? Teoksessa A.-M. Korhonen & S. Ruhalahti (toim.) Oppimisen digiagentit II. HAMK Unlimited Journal 9.6.2016. Viitattu 22.4.2020 <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/digi aika-oletko-opettajana-valmis-tulevaisuuteen/>
- Aluehallintovirasto. 2020. Saavutettavuusvaatimukset. Viitattu 26.4.2020. <https://www.saavutettavuusvaatimukset.fi/>
- Ammattikorkeakoululaki. 2014/932.
- Celia. 2020. Tietoa saavutettavuudesta lainsäädäntö. Viitattu 24.4.2020. <https://www.saavutettavasti.fi/tietoa-saavutettavuudesta/lainsaadanto/>
- HAMK. 2019. Ammatillinen erityisopettajankoulutus. Opinto-opas 2019 – 2020.
- Knowles, M., Holton III, E. & Swanson, R. 2006. The Adult Learner : The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. Elsevier 2005. 6.painos. E-kirja.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Prentice Hall.
- Laki digitaalisten palvelujen tarjoamisesta. 306/2019.
- Lyytinen, A., Liljeroos, J., Pekkola, E., Kosonen, J., Mykkänen, M. & Kivistö, J. 2019. Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot, rakenteet ja profiilit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:10 http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161473/OKM_10_2019_Ammattillinen%20opettajankoulutus%20Suomessa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lyytinen, N. 2020. Psykopodiaa. Viitattu 24.4.2020. <https://www.ninalyytinen.fi/psykopodiaa>
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 2012;1, 17-28.
- OAJ. 2020. Vastuut ja Velvollisuudet. Viitattu 26.4.2020. <https://www.oaj.fi/arjessa/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/>
- OHO-hanke. 2020. Mikä oho? Viitattu 20.4.2020. <https://ohohanke.fi/mika-oho/>
- Saavutettavuuskriteeristö. 2019. Väline korkeakoulu saavutettavuuden arviointiin. OHO-hanke. Viitattu 20.4.2020. <http://www.esok.fi/oho-hanke/julkaisut/saavutettavuuskriteeristo>
- Sauni, R. 2019. Työympäristön ja työhyvinvoinnin linjaukset vuoteen 2030. Turvallisia ja terveellisiä työoloja sekä työkykyä kaikille. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2019:3 http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161450/STM_3_2019_Tyoympariston%20linjaukset.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- STM. 2020. Hyvinvoinnin edistäminen. Viitattu 20.4.2020. <https://stm.fi/hyvinvoinnin-edistaminen>
- THL. 2019. Paloma-koulutus. Viitattu 24.4.2020. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/paloma-koulutus>
- THL. 2020. Terveellisyyden, turvallisuuden ja hyvinvoinnin tarkastus. Viitattu 20.4.2020. https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskeluhoolto/yhteisollinen-opiskeluhoolto/tarkastus_oppilaitoksessa
- THL. 2020. Keskeisiä käsitteitä. Viitattu 20.4.2020. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/keskeisia-kasitteita>
- TTL. 2020. Työhyvinvointi. Viitattu 20.4.2020 <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>
- Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. Aikuiskasvatus 2008;2, 124-127.

LUKU II
OPISKELIJAN REFLEKTIOTAIDON
KEHITTYMINEN

KOKEMUKSIA OMAN OPETTAJAOSAAMISEN KEHITTYMISESTÄ: KAKSI TA- PAUSESIMERKKIÄ AUTOETNOGRAFISESTA TUTKIMUKSESTA

Aleksei Grabtchak & Ville Virta

TIIVISTELMÄ

Sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien osaamisalueista muodostuva kokonaisuus on monimuotoinen ja laaja-alainen. Opettajien osaamisen on katsottu koostuvan ammatillisesta ja tieteellisestä osaamisesta, pedagogisesta osaamisesta, vuorovaikutus-, yhteistyö- ja verkosto-osaamisesta, eettisestä ja kulttuurisesta osaamisesta, hallinto ja työhyvinvointiosaamisesta, näyttöön perustuvan toiminnan osaamisesta, kestävästä innovaatio- ja ennakointiosaamisesta, osaamisen jatkuvasta kehittämisestä, teknologiaosaamisesta, sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja koulutuspolitiikan osaamisesta sekä globaalien megatrendien ja yhteiskunnallisten muutosten osaamisesta (Mikkonen ym. 2019). Tämän työn tarkoituksena oli tarkastella kahden terveystieteiden maisteriksi opiskelevan opettajaopiskelijan kokemuksia opettajaosaamisensa kehittymisestä verkko-opetuksen suunnitteluun liittyvän kehittämistyöskentelyn aikana.

Tämän tutkimuksen metodologisena viitekehyksenä sovellettiin väljästi autoetnografista tutkimusmenetelmää. Tutkijat tuottivat tutkimuksen kohteena olevan aineiston kirjoittamalla reflektiopäiväkirjaa oman opettajaosaamisensa kehittymisen kokemuksista. Aineiston analyysissä pyrittiin tunnistamaan kokemuksiin sisältyviä merkityslaatuja ja kuvaamaan ne tiivistetysti. Tutkijat käyttivät aineiston analyysissä laadullista, aineistolähtöistä ja temaattista sisällönanalyysia. Tuloksissa molemmat opettajaopiskelijat/tutkijat kokivat opettajaosaamisensa kehittyneen pedagogisessa osaamisessa, vuorovaikutus-, yhteistyö- ja verkosto-osaamisessa, eettisessä ja kulttuurisessa osaamisessa sekä teknologiataitojen osaamisessa. Lisäksi toinen opiskelijoista/tutkijoista koki opettajaosaamisensa kehittyneen metaosaamisessa, kehittämisosaamisessa, työhyvinvointiosaamisessa, yhteiskunnallisessa osaamisessa sekä tulevaisuusosaamisessa.

Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella kahden terveystieteiden opettajaopiskelijan kokemuksissa ilmeni sekä samankaltaisuutta että eroavuutta. Opettajaosaamisen kehittymistä kuvattiin sekä Sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien osaamiskuvauksia (Mikkonen ym. 2019) muistuttavasti, että niistä eroavasti. Molemmat tutkijat kokivat oman osaamisen kehittymisen reflektion syventyneen läpi tutkimusprosessin odotettua vahvemmin.

Asiasanat: autoetnografia, terveystieteiden opettajan osaamisen kehittyminen, verkko-opetuksen suunnittelu, tutkimus- ja kehittämissyö

JOHDANTO

Tätä kirjoittaessa verkko-opetuksen suunnittelu on COVID-19-pandemian myötä entistäkin ajankohtaisempi aihe kasvatusalalla (Richard & Haya 2009; Arkorful & Abaidoo 2015; Kullaslahti ym. 2015, 23; Opetushallitus 2020). Tämä tutkimus on merkityksellinen, koska verkko-opetuksen suunnittelun merkitys on viime vuosikymmenien aikana koko ajan vahvistunut ja sen voidaan nähdä vahvistuvan myös ensimmäisen pandemia-aallon jälkeisessä epävarmassa tulevaisuudessa (Walker 2010; Kullaslahti ym. 2015, 5).

Tässä artikkelissa kuvattava autoetnografinen tutkimus perustuu kahden terveystieteiden opettajaopiskelijan verkko-opetuksen suunnittelu- ja kehittämisprosessiin liittyvistä osaamisen kehittymisen kokemuksista aikavälillä 16.1–12.4.2020. Prosessi koski lukiolaisille suunnattavan 'Kuntoutus – avain hyvinvointiin' - verkko-opintojakson suunnittelua ja kehittämistä osana Jyväskylän yliopiston, Oulun yliopiston ja Oulun ammattikorkeakoulun toteuttamaa ProKuntoutus -hanketta (2020). Kyseinen verkko-opintojakson suunnitteluprosessi, suunnittelun hanketykennät, tutkijoilla meneillään olevat opettajan pedagogiset opinnot sekä opintoihin sisältyvät tehtävät ja harjoittelu toimivat kaikki osaltaan tutkimuksen sosiokulttuurisena kontekstina.

Verkko-opetuksen suunnittelu- ja kehittämisprosessia lähestyttiin sekä tutkimuksen että kehittämistyön näkökulmasta. Kirjoittajilla oli kehittämisrooli etäopintojakson suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa sekä tutkimusrooli prosessin aikaisten kokemusten tarkastelussa ja raportoinnissa (vrt. Toikko & Rantanen, 56). Kehittämistoiminnan tavoitteena oli suunnitella ja tuottaa kahden opintopisteen laajuinen opintojakso ennalta määritellyn työnjaon sekä suunnittelua ohjaavan opetussuunnitelman mukaisesti (vrt. Toikko & Rantanen, 58).

Tutkimuksellisen osion tarkoituksena oli kuvata samanaikaisesti tutkittavina ja tutkijoina toimivien opettajaopiskelijoiden kokemuksia oman opettajaosaamisen kehittymisestä osana verkko-opetuksen suunnitteluprosessia. Tutkimuskysymykseksi asetettiin: *Millaisia kokemuk-*

sia tutkijoilla on oman opettajaosaamisen kehittymisestä kehittämistyöskentelyn aikana? Kokemukset ymmärrettiin tutkittavien kokemina ajatuksina, aistimuksina, elämyksinä, tunteina, tunteina ja tunnelmina (Perttula 2009). Merkityksiä ja tulkintoja usein koskettavan autoetnografian voidaankin nähdä ammentavan fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä (Hirsjärvi 2016, 16).

MENETELMÄT JA TOTEUTUS

Autoetnografia

Tämän tutkimuksen metodologisena viitekehyksenä sovelletaan väljästi autoetnografista tutkimusmenetelmää. Etnografian tavoin autoetnografiassa voi korostua esimerkiksi kehittymisen kokemuksellisuus, elettyjen kokemusten kuvailu ja kriittinen reflektio (Eskola & Suoranta 2014, 106). Autoetnografia voidaan nähdä etnografiaa ja autobiografiaa yhdistäväksi, tutkijan omia kokemuksia hyödyntäväksi laadullisen tutkimuksen menetelmäksi (Ellis 2011 ym.; Green & Thorogood 2018, 183). Wallin (2008) mukaan sana “auto” viittaa itsen, “ethno” sosiokulttuuriseen yhteyteen ja “graphy” tutkimusprosessin soveltamiseen.

Autoetnografiasta ei ole kuitenkaan yksimielistä havainnoinnista tai refleksiivisyydestä erittelevää, laajaan konsensukseen perustuvaa ja yksiselitteistä määritelmää (Ellingson & Ellis 2008, 448; Uotinen 2010; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Jotkut tutkijat pyrkivät määrittelemään autoetnografiaa osallistuvan havainnoinnin voimakkaampana muotona (Hayano 1983; Reed-Danahay 1997, Fingerroos & Jouhki 2014 mukaan).

Autoetnografiaa soveltava tutkija toimii samaan aikaan sekä havainnoijana, että havainnoitavana (Ellis 2009, 13-16). Osallistuvasta havainnoinnista poiketen, autoetnografiassa tutkimuksen kiinnostuksen kohde on nimenomaan tutkija itse (Fingerroos & Jouhki 2014). Esimerkiksi itsetietoisuus ja -havainnointi, kiinnostus tutkittavan omia ajatuksia, tunteita ja kokemuksia

kohtaan sekä niiden reflektointi voivat määrittää autoetnografiaa (Ellis 2009, 13-16; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014; Rissanen 2015, 15). Nämä kiinnostukset yhdistyvät sosiaaliseen ja kulttuurilliseen kontekstiin (Ellis 2009, 13-16).

Subjektiviisuuden ja autenttisuuden koetaan määrittelevän koko etnografista tutkimusta, jossa ne nähdään vahvuutena (Fingerroos & Jouhki 2014; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Tutkijakeskeinen ja henkilökohtainenkin autoetnografinen tutkimus on kuitenkin aina myös sidoksissa sen sosiokulttuuriseen kontekstiin (Kettunen 2013, 68). Tällaista kulttuuria voivat olla esimerkiksi aika, paikka ja tutkijan tausta (Ellis 2009A, 13-16).

Autoetnografia jaetaan usein analyttiseen ja evokatiiviseen suuntautumiseen (Chang 2011, 14). Evokatiivinen autoetnografia lähentelee prosessina ja raportoinnissaan tieteellisille tutkimusmenetelmille epätyypilliseen tapaan kirjallisuutta (Chang 2011, 14; Kettunen 2013, 74-76). Suuntaus antaa runsaasti tilaa ilmaisulle ja sitä hyödynnetään usein oman kehitysprosessin ilmaisemiseksi (Chang 2011, 14; Kettunen 2013, 74-76). Kiinnostuksen suuntautuessa kulttuurikontekstiyhteyksiin, sovelletaan sen sijaan usein analyttistä suuntausta (Chang 2011, 14).

Etnografisessa tutkimuskentässä on keskusteltu autoetnografian ongelmasta luoda analyttistä välimatkaa (Green & Thorogood 2018, 183). Greenin ja Thorogoodin (2018, 183-184) mukaan tutkimuksen kytkeminen teorioihin, systemaattisuus sekä kriittinen aineiston tarkastelu kuitenkin vahvistavat sen tieteellistä luotettavuutta.

Toisaalta autoetnografian voi nähdä myös evokatiivisesti. Marilyn Brownstein kuvailee autoetnografiaa kaaosmaisena, monitulkinnallisena ja haavoittuvaisena kohtaamisena kokemusmaailman sosiaalisissa ja ideologisissa rakenteissa (Grumet 2001, 177). Autoetnografiaa on kuvailtu myös maailmaa muuttavaksi tarinan kerronnaksi (Chadwick 2003) sekä taiteeksi, joka vie syvälle sisälle ja lopulta takaisin ulos (Friedwald 1996, 126).

Aineisto

Tässä tutkimuksessa tutkijat tuottivat aineiston kirjoittamalla autoetnografialle tyypilliseen tapaan reflektiopäiväkirjaa omista kokemuksistaan (Chang 2008, 59). Molemmat tutkijat kirjoittivat omaa reflektiopäiväkirjaansa tutkimuskysymyksen ohjaamana 16.1-12.4.2020 välisenä aikana, aina verkko-opetuksen suunnitteluprosessin aloituksesta sisällön tuottamisen päättymiseen asti. Lopullinen aineisto koostui yhteensä 20 sivusta Word-tekstinkäsittelyohjelman fontilla 12 ja rivivälillä 1,5 tuotettua tekstiä (tutkija 1:llä yhteensä 11 sivua ja tutkija 2:lla yhteensä 9 sivua).

Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin laadullista, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Schreier 2014). Laadullinen sisällönanalyysi voidaan nähdä joustavana, systemaattisena, merkitysten tiiviiseen kuvaamiseen pyrkivänä ja suurempaan kontekstiin yhdistävänä menetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105; Schreier 2012, 43). Analyysin kompleksisuus kuitenkin vaihtelee tutkimuskysymyksestä, ulottuvuuksien ja hierarkioiden määrästä riippuen (Schreier 2012, 63).

Tässä tutkimuksessa kumpikin tutkija analysoi itse oman reflektiopäiväkirja-aineistonsa. Aluksi aineistoon perehdyttiin lukemalla reflektiopäiväkirjat läpin useampaan kertaan, jonka yhteydessä aineisto jaoteltiin tarkoituksenmukaisesti analysoitaviin koodausyksiköihin. Koodausyksiköksi määriteltiin tutkimuskysymykseen vastaava, merkityksen sisältämä aineiston osa, joka saattoi olla yksittäinen sana, sanapari, lauseen osa, lause tai useampi lause. Käytännössä tutkimuskysymyksen kannalta relevantti aineisto valittiin ja segmentoitii (pilkottiin) temaattisin kriteerein numeroituihin koodausyksiköihin samanaikaisesti, kuten Schreier (2012, 129, 145) suosittelee yksin työskennellessä. Samoin kummankin tutkijan aineistosta tallennettiin koodausyksiköllinen, mutta kooditon versio (ks. Schreier 2012, 145).

Seuraavassa vaiheessa koodausyksiköt tiivistettiin niiden merkityssisältöä kuvaaviksi pelkistyksiksi (Schreier 2012, 129, 134). Tämän jälkeen saman sisältöisistä koodausyksiköistä muodostettiin toisiaan poissulkevia alaluokkia yhteen tai useampaan pääluokkaan ja ulottuvuuteen (Schreier 2012, 129-133; Tuomi & Sarajärvi 2018, 127-132). Samalla luokkia myös vertailtiin keskenään, muokattiin ja nimettiin. Lisäksi tutkijat kirjasivat ylös kuvauksia ja kriteereitä muodostamilleen ylä- ja alaluokille (vrt. Schreier 2014). Ennen koko aineiston analysointia koodauskehystä testattiin ja muokattiin osassa aineistoa (vrt. Schreier 2012, 147; Schreier 2014).

Tästä eteenpäin tutkija 1 jatkoi analyysiä merkityssisältöjen teemoittelulla, analyttisen autoetnografian ja Schreierin (2012) aineistolähtöisen sisällönanalyysin malleja hyödyntäen. Schreierin (2012, 8, 233) mukaan pääluokat voidaan yhdistää ns. ydinteemoiksi. Yksittäinen teema on tällöin yläkäsite analyysissä esiintyville yhteneväisille pääluokille ja niiden sisältämille alaluokille (Schreier 2012, 8, 233). Lisäksi tutkija 1 tarkasteli analyysiä pääluokkien keskinäisten yhteyksien merkitysverkostomaisena rakenteena (vrt. Tuomi ja Sarajärvi 2018, 127-132). Analyttisen autoetnografisen suuntauksen ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin ohella tutkija 2 hyödynsi myös evokatiivisen autoetnografian menetelmää.

TULOKSET

Seuraavissa kappaleissa esitetään erillisinä kokonaisuuksina tutkijan 1 ja tutkijan 2 tutkimustulokset oman opettajaosaamisensa kehittymisen kokemuksista. Tekstissä ja tulostaulukoissa kuvataan aineiston analysoinnin ja siihen perustuvan luokittelun sekä teemoittelun tuloksena aineistossa ilmentyneitä merkityslaatuja ja niistä muodostettuja temaattisia merkityskokonaisuuksia. Tutkijoiden erilaisista menetelmällisistä valinnoista johtuen myös tulosten esittämisen poikkeavat toisistaan.

Tutkija 1

Tutkija tiivisti oman opettajaosaamisensa kehittymisen kokemukset viideksi merkitysteemaksi: (1) pedagogisen osaamisen kehittymisen kokemukset, (2) vuorovaikutus-, yhteistyö- ja verkosto-osaamisen kehittymisen kokemukset, (3) tieteellisen ja ammatillisen osaamisen kehittymisen kokemukset, (4) teknologiataitojen kehittymisen kokemukset sekä (5) eettisyyden kehittymisen kokemukset omassa opettajuudessa.

Pedagogisen osaamisen kehittymisen kokemuksiin sisältyi neljä temaattista pääluokkaa: Kehittymisen kokemukset opiskelijan motivoinnin merkityksellisyyden tiedostamisessa, kehittymisen kokemukset integratiivisen pedagogiikan tiedostamisessa ja hyödyntämisessä opiskelijoiden oppimisprosessissa, kehittymisen kokemukset pedagogisten mallien ja teorioiden merkityksellisyyden tiedostamisessa opiskelijoiden motivoinnissa ja oppimisessa sekä kehittymisen kokemukset opettajan avun ja tuen merkityksellisyyden tiedostamisessa opiskelijan itseohjautuvuuden aktivoimisessa. Temaattisen sisällönanalyysin päätulokset on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Oman opettajaosaamisen kehittymisen kokemukset ”Kuntoutus – avain hyvinvointiin” -etäopintojakson suunnittelu- ja kehittämisprosessin kontekstissa.

ESIMERKKEJÄ ALKUPERÄISISTÄ ILMAUKSISTA	TIIVISTETTY ILMAISU	ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA	TEEMA
1.2 ”Halusin ennakoida tulevaa opettajan uraa, jossa oletan kasvavassa määrin esiintyvän verkossa toimivaa opetusta”	Tulevan opettajauran osaamistaitojen ennakointi	Motivaatio oppimisen mahdollistajana	Kehittymisen kokemukset opiskelijan motivaation merkityksellisyyden tiedostamisessa	Pedagogisen osaamisen kehittymisen kokemukset
1.35 ”Videoluennon tekemisessä osaamisen kehittyi varsinkin, kun sain itse toteuttaa nauhoituksen ja toistaa sitä useita kertoja”	Opittavan asian toistettu harjoittelu käytännössä tukeen omakohtaistumista	Tiedon ankkuroituminen	Kehittymisen kokemukset integratiivisen pedagogiikan tiedostamisessa ja hyödyntämisessä opiskelijoiden oppimisprosessissa	
1.11 ”Työelämän ohjaajamme toi selkeästi esille kirjattuna tiedostossa, että verkkokurssin suunnittelussa tulee opettajan työssä aina olla taustalla pedagogiset teoriat ja mallit”	Sosiokonstruktivismin pedagogisen teorian hyväksi käyttäminen opetusmenetelmänä verkkokurssin suunnittelussa	Pedagogiset mallit ja teoriat opetuksen suunnittelun taustalla	Kehittymisen kokemukset pedagogisten mallien ja teorioiden merkityksellisyyden tiedostamisessa opiskelijoiden motivaatiossa ja oppimisessa	
1.7 ”Flipped learning menetelmän käytöstä huomasin itsessäni itseohjautuvuuden lisääntymisen, jossa minulle avautui mahdollisuus päästä tutustumaan verkkokurssin laatukriteereihin ja virallisiin verkkopedagogiikan linjauksiin Jyväskylän yliopiston kontekstissa”	Flipped learning menetelmän käyttäminen opiskelijan itseohjautuvuuden lisääntymisessä	Opiskelijan itseohjautuvuuden fasilitointi	Kehittymisen kokemukset opettajan avun ja tuen merkityksellisyyden tiedostamisessa opiskelijan itseohjautuvuuden aktivoimisessa	Jat- kuu

ESIMERKKEJÄ ALKUPERÄISISTÄ ILMAUKSISTA	THIVISTETTY ILMAISU	ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA	TEEMA
1.24 ” Pedagoginen suunnittelu on yksilöllistä tyyliltään, jossa jokainen tuo oman näkökulmansa opetuksen suunnittelun synteisiin”	Moninäkökulmaisuu den merkitys opetuksen kehittä misessä tärkeää	Vuorovaikutuksen merkitys uuden asian oppimisessa	Kehittymisen kokemukset yhteisöllisyyden voiman tiedostamisessa opiskelijoiden oppimisen tehokeinona	Vuorovaikutus-, yhteistyö- ja verkosto-osaamisen kehittymisen kokemukset
1.21 ” Toisilta saadut ideat välitapaamisten yhteydessä luovat yhtenäistä linjaa verkkokurssin suunnittelussa”	Välitapaamisten merkitys tiimin yhteisen linjan pysymisessä opetuksen suunnittelussa tärkeää			
1.38 ” Minulla oli tietynlainen käsitys kuntoutumisesta aikaisemman tietopohjan ansioista. Nuo käsitykset kuitenkin muuttuivat ja jäsenyivät kattavammaksi tietorakenteeksi tämän uuden, syvemmän tarkastelun ansioista”	Kuntoutuksen, kuntoutumisen ja hyvinvoinnin tietämyksen muuttuminen ja jäsenyminen kattavammaksi tietorakenteeksi	Opetuksen sisällön suunnittelu	Kehittymisen kokemukset omassa ammatillisessa opettajaosaamisessa tietotyö projektin aikana	Tieteellisen ja ammatillisen osaamisen kehittymisen kokemukset
1.40 ” Projektin aikana opin käyttämään Zoomia monella tapaa paremmin”	Videoluennon visuaalisuuden ja Zoomin äänentoiston osaamisen kehittyminen	Teknologiaosaamisen kehittyminen videoluennon tekemisessä	Kehittymisen kokemukset omassa verkkopedagogisissa taidoissa	Teknologiataitojen kehittymisen kokemukset
1.45 ”Tekstityksen lisääminen opetusvideoon on mielestäni hieno asia, joka parantaa videoiden katsomisen esteettömyyttä”	Tekstityksen sisällyttäminen opetusvideoon lisää tasa-arvoisuutta ja eettisesti kestävää toimintaa	Tasa-arvoa ja eettisyyttä huomioiva opetuksen suunnittelu	Tietoisuuden kehittymisen kokemukset omasta eettistä ja tasa-arvoa kunnioittavan opetuksen suunnittelun arvokkuudesta	Eettisyyden kehittymisen kokemukset omassa opettajuudessa

Vuorovaikutus-, yhteistyö- ja verkosto-osaamisen kehittymisen kokemukset sisälsivät yhden pääluokan: Kehittymisen kokemukset yhteisöllisyyden voiman tiedostamisessa opiskelijoiden oppimisen tehokeinona. Tieteellisen ja ammatillisen osaamisen kehittymisen kokemukset sisälsivät yhden pääluokan: Kehittymisen kokemukset omassa ammatillisessa opettajaosaamisessa tietotyö projektin aikana. Teknologiaataitojen kehittymisen kokemukset sisälsivät yhden pääluokan: Kehittymisen kokemukset omassa verkkopedagogisissa taidoissa. Eettisyyden kehittymisen kokemukset omassa opettajuudessa sisälsivät yhden pääluokan: Tietoisuuden kehittä-

tymisen kokemukset omasta eettisyyttä ja tasa-arvoa kunnioittavan opetuksen suunnittelun arvokkuudesta. Seuraavissa kappaleissa kuvataan aineiston analysoinnin ja siihen perustuvan luokittelun sekä teemoittelun tuloksena aineistossa ilmentyneitä, kokemuksiin sisältyviä merkityslaatuja ja niistä muodostettuja temaattisia merkityskokonaisuuksia.

Pedagogisen osaamisen kehittymisen kokemukset

Kehittymisen kokemukset opiskelijan motivoinnin merkityksellisyyden tiedostamisessa. Aineiston perusteella ennen prosessin alkamista tutkija koki oman motivaationsa aihetta kohtaan merkitykselliseksi asiaksi uusien asioiden oppimisessa. Merkityksellistä oli koettu tahto olla mukana projektissa, joka mahdollisesti kehittäisi tutkijan opettajuuden kehittämisessä aikaisemmin heikkoutena koettua verkkopedagogiikan osa-alueita. Aineistosta nousi esille tutkijan halu ennakoida tulevaa opettajan uraa, jossa tutkija oletti kasvavassa määrin esiintyvän verkossa toimivaa opetusta (1.2). Lisäksi aineistosta nousi esille projektin aikana tutkijan motivaatio pohtia keinoja opiskelijoiden motivoinnissa tulevalla opettajaurallaan.

“Halusin saada yleisnäkemysten siitä, mitkä ovat verkkokurssin luomisen yleiset laatuvaatimukset ja kriteerit.”

Kehittymisen kokemukset integratiivisen pedagogiikan tiedostamisessa ja hyödyntämisessä opiskelijoiden oppimisprosessissa. Aineiston perusteella tutkija koki osaamisensa kehittyneen videoluennon tekemisessä saadessaan itse toteuttaa nauhoituksen ja toistaa sitä useita kertoja (1.35). Tulevana opettajana tutkija koki osaamisensa kehittymisessä merkityksellisenä integratiiviseen pedagogiikkaan tutustumisen, jossa sovelletaan tieteellistä tietoa käytäntöön ja peilataan käytännön harjoittelussa teoriaan.

“Ymmärrän kokemustani niin, että opittavan asian omakohtaistumisessa on tärkeää opiskelijan roolissa saada kokeilla asioita käytännössä toistetusti.”

Kehittymisen kokemukset pedagogisten mallien ja teorioiden merkityksellisyyden tiedostamisessa opiskelijoiden motivoinnissa ja oppimisessa. Aineiston perusteella tutkija koki oman osaamisensa kehittymisen lisääntyneenä ymmärryksenä pedagogisten mallien ja teorioiden merkityksestä opetuksen suunnittelussa, erityisesti verkko-opetuksen suunnitteluprosessin

kontekstissa. Tutkija koki osaamisensa kehittyneen varsinkin pedagogisten teorioiden ja/tai mallien valinnassa ja siihen kytkeytyvässä kohderyhmän, opiskeluympäristön sekä opintokokonaisuuden laajuuden huomioimisessa. Tutkija koki osaamisensa kehittyneen myös behaviorismiin, kognitivismiin, humanismiin, konstruktivismiin sekä sosiokonstruktionsmiin liittyvän teorian tiedon ymmärtämisessä.

“Konstruktivistisen teorian periaatteita olisi tehokkaan oppimisen kannalta käytettävä sekä verkkokurssin rakenteen, että myös samalla tavalla kurssin sisällön yksittäisten aihealueiden opetuksen rakentamisessa. Esimerkkinä se, että opetusta toteutetaan niin, että ensimmäisenä avataan aiheen laajaa kokonaiskuvaa, josta siirrytään kohti yksityiskohtaisempaa tietoa.”

Uutena tietoisuuden lisääntymisenä tutkija koki opettajaosaamisensa kehittyneen sosiokonstruktivismiin pedagogisen teorian ja mallin hyödyntämisessä verkkokurssin suunnittelussa. Tutkija koki osaamisensa kehittyneen lisääntyneenä ymmärryksenä sosiokonstruktivismista andragogian perusperiaatteiden toteutumista noudattavana, oppilaita osallistavana, itseohjautuvuutta aktivoivana sekä opiskelumotivaatiota lisäävänä pedagogisena teorianä.

Tutkija koki osaamisensa kehittyneen myös ymmärryksenä kognitiivisten teorioiden ja mallien mahdollisuuksista perusasioiden oppimisessa ja opettamisessa. Tutkijan ymmärryksen mukaan lukiolaiset eivät ole kuntoutumisen asiantuntijoita, jolloin kognitiivisen pedagogisen teorian lähestymistapaan perustuva opetus voisi edistää yhteisen ymmärryksen muodostamisessa opittavista asioista. Peruskäsitteet, teoriat ja mallit ovat ensimmäisiä asioita, joita esimerkiksi verkko-opetuksessa on tärkeää avata, jotta opiskelijat alkavat ymmärtää asioita ja asiayhteyksiä yhdenmukaisella tavalla.

Kehittymisen kokemukset opettajan avun ja tuen merkityksellisyyden tiedostamisessa opiskelijan itseohjautuvuuden aktivoimisessa. Aineiston perusteella tutkija koki osaamisensa kehittyneen lisääntyneenä ymmärryksenä ns. Flipped learning -menetelmän käyttömahdollisuuksista liittyen sekä omiin opettajan pedagogisiin opintoihin että verkko-opetuksen suunnittelu-prosessiin. Tutkijalle avautui mahdollisuus päästä tutustumaan verkkokurssin laatukriteereihin

ja virallisiin verkkopedagogiikan linjauksiin Jyväskylän yliopiston kontekstissa ohjaajan fasilitoimana (1.7). Tutkija koki osaamisensa kehittyneen, koska kokemuksen ymmärtäminen lisäsi tutkijan tietoisuutta opettajan auttavan, tukevan ja mentoroivan otteen merkityksellisyydestä opiskelijan itseohjautuvuuden tukemisessa.

“Opiskelijan itseohjautuvuuden kokonaisuuteen liittyvän kokemuksen ymmärtäminen on lisännyt opettajaosaamistani opiskelijan tiedonhankintataitojen merkityksestä ja opettajana niiden tukemisen tärkeydestä.”

Vuorovaikutus-, yhteistyö- ja verkosto-osaamisen kehittymisen kokemukset

Kehittymisen kokemukset yhteisöllisyyden voiman tiedostamisessa opiskelijoiden oppimisen tehokeinona. Aineiston perusteella tutkija koki osaamisensa kehittyneen pedagogisen suunnittelun luonteen tunnistamisessa tutkimuksen sosiokulttuurisessa kontekstissa. Tutkija koki, että pedagoginen suunnittelu perustuu yhteistyöhön, jossa jokainen tuo oman yksilöllisen näkökulmansa opetuksen suunnittelun synteisiin (1.24). Tutkijan kokemus on lisännyt tutkijan ymmärrystä siitä, että oppimisprosesseissa on tärkeää pitää myös välipalavereja, jotta työryhmän jäsenten yksilölliset suunnitelmat jäsentyvät ja vahvistuvat sekä verkkokurssin suunnittelussa säilyy yhteinen linja.

“Opin työryhmän vuorovaikutuksellisessa välipalaverissa sen, että hyvä nyrkiksiääntö huumorissa on virallisissa opetusympäristöissä se, että kunhan se ei loukkaa ketään, niin siihen asti huumori on hyväksyttävällä tasolla. Toki videoluennon koostaminen julkiseen tarkoitukseen asetti alkuasetelman niin, että varmasti tuli käytettyä vähemmän huumoria ja pysyteltyä enemmän asialinjalla.”

Monivalintatehtävän yhteisöllisen suunnittelun osalta tutkija koki osaamisensa kehittyneen lisääntyneenä ymmärryksenä monivalintatehtävien tarkoituksenmukaisesta laadinnasta. Tutkija koki oppineensa, että kysymyksiä ei tarvitse olla paljon, mutta kysymysten tulee olla sopivan haastavia. Lisäksi tutkija koki merkityksellisenä, että monivalintatehtävän hyväksytyt suorittaminen edellyttää opiskelijalta riittävän suurta prosenttiosuutta oikeita vastauksia. Mikäli opiskelija ei tähän yllä, hänen on aloitettava koko monivalintatehtävä uudelleen alusta. Tutkija koki tämän edistävän enemmän oppimista kuin sattumanvaraista tentistä suoriutumista.

Tieteellisen ja ammatillisen osaamisen kehittymisen kokemukset

Kehittymisen kokemukset omassa ammatillisessa opettajaosaamisessa tietotyöprojektin aikana. Aineiston perusteella tutkija koki osaamisensa kehittyneen kuntoutuksen, kuntoutumisen ja hyvinvoinnin teoretiedon osalta verkko-opintojakson suunnitteluprosessin kontekstissa. Tutkija koki aihetta koskevan tietämyksensä jäsentyneen aiempaa selkeämmäksi ja jäsentyneemmäksi ymmärrykseksi (1.38).

“Koen, että ymmärrykseni kuntoutuksesta, kuntoutumisesta ja hyvinvoinnista on selkeämpi ja jäsentyneempi tämän projektin jälkeen kuin ennen sitä.”

Teknologiataitojen kehittymisen kokemukset

Kehittymisen kokemukset omissa verkkopedagogisissa taidoissa. Aineiston perusteella tutkija koki oman osaamisensa kehittyneen erityisesti videoluennon suunnittelussa verkko-opintojaksolle. Verkko-opintojakson suunnitteluprosessin aikana tutkija suunnitteli yhden videoluennon, joka toteutettiin verkkokokouspalvelu Zoomin avulla. Projektin aikana tutkija koki oppineensa käyttämään Zoomia monella tapaa paremmin (1.40). Tutkija koki osaamisensa kehittyneen myös videoluennon teknisessä toteuttamisessa ja laadun varmistamisessa. Tutkija koki oppineensa käyttämään mikrofonia, nauhoittavan koneen verkkoyhteyttä sekä kameran ja mikrofonin asetuksia, jotka kaikki parantavat äänen laatua.

“Hostina toimivan videoluentoa nauhoittavan tietokoneen on järkevää olla kytkettynä Ethernet-kaapelilla laajakaistamodeemiin. Tämä nopeuttaa nauhoittavan koneen verkkoyhteyttä, joka puolestaan vähentää merkittävästi videon puheessa esiintyvää puheen hetkittäistä katkeamista. Lisäksi nauhoittavan koneen kameran sekä mikrofonin asettaminen off-tilaan käytännössä poistaa kokonaan opetusvideossa esiintyvän kaiun.”

Eettisyyden kehittymisen kokemukset omassa opettajuudessa

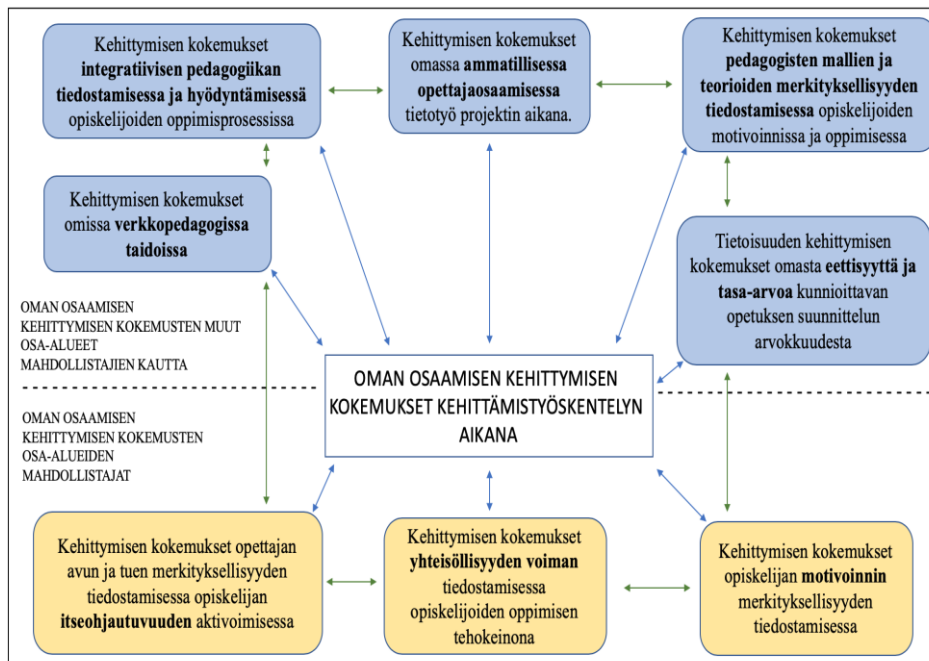
Tietoisuuden kehittymisen kokemukset omasta eettisyyttä ja tasa-arvoa kunnioittavan opetuksen suunnittelun arvokkuudesta. Aineiston perusteella tutkija koki osaamisensa kehitty-

neen erityisesti esteettömän opetusvideon tuottamisessa, jossa videon tekstitys edistää osallistujien tasa-arvoa ja videomateriaalin hyödyntämisen esteettömyyttä ja siten myös opetuksen eettisyyttä^{1,45}.

“Esimerkiksi kuurot verkkokurssille osallistujat voivat tasa-arvoisesti osallistua verkkokurssin opetusvideoiden seuraamiseen.”

Luokkien vertailu tulosten tulkinnessa

Kuviossa 1. on esitetty merkitysverkostomainen rakenne analyysin pääluokista. Kuvion tulokset ovat tutkijan kokemukselliseen merkitystodellisuuteen perustuvia tutkimustuloksia opettajan pedagogisten opintojen sekä verkko-opetuksen suunnitteluprosessin kontekstissa tarkasteltuna.



KUVIO 1. Tutkijan kokemukselliseen merkitystodellisuuteen perustuvat osaamisen kehittämisen kokemusten merkitysluokat sekä merkitysluokkien väliset yhteydet.

Kuviossa alhaalla keltaisella pohjalla esitetyt itseohjautuvuuteen, yhteisöllisyyden voimaan ja motivaatioon liittyvät merkitysluokat on sijoitettu oman osaamisen kehittymisen kokemusten mahdollistajien kategoriaan. Kuvion yläosaan sinisellä pohjalla pedagogisiin malleihin ja teorioihin, integratiivisen pedagogiikan tiedostamisen ja hyödyntämisen, ammatillisen opettajaosaamisen, verkkopedagogisten taitojen sekä eettisyyteen ja tasa-arvoon liittyvät merkitysluokat on sijoitettu oman osaamisen kehittymisen kokemusten muihin osa-alueisiin mahdollistajien kautta.

Kuvion tulkitsemisessa on olennaista, että tulokset perustuvat tutkijan kokemuksellisen merkitystodellisuuteen. Kuvion sisältämät merkitysluokat ovat merkityksellisessä suhteessa tutkijan osaamisen kehittymisen kokemuksiin yksittäisinä merkitysluokkina. Merkitysluokat ovat kuitenkin yhteydessä myös toisiinsa, joko suoraan tai välillisesti, muodostaen osaamisen kehittymisen kokemusta kuvaavan merkityskokonaisuuden. Kuviossa alhaalla keltaisella pohjalla kuvatut merkitysluokat voidaan ymmärtää myös tutkijan osaamisen kehittymisen kokemusten mahdollistajina. Nämä osaamisen kehittymisen kokemusten mahdollistajat luovat edellytyksiä muille osaamisen kehittymisen kokemuksille tutkimuksen sosiokulttuurisessa kontekstissa.

Tutkija 2

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulokset muodostuivat *yhteiskunnallisen, eettisen, teknisen, opetuksellisen, meta-, kehittämis-, tulevaisuus- ja hyvinvointiosaamisen* kehittymisen kokemuksia kuvaavista pääluokista ja niihin sisältyvistä alaluokista. Tutkijan 2 aineistolähtöisen sisällönanalyysin päätulokset on esitetty taulukossa 2.

Aluksi esitän tiivistetyt kuvaukset kaikista kahdeksasta pääluokasta ja niihin sisältyvistä alaluokista hyödyntäen reflektiopäiväkirja-aineiston sitaatteja.

Kokemukseni mukaan **yhteiskunnallisen** osaamisen kehittyminen ilmeni *yhteiskunnallisen vaikuttamisen* kokemuksena: ”Olen jopa kokenut toimivani yhteiskunnallisena vaikuttajana
[80]

suunnitellessani osuuttani verkko-opintojaksoon kriittisenä kuntoutuksen kommentoijana ja markkinoijana.” (54.). *Tekijänoikeuksiin liittyvä **ettinen** osaamiseni* kehittyi kokemukseni mukaan ”tekijänoikeuslain ja -käytänteiden läpikäymisellä tiimin vetäjän johdolla, kun mietittiin kuvien käyttöä.” (64.)

Teknisen osaamisen kehittymisen ensimmäiseksi alaluokaksi nimesin *teknisen harjoittelun*. Tätä koin tapahtuneen esimerkiksi, kun oivalsin kokemuksen kautta, että ”kaikkien vähäänkään suurempien toimenpiteiden lopputulokset – kuten videon laatu – kannattaa ensin testata ennen tuntien työn sijoittamista toimenpiteeseen” (66.). Toiseksi alaluokaksi muodostui *verkkopedagogisen teknisen suunnittelun kehittyminen*: ”...poppin ja improvisoimalla käsikirjoituksesta huolimatta, mikä varsinkin alkuun tuntui hämmästyttävältä kahden eri rintaman välillä sekavalta seilaamiselta, mutta luonnistui harjoittelun myötä” (77.).

Opetuksellisen osaamisen pääluokka koostui useammasta alaluokasta. *Opiskelijälähtöisyysdeksi* nimeämäni alaluokan mukaisesti koin jo materiaalia suunniteltaessa pyrkiväni antamaan vaihtoehtoja oppimiselle, jotta ”henkilö voi itse päättää mieleisensä tavan oppia (22.).” *Mentorointiosaamista* koin kehittäneeni ”toimillani edistää kollegan osallisuutta ja pystyvyyden tunnetta (23.).” ”Verkko-opetuksen huumorin käytön varovaisuuteen liittyvän tiimikeskustelumme” (38.) koin osana *kulttuurisen osaamisen kehittymistä*. *Arviointiosaamiseni* koin kehittyneen kun ”keskustelimme oppimisen arvioinnista (39.).” Koen *verkkopedagogisen opetuksen suunnittelun* näkökulmasta omaavani ”nyt... jonkinlaisen tuntuman käsikirjoitustekstin ja videoiden suhteen sekä opintojakson oppimismateriaalin ja opintopisteiden suhteeseen ” (81.).

Metaosaamisen pääluokan oman *osaamisen arviointiosaamiseen* liittyen koin prosessin alussa, että ”tuntuu haastavalta tarkastella oman osaamisen kehittymistä reaaliajassa” (28.). Myös *oman osaamisen näkyväksi tekeminen* tuntui aluksi haastavalta (27.), mutta aineiston ”analysointi jo itsessään kehitti kykyäni tunnistaa ja sanoittaa omaa osaamista (57.).” Kuitenkin koin kehittyneeni myös *oman osaamistarpeen tunnistamisessa*: ”täytyy kehittyä edelleen oppimisen tai työskentelyni kustannusvaikuttavuudessa” (26.). Kiinnitettyäni huomiota tähän,

koinkin *päätöksenteko-osaamiseni* kehittyneen onnistuneesti toimintaani priorisoituaani, jättämällä kokemuksellisen oppimisen kunnianhimoisen soveltamisen verkkopedagogiikassa tulevaisuuteen (10.). Koin itseohjautuvuuteni ja kykyä toimia avoimessa ja epävarmassa ympäristössä (1.-2.) kehittyneen, liittyen *itseohjautuvuuden* ja *epävarmuuden sietokyvyn* alaluokkiin. Koin kehittyneeni myös *itsensä johtamisessa* muodostaessani toiminnalleni teesin: ”täydellisyttä kohti, resurssien ja itsemyötätunnon rajaamana” (69.). Näin ”toimivan vuorovaikutuksen avaimena kehittämistyöskentelyn toimivuudelle” (18.), minkä koin *tiimityöskentelytaitojen tunnistamisosaamisen kehittymisenä*.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineistolähtöisen analyysin vaiheista

Esimerkki alkuperäisen ilmauksen osasta	Pelkistys	Esimerkki alaluokasta	Pääluokka
51.Olen jopa kokenut toimivani yhteiskunnallisena vaikuttajana... kriittisenä kuntoutuksen kommentoijana ja markkinoijana.	51.Koettu yhteiskunnallinen vaikuttaminen	Yhteiskunnallisen vaikuttamisosaamisen kehittyminen	Yhteiskunnallisen osaamisen kehittyminen
78...oppinut tekijänoikeuksista opettajantyöhön liittyen sekä oppinut hyödyntämään erilaisia sopivia lähteitä...	78.Koettu tekijänoikeuksiin liittyvän osaamisen kehittyminen	Tekijänoikeuksiin liittyvän eettisen osaamisen kehittyminen	Eettisen osaamisen kehittyminen
79. Olen oppinut teknisiä yksityiskohtia Powerpoint:iin, Zoom:iin, Windows Movie Maker:iin, Moodleen ja automatisoidun monivalintatehtävän tekemiseen liittyen.	79.Koettu teknisten yksityiskohtien oppiminen	Verkkopedagogisen teknisen suunnittelun kehittyminen	Teknisen osaamisen kehittyminen
40.Puhuttiin... esteettömyysasioista... Koin kehittyneeni lisää.	40.Koettu digitaalisen esteettömyysosaamisen kehittyminen	Esteettömyysosaamisen kehittyminen	Opetuksellisen osaamisen kehittyminen
80...oppinut... ajan ja resurssien hallinnan tärkeyttä verkkopedagogisessa suunnittelussa.	80.Koettu itsensä johtamisen tärkeyden oppiminen verkkopedagogisessa suunnittelussa	Itsensä johtamisen kehittyminen	Metaosaamisen kehittyminen
49.Innovaatioosaamisen kehittyminen luovan työn itseluottamuksen lisääntymisenä.	49.Koettu innovaatio-osaamisen ja itseluottamuksen lisääntyminen luovassa työssä	Kehittämistyöosaamisen vahvistuminen	Kehittämisosaaamisen kehittyminen
30...tuntuu, että pääsen hyödyntämään mahdollisesti tulevaisuudessa enemmän korostuvaa osaamista...	30.Kokemus tulevaisuuden kannalta relevantiksi koetun osaamisen hyödyntämisestä	Tulevaisuuden opettajaosaamistarpeiden ennakoitiosaamisen kehittyminen	Tulevaisuusosaamisen kehittyminen
48... yllättänyt itseni kehittymällä itsemyötätunnossa.	48.Koettu itsemyötätunnon kehittyminen	Itsemyötätunnon kehittyminen	Hyvinvointiosaamisen kehittyminen
62...ettei entistä paremmin säätelemäni epäonnistumisen ja vajavuuden tunne rajoita enää minua.	62.Koettu tunnesäätelyn kehittyminen	Tunneälytaitojen kehittyminen	Hyvinvointiosaamisen kehittyminen

Kehittämisosaaamisen pääluokkaan liittyen kirjoitin runsaasti *tiimivuorovaikutusosaamisen* kehittymisestä: ”Kuvittelen sen (oman avoimen kommunikoinnin) edistävän sekä kehittämistyötä että oppimista.” (17.). Keskustelimme myös ”mihin alueisiin kollegalla olisi eniten annettavaa. (24.)” sekä tiimissä toteutimme ”yhteistä reflektiota tapaamisten hyödyistä” (36.). ”Koin kehittyväni luovuuteni kanavoimisessa formaaliin työhön. (53.)” osana *luovuuksosaamisen* alaluokkaa. Kokemukseni mukaan ”olen saanut lisää itsevarmuutta (kehittämistyöhön)” (54.) osana *kehittämistyöosaamisen* kehittymistä.

Tulevaisuusosaamisen pääluokkaan viitaten koin, että ”olen päässyt kehittymään juuri sellaisissa kehittämistyön taidoissa, joita tulevaisuudessa tullaan tarvitsemaan entistä enemmän” koronaepidemian jälkeisessä maailmassa (3.). Tunsin päässeeni kehittämistyössä soveltamaan ”tulevaisuusosaamistani: tietoisuutta tulevaisuustutkimuksesta ja perusteista sekä kykyä tulevaisuusajatteluun” (31.). Kaiken kaikkiaan koin siis *tulevaisuuden opettajaosaamistarpeiden ennakointiosaamiseni* kehittyneen.

Hyvinvointiosaamisen pääluokkaan liittyen koin kehittyneen esimerkiksi *työhyvinvointiosaamisen* kautta: ”Työprosessi on tarjonnut oivallisen peilipinnan hyvinvointiosaamisen kehittämiseksi (47.)”. Koin tunnustaneeni tiiminkin ”tasolla psykologisen turvallisuuden lisääntyneen. (33.)”, minkä näin *psykologisen turvallisuuden osaamisen kehittymisenä*. *Tunneälyosaamisen kehittämiseksi* koin esimerkiksi kun ”tunteiden reflektointi, kirjoittaminen ja lukeminen tuntui kehittävän tunneälyosaamistani (43.)”. ”Huijarisyndrooman piirteet etsi tahtomattani merkkejä epäonnistumisen, osaamattomuuden ja itsensä johtamisen kyvyttömyyden viesteistä. Niitä ei kuitenkaan löytynyt (5.)”. Tämän reflektion näin edustavan *huijarisyndroomaan liittyvän osaamisen kehittymistä*. ”Reflektiopäiväkirjan pitämisen lisäksi sen analysointi on myös tuntunut kehittävän entisestään...itsemyötätuntoa. (61.)”, kertoen kokemuksesta *itsemyötätunnon kehittymisestä*.

Kuvatakseni vielä lopuksi hyvinvointiosaamisen kehittymisen kokemuksen tunneulottuvuutta, sovelsin evokatiivisen autoetnografian menetelmää runomuodossa. Näen runon kognitiivisen psykoterapian skeematerapeuttisia elementtejä hyödyntävänä puheluna ”sisäiselle lapselleni”:

Kuuluuko?...Hei,

ITSE. Sinä. Minä, puhun sinulle, täältä Yli-Hyväskylästä. Koska tiedän, joskus voi ottaa koululle. Vaikka puoltakaan en voi tietää, kiviustasi. Tiedän, että voit ja osaat, tavallasi. Joskus vielä hyvinvoit ja kehtaat, ajallasi.

MYÖTÄ. Ajan. Kehityt tunneälyltäsi. Tiedät pystyväsi, huolimatta epävarmuuksistasi. Tunnet kuuluvasi. Kasaat ja puet osaamistasi, ajallasi. Hoidat arvostamaasi luovuuttasi. Ei, he eivät nää ”huijaustasi”. Johdat irti peloistasi. On elämä vain laina, kasvata arvoasi, silmissäsi – tuomari, tuo ainainen kaima. Ota tuki vastaan, aina, etenkin se opintolaina.

TUNNET. Itsesi. Opiskeltuasi. Olet paras, opettajasi. Kasvattajasi... Tukenasi. Mutta tämä on. Vain osaamistasi. Joku aamu, post-aleksityyminen, minä tiedän sen. Sinä heräät huomamaan, tunnet ja kelpaat kelle vaan.

POHDINTA

Ennen verkko-opetuksen suunnitteluun liittyvän kehittämistyöskentelyn aloittamista tutkijat odottivat pääsevänsä harjoittelemaan verkko-opetuksen suunnittelua käytännöllisesti sekä oppivansa aiheesta hiljaista tietoa kokeneemilta kollegoilta. Kehittämistyöskentelyn aikana kumpikin koki oman osaamisen kehittymisen itsereflektion syventyvän prosessin jokaisessa vaiheessa tutkijoiden odotuksia vahvemmin. Tutkijat kokivatkin reflektiopäiväkirjan kirjoittamisen ja analysoinnin sekä yhteisreflektoinnin erittäin merkityksellisinä reflektion syventymiselle.

Molemmat tutkijat kokivat tyytyväisyyttä tutkimus- ja kehittämistehtävänsä valinnasta. Tutkijat kokivat päässeensä kehittämään tulevaisuudessa tärkeiksi katsomiaan terveystieteiden opettajan osaamisalueita suunnitellessaan etäopintojaksoa. Molemmat yllättyivät kuvaamiensa kehittymisen kokemusten laaja-alaisuudesta. Samankaltaisia kehittymisen kokemuksia kuvailtiin paljon, niitä kuitenkin usein hieman eri tavoilla sanallistaen ja jäsentäen. Henkilöiden välinen vuorovaikutus näkyi lähes kaikissa koetun kehittymisen alaluokissa. Molempien tutkijoiden

kokemukset kytkeytyivät myös laajempaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, kuten esimerkiksi suunnittelutyöryhmään, mutta selvästi kuitenkin vahvimmin tutkijakollegaan.

Tutkijoiden kokemusten kuvaukset myös erosivat toisistaan. Tutkijat kokivat hieman eri asiat mainitsemisen arvoiseksi ja tutkimuskysymykseen vastaaviksi reflektiopäiväkirjoissaan. Tutkija 2 suhtautui kehittymiseen itse “substanssin” eli kuntoutuksen ymmärtämisessä itsestään-selvyytenä eikä näin ollen sanallistanut sitä aineistossaan. Hän ei myöskään esimerkiksi viittanut ollenkaan tutkimuksen ohjaajan kanssa käytyihin dialogeihin. Tutkija 2 myös kuvasi huomattavasti tunne-elämää ja “hyvinvointiosaamisen” kehittymistä, esittäen sitä evokatiivisen autoetnografisesti runomuodossa, sillä hän ei kokenut kokemusten tunteellisen ulottuvuuden välittyvän lukijalle tarpeeksi kuvaavasti tulosten raportoinnissa ilman kyseistä ratkaisua.

Tutkimuksen aikataulu saattoi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Mikäli tutkimus olisi jatkunut suunnitteluprosessin päätökseen asti, tuloksissa olisi saattanut korostua enemmän arviointiin ja opetusjakson verkkoalustaan (Moodle) liittyvät kehittymisen kokemukset. Lisäksi prosessin tutkimuksellinen osuus tuntui kehittävän “tieteellistä ja ammatillista osaamista”. Tutkija 2 koki myös harjoittavansa “mentorointiosaamista” prosessin loppua kohden korostuvasti, kokiessaan itsensä kokeneemmaksi laadullisessa tutkimuksessa. Tutkija 1 puolestaan koki kehittyvänsä laadullisessa tutkimusosaamisessa.

Tutkittavien kuvaamat osaamisalueet muistuttavat Mikkosen ym. (2019, 32) esittämiä sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien osaamisalueita. Tämä oli odotettua, sillä tutkittavat olivat tietoisia yllä mainituista osaamisalueista ja tutkija 2 oli esimerkiksi soveltanut osaamisalueita osallistuessaan opetussuunnitelmatyöskentelyyn. Tutkijat kuitenkin pyrkivät aineistolähtöiseen analyysiin ja osaamisen kehittymisen kokemustensa sanoittamiseen itselleen luontaisella tavalla, autoetnografisen tutkimuksen hengessä.

Tutkijat osasivat odottaa kehittämistyöskentelyn kehittävän opettajanosaamista Mikkosen ym. (2019, 34-35) kuvaamalla ”vuorovaikutus-, verkosto- ja yhteistyöosaamisen, pedagogisessa osaamisen, teknologiataitojen sekä tieteellisen ja ammatillisen osaamisen alueilla”. Tutkijat

kokivat kuitenkin kehittyneen myös ”eettisessä ja kulttuurisessa osaamisessa” (Mikkonen ym. 2019, 34-35). Tutkijat myös ymmärsivät opettajaosaamisen kehittymisen kokemuksensa kohdistuvan sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien osaamisen mallin mukaisille ”ydinosaamisen sektoreille” (Mikkonen ym. 2019, 32). Tutkijoiden reflektointi tulevaisuuden osaamistarpeista sekä tutkija 2:n ”yhteiskunnallisen vaikuttamisen” kokemuksen voidaan nähdä myös pyrkimyksenä kohti osaamisen laajentumista yhteiskunnalliselle tasolle (vrt. Mikkonen ym. 2019, 32).

Tutkimuksellisen kiinnostuksen suuntautuessa tutkittavien kokemuksiin oman osaamisensa kehittymisestä, se myös rajautuu näihin kokemuksiin. Tutkittavien osaamisen kehittymisen analyysi rajoittuu myös tutkittavien omaan itsearviointiin eikä tutkimuksessa ole hyödynnetty ulkopuolista osaamisen kehittymisen arviointia. Tutkimuksessa ei tosin ollut tarkoituskaan analysoida tutkittavien osaamisen kehittymistä vaan kokemuksia kehittymisestä.

Autoetnografisen tutkimuksen tekijälle tutkimuksen luotettavuus voi liittyä kertojan luotettavuuteen; kokemusten kertojalla on oltava tutkittavaan ilmiöön liittyviä kokemuksia, joita kuvailla (Ellis ym. 2011). Tämä varmistui tutkijoiden verkko-opintojakson suunnitteluun ja kehittämiseen liittyvänä työskentelynä. Suunnittelun tuloksena syntyi noin tunnin verran PowerPoint-etäluentomateriaalia, 17 monivalintatehtävän kysymystä sekä muuta sisältöä opintojakson Moodle-alustalle. Kirjoittajien vahva keskittyminen verkko-opintojakson käynnistyi ajallisesti ennen tutkijoiden tutkimuksellista orientaatiota (vrt. Fingerroos & Jouhki 2014). Kirjoittajat näkivät itsensä siis ensisijaisesti kehittäjinä ja tähän liittyvän kulttuurin toimijoina, kun taas tutkijarooli korostui vasta kehittämisprosessin edetessä ja sen jo päättyttyä.

Kokemusten kertojien luotettavuuteen liittyy myös toinen kysymys. Uskooko kertoja, että hän koki ”todella” kertomansa kokemukset (Bochner 2002, 86)? Tähän kysymykseen myönteisesti vastaamista helpotti tutkimuksen asetelma. Tutkijoiden ja tutkittavien ollessa samoja henkilöitä, tästä on vähemmän epäselvyyttä kuin heidän ollessa eri henkilöitä. Tutkimuksessa hyödynnetyt reflektiopäiväkirjat vastasivat myös tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseen, minimoimalla ihmismuistin ongelmallisuutta (Tullis Owen ym. 2009).

Yleistettävyys voidaan nähdä autoetnografiassa liittyvän tutkittavien sijaan lukijoihin, jotka päättävät itse, miten tutkimuksen tulokset puhuttelevat heidän kokemuksiaan ja käsityksiään (Ellis ym. 2011). Lukijat voivat esimerkiksi verrata samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia omien elämiensä ja kertojien kertomusten välillä sekä pohtia, miten kertomukset ovat informoineet itselleen tuntemattomista ilmiöistä (Ellis 2004, 195).

Autoetnografiaa voidaan arvioida myös hyödyllisyyden näkökulmasta: auttaako se kehittämään lukijoiden tai kertojien elämää (Bochner 2002; Ellis 2004, 124)? Tämän tutkimuksen tulokset sekä koko tutkimus- ja kehittämistehtävän prosessi hyödyttävät etenkin molempaa tämän raportin kirjoittajaa. Kuitenkin tämä autoetnografinen prosessi voisi hyödyttää esimerkiksi opettajaopintojen henkilökuntaa, opettajaopintojen opiskelijakollegoitamme, tulevia opettajaopiskelijoita tai aiheesta kiinnostuneita ihmisiä. On myös mahdollista, että prosessi on jo hyödyntänyt opettajaopiskelijakollegoitamme esitellessämme prosessia ja alustavia tuloksia osana opettajaopintojen intensiivijaksoa.

Green ja Thorogood (2018, 184) näkevät autoetnografian henkilökohtaisuuden mahdollisena haasteena validiteetille. Kuinka paljon tutkija paljastaa itsestään ja sosiokulttuurisista yhteyksistä? (Holman Jones 2015). Sosiokulttuuristen yhteyksien kuten henkilöiden toiminnan kuvaaminen on myös eettinen kysymys, johon tässä tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan esimerkiksi välttelemällä henkilötietojen kuten erisnimien käyttöä (Ellis 2007). Julkinen raportointi saattaa vaikuttaa rajoittavasti aineiston autenttiseen tuottamiseen ja näin ollen “totuudenmukaisuuteen” (Ellis ym. 2011). Kuitenkin aineiston suorien sitaattien harkitulla käytöllä pyrittiin rajaamaan aineiston julkisuutta, vaikuttamatta analyysin rakentumiseen millään tavoin. Suorien sitaattien harkittu käyttö tulosten raportoinnissa edisti tutkimuksen eettisyyttä sekä aineiston “totuudenmukaisuutta”, sillä reflektiopäiväkirjaa tuottaessa ei tällöin ollut tarvetta sensuroida itseään (Ellis ym. 2011).

JOHTOPÄÄTÖKSET

- Kehittämistyön koettiin kehittävän opettajaosaamista etenkin Sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien osaamisen mallin (Mikkonen ym. 2019) ydinosaamista: pedagogista, vuorovaikutus-, yhteistyö- ja verkosto- ja eettistä osaamista. Tutkija 2 koki osaamisensa kehittymisen laajentuneen hieman myös yhteiskunnalliselle tasolle.
- Lisäksi tutkittavat kokivat kehittyneensä verkko-opetuksen teknisessä suunnittelussa, minkä tutkijat kokevat COVID-19-pandemian ja tulevaisuuden kannalta tärkeäksi osaamiseksi.
- Tutkija 2 kuvasi prosessissa kehittymisen reflektoinnin syventyneen “reflektioportaina” läpi toiminnan, ajattelun, reflektiopäiväkirjan kirjoittamisen, edellisen lukemisen, analyysin, synteesin, pohdinnan sekä tutkimuksen raportoinnin. Vuorovaikutuksellisenä koetun prosessin reflektion nähtiin syventyvän porras portaalta odotuksia vahvemmin.

LÄHTEET

- Arkorful, V., & Abaidoo, N. 2015. The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 12 (1), 29-42.
- Bochner, A. 2002. Perspectives on inquiry III: The moral of stories. Teoksessa M. Knapp & J. Daly (Toim.) *Handbook of interpersonal communication*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 73-101.
- Chadwick, A. 2003. Researcher heads to Sahara to study ancient cultures Part 1. Viitattu 22.3.2020. <https://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=1275887&t=1584958143136>
- Chang, H. 2008. *Autoethnography as a Method*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Chang, H. 2011. *Autoethnography as a Method for Spirituality Research in the Academy*. Teoksessa H., Chang., & D., Boyd. *Spirituality in Higher Education: Autoethnographies*. Walnut Creek: Left Coast Press. 11-30.
- Ellingson, L. & Ellis, C. 2008. Autoethnography as a constructionist project. Teoksessa J. Holstein & J. Gubrium (toim.) *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford Press, 445-466.
- Ellis, C. 2004. *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Ellis, C. 2007. Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry* 13 (1), 3-29.
- Ellis, C. 2009. Revision: autoethnographic reflections on life and work. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Ellis, C. 2009. Autoethnography as method. *Biography* 32 (2), 360-363.
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. 2011. Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research* 12 (1).
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tallinna: Vastapaino.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. 2014. *Etnologinen kenttätyö ja tutkimus*. Teoksessa P., Hämeenaho & E., Koskinen-Koivisto (toim.). *Moniulotteinen etnografia*. 2. painos. Helsinki: Ethnos ry, 79-108.
- Friedwald, W. 1996. *Jazz singing: America's great voices from Bessie Smith to bebop and beyond*. New York: Da Capo.
- Grumet, M. 2001. *Autobiography: the mixed genre of public and private*. Teoksessa D. Holdstein & D. Bleich (toim.) *Personal effects: the social character of scholarly writing*. Logan: Utah State University Press, 165-177.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. 21. painos. Helsinki: Tammi.
- Holman Jones, S. 2015. Autoethnography. Making the personal political. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.). *The Sage handbook of qualitative research* 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 763-791.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. *Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet*. Teoksessa P., Hämeenaho & E., Koskinen-Koivisto (toim.). *Moniulotteinen etnografia*. 2. painos. Helsinki: Ethnos ry, 7-31.
- Kettunen, I. 2013. *Mielekkyyden muotoilu: Autoetnografia tuotekehityksen alkuvaiheista*. Kuusamo: Aatepaja.
- Kullaslahti, J., Karento, H. & Töytäri, A. 2019. Opettajien digipedagoginen osaaminen FUAS-liittouman ammattikorkeakouluissa. *HAMKIn e-julkaisuja* 35/2015.
- Mikkonen, K., Koivula, M., Sjögren, T., Korpi, H., Koskinen, C., Koskinen, M., Kuivila, H-M., Lähtenmäki, M-L., Koskimäki, M., Mäki-Hakola, H., Wallin, O., Saaranen, T., Sormunen, M., Kokkonen, K-M., Kiikeri, J., Salminen, L., Ryhtä, I., Elonen, I. & Kääriäinen, M. 2019. *Ter-Ope Kärkihanke. Sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien osaaminen ja sen kehittäminen*. Viitattu 20.4.2020. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526224794.pdf>.
- Opetushallitus. 2020. *Tukimateriaalia opettajille sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjille poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin*. Viitattu 20.4.2020. <https://www.oph.fi/fi/tukimateriaalia-opettajille-seka-opetuksen-ja-koulutuksen-jarjestajille-poikkeuksellisiin>

- Oulun yliopisto. 2020. ProKuntoutus - OKM-hanke. Viitattu 20.4.2020. <https://www.oulu.fi/terveystieteet/node/58330>
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 116-158.
- Richard, H., & Haya, A. 2009. Examining student decision to adopt web 2.0 technologies: theory and empirical tests. *Journal of computing in higher education* 21 (3), 183-198.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Englanti: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schreier, M. 2014. *Qualitative Content Analysis*. Teoksessa U. Flick. *The Sage handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles: Sage.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon*. Tampere: Tampere University Press.
- Tullis Owen, J., McRae, C., Adams, T. & Vitale, A. 2009. Truth troubles. *Qualitative Inquiry* 15 (1), 178-200.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Uotinen, J. 2010. Kokemuksia autoetnografiasta. Teoksessa J., Pöysä & H., Järviluoma & S., Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit. Kultaneito VIII*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 178-189.
- Wall, S. 2008. Easier Said than Done: Writing an Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 7 (1), 38-53.
- Walker, S. Jameson, J. & Malcolm, R. 2010. Skills and strategies for e-learning in a participatory culture. Teoksessa R. Sharpe, H. Beetham & S. de Freitas (toim.) *Rethinking learning for a digital age*. Lontoo: Routledge.

FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN REFLEKTIOTAITOJEN KEHITTÄMINEN TYÖHARJOITTELUSSA

Emmi Arponen, Riku Hiirikoski & Kristiina Kantola

TIIVISTELMÄ

Reflektiotaidot ovat keskeinen osa asiantuntijuutta ja ammatillista kasvua sosiaali- ja terveysalalla. Nykyaikaisen ammattikorkeakoulun yhtenä keskeisenä tavoitteena on tuottaa reflektiivisiä asiantuntijoita eli kehittää ja syventää opiskelijoiden reflektiotaitoja jo opintojen aikana. Fysioterapeuttiopiskelijoille käytännön työharjoittelujaksot ovat tutkimusten ja kirjallisuuden mukaan osoittautuneet erityisen hyödyllisiksi reflektiotaitojen kehittämisessä ja syventämisessä. Reflektion harjoittaminen työharjoittelun aikana vahvistaa etenkin haasteellisten tai erityisten tilanteiden ymmärtämistä ja niistä oppimista.

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli tukea fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja työharjoittelujen kontekstissa. Kehittämistyön tavoitteena oli luoda reflektointi tukeva arviointilomake ja ohjeistus harjoittelun ohjaajille ja opiskelijoille. Opiskelijoille tarkoitetun lomakkeen tavoitteena oli tukea fysioterapeuttiopiskelijoiden työharjoittelun harjoitteluraporttien kirjoittamista. Harjoitteluohjaajille tarkoitetun lomakkeen tavoitteena oli fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittyminen sekä tukeminen. Tämä työ toteutettiin osana terveystieteiden opettajan pedagogisia opintoja tutkimus- ja kehittämistyönä Jyväskylän ammattikorkeakoululle. Työ toteutettiin yhteistyössä fysioterapian opettajien sekä fysioterapeuttiopiskelijoiden harjoitteluohjaajien kanssa. Kehittämistyön menetelmänä käytettiin kuvailevaa katsausta, jossa aineisto kerättiin käsihauin ja siitä luotiin yleissilmäys sekä yhteenveto. Viitekehykseltään tämä työ pohjautuu integratiivisen pedagogiikan malliin, jossa pedagogisina välineinä toimii keskustelut, kirjoittaminen, reflektio sekä ohjaus ja tuki.

Opiskelijoille suunnattu lomake on suunniteltu niin, että se etenee työharjoittelujen edetessä progressiivisesti kuvailevasta reflektiosta dialogisen reflektion kautta kriittiseen reflektioon reflektiotasojen mukaisesti. Tavoitteena nähdään kriittinen reflektio. Ohjaajille suunnatussa lomakkeessa tärkeänä nähtiin reflektion syvyyden tason arviointi. Lomakkeet on suunniteltu niin, että ne kehittävät ja syventävät fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja progressiivisesti kohti kriittistä reflektiota opintojen edetessä.

Avainsanat: reflektio, työharjoittelu, fysioterapeuttiopiskelijat, fysioterapia, kehittämistyö, terveystieteiden opettajanopinnot

JOHDANTO

Nopeasti muuttuva kansainvälinen yhteiskunta ja työelämän jatkuvat muutokset edellyttävät asiantuntijoilta itseohjautuvuutta ja oman toiminnan kriittistä tarkastelua useista eri näkökulmista (Piirainen 2007). Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan työtehtävät sisältävät monimutkaisia ja muuttuvia työympäristöjä, joissa ammattitaitoa on ylläpidettävä ja uudistettava jatkuvasti (Mann ym. 2009; Piirainen 2007). Kykyä kriittiseen reflektioon voidaan pitää terveysalan ammattilaisiksi kehittymisen ehtona ja yksilön ammatillisen kasvun sekä osaamisen keskeisenä piirteenä (Korpi 2018; Kurunsaari 2019; Mann ym. 2009).

Fysioterapeutteja kouluttaa Suomessa yhteensä 17 eri ammattikorkeakoulua. Nykyaikaisin ammattikorkeakouluopetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena pidetään reflektoitvien asiantuntijoiden tuottamista (Piirainen 2007). Suomen fysioterapeuttien mukaan jatkuva ammatillinen kehittyminen kuuluu fysioterapeutin oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Ammatillisen kehittymisen katsotaan edellyttävän osaamista, joka fysioterapeuttien kohdalla tarkoittaa fysioterapiaan liittyviä tietoja ja taitoja, mutta myös ajattelun taitoja eli kykyä organisoida työtä, työskennellä ryhmässä ja oppia oppimaan oppimisen taitoja. Kyky joustaa, mukautua muutoksiin ja arvioida omaa osaamista ja toimintaa ovat keskeisessä roolissa fysioterapeuttien ammatillisessa osaamisessa (Suomen Fysioterapeutit 2017).

Fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmaa ohjaa ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston, opetus- ja kulttuuriministeriön ja fysioterapeuttikoulutusten eurooppalaisten korkeakoulujen verkoston osaamisalue-suositukset ja kuvaukset. Fysioterapeuttikoulutukseen sisältyy käytännön ohjattua työharjoittelua (Suomen fysioterapeutit 2016). Fysioterapeuttiopiskelijoiden on osoitettu rakentavan ammattitaitoaan aikaisempien kokemusten pohjalta ja reflektiotaitojen on useissa tutkimuksissa osoitettu sosiaali- ja terveysalalla kehittyvän juuri käytännön harjoittelun kautta (Korpi 2018; McLeod ym. 2015). Esimerkiksi McLeodin ja kollegoiden (2015) katsauksessa todettiin, että syvään reflektioon ja kriittiseen ajatteluun päästään reflektiolla, joka tapahtuu dialogin kautta. Lisäksi on osoitettu, että reflektiosta tulee merkitykselliseksi opiskelijoille silloin, kun se on sisällytettyä käytännön harjoitteluihin. Harjoittelujaksoilla

opiskelija kohtaa tilanteita ja haasteita, jotka mahdollistavat reflektion kautta myös näkökulmien vaihtamista (McLeod ym. 2015).

Tämä tutkimus- ja kehittämistyö toteutettiin yhteistyössä JAMK:in fysioterapian opettajien sekä fysioterapeuttiopiskelijoiden harjoitteluohjaajien kanssa, tarkoituksena luoda työväline tukemaan opiskelijoiden harjoittelun aikaista reflektiota. Työ on toteutettu Jyväskylän Yliopistossa osana terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia opintoja ja liittyy opintojaksoihin: Opettajuuden ja ohjaajuuden tutkimukselliset tulkinnat sekä Omakohtainen opettajuus ja harjoittelu terveystieteissä II.

KEHITTÄMISTYÖN TAVOITTEET JA TARKOITUS

Tämän työn tarkoituksena on syventää fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja ja tarjota työharjoittelujen ohjaajille työväline opiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymisen tueksi. Työn tavoitteena on tuottaa 1) Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opiskelijoille ja 2) työharjoittelua ohjaaville fysioterapeuteille lomake reflektiotaitojen kehittymisen tueksi. Opiskelijoiden reflektiolomaketta on tarkoitus käyttää työharjoittelussa erityisesti harjoitteluraportin ja oppimispäiväkirjan kirjoittamisen tukena ja se liitetään harjoitteluraportin ohjeistuksen yhteyteen Optima-verkkoalustalle, joka on opiskelijoiden käytössä. Ohjaajien reflektiolomake tarjoaa ohjaajille mahdollisuuden arvioida opiskelijan reflektion syvyyttä ja syvyyden arvioinnin avulla määrittää reflektiotaitojen kehittymistä tukevat kysymykset.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Kehittämistehtävä toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän Ammattikorkeakoulun (JAMK) ja Jyväskylän yliopiston kanssa. Työn rakentamisen tueksi olimme prosessin aikana vuorovaikutuksessa JAMK:in opettajien ja opiskelijoiden kanssa sekä saimme palautetta ja vertaistukea terveystiedon opettajankoulutuksen pienryhmältä.

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli tukea fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja työharjoittelujen kontekstissa. Kehittämistyön tavoitteena oli luoda reflektointi tukeva ohjeistus lomakkeen muodossa harjoittelun ohjaajille ja opiskelijoille. Aineisto kerättiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Katsauksessa pyrittiin selvittämään fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen yhteyttä ammatilliseen kehitykseen ja kuinka tätä taitoa voisi kehittää erityisesti työharjoittelujen aikana. Tätä työtä varten suoritettiin katsaus käsihauin ja haku toteutettiin ERIC (ProQuest), PubMed ja Google Scholar tietokannoissa. Hakusanoina käytettiin physiotherapy students, physiotherapy education, professional development, reflection, critical reflection. Näiden lisäksi katsaukseen tehtiin täydennystä yksittäisillä tutkimuksilla. Tulosten perusteella koottiin kuvaileva yhteenveto reflektiotaitojen yhteydestä ammatilliseen kehitykseen ja sen kehittämiseen työharjoittelujen aikana.

REFLEKTIO

Reflektiivisen ajattelun ja reflektion teorian juuret ovat kasvatuksellisen uudistajan John Deweyn (1933) teksteissä. Hän kuvasi reflektiota uskomusten tai oletetun tiedon aktiivisena, pitkäjänteisenä ja huolellisena arviointina. Reflektio pohjautuu siis kriittisen ajattelun ideaan, jossa omia ajatuksia ja uskomuksia pyritään tarkastelemaan ja rationaalisesti arvioimaan niitä olettamuksia, joilla perustelemme uskomuksemme. Hänen työtään reflektion parissa ovat myöhemmin edistäneet mm. Schön (1983), Boud, Keogh, & Walker (1985), Mezirow (1990), Driscoll (1994) ja Brookfield (1995).

Reflektiolla on useita määritelmiä, eikä se ole käsitteenä kovin yhtenäinen. Reflektioon perehtyessä tulee aina huomioida reflektion konteksti. Boudin ym. (2013) mukaan reflektiolla tarkoitetaan niitä johtopäätöksiä ja ratkaisuja, joihin järjellinen harkinta ja päättely johtavat. Oppimisen kannalta reflektio on välttämätöntä ja sitä tarvitaan erityisesti silloin kun tavoitteena on syvempi, perusteellinen oppiminen, joka yleisesti edellyttää käytännön teorian ja yhteyksien ymmärtämistä (Salminen & Saaranen 2018). Vuorovaikutuksella on myös erityinen yhteys reflektiivisyyteen. Tiuraniemen (2002) mukaan reflektiivisyys on omien ja toisten sisäisten tilojen

havainnointia, tunnistamista, ilmaisua ja suhtautumista. Perustana reflektiivisyyteen on siis ihmisen kyky ottaa itsensä ja toimintansa tarkastelun kohteeksi ja toiminnan kohteena on tällöin vuorovaikutus sekä mielikuvat itsestä ja toisesta (Tiuranniemi 2002). Koettujen kokemusten arviointi muodostaa merkittävän pohjan ajattelulle ja kehitykselle (Boud ym. 2013).

Reflektio-osaaminen on usein selittävä tekijä tehokkaassa käytännön oppimisessa ihmisten välillä. Tärkeää on tunnistaa alitajuntaisen ja aktiivisen reflektion erot. Alitajuntaiset reflektiiviset prosessit eivät ohjaa meitä tekemään aktiivisia ja tietoisia päätöksiä oppimisesta. Kun ajatukset ja ideat ovat tietoisia niiden tarkastelu ja arviointi johtaa päätöksiin siitä mitä tulee tehdä. Reflektiossa pyrkimyksenä on tietoinen ymmärrys ja opitut asiat pyritään liittämään laajempaan asiayhteyteen, samalla kun niitä peilataan aiempiin kokemuksiin ja ajatuksiin (Salminen & Saaranen 2018). Oppijan näkökulmasta tärkeää on tiedostaa reflektoinnin tärkeys oppimisessa ja se, kuinka ajattelun prosesseja on mahdollista kehittää (Boud ym. 2013).

Reflektiivinen ajattelu liitetään laajemmin metakognitiivisiin taitoihin eli yksilön tietoihin hänen omista kognitiivisista prosesseistaan (Tiuranniemi 2002). Metakognitio määritellään omien oppimis- tai ajatteluprosessien tietoiseksi analyysiksi. Tämä ”ajattelun ajattelu” on todettu kehittävän kliinistä päättelykykyä (Atkinson & Nixon-Cave 2011). Oppimiskäsityksistä reflektio sitoutuu sekä kokemukselliseen että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Kokeuksellisessa oppimisessa oppiminen perustuu omiin kokemuksiin ja reflektioon, jolla pyritään arvioimaan omaa ajattelua ja kokemuksia. Käsitteessä oppiminen nähdään kehämäisenä syklinä, joka kehittyy ja syvenee jatkuvasti (Kolb 1984). Konstruktivistisella oppimisen käsitteellä tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että oppimista tapahtuu silloin kun oppija rakentaa tietoa itse uudelleen, eikä vain pelkästään omaksu sitä suoraan opettajalta. Omat kokemukset, käsitteet ja tiedot säätelevät kuinka oppija tulkitsee ja havaitsee asioita, jolloin oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta (Rauste von Wright 2003). Reflektio on keskeisessä osassa näitä oppimiskäsityksiä koska niissä tarkastellaan omia kokemuksia mutta samalla rakennetaan uutta tietoa tai uusia näkökulmia aikaisempien tietojen pohjalta (Salminen & Saaranen 2018).

Reflektioprosessi

Reflektio kuvataan usein prosessina, jonka tavoitteena on kriittinen reflektio. Reflektioprosessissa henkilö ensin kokee tai tekee jotain ja tunnistaa kyseessä olevan tilanteen ja tämän jälkeen omaa kokemusta tai tekemistä reflektoidaan eli pohditaan sitä, mitä opittiin ja koettiin. Uudet oivallukset käsitteellistetään ja niitä käytetään tarkemman käsityksen sekä ajattelun laajentamisen muodostamiseen. Prosessissa uusia oppimiskokemuksia siis tarkastellaan ja käsitellään aktiivisesti ja aikaisemman tiedon pohjalta rakennetaan uutta tietoa tai uusia näkökulmia (Salminen & Saaranen 2018).

Rodgers (2002) on verrannut reflektiota prosessina tutkimuksen tekemiseen. Havainnoinnista ja kokemusten tarkasta kuvailusta sekä analysoinnista siirrytään selitysten muodostamiseen ja teorian kehittelyyn sekä teorian koettelemiseen. Lopullisena tavoitteena voidaan pitää uusien oivallusten käytäntöön sopeuttamista sekä reflektio-osaamisen kehittymistä kohti kriittistä reflektiota. Mezirow (1990) mukaan reflektioon sisältyi enemmän kuin pelkkää kokemusten tarkastelua ehdottaen, että reflektio sisältäisi kritiikkiä uskomuksia ja arvoja kohtaan, joista olettuksemme ja tietomme ovat muodostuneet.

Høyrup (2004) mukaan kriittisen reflektion tulee myös sisältää sosiaalinen näkökulma ja reflektio ohjautuu kriittiseksi silloin kun yksilö kykenee ymmärtämään ja haastamaan omien olettuksien paikkansapitävyyttä. Reflektion ja kriittisen reflektion välissä on siis vaiheita, jotka sisältävät muutakin kuin pelkkää kokemusten ajattelua. Delany ja Watkin (2009) kuvailevat kriittistä reflektiota fysioterapiassa korkeampana älyllisenä ja affektiivisena toimintana, jossa fysioterapeutit kriittisesti analysoivat ja arvioivat heidän kokemuksiaan, tarkoituksena luoda uutta ymmärrystä kliinisessä työssä toimimisesta. Kriittinen reflektio on prosessi, jossa kokemusta analysoidaan, kyseenalaistetaan ja muotoillaan uudelleen, mikä mahdollistaa oppimisen ja käytännön kehittämisen eteenpäin (Aronson 2011).

Reflektiomallit

Reflektiota on mahdollista tarkastella erilaisten teoreettisten mallien avulla. Mallit ovat lähtökohdiltaan samanlaisia, mutta niiden tavoissa lähestyä reflektoitavaa aihetta on eroja. Kirjallisuuden mukaan ei ole todettu minkään yhden ainoan reflektiomallin olevan toistaan parempi, vaan eri mallit ja tavat käyttää reflektiota soveltuvat eri tilanteisiin, konteksteihin ja käyttäjälleen eri tavoin (Mann ym. 2009). Reflektioprosessin ei täydy noudattaa tiettyä järjestystä tai edetä johdonmukaisesti, mutta prosessin selkeyttämiseksi ja sen tarkastelun yksinkertaistamiseksi on kehitetty erilaisia teoreettisia malleja. Erot mallien välillä näkyvät lähestymistavoissa ja siinä, että osa malleista sisältää vihjekysymyksiä, jotka tukevat tarkastelua eri näkökulmista ja osassa kysymykset ovat paljon laajempia (Salminen & Saaranen 2018). Tässä yhteydessä esitellään Driscollin (1994), Gibbsin (1998) ja Atkinsin ja Murphyn (1993) reflektiomallit, joita on sovellettu tämän kehittämistehtävän tuotokseen. Driscollin (1994) reflektiomalli on reflektiomalleista yksinkertaisimpia käyttää. Mallissa reflektiota lähestytään kolmella kysymyksellä: Mitä? Mitä sitten? Mitä nyt? Kysymykset on sovitettu yhteen kokemuksellisen oppimissyklin kanssa ja sitä suositellaankin käytettäväksi, kun tarvitaan nopeita tuloksia. Yksinkertaisuutensa vuoksi aloittelevat, reflektioon tottumattomat voivat käyttää tätä mallia helposti.

Gibbsin (1998) reflektiomallin taustalla on Kolbin (1984) luoma kehämalli, jonka keskiössä on kokemus. Kolbin (1984) mallissa kokemuksellisen oppimisen perustana on aktiivinen toiminta. Kokemukseen liittyviä tapahtumia ja havaintoja kuvaillaan ja tavoitteena on syvämpi ymmärrys tapahtuneesta (Boud ym. 1994). Gibbs (1988) on vienyt Kolbin reflektiomallia eteenpäin muovaamalla sitä niin, että tilanteen analysoinnin tukena on jokaiseen vaiheeseen sopiva tarkentava kysymys. Tämä teki kehämallista helpommin lähestyttävän, etenkin reflektiivisessä kirjoittamisessa (Salminen & Saaranen 2018).

Atkins ja Murphy (1993) ovat määrittäneet reflektioon vaadittavat taidot, jotka ovat tietoisuus itsestä, kyky kuvailla kokemuksia, kriittisesti analysoida kokemuksia ja tilanteita, luoda uusia näkökulmia ja arvioida sen prosessia. Kyseiset taidot on pyritty sisällyttämään reflektiomalliin,

jonka tavoitteena on syvempi reflektio. Malli tukee aikaisempien kokemusten reflektointia ja pyrkii haastamaan reflektioijaa pohtimaan omia oletuksiaan.

REFLEKTIOTAIDOT FYSIOTERAPEUTIN TYÖSSÄ

Fysioterapeutti on kuntoutusalan ammattilainen ja terveydenhuollon laillistettu ammattihenkilö, joka työskentelee muiden sosiaali-, terveys-, ja liikunta-alan ammattilaisten tavoin muuttuvissa ja monimutkaisissa työympäristöissä (Mann ym. 2009). Fysioterapeutin käytännön työ on kokenut viime vuosina paljon muutoksia. Muutokset terveydenhuoltojärjestelmässä heijastuvat myös fysioterapeutin työhön ja esimerkiksi vaatimukset hoidon tehokkuudella ovat kohonneet merkittävästi. Erotusdiagnostiikka, hoitosuunnitelma, ohjaaminen ja verkostojen kanssa työskentely tulee hoitaa sekä tehokkaasti että huolellisesti (Jensen ym. 2000). Työn vaatimusten kasvaessa korostuu oman toiminnan kriittisen arvioinnin eli kriittisen reflektion merkitys.

Suomen fysioterapeutit (2017) ovat linjanneet fysioterapeutteja koskevassa ydinosamisraportissaan, että fysioterapeutti on itsenäisesti vastuussa työnsä suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja kehittämisestä. European Network of Physiotherapy in Higher Education (ENPHE) ja ESCO työryhmän laatimassa eurooppalaisessa fysioterapeuttien osaamiskuvauksessa on yhdeksi fysioterapeutin keskeiseksi rooliksi nostettu itsensä kehittäminen (eng. reflective practitioner) eli reflektiotaidot. Fysioterapeutin työssä kriittinen reflektio edistää ammatillista kehittymistä ja kasvua, mutta myös ammatillista osaamista. Esimerkiksi kliinisen päättelyn taidot kehittyvät reflektiotaitojen kehittymisen myötä (Atkinson & Nixon-Cave 2011). On havaittu, että terveysalan ammattilaisilla ainoastaan kokemuksellinen oppiminen ei riitä joustavaksi, itsetietoiseksi ja useat näkökulmat huomioon ottavaksi ammattilaiseksi kehittymiseen, vaan tarvitaan kriittistä reflektiota (Delany & Watkin 2009). Kriittisen reflektion voidaan katsoa olevan yksi tärkeimmistä käytännön työn oppimisen osa-alueista (Korpi 2018).

REFLEKTIOTAITOJEN KEHITTYMINEN OPINTOJEN AIKANA

Fysioterapeuttikoulutus on 3,5-vuotinen (210 opintopistettä) alempi ammattikorkeakoulututkinto. Opinnot koostuvat terveysalan koulutusohjelmien yleisistä opinnoista ja ammattikohtaisista fysioterapian opinnoista. Opintoihin sisältyy ammattitaitoa edistävää ohjattua harjoittelua. Fysioterapeuttikoulutuksessa reflektiotaitojen kehitys on yhteydessä kehittyvään ammattitaitoon ja ammatillinen kehitys, oman osaamisen ja rajojen tunnistaminen sekä yhteistyötaidot nojautuvat opiskelijan reflektio-osaamiseen. Opintojen aikana reflektiotaidot ovat myös yhteydessä siihen, miten opiskelija ymmärtää, soveltaa ja analysoi informaatiota (Suomen fysioterapeutit 2016; OKM 2015; Smith & Trede 2013).

Reflektiotaitojen kehittyminen on yksi tärkeä osa opiskelijan kykyä integroida teoria ja käytännön osaaminen yhteen (Mann ym. 2009). Fysioterapeutin työssä korostuu näyttöön perustuvan hoidon ja terapian tärkeys ja kliinisen vaikuttavuuden arvioinnin yksi keskeinen osa-alue on kriittinen itsearviointi reflektointia hyödyntäen (Roche & Coote 2008). McLeod ym. (2015) korostavat, että reflektoinnin tulisi kulkea mukana koko opinto-ohjelman ajan, sillä reflektiotaidot kehittyvät ja syventyvät harjoitusten myötä. Heidän mukaansa koko opiskeluajan mukana ollut reflektio saattaa lisätä opiskelijoiden tietoisuutta ja rohkeutta kohdata hämmentäviä, stressaavia ja haastavia tilanteita. Poikela ja Järvinen (2007) ovat todenneet, että ilman reflektiota ei ole oppimista, vaan ainoastaan toimintaa.

Päteväksi ammattilaiseksi kehittyminen vaatii kykyä sekä toiminnan aikaiseen että sen jälkeiseen reflektioon. Schön (1983) on määrittänyt reflektiolle kaksi ulottuvuutta, “reflection in action” ja “reflection on action”. Näistä ensimmäinen liittyy toiminnan välittömään tarkasteluun ja jälkimmäinen siitä hankitun kokemuksen tarkasteluun. Oppiminen reflektion kautta tarkoittaa siis kokemuksen pohdintaa ja etenee ymmärryksen rakentumisen kautta aktiiviseen toimintaan, jolloin se ei ole vain olemassa olevien asioiden ja toimintojen opettelua vaan myös uuden tiedon tuottamista (Poikela & Järvinen 2007).

KÄYTÄNNÖN HARJOITTELU REFLEKTIOTAITOJEN KEHITTÄJÄNÄ

Kirjallisuuden ja tutkimusten yhteenveto osoittaa, että reflektiosta tulee merkityksellistä opiskelijoille silloin, kun se on sisällytetty käytännön harjoitteluihin. Reflektion harjoittaminen käytännön harjoitteluiden aikana vahvistaa monia tehtäviä, etenkin haastavien tai erityisten tilanteiden ymmärtämistä ja kokemuksesta oppimista. Autenttiset harjoitustilanteet ja -kokemukset ovat reflektion kannalta hedelmällisimpiä (Mann ym. 2009). Reflektion on opiskelijoilla todettu suuntautuvan yleensä juuri haastaviin klinisiin tilanteisiin (Aronson 2011; Mann ym. 2009). McLeod ym. (2015) osoittivat, että etenkin harjoittelujaksoilla tapahtuva strukturoitu reflektio dialogi stimuloi opiskelijoita pohtimaan kokemuksiaan käytännön työssä, analysoimaan toimintaansa, reaktioitaan, ajatuksiaan ja päätöksiään sekä selkiyttämään oppimistavoitteitaan.

Oppimisympäristöllä voi olla joko reflektiota edistävä tai heikentävä vaikutus. Tekijöitä, joilla on vaikutusta reflektion opettamiseen ja oppimiseen ovat esimerkiksi ohjaus, turvallinen ilmapiiri, ohjaaminen, vertaisten tuki sekä aikaresurssit (Aronson 2011; Mann ym. 2009). Mikäli ympäristö tai kulttuuri eivät tue reflektion harjoittamista, siitä voi seurata negatiivisia kokemuksia reflektioon liittyen (Mann ym. 2009). McLeod ja kollegat (2015) korostavat kliinisessä harjoittelussa dialogisen, yhdessä toteutetun reflektion merkitystä vertaisten ja ohjaajien kanssa syvemmän reflektion, kriittisen ajattelun ja kliinisen päättelyn tukemisessa. Yhteinen jaettu reflektio myös sitouttaa opiskelijaa paremmin työyhteisöön sekä tukee ammatillista kehittymistä. Delany ja Watkin (2009) tuovat artikkelissa esille fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia käytännön harjoittelujakson aikana toteutetun ohjatun kriittisen reflektion harjoittamisesta. Opiskelijat kokivat erityisen positiiviseksi kokemustensa jakamisen ja toisten opiskelijoiden kokemusten kuulemisen. He pitivät tärkeänä turvallista ilmapiiriä, mikä ilmeni vertaisten kanssa keskusteluissa. Toisena positiivisena asiana he pitivät konkreettista taukoa kliinisestä harjoittelusta, mikä reflektioon oli annettu. Toisaalta, kun reflektioon ei enää oltu varattu aikaa päivästä, reflektointi jäi huomattavan paljon vähemmälle. Kolmantena esille nousevana asiana opiskelijat tulivat tietoisemmiksi omien reaktioiden ja ajatusten tarkastelusta suhteessa muihin ihmisiin ja heidän näkökulmiinsa (Delany & Watkin 2009).

Smith ja Trede (2013) tutkivat fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia reflektiosta käytännön harjoittelujakson aikana. Tutkimuksessa huomattiin, että opiskelijat ymmärsivät reflektion vaativan kognitiivisten taitojen syvyyttä, ja samalla tiedostivat, etteivät aina kyenneet saavuttamaan kyseistä tasoa. Opiskelijat raportoivat oppineensa käyttämään reflektiota sekä teorian opiskelussa että oikeiden työelämän kokemusten reflektoinnissa. Opiskelijat ymmärsivät reflektion tärkeyden ja arvon tulevaisuuden ammattilaiseksi kasvussa sekä ammattilaisena toimiessa. Kriittinen reflektio tarvitsee aikaa, joten tämä asia tulee huomioida harjoittelujaksoilla, mikäli tätä taitoa halutaan kehittää (Delany & Watkin 2009).

Kurunsaaren (2019) tutkimuksessa havaittiin, että fysioterapiaopiskelijat kokivat reflektiivisen kirjoittamisen tärkeyden erilailla koulutuksen eri vaiheissa. Opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset reflektiivisestä kirjoittamisesta, jota edellytetään koulutuksen aikana, olivat hyvin laaja-alaisia ja moninaisia. Osa piti kirjoittamalla tapahtuvaa reflektointia hyödyttömänä ja osa puolestaan koki, että kirjoitettu reflektio syventää ymmärrystä opetetuista asioista. Lisäksi itse-reflektio nähtiin oppimisen sekä ammatillisen kehittymisen välineenä (Kurunsaari 2019). Korven (2018) väitöskirjassa tuodaan esille, että oman toiminnan reflektointia ja reflektointia yhdessä muiden kanssa moniammatillisessa viitekehyksessä pidettiin tärkeänä ammatillisen kasvun ja oppimisen näkökulmasta.

Reflektio- ja oppimispäiväkirjat ovat yhdenlaisia keinoja reflektion kehittämiseen. Muita työkaluja reflektion kehittämiseen ovat esimerkiksi blogit, oppimisyhteenvedot, portfoliot ja taupesimerkkien kirjoittaminen. Suullisia/dialogisia työkaluja ovat esimerkiksi kahden keskeiset- tai ryhmäkeskustelut yhdessä vertaisten ja/tai ohjaajien kanssa, ohjatut workshopit tai internetissä tapahtuva yhtäaikainen tapaaminen. Myös erilaisia opetusvideoita tai tutoriaaleja voidaan käyttää teorian ymmärtämisen apuna (McLeod ym. 2015).

OHJAAJAN ROOLI OPISKELIJAN REFLEKTIOTAITOJEN KEHITTÄMISESSÄ

Ohjaajien, mentoreiden ja opettajien rooli opiskelijan reflektiotaitojen kehittämisessä on olennainen. Rooli korostuu etenkin opintojen alkuvaiheessa, reflektion ollessa vielä uusi asia opiskelijalle. Opiskelijoiden on havaittu usein jäävän reflektiossaan hyvin pinnalliselle tasolle, minkä vuoksi kriittisempi tarkastelu vaatii enemmän ohjausta. Reflektion käyttäminen yhtenä oppimisstrategiana on hyödyllistä, sillä se edesauttaa oppijaa yhdistämään ja integroimaan uuden asian jo olemassa oleviin tietoihin tai taitoihin. Tämä kuitenkin edellyttää opettajilta ja ohjaajilta jatkuvaa reflektion ohjausta ja “valvontaa”, millä varmistetaan, että reflektion tavoitteet saavutetaan (Mann ym. 2009).

Ohjatussa reflektiossa opiskelijalle tarjotaan tietoa ja materiaalia reflektioteoriasta, mahdollisesti strukturoitu malli ja tarkoitus tai tavoite reflektiolle. Kun opiskelijalla on saatavilla tietoa reflektiomalleista, hän kykenee sen pohjalta valmistautumaan paremmin esimerkiksi keskusteluihin ohjaajan tai opettajan kanssa (Salminen & Saarinen 2016). Smith ja Trede (2013) kuvaavat, että hyvällä ohjauksella on merkitystä reflektion syvempien tasojen saavuttamisessa. Reflektiotaidot kehittyvät ja syventyvät harjoittelun myötä (Mann ym. 2009; McLeod ym. 2015).

Ohjattua reflektiota tehtäessä on tärkeää, että myös reflektion ohjaaja tietää ja osaa roolinsa reflektion avustamisessa (Delany & Watkin 2009; Nummenmaa 2003). Tärkeässä roolissa ovat myös ohjaajan omat reflektiotaidot (McLeod ym. 2015). Ohjeistuksen reflektioon tulee olla selkeää ja strukturoitua. Salmisen ja Saarasen (2016) mukaan reflektio tarvitsee laajaa ja herkkää näkökulmaa. Sekä opettajalla että opiskelijalla tulee olla luottavainen ja valmistautunut olo reflektointia aloitettaessa. Atjonen (2003) pitää hyvällä ohjaajalla erityisen tärkeänä kolmea piirrettä, jotka ovat suhteessaolo vastaaminen ja auttaminen. Suhteessaolo näkyy luottamuksena, turvallisuutena, ystävällisyytenä, läsnäolona ja hyväksyntänä. Vastaaminen taas nähdään olennaisena osana kommunikaatiota oman itsensä ja toisen ihmisen välillä. Auttamisen tarkoituksena puolestaan on rakentaa opiskelijan itsearvostusta, lisätä tietoisuutta ja tukea uudenorientoitumisessa.

Kirjallisuus tuo myös merkittävänä tekijänä esiin opiskelijan ja ohjaajan välisen luottamuksen ja vuorovaikutuksen vaikutukset reflektioon ja sitä kautta kokemukselliselle oppimiselle (Nummenmaa 2003). Ohjaajan ja opiskelijan reflektiivisen keskustelun tärkeinä asioina Nummenmaa (2003) pitää sitä, että keskustelulle on asetettu tavoite, ohjaajan ja opiskelijan välillä on sopivat rooliodotukset, keskustelu on jäsenneiltyä ja vaiheittaista sekä ohjaajalla on taidot tilanteen vuorovaikutus- ja keskustelunohjausmenetelmiin. Hyvän ohjeistuksen lisäksi kokeneiden ohjaajien ja opettajien tulee antaa opiskelijoille riittävän usein palautetta heidän reflektiostaan (Mann ym. 2009), ei vain reflektion sisällöstä vaan myös reflektiotaidoista (Aronson 2011). On myös tärkeää, että opettaja tekee itse näkyväksi oman toimintansa reflektoinnin (Mann ym. 2009) sekä osaa arvioida omia taitojaan käyttää reflektiota tukevia ohjausmenetelmiä (Salminen & Saaranen 2016). Reflektiotaitojen ja reflektion syvyyden arviointiin voidaan käyttää erilaisia mittareita (Salminen & Saaranen 2016). Yksi mittari on reflektion tasoihin perustuva numeerinen mittari, minkä avulla esimerkiksi puhuttua tai kirjoitettua reflektiota voi arvioida (Taulukko 2). Seuraavaan taulukkoon on luokiteltu aineistosta esiin nousseita esimerkkejä reflektiotaitoihin vaikuttavista tekijöistä (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Reflektiotaitojen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä

Reflektiotaitojen kehitys opiskelijoilla	Reflektiotaitojen tukeminen ohjaajilla
<ul style="list-style-type: none"> • Oman osaamisen ja rajojen tunnistaminen • Yhteistyötaidot • Vertaisten tuki • Teorian ja käytännön integrointi yhteen • Autenttiset harjoitustilanteet- ja kokemukset • Kriittinen itsearviointi • Kirjoittamalla tapahtuva reflektointi • Opiskeluajan mukana kulkeva reflektioprosessi • Harjoittelujaksoilla tapahtuva strukturoitu refleктоiva dialogi • Kokemusten jakaminen ja toisten opiskelijoiden kokemusten kuuleminen • Oman toiminnan reflektointia • Reflektointi yhdessä muiden kanssa moniammatillisessa viitekehyksessä 	<ul style="list-style-type: none"> • Turvallinen ilmapiiri • Ohjaaminen • Aikaresurssit (kriittinen reflektio tarvitsee aikaa) • Keskustelulle on asetettu tavoite • Ohjaajan ja opiskelijan välillä on sopivat rooliodotukset • Keskustelu on jäsennehtyä ja vaiheittaista • Ohjaajalla on taidot tilanteen vuorovaikutus- ja keskustelunohjausmenetelmiin • Opiskelijan ja ohjaajan välisen luottamuksen ja vuorovaikutuksen vaikutukset reflektioon ja sitä kautta kokemukselliselle oppimiselle • Ohjeistukset reflektioon selkeää ja strukturoitua • Reflektiota tukevia ohjausmenetelmiä • Suhteessaolo (luottamus, turvallisuus, ystävällisyys, läsnäolo ja hyväksyntä) • Auttaminen (opiskelijan itsearvostus, tietoisuuden lisääminen ja uudelleenorientoituminen) • Vastaaminen (kommunikaatio ohjaajan ja opiskelijan välillä) • Riittävän usein palautetta • Tehdä näkyväksi oman toimintansa reflektointi • Reflektion käyttäminen yhtenä oppimisstrategiana

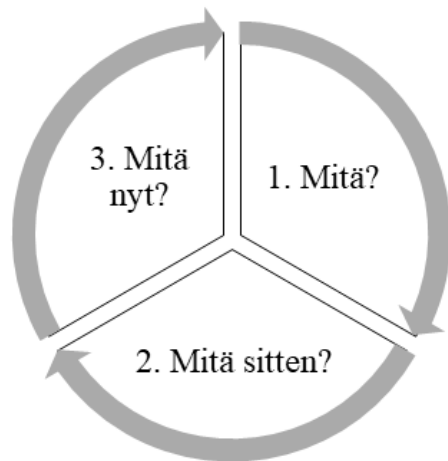
KEHITTÄMISTYÖN VAIHEET

Tämä kehittämistehtävä toteutettiin Jyväskylän ammattikorkeakoululle ja tarve työlle nousi esiin fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelmaa uudistaessa. Suunnitelma työn tavoitteista ja sisällöistä esiteltiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapeuttilinjan opettajille ja työharjoittelussa ohjaajina toimiville fysioterapeuteille yhteisessä tapaamisessa maaliskuun alussa 2020. Tapaamisen yhteydessä fysioterapeuttilinjan opettajien ja työharjoittelussa ohjaavina toimivien fysioterapeuttien ajatuksia, ideoita ja kokemuksia fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiosta kuultiin. Kehittämistyö lähetettiin sen valmistuttua luettavaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapeuttilinjan opettajille ja heidän kommenttinsa huomioitiin ennen työn lopullista valmistumista.

TYÖKALU OPISKELIJOILLE JA OHJAAJILLE

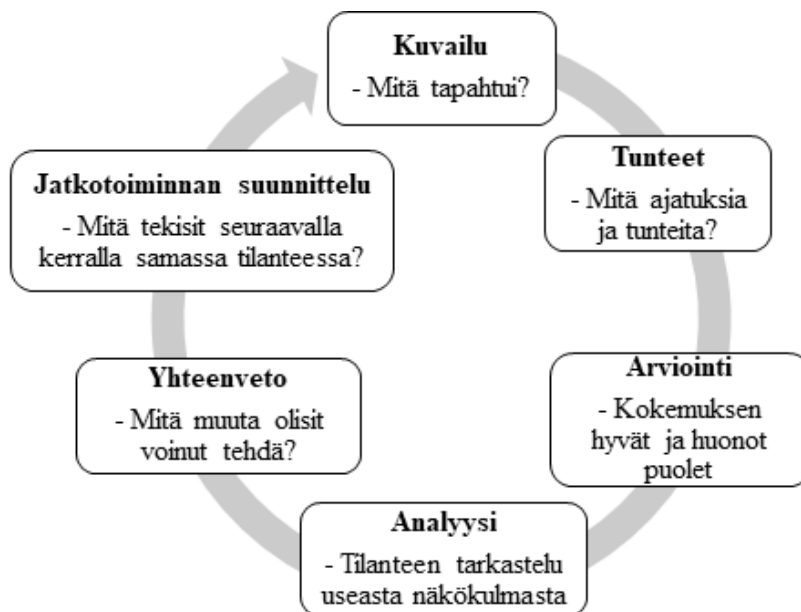
OPISKELIJAT – reflektiomallit kirjoittamisen tukena

Opiskelijoille suunnattu lomake (liite 1) on suunniteltu niin, että se etenee työharjoittelujen edetessä progressiivisesti kuvailevasta reflektiosta dialogisen reflektion kautta kriittiseen reflektioon reflektiotasojen mukaisesti. Tavoitteena nähdään kriittinen reflektio. Vaikka reflektiomallit eivät olekaan toistaan parempia, on ensimmäiseen harjoitteluun valittu mahdollisimman selkeä ja helposti ymmärrettävä Driscollin (1994) reflektiomalli, jossa kysymykset ovat yksinkertaisia ja lyhyitä.



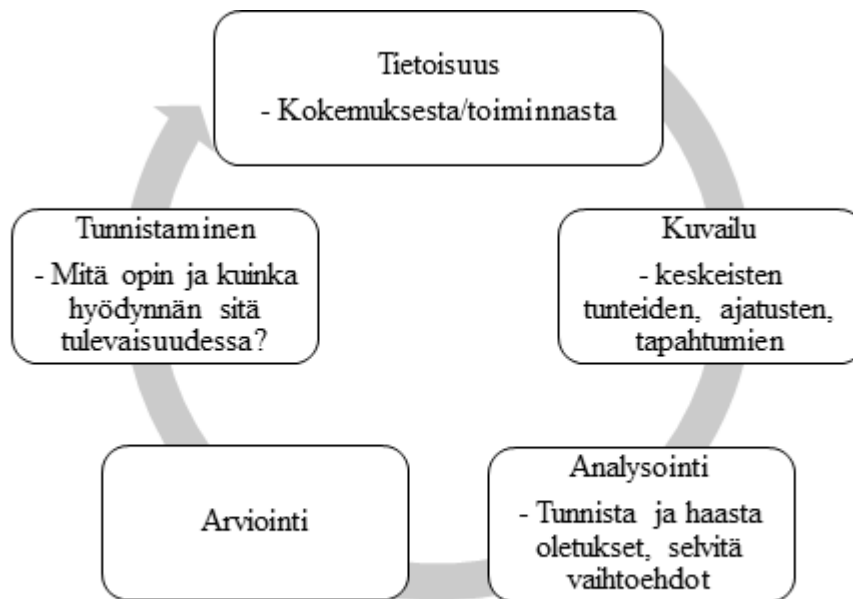
Driscollin (1994) reflektiomalli

Toiseen ja kolmanteen harjoitteluun valittiin Gibbsin (1998) reflektiomalli, joka oli hieman monitasoisempi.



Gibbsin (1998) reflektiomalli

Neljänteen eli syventävään harjoitteluun valittiin Atkinsin ja Murphyn (1993) reflektiomalli, jonka selkeästi kirjallisuudessa kuvailtiin tavoittelevan syvää kriittistä reflektiota.



Atkinsin ja Murphyn (1993) reflektiomalli

Lomake on suunniteltu niin, että opiskelijat kehittyvät reflektiossaan työharjoittelujen ja opintojen edetessä ja näin myös reflektiomallit ja ohjaavat kysymykset tähtäävät opintojen edetessä entistä syvempään ja kriittisempään reflektioon. Reflektiomallit ovat ensisijaisesti tarkoitettu harjoitteluraportin tueksi, mutta niitä on mahdollista käyttää myös oppimispäiväkirjaa kirjoittaessa ja ohjaajan kanssa ohjauskeskusteluja käydessä. Mikään ei myöskään estä opiskelijaa käyttämästä esimerkiksi ensimmäiseen harjoitteluun tarkoitettua reflektiomallia läpi kaikkien harjoittelujen, jos hän kokee sen itselleen mieluisemmaksi. Koska mallit eivät ole toistaan parempia, voi niitä tarvittaessa soveltaa tilanteen mukaan- tärkeintä on, että reflektoi.

OHJAAJAT - reflektiötason syvyyden arviointi ja kysymykset sen mukaisesti

Ohjaajille suunnatussa lomakkeessa (liite 2) tärkeänä nähtiin reflektion syvyyden tason arviointi ja sen tueksi muotoiltiin seuraava taulukko Salmisen ja Saarisen (2016) ja Boeninkin ym. (2004) reflektion syvyyden arvioimiseen tarkoitettuja taulukkoja mukaillen. Jokaiselle reflektiötasolle on määritelty omat, reflektiota tukevat kysymykset ja tasojen taustalla kulkevat samat mallit, kuin opiskelijoille suunnatussa reflektiolomakkeessa.

Taso: Kuvaileva puhe ja -reflektio - ensimmäinen harjoittelu	
1-2	Suoraviivainen, yksioikoinen mielipide, vain tunneperustainen reaktio
3-4	Rajoittunut, kapea-alainen, yksipuolinen, lähinnä vain yksi näkökulma, ei asioiden punta- rointia tai kontekstin huomiointia
5	Enemmän kuin yksi näkökulma, mutta ei pohdintaa tai kontekstin huomiointia
Taso: Dialoginen reflektio- toinen ja kolmas harjoittelu	
6-7	Useampia näkökulmia, sekä yleisiä että henkilökohtaisia ja pohdintaa näiden välillä
8-9	Eroavaisuuksien pohdintaa, ongelmien huomiointia, pohdintaa esimerkkiasiakkaan näkö- kulmasta
Taso: Kriittinen reflektio - neljäs harjoittelu	
10	Taitavaa pohdintaa, joka huomioi kaikki olennaiset ja tarkoituksenmukaiset näkökulmat ja asiaan liittyvät tekijät, analyyttinen näkökulma ongelmiin ja erityisesti huomioita esimerk- kiasiakkaan ja hänen näkemyksistään. Lisäksi oman toiminnan ja vastuun pohdintaa

Taulukko 2. Reflektion syvyyden arviointi. (Mukaillen Salminen & Saaranen 2016; Boenink ym. 2004)

Jos opiskelija on kuvailevan puheen ja reflektion tasolla (1-5), voi ohjaaja lähteä liikkeelle seuraavista kysymyksistä (Driscoll 1994):

- MITÄ
 - Tapahtui
 - Teit
 - Mikä oli oma ja muiden reaktio
- MITÄ SITTEEN
 - Tuntemukset tapahtuman aikana ja sen jälkeen?
- MITÄ NYT
 - Vaikutukset sinuun?
 - Mitä voisit tehdä toisin seuraavalla kerralla?

Jos opiskelija on dialogisen reflektion tasolla (6-9), voi ohjaaja lähteä liikkeelle seuraavista kysymyksistä (Gibbs 1994):

- TAPAHTUMAN KUVAILU
 - Mitä teit?
- TUNTEET
 - Miltä tuntui tapahtuman aikana ja jälkeen?
- ARVIOINTI
 - Mitkä asiat menivät hyvin ja mitkä heikosti?
- ANALYYSI
 - Pyri tarkastelemaan tilannetta ulkopuolelta/ eri näkökulmista
 - Tarkastele toimintaasi
- YHTEENVETO
 - Mitä taitoja/keinoja tarvitset, jotta onnistuisit paremmin?
 - Jos tilanne oli negatiivinen, mitä tekisit toisin, jotta välttyisit samalta?
 - Jos tilanne oli positiivinen, kuinka voisit vielä parantaa tuloksia?
- JATKOTOIMINNAN SUUNNITTELU
 - Mitä aiot tehdä toisin seuraavalla kerralla

Jos opiskelija taitaa kriittisen reflektion tason (10), voi ohjaaja lähteä liikkeelle seuraavista kysymyksistä (Atkins & Murphy 1993):

- TIETOISUUS
 - Mitä tapahtui?
 - Mitä ajattelin?
- KUVAILU
 - Mitä muut tekivät?
 - Tärkeimmät huomiot?
- ANALYSOINTI
 - Mitä tiesin tilanteesta jo etukäteen?
 - Oletukseni tilanteesta?
 - Kuinka realiteetit vastasivat oletuksia?

- Mitkä olivat eroavaisuudet?
- Miten reagoisin jos jotain muuta tapahtuisi?
- ARVIOINTI
 - Kuinka tilanteen perustelu auttaa tilannetta?
 - Kuinka muiden tilannetta koskevien skenaarioiden analysointi vaikuttaa ajatteluusi?
 - Kuinka kattavaa oli tietosi asiasta?
 - Kuinka tietosi voi auttaa tilanteessa seuraavalla kerralla?
- TUNNISTUS
 - Mitä opin?
 - Kuinka oppimaani voidaan käyttää jatkossa?

POHDINTA

Tämän kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää ja syventää fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiötaitoja työharjoitteluissa ja tarjota työharjoittelujen ohjaajille työväline opiskelijoiden reflektiötaitojen kehittämisen ja syventämisen tueksi. Tämän kehittämistyön tavoitteena oli tuottaa 1) Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opiskelijoille ja 2) työharjoittelua ohjaaville fysioterapeuteille työkalu fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiötaitojen kehittämisen ja syventämisen tueksi. Työ oli osa terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia opintoja ja liittyi opintojaksoihin: Opettajuuden ja ohjaajuuden tutkimukselliset tulokset sekä Omakohtainen opettajuus ja harjoittelu terveystieteissä II.

Työkalu opiskelijoille ja ohjaajille suunniteltiin yhteistyössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun kanssa sekä kirjallisuuteen perehtyen. Opiskelijoille suunnattu reflektiolomake suunniteltiin niin, että reflektiötaitojen ajateltiin työharjoittelujen edetessä syventyvän ja kehittyvän progressiivisesti kuvailevasta reflektiosta dialogisen reflektion kautta kriittiseen reflektioon. Ensimmäiseen työharjoitteluun valittiin melko yksinkertainen ja selkeä Driscollin (1994) reflektiomalli, jonka avulla reflektio on helppo aloittaa. Toiseen ja kolmanteen työharjoitteluun valittiin Gibbsin (1988) reflektiomalli, joka sisälsi jonkin verran enemmän esimerkiksi tunteiden pohdintaa. Viimeiseen eli syventävään harjoitteluun valittiin Atkinsin ja Murphyn (1993) reflektiomalli, joka tähtää selkeästi kriittisempään reflektioon. Kirjallisuus ei kuitenkaan pidä yh-

täkään reflektiomallia toistaan parempana tai huonompana. Tämä tarjoaa opiskelijoille vapauden lomakkeen käytön suhteen. Suositeltavaa on käyttää eri reflektiomalleja progressiivisesti lomakkeen mukaisesti mutta mahdollista on myös käyttää esimerkiksi ensimmäiseen harjoitteluun tarkoitettua reflektiomallia läpi kaikkien työharjoittelujen tai sekoittaa mallien sisältöjä keskenään oman tarpeen ja kontekstin mukaan. Lomake on ensisijaisesti tarkoitettu työharjoittelun harjoitteluraportin kirjoittamisen tueksi mutta sitä on mahdollista hyödyntää myös oman harjoittelupäiväkirjan ja ohjaajan kanssa käytävien keskustelujen tukena.

Ohjaajien lomake sisälsi reflektion tason syvyyden arvioinnin sekä kysymykset reflektion syvyyden tason mukaisesti. Ensimmäisellä eli kuvailevan reflektion tasolla ohjaajien kysymyksiä ohjasi Driscollin (1994) reflektiomallin kysymykset. Toisella eli dialogisen reflektion tasolla ohjaajien kysymyksiä ohjasi Gibbsin (1988) reflektiomallin kysymykset. Kolmannella eli kriittisen reflektion tasolla ohjaajien kysymyksiä ohjasivat Atkinsin ja Murphyn (1993) reflektiomallin kysymykset.

Reflektiotaitojen on fysioterapeuttiopiskelijoilla havaittu kehittyvän erityisesti työharjoittelun kontekstissa. Fysioterapeuttiopiskelijat rakentavat ammattitaitoaan aikaisempien kokemusten pohjalta ja työharjoittelu sisältää autenttisia tilanteita, jotka mahdollistavat reflektion kautta useiden eri näkökulmien havaitsemisen (Korpi 2018; McLeod ym. 2015). Reflektiotaidot ja oman toiminnan kriittinen arviointi ovat keskeinen osa fysioterapeuttien ammatillista osaamista ja reflektiotaitojen kehittäminen ja syventäminen jo opintojen aikana voidaan katsoa edistävän tulevien ammattilaisten kasvua ja kehittymistä. Reflektiotaitojen kehittyminen on tärkeä tekijä opiskelijoilla teorian ja käytännön osaamisen yhteen integroimisessa (Mann ym. 2009).

Tulevaisuudessa reflektiotaitojen merkitys työelämässä tulee korostumaan entisestään. Työelämä on teknologisoitumisen kautta jatkuvassa murroksessa ja työntekijöiltä vaaditaan entistä enemmän kykyä pohtia omaa toimintaansa useista eri näkökulmista. Reflektiotaitojen kehittäminen ja syventäminen jo fysioterapeuttikoulutuksen aikana on tärkeää tulevan ammatillisen

kasvun ja kehittymisen näkökulmasta. Opettajilla ja ohjaajilla on keskeinen rooli opiskelijoiden reflektiotaitojen kehittämisessä ja syventämisessä ja tästä syystä fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittämisessä tulee huomioida myös työharjoittelujen ohjaajat.

Kehitystyö oli prosessina haastava, mutta hyvin opettavainen. Pohtiessamme yksinkertaisia keinoja tukea opiskelijoiden reflektioprosessia opimme itse valtavasti reflektiosta ja sen käytöstä osana ammatillista kehitystä. Ymmärrys reflektiotaitojen tärkeydestä ja niiden aktiivisesta kehittämisestä aikaisessa opintojen vaiheessa korostui ja tämän kehitystyön myötä koimme, että reflektiotaitoihin opintojen aikana tulisi kiinnittää huomiota tavalla, jolla kiinnostus ja ymmärrys reflektiotaitojen tärkeydestä alkaisi rakentua jo opintojen aikaisessa vaiheessa. Haastavaksi vaiheeksi osoittautui reflektiomallien valitseminen ja niiden käytön yksinkertaistaminen työkalua varten. Malleja ja tapoja reflektoida on lukuisia, joten jouduimme tekemään tiukkaa rajausta siitä mitä malleja ja teorioita sisällytämme kehitystyöhömmä. Kirjallisuuteen tutustuessamme tuli selväksi, että reflektiomallit eivät ole toistaan parempia vaan jokainen malli toimii eri konteksteissa ja yksilöstä riippuen eri lailla. Päädyimme kuitenkin rajaamaan valitut mallit niiden käytön haastavuuden mukaan, jossa opintojen alkupäässä reflektion ajatellaan olevan kuvailevaa ja kehittyvän opintojen edetessä kohti kriittisempää reflektiota

JOHTOPÄÄTÖKSET

- Reflektiotaidot ovat keskeinen osa fysioterapeuttien ammatillista kehittymistä, kasvua ja osaamista
- Fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot kehittyvät erityisesti työharjoittelussa, jossa kohdataan autenttisia tilanteita ja haasteita
- Ohjaajien rooli reflektiotaitojen kehittämisessä on keskeinen
- Fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja voidaan kehittää hyödyntämällä valmiita reflektiomalleja, jotka ohjaavat opiskelijaa kohti syvempää ja kriittisempää reflektiota

LÄHTEET

- Atjonen, P. 2003. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*.
- Atkinson, H. & Nixon-Cave, K. 2011. A Tool for Clinical Reasoning and Reflection Using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) Framework and Patient Management Model. *Physical Therapy* 91 (3).
- Aronson, L. 2011. Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education. *Medical Teacher* 33 (3).
- Boenink A., Oderwald A., De Jonge P., Van Tilburg W. & Smal J. 2004. Assessing student reflection in medical practice. The development of an observer-rated instrument: reliability, validity and initial experiences. *Medical education*.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) 2013. Reflection: turning experience into learning. New York: Routledge.
- Delany C. & Watkin D. 2009. A study of critical reflection in health professional education: 'learning where others are coming from'. *Adv in Health Sci Educ*.
- Høytrup, S. 2004. Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace Learning* 16 (8).
- Jensen G.M., Gwyer J., & Shepard, K.F. 2000. Expert practice in physical therapy. *Physical Therapy*, 80 (1).
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning – Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Korpi, H. 2018. Changing landscape in professional development: Narrative research from the physiotherapy students' perspective.
- Korpi, H., Piirainen, A. & Peltokallio, L. 2017. Practical work in physiotherapy students' professional development. *Reflective Practice* 18 (6), 821-836.
- Kurunsaari, M. 2019. Perspectives on physiotherapy students' professional competence development during their education.
- Mann K., Gordon J. & MacLeod A. 2009. Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Adv in Health Sci Educ* 14.
- McLeod, G. A., Barr, J. & Welch, A. 2015. Best Practice for Teaching and Learning Strategies to Facilitate Student Reflection in Pre-Registration Health Professional Education: An Integrative Review. *Creative Education* 6 (4), 440-454.
- Mezirow, J. (toim.) 1990. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
- Nummenmaa, A. 2003 Harjoittelunohjaukseskustelu - metodisia huomioita. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu.
- Korkeakoulutus. 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön www-sivu. Viitattu 9.6.2020. <https://minedu.fi/korkeakoulutus>.
- Piirainen, A. 2007. Teoksessa: Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Poikela, E. & Järvinen, A. (2007). Työssä ja työhön oppiminen. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Rauste von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus 9. uudistettu painos*. WSOY. Helsinki
- Roche, A. & Coote, S. 2008. Focus group study of student physiotherapists' perceptions of reflection. *Medical Education* 42 (11), 1064-1070.
- Rodgers, C. 2002. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record* 104 (4), 842-866.
- Salminen, L & Saaranen, T. 2018. Reflektio osana oppimista. Teoksessa: Saaranen, T. Koivula, M., Ruotsalainen, H., Wärnä-Furu, C. & Salminen, L (toim.) *Terveysalan opettajan käsikirja*. Tietosanoma.

- Salminen, L & Saaranen, T. 2016. Reflektio osana oppimista. Teoksessa: Saaranen, T. Koivula, M., Ruotsalainen, H., Wärnå-Furu, C. & Salminen, L (toim.) Terveysalan opettajan käsikirja. Tietosanoma.
- Smith, M. & Trede F. 2013. Reflective practice in the transition phase from university student to novice graduate: implications for teaching reflective practice. Higher Education research & development.
- Suomen fysioterapeutit. Uraopas. 2017. Viitattu 29.4. 2020. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/wp-content/uploads/2018/09/Uraopas2017.pdf>
- Suomen fysioterapeutit. Fysioterapeutin koulutus. Viitattu 30.4.2020. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/fysioterapeutin-koulutus/>
- Suomen fysioterapeutit. Fysioterapeutin ydinosaaminen. 2016. Viitattu 6.5.2020.
- Tiuranniemi, J. 2002. Teoksessa Niemi P. & Keskinen E. (2002) Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, Turku, 165-195.

Liite 1. Reflektiolomake opiskelijoille

REFLEKTIOLOMAKE OPISKELIJOILLE

Tämä reflektiotyökalu on tarkoitettu opiskelijoille työharjoitteluihin harjoitteluraportin kirjoittamisen tueksi. Reflektiotyökalu on toteuttu osana terveystieteiden opettajakoulutuksen maisteriohjelman opintoja ja sen ovat kehittämistyönä Jyväskylän ammattikorkeakoululle tehneet Kristiina Kantola, Riku Hiirikoski ja Emmi Arponen.

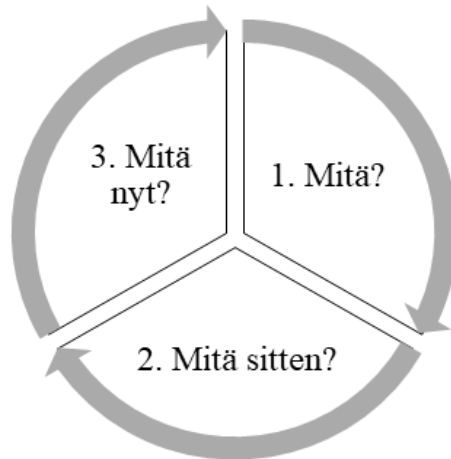
Harjoitteluraportin lisäksi tätä työkalua on mahdollista käyttää myös harjoittelupäiväkirjan kirjoittamisen tukena. Tämän työkalun avulla opiskelijan on helpompi jäsentää ajatteluaan ja käydä läpi harjoittelussa kohtaamiaan tilanteita useista eri näkökulmista.

Tämä työkalu on suunniteltu niin, että jokaiseen työharjoitteluun on oma reflektiomalli, jota käytetään harjoitteluraportin kirjoittamisen tukena. Toisessa ja kolmannessa harjoittelussa käytössä on sama reflektiomalli. Reflektiomallin yhteydessä on kirjoitettu auki lyhyt esimerkkutilanne, jota seuraamalla saa vinkkejä oman reflektion eli oman toiminnan pohtimisen tueksi. Reflektiomallit ja ohjaavat kysymykset tähtäävät opintojen edetessä entistä syvempään ja kriittisempään reflektioon. Mikään ei estä opiskelijaa käyttämästä esimerkiksi ensimmäiseen harjoitteluun tarkoitettua reflektiomallia läpi kaikkien harjoittelujen, jos sen kokee itselleen mieluisaksi. Suositeltavaa kuitenkin on edetä työkalun ohjeiden mukaisesti eli käyttää jokaisessa harjoittelussa juuri siihen harjoitteluun tarkoitettua reflektiomallia.

Toimi näin: Valitse työharjoittelustasi ainakin yksi (halutessasi useampi) tilanne, jonka koit erityisen haastavana, ajatuksia herättävänä tai palkitsevana. Kirjoita valitsemastasi tilanteestasi reflektiomallin mukaisesti (ohjeet seuraavilla sivuilla). Jokaisen reflektiomallin yhteyteen on liitetty yksinkertaiset esimerkit kirjoittamisen tueksi. Tärkeintä on, että pohdit ohjeiden avulla kokemaasi - tunteita, ajatuksia ja sitä, miksi toimit kyseisessä tilanteessa juuri toimimallasi tavalla ja millaisille oletuksille ja uskomuksille toimintasi perustui.

ENSIMMÄINEN TYÖHARJOITTELU:

Valitse työharjoittelustasi yksi esimerkkutilanne, jonka koit haastavaksi, palkitsevaksi tai muuten ajatuksia herättäväksi. Kirjoita siitä harjoitteluraporttiisi oheista reflektiomallia hyödyntäen. Tummennetuista kysymyksistä on helpoin lähteä jäsentämään tilannetta.



Driscollin (1994) reflektiomalli

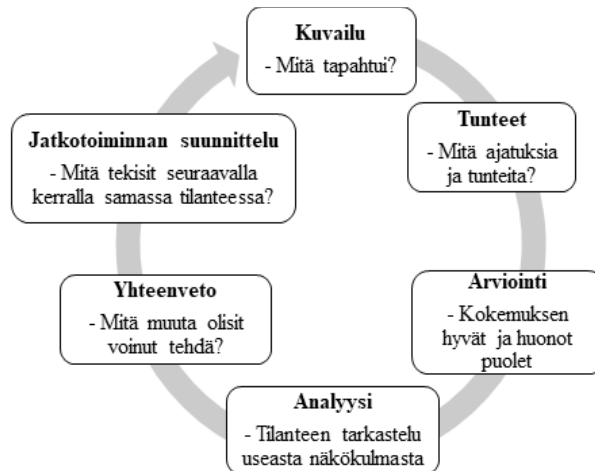
- **MITÄ**
- **Tapahtui**
- Näit
- Teit
- Mikä oli oma ja muiden reaktio
- Keskeiset näkökulmat tähän tilanteeseen
- **MITÄ SITTEEN**
- **Tuntemukset tapahtuman aikana**
- Tuntemukset nyt
- Eroavaisuuksia edellisten välillä, jos kyllä, miksi?
- Toimintasi tai toimimattomuutesi impakti?
- Mitä positiivista tilanteesta syntyi?
- Kokemuksesi verrattuna toisten kokemuksiin?
- Suurimmat syyt miksi tunnet erilailla kuin muut?
- **MITÄ NYT**
- **Vaikutukset sinuun?**
- Mitä tulisi tapahtua, jotta tilanne muuttuisi?
- **Mitä voisit tehdä toisin seuraavalla kerralla?**
- Parhaita tapoja kerätä tietoa liittyen kyseiseen tilanteeseen ja siitä selviämiseen?

Esimerkki: Olin mukana ohjaustilanteessa, jossa asiakas ei ollut yhteistyöhaluinen tekemään hänelle ohjaamaani alaraajaharjoitetta. Yritin ohjata asiakasta mutta hän kieltäytyi toistuvasti. Oma reaktioni oli kielteinen ja tilanne harmitti minua. Muut suhtautuivat tilanteeseen huvittuneesti. Yritin ohjata asiakasta useasti, mutta tuntui, että minulta ei löytynyt keinoja tilanteen hoitamiseen. Luulen, että oma ajatukseni tilanteesta oli kielteisempi kuin muilla. Huomasin myös, että asiakas hermostui siihen, että yritin saada häntä toistuvasti tekemään harjoitteita. Seuraavan kerran samanlaisessa tilanteessa mietin muita vaihtoehtoisia tapoja toimia. Olisiko asiakas voinut suostua tekemään harjoitteista yhden itse valit-

semansa tai esimerkiksi sellaisen, jonka olisi voinut tehdä musiikin tahtiin. Aion keskustella tilanteesta myös opiskelukavereideni kanssa ja kysyä heiltä, kuinka he olisivat toimineet kyseisessä tilanteessa. Ehkä joskus joutuu myös myöntämään sen, että vaikka tekisi mitä, ei asiakas ole aina yhteistyöhaluinen.

TOINEN JA KOLMAS TYÖHARJOITTELU:

Valitse työharjoittelustasi yksi esimerkkitalanne, jonka koit haastavaksi, palkitsevaksi tai muuten ajatuksia herättäväksi. Kirjoita siitä harjoitteluraporttiisi oheista reflektiomallia hyödyntäen.



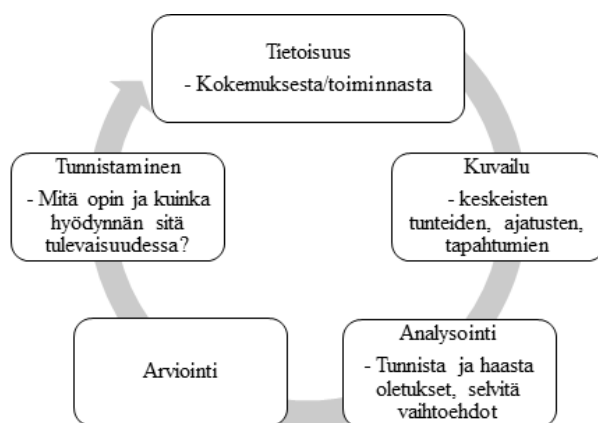
Gibbsin (1998) reflektiomalli

- **TAPAHTUMAN KUVAILU**
 - Missä, milloin, miksi?
 - Keitä muita tilanteeseen liittyi?
Millaisia reaktioita heillä oli?
 - Mitä teit?
- **TUNTEET**
 - Miltä tuntui tapahtuman aikana ja jälkeen?
- **ARVIOINTI**
 - Mitkä asiat menivät hyvin?
 - Entä heikosti?
 - Kerro tilanteen positiiviset ja negatiiviset puolet?
- **ANALYYSI**
 - Pyri tarkastelemaan tilannetta ulkopuolelta/ eri näkökulmista
 - Tarkastele toimintaasi
- **YHTEENVETO**
 - Mitä taitoja/keinoja tarvitset, jotta onnistuisit paremmin?
 - Jos tilanne oli negatiivinen, mitä tekisit toisin jotta välttyisit samalta?
 - Jos tilanne oli positiivinen, kuinka voisit vielä parantaa tuloksia?
- **JATKOTOIMINNAN SUUNNITTELU**
 - Mitä aiot tehdä toisin seuraavalla kerralla?

Esimerkki: Harjoittelun aikana minun tuli laatia kuntoutussuunnitelma asiakkaalle ja toteuttaa sitä yhdessä moniammatillisen työryhmän kanssa. Vastuu ja tehtävän haastavuus tuntui samaan aikaan innostavalta ja kuormittavalta. Koin, että tarvitsen lisää ymmärrystä kuntoutuksen prosessista kokonaisvaltaisemman suunnitelman luomiseksi. Kuntoutussuunnitelmaa tehdessä tuntui, että en osaa tarpeeksi ja uskon, että oma osuuteni jäi hieman vajaaksi. Hyvää oli se, että opin tekemään kuntoutussuunnitelman ja ymmärrän nyt paremmin sen sisällön. Negatiivisena koin sen, että on osannut tehdä sitä niin hyvin, kuin olisin halunnut. Uskon kyllä, että muut ymmärtävät sen, koska olen vasta harjoittelija. Tulevaisuudessa minun tulee tutustua kuntoutussuunnitelman sisältöihin tarkemmin ja pyytää tarvittaessa enemmän apua. Moniammatillisuus oli ehdottomasti positiivinen asia ja ymmärsin sen, että kuntoutus ei koskaan ole vain yhden ammattiryhmän vastuulla. Tämä oli tärkein oivallus kyseisestä tilanteesta.

NELJÄS ELI SYVENTÄVÄ HARJOITTELU

Valitse työharjoittelustasi yksi esimerkkitalanne, jonka koit haastavaksi, palkitsevaksi tai muuten ajatuksia herättäväksi. Kirjoita siitä harjoitteluraporttiisi oheista reflektiomallia hyödyntäen.



Atkinsin ja Murphyn (1993) reflektiomalli

- **TIETOISUUS**
 - Mitä tapahtui?
 - Mikä vaikutti tunteisiini?
 - Mitä tunsin tapahtuman jälkeen?
 - Mitä ajattelin?
 - Mitä ajattelen nyt jälkeinpäin?
- **KUVAILU**
 - Mikä tapahtuma kyseessä?
 - Missä se tapahtui?
 - Koska?
 - Oma osallistuminen?
 - Mitä muut tekivät?
 - Tärkeimmät huomiot?

- **ANALYSOINTI**
 - Mitä tiesin tilanteesta jo etukäteen?
 - Oletukseni tilanteesta?
 - Kuinka realiteetit vastasivat oletuksia?
 - Mitkä olivat eroavaisuudet?
 - Miten reagoisin jos jotain muuta tapahtuisi?
 - Minkälaisessa tilanteessa epämukavuutta ei syntyisi?
- **ARVIOINTI**
 - Kuinka tilanteen perustelu auttaa tilannetta?
 - Kuinka muiden tilannetta koskevien skenaarioiden analysointi vaikuttaa ajatteluusi?
 - Kuinka kattavaa oli tietosi asiasta?
 - Kuinka tietosi voi auttaa tilanteessa seuraavalla kerralla?
- **TUNNISTUS**
 - Mitä opin?
 - Kuinka oppimaani voidaan käyttää jatkossa?

Esimerkki: Yksilöterapia kuntosalilla, jossa ohjaamieni harjoitteiden aikana asiakas loukkasi selkensä. Tapahtumahetkellä tunsin epävarmuutta omista kyvyistäni, mutta jälkeenpäin ajateltuna vahinko ei johtunut minun osaamattomuudestani. Olisin kuitenkin voinut suunnitella tilanteen vielä paremmin ja hankkia etukäteen tarkempaa tietoa asiakkaan käyttäytymisestä. Myös oma reagointini tilanteeseen olisi voinut olla ammattimaisempi. Säikähdin ja kiihdyin asiakkaalle suotta. Jatkossa osaan toimia asianmukaisemmin ja mahdollisesti nähdä jo ennalta vaaratilanteen. Opin erityisesti sen, kuinka tärkeää on tutustua asiakkaan käyttäytymiseen ja historiaan ennen ohjaustilannetta.

Liite 2. Reflektiolomake ohjaajille

REFLEKTIOLOMAKE HARJOITTELUN OHJAAJILLE

Tämän työkalun tarkoituksena on auttaa työharjoittelujen ohjaajia tukemaan opiskelijoita reflektiotaiteiden kehittämisessä ja syventämisessä. Reflektiotyökalu on toteutettu osana terveystieteiden opettajakoulutuksen maisteriohjelman opintoja ja sen ovat kehittämistyönä Jyväskylän ammattikorkeakoululle tehneet Kristiina Kantola, Riku Hiirikoski ja Emmi Arponen.

Työkalun avulla harjoittelun ohjaaja pystyy määrittämään opiskelijan reflektiotason syvyyden ja tämän jälkeen valitsemaan reflektiotason syvyyden mukaiset reflektiota tukevat kysymykset.

Tee näin: Alla oleva taulukko (Taulukko 1) auttaa sinua opiskelijan reflektiotason määrittämisessä. Reflektiotason voi määrittää opiskelijan kanssa käytyjen yleisten keskustelujen perusteella. Reflektiotason määrittämisen jälkeen löydät jokaiselle reflektiotasolle 1) kuvaileva puhe ja reflektio, 2) dialoginen reflektio ja 3) kriittinen reflektio omat kysymyksensä, joiden avulla voit ohjata opiskelijaa kohti syvempää ja kriittisempää reflektiota, kun hän käy kanssasi läpi harjoittelussaan kohtaamia tilanteita.

Mikään malli ei ole osoittautunut toistaan paremmaksi (osa kuitenkin tähtää syvempään ja kriittisempään reflektioon). Toisinaan reflektiotason syvyyttä voi olla haastavaa määrittää ja tällaisissa tilanteissa voi minkä tahansa tason kysymyksiä käyttää!

TAULUKKO OPISKELIJAN REFLEKTIOTASON MÄÄRITTÄMISEEN

Taulukko 1. Reflektion syvyyden arviointi. (Mukaillen Salminen & Saaranen 2016; Boenink ym. 2004).

Taso: Kuvaileva puhe ja -reflektio	
1-2	Suoraviivainen, yksioikoinen mielipide, vain tunneperustainen reaktio
3-4	Rajoittunut, kapea-alainen, yksipuolinen, lähinnä vain yksi näkökulma, ei asioiden puntarointia tai kontekstin huomiointia
5	Enemmän kuin yksi näkökulma, mutta ei pohdintaa tai kontekstin huomiointia
Taso: Dialoginen reflektio	
6-7	Useampia näkökulmia, sekä yleisiä että henkilökohtaisia ja pohdintaa näiden välillä
8-9	Eroavaisuuksien pohdintaa, ongelmien huomiointia, pohdintaa esimerkkiasiakkaan näkökulmasta
Taso: Kriittinen reflektio	
10	Taitavaa pohdintaa, joka huomioi kaikki olennaiset ja tarkoituksenmukaiset näkökulmat ja asiaan liittyvät tekijät, analyttinen näkökulma ongelmiin ja erityisesti huomioita esimerkkiasiakkaan ja hänen näkemyksistään. Lisäksi oman toiminnan ja vastuun pohdintaa

KUVAILEVAN PUHEEN JA REFLEKTION TASO (1-5):

Jos opiskelija on kuvailevan puheen ja reflektion tasolla (1-5), voit lähteä liikkeelle seuraavista kysymyksistä- valitse yksi tai halutessasi useampi kysymys jokaisen pääotsikon alta (Driscoll 1994):

- MITÄ
 - Tapahtui
 - Näit
 - Teit
 - Mikä oli oma ja muiden reaktio
 - Keskeiset näkökulmat tähän tilanteeseen

- MITÄ SITTEN
 - Tuntemukset tapahtuman aikana
 - Tuntemukset nyt
 - Eroavaisuuksia edellisten välillä, jos kyllä, miksi?
 - Toimintasi tai toimimattomuutesi impakti?
 - Mitä positiivista tilanteesta syntyi?
 - Kokemuksesi verrattuna toisten kokemuksiin?
 - Suurimmat syyt miksi tunnet erilailla kuin muut?
- MITÄ NYT
 - Vaikutukset sinuun?
 - Mitä tulisi tapahtua, jotta tilanne muuttuisi?
 - Mitä voisit tehdä toisin seuraavalla kerralla?
 - Parhaita tapoja kerätä tietoa liittyen kyseiseen tilanteeseen ja siitä selviämiseen?

DIALOGISEN REFLEKTION TASO (6-9):

Jos opiskelija on dialogisen reflektion tasolla (6-9), voit lähteä liikkeelle seuraavista kysymyksistä- valitse yksi tai halutessasi useampi kysymys jokaisen pääotsikon alta (Gibbs 1994):

- TAPAHTUMAN KUVAILU
 - Missä, milloin, miksi?
 - Keitä muita tilanteeseen liittyi?
Millaisia reaktioita heillä oli?
 - Mitä teit?
- TUNTEET
 - Miltä tuntui tapahtuman aikana ja jälkeen?
- ARVIOINTI
 - Mitkä asiat menivät hyvin?
 - Entä heikosti?
 - Kerro tilanteen positiiviset ja negatiiviset puolet?
- ANALYYSI
 - Pyri tarkastelemaan tilannetta ulkopuolelta/ eri näkökulmista
 - Tarkastele toimintaasi
- YHTEENVETO
 - Mitä taitoja/keinoja tarvitset, jotta onnistuisit paremmin?
 - Jos tilanne oli negatiivinen, mitä tekisit toisin jotta välttyisit samalta?
 - Jos tilanne oli positiivinen, kuinka voisit vielä parantaa tuloksia?
- JATKOTOIMINNAN SUUNNITTELU
 - Mitä aiot tehdä toisin seuraavalla kerralla?

KRIITTISEN REFLEKTION TASO (10):

Jos opiskelija taitaa kriittisen reflektion tason (10), voit lähteä liikkeelle seuraavista kysymyksistä- valitse yksi tai halutessasi useampi kysymys jokaisen pääotsikon alta (Atkins & Murphy 1993):

- **TIETOISUUS**
 - Mitä tapahtui?
 - Mikä vaikutti tunteisiini?
 - Mitä tunsin tapahtuman jälkeen?
 - Mitä ajattelin?
 - Mitä ajattelen nyt jälkeinpäin?
- **KUVAILU**
 - Mikä tapahtuma kyseessä?
 - Missä se tapahtui?
 - Koska?
 - Oma osallistuminen?
 - Mitä muut tekivät?
 - Tärkeimmät huomiot?
- **ANALYSOINTI**
 - Mitä tiesin tilanteesta jo etukäteen?
 - Oletukseni tilanteesta?
 - Kuinka realiteetit vastasivat oletuksia?
 - Mitkä olivat eroavaisuudet?
 - Miten reagoisin jos jotain muuta tapahtuisi?
 - Minkälaisessa tilanteessa epämukavuutta ei syntyisi?
- **ARVIOINTI**
 - Kuinka tilanteen perustelu auttaa tilannetta?
 - Kuinka muiden tilannetta koskevien skenaarioiden analysointi vaikuttaa ajatteluusi?
 - Kuinka kattavaa oli tietosi asiasta?
 - Kuinka tietosi voi auttaa tilanteessa seuraavalla kerralla?
- **TUNNISTUS**
 - Mitä opin?
 - Kuinka oppimaani voidaan käyttää jatkossa?

LUKU III PEDAGOGISTEN/ANDRAGOGISTEN OPINTOJAKSOJEN KEHITTÄMINEN

LUKU III PEDAGOGISTEN/ANDRAGOGISTEN OPINTOJAKSOJEN KEHITTÄMINEN

LUKU III
PEDAGOGISTEN/ANDRAGOGISTEN OPIN-
TOJAKSOJEN
KEHITTÄMINEN

TUTKIMUSTIEDON HYÖDYNTÄMISEN OPETUS KUNTOUTUSALAN KORKEAKOULUTUKSESSA

Inari Heimo, Kaisa Porkka-Toivonen & Elina Rutanen

TIIVISTELMÄ

Kuntoutus on muun terveydenhuollon tavoin näyttöön perustuvaa toimintaa. Vaikka kuntoutusalan ammattilaiset suhtautuvat tutkittuun tietoon pääosin positiivisesti, voi tutkimustieto jäädä kliinisessä työssä hyödyntämättä sen käytäntöön soveltamisen hankaluuden vuoksi. Keskeisessä roolissa tulevien kuntoutusalan ammattilaisten näyttöön perustuvan toiminnan ja toisaalta tutkimustiedon hyödyntämisen osaamisen kehittämisessä ovat opettajat. Tämän kehittämis tehtävän tarkoituksena oli selvittää, mitä tutkimustiedon hyödyntäminen eli knowledge translation tarkoittaa, millaista osaamista tutkimustiedon hyödyntämisen opettaminen korkea-asteen kuntoutusalan koulutuksessa vaatii ja miten opettajat voivat edistää opiskelijoiden kykyä siirtää tutkittua tietoa käytäntöön.

Tämän Metropolia Ammattikorkeakoulun ja REcoRDI (Platform ecosystem for strengthening of RDI activities in multidisciplinary rehabilitation) -hankkeen kanssa yhteistyössä toteutetun kehittämis tehtävän teoreettisena viitekehystenä toimi integratiivinen pedagogiikka. Tiedonhaku toteutettiin kirjallisuuskatsauksena. Lisäksi hyödynnettiin valtakunnallisen terveystieteiden opettajankoulutuksen kehittämiseen toteutetun TerOpe-hankkeen kyselytutkimuksen aineistoa opettajien näyttöön perustuvan toiminnan osaamisesta.

Tutkimustiedon hyödyntäminen on dynaaminen ja toistuva prosessi, jonka aikana kootaan, julkaistaan, muokataan ja sovelletaan tutkittua tietoa käytäntöön. Opettajan on huomioitava tutkittu tieto paitsi opetuksessa, myös yhteistyössä ja kehittämistyössä. TerOpe-hankkeesta saatujen tulosten perusteella kuntoutusalan opettajien osaaminen näyttöön perustuvasta toiminnasta on hyvällä tasolla. Tutkimusosaamisessa sekä tutkimustiedon hyödyntämisen osaamisessa on yhtäläisyyksiä, mutta jälkimmäinen sisältää myös laajasti tiedon jalkauttamiseen, sen hyödyntämiseen sekä näiden taitojen edistämiseen liittyvän osaamisen. Näyttöön perustuvan toiminnan ja tutkimustiedon hyödyntämisen opetuksessa on tärkeää huomioida yhteisöllinen ja vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen useampia menetelmiä käyttäen. Merkityksellistä on myös toiminnan seuranta ja arviointi.

Integratiivinen pedagogiikka ja tutkimustiedon hyödyntäminen tukevat hyvin toisiaan. Molemmat huomioivat teoreettisen tiedon sekä käytännön tiedot ja taidot oman toiminnan arvioinnin huomioiden. Taitoja opitaan todellisissa tai simuloituissa tilanteissa ja ympäristöissä ongelmanratkaisun kautta. Integratiivista pedagogiikkaa voidaan hyödyntää tutkimustiedon hyödyntämisen opetuksen teoreettisena viitekehystenä.

Asiasanat: Integratiivinen pedagogiikka, Knowledge translation, KT, Kuntoutus, Tutkimustiedon hyödyntäminen

JOHDANTO

Näyttöön perustuva käytäntö on päätöksentekoa, joka ottaa huomioon eri terveydenhuollon toimien soveltuvuuden ja käyttökelpoisuuden, tarkoituksenmukaisuuden ja vaikuttavuuden (Joanna Briggs Institute 2020). Paras saatavilla oleva tieteellinen näyttö, konteksti johon tietoa sovelletaan, yksilöllisyyden huomioiminen sekä alan asiantuntijoiden kokemustieto yhdessä edistävät parhaan mahdollisen käytännön toteutumista (Joanna Briggs Institute 2020). Terveydenhuollossa on yleisesti käytössä paljon käytänteitä, joita ei ole tieteellisesti todistettu (Parikka 2015, 12). Vaikka tutkimusnäyttöön perustuvien hoitosuosituksen julkaisu on yleistynyt maailmanlaajuisesti, vallitsee silti tutkimustiedon ja päätöksenteon välillä usein selkeä katkos (Stander ym. 2018; Tilson ym. 2014a; Straus ym. 2013; Parikka 2015, 12). Näyttöön perustuvat käytännöt parantavat päätöksentekoa sekä tehostavat työtä (Parikka 2015, 12). Muun terveydenhuollon tavoin kuntoutus on näyttöön perustuvaa toimintaa (Autti-Rämö ym. 2016) eli ammattilaisen on kyettävä etsimään ja soveltamaan ajantasaista tietoa kuntoutujien toimintakyvyn edistämiseksi.

Tutkimusten perusteella esimerkiksi fysio- ja toimintaterapeutit suhtautuvat positiivisesti näyttöön perustuvaan toimintaan sekä tutkimustiedon hyödyntämiseen kliinisen päättelyn taustalla, mutta siitä huolimatta toiminta ei ole niin suurelta osin näyttöön perustuvaa kuin se voisi olla (Tilson ym. 2014a; Menon ym. 2009; Parikka 2015, 14–15). Kuntoutusalojen opetuksessa näyttöön perustuva käytäntö on kuitenkin laajasti läsnä. Parikka (2015, 13) mainitsee näyttöön perustuvalla opetuksella tähdättävän opiskelijoiden kriittisen ajattelukyvyn kehittymiseen ja elinikäiseen oppimiseen kannustamiseen. Laajempaan tavoitteena on kerätä yhteen tutkittu tieto kulloinkin käsiteltävissä olevasta aiheesta ja lisätä ymmärrystä niiltä osa-alueilta, joista ei ole vielä julkaistu esimerkiksi hoitosuosituksia. Näyttöön perustuva tieto vaikuttaa lisäksi siirtyvän paremmin kliiniseen työhön niiltä osin, missä näyttö on vahvinta (Parikka 2015, 13–15). Thomasin ja kumppanien (2017) tutkimuksessa kanadalaiset toimintaterapeuttiopiskelijat raportoivat kuitenkin kokeneensa ristiriitaa muun muassa opetetun ja työharjoittelussa nähdyn käytännön välillä sekä siinä, miten kliininen kokemus ja

[125]

tutkimustieto sekä asiakkaiden odotukset ja tutkimustieto vertautuvat keskenään. Myös ajanpuute ja hankaluudet käytäntöön soveltamisen suhteen haastoivat näyttöön perustuvan käytänteen toteutumista (Thomas ym. 2017).

Haastavissa tilanteissa saatetaan herkästi nojata omaan kliiniseen kokemukseen, kollegoilta neuvon kysymiseen tai muihin epävirallisiin tiedonlähteisiin tutkimustiedon selvittämisen sijaan (Menon ym. 2009). Piiraisen ja Sjögrenin (2016, 127) raportissa nousi esille, että kuntoutusalan ammattilaiset kritisoivat vain pelkkää tieteellistä tietoa painottavaa käytäntöä ja korostivat näyttöön perustuvan toiminnan huomioivan myös kokemustiedon sekä kuntoutujilta ja ympäristöstä saatavan tiedon.

Tämän työn tulokset pohjautuvat kirjallisuuteen ja TerOpe-hankkeeseen. TerOpe-hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kärkihanke ja se toteutettiin vuosina 2017–2019 (Mikkonen ym. 2019). Mikkosen ym. (2019) mukaan hankkeessa tutkittiin sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien osaamista sekä osaamisen kehittämistä. Se on toteutettu yhteistyössä Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistojen, Åbo Akademin ja Tampereen ammattikorkeakoulun kesken. TerOpe-projekti päättyi vuoteen 2019 ja sen jälkeen sitä on voinut seurata SHaREducation-verkoston kautta (<https://shareducationnetwork.com/>).

TerOpe-hankkeen loppuraportissa Mikkonen ym. (2019) toteavat, että sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan tulevien ammattilaisten kestävä toiminta ja korkeatasoinen osaaminen perustuvat asianmukaiseen koulutukseen. Opettajien osaaminen näyttöön perustuvasta toiminnasta sekä tutkimusnäytön seuraamisesta, sen tuottamisesta, kriittisestä arvioinnista ja käyttämisestä on siis ensisijaisen tärkeää laadukkaana koulutuksen toteuttamiseksi. Näiden hallinta tukee lisäksi paitsi oman, myös kuntoutusalan yhteistyöverkostojen osaamisen ja toiminnan kehittämistä. Tutkimustieto taas tavoittaa hyödyntäjänsä mahdollisimman tehokkaasti silloin, kun sitä koskeva viestintä on vuorovaikutteista ja monipuolista (Valtioneuvoston tutkimus- ja selvitystoiminta 2015).

Näyttöön perustuvan toiminnan ja tutkimustiedon hyödyntämisen näkymistä opetussuunnitelmissa on tutkittu muun muassa Parikan (2015), Strömin (2017) ja Von Hedenbergin (2015) pro gradu -tutkielmissa. Piirainen ja Sjögren (2016) ovat koonneet näiden pohjalta loppuraportin kuntoutuksen monialaisesta ja kerroksellisesta osaamisesta osana OKM:n kanssa tehtyä laajempaa tutkimushanketta. Raportissa mainitaan, että kuntoutusalan opetussuunnitelmissa on asetettu tavoitteeksi teorian vieminen käytäntöön ja toiminnan perustelu tieteellisen tiedon avulla. Eri opetussuunnitelmia vertailtaessa tämä näyttäytyy tieteelliseen tietoon perustuvana ammattitaitona, moni- ja laaja-alaisena tietopohjana sekä tieteellisen tiedon monipuolisena käyttönä. Varsinaisia pedagogisia keinoja tämän toteuttamiseksi ei ole avattu ja käytännön toteutus jää yksittäisen opettajan päätettäväksi. Tutkimusten perusteella ei pystytä myöskään arvioimaan tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyvien taitojen siirtymistä opetuksesta valmistuneiden opiskelijoiden myötä käytännön työelämään (Piirainen ja Sjögren 2016, 60–65, 127).

Tämä kehittämistehtävä on tehty yhteistyössä Metropolia Ammattikorkeakoulun kanssa Opetus- ja Kulttuuriministeriön rahoittamaan REcoRDI (Platform ecosystem for strengthening of RDI activities in multidisciplinary rehabilitation) -kehittämishankkeeseen, jossa toisena päätoimijana on Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Hankkeen tarkoitus on kehittää monialaisen kuntoutuksen soveltavaa tutkimustoimintaa, luoda ekosysteemi ja rakentaa digitaalinen ympäristö sen toiminta-alustaksi sekä kuvata tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan tiekartta (Metropolia Ammattikorkeakoulu 2020). Metropolia Ammattikorkeakoulun kärkenä hankkeessa on tutkimuskumppanuus. Tutkimusosaamisen kehittyminen vaatii verkostomaista toimintaa ja toisaalta käyttäjilleen tärkeän tutkimuksen tekeminen sellaista tutkimuskumppanuutta, joka huomioi eri sidosryhmien näkökulmat jo tutkimuksen suunnittelusta alkaen (Metropolia Ammattikorkeakoulu 2020; Piirainen & Sjögren 2016, 13–19).

Hankkeessa tunnistettiin tarve löytää tietoa tutkimustulosten hyödyntämisestä ja käyttöön saattamisesta. Jotta tuleva kuntoutusalan ammattilainen voi työssään soveltaa tutkimustietoa ja perustella oman toimintansa näyttöön perustuen, tulee hänen oppia koulutuksensa aikana myös

tieteellisen tiedon lukutaitoa, tiedon soveltamista kliniseen työhön ja sen yleistajuistamista omille kuntoutujille. Lisäksi aitojen tutkimuskumppanuuksien kanssa yhteistyössä toteutetut projektit valmistavat opiskelijoita moniammatilliseen ja monitahoiseen toimintaan työelämässä.

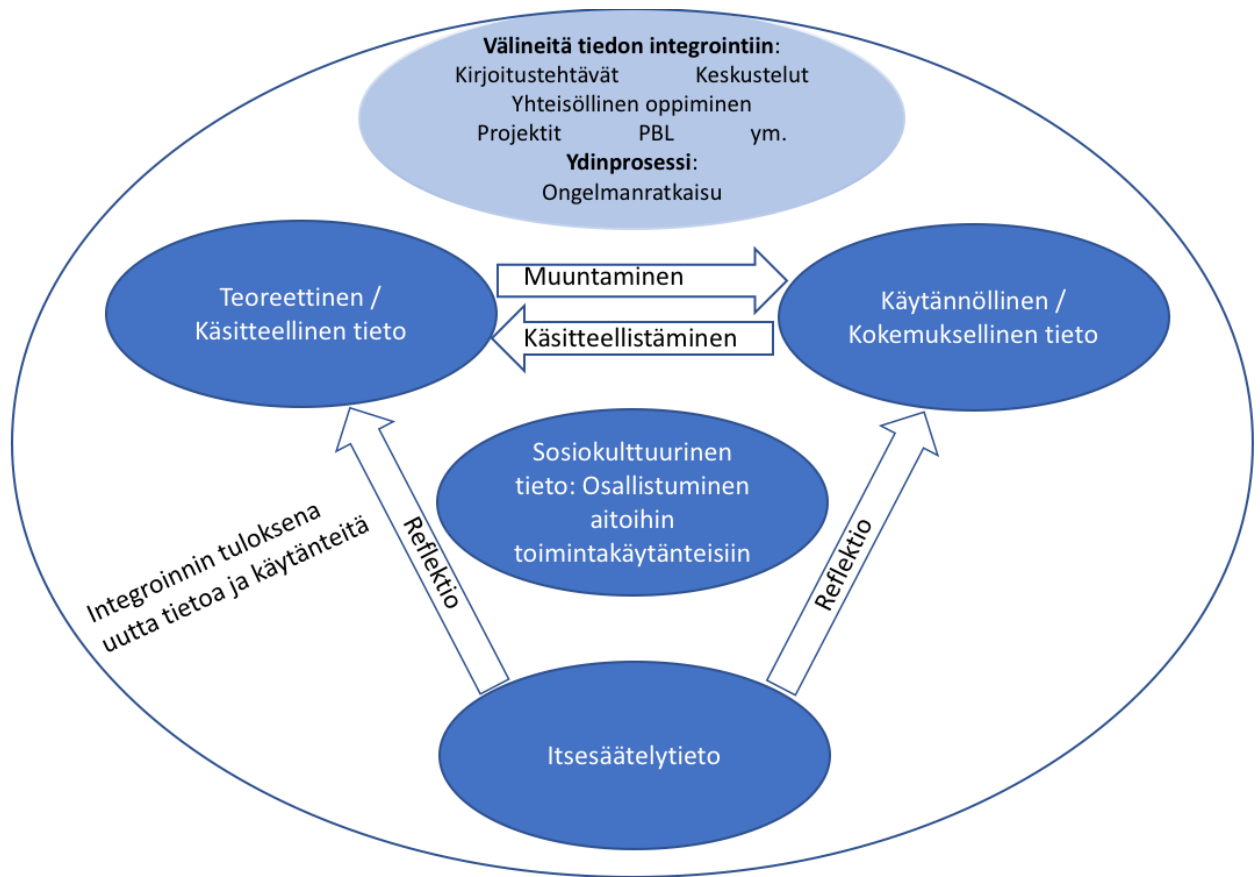
Tässä kehittämistehtävässä kuvataan, mitä tutkimustiedon hyödyntäminen eli knowledge translation tarkoittaa, millaista osaamista tutkimustiedon hyödyntämisen opettaminen korkeasteen kuntoutusalan koulutuksessa vaatii ja miten opettajat voivat edistää opiskelijoiden kykyä siirtää tutkittua tietoa käytäntöön. Työssä tarkastellaan myös sitä, miten näyttöön perustuvaa osaamista voidaan jalkauttaa kuntoutusalan opetukseen integratiivisen pedagogiikan ja tutkimustiedon hyödyntämisen prosessin keinoin. Sipilän ym. (2016) mukaan knowledge translation on “kehittyvä ja toistuva prosessi, jossa tietoa kootaan, julkaistaan, vaihdetaan ja sovelletaan käytäntöön eettisesti kestäväällä tavalla.” Knowledge translation -termin suomenkielisinä vastineina on kirjallisuudessa käytetty muun muassa *tutkimustiedon hyödyntäminen*, *tutkitun tiedon käyttöön saattaminen* ja *tutkitun tiedon käytäntöön soveltaminen*. Tässä työssä käytämme termiä tutkimustiedon hyödyntäminen.

INTEGRATIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Tämän työn teoreettisena viitekehyksenä on integratiivinen pedagogiikka. Kyseessä on pedagoginen malli, joka huomioi opetuksessa teoreettisen, kokemuksellisen, itsesäätelyyn liittyvän sekä sosiokulttuurisen tiedon (Tynjälä ym. 2016a). Pedagogisessa mallissa teoreettisella tiedolla tarkoitetaan käsitteellistettyä, formaalia tietoa ja kokemuksellisella tiedolla käytännön tietoja ja taitoja. Malli kannustaa teoreettisen tiedon käsittelyyn käytännön sovellutusten valossa ja toisaalta kokemustiedon tarkasteluun teoriaan sitomalla. Metakognitiivisten taitojen rinnalla itsesäätelytietoon liittyvät reflektiotaidot. Mallissa reflektiota hyödynnetään oppijan kokemusten reflektioon teoreettisten käsitteiden tai mallien avulla. Sosiokulttuurista tietoa ovat esimerkiksi toimintaympäristöjen ja -kulttuurien toimintatavat ja käytännöt (Tynjälä ym. 2016a; Tynjälä ym. 2006).

Eri tiedon lajien yhdistelemiseen tarvitaan tätä tukevia välineitä. Integratiivisen pedagogiikan mallissa Tynjälä ym. (2016a; 2014; 2006) nimeävät näiksi välineiksi esimerkiksi kirjoitustehtävät, ryhmäkeskustelut, yhteisöllisen oppimisen, projektit, ongelmalähtöisen oppimisen (PBL) ja mentoroinnin. Tiedon integrointia tukevista prosesseista nostetaan esille erityisesti ongelmanratkaisu ja integratiivinen ajattelu, jossa eri tietolajien ja peräti ristiriitaisten tietojen yhdistelyn kautta oppija muodostaa uuden ymmärryksen tai jopa uutta, yhteisölle merkityksellistä tietoa aiheesta. Kuitenkin mikä tahansa oppimistehtävä, joka auttaa teorian ja käytännön kokemusten yhdistämisessä ja reflektion toteutumisessa, sopii tarkoitetuksi välineeksi (Tynjälä ym. 2014). Integratiivinen pedagogiikka pyrkii yhdistämään oppimisen aitoihin tai simuloituihin työympäristöihin, jolloin myös sosiokulttuurisen tiedon hyödyntäminen on mahdollista (Tynjälä ym. 2016a; Tynjälä ym. 2014). Tynjälä ja Virtanen (2016) toteavat vuorovaikutuksen olevan keskeisessä asemassa integratiivisessa pedagogiikassa, joskin itsenäistä työskentelyä voidaan käyttää yhteisölliseen oppimiseen valmistautumisessa ja toisaalta opitun jatkotyöstämiseen.

Integratiivisessa pedagogiikassa on siis kyse prosessista, jossa opiskelija ratkoo käytännön ongelmia sekä niihin liittyviä käsitteellisiä ongelmia yhdistellen käytännön tietoa teoriaan, hyödyntäen itsesäätelytaitojaan ja sosiokulttuurista ympäristöään (Tynjälä 2016a; Tynjälä 2006). Mallin osa-alueet ja niiden keskinäiset linkitykset on esitetty myös kuviossa 1.



Kuvio 1. Integratiivisen pedagogiikan malli (mukaillen Tynjälä & Virtanen 2016).

Integratiivisen pedagogiikan malli on suoraan sovellettavissa myös kuntoutusalan opetustilanteisiin, sillä alan tietojen, taitojen ja käytäntöjen oppimisessa teorian, käytännöllisen osaamisen ja toimintaympäristöistä saatavan tiedon yhdisteleminen on välttämätöntä työn optimaaliseksi toteuttamiseksi. Mallia voidaan käyttää esimerkiksi liittämällä teorian tiedon käsittelyn välittömään yhteyteen sen soveltaminen käytäntöön harjoitusten avulla ja linkittämällä käytännön opit teoriaan reflektiota hyödyntämällä (Tynjälä ym. 2016a; Tynjälä ym. 2014). Käytännössä opetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi ongelmalähtöisenä oppimisena tai projektioppimisena (Tynjälä ym. 2006) tai työssä tapahtuvana oppimisena (Tynjälä ym. 2014). Tynjälän ym. (2014) mukaan reflektio voi toteutua yksilö- tai ryhmätasoisena, sekä

oppimisesta että oppimisprosessistakin. He toteavat teorian ja käytännön yhdistämisen olevan kaiken ammatillisen oppimisen perusta.

Integratiivinen pedagogiikka on käyttökelpoinen väline kuntoutusalan opiskelijoiden opetuksessa ja se on toimiva malli myös kuntoutukseen liittyvässä ohjaus- ja neuvontatyössä (Tynjälä ym. 2016b). Tynjälän ym. (2016b) mukaan esimerkiksi omatoimisten harjoitteiden ja erilaisten kuntoutustoiminnan perustelevien kuntoutujalle luovat siltaa teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon välille. Tutkijat näkevät, että sosiokulttuurisen tiedon hyödyntäminen sekä kuntoutujan emootioiden huomioiminen edistävät ohjausta. Toisaalta oman toiminnan reflektointi auttaa kuntoutujaa tunnistamaan edistymistään. Integratiivisen pedagogiikan ollessa vuorovaikutteista, eivät kuntoutujan läpikäymät prosessit voi olla vaikuttamatta myös ammattilaiseen (Tynjälä ym. 2016b). Kun siis opiskelija tottuu integratiivisen pedagogiikan käyttöön opiskeluaikanaan, on hänen helppo hyödyntää mallia myös ohjatessaan kuntoutumisprosesseja ja kuntoutujan oman asiantuntijuuden kehittymistä.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämän työn tarkoituksena oli kirjallisuuden perusteella selvittää, mitä tutkimustiedon hyödyntäminen eli knowledge translation tarkoittaa, millaista osaamista tutkimustiedon hyödyntämisen opettaminen korkea-asteen kuntoutusalan koulutuksessa vaatii ja miten opettajat voivat edistää opiskelijoiden kykyä siirtää tutkittua tietoa käytäntöön.

Tiedonhaku toteutettiin 1-3 / 2020 Ovid Medline, Eric ja Cinahl -tietokannoista. Myös Google Scholaria hyödynnettiin. Hakusanoina käytettiin tutkimustiedon hyödyntämiseen, opetukseen ja kuntoutukseen liittyviä hakusanoja erilaisin yhdistelmin (taulukko 1) eri hakukannoista, eikä haku siten täytä systemaattisen kirjallisuuskatsauksen kriteerejä. Haku rajattiin vapaasti saatavilla oleviin englanninkielisiin artikkeleihin viimeisen kymmenen vuoden ajalta. Tutkimusten tuli käsitellä tutkimustiedon hyödyntämistä ja opetusta, sekä sijoittua kuntoutus- tai hoitoalan kontekstiin, jotta ne hyväksyttiin mukaan tähän kehittämistehtävään. Hakua

täydennettiin löydettyjen artikkelien lähteiden perusteella. Tiedonhaulla kerätty aineisto koostuu muun muassa tutkimusartikkeleista, e-kirjoista ja pro gradu -tutkielmista.

Tutkimustiedon hyödyntäminen	knowledge translation or knowledge transfer or knowledge exchange or research utilization or knowledge uptake or knowledge to action
Opetus	pedagog* or andragog* or teach* or educati* or student* or integrative pedagog*
Kuntoutus	physical therapy modalities or physiotherap* or physical therap* or occupational therapy or occupational therap* or osteopath* or osteopathic physicians or osteopathic medicine or nurse* or speech therap* or nutritionist or dietitian or dietician or rehabilitation

Taulukko 1. Hakusanat teemoiteltuna.

Kehittämistehtävässä on hyödynnetty TerOpe Osaavat opettajat yhdessä! -kärkihanketta. Hankkeessa muun muassa selvitettiin sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien osaamista Health and Social Care Educator's Competence (HeSoEduCo) itsearviontimittarilla ja toisaalta kuvata mahdollisia yhteyksiä eri osaamisalueiden välillä (Mikkonen ym. 2019). Syksyllä 2018 toteutettuun määrälliseen kyselyyn vastasi yhteensä 422 sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajaa. Vastaajista 28 ilmoitti opettavansa ammattikorkeakoulussa kuntoutusosalalla. Opettajien näyttöön perustuvan toiminnan osaamista selvitettiin kyselyssä kahdeksalla kysymyksellä; ne otettiin mukaan tässä kehittämistyössä hyödynnettyyn analyysiin. Analyysi toteutettiin SPSS Statistics 24.0 -ohjelmistolla frekvenssianalyysinä.

TULOKSET

Tämän kehittämistehtävän tulokset koostuvat kirjallisuuskatsauksesta ja TerOpe Osaavat opettajat yhdessä! -kärkihankkeen kyselytutkimuksen tuloksista. Eri tietokannoista tehdyn kirjallisuushaun perusteella löytyi yhteensä 135 tutkimusta, joista lopulliseen työhön valikoitui

yhdeksän kansainvälistä tutkimusartikkeliä. Lisäksi hyödynnettiin muun muassa alan painettua kirjallisuutta ja TerOpe-kärkihankkeen loppuraporttia.

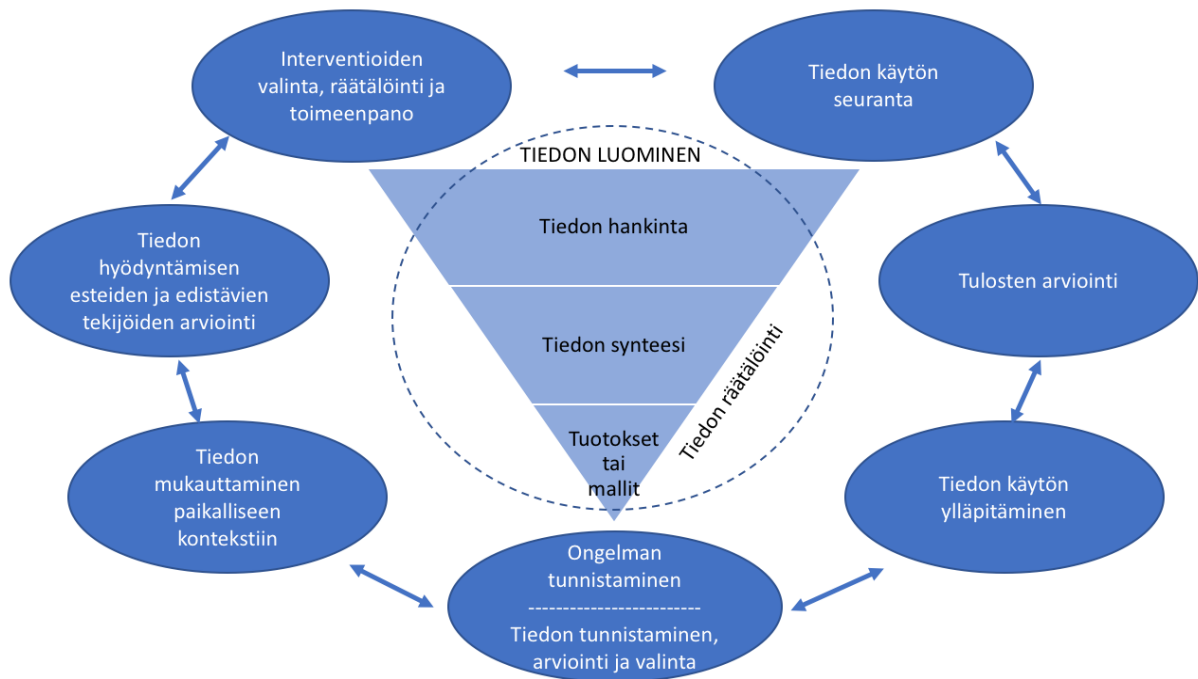
Tutkimustiedon hyödyntäminen ja sen taustalla vaikuttavat teoriat

Tutkimustiedon hyödyntäminen eli knowledge translation tarkoittaa dynaamista ja toistuvaa prosessia, joka sisältää tiedon synteessin, tiedon levittämisen, muokkaamisen ja terveyttä edistävän tiedon eettisen käytön tarjoten tehokkaampia terveyspalveluita ja -tuotteita sekä vahvistaen terveydenhuoltoa (CIHR 2016; Sipilä ym. 2016; Straus ym. 2013). Tutkimustiedon hyödyntämistä on tutkittu monen eri teoreettisen viitekehyksen kautta, kuten toiminnansuunnittelun, kognitiivisen psykologian, kasvatustieteiden ja organisatoristen teorioiden kautta. Kognitiivisen psykologian teorioista voidaan löytää yhteyksiä motivaatioon, muutokseen ja päätöksentekoon sekä tutkimuksen hyödyntämiseen liittyvän käytöksen ymmärtämiseen (Hutchinson & Estabrooks 2013a). Hutchinson ym. (2013b) mainitsee kasvatustieteen teorioita käytettävän vahvasti tutkimustiedon hyödyntämisen teoreettisessa viitekehyksessä, vaikka tutkimusnäyttö on osin vielä hajanaista. He painottavat aikuisoppijuuden huomioimista tutkimustiedon mahdollisimman tehokkaassa hyödyntämisessä. Tiedon hyödyntämisen tulisi lähteä omien oppimisen tarpeiden määrittelystä, olemassa olevan osaamisen tunnustamisesta sekä selkeiden ja oppijalle itselleen merkityksellisten päämäärien asettamisesta jatkuen kohti luovia ja oppimiseen innostavia interventioita. Teorialähtöinen toiminta voi tehostaa tutkimustiedon hyödyntämistä, jos se on muokattu yksilöllisten oppimistyylien ja tarpeiden mukaan käsillä olevaan tutkimusongelmaan sopivaksi ja etenkin, jos uusi tieto pystytään yhdistämään jo olemassa olevaan tietämykseen (Hutchinson & Estabrooks 2013b).

Kanadan terveystutkimusta rahoittava organisaatio Canadian Institutes of Health Research (CIHR 2016) on avannut tarkemmin tutkimustiedon hyödyntämisen määritelmän mukaisia osa-alueita. Tiedon synteesi tarkoittaa tutkimustulosten integroimista ja asiayhteyden luomista osaksi laajempaa ymmärrystä esimerkiksi systemaattisen katsauksen tai metasynteessin keinoin.

Tiedon levittäminen sisältää soveltuvan yleisön määrittelemisen ja tiedon muovaamisen kohdeyleisölleen käyttökelpoiseksi esimerkiksi mediayhteistyönä tai tiedonkäyttäjien osallistamisella kehittämistoimintaan. Tiedon muokkaaminen viittaa tutkijoiden ja tiedonkäyttäjien yhteistyöhön eli tutkimuskumppanuuteen, joka toteutuessaan johtaa yhteiseen oppimiseen suunnittelun, toteutuksen ja tiedon levittämisen kautta, ja joka lopulta kulminoituu tiedon hyödyntämiseen päätöksenteossa. Tiedon eettisellä käytöllä tarkoitetaan niitä tiedon käytäntöön siirtämisen prosesseja, jotka on toteutettu johdonmukaisesti eettisten normien ja säädösten, sosiaalisten arvojen ja muiden säännösten ja lakien mukaisesti (CIHR 2016).

CIHR (2016) on julkaissut tiedon tuottamisen ja hyödyntämisen (Knowledge to Action) -kehämallin (kuvio 2). Malli huomioi tiedon tuottamisen kolme vaihetta: tiedon hankinta, tiedon synteesi ja tämän perusteella kehitetty lopputuotos tai malli tiedon jalkauttamiseksi. Toimintakehä johtaa tiedon hyödyntämiseen, johon toisaalta voidaan vaikuttaa koko tutkimusprosessin ajan (CIHR 2016). Straussin (2013) mukaan toimintakehä huomioi ongelman määrittelyn lisäksi kohdeyleisön, mahdolliset tiedon jalkauttamiseen vaikuttavat esteet ja sitä helpottavat tekijät sekä tutkimustiedon hyödyntämisen interventiot, mutta myös tiedon käytön seurannan, tuloksellisuuden arvioinnin ja tiedon käytön ylläpitämisen. Opetuksessa tämä edellä mainittu malli voisi tarkoittaa opetettavan asian määrittelyn, sen sopeuttamisen valittuun opiskelijaryhmään, mahdollisten opetukseen liittyvien haasteiden ja edistävien tekijöiden tunnistamisen ja tämän jälkeen opetuksen toteuttamisen. Integratiivisen pedagogiikan mallin mukaisesti paitsi opetuksessa, myös tiedon käytön seurannassa ja tuloksellisuuden arvioinnissa voidaan käyttää esimerkiksi integratiivista ajattelua ja ongelmanratkaisua hyödyntäviä oppimistehtäviä, ryhmätehtäviä tai projekteja.



Kuvio 2. Tiedon tuottamisen ja hyödyntämisen kehä (mukaiillen CIHR 2016).

Straus ym. (2013) tarkastelevat tiedon hyödyntämisen -prosessia kahdesta näkökulmasta: tutkimuksen jälkeisestä ja tutkimuksen aikaisesta näkökulmasta. Ensimmäinen lähestymistapa käsittää suunnitelman tutkimusprosessissa saadun tiedon jalkauttamiseksi esimerkiksi konferenssiesityksinä, vertaisarvioitujen lehtien artikkelijulkaisuina tai kohdeyleisölle muokattuina opetustuokioina. Myös tiedon kaupallistaminen on yksi toteutustapa. Tutkimuksen aikaisessa tutkimustiedon hyödyntämisessä sen sijaan sidosryhmät tai potentiaaliset tiedon käyttäjät otetaan mukaan koko tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin tutkimuskumppaneina, jolloin tutkimuksen tulokset ovat todennäköisemmin käyttäjien näkökulmasta olennaisia ja siten tulevat hyödynnetyiksi päätöksenteossa (CIHR 2016, Straus ym. 2013). Korkeakouluissa tutkimuksen aikaista tutkimustiedon hyödyntämistä voidaan hyödyntää perustutkimuksessa tai soveltavan tutkimuksen tekemisessä erilaisissa kehittämis-, tutkimus- ja innovaatioprojekteissa sekä opinnäytetyöprosesseissa tiiviissä työelämä- ja potilasjärjestöyhteistyössä. Näin toimittaessa toteutuu myös tutkimuskumppanuus. Tutkimuksen aikaisen tutkimustiedon hyödyntämisen harjoittelu antaa opiskelijoille

valmiudet sen jälkeisen tutkimustiedon hyödyntämisen toteuttamiseen työelämässä. Kuntoutus on jatkuvasti muuttuva ala ja uutta tietoa julkaistaan tiiviisti. Ymmärrys tutkimustiedon hyödyntämisen mahdollisuuksista ja taidot sen soveltamiseksi auttavat myös kuntoutusalan työntekijöitä välittämään tietoa eteenpäin eri kohdeyleisöille soveltaen.

Tutkimustiedon hyödyntämisen opettamiseen vaadittava opettajan osaaminen korkeasteen kuntoutusalan koulutuksessa

Opettajan näkökulmasta näyttöön perustuvan toiminnan osaaminen kattaa ajantasaisen näytön huomioimisen omassa toiminnassa opetuksessa, yhteistyössä sekä kehittämistyössä, joilla kaikilla on myös vaikutusta ihmisten hoitoon, kuntoutukseen ja sosiaalipalveluihin. Näyttöön perustuvaan toimintaan luetaan tutkimusnäytön hyödyntäminen, näyttöön perustuvien pedagogisten ratkaisujen käyttäminen sekä opiskelijoiden ohjaaminen parhaan mahdollisen tiedon pariin. Lisäksi opettajan odotetaan osaavan tehdä koulutukseen liittyviä johtopäätöksiä oman alansa tieteellisen osaamisen kautta (Mikkonen ym. 2019).

Mikkosen ym. (2019) tutkimuksessa näyttöön perustuvan toiminnan osaaminen oli itsearvioinnin perusteella yksi sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien vahvimpia osaamisalueita pedagogisen ja substanssiosaamisen rinnalla. Kuntoutusalan 28:sta vastaajasta suurin osa (96,4%) ilmoitti hyödyntävänsä tutkimusnäyttöön perustuvaa tietoa, kuten katsauksia ja hoitosuosituksia opetuksessaan. Kaikki vastaajat kertoivat osaavansa ohjata opiskelijat etsimään parhaan mahdollisen tiedon päätöksenteon perusteeksi ja he myös kokivat osaavansa selittää, mikä on näyttöön perustuvan toiminnan merkitys sosiaali- ja terveydenhuollossa. Suurin osa (96,4%) vastaajista koki tunnistavansa näyttöön perustuvan toiminnan prosessin (näytön haku, käyttöönotto ja käytön varmistaminen) ja valtaosa (92,9%) vastaajista koki osaavansa tuottaa tieteellistä tietoa. Kaikki kokivat osaavansa hakea itsenäisesti tutkimustietoa yleisimmistä tietokannoista ja arvioida tutkimusten laatua kriittisesti. Kuitenkin yli puolet (53,6%) vastaajista koki tarvitsevänsä lisää osaamista näyttöön perustuvasta toiminnasta. Näiden tulosten perusteella kuntoutusalan opettajien osaaminen näyttöön perustuvasta toiminnasta on siis varsin vakaalla pohjalla.

Mallidou kumppaneineen (2018) määrittelee systemaattisen kirjallisuuskatsauksen pohjalta tutkimustiedon hyödyntämiseen tarvittavat kompetenssit (taulukko 2). Vaikka tutkimustiedon hyödyntämistaidot sekä tutkimustaidot ovat monelta osin yhteneväiset, kattavat tutkimustiedon hyödyntämistaidot tutkimusosaamisen lisäksi asiayhteyden ja organisaation tuntemisen, klinisen työskentelyn ja päätöksenteon prosessien ymmärtämisen, yhteistyötaidot, tutkimusten muokkaamisen yksilöllisten tarpeiden mukaan sekä tutkimustulosten hyödyntämisen ja jalkauttamisen kliniseen työhön ja päätöksentekoon (Mallidou ym. 2018).

Mallidou ym. (2018) kehittämissä tietokompetensseissa painotetaan kontekstien, tutkimusprosessien sekä näyttöön perustuvan toiminnan peruselementtien ymmärtämistä. On tärkeää ymmärtää niitä terveydenhuoltojärjestelmiä ja sidosryhmiä, joihin tutkimustietoa sovelletaan. Tutkimusprosessin ymmärtäminen kattaa niin tutkimuskysymysten muodostamisen kuin soveltuvien metodien valinnan, ja erilaisten tutkimusten ymmärtämisen. Tiedonvälitys- ja kommunikaatiokeinojen laaja-alainen ymmärtäminen ja hallinta auttavat tiedon siirtämisessä käytäntöön ja päätöksentekoon. Tässä on oleellista tiedostaa erilaiset näyttöön perustuvat työkalut ja tietokannat, sekä hallita esimerkiksi digitaaliset tietolähteet, kuten sosiaalisen median ja blogien käyttö. Tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyvien teorioiden ja mallien ymmärtäminen on oleellista niin käytännön työssä, päätöksenteossa kuin tutkimustyössäkin. Tiedon leviämisen kannalta oleellista on myös ymmärtää, miten tutkimustietoa voi hyödyntää ja muokata kohdeyleisölle sopivaksi (Mallidou ym. 2018).

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä toteuttaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa, joka palvelee amk-opetuksen ohella työelämää, edistää aluekehitystä sekä uudistaa alueen elinkeinorakennetta (Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932, 4§). Ammattikorkeakouluilta edellytetään yhteistyötä elinkeino- ja muun työelämän kanssa (Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932, 6§). Opettajien on siis tunnettava paitsi koulutusmaailma ja siihen liittyvät kehittämistyön ympäristöt, myös terveydenhuollon organisaatiot ja paikalliset tutkimuskumppanuustahot. Heidän on myös osattava huomioida

opetuksessaan paitsi opiskelijoiden näyttöön perustuvan osaamisen kehittyminen, myös heidän tutkimustiedon hyödyntämistaitojen kehittyminen. Toisaalta opiskelijoiden osaamista kehittävät tehtävät, kuten oppimistehtävät ja opinnäytetyöt voisi muotoilla siten, että niitä olisi helpompi hyödyntää tiedon jalkauttamiseen sidosryhmille ja kuntoutujille. Keinoja voisivat olla esimerkiksi blogikirjoitukset tai sidosryhmien kanssa yhteistyössä toteutettavat tietoisut, työpajat tai pidempikestoiset kehittämisprojektit.

Taitokompetensseilla Mallidou ym. (2018) viittaavat kykyihin hallita ja johtaa tiimityöskentelyä yhteisöllisin keinoin tietoa jakamalla, yhdistämällä ja välittämällä sekä ohjaamalla innovaatioiden, laadun ja terveydenhuollon järjestelmien kehittämistä. Tässä painottuvat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Opettajien voidaan katsoa edustavan tällaisia johtoasemassa olevia henkilöitä, joiden avulla tiedon hyödyntämisen osaaminen lisääntyy ja muutokset välittyvät parhaimmillaan myös opetustilanteiden ulkopuolelle työelämään, myös yritys yhteistyössä tapahtuvan kehittämistyön kautta. Opettajat voidaan siis nähdä myös tutkimustiedon hyödyntämistaitojen fasilitaattoreina.

Elledgen ym. (2019) tutkimuksessa käytiin läpi kirjallisuutta siitä, mikä tekee menestyneen tutkimustiedon hyödyntämisen fasilitaattorin. Vaikuttavin fasilitaattori voi olla se, jolla on eniten tunneälyä. Fasilitaattoriksi ei välttämättä kuitenkaan synnytä vaan opitaan. Yksi tapa kehittää fasilitaattorin roolia voisi olla eteneminen aloittelijasta asiantuntijaan (Elledge ym. 2019). Tutkimustiedon hyödyntämisen fasilitaattorina voidaan nähdä myös kuntoutusalan ammattilainen kuntoutustoiminnan perustelijana ja sanoittajana. Tutkimustiedon hyödyntäminen ja fasilitointiosaamisen kehittäminen on siis syytä aloittaa jo opintojen aikana. Toisaalta tutkimuksen aikaisessa tutkimustiedon hyödyntämisessä tärkeässä roolissa ovat kuntoutujat itse, jolloin tutkimustiedon hyödyntämisen fasilitaattorina ja tutkimustiedon hyödyntämisprosessin johtajana voi toimia myös kuntoutuja.

Tiedot	·	Kontekstin tunteminen
	·	Tutkimusprosessin tunteminen
	·	Tiedon jakaminen
	·	Tietoisuus eri tietolähteistä
	·	Tutkimustiedon hyödyntämisen ja näyttöön perustuvan toiminnan ymmärtäminen
	·	Tiedon levittämisen ja välittämisen ymmärtäminen
Taidot	·	Yhteistyö ja tiimityöskentely
	·	Johtajuus
	·	Tiedon jakaminen
	·	Tiedon synteesi
	·	Tutkimustulosten levittäminen
	·	Tutkimustulosten hyödyntäminen
	·	Innovaatioiden edistäminen
	·	Tiedon hyödyntämisen fasilitointi
Asenteet	·	Itseluottamus
	·	Luottamus
	·	Tutkimuksen arvostaminen
	·	Itseohjautuvuus jatkuvaan oppimiseen
	·	Tiimityöskentelyn arvostaminen
Muut	·	Tieto laatua parantavista menetelmistä ja työkaluista, viestintästrategioista sekä terveyspolitiikasta ja terveydenhuoltojärjestelmästä.
	·	Tutkimustiedon hyödyntämisen suunnittelutaidot, projektinhallinta, informaatioteknologian käyttö, vakaa harkinta sekä tahdikkaus ja neuvokkuus
	·	Asenteet kuten lahjomattomuus, sitoutuminen ammattimaiseen työetiikkaan ja käyttäytymiseen yhteistyökumppaneiden kanssa, sitoutuminen korkeisiin ammattimaisiin laatustandardeihin ja intressi viimeisimpään viestinnän kehitykseen.

Taulukko 2. Tutkimustiedon hyödyntämisen kompetenssit (Mallidou ym. 2018 vapaasti suomennettuna).

Mallidou ja kumppanit (2018) huomauttavat, että vaatii taitoa osata poimia kohderyhmän mukaan oleelliset tulokset tutkimuksista ja yhdistää eri lähteistä saatavaa tietoa ja tehdä niistä synteesejä. Tiedonhaun toteuttaminen, tutkimusten luotettavuuden arvioiminen, tuloksista synteessin tekeminen sekä kyky tehdä johtopäätöksiä löydetyn tiedon pohjalta edistävät tutkitun

tiedon siirtymistä käytännön työhön ja päätöksentekoon. Uudenlaisten työkalujen ja strategioiden käyttö edistää innovaatioita ja näissä voidaan hyödyntää muun muassa sosiaalista mediaa, teknologiaa sekä aikuisoppimisen teorioita eri kohderyhmien tavoittamiseksi. Tiedon välittämistä edistävät hyvät vuorovaikutustaidot, tilanteiden lukutaito, muutostarpeiden ja -valmiuksien lukutaito sekä hyvät neuvottelutaidot erityisesti konfliktitilanteissa (Mallidou ym. 2018).

Myös asenteilla on suuri merkitys tiedon hyödyntämisen onnistumisessa. Tutkimustiedon hyödyntäminen näkökulmasta asenteilla tarkoitetaan henkilökohtaista suhtautumista ja arvoja, kuten itseluottamusta, luotettavuutta ja itseohjautuvaa elinikäistä oppimista (Mallidou ym. 2018).

Keinoja edistää opiskelijoiden kykyä siirtää tutkittua tietoa käytäntöön

Tutkimustiedon hyödyntäminen opetusmaailmassa linkittyy vahvasti Davisin ja kumppanien (2013) mukaan itseohjautuvan opiskelijan käsitteeseen, jota määrittelevät itsekuri ja motivaatio, analyyttiset kyvyt, reflektiotaidot, itsetuntemus, uteliaisuus, avoimuus ja joustavuus, itsenäisyys ja itseriittoisuus, hyvät tiedonhankinta ja -käsittelytaidot sekä yleisesti ottaen hyvät opiskelutaidot. Lupaavia menetelmiä ovat Davisin ja kumppanien (2013) mielestä pienryhmissä oppiminen, laatua ajavat aktiviteetit, harjoitteluyhteisöt ja etätyöskentely. Itseohjautuva oppiminen on yhä paremmin ymmärretty käsite, jota voi tukea esimerkiksi portfolio-työskentelyllä ja itsereflektiota vaativilla harjoitteilla (Davis ym. 2013).

Tiedon hyödyntäminen terveydenhuollon maailmassa etenee usein neljän tason kautta: tietoisuus asiasta lisääntyy – yksimielisyys asiasta lisääntyy – tietoa aletaan omaksua – lopullinen tieto omaksutaan ja se sulautuu osaksi toimintaa (Davis ym. 2013). Tämä malli mukailee myös integratiivisen pedagogiikan periaatteita opetuksessa. Alussa nostetaan tietoisuuteen jokin asia tai ongelma joko opettajan ohjaamana luennon tai opetusmateriaalien avulla tai opiskelijalta esiin nousevana huomiona. Vaikka perinteisten luentojen, konferenssien ja jaettavien materiaalien ajatellaan olevan usein itsessään tehottomia muuttamaan ihmisten

käsityksiä tiedosta, voivat ne kuitenkin tuoda tietoisuuteen uusia tutkimustuloksia ja altistaa siten muutokselle ja tietojen päivittämisen tarpeelle. Yksimielisyyden tasolla pyritään lisäämään ihmisten yhteistä ymmärrystä asiasta ja tässä voidaan hyödyntää esimerkiksi pienryhmissä tapahtuvaa oppimista sekä interaktiivista toimintaa luentojen aikana. Jos julkaistu tieto herättää ristiriitaisia ajatuksia tiedon totuudenmukaisuudesta tai käytettävyydestä, voi muiden kanssa keskustelu edistää tiedon hyväksymistä ja omaksumista osaksi käytäntöä. Tiedon omaksumisen tasolla pyritään sulauttamaan tietoa osaksi toimintaa esimerkiksi järjestämällä erilaisia työpajoja. Haastavien uusien asioiden opettelussa tehokkaita työpajat tai vuorovaikutteiset verkkopedagogiset kokemukset saattavat tehostaa oppimista. Viimeisessä vaiheessa tieto sulautuu osaksi toimintaa ja sitä voidaan tukea kehittämällä jatkuvaa palautteenantoa (Davis ym. 2013).

McEvoy ym. (2018) tutkivat näyttöön perustuvan tiedon vaikutusta fysioterapiaopiskelijoiden opintojen alussa ja lopussa. He toteavat opiskelijoiden tarvitsevan kontekstin näyttöön perustuvalla tiedolle; näyttöön perustuva tutkimustieto ja sen soveltaminen ei ole opiskelijoille välttämättä selvää opintojen alussa opiskeltaessa perustieteitä. Opiskelijoiden vastauksissa kävi ilmi, että vaikka he arvostavat näyttöön perustuvaa tietoa, he eivät ensimmäisinä opiskeluvuosina ymmärtäneet sen merkityksellisyyden ja kontekstin yhteyttä. Tätä voisi McEvoy ym. (2018) mukaan vahvistaa esimerkiksi käyttämällä opetuksessa tietokantahakuja ja sen jälkeen harjoittelemalla niiden käytäntöön soveltamista. McEvoy ym. (2018) mukaan olisi tärkeää, että luennoitsijat olisivat roolimalleja, ja että kliinisten aineiden opettajat käyttäisivät oikeaa kieltä ja opettaisivat oikeaa terminologiaa sekä käyttäisivät esimerkkejä tutkitusta tiedosta.

Isot opiskelijaryhmät ovat arkipäivää, vaikka tutkimustulokset osoittavat niiden olevan melko tehottomia toiminnan muuttamisen suhteen. Davis kumppaneineen (2013) muistuttaa, että näihinkin ryhmiin voidaan kuitenkin soveltaa erilaisia tekniikoita, joilla tieto voi siirtyä paremmin osaksi toimintaa. Vuorovaikutuksellisuuden lisäämisen ja useampien eri metodien hyödyntämisen opetuksessa yksittäisen metodin sijaan on osoitettu edistävän todennäköisesti tehokkaammin tiedon omaksumista ja siirtämistä käytäntöön. Opetuksessa voidaan hyödyntää

esimerkiksi videoita, oikeita tai simuloituja potilastilanteita, paneelikeskusteluita, väittelyitä sekä tietovisoja. Opettajat voivat myös luoda klinisiä skenaarioita ja tilannekuvauksia, mihin käsiteltävää tietoa voitaisiin hyödyntää (Davis ym. 2013).

Menon ym. (2009) ja Stander ym. (2018) vertailivat tutkimuksia, joiden tarkoitus oli tutkia yksi- tai monipuolisten tutkimustiedon hyödyntämisen interventioden kykyä parantaa kuntoutusalan ammattilaisten tietoja, asenteita ja käytänteitä näyttöön perustuvasta toiminnasta (Menon ym. 2009) ja toisaalta tunnistaa käyttäytymisen muutokseen johtavat merkitykselliset teoriat ja mallit tutkimustiedon hyödyntämisen taitoja kehitettäessä (Stander ym. 2018). Menonin ym. (2009) tutkimuksessa fysioterapeuttien osallistuminen aktiiviseen useampiosaiseen tutkimustiedon hyödyntämisen interventioon näkyi parantuneena näyttöön perustuvan tiedon hallintana ja käyttönä verrattuna passiivisiin jakamisstrategioihin. Nämä päämäärät eivät kuitenkaan siirtyneet asenteisiin parhaita käytänteitä kohtaan.

Standerin ym. (2018) tutkimuksen tutkimustiedon hyödyntämisstrategiat olivat interaktiivisia ja didaktisia, painettuun materiaaliin perustuvia sekä keskustelua ja palautetta sisältäviä. Strategiat olivat lopputulokseltaan vaikuttavia. Tutkimuksen oletuksena oli, että taidot ja tieto olisivat eniten raportoidut lopputulemat. Eniten muutosta raportoitiin kuitenkin käytöksen muutoksessa (Stander ym. 2018). Menonin ym. (2009) tutkimus suosittaa aktiivista, monipuolista tiedonsiirtoa fysioterapeuteille tiedon ja käytänteiden parantamiseksi. Menonin ym. (2009) mukaan heidän tutkimuksensa tulokset ovat linjassa muiden systemaattisten katsausten kanssa, jotka on tehty muista terveydenhuollon ammattilaisista, joilla on tutkittu aktiivista moniosaista tutkimustiedon hyödyntämisen interventiota. Tutkimuksen mukaan se on tehokkaampi kuin yksittäinen, passiivinen tutkimustiedon hyödyntämisinterventio silloin, kun parannetaan näyttöön perustuvaa tietoa ja tuotetaan muutosta käytänteisiin; tällaisiin yksittäisiin tekijöihin on kuitenkin vaikea päästä käsiksi (Menon ym. 2009). Standerin ym. (2018) tutkimuksen mukaan aikuisille suunnattu oppimisteoria, joka on ryhmälle sopiva ja kontekstualisoitu, voi tukea vaikuttavaa moniosaista tutkimustiedon hyödyntämisen intervention kehitystä.

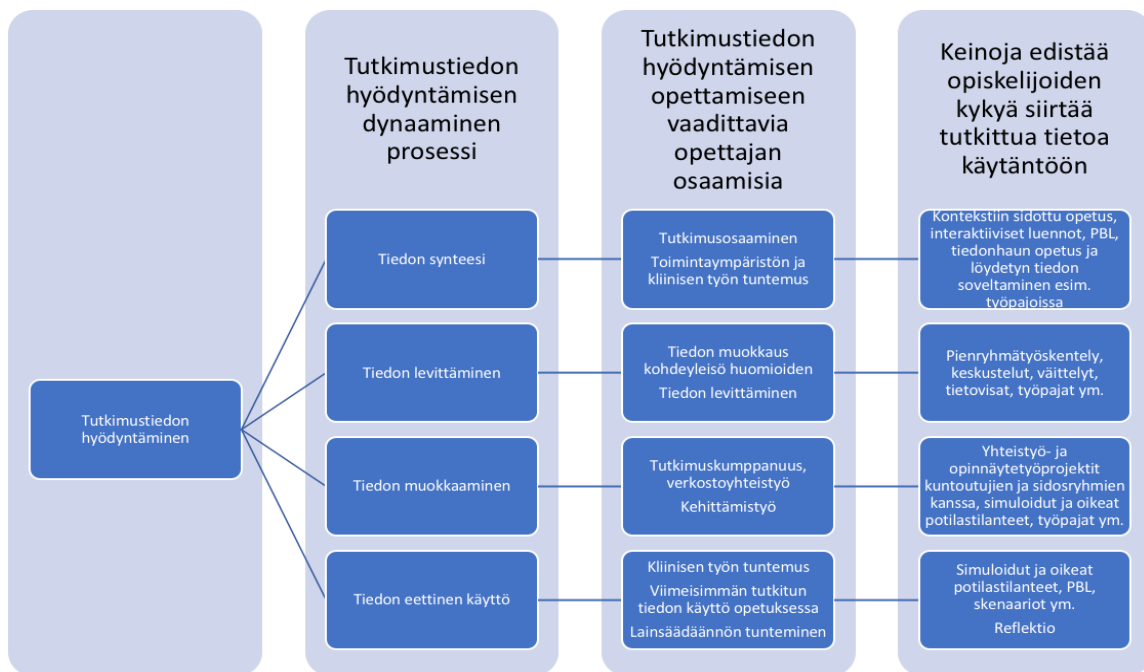
Hickman ym. (2018) ehdottavat sairaanhoitajaopiskelijoiden näyttöön perustuvan osaamisen kehittämiseen kohdistuneessa systemaattisessa katsauksessaan, että tutkimustiedon hyödyntämiseen ja tutkimustiedon hyödyntämistaitojen kehittymiseen tähtäävässä opetuksessa voidaan hyödyntää ohjattua oppimista, pienryhmätyöskentelyä tutkimustiedon kriittiseksi arvioimiseksi, sulautuvaa oppimista, roolipelejä sekä ohjattua väittelyä. Lisäksi tutkijat mainitsevat ongelmalähtöisen oppimisen yhtenä opetusmetodinä, mutta toteavat tästä tarvittavan vielä lisää tutkimusta. Kuitenkin Bhogal ym. (2011) suosittavat pienryhmissä toteutettavaa ongelmalähtöistä oppimista käytettäväksi myös tutkimustiedon hyödyntämistaitojen opetuksessa.

Breen ym. (2018) käsittelevät artikkelissaan kanadalaisessa yliopistossa sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoille toteutettua tutkimustiedon hyödyntämisen -kurssia. Kurssin tarkoituksena oli edetä tutkimustiedon hyödyntämisen keinojen suunnittelusta aina tiedon käyttöön saattamiseen valitussa sidosryhmässä. Teoriaopetuksen lisäksi kurssilla toteutettiin pienryhmätyöskentelynä kirjallisia, suullisia tai visuaalisia materiaaleja tiedon soveltamiseksi. Osa projekteista toteutettiin tiiviissä yhteistyössä sidosryhmän kanssa, osassa aihe oli yhteisölähtöinen. Opiskelijat kokivat sidosryhmäyhteistyön positiivisena, vaikkakaan suunniteltuja toimenpiteitä ei ehditty kurssin aikana toteuttaa. Tästä huolimatta kurssin koettiin edistäneen näyttöön perustuvan toiminnan, tutkimustiedon hyödyntämisen osaamisen sekä yhteistyötaitojen oppimista yli odotusten (Breen ym. 2018).

Tilson kumppaneineen (2016b) tutkivat tablettitietokoneen käytön mahdollisuuksia tutkimustiedon hyödyntämisessä klinisen työharjoittelun aikana kalifornialaisilla fysioterapiaoiskelijoilla. Jokainen opiskelija sai käyttöönsä tabletin, jolle oli ladattu useita kymmeniä sovelluksia, jotka muun muassa tukivat tiedonhankintaa ja potilasohjausta sekä mahdollistivat dokumentoinnin. Tulosten perusteella opiskelijat hyödynsivät tablettia runsaasti harjoittelun aikana. Suurin osa käytöstä kohdistui tiedonhankintaan, potilasohjaukseen ja dokumentointiin (Tilson ym. 2016b). Työpaikoilla tietokoneiden määrä on pääasiassa resursoitu työntekijöiden mukaan eikä opiskelijoita varten ole usein ylimääräisiä tietokoneita, joita voisi käyttää välittömästi halutessaan. Tabletti mahdollistaa tutkimustiedon

hyödyntämisen ajasta ja paikasta riippumatta ja tukee opiskelijoiden tutkimustiedon hyödyntämistaitojen kehittymistä jo opiskeluaikana ennen työelämään siirtymistä.

Tarkasteltaessa tutkimuksissa esitettyjä keinoja edistää opiskelijoiden kykyä siirtää tutkittua tietoa käytäntöön huomataan, että monet menetelmät saavat tukea integratiivisen pedagogiikan mallista. Molemmat painottavat aktiivisia keinoja opetuksessa huomioiden teorian tiedon, käytännön kokemukset ja osallistumisen aitoihin toimintakäytänteisiin ja -ympäristöihin. Integratiivisen pedagogiikan ajatusta jatkuvasta reflektiosta tukee myös CIHRn Tiedon tuottamisen ja hyödyntämisen kehä, jossa huomioidaan tulosten arviointi ja tiedon käytön jatkuva ylläpito. Tutkimustiedon hyödyntämisen opettamiseen vaadittavaa osaamista taas voidaan peilata suoraan tutkimustiedon hyödyntämisen dynaamiseen prosessiin: prosessin eri vaiheet määrittelevät opettajalta vaadittavaa osaamista. Toisaalta aktiivisten oppimismenetelmien hyödyntäminen vaatii myös laajaa pedagogista osaamista ja rohkeutta erilaisten menetelmien käyttöön (kuvio 3.).



Kuvio 3. Tutkimustiedon hyödyntämisen prosessi opetuksessa.

POHDINTA

Tieteen ymmärryksen edistäminen hyödyttää monia tahoja (Miettinen 2016, 12). Poliittisten päättäjien ymmärrys tutkimusten tekemisestä voi vaikuttaa lainsäädäntöön ja julkisten varojen käyttöön, mikä hyödyntää tutkijoita. Tieteellisen tutkimuksen on osoitettu olevan yhteydessä myös kansantalouteen ja kilpailukyvyyn parantamiseen. Kansalaisten näkökulmasta tieteellisen tiedon ymmärtäminen ja hyödyntäminen näkyvät näyttöön perustuvana terveydenhuoltona ja yhteiskunnallisena päätöksentekona (Miettinen 2016, 12).

Monissa tutkimuksissa on todettu tieteellisen tutkimuksen ja käytännön kliinisen työn välillä olevan selkeä katkos (mm. Stander ym. 2018; Tilson ym. 2014a; Straus ym. 2013). Tutkimusten tulokset jäävät irrallisiksi ja alihyödynnetyiksi, jolloin myöskään kliininen toiminta ei ole riittävästi näyttöön perustuvaa. Menon ym. (2009) toteavat systemaattisessa katsauksessaan kuntoutuksen ammattilaisten usein tunnistavan tiedon tarpeen ja aihepiirin kannalta oleelliset tutkimukset, mutta heiltä puuttuu itseluottamus ja osaaminen tiedon hyödyntämiseksi ja soveltamiseksi kliiniseen työhön. Haasteita ilmenee tiedon hyödyntämisen prosessin monessa vaiheessa. Ajan ja muiden resurssien rinnalla tarvitaan riittävä osaamista tiedonhausta ja tutkimusten luotettavuuden arvioinnista, kriittistä lukutaitoa, tilastollisten analyysien ymmärtämistä sekä kykyä muodostaa tuloksista synteesejä ja johtopäätöksiä. Näihin haasteisiin voidaan pyrkiä vastaamaan tutkimustiedon hyödyntämisen keinoin, joka tarkoittaa siis dynaamista prosessia, joka kattaa tiedon synteessin, tiedon levittämisen, muokkaamisen ja terveyttä edistävän tiedon eettisen käytön terveydenhuollon vahvistamiseksi (CIHR 2016; Sipilä ym. 2016; Straus ym. 2013). Tässä työssä knowledge translation on suomennettu tutkimustiedon hyödyntämiseksi, sillä virallista suomenkielistä vastinetta ei ole. Käyttämämme suomenkielinen käsite on kuitenkin sisällöltään englanninkielistä vastinettaan suppeampi ja jatkossa sopivamman käsitteen määrittely on tarpeen.

Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotaitojen opetus on merkittävässä asemassa sen kannalta, että tutkimustiedon hyödyntäminen tehostuisi entisestään. TerOpe-hankkeen kyselyn perusteella kuntoutusalan opettajilla on vahvaa osaamista näyttöön perustuvasta toiminnasta.

He kertoivat hyödyntävänsä tutkimusnäyttöön perustuvaa tietoa opetuksessaan sekä osaavansa ohjata opiskelijat etsimään näyttöön perustuvaa tietoa. Tästä huolimatta yli puolet vastanneista (53,6%) koki tarvitsevänsä lisää osaamista näyttöön perustuvasta toiminnasta. Opettajat ovat keskeisessä roolissa opiskelijoiden tiedonhankintaan, tutkimusten lukemiseen ja hyödyntämiseen liittyvien taitojen kehittämisessä. Opiskelijat taas ovat keskeisessä asemassa näyttöön perustuvan toiminnan kehittämisessä yhteistyössä työelämän kanssa jo opintojensa aikana sekä myöhemmin työelämässä tulevaisuuden työntekijöinä. Opiskelijoiden näkökulmasta arvioituna osaaminen tällä saralla on keskeistä niin tarkoituksenmukaisten kuntoutusmenetelmien valinnan kuin kuntoutujien ymmärryksen lisäämisessä. Opiskelijoiden tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyvien taitojen edistämiseksi on opettajan tunnettava tutkimusprosessin lisäksi tiedon hyödyntämiseen liittyvät prosessit, asiayhteydet ja kohderyhmät sekä hallittava muun muassa yhteistyötä ja kyseisten taitojen fasilitointia.

Tutkimusten perusteella opettajat voivat edistää tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyvien taitojen kehittämistä yhdistämällä esimerkiksi luennoissa tai pienryhmätyöskentelyssä käsiteltävä teorian tieto käytäntöön esimerkiksi työpajoissa, työharjoitteluissa tai simuloituissa potilastilanteissa. Oleellista on yhteisöllisesti ja vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen. Koska ammattikorkeakouluille kuuluu työ- ja elinkeinoelämää ja aluekehitystä edistävä toiminta (Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932, 4§), voidaan myös tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyvien taitojen kehittäminen yhdistää luontevaksi osaksi tätä yhteistyötä.

Laajoja tutkimustiedon hyödyntämisen taitojen kehittämiseen tähtäviä kurssikokonaisuuksia suunniteltaessa on kuitenkin huomioitava riittävät aikaresurssit sekä sopivat yhteistyökumppanit. Lisäksi kurssien suunnittelussa on huomioitava niille sopiva ajankohta: kuten McEvoy ym. (2018) huomasivat fysioterapiaopiskelijoihin kohdistuneessa tutkimuksessaan, eivät opiskelijat ymmärtäneet opintojensa alkuvaiheessa näyttöön perustuvan tiedon ja sen käytäntöön soveltamisen yhteyttä. Opiskelijat tarvitsevat kontekstin näyttöön perustuvalla tiedolla ja sen soveltamisella ja tämä on opintojen alkuvaiheessa vaikeaa (McEvoy ym. 2018). Näyttöön perustuvan tiedon ja sen soveltamisen tulisi olla oikea-aikaista; sen tulisi edetä opiskelijan mukana sitä mukaa kun hän omaksuu alaa ja sen teorian tietoa. Kun

ymmärrys alasta ja tutkitusta tiedosta kasvaa, laajenee myös opiskelijan kyky tutkitun tiedon soveltamiseen.

Tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyvien taitojen edistämistä käsitelleiden tutkimusten näkemyksiä tukee myös integratiivinen pedagogiikka: oppimisprosessissaan opiskelija ratkoo ongelmia yhdistellen teoriaa käytäntöön tiedon todellista käyttöympäristöä hyödyntäen ja toimintaansa reflektoiden. Niin tutkimustiedon hyödyntämistä kuin integratiivisen pedagogiikan mallia tarkastelleet artikkelit käyttävät samanlaisia oppimista edistäviä työvälineitä: yhteisöllistä ja ongelmalähtöistä oppimista, pienryhmätyöskentelyä, kirjallisia tehtäviä ja projekteja. Näiden kaikkien menetelmien olemassaolo tiedostetaan kuntoutusalan opetuksessa, mutta niitä ei välttämättä hyödynnetä opetuksessa systemaattisesti. Nämä menetelmät vaativat opiskelijalta itseohjautuvuutta. On kuitenkin huomioitava, ettei itseohjautuvuus ole sisäsyntyinen ominaisuus ihmisessä, vaan osa opiskelijoista tarvitsee siihen enemmän tukea kuin toiset (ks. esim. Laine & Malinen 2009). Tämä tulee huomioida myös tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyvien taitojen opetuksessa.

Kuinka paljon opetuksessa tulisi siis keskittyä tiedon hyödyntämiseen tähtäävien taitojen opettamiseen? Lienee selvää, ettei yksittäinen kurssi vielä riitä. Tilson kumppaneineen (2016a; 2014a; 2014b) tutki fysioterapeuteilla toteutettua kuusi kuukautta kestänyttä koulutusohjelmaa, jonka tavoitteena oli edistää heidän kykyään hyödyntää näyttöön perustuvaa tietoa kliinisessä työssä. Tulosten perusteella osallistuneiden minäpystyvyyys näyttöön perustuvassa toiminnassa parani ja tulokset säilyivät pitkäaikaisseurannassa. Jos ammattilaiseen koulutukseen varataan kuusi kuukautta aikaa, voisi ajatella opiskelijoiden tarvitsevan vielä pitkäjänteisempää työskentelyä saavuttaakseen samankaltaisia tuloksia. Optimaalista olisi, että tutkimustiedon hyödyntämisen opettelu nivottaisiin opetukseen koko koulutuksen ajan.

Kuntoutus on näyttöön perustuvaa toimintaa ja sen perustelu asiakaskunnalle on keskeistä kuntoutusalan ammattilaisten toiminnassa. Ammattijargonin sijaan yleistajuisempi kielenkäyttö voi saada kuntoutujat omaksumaan paremmin ammattilaisen sanoman ja ohjeistukset (Miettinen 2016, 132–133). Tieteen popularisointi on tähän eräs keino, mutta se

vaatii taitoa rajata, korostaa, pelkistää ja havainnollistaa sitä (Miettinen 2016, 47). Tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyvien taitojen kehittyessä myös tieteen popularisoinnin taidot kehittyvät. On tärkeää, että kuntoutusalan ammattilaiset toisivat nykyistä enemmän esille omaa osaamistaan, näyttöön perustuvaa toimintaa ja viimeisintä tutkittua tietoa - myös julkisuudessa. Osittain tätä jo toki toteutetaankin. Esimerkiksi Mind the Movement ja MoveDoc pyrkivät jakamaan näyttöön perustuvaa tietoa fysioterapiasta helposti ymmärrettävässä muodossa niin alan ammattilaisille kuin muillekin kiinnostuneille. Myös esimerkiksi monet potilasyhdistykset julkaisevat viimeisintä tutkimusnäyttöä aihepiiristään. Metropolian Rehablogiin sisältöä tuottavat niin kuntoutusalan opettajat kuin eri vaiheissa olevat opiskelijat ja työelämän asiantuntijatkin; se tarjoaa hyvän mahdollisuuden näyttöön perustuvan tiedon jakamiselle ja popularisoinnille.

Vuosina 2014–2015 toteutettua ammattikorkeakoulu-uudistusta on arvioitu OKM:n (2018) loppuraportissa. Ammattikorkeakoulujen rahoitusmallista 15 % on nimetty tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-toiminnalle, mikä tukee TKI-toiminnan syventämistä ja työelämäyhteistyötä. Uudistus on kannustanut kehittämään TKI-toimintaa systemaattisesti ja hankkimaan siihen myös ulkopuolista rahoitusta. Vuodesta 2015 lähtien ammattikorkeakoulujen ulkopuolinen tutkimusrahoitus onkin kasvanut 37 % (OKM 2018, 61–64). TKI-osaamisen merkitys ja ammattikorkeakoulujen vastuu soveltavan tutkimuksen teosta ymmärretään siis ammattikorkeakouluissa varsin hyvin. Tämä työ tukee osaltaan tutkimustiedon hyödyntämisen ja TKI-osaamisen vahvistumista tarjoamalla tietoa opettajien osaamisesta tutkimustiedon hyödyntämisen opetuksessa sekä keinoja opetustyöhön.

Piirainen ja Sjögren (2016, 29) määrittelevät raportissaan kuntoutusaloiksi ne ammatit, joita opetetaan Suomessa ammattikorkeakouluissa. Näitä aloja ovat apuvälineteknikon, fysioterapian, toimintaterapian, naprapatian, osteopatian, jalkaterapian sekä kuntoutusohjaajan tutkinnot (Piirainen & Sjögren 2016, 29). Näin jälkikäteen työtä arvioitaessa huomataan, etteivät tässä työssä käytetyt hakusanat kata kaikkia näitä ammattikuntia. Näiden ohella haettiin kuitenkin artikkeleita myös hoitoalalta, sillä alkuoletus oli, että hoitoalalta löytyy kuntoutusalaa enemmän julkaisuja. Paljon artikkeleita löytyi tiedon hyödyntämisestä (KT) ja

integratiivisesta pedagogiikasta. Hakutulosten rajaaminen kuntoutukseen ja pedagogiikkaan rajoitti kuitenkin huomattavasti tulosten määrää. Laajemmilla hakusanoilla olisi voinut mahdollisesti löytää vielä lisää tutkimuksia. Jatkossa tarvitaan lisää tietoa siitä, miten tiedon hyödyntämisen malleja voi soveltaa käytännössä opetustyössä kuntoutusaloilla.

JOHTOPÄÄTÖKSET

- Tutkimustiedon hyödyntäminen tarkoittaa dynaamista prosessia, joka kattaa tiedon synteesin, tiedon levittämisen, muokkaamisen ja terveyttä edistävän tiedon eettisen käytön terveydenhuollon vahvistamiseksi.
- Tutkitun tiedon ja sen hyödyntämisen välistä katkosta voidaan pyrkiä vähentämään vahvistamalla opiskelijoiden tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyviä taitoja.
- Tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyvät taidot ovat välttämättömiä kuntoutusalan opettajille, koska heidän on huomioitava tutkittu tieto opetuksessa, yhteistyössä ja kehittämistyössä.
- Tutkimustiedon hyödyntämisen opetuksessa on tärkeää huomioida yhteisöllinen ja vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen useampia menetelmiä käyttäen:
 - o teorian käsittely käytännön sovellutusten kautta ja käytännön kokemusten sitominen teoriaan
 - o pienryhmä- ja työpajatyöskentely
 - o ongelmalähtöinen oppiminen
 - o tiedon soveltaminen todellisissa tai simuloituissa potilastilanteissa tai roolipeleissä
 - o kehittämis- ja projektityöt sidosryhmien kanssa yhteistyössä ja heidän lähtökohdistaan.
- Tutkitun tiedon soveltamisen tulisi olla opetuksessa oikea-aikaista eli edetä opiskelijan osaamisen kehittymisen myötä. Ymmärryksen alasta ja tutkitusta tiedosta kasvaessa laajenee myös opiskelijan kyky tutkitun tiedon soveltamiseen.

- Integratiivinen pedagogiikka soveltuu mallina hyvin tutkimustiedon hyödyntämiseen liittyvien taitojen opetukseen, koska se käy aitoa vuoropuhelua teorian ja käytännön välillä.
- Nykyisillä ja tulevilla kuntoutusalan ammattilaisilla on niin ikään oltava tutkimustiedon lukutaitoa ja osaamista tutkimustiedon hyödyntämiseen tiedon yleistajuistamiseksi omille asiakkailleen.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. Viitattu 17.4.2020.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Autti-Rämö, I., Mikkelsson, M., Lappalainen, T. & Leino, E. 2016. Kuntoutussuunnitelma. Teoksessa Autti-Rämö, I., Salminen, A-L., Rajavaara, M. & Ylinen, A. (toim.) Kuntoutuminen. Helsinki: Duodecim. Viitattu 9.3.2020.
- Bhogal, S. K., Murray, M. A., McLeod, K. M., Bergen, A., Bath, B., Menon, A., Kho, M. E. & Stacey, D. 2011. Using Problem-Based Case Studies to Learn About Knowledge Translation Interventions: An Inside Perspective. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 31, 268–275.
<https://doi.org/10.1002/chp.20140>.
- Breen, A. V., Twigger, K., Duvieusart-Déry, C., Boulé, J., Borgo, A., Ferandes, R., Lycheck, M., Ranby, S., Scott, C., & Whitehouse, E. 2018. “We Learn by Doing”: Teaching and Learning Knowledge Translation Skills at the Graduate Level. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.1.7>.
- CIHR 2016. Knowledge translation. Canadian Institutes of Health Research. Viitattu 22.2.2020. <https://cihr-irsc.gc.ca/e/29418.html#1>.
- Davis, D., Davis, N. & Johnson, N. 2013. Formal educational interventions. Teoksessa S. Straus, J. Tetroe & I. Graham (toim.) *Knowledge Translation in Health Care. Moving from Evidence to Practise*. Toinen painos. BMJ Books: Wiley, 163–174.
- Elledge, C., Avworo, A., Cochetti, J., Carvalho, C. & Grota, P. 2019. Characteristics of facilitators in knowledge translation: An integrative review. *Collegian* 26 (2019) 171–182.
<https://doi.org/10.1016/j.colegn.2018.03.002>
- Hickman, L.D., DiGiacomo, M., Phillips, J., Rao, A., Newton, P.J., Jackson, D. & Ferguson, C. 2018. Improving evidence based practice in postgraduate nursing programs: A systematic review. Bridging the evidence practice gap (BRIDGE project). *Nurse Education Today* (2018) 63: 69–75.
<https://sharereducationnetwork.com> (viitattu 11.6.2020)
- Hutchinson, A. & Estabrooks, C. 2013a. Cognitive psychology theories of change in provider behavior. Teoksessa S. Straus, J. Tetroe & I. Graham (toim.) *Knowledge Translation in Health Care. Moving from Evidence to Practise*. Toinen painos. BMJ Books: Wiley, 288–295.
- Hutchinson, A. & Estabrooks, C. 2013b. Educational theories. Teoksessa S. Straus, J. Tetroe & I. Graham (toim.) *Knowledge Translation in Health Care. Moving from Evidence to Practise*. Toinen painos. BMJ Books: Wiley, 298–307.
- Joanna Briggs Institute. 2020. The JBI Model of Evidence-based Healthcare. Viitattu 10.6.2020.
<https://joannabriggs.org/jbi-approach.html>
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) 2009. *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Mallidou, A., Atherton, P., Frisch, N., Glegg, S. & Scarrow, G. 2018. Core knowledge translation competencies: a scoping review. *BMC Health Services Research* 18:502.
- McEvoy MP, Lewis LK, Luker J 2018. Changes in physiotherapy students' knowledge and perceptions of EBP from first year to graduation: a mixed methods study. *BMC Medical Education* (2018) 18:109.
- Menon, A., Korner-Bitensky, N., Kastner, M., McKibbin, A. & Straus, S. 2009. Strategies for rehabilitation professionals to move evidence-based knowledge into practise: a systematic review. *Journal of Rehabilitation Medicine* 41: 1024–1032.
- Metropolia Ammattikorkeakoulu 2020. REcoRDI-kehittämishanke – osaamista ja verkostoitumista kuntoutuksen soveltavaan tutkimukseen. Viitattu 9.3.2020. <https://www.metropolia.fi/fi/tutkimus-kehitys-ja-innovaatiot/hankkeet/recordi>.
- Miettinen, N. 2016. Popularisoinnin polttopisteessä: lääketieteen yleistajuistaminen mediassa kielellisenä, viestinnällisenä ja yhteiskunnallisena toimintana. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Mikkonen, K., Koivula, M., Sjögren, T., Korpi, H., Koskinen, C., Koskinen, M., Kuivila, H-M., Lähteenmäki, M-L., Koskimäki, M., Mäki-Hakola, H., Wallin, O., Saaranen, T., Sormunen, M., Kokkonen, K-M., Kiikeri, J., Salminen, L., Ryhtä, I., Elonen, I. & Kääriäinen, M. 2019. Sosiaali- ja terveys- ja kuntoutusalan opettajien osaaminen ja sen kehittäminen. *Acta Univ. Oul., F Scripta Academica* 14. Oulu: Oulun yliopisto.
- OKM 2018. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen arviointi. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:32
- Parikka, E. 2015. Tieteellinen ja tieteeseen perustuva tieto kuntoutusalan opetussuunnitelmissa ja ammattilaisten puheessa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro Gradu -tutkielma.
- Piirainen, A. & Sjögren, T. 2016. Laaja-alainen ja monikerroksinen kuntoutuksen osaaminen. Jyväskylään yliopisto. Terveystieteiden laitos. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Julkaisuja 6 / 2016.
- Sipilä, R., Mäntyranta, T., Mäkelä, M., Komulainen, J. & Kaila, M. 2016. Implementointia suomeksi. *Duodecim* 2016;132: 850–857.
- Stander, J., Grimmer, K. & Brink Y. 2018. Training programmes to improve evidence uptake and utilisation by physiotherapists: a systematic scoping review. *BMC Medical Education* (2018) 18:14.
- Straus, S. 2013. Introduction. Section 3 The Action Cycle. Teoksessa S. Straus, J. Tetroe & I. Graham (toim.) *Knowledge Translation in Health Care. Moving from Evidence to Practise*. Toinen painos. BMJ Books: Wiley, 95–96.
- Straus, S., Tetroe, J. & Graham, I. 2013. Introduction: Knowledge translation: What it is and what it isn't. Teoksessa S. Straus, J. Tetroe & I. Graham (toim.) *Knowledge Translation in Health Care. Moving from Evidence to Practise*. Toinen painos. BMJ Books: Wiley, 3–13.
- Ström, M. 2017. Kuntoutuksen yhteinen osaaminen ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa ja kuntoutuksen asiantuntijoiden kokemana. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro Gradu -tutkielma.
- Thomas, A., Han, L., Osler, B. P., Turnbull, E. A. & Douglas, E. 2017. Students' attitudes and perceptions of teaching and assessment of evidence-based practice in an occupational therapy professional Master's curriculum: a mixed methods study. *BMC Medical Education* (2017) 17:64. DOI 10.1186/s12909-017-0895-2.
- Tilson, J., Loeb, K., Barbosa, S., Jiang, F. & Lee, K. 2016b. Use of Tablet Computers to Promote Physical Therapy Students' Engagement in Knowledge Translation During Clinical Experiences. *Journal of Neurologic Physical Therapy* 40 (2), 81–89.
- Tilson, J. & Mickan, S. 2014a. Promoting physical therapists' of research evidence to inform clinical practice: part 1 – theoretical foundation, evidence, and description of the PEAK program. *BMC Medical Education* 14:125.
- Tilson, J., Mickan, S., Howard, R., Sum, J., Zibell, M., Cleary, L., Mody, B. & Michener, L. 2016a. Promoting physical therapists' use of research evidence to inform clinical practice: part 3 – long term feasibility assessment of the PEAK program. *BMC Medical Education* 16:144.
- Tilson, J., Mickan, S., Sum, J., Zibell, M., Dylla, J. & Howard, R. 2014b. Promoting physical therapists' use of research evidence to inform clinical practice: part 2 - a mixed methods evaluation of the PEAK program. *BMC Medical Education* 14:126.
- Tynjälä, P., Häkkinen, P., & Hämäläinen, R. 2014. TEL@work: Toward integration of theory and practice. *British Journal of Educational Technology*, 45 (6), 990–1000. DOI:10.1111/bjet.12164.
- Tynjälä, P., Piirainen, A., Kurunsaari, M. & Merikoski, H. 2016b. Integratiivisen pedagogiikan ja pedagogisen suhteen soveltaminen kuntoutukseen liittyvässä ohjauksessa ja neuvonnassa. Teoksessa Autti-Rämö, I., Salminen, A-L., Rajavaara, M. & Ylinen, A. (toim.) *Kuntoutuminen*. Helsinki: Duodecim. Viitattu 9.3.2020.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. *From University to Working Life: Graduates' Workplace Skills in Practice*. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Boulton-Lewis, G. (toim.) *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*. European Association for Research on Learning and Instruction. *Advances in learning and instruction series*. Oxford: Elsevier.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2016. Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A.

- (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 23.3.2020. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2013/D108.pdf>
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostianen, E. & Rasku-Puttonen, H. 2016a. Developing social competence and other general skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39:3, 368–387. DOI: 10.1080/02619768.2016.1171314.
- Valtioneuvoston tutkimus- ja selvitystoiminta 2015. Tieto käyttöön. Viestintäopas. Viitattu 9.3.2020. https://vnk.fi/documents/10616/1152948/tieto+k%C3%A4ytt%C3%B6n+vnk_opas.pdf/7c712310-d320-43ee-a04d-c8b7c8b64352.
- Von Hedenberg, L. 2015. Näkemyksiä fysioterapian ydinosaamisesta ja fysioterapiakoulutuksen toteutumisesta. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro Gradu -tutkielma.

SUOMALAINEN PEDAGOGIIKKA KOULUTUSMATKAILUN TUOTTEENA

– ERASMUS+ -KURSSI OPETTAJILLE

Erika Mattila

TIIVISTELMÄ

Suomalainen koulutusjärjestelmä menestyy erinomaisesti kansainvälisissä vertailuissa ja siksi Suomeen kohdistuvalle koulutusmatkailulle sekä koulutusviennille riittää kysyntää. Vapaan sivistystyön oppilaitoksilla on hyvät edellytykset menestyksekkään koulutusmatkailutoiminnan järjestämiseksi ja tätä potentiaalia tulisi hyödyntää entistä paremmin. Tässä tutkimus- ja kehittämistyössä tuotettiin suomalaista pedagogiikkaa ja koulutusjärjestelmää eurooppalaisille opettajille esittelevä kurssi kansalaisopisto Alkio-opistolle.

Työ toteutettiin tutkimuksellisenä kehittämistoimintana, jossa konkreettinen kehittämistoiminta ja tutkimuksellinen lähestymistapa yhdistyivät. Työn suunnittelu- ja valmisteluvaihe sekä niihin sisältyvä tiedonkeruu perustuivat tiiviiseen viestintään Alkio-opiston koulutusmatkailutyöryhmän kanssa. Lisäksi tehtiin synteisiä Suomen eri koulutusasteiden opetussuunnitelmista, koulutuksen järjestämistä ohjaavista määräyksistä ja säädöksistä sekä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä hyödynnettävälle pedagogiikalle tyypillisistä piirteistä. Tuotoksena syntynyt kurssi koostuu neljästä kurssipäivästä, joihin sisältyy jokaiseen neljä tuntia opetusta. Päivien opetusmenetelmät on jaettu neljän eri teeman mukaan, jotka ovat digi- ja verkkopedagogiikka, toiminnalliset menetelmät, erilaiset oppimisympäristöt sekä tutkiva oppiminen ja oppimisen ilmiölähtöisyys. Kurssin pedagogisena viitekehyksenä hyödynnetään kognitiivista ja kokeuksellista oppimista.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän ja pedagogiikan merkityksellisyyden sisällyttäminen tarkoituksenmukaisesti lyhytkestoiseen kurssiin on haastavaa. Kurssin toteutuksessa onkin tärkeää ottaa huomioon kurssille osallistujien toiveet ja odotukset esimerkiksi ennakkokyselyn avulla ja kehittää kurssia osallistujien antamaa loppupalautetta hyödyntämällä. Kokonaisuudessaan vapaan sivistystyön oppilaitosten aktivoituminen kansainvälisen toiminnan sekä koulutusmatkailun suhteen on yhteiskunnallisesti ajankohtaista ja tärkeää. Parhaimmillaan tämä työ kehittää Alkio-opiston kansainvälistä toimintaa ja juurruttaa sen osaksi oppilaitoksen toimintakulttuuria.

Asiasanat: Koulutusmatkailu, opetusmenetelmät, vapaa sivistystyö

JOHDANTO

Suomalainen koulutusjärjestelmä tunnetaan maailmalla laadukkaana ja tasa-arvoisena, hyvät oppimistulokset takaavana järjestelmänä ja sen ansiosta suomalaiselle koulutusviennille sekä koulutusmatkailulle riittää kysyntää ympäri maailmaa (Alalääkkölä 2017; Burg 2018). Euroopan unionin Erasmus+ -ohjelma mahdollistaa eri toimijoille kansainvälisen yhteistyön ja osaamisen kehittämisen kaikilla koulutusasteilla ja näin ollen tukee organisaatioiden kansainvälistymistä sekä yksilöiden kansainvälisten taitojen kehittymistä (Opetushallitus 2014). Myös vapaan sivistystyön oppilaitoksilla on hyvät lähtökohdat osallistua aktiivisesti kansainvälistymisen edistämiseen sekä koulutusvientihankkeiden toteuttamiseen (Kansalaisopistojen liitto 2011). Kansainvälisen yhteistyön avulla on mahdollista esimerkiksi kehittää uusia toimintamalleja oppilaitoksessa, verkostoitua sekä vahvistaa nykyajan työelämässä ja yhteiskunnassa tarvittavia kansainvälisiä taitoja (Opetushallitus 2014).

Suomalaisen koulutusjärjestelmän perustana on yhdeksän vuoden peruskoulutus, minkä jälkeen opintopolkua voi jatkaa toisen asteen oppilaitoksen kautta korkeakouluihin (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency For Education 2018). Perusopetuksen ja toisen asteen opetuksen toteutus perustuvat kansallisiin opetussuunnitelman perusteisiin, mikä takaa tasa-arvoiset lähtökohdat opetukselle kaikkialla Suomessa (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency For Education 2018). Yliopistot ja ammattikorkeakoulut puolestaan ovat itsenäisiä toimijoita, joiden toimintaa ohjaa kuitenkin Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamat suuntaviivat korkeakoulutukselle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b). Näiden opetussuunnitelmien sisältöä sekä koulutusta ohjailevia asetuksia ja määräyksiä jäsentelemällä ja vertailemalla voidaan kiteyttää suomalaisessa koulutusjärjestelmässä hyödynnetylle pedagogiikalle tyypillisiä piirteitä. Suomalaisen koulutusjärjestelmän erityispiirteiden yhteenvedon perusteella on myös helpompi jäsentää koulutusviennissä ja -matkailussa hyödynnettäviä näkökulmia.

Opetushallituksen (2014) mukaan Erasmus+ -ohjelma on Euroopan unionin koulutukseen, nuorisoalaan ja urheiluun painottuva ohjelma, joka mahdollistaa eri toimijoille kansainvälisen yhteistyön ja osaamisen kehittämisen. Ohjelma kattaa kaikki koulutusasteet varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen ja sen hyödyntäminen vastaa hyvin ajankohtaiseen globalisaation ilmiöön edistäen työelämässä ja yhteiskunnassa tarvittavia kansainvälisiä taitoja (Opetushallitus 2014). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020a) mainitsee yhdeksi vapaana sivistystyönä järjestettävän koulutuksen tavoitteeksi monikulttuurisuuden ja kansainvälistymisen edistämisen. Erasmus+ -ohjelman kautta opettajien liikkuvuuden sekä omassa instituutiossa tapahtuvan, niin sanotun kotikansainvälistymisen mahdollistaminen ja tukeminen vastaavat hyvin tähän tavoitteeseen. Parhaimmillaan kurssi tukee siis Alkio-opiston toimintaa ja sen opettajien ja opiskelijoiden kehittymistä Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamien tavoitteiden mukaisesti.

Keskeisimpinä taustavaikuttajina Alkio-opiston koulutusmatkailuhankkeelle ovat olleet muutammat, aiemmin koulutusvientinä ja -matkailua Suomessa harjoittaneet kansanopistot, joiden toiminnan innoittamana on muodostunut myös kansanopistojen välistä yhteistyötä kansainvälisen hankkeiden kehittämiseksi vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Myös Kansanopistoyhdistys sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö ovat vaikuttaneet hankkeen aloittamisen taustalla kannustamalla vahvasti kansainväliseen toimintaan. Alkio-opistolla koulutusmatkailutoiminta on hyvin uutta ja kansainvälisestä toiminnasta oppilaitoksella on kokemusta lähinnä organisaation oman henkilökunnan osallistumisesta Erasmus+ -kursseille ympäri Eurooppaa. Kehitteillä olevan Erasmus+ -kurssin tarkoituksena on lähinnä olla pilottihanke, jolla testataan kurssin toimivuutta ja tuottavuutta. Pidemmän tähtäimen tavoitteena olisi, että kansainvälisestä toiminnasta ja koulutusmatkailusta tulisi kiinteä osa Alkio-opiston toimintaa ja näin ollen kansainvälisen yhteistyön luomien kehittymismahdollisuuksien lisäksi koulutusmatkailutarjonta olisi myös kansanopistolle tärkeä tulonlähde.

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää suomalaista pedagogiikkaa ja koulutusjärjestelmää eurooppalaisille opettajille esittelevä kurssi kansalaisopisto Alkio-opistolle. Kurssin tavoitteena on antaa osallistujille kattava kuva suomalaisesta koulutusjärjestel-

mästä ja sille tyypillisistä pedagogisista ratkaisuista. Siksi työssä myös selvitettiin eri koulutusasteilla hyödynnettävästä pedagogiikasta nousevia yhtäläisyyksiä, joiden pohjalta suunniteltiin suomalaista pedagogiikkaa esittelevälle kurssille teoriaa konkretisoivia opetusmetodeja.

Erasmus+ -kurssin teoreettiset lähtökohdat

Suomalainen koulutusjärjestelmä on ollut kansainvälisesti suuren mielenkiinnon kohteena erityisesti menestyttyään koulutuksen tilaa ja tuloksia kuvaavissa PISA-tutkimuksissa 2000-luvun alusta lähtien (Burg 2018). Suomalaisen koulutusjärjestelmän menestykselle luovat pohjaa esimerkiksi kansainvälisessä vertailussa hyvin tasa-arvoisena näyttäytyvät kouluttautumismahdollisuudet, opettajien korkea koulutustaso sekä aikuiskoulutuksen yleisyys Suomessa (Antikainen 2007a; Burg 2018; Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency For Education 2018). Koulutusviennille riittää kysyntää siitäkin huolimatta, että Suomen sijoitus PISA-tutkimuksissa on lähtenyt laskuun 2010-luvun loppua kohden (Burg 2018). Muissa maissa kiinnostusta herättäviä näkökohtia ja Suomen koulutusviennin sekä Suomeen kohdistuvan koulutusmatkailun kärkiä ovat erityisesti suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenne, opetuksessa hyödynnetyt pedagogiset ratkaisut sekä opettajien pedagogiset valmiudet (Alaläikkölä 2017).

Suomessa kaikille kansalaisille taataan yhdeksän vuoden peruskoulutus sosioekonomiseen asemaan tai asuinpaikkaan katsomatta (Antikainen 2007b). Peruskoulutusta, niin kuin myös toisen asteen lukiokoulutusta, ohjailevat valtakunnalliset opetussuunnitelmat, joihin paikallinen opetus pohjautuu (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency For Education 2018). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020b) mukaan korkeakoulut ovat itsenäisiä toimijoita, joilla on vapaus suunnitella itse koulutuksen ja tutkimuksen sisällöt sekä kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö kuitenkin ohjaa ja rahoittaa korkeakoulujen toimintaa hallitusohjelman asettamissa suuntaviivoissa, mikä edistää tasa-arvoa myös korkeakoulutuksessa valtakunnallisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b).

Eri koulutusasteiden opetussuunnitelmia ja valtakunnallisia koulutuksen tavoitteita tarkasteltaessa nousee esiin suomalaiselle koulutusjärjestelmälle ja siinä hyödynnetylle pedagogiikalle tyypillisiä teemoja ja ratkaisuja, joiden varaan myös suomalaista pedagogiikkaa esittelevän ERASMUS+ -kurssin tulisi metodologisesti rakentua.

Kantava teema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin niin yleissivistävässä kuin ammatillisessakin koulutuksessa on jatkuva ja elinikäinen oppiminen sekä yleisesti oppilaiden ja opiskelijoiden sivistyksen ja hyvinvoinnin edistäminen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 19; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 19; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 16; Opetushallitus 2020a; Toom & Pyhäلتö 2020, 21). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 19) ja Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019, 16) opetuksen tavoitteena mainitaan oppimaan oppiminen sekä oppilaan tai opiskelijan opiskelutaitojen ja aktiivisen toimijuuden vahvistaminen. Perusajatuksena suomalaisessa pedagogiikassa siis on, että sisältöjen oppimisen ohella ja ennen kaikkea sen perustana on oppimista ohjaavien tietojen, taitojen ja asenteiden kehittäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 19; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 16; Opetushallitus 2020a; Toom & Pyhäلتö 2020, 21).

Eri koulutusasteilla painotetaan hyvin samankaltaista oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppilas tai opiskelija on osallistuva ja vuorovaikutuksellinen toimija ja oppiminen on seurausta nimenomaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 18; Toom & Pyhäلتö 2020, 23). Etenkin peruskoulussa ja toisella asteella opetussuunnitelmat ohjaavat hyödyntämään tätä oppimiskäsitystä tukevia työtapoja ja ympäristöjä. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat, tutkiminen, pohtiminen ja ongelmanratkaisu, eri aistien käyttö sekä opettavien asioiden yhdistäminen opiskelijoiden omiin kokemuksiin tai ympäristössä ja yhteiskunnassa esiintyviin ilmiöihin ovat yleisimpiä esimerkkejä suomalaisen koulutusjärjestelmän suosimien menetelmien peruseriaatteista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29-30; Lukion opetus-

suunnitelman perusteet 2019, 19-21). Myös fyysisen aktiivisuuden merkitys oppimiselle ja istuvan elämäntavan vähentämisen tärkeys on tiedostettu entistä paremmin viime vuosien opetussuunnitelmissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27). Lisäksi opiskelun liittäminen työelämään ja yhteistyö työelämän toimijoiden kanssa mainitaan erityisesti toisella asteella sekä korkeakouluissa tärkeänä osana opiskelua ja toisaalta myös teemana, jota halutaan oppilaitoksissa kehittää (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 24-26; Opetushallitus 2020a; Toom&Pyhäلتö 2020, 27).

Opiskelun ja oppimisen tulee tapahtua vuorovaikutuksellisessa ympäristössä, mikä myös korostaa opiskelijan roolia aktiivisena toimijana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 21). Yhteisöllisyyden luominen nähdään tärkeänä kaikilla koulutusasteilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 17) mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden sekä opettajien kanssa ja oman toiminnan seurauksia opitaan ajattelemaan myös toisten näkökannasta. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019, 20) yhteisöllisen oppimisen tavoitteena painotetaan vuorovaikutustaitojen sekä ryhmä- ja yhteistyötaitojen kehittymistä, osallisuutta ja koulun omien toimijoiden lisäksi vuorovaikutusta myös ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Toom ja Pyhäلتö (2020, 25-27) nostavat myös esiin korkeakoulukontekstissa yhteisöllisyyden mahdollistaman sosiaalisen kiinnittymisen opintoihin, mikä vahvistaa opiskelijoiden motivaatiota ja opintojen jatkamista. Korkeakouluille tyypillisesti opetus toteutetaan isoissa ryhmissä, jolloin haasteena on toteuttaa hyväksi havaittua vuorovaikutteista ja aktivoivaa opetustyyliä massaopetuksessa (Lindblom-Yläne ym. 2007). Alempiin koulutusasteisiin verrattuna myös vähemmän lähiopetusta tarjoavien korkeakoulujen tavoitteeksi on kuitenkin lisäksi määritelty digitalisaation hyödyntäminen ja sitä kautta uusien välineiden tuominen vuorovaikutukselliseen oppimiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b).

Tieto- ja viestintäteknologia nähdään hyvin olennaisena oppimisen kohteena ja välineenä aivan varhaiskasvatuksesta lähtien kattaen koko ihmisen elinikäisen oppimisen jatkumon (Francke ym. 2017; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 26; Opetushallitus 2020b). Varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa sekä toisen asteen lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa

korostetaan tieto- ja viestintäteknologian osaamista tärkeänä kansalais- ja työelämätautona ja sitä hyödynnetään oppiaineesta riippumatta kaikessa opiskelussa (Francke ym. 2017). Etenkin varhaisimmilla koulutusasteilla tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittäminen nähdään osana monilukutaidon vahvistamista ja näin ollen se on tärkeä osa myös kasvatuksellisen ja koulutuksellisen tasa-arvon edistämistä. Perustana tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytölle on opettaa käyttämään sitä vastuullisesti ja turvallisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22-23; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 26). Opiskelun välineenä tieto- ja viestintäteknologiaa tulisi hyödyntää esimerkiksi erilaisten digitaalisten oppimisympäristöjen, tiedonhankinnan ja -käsittelyn työvälineiden sekä digitaalisten oppimateriaalien kautta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 19).

Mitä korkeammalla asteella opiskellaan, sitä enemmän tieto- ja viestintäteknologiaa voidaan hyödyntää myös itsenäisessä kurssin osan, kokonaisten kurssien tai opintokokonaisuuksien suorittamisessa. Esimerkiksi Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019, 19) nostetaan esiin opiskelijan yksilöllisen etenemisen ja henkilökohtaisen osaamisen tukemisen mahdollisuutena verkko-opiskelujen tarjoaminen ja kehittäminen. Myös korkeakouluissa digitalisaation tuomien mahdollisuuksien täysimääräinen ja tarkoituksenmukainen hyödyntäminen nähdään opintojen etenemistä, opiskelumotivaatiota ja opiskelijoiden osaamisen laatua sekä sitä kautta työelämätautojen kehittymistä tukevana teemana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b; Toom&Pyhältö 2020, 28). Digitaalisten opetus- ja oppimisympäristöjen sekä verkko-opetuksen kehittäminen ja hyödyntäminen ovat siis merkityksellisiä kokonaisuuksia tällä hetkellä Suomen koulutusjärjestelmän kaikkien eri koulutusasteiden pedagogiikassa.

Oppimisympäristöistä puhuttaessa digitaaliset oppimisympäristöt ovat iso ja ajankohtainen teema, mutta suomalaiselle pedagogiikalle tyypillistä ja tavoiteltavaa on myös muiden oppimisympäristöjen monipuolinen hyödyntäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29-30; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 19; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b). Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) mainitaan, että

työskentelyä tulisi säännöllisesti toteuttaa luokkahuoneen ja koulun ulkopuolella. Oppimisympäristönä voi olla esimerkiksi luonto, taidekeskukset, kirjastot tai muut oppilaitokset ja työelämän ympäristöt (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 19).

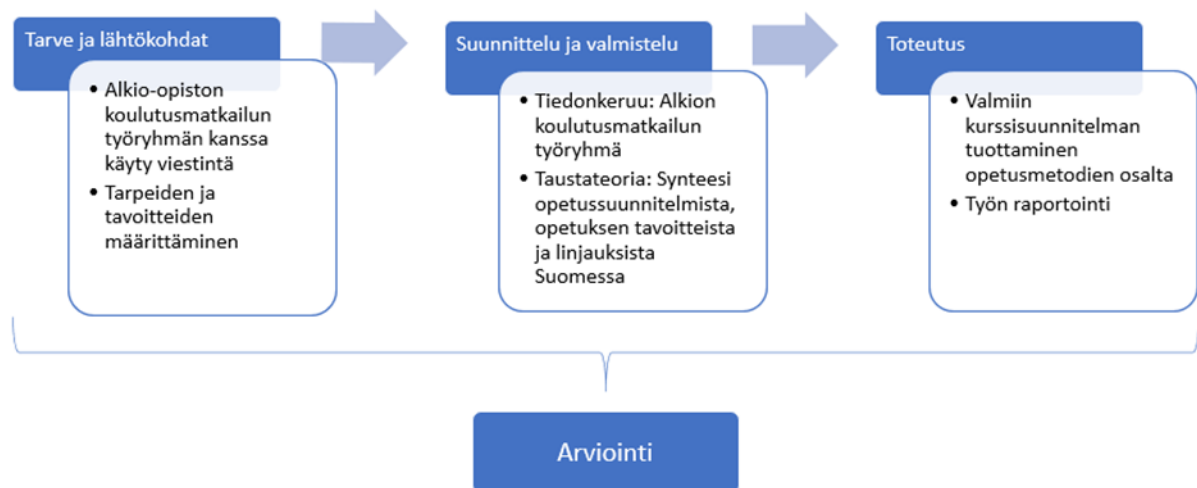
Etenkin toisen ja kolmannen asteen koulutuksessa korostuvat yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa sekä työympäristöjen hyödyntäminen opiskelussa (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 24-26; Opetushallitus 2020a; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b). Tällaisiin ympäristöihin opiskelua voidaan laajentaa hyvin myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 19). Korkeakoulujen tavoitteena on pyrkiä jatkuvasti uudistamaan oppimisympäristöjään ja hyödyntää erityisesti digitaalisia oppimisympäristöjä yhteistyön lisäämiseksi muiden korkeakoulujen kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020a). Digitaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat parhaimmillaan opiskelijoiden opinnot yli korkeakoulurajojen ja näin ollen laajentavat opiskelijoiden oppimismahdollisuuksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Erilaiset oppimisympäristöt tukevat monipuolisten opetusmetodien ohella hyvin erilaisten oppijoiden oppimista sekä parhaimmillaan myös vahvistavat opiskelijoiden motivaatiota ja sitoutumista opintoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29-30; Toom&Pyhälto 2020, 28). Oppimisympäristöjen monipuolinen hyödyntäminen on näin ollen tärkeä osa Suomen oppilaitoksissa toteutettavaa pedagogiikkaa.

Viimeisenä merkittäväksi nousseena kohtana suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on oppilaan tai opiskelijan arviointi erityisesti itse- ja vertaisarvioinnin näkökulmasta. Jokaista oppiainetta tai opintokokonaisuutta suorittaessaan opiskelijoita arvioidaan tavoitteena kannustaa ja ohjata oppimista opintokokonaisuuden tavoitteiden suuntaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 45). Oman ja oppimisyhteisön toiminnan arvioiminen on kuitenkin Suomen koulutuksen kontekstissa tärkeäksi arvostettu taito ja sen korostaminen on lisääntynyt opetussuunnitelmissa peruskoulusta lähtien (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 45). Itse- ja vertaisarvioinnin harjoittaminen tukee elinikäistä oppimista kehittäen oppi-

jan oppimis- ja itseohjautuvuustaitoja (Virtanen ym. 2015). Näin ollen sen vahvistaminen opetuksessa voidaan nähdä myös perustana elämänlaajuisen oppimisen ajatukselle suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja se katsotaan hyvin tärkeäksi osaksi suomalaista pedagogiikkaa (Virtanen ym. 2015; Opetushallitus 2020a).

TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TOTEUTUS

Tämän tutkimus- ja kehittämistehtävän toimeksiantaja on vapaan sivistystyön kentällä toimiva kansanopisto Alkio-opisto. Alkio-opiston koulutusmatkailutyöryhmän tavoitteena oli kehittää suomalaista pedagogiikkaa esittelevä kurssi eurooppalaisille opettajille, jotka saapuvat Suomeen Erasmus+-ohjelman kautta. Koska kurssille osallistuvat opettajat voivat työskennellä eri koulutusasteilla, tarkoituksena oli löytää eri koulutusasteille soveltuvia pedagogisia ratkaisuja. Tehtävä toteutettiin tutkimuksellisenä kehittämistoimintana, jossa yhdistyivät konkreettinen kehittämistoiminta sekä tutkimuksellinen lähestymistapa (Toikko&Rantanen 2009, 19). Kehittämisprosessi koostui toiminnan perustelusta ja lähtökohtien määrittämisestä, käytännön toteutuksen suunnittelusta ja valmistelusta, itse kehittämistyön toteuttamisesta sekä prosessin jatkuvasta arvioinnista, minkä avulla kehittämisprosessia suunnataan jatkuvasti tavoitteiden saavuttamisen suuntaan prosessin aikana kertynyttä uutta tietoa hyödyntäen (kuvio 1).



KUVIO 1. Kehittämistyön prosessi.

KEHITTÄMISTYÖN TUOTOS

Eurooppalaisille opettajille suunniteltu ERASMUS+ -kurssi on kestoaltaan neljä päivää ja itse opetukseen jokaisesta päivästä on varattu noin puolet päivästä, kun taas Suomen luontoon ja kulttuuriin keskittyvä oheisohjelma täyttää loppupäivät. Näin ollen kurssin metodit on suunniteltu neljälle neljän oppitunnin jaksolle. Jokaiselle päivälle on määritetty tietty aihepiiri, jonka viitekehyksessä päivän opetusmenetelmät on suunniteltu. Luonnollisesti metodien teemat menevät kuitenkin myös hieman päällekkäin ja tarkoituksenmukaista on, että suomalaiselle opetustyyliin tyypillisiä piirteitä, kuten vuorovaikutteisuutta, osallisuutta ja aktiivista toimijuutta pyritään tuomaan esiin jokaisen päivän ohjelmassa. Kurssin toteutuksen pedagogisena viitekehystenä hyödynnetään näin ollen kognitiivisen ja kokemuksellisen oppimisen perusajatuksia. Kognitiiviselle oppimiselle ominaisesti opetuksessa korostetaan oppijan omaa aktiivista orientoitumista opittavaan asiaan, omien ajattelumallien muodostamista sekä sisäistetyn tiedon soveltamista (Nevgi&Lindblom-Yläne 2007). Kokemuksellinen oppiminen puolestaan näkyy erityisesti oppimisen syventämisenä omien kokemusten reflektoinnin sekä niin ikään uuden tiedon testaamisen ja soveltamisen kautta (Nevgi&Lindblom-Yläne 2007).

Kurssi ja erilaisiin teemoihin sitoutuvat päivät on hyvä aloittaa pedagogisten valintojen perustelulla, mikä parhaimmillaan lisää osallistujien motivaatiota opittavia asioita kohtaan. Jokainen päivä on myös hyvä aloittaa orientoivalla tuokiolla, jonka aikana tutustutaan teoreettisemmin päivän teemaan ja vahvistetaan osallistujien ymmärrystä kurssin sisällön ja metodien tarkoituksenmukaisesta hyödyntämisestä omassa käytännön työelämässään. Seuraavassa kuvaillaan tarkemmin kurssin päivien opetusmetodeja (taulukko 1).

Ensimmäisenä päivänä metodien teemana on tieto- ja viestintäteknologia sekä digitaaliset opetus- ja oppimismenetelmät. Päivän ohjelmassa hyödynnetään tietokoneita ja tabletteja sekä mahdollisuuksien mukaan osallistujien omia älypuhelimia. Päivän aikana harjoitellaan erilaisen applikaatioiden ja verkkoalustojen käyttöä sekä käytännön tekemisen kautta tuodaan ideoita tieto- ja viestintäteknologian soveltamisesta opetuskäytössä. Ryhmytymisen varmistamiseksi

miseksi ensimmäisenä päivänä voidaan myös toteuttaa jokin toiminnallinen ryhmäytymisharjoite, vaikkakin toiminnallisten metodien merkitykseen syvennyttään tarkemmin vasta seuraavana päivänä.

Kurssin toisena päivänä on tarkoituksena kokeilla erilaisia toiminnallisia opetus- ja oppimismenetelmiä. Päivän tarkoituksena on tuoda ideoita siihen, miten monipuolisesti normaalissa luokkahuoneessa on mahdollista toteuttaa toiminnallista opetusta. Tavoitteena on, että menetelmien avulla saataisiin lisättyä myös oppituntien aikaista fyysistä aktiivisuutta. Toiminnallisten menetelmien käyttö vastaa erityisesti taustateoriasta nousseeseen näkemykseen oppijasta aktiivisena toimijana sekä tarpeeseen hyödyntää monipuolisesti eri aisteja ja liikettä oppimisessa.

Kolmantena päivänä kurssilla tutustutaan monipuolisiin oppimisympäristöihin. Taustateoriassa kävi ilmi, että suomalaiselle koulutusjärjestelmälle tyypillistä on pyrkiä järjestämään opetusta myös koululaitoksen ulkopuolella. Näin ollen kurssipäivän aikana pyritään huomioimaan oppilaitoksen sisä- ja ulkotilojen lisäksi myös lähiympäristön toimijat, joiden hyödyntämiseen voidaan tutustua ainakin luennon avulla ja mahdollisuuksien mukaan myös käytännön vierailujen muodossa.

Viimeisenä kurssipäivänä perehdytään vielä syvemmin ilmiölähtöisyyteen opetuksessa, opettavan asian omakohtaistamiseen sekä tiedon tuottamiseen ja oppimiseen ryhmässä. Tutkivan oppimisen periaatteita mukailevan ryhmäytymisen lisäksi päivän tarkoituksena on perehtyä itse- ja vertaisarvioinnin merkitykseen oppimisessa, minkä lisäksi kerätään palautetta koko kurssista kurssinjärjestäjille jatkokehitystä varten.

TAULUKKO 1. Kurssipäivien metodiset sisällöt.

Päivä, Päivän tavoite	Sisällön kuvaus
Päivä 1, Osallistujat tutustuvat tieto- ja viestintätekniikan erilaisiin vaihtoehtoihin sekä omakuvat esimerkkejä niiden hyödyntämisestä ja soveltamisesta opetuskäytössä.	Digi- ja verkkopedagogiikka
90min	<ul style="list-style-type: none"> Orientoituminen aiheeseen: Padlet-alusta (esim. osallistujat lisäävät alustalle omia ennako-odotuksia/ajatuksia kurssista ja sen aiheesta). Video kurssin/päivän temasta ->parikeskustelu videosta heränneistä ajatuksista -> koonti koko ryhmässä. Luennointi hyödyntäen digitaalista esitelmäohjelmaa, esim. Powerpoint tai Prezi.
90min	<ul style="list-style-type: none"> Tiedonhaku annetusta aiheesta tietokoneita tai tabletteja hyödyntäen Mindmapin laatiminen ryhmissä tiedonhaun tuloksista. Sovelluksena esim. MindMup tai Popplet. Kahoot! -tietovisan avulla kertaus päivän aiheista.
Päivä 2, Osallistujat saavat monipuolisesti ideoita erilaisten toiminnallisten harjoitteiden soveltamisesta sekä fyysisen aktiivisuuden lisäämisestä luokkahuoneeseen.	Toiminnalliset menetelmät
90min	<ul style="list-style-type: none"> Esimerkki ryhmäytymisestä/Karttatyöskentely: Opetustilaan hahmotellaan Euroopan kartan rajat ja jokainen osallistuja sijoittuu kartalle oman kotimaansa mukaan. ->Jokainen kertoo esimerkiksi jotain omasta kotimaastaan ja maansa koulutusjärjestelmästä Janatyöskentely: (Esimerkiksi edellisen päivän aiheen kertaaminen.) Kouluttaja sanoo väitteen ja osallistujat liikkuvat tilaan hahmotetulla janalla sen mukaan, ovatko he samaa vai eri mieltä. Luennointi päivän aiheesta: Sisällytetään aktivoivia yksityiskohtia, esim. lyhyt taukojumppa, yhteisen venytysliikkeen näyttäminen jokaisen osallistujan puheenvuoron päätteeksi tai pieni tauko seisten.

90min	<ul style="list-style-type: none"> • Liikkumaton kuva/ryhmätyö: Pienryhmille annetaan aiheet, joista he keskustelevalle ja hankkivat tietoa yhdessä. Pienryhmät ideoivat aiheesta 1-3 liikkumaton kuva (=sarjakuva), jotka esitetään muulle ryhmälle patsaina, joihin kaikki pienryhmän jäsenet osallistuvat. Muun ryhmän tehtävänä on tulkita esittävän pienryhmän aihe, minkä pohjalta käydään vielä kaikkien osallistujien kesken keskustelua kyseisestä aihepiiristä. • Pyramidityöskentely: Annetaan teema, josta vaihdetaan omia kokemuksia ja näkemyksiä pareittain. Sen jälkeen parit yhdistyvät neljän hengen ryhmiksi, joissa laajennetaan koko ryhmän näkökulmaa. Lopuksi tehdään vielä yhteen-veto aiheesta koko osallistujaryhmän kesken.
Päivä 3, Osallistujat osaavat nimetä useita luokahuoneen ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja pääsevät kokeilemaan niiden hyödyntämistä käytännön opetustyössä.	Erilaiset oppimisympäristöt
90min	<p>Ympäristöt: Verkko-oppimisympäristö, työpaikat, muut oppilaitokset</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luenointi: Jonkin verkko-oppimisympäristön (esim. Moodle, Optima, Pedanet) esittely. Työympäristön sekä oppilaitosyhteistyön esittely osana monipuolisia oppimisympäristöjä. <p>Ympäristö: Liikuntasali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esimerkki ryhmäytymisharjoituksesta: Osallistujat ovat isossa piirissä ja kertovat vuorotellen asioita itsestään. Jokaisen vuoron kohdalla kaikki muut, joihin väite myös pätee tekevät hetken yhdessä sovittua liikettä (esim. haarahyppy, tanssi, flamingoseisonta), minkä jälkeen vuoro siirtyy seuraavalle. • Janatyöskentely (sama kuin edellisenä päivänä), mutta nyt siirtymät tehdään monipuolisesti motorisia perustaitoja hyödyntäen. • Patsaat: Osallistujat liikkuvat ympäri liikuntasalia ja kouluttajan huutaessa numeron, he muodostavat sen suuruisia ryhmiä. Ryhmissä on pari minuuttia ai-

	<p>kaa muodostaa patsas annetusta aiheesta, minkä jälkeen patsaat käydään läpi ja jatketaan toisen kokoiisiin ryhmiin ja eri aiheisiin.</p>
90min	<p>Ympäristö: Piha/metsä</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ulkoilubingo: Ulkoiluympäristöä havainnoiden rastitaan bingoruudukosta asioita tai ilmiöitä. • Jokainen kiertele ympäristössä ja ottaa itselle mielenkiintoisesta asiasta/esineestä/ilmiöstä kuvan. <p>Ympäristö: Taidenäyttely, museo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pidetään oma valokuvanäyttely. Jokaisen osallistujan (pihaympäristöstä otettuja) valokuvia tulkitaan ryhmässä: Mitä kuva esittää? Millaisia eri näkökulmia kuvasta voi nostaa esiin? Miksi valokuvaaja valitsi juuri tämän kohteen? Mitä uutta kuvasta voi oppia?
Päivä 4, Osallistujat omaksuvat ilmiölähtöisten ja yhteisöllisten opetusmetodien perusteet sekä ymmärtävät opiskelijan itsearvioinnin hyödyntämisen merkityksen opetuksessa.	Tutkiva oppiminen ja oppimisen ilmiölähtöisyys, itsearviointi
90min	<p>Ryhmätyö:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Luodaan konteksti ryhmätyön aiheelle esim. videon, lehtiartikkelin tai kuvan avulla. 2) Ryhmät asettavat ryhmätyölleen tavoitteet ja kehittävät kontekstista esiin nousevat, itselleen merkitykselliset kysymykset tai ongelmat. 3) Ryhmäläiset tuovat esiin omia käsityksiään ja tulkintojaan aiheesta yhteisesti pohdittavaksi. 4) Ryhmä hakee tietoa aiheesta tietojaviestintäteknologiaa hyödyntäen ja uutta tietoa jatkuvasti arvioiden. Tavoitteena on pohtia käsiteltävää ilmiötä kokonaisuutena ja muodostaa johtopäätöksiä.
90min	<ol style="list-style-type: none"> 5) Ryhmä tekee yhteenvedon omasta ja yhteisestä oppimisesta. 6) Ryhmä laatii yhteenvedosta lyhyen esityksen (hyödyntäen esim. posterityöskentelyä, verkkopedagogiikkaa, draamaa)

	<ul style="list-style-type: none">• Esitysten esittäminen koko ryhmälle• Oman ja ryhmän toiminnan reflektointi yhdessä ja omatoimisesti• Palautteen anto kouluttajille koko kurssista
--	---

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimus- ja kehittämistyössä selvitettiin Suomen eri koulutusasteiden oppilaitosten pedagogiikasta nousevia yhtäläisyyksiä, joiden pohjalta suunniteltiin suomalaista pedagogiikkaa esittelevälle kurssille teoriaa konkretisoivia opetusmetodeja. Kurssi on Alkio-opiston koulutusmatkailuhanke ja näin ollen osa oppilaitoksen koulutusmatkailun ja kansainvälisen toiminnan kokonaisuutta. Koulutusmatkailu ja -vientä sekä oppilaitosten kansainvälinen toiminta ovat hyvin ajankohtaisia aiheita, sillä globalisaation seurauksena myös kansainvälisten taitojen merkitys on kasvanut yhteiskunnassa ja työelämässä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020a).

Vapaan sivistystyön kentän hyödyntäminen koulutusmatkailun toteuttamisessa Suomessa sekä oppilaitosten opiskelijoiden ja henkilökunnan kansainvälisten taitojen kehittäminen esimerkiksi kansanopistoissa vastaa hyvin teeman ajankohtaisuuteen ja kehittämistarpeeseen myös yhteiskunnan näkökulmasta. Tämä kehittämistehtävä vie parhaimmillaan Alkio-opiston koulutusmatkailutoimintaa eteenpäin ja kehittää oppilaitoksen kansainvälistä toimintaa juurruttamalla kansainvälisiä hankkeita opiston toimintaan ja tulonlähteiksi. Vaikka tämän hetken hankkeet oppilaitoksessa edistävät lähinnä henkilöstön liikkuvuutta, voivat koulutusmatkailun kurssit vaikuttaa opettajien kehittyneiden kansainvälisten taitojen kautta myös opiskelijoiden kansainväliseen osaamiseen. Oman asiantuntijuuteni kannalta tehtävää työstäessä oli mielenkiintoista huomata vapaan sivistystyön oppilaitosten laajat mahdollisuudet kansainvälisen toiminnan järjestämisessä, sillä yleisessä keskustelussa kyseisten oppilaitosten rooli kansainvälistymisen edistämässä on jäänyt muiden koulutusasteiden ja koulutuksen järjestäjien varjoon.

Lähtökohtaisesti suomalaisen koulutusjärjestelmän ja sille tyypillisen pedagogiikan mahduttaminen yhteen kurssiin oli haastavaa ja aihe oli rajattava tarkoituksenmukaisesti. Siksi kurssin suunnittelun haasteena oli etenkin erilaisten metodien hyödyntäminen sopivassa suhteessa, jotta osallistujien mielenkiinto ja vireystila säilyisivät opetustuntien ajan. Jotta aihepiirit selkiytyisivät mahdollisimman hyvin osallistujille, päätettiin teemaltaan samanlaiset metodit sijoittaa samoille päiville, vaikka riskinä on väsyminen metodeiltaan samanlaisena toistuviin opitunteihin. Tästä onkin tärkeä kerätä osallistujien kokemuksia kurssin lopussa toteuttamistavan kehittämiseksi jatkoa varten.

Tässä työssä on keskitytty nostamaan esiin merkityksellisimpiä seikkoja suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toteutettavasta pedagogiikasta peilaamalla sitä sen enempää muihin maihin. Kurssin käytännön toteutuksessa on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon kohderyhmä ja esimerkiksi selvittää kurssin osallistujien toiveita ja odotuksia ennen kurssin alkua. Esimerkiksi enakkokyselyn avulla on mahdollista muokata kurssin sisältöjä vielä ennen kurssin alkua osallistujien toiveiden mukaiseksi. Kurssin toteutuksessa on hyvä kuitenkin ottaa huomioon, että eri puolilta Eurooppaa tulevat osallistujat eivät välttämättä osaa luoda yksityiskohtaisia odotuksia kurssin sisällöille ja toisaalta myös suomalaisten tavallisina pitämät asiat voivat näyttäytyä kansainvälisille vieraille ainutlaatuisina, jolloin tämän työn lähtökohdista suunniteltu kurssi täyttää hyvin sen tavoitteet.

Tässä tehtävässä on toteutettu tutkimuksellisen kehittämistoiminnan prosessin periaatteita, jotka on kuitenkin erotettu viimeisestä, niin sanotusta tulosten levittämisen vaiheesta. Seuraavana Alkio-opiston koulutusmatkailun työryhmän haasteena onkin saada markkinoitua kurssia tarpeeksi tehokkaasti, jotta riittävän moni kiinnostuisi kurssille osallistumisesta. Siten olisi myös mahdollista edetä kohti pidemmän aikavälin tavoitteita, eli kansainvälisen toiminnan juurruttamista monipuolisemmaksi ja pysyvämmäksi osaksi Alkio-opiston toimintaan. Myös kurssin lopuksi on tärkeää kerätä palautteita kurssin osallistujilta, jotta kurssin kehittäminen ja koko koulutusmatkailutoiminnan eteenpäin vieminen mahdollistuu tehokkaimmin.

LÄHTEET

- Alalääkkölä, L. 2017. Koulutusvientiä kiihdytyskaistalla. Lapin ammattikorkeakoulu 1/2017.
- Antikainen, A. 2007a. The Nordic Model in Education. Teoksessa A. Antikainen (toim.) *Transforming a Learning Society: The Case of Finland*. 2nd expanded edition. Bern: European Academic Publishers, 341-358.
- Antikainen, A. 2007b. The Rise and Change of Comprehensive Planning in 1960-1990. Teoksessa A. Antikainen (toim.) *Transforming a Learning Society: The Case of Finland*. 2nd expanded edition. Bern: European Academic Publishers, 21-32.
- Burg, C. 2018. Finnish Education in the 21st Century: Paradoxes and Visions. *Inquiry in Education* 10 (1), 1-9.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Francke, L., Heikkilä, P., Lahtinen, M., Tyrkkö, T. & Vanttaja, U. 2017. Tietokoneen, kännykän ja muiden mobiililaitteiden käyttöön liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista koulussa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2017:5a.
- Lindblom-Ylänne, S., Repo-Kaarento, S. & Nevgi, A. 2007. Massa- ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. 1.-4.- painos. Helsinki: WSOY, 203-234.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus.
- Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency For Education. 2018. Finnish Education in a Nutshell. Viitattu 19.3.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2007. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. 1.-4.- painos. Helsinki: WSOY, 82-116.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Korkeakoulujen digitaaliset oppimisympäristöt. Viitattu 24.3.2020. <https://minedu.fi/digitaaliset-oppimisymparistot>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020a. Vapaa sivistystyö. Viitattu 10.3.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020b. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikka ja sen kehittäminen. Viitattu 17.3.2020. <https://minedu.fi/korkeakoulu-ja-tiedelinjaukset>.
- Opetushallitus. 2014. Mikä on Erasmus+ -ohjelma? Viitattu 9.3.2020. <https://www.oph.fi/ohjelmat/mika-erasmus-ohjelma>.
- Opetushallitus. 2020a. Tutkintojen perusteet. Viitattu 20.3.2020. <https://www.oph.fi/kooulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet>.
- Opetushallitus. 2020b. Tieto- ja viestintäteknologia oppimisessa. Viitattu 23.3.2020. <https://www.oph.fi/tieto-ja-viestintateknologia-oppimisessa>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. 3. korjattu painos. Tampere: University Press.
- Toom, A. & Pyhältö, K. 2020. Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:1.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. 2015. Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 22(1), 1-11.

AIKUISKASVATUSTIETEEN VIITEKEHYKSET TOIMINTA AKATEMIAN LEIKIN, LIIKUN, OSALLISTUN -KOULUTUKSEN KEHITTÄMISPROSESSISSA

Hennariikka Heinijoki

TIIVISTELMÄ

Oman osaamisen päivittäminen ammatillisilla lisäkoulutuksilla on tärkeä osa jokaisen toimintaterapeutin työtä. Terveystieteiden ammattihenkilöitä koskeva laki velvoittaa ammattitaidon jatkuvaan ylläpitämiseen ja kehittämiseen tarkoituksenmukaisilla täydennyskoulutuksilla. Liikuntavammaisten lasten toimintaterapian osalta Suomessa on ollut tarjolla lähinnä yksittäisiä terapia- ja arviointimenetelmäkoulutuksia, jotka eivät välttämättä ole uusimman kansainvälisen tutkimustiedon mukaisia. Toiminta Akatemian Leikin, liikun ja osallistun -koulutus on suunniteltu vastaamaan näihin tarpeisiin. Koulutuksen pedagogiksi viitekeh्यiksi valikoituivat andragogiikka, kokemuksellinen oppiminen ja integratiivinen pedagogiikka. Viitekehukset valittiin Toiminta Akatemian opetusfilosofian pohjalta sekä ajatellen koulutuksen tavoitteita sekä ammatillisen täydennyskoulutuksen perusajatusta siitä, että se tukee käytännön terapiatyön tekemistä.

Tässä kehittämistehtävässä tarkasteltiin Toiminta Akatemian Leikin, liikun ja osallistun -koulutuksen suunnittelua, toteutusta ja kehittämistä sekä kolmen eri aikuiskasvatustieteen viitekehysten käyttöä ja soveltuvuutta ammatillisessa lisäkoulutuksessa. Tehtävä oli osa terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia opintoja. Koulutuksen kehittämisprosessi toteutettiin lineaarisen kehittämismallin mukaisesti. Koulutuksen aikana palautetta kerättiin osallistujilta kyselylomakkeella. Palautteet teemoiteltiin ja koulutuksen jälkeen kouluttajat kävivät reflektiivian arviointikeskustelun näiden teemojen pohjalta. Kerättyä aineistoa työstiittiin suhteessa valittuihin viitekehysiin.

Valitut viitekehukset tukivat koulutuksen suunnittelua ja toteutusta muun muassa ohjaamalla opetusmenetelmien valintaa ja kouluttajien roolia opetuksessa. Viitekehysten käyttö näytti oppimista tukevana. Teoria- ja kokemustietoa yhdistävät opetusmenetelmät, kuten videot, käytännön kokemukset, yhteinen reflektointi ja työpajatyöskentely koettiin oppimista edistävinä menetelminä toimintaterapeuttien ammatillisessa lisäkoulutuksessa. Tehtävästä saatujen kokemusten pohjalta aikuiskasvatuksen teoreettisia viitekehysiä voidaan käyttää toimintaterapeuttien ammatillisen lisäkoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Teoria tietoa ja kokemustietoa yhdistävät opetusmenetelmät koettiin toimiviksi niin kouluttajien kuin osallistujien taholta toimintaterapeuttien ammatillisessa lisäkoulutuksessa.

Asiasanat: ammatillinen lisäkoulutus, andragogiikka, integratiivinen pedagogiikka, kokemuksellinen oppiminen

JOHDANTO

Oman osaamisen päivittäminen ammatillisilla lisäkoulutuksilla on tärkeä osa jokaisen toimintaterapeutin työtä. Terveystieteiden ammattihenkilöitä koskeva laki (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994, 18 §/30.12.2015/1659) velvoittaa ammattitaidon jatkuvaan ylläpitämiseen ja kehittämiseen säännöllisin ja tarkoituksenmukaisin täydennyskoulutuksin. Toimintaterapeuttiliiton (2020) linjauksen mukaan toimintaterapeutin työssä on tarpeellista ylläpitää ja kehittää omaa ammattitaitoaan täydennyskouluttautumalla. Lain mukaan terveydenhuollon ammattihenkilön työnantajan tulee luoda edellytykset sille, että ammattihenkilö voi osallistua tarvittavaan ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Lisäksi myös KELA (2019) vaatii lääkinällisen kuntoutuksen terapeuteiltaan säännöllistä kouluttautumista ja ammattitaidon ylläpitämistä.

Kela (2019) määrittää lasten terapioiden lääkinällisen kuntoutuksen palvelukuvauksessaan, että terapian tulee olla kansainvälisen ICF-mallin mukaisesti lapsen suoriutumisen ja osallistumisen tukemista. Liikuntavammaisten lasten toimintaterapian osalta Suomessa on ollut tarjolla lähinnä tiettyjä menetelmäkoulutuksia, kuten NDT-terapiamenetelmäkoulutuksia ja AHA-arviointimenetelmäkoulutuksia, joista NDT-terapia on enemminkin kehon rakenteiden ja toimintojen tasolla tapahtuvaa kuntoutusta ja AHA taas arviointimenetelmä. Myös toimintaterapiassa uusien kansainvälinen tutkimustieto tukee kuitenkin terapiamenetelmien käyttöä, jossa korostuvat ICF-mallin osallistumisen ja suoriutumisen tasot sekä perhekeskeisyys (Novak & Honan 2019). Näiden alle asettuu useita erilaisia arvioinnin ja terapian lähestymistapoja. Näin ollen voisikin sanoa, että Suomessa on ollut tarvetta koulutukselle liikuntavammaisen lapsen suoriutumisen ja osallistumisen näkökulmasta.

Leikin, liikun, osallistun-koulutus on Toiminta Akatemian järjestämä kaksipäiväinen ammatillinen lisäkoulutus toimintaterapeuteille liikuntavammaisten lasten toimintaterapiasta ja osallisuuden tukemisesta toimintaterapian keinoin. Koulutus järjestettiin ensimmäistä kertaa tammi-

kuussa 2020, ja kouluttajina toimivat tt Hennariikka Heinijoki ja tt Maikku Tammisto. Koulutuksen tavoitteena oli koota tietoa ja käytännön kokemuksia liikuntavammaisen lapsen arvioinnin ja terapian toteutuksesta näyttöön perustuvilla, osallisuutta tukevilla menetelmillä ja lähestymistavoilla.

Koulutuksen toteutukseen valitut pedagogiset viitekehykset olivat andragogia, kokemuksellinen oppiminen ja integratiivinen pedagogiikka. Viitekehykset valikoituivat Toiminta Akatemian opetusfilosofian ja ihmiskuvan pohjalta sekä silmällä pitäen koulutuksen tavoitteita sekä ammatillisen täydennyskoulutuksen perusajatusta siitä, että se tukee käytännön terapiatyön tekemistä.

Tässä artikkelissa kuvattavassa kehittämistehtävässä tarkasteltiin Toiminta Akatemian Leikin, liikun ja osallistun-koulutuksen suunnittelua, toteutusta ja kehittämistä sekä kolmen eri aikuiskasvatustieteen viitekehyksen käyttöä ja soveltuvuutta ammatillisessa lisäkoulutuksessa. Saatua tietoa on tarkoitus hyödyntää jatkossa koulutuksen kehittämiseen.

KEHITTÄMISTYÖN TAUSTA JA TOTEUTUS

Kehittämistyön tausta

Toiminta Akatemia on vuodesta 2019 lähtien toiminut koulutuspalveluja tarjoava yritys, mutta koulutustoimintaa on ollut tarjolla jo aiemminkin. Koulutukset on suunnattu terveys- ja kasvatusalojen ammattilaisille: terapeuteille, varhaiskasvatuksen ja opetuksen henkilökunnalle sekä vanhemmille.

Toiminta Akatemian taustalla on sen perustaja Maikku Tammisto ja Toimintaterapia Tammiston työntekijät, jotka muodostavat käytäntöyhteisön. Käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan Laven ja Wengerin (1998) määritelmän mukaan ihmisjoukkoa, joka jakaa tietyn ammatillisen osa-alueen tai taidon. Tammiston työntekijät työskentelevät nuorten ja lasten toimintaterapeutteina, ja heille on vuosien varrella kehittynyt paljon tiedollista osaamista ja kokemusta, jota halutaan

jakaa koulutuksien kautta yhteiseen käyttöön. Wenger (1998, 5) toteaakin osaamisen ja asian-
tuntijuuden välittyvän käytäntöyhteisöjen kautta, joka tulee esille Toiminta Akatemian toimin-
nassa selkeästi. Toiminta Akatemian vahvuudet nousevat Toimintaterapia Tammiston yhteis-
söstä ja sen arvoista: kohtaamisesta, merkityksellisyydestä ja yhteisöllisyydestä (Tammisto
2020)

Tammiston (2020) mukaan Toiminta Akatemian filosofisena tausta-ajatuksena on ihmisen pyr-
kimys hyvään esimerkiksi toimiessaan vanhempana tai työntekijänä. Aina kuitenkin ei yksi-
löllä ole hallussaan keinoja tai tietoa, jotta tämä pyrkimys onnistuisi toimivalla tavalla. Toi-
minta Akatemian tavoitteena onkin jakaa tietoutta keinoista ja menetelmistä, joilla arki saadaan
sujuvammaksi. Käytännön keinojen myötä yksilöllä on mahdollisuus olla hyvä vanhempi tai
hyvä työntekijä. Tämä ohjaa näkemään hyvää myös oman itsen ympärillä, ja positiivinen kehä
vahvistuu.

Tammiston (2020) mukaan sosiaalisen oppimisen lisäksi Toiminta Akatemian opetusfilosofi-
assa korostuvat myös teoreettinen näyttöön perustuva tieto sekä käytännön kokemus koulutet-
tavista aiheista sekä niiden yhdistäminen kouluttamisessa. Näiden pohjaksi ei ole nimetty tiet-
tyjä kasvatustieteellisiä viitekehyksiä tai malleja, mutta ne näkyvät selvästi Toiminta Akate-
mian koulutusten sisällöissä ja menetelmissä.

Tässä artikkelissa kuvatta kehittämistehtävä kytkeytyy Toiminta Akatemian Leikin, liikun ja
osallistun –koulutuksen kehittämiseen. Koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen pohjalle valit-
tiin kolme viitekehystä, jotka on esitetty alla olevassa kuviossa (kuvio 1): 1. Andragoginen
viitekehys, 2. Kokemuksellinen oppiminen ja 3. Integratiivinen pedagogiikka. Koulutuksen pe-
dagogiset viitekehukset pohjaavat vahvasti Toiminta Akatemian opetusfilosofiaan ja toisaalta
niissä on paljon myös keskenään yhteneväisyyksiä ja samoja elementtejä. Kuviossa 1 on ku-
vattu koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen viitekehukset ja kuinka jokaisessa on toistensa
kanssa yhteisiä elementtejä ja toisaalta myös eroja.

KUVIO 1. Koulutuksen viitekehykset



Andragogiikka jakautuu Knowlesin ym. (2011) mukaan viiteen pääperiaatteeseen, jossa korostuvat aikuisen oppijan erityispiirteet, joita ovat muun muassa kokemus oppimisen pohjana, motivaatio sekä halu ja tarve ohjata omaa oppimistaan. Andragogisia ydinolettamuksia ovat Knowlesin ym. (2011) mukaan: 1. tarve tietää ja oppia, 2. oppijan itsekäsitys, 3. kokemuksen rooli, 4. valmius oppia, 5. orientaatio oppimiseen ja 6. motivaatio.

Tynjälän ym. (2014) mukaan integriivisessä pedagogiikassa ajatellaan, että asiantuntijuus koostuu tiedon eri muodoista, joita ovat teoreettinen tieto, kokemuksellinen tieto, sosiokulttuurinen tieto ja itsesäätelytieto. Tynjälän (2016) mukaan integriivisessä pedagogiikassa voidaan yhdistää esimerkiksi formaalia ja informaalia oppimista, oppimista ja työtä, konkreettista tekemistä ja tieteellistä ajattelua sekä yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista. Yhdistely voidaan toteuttaa esimerkiksi refleктоimalla, käsitteellistämällä ja soveltamisella. Menetelminä

tässä voivat toimia esimerkiksi projektit, erilaiset yhteistyötä vaativat menetelmät, kirjoittaminen, simulaatiot, ryhmäkeskustelut ja niin edelleen. Opettajan rooli integratiivisessa pedagogiikassa on ohjata ja antaa palautetta.

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa tietoa syntyy kokemuksen uudelleen muokkaamisen avulla. Kolbin & Kolbin (2005) mukaan mallissa kuvataan kaksi tapaa saada kiinni kokemuksesta. Se voi olla konkreettista kokemista tai abstraktimpaa käsitteellistämistä. Kokemusta taas voidaan muokata uudelleen kahdella eri tavalla, joita ovat aktiivinen kokeilu tai refleктоiva havainnointi. Näistä muodostuu niin sanottu Kolbin kehä, jossa on neljä eri vaihetta: kokeminen, reflektointi, käsitteellistäminen ja aktiivinen toimiminen. Oppijan kokemukset siis muodostavat pohjan reflektiolle ja havaintojen tekemiselle, joita voidaan teorian avulla käsitteellistää. Tämän pohjalta voidaan muokata käytännön toimintaa, josta saadaan taas kokemuksia uusien havaintojen ja reflektion pohjaksi. Opettajan rooli on toimia valmentajana tai mentorina eli fasilitoimassa oppimista.

Kaikissa valituissa viitekehyksissä on tärkeänä elementtinä kokemukset, jotka voivat olla esimerkiksi työkokemusta tai elämäkokemusta. Kokemukset voivat toimia pohjana motivaatiolle ja oppimiseen orientoitumiselle, jotka ovat tärkeä osa aikuisen oppimista andragogiikassa (Knowles ym. 2011). Kolbin (1984) teoriassa ja integratiivisessa pedagogiikassa taas painotuvat käytännön ja teorian yhdistyminen esimerkiksi reflektion keinoin (Kolb & Kolb 2005; Tynjälä ym. 2015). Kaikissa viitekehyksissä näkyy myös opettajan rooli oppimisen ohjaajana, ei niinkään vain tiedonantajana (Knowles ym. 2011; Kolb&Kolb 2005; Tynjälä ym. 2015).

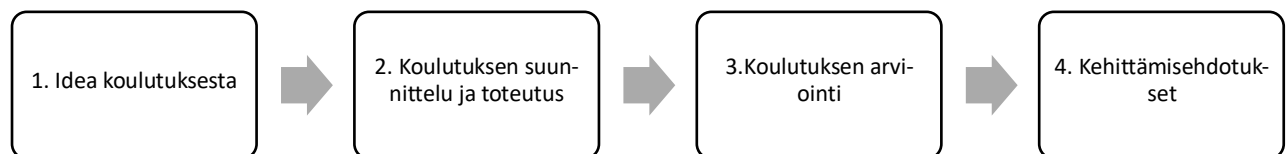
Kehittämistyön toteutus

Idea koulutuksesta sai alkunsa keväällä 2017, kun Toimintaterapia Tammiston työntekijät osallistuivat Iso-Britannian toimintaterapeuttien konferenssiin, jossa Brian Hoare (2017) oli puhumassa liikuntavammaisen lapsen toimintaterapiasta ja näyttöön perustuvasta käytännöstä. Tämän pohjalta heräsi ajatus, että myös Suomessa olisi tarve koulutukselle, jossa käytäisiin läpi

näyttöön perustuvat arviointi- ja terapiamenetelmät sekä osallistumisen tukemisen ja toimintakeskeisen 'top-down' -lähestymistavan mukaisen terapian toteuttamista liikuntavammaisen lapsen toimintaterapiassa. Idea jäi odottamaan toteutusta kunnes tämän kehittämistehtävän kirjoittaja aloitti terveystieteiden opettajaopinnot ja niihin liittyvät käytännön harjoittelujaksot. Toisessa harjoittelussa oli tarkoitus tehdä tutkimus- ja kehittämistehtävä, johon koulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen sopi hyvin. Kiinnostus aikuiskasvatustieteellisten viitekehysten ja ammatillisen koulutuksen yhdistämiseen oli herännyt jo aiemmin, ja näin ollen viitekehyksiä päätettiin lähteä kokeilemaan koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Kuviossa 2 on esitetty kehittämistyön vaiheet, joita on tarkemmin avattu tekstissä. Kehittämistyön vaiheet muokalevat Toikon ja Rantasen (2009, 56) esittämiä kehittämisprosessiin sisältyviä tehtäviä, jotka on kuvattu lineaarisen kehittämistyön mallin mukaisesti.

Koulutuksen suunnittelu- ja toteutusvaiheen (vaihe 2) alussa päätettiin, että koulutuksen sisällöt tulisivat vahvasti perustumaan käytössä olevaan viimeisimpään tutkittuun tietoon, kouluttajien omien kokemusten ja tapausesimerkkien hyödyntämiseen sekä kouluttajien ja osallistujien yhteisen tiedon ja kokemusten hyödyntämiseen oppimisen tukena. Tämä ohjasi pedagogisten viitekehysten valintaa ja koulutuksen toteutusta. Koska koulutus pidettiin ensimmäistä kertaa, oli prosessin alusta asti vahvana mukana ajatus siitä, että koulutuksesta tullaan keräämään palautetta, ja koulutusta tullaan kehittämään sekä sisällöllisesti että menetelmällisesti palautteen ja kouluttajien kokemusten pohjalta.

KUVIO 2. Kehittämistyön vaiheet



Koulutuksen sisältö rakennettiin kahden toimintaterapeuttisen viitekehysten pohjalta, joita olivat Fisherin (2019) *Occupational Therapy and Intervention Process Model* (OTIPM-malli) ja *Family of participation-related constructs* (fPRC-malli) (Imms ym. 2017). OTIPM-mallin

pohjalta muodostettiin koulutuksen struktuuri: ensimmäisenä päivänä käytiin läpi suoriutumisen ja osallistumisen tason arviointimenetelmiä sekä tavoitteen asettelua terapiassa ja toisena päivänä keskityttiin terapian toteuttamiseen. FPRCmalli oli mukana tuomassa osallistumisen tason näkökulmaa erityisesti toisen päivän sisällöissä terapian toteuttamiseen liittyen, jonka pohjalta pystyttiin paneutumaan osallistumiseen vaikuttaviin yksilötekijöihin. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) on esitelty koulutuspäivien aihealueet, sisältö ja opetusmenetelmät.

TAULUKKO 1. Koulutuksen sisältö ja menetelmät

PÄIVÄ 1:	SISÄLTÖ:	MENETELMÄT:
Orientaatio ja tutustuminen	Tutustuminen ja toiveet ja odotukset. Koulutuksen viitekehykset: OTIPM (Fisher 2019) FPRC (Imms ym. 2019)	Tutustumiskierros. Pyramidityöskentelynä toiveet ja odotukset koulutuspäiville, joista yhteinen koonti. Lyhyesti esittely viitekehysistä, joita koulutuksessa käytetään.
Arviointimenetelmät	Osallistumisen ja suoritusten tason arviointimenetelmät toimintaterapiassa: AHA, COPM, PACS, PEGS Photo Elicited Interview (PEI) Harper 2002 & Collins 2018	Käydään osallistujien toiveiden pohjalta pääpiirteittäin läpi. Menetelmät osallistujille pääosin tuttuja, joten kierrätetään materiaalit ja keskustellaan kokemuksista. Photo Elicited Interview-menetelmä esitellään tarkemmin, koska se tuntemattomampi.
Havainnointi ja toiminnan analyysi	Käydään läpi toiminnallisen suoriutumisen havainnointi ja arviointi. Fisher 2019	Lyhyt alustus aiheeseen. Harjoitellaan havainnointia OTIPM-pohjalla videon ja reflektoinnin avulla.
Tavoitteiden asettaminen	GAS Lyhyt alustus: SMART-menetelmä ja GAS-perusteet	Alustuksen ja videosimerkin pohjalta tavoitetyöpaja kahdessa pienryhmässä. Yhteinen koonti.

PÄIVÄ 2:	SISÄLTÖ:	MENETELMÄT:
Orientaatio päivään	Tarkoitus koota, mitä eilen opittiin ja mitä se tarkoittaa omassa työssä käytännön tasolla ja saada ideoita muiden oivalluksista.	Vapaa ”kuulumiskierros” eiliseltä ja reflektoi, miten aikoo hyödyntää eilen opittua omassa työssä. Lisäksi kouluttajien fasilitoimaa yhteistä reflektointia
Näyttöön perustuva kuntoutus	Käydään läpi, mitä on näyttöön perustuva toimintaterapia ja uusin systemaattinen kirjallisuuskatsaus lasten toimintaterapiasta sekä katsaus liikuntavammaisten lasten toimintaterapiasta. Painotus liikuntavammaisen lapsen toimintaterapiassa: mitkä ovat näyttöön perustuvat terapiamenetelmät. Novak, I. & Honan, I. 2019 & Novak ym. 2013	Osallistujilla ollut mahdollisuus tutustua enakkoon kahteen katsausartikkeliin, joiden pohjalta luento. Reflektoidaan omien kokemusten kautta: mitä tämä tarkoittaa oman työn kannalta?
Terapian toteutus	<p>Lyhyt kertaus eilisestä tavoite työpajasta ja miten tavoitteiden asettelu ohjaa terapian toteutusta ja menetelmien valintaa?</p> <p>Käydään läpi OTIPM-mallin pohjalta eri lähestymistapojen mukaiset terapian toteuttamisen mallit. (Fisher 2019)</p> <p>fPRC-mallin pohjalta, kuinka voin tukea osallistumista ja liittymistä yksilötekijöistä lähtien. (Imms ym. 2019)</p> <p>Mitä välineitä terapian toteutuksessa voi käyttää?</p>	<p>Kouluttajan johdolla koonti ja reflektoiva keskustelu.</p> <p>Lyhyt luento-osuus OTIPM-mallin pohjalta. Havainnollistetaan videoituilla tapausesimerkeillä: CIMT/BIMT, CO-OP, Eve-esimerkki</p> <p>Luento ja keskustelu.</p> <p>Paras lelu, paras idea -kierros ja näyttely, johon koottu kouluttajien paljon käyttämiä materiaaleja ja välineitä</p>
Ympäristön muokkaaminen osallistumista tukeväksi	Eri ympäristöt ja niihin vaikuttaminen. Lane & Bundy 2012	Luento ja videoitu tapausesimerkki sosiaaliseen ympäristöön vaikuttamisesta. Videon pohjalta reflektointia.
Koulutuksen päättäminen		Kerätään palaute ja lopussa vapaa sana.

Koulutukseen valittujen viitekehysten pohjalta muotoutui kouluttajien rooli, josta keskusteltiin ja sovittiin suunnitteluprosessin aikana yhdessä kouluttajien kesken. Koska oli ennakoitavissa, että koulutukseen olisi osallistumassa toimintaterapeutteja, joilla on jo kokemusta liikuntavammaisen lapsen toimintaterapiasta, kouluttajien tehtäviksi muotoutui: (1) Luoda vuorovaikutusta edistävä ja osallistava ilmapiiri yhteisen jakamisen tueksi, (2) mahdollistaa pysähtyminen osallistujien nostamien ja toivomien asioiden äärelle, (3) tuoda viimeisin näyttö ja teoreettinen tieto toimintakeskeisestä osallistumista tukevasta toimintaterapiasta ja luoda yhteyksiä käytännön ja teorian välille (käsitteet, mallit, näyttö) sekä (4) huolehtia koulutuksen puitteista ja oppimis-ympäristöstä.

Myös koulutuksen opetusmenetelmät valittiin viitekehysten pohjalta tukemaan teorian ja käytännön yhteyksien löytymistä sekä osallistujien että kouluttajien osaamisen hyödyntämistä oppimisessa. Koulutuksen opetusmenetelmiä olivat: videoesimerkit aidoista terapiatilanteista, työpajatyöskentely, reflektointi ja ryhmäkeskustelut sekä luennot. Tarkemmat kuvaukset opetusmenetelmistä ovat nähtävissä taulukossa 1.

Koulutuksen arviointivaiheessa (vaihe 3) koulutuksesta kerättiin palautetta sekä osallistujilta että kouluttajilta. Osallistujien palaute kerättiin koulutuksen lopussa kyselylomakkeiden avulla ja kouluttajien palaute kerättiin yhteisellä reflektiivisellä arviointikeskustelulla osallistujien palautteen keräämisen jälkeen. Kyseessä oli sisäinen arviointiprosessi, koska siihen osallistui kehitettävään toimintaan osallistuvat henkilöt eikä ulkopuolista arviointia ollut (Rantanen & Toikko 2009).

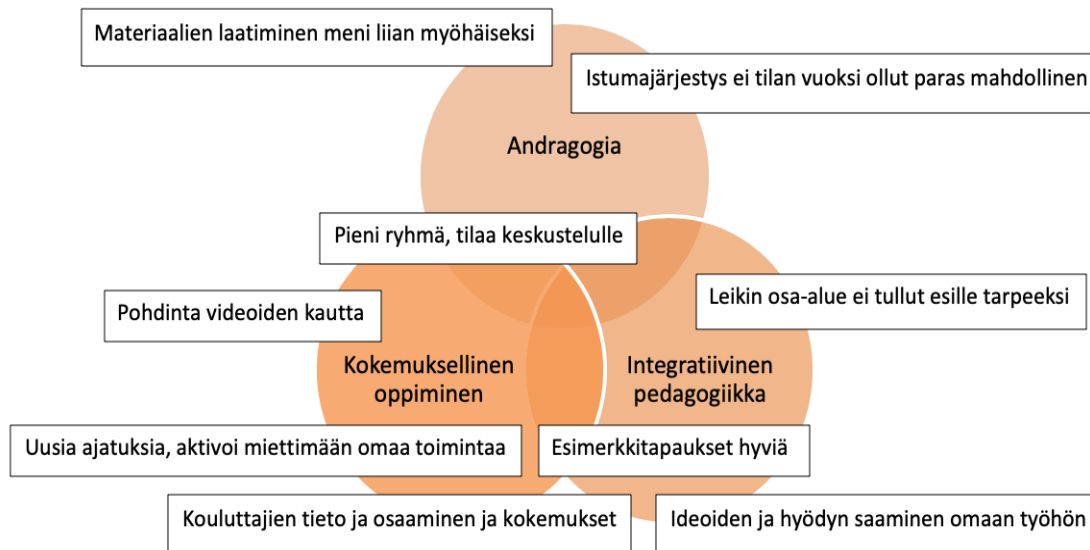
Kyselylomakkeilla saadut palautteet (n=6) koottiin kokonaisuudessaan taulukkoon (liite 1) ja palaute jaoteltiin sisältösidonnaiseen, eli koulutuksen sisältöön liittyvään palautteeseen, sekä ei-sisältösidonnaiseen, eli esimerkiksi koulutuksen järjestelyihin liittyvään palautteeseen. Palautteista nousi viisi teemaa: (1) Tila ja järjestelyt, (2) kouluttajien tieto, osaaminen ja kokemukset, (3) esimerkkitapaukset (videot, caset), (4) ideat ja ajatukset omaan toimintaan ja työhön ja (5) leikin osa-alue. Osallistujilta saatu palaute sekä kouluttajien arvio olivat samansuuntaisia ja toisiaan tukevia.

Kouluttajien yhteisessä reflektiivisessä palautekeskustelussa oli käytössä osallistujilta saadut palautteet, ja niistä nousseita teemoja refleктоitiin kriittisen reflektion avulla. Toikon ja Rantasen (2009) mukaan kehittämistyö onkin käytännön ja analyttisen erittelyn vuoropuhelua, jossa reflektiolla on tärkeä rooli. Palautekeskustelusta tehtiin muistiinpanot, jotka on vapaamuotoisesti kirjattu seuraavaan kappaleeseen.

Kouluttajien yhteisessä palautekeskustelussa hyväksi koettiin osallistujien pieni määrä ja pitkä kokemus työstä, joka edesauttoi keskustelun syntymistä ja reflektointia. Myös kouluttajien yhteneväinen teoriapohja sekä terapioissa käyttämä lähestymistapa koettiin yhteisopettajuutta/-kouluttajuutta tukevana, niin että kouluttajat pystyivät luontevasti vaihtelemaan eri rooleissa ja tukemaan toistensa työskentelyä. Koulutuksessa käytettävissä ollut tila ei ollut kouluttajien mielestä paras mahdollinen, koska se oli pieni ja rajoitti esimerkiksi istumapaikkojen sijoittelua. Ovea jouduttiin myös vuoroin avaamaan ja sulkemaan, jotta saatiin ilma kiertämään ja toisaalta ympäristön ärsykkeet blokattua. Materiaalien valmistelu jäi kouluttajien mielestä liian myöhäiseen, ja näin ollen suurin osa materiaaleista pystyttiin antamaan osallistujille vasta koulutuspäivän alussa. Aikataulussa pysyttiin pääosin hyvin, ja ehdittiin käydä aiotut sisällöt kii-reettömästi sekä käyttämään aikaa osallistujilta nouseviin asioihin. Uutta videoesimerkkimateriaalia ei pyrkimyksestä huolimatta saatu koulutukseen, mutta vanhoista videoista löydettiin kuitenkin tarpeeksi hyviä esimerkkejä. Leikin osa-alue oli päätetty jo suunnitteluvaiheessa jättää suppeammaksi, koska leikistä on olemassa myös muita syvällisempiä koulutuksia.

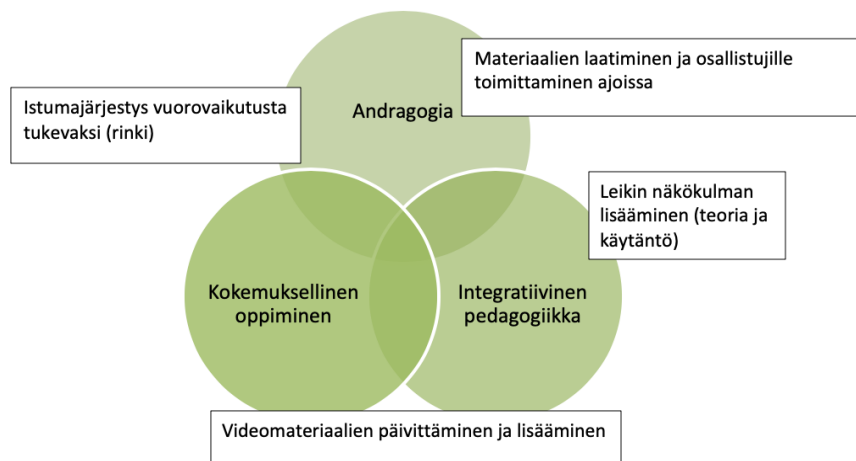
Kuviossa 3 ovat molempien palautekanavien palautteet koottuina ja yhdistettyinä koulutuksen pedagogisiin viitekehyksiin. Koonnissa on hyödynnetty teemoja, jotka nousivat palautelomakkeista ja toimivat kouluttajien reflektiivisen arviointikeskustelun pohjana. Palauteväittämät on sijoitettu siten, että kunkin väittämän sijainti kuvaa suhdetta taustalla olevaan pedagogiseen ajatteluun.

KUVIO 3. Synteesi kerätystä palautteesta suhteessa koulutuksen viitekehyksiin



Vaiheessa neljä molempien palautekanavien yhteenvetona laadittiin kehittämissuhteudet jatkoa varten. Kehittämissuhteudet on koottu kuvioon 3. Koulutus on tarkoitus järjestää uudelleen syksyllä 2020, jolloin kehittämissuhteuksia on tarkoitus kokeilla käytännössä. Seuraavassa koulutuksessa on tarkoitus edelleen hyödyntää valittuja viitekehysjä. Koulutuksessa säilytetään kaikista viitekehysistä nouseva kokemusten hyödyntäminen ja erityisesti kokemuksellisesta oppimisesta ja integratiivisesta pedagogiikasta ammentava teorian ja käytännön tiedon yhdistäminen (Tynjälä ym. 2015). Suuria muutoksia opetusmenetelmiin tai kouluttajien rooliin ei näin ollen koettu tarpeellisena, mutta pyrkimyksenä on kuitenkin lisätä ja päivittää koulutuksessa hyödynnettäviä videoesimerkkejä. Andragogisesta viitekehysstä lähtien aikuisopiskelijan orientaation ja motivaation tukemiseksi materiaalit pyritään toimittamaan hyvissä ajoin ennen koulutusta (vrt. Knowles ym. 2011). Myös koulutuksen tilat valitaan ja organisoidaan siten, että istumajärjestys saadaan paremmin vuorovaikutusta tukevaksi (esimerkiksi ympyrän muodossa). Sisällöllisesti palautteeseen pyritään vastaamaan sisällyttämällä koulutukseen vahvemmin leikin sisältöjä.

KUVIO 4. Tuloksena syntyneet kehittämis ehdotukset



POHDINTA

Artikkelissa kuvatus kehittämissuunnan lähtökohtana oli kokeilla kolmen eri aikuiskasvatustieteen viitekehyksen käyttöä ja soveltuvuutta ammatillisessa lisäkoulutuksessa sen suunnittelu-, toteuttamis- ja kehittämissivaiheessa sekä tuoda esille konkreettisia kehittämis ehdotuksia *Toiminta Akatemian Liikun, leikin ja osallistun* -koulutuksen jatkokehittämistä varten. Kehittämistehtävä oli osa terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia opintoja.

Kouluttajilta kerätyn palautteen perusteella koulutukseen valitut viitekehukset soveltuivat hyvin ammatilliseen lisäkoulutukseen. Valittujen viitekehysten sisällöt olivat esillä myönteisessä merkityksessä myös osallistujien palautteissa, jonka voidaan katsoa tukevan kouluttajien käsitystä viitekehysten sovellettavuudesta ja toimivuudesta. Kouluttajien palautteen perusteella viitekehukset tukivat myös koulutuksen suunnittelua ja toteutusta sekä koulutuspalautteen arviointia. Kouluttajien näkökulmasta konkreettisimman työkalun muodostivat kokemuksellisen oppimisen malli ja integratiivisen pedagogiikan malli, joiden pohjalta

voitiin suunnitella kouluttajien rooli sekä opetusmenetelmät. Teoriatietoa ja kokemustietoa yhdistävät opetusmenetelmät, kuten videoidut asiakastilanteet, käytännön kokemukset, yhteinen reflektointi ja työpajatyöskentely, koettiin toimiviksi niin kouluttajien kuin osallistujien palautteessa.

Tynjälän ym. (2015) mukaan integratiivisessa pedagogiikassa korostetaan oikeassa ympäristössä tapahtuvaa oppimista, johon liittyy esimerkiksi työpaikkojen sosiokulttuurinen tieto erilaisista tavoista ja käytänteistä. Koulutusolosuhteissa sosiokulttuurisen tiedon yhdistäminen ei useinkaan ole mahdollista, mutta edellä mainituilla menetelmillä koulutuksessa yritettiin päästä mahdollisimman lähelle oikeita asiakastilanteita. Esimerkiksi työpajatyöskentely, jossa tehtiin Goal Attainment Scale eli GAS-menetelmällä tavoitteita videoidun asiakastilanteen pohjalta on jo hyvin lähellä oikeaa työtilannetta ja vastaa vähintäänkin simuloitua työtilannetta, joka myöskin on yksi integratiivisen pedagogiikan menetelmistä (Tynjälä 2016). Toisaalta myös koulutuksen osallistajat muodostivat eräänlaisen käytäntöyhteisön, koska paikalla oli sekä arvioivan, että toteuttavan tahon terapeutteja, jotka tekevät paljon yhteistyötä ja heilläkin on omia yhteisiä käytäntöjä.

Integratiivisessa pedagogiikassa teoriatiedon, kokemustiedon ja sosiokulttuurisen tiedon lisäksi tärkeä tiedon muoto on myös itsesäätelytieto. Tynjälän ym. (2015) mukaan itsesäätelytiedolla tarkoitetaan asiantuntijan kykyä reflektoida kokemuksen ja teorian välillä, niin että yksittäisiä kokemuksia pystytään käsitteellistämään ja yleistämään teorian tasolle ja toisaalta teoriatietoa osataan soveltaa käytäntöön. Tämä tulee hyvin lähelle Kolbin (1984) ajatusta tiedon kehittymisestä kokemusten käsitteellistämisen kautta reflektion ja aktiivisen kokeilun kautta. Koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa käytettiin kahta toimintaterapian teoreettista viitekehystä, joita hyödynnettiin koko koulutuksen ajan myös reflektion ja käsitteellistämisen tukena. Myös muita yleisesti tunnettuja teorioita hyödynnettiin spontaanisti koulutuksen aikana. Toisaalta mukana oli myös tiedon käytäntöön saattamisen periaatteita (knowledge translation), jossa tavoitteena on referoida viimeisintä tutkimusnäyttöä niin, että voidaan tarjota asiakkaille parasta mahdollista näyttöön perustuvaa kuntoutusta (Field ym. 2014).

Tässä kehittämistehtävässä kerätyn palautteen perusteella aikuiskasvatuksellisia viitekehyksiä, kuten andragogiaa, kokemuksellista oppimista ja integratiivista pedagogiikkaa, voidaan hyödyntää toimintaterapeuttien ammatillisessa lisäkoulutuksessa substanssiosaamisen rinnalla, esimerkiksi koulutuksen menetelmällisissä valinnoissa. Yhden koulutuksen pohjalta kerätty palautetieto on kuitenkin yleistettävyydessään rajallista ja opetusmenetelmiä tulee soveltaa aina tilannekohtaisesti harkiten. Ymmärrys ja kyky soveltaa aikuiskasvatuksellisia viitekehyksiä ammatillisessa lisäkoulutuksessa on ammatillisesti pätevän aikuiskouluttajan tunnusmerkki ja korostaa myös laadukkaan ammatillisen lisäkoulutuksen merkitystä. Aihealueelta tarvitaan myös lisää laadukasta tutkimustietoa.

JOHTOPÄÄTÖKSET

- Aikuiskasvatustieteen viitekehyksiä voidaan hyödyntää ammatillisen lisäkoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa; esimerkiksi koulutuksen menetelmällisissä valinnoissa
- Andragogiikka, kokemuksellinen oppiminen ja integratiivinen pedagogiikka todettiin toimiviksi viitekehyksiksi toimintaterapeuttien ammatillisessa lisäkoulutuksessa; niihin perustuvat menetelmälliset valinnat koettiin
- Teoriatietoa ja kokemustietoa yhdistävät opetusmenetelmät, kuten videoidut asiakastilanteet, käytännön kokemukset, yhteinen reflektointi ja työpajatyöskentely koettiin toimiviksi niin kouluttajien kuin osallistujien taholta toimintaterapeuttien ammatillisessa lisäkoulutuksessa

LÄHTEET

- Adair, B., Ullenhag, A., Keen D., Granlund, M. Imms, C. The effect of interventions aimed at improving participation outcomes for children with disabilities: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*. DOI: 10.1111/dmcn.12809.
- Cameron, D., Craig, T., Edwards, B., Missiuna, C., Schweltnus, H. & Polatajko, H. 2017. Cognitive Orientation to Daily Occupational Performance (CO-OP): A New Approach for Children with Cerebral Palsy. *Journal of Physical & Occupational Therapy in Pediatrics* 37 (2).
- Collins, P. 2018. How are photographs used in clinical practice to present occupational narratives. Konferenssi-seitys.
- Field, B., Booth, A., Ilott, I., & Gerrish, K. (2014). Using the Knowledge to Action Framework in practice: a citation analysis and systematic review. *Implementation Science: IS*, 9(1), 172. doi:10.1186/s13012-014-0172-2.
- Fisher, A.G. & Marterella, A. 2019. *Powerful practice: A model for authentic occupational therapy*. Fort Collins, CO: Center for Innovative OT solutions.
- Harper, D. 2002. Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, Vol. 17, No. 1 Saatavilla: <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/harper.pdf>. Viitattu 27.3.2020
- ICF. 2020. ICF-luokituksen rakenne. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen verkkosivut. <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus/icf-luokituksen-rakenne>. Viitattu 20.3.2020.
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P.H., Steenberg, B., Rosenbaum, P.L. & Gordon, A.M. 2017. Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine & Child Neurology* 59, 16-25.
- KELA. 2019. Kelan terapian palvelukuvaus. Vaativan lääkinällisen kuntoutuksen yksilölliset lasten ja nuorten fysio- ja toimintaterapiat. https://www.kela.fi/documents/10180/9184001/Palvelukuvaus_terapiat_LN.pdf/8091b955-b6e1-444e-b652-d94e0a94269f. Viitattu 25.3.2020.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. 2011. *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. San Francisco: Elsevier. E-kirja.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2009. *Experimental Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*. Teoksessa S. J. Amstrong & C. V. Fukami (toim.) *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: SAGE Publications Ltd, 42-68.
- 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.
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994. 18 §/30.12.2015/1659. Täydennyskoulutusvelvollisuus ja jatkuva ammatillinen kehittyminen. Viitattu 27.2.2020.
- Lane, S.J. & Bundy, A. C. 2012. *Kids Can Be Kids. A Childhood Occupations Approach*. Philadelphia: F.A. Davis Company.
- Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Poulin, C. & Rosenbaum, P. 2010. Level of motivation in mastering challenging tasks in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology* 52, 1120-1125.
- Novak, I. & Honan, I. 2019. Effectiveness of paediatric occupational therapy for children with disabilities: A systematic review. *Australian Occupational Therapy Journal* 66, 258-273.
- Novak, I., McIntyre, S., Morgan, C., Campbell, L., Dark, L., Morton, N., Stumbles, E., Wilson, S-A. & Goldsmith, S. 2013 Systematic review of interventions for children with cerebral palsy: state of the evidence. *Developmental Medicine & Child Neurology* 2013, 55: 885-910
- Sukula, S., Vainiemi, K. & Laukkala, T. 2015. *GAS menetelmästä sovellukseen*. Tampere: Juvenes Print. Tammi, M. 2020. Haastattelu 17.2.2020, Tampere
- Toikko, & Rantanen 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. 3. painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print Toimintaterapeuttiliitto. Toimintaterapeuttien täydennys- ja jatkokoulutus. Viitattu 27.2.2020. Saatavilla: <http://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/toimintaterapeutti/>

Tynjälä, P. 2016. Osaaminen ja asiantuntijuus Johdatusta asiantuntijuustutkimukseen. Luentomateriaalit
21.10.2016. Jyväskylän yliopisto.

Tynjälä, P., Häkkinen, P., & Hämäläinen, R. (2014). TEL@work: Toward integration of theory and practice.
British Journal of Educational Technology, 45 (6), 990-1000. doi:10.1111/bjet.12164.

LIITE 1

Osallistujien palautelomakkeista kootut palautteet

Sisältösidonnainen palaute	Ei-sisältösidonnainen palaute
Sisältö vastasi odotuksia, sain ideoita omaan työhöni.	Aika ja paikka toimivat hyvin.
Kouluttajat olivat luontevia ja pitkä kokemus terapia-työstä näkyi ja toi elävyyttä.	Kaikki (aika, paikka, ilmoittautuminen) oli hyvät
Koulutuksesta sai ideoita arviointiin. Tavoitteiden asettamiseen varmuutta.	Aika ja paikka ok. Vähän pienessä tilassa meinasi happi huonontua, mutta oven auki pitäminen auttoi.
Jotenkin koulutuksen nimenkin perusteella odotin enemmän liikuntavammaisen lapsen leikistä erityisesti ja ehkä sen arvioinnista. Miten tukea heidän pääsyä mukaan leikkeihin ja ryhmiin. Varmasti pystyn hyödyntämään antia asiakkaiden arvioinnissa ja tavoiteasettelussa.	Olisi ollut kivempi, jos olisi pystynyt istumaan esimerkiksi ringissä.
Caset olivat mielenkiintoisia, näitä olisi voinut olla enemmän. Tavoitteenasettelun pohdinta videoiden kautta oli hienoa.	Kaikki toimi hyvin.
Hennariikka voi rohkeammin tuoda omaa osaamista esille, turha pyydellä anteeksi, olet kova ammattilainen alallasi.	Kiva, pieni ryhmä-tilaa keskustelulle.
Mielenkiintoinen sisältö. Xxxx koulutuksessa aikaisemmin olleena plussaa oli, että oli myös ”uusia” videoita uutta pohdittavaa	Hyvä aika ja paikka. Ilmoittautumisen yhteydessä ei näkynyt osoitetta, joka voi vaikuttaa esimerkiksi hotellin valitsemiseen.
Kouluttajilla valtavasti osaamista ja tietoa.	
Varmasti pystyn hyödyntämään (oppimaani) ja paljon tuli ajatuksia, aktivoi miettimään omaa toimintaa.	
Hyvät kouluttajat. Videot jäi mieleen esimerkkeineen. Varmasti hyödynnän oppimaani.	
Hyvät osaavat kouluttajat, videot hyvät.	

LIITE 2

Palautteiden pohjalta laaditut kehittämistoimenpiteet

Sisältösidonnaiset kehittämistoimenpiteet	Ei-sisältösidonnaiset kehittämistoimenpiteet
Videomateriaalien päivittäminen ja mahdollinen lisääminen	Materiaalien laatiminen ajoissa ja lähettäminen aiemmin tutustuttavaksi orientoitumisen tueksi
Leikin näkökulman (teoria+käytäntö) lisääminen sisältöön vahvemmin	Istumapaikkojen järjestäminen vuorovaikutusta paremmin tukeväksi

KARTOITUS HENGITYSFYSIOTERAPIAN OPETUKSESTA AMMATTIKORKEAKOULUISSA

Saara Ojala

TIIVISTELMÄ

Hengityshäiriöt ovat yleisiä ja fysioterapialla on tärkeä merkitys niiden hoidossa. Hengitys- ja Lihastautiliiton fysioterapeuteilla on herännyt huoli hengitysfysioterapian opetuksen sisällöistä. Tämä kartoitus perustuu heidän yhteydenottoonsa Jyväskylän Yliopistoon, jossa he ilmaisivat toiveensa asian selvittämiseen tutkimuksen keinoin. Tämän kyselytutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa hengitysfysioterapian opetuksen toteutusta ja sisältöjä sekä opettajien näkemyksiä hengitysfysioterapian opetuksen haasteista, vahvuuksista ja kehittämistarpeista ammattikorkeakouluissa.

Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä hengitysfysioterapiaa opettavilta tai opetuksen sisällöt tuntevilta opettajilta. Kyselyyn vastaaminen oli anonymia, eli henkilötietoja tai oppilaitoksen nimeä ei kerätty. Opetuksen toteutusta ja sisältöjä selvitettiin monivalintakysymyksillä. Opettajien näkemyksiä opetuksen haasteista, vahvuuksista ja kehittämistarpeista kartoitettiin avoimilla kysymyksillä. Tuloksista tehtiin raportti, jossa koottiin monivalintakysymyksiin liittyviä yleisyyksiä ja avoimista kysymyksistä esille nousseita teemoja.

Kyselyyn tuli vastauksia 11 oppilaitoksesta (73%). Hengitysfysioterapian opinnot oli toteutettu lähes kaikissa oppilaitoksissa joko osana yhtä laajempaa tai useampaa opintokokonaisuutta. Opetuksen sisällöissä oli eniten vaihtelua hengitystoimintojen mittaamisessa sekä limanirrotustekniikoissa ja -terapioissa. Kokemusasiantuntijoita hyödynnettiin noin puolessa oppilaitoksista ja näistä osassa tuotiin esille, että hyödyntäminen on ajoittaista. Opettajien esille tuomat hengitysfysioterapian opetuksen haasteet, vahvuudet ja kehittämiskohteet vaihtelivat. Haasteita olivat muun muassa harjoitusvälineistön ajantasaisuus, lisäkoulutuksen löytäminen ja kokemusasiantuntijoiden hyödyntäminen. Opetuksen vahvuuksia olivat esimerkiksi hengityksen käsittely eri opetuskokonaisuuksissa ja hengitysfysioterapian asiantuntijoiden käyttö opetuksessa. Kehittämiskohteina nähtiin useimmin työelämäyhteistyön lisäämisen ja hengitysvälineistön ajantasaistamisen tarpeet.

Kyselyn perusteella voidaan todeta, että opettajien mielestä hengitysfysioterapian opetuksessa on tarvetta muun muassa työelämäyhteistyön lisäämiselle, ajantasaiselle hengitysvälineistölle ja opettajien lisäkoulutukselle. Kyselyn tuloksia voidaan hyödyntää hengitysfysioterapian opetuksen tutkimisessa ja kehittämisessä.

Asiasanat: hengitysfysioterapia, opetus, ammattikorkeakoulu, sisältö, haasteet, vahvuudet, kehittäminen

JOHDANTO

Hengityshäiriöt ovat yleisiä, sillä noin joka viidennellä suomalaisella on vaikeuksia hengityksessä tai diagnosoitu hengityssairaus (Hengitysliitto). Esimerkiksi keuhkohtaumatautia sairastaa noin 200 000 henkilöä (Käypä hoito 2020). Tieteellistä näyttöä löytyy fysioterapian tärkeydestä henkilöiden hoidossa, joilla on hengityshäiriöitä (European respiratory society). Hengitysfysioterapian tarve voi tulla fysioterapeutille vastaan erilaisissa työtehtävissä, sillä hengityshäiriöt voivat johtua eri tekijöistä. Häiriöt voivat johtua esimerkiksi hengityssairauksista, kuten keuhkohtaumataudista, astmasta ja uniapneasta (Hengitysliitto). Myös esimerkiksi lihastauteihin voi liittyä hengitysvajausta keuhkojen ulkopuolisen syyn eli heikentyneen lihasvoiman seurauksena (Lihastautiliitto ry. a). Fysioterapian tärkeys hengitystoimintojen tukemisessa ja toimintakyvyn ylläpitämisessä tai parantamisessa on todettu myös infektiosairauksien, kuten keuhkokuumeen ja COVID-19:n levinneen Koronaviruksen hoidossa (Thomas ym. 2020). Hengitysfysioterapiaan kuuluu yksilöllisten tarpeiden mukaan hengityksen ja fyysisen kunnon arviointia ja mittaamista, hengitystekniikkaharjoituksia, liman irrottamista ja poistamista, voima- ja liikkuvuusharjoituksia, yleiskuntoa ylläpitävää harjoittelua, kotiharjoittelun ohjausta sekä tukemista arjessa selviytymiseen (European respiratory society; Lihastautiliitto ry. a). Hengitysfysioterapian opinnot ovat osa fysioterapeutin koulutusta ammattikorkeakouluissa.

Hengitysliitto ja Lihastautiliitto ry ovat valtakunnallisia järjestöjä, joiden asiakaskunnalla suurella osalla on hengitykseen liittyviä ongelmia. Hengitys- ja Lihastautiliiton fysioterapeuteilla on herännyt huoli hengitysfysioterapian opetuksen sisällöistä ja kuinka opetus vastaa tarpeisiin. Tämä kartoitus perustuu heidän yhteydenottoonsa Jyväskylän Yliopistoon, jossa he ilmaisivat huolensa ja toiveensa asian selvittämiseen tutkimuksen keinoin. Aiheesta on tehty myös tutkimusta ja Rantasen (2016) mukaan perusterveydenhuollon fysioterapeutit kokevat osaamisen melko heikoksi kohdatessaan keuhkohtaumatautia sairastavia asiakkaita.

Tämän kyselytutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa hengitysfysioterapian opetuksen toteutusta ja sisältöjä sekä opettajien näkemyksiä hengitysfysioterapian haasteista, vahvuuksista ja kehittämistarpeista ammattikorkeakouluissa.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Kohderyhmä

Tutkimuksessa kartoitettiin hengitysfysioterapian opetuksen sisältöjä sekä opettajien näkemyksiä hengitysfysioterapian haasteista, vahvuuksista ja kehittämistarpeista Suomen ammattikorkeakouluissa. Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä hengitysfysioterapiaa opettavilta tai opetuksen sisällöt tuntevilta opettajilta. Ohjeistuksessa pyydettiin täyttämään yksi kysely oppilaitosta kohden. Suomessa on 15 ammattikorkeakoulua, joissa opetetaan fysioterapiaa ja vastauksia kyselyyn tuli 11 (vastausprosentti 73).

Tutkimuksen tausta ja toteutus

Kyselytutkimuksen lähtökohtana oli Hengitys- ja Lihastautiliiton fysioterapeuteilta tullut yhteydenotto yliopistolle, jossa he ilmaisivat toiveensa hengitysfysioterapian opetusta koskevasta selvitystyöstä. Prosessi käynnistyi yhteistyöpalaverilla molempien liittojen fysioterapeuttien kanssa. Fysioterapeutit avasivat tässä yhteydessä sekä tutkimustoivetta että sisältöjä, joita he toivoivat selvitettävän. Näistä sisällöistä muokattiin Webropol-kysely. Oppilaitoksia tiedotettiin kyselystä ottamalla yhteyttä fysioterapeuttikoulutuksesta tai tutkimus- ja kehittämistoiminnasta vastaavaan henkilöön oppilaitoksessa. Osaan oppilaitoksista lähetettiin tutkimuslupahakemus, lupakäytännöistä riippuen. Saatekirje ja linkki kyselyyn lähetettiin sähköpostitse (oppilaitoksen käytännöistä riippuen), joko oppilaitoksen yhteyshenkilölle, joka usein oli fysioterapian tutkintovastaava, tai suoraan kyselyyn vastaavalle hengitysfysioterapian opettajalle. Samassa viestissä toimitettiin tutkimuksen

toteuttamista koskeva tietosuojailmoitus kyselyyn vastaajalle. Kyselylinkki ja saatekirjeet lähetettiin viikoilla 17-19 ja vastausaikaa oli viikon 19 loppuun saakka.

Kyselylomake

Kyselyyn vastaaminen oli anonyymia, eli henkilötietoja tai oppilaitoksen nimeä ei kerätty. Kysymykset koskivat muun muassa hengitysfysioterapian opetuksen toteutusta ja sisältöä sekä opetuksen tuntimäärää. Opetuksen sisältöjä kartoitettiin monivalintakysymyksillä jaoteltuna teoriaopetukseen, hengitystoimintojen tutkimiseen, hengityksen ohjaamisen menetelmiin, limanirrotustekniikoihin ja -terapioihin sekä toimintakyvyn merkitykseen. Jokaisen osa-alueen lopussa oli avoin tekstikenttä, johon vastaaja pystyi lisäämään myös ne opetuksen sisällöt, jotka eivät tulleet esille muussa yhteydessä. Lisäksi kysyttiin kokemusasiantuntijoiden hyödyntämisestä opetuksessa sekä avoimissa kysymyksissä pyydettiin kuvailemaan mahdollisia hengitysfysioterapian opetukseen sisältyviä haasteita, vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Lopuksi vastaaja sai vielä niin halutessaan nostaa vapaasti esille muita aiheeseen liittyviä asioita.

Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä analyysia sekä määrällisiä ja laadullisia analyysimenetelmiä. Aluksi kaikki vastaukset koottiin yhteen kysymyskohtaisesti Webropol-ohjelman avulla. Seuraavaksi monivalintakysymysten vastauksista muodostettiin vastausten jakautumista esittävät kuviot (kuviot 1-7), joiden ulkoasua muokattiin Excel-ohjelmalla. Niistä tulkittiin opetuksen toteutukseen ja sisältöihin liittyviä määriä ja yleisyyksiä oppilaitoksissa. Seuraavassa vaiheessa koottiin yhteen monivalintakysymysten avointen tekstikenttien vastaukset. Avoimiin kysymyksiin annetut vastaukset analysoitiin etsimällä vastauksista yhteisiä sisältöteemoja. Löydetyt sisältöteemat taulukoitiin ja kuhunkin teemaan merkittiin niiden vastaajien määrä, joiden vastauksessa kyseinen teema ilmeni. Yleisimpiä teemoja avattiin myös sanallisesti kuvailemalla vastaajien esille nostamia näkemyksiä tutkimuskohteesta. Tulosten yhteenvedossa koottiin vielä yhteen vastauksista kootut huomiot

hengitysfysioterapian opetuksen toteutuksesta, ja sisällöistä sekä vastaajien esille nostamista kokemista haasteista, vahvuuksista ja kehittämistarpeista opetuksessa.

TULOKSET

Hengitysfysioterapian opetuksen toteutus ja tuntimäärät

Tulosten perusteella hengitysfysioterapian opinnot organisoitiin omana opintokokonaisuutena ainoastaan yhdessä oppilaitoksessa. Lopuissa oppilaitoksista tulokset jakautuvat tasaisesti siten, että opinnot olivat osa yhtä laajempaa opintokokonaisuutta tai osana useampaa opintokokonaisuutta (Taulukko 1.) Kun opinnot toteutettiin osana yhtä laajempaa kokonaisuutta, sen sisällöllisesti integroituvia osia olivat hengityselimistön fysioterapia ja sydämfysioterapia ja/tai verenkiertoelimistön fysioterapia. Kun opinnot toteutettiin osana useampaa kokonaisuutta, hengitysfysioterapiaopetus integroitui yleisimmin terapeuttisen harjoittelun ja anatomian sekä fysiologian opintokokonaisuuksiin. Hengitysfysioterapiaopetusta sisältyi myös muun muassa fysioterapeuttisen tutkimisen, toimintakyvyn arvioimisen ja psykofyysisen fysioterapian opintokokonaisuuksiin. Yhdessä oppilaitoksessa hengitys- ja verenkiertoelimistön toimintaan liittyvää osaamista oli mahdollista vielä syventää vapaavalintaisella opintojaksolla.

TAULUKKO 1. Opintokokonaisuudet, joihin sisältyi hengitysfysioterapian opetusta.

Osana yhtä laajempaa opintokokonaisuutta (n=5)	Osana useampaa opintokokonaisuutta (n=5)
Hengitys- ja verenkiertoelimistön fysioterapia (3)	Terapeuttinen harjoittelu (3)
Sydän- ja hengityselimistön toiminnan tukeminen (1)	Anatomia ja fysiologia (3)
Sydän-, hengitys- ja verenkiertoelimistön toimintaa tukeva fysioterapia (1)	Fysioterapeuttinen tutkiminen (2)
	Toimintakyvyn arviointi (2)
	Hengitys- ja verenkiertoelimistön fysioterapia (2)
	Psykofyysinen fysioterapia (2)
	Hengitys- ja verenkiertoelimistön fysioterapian syventäminen (vapaavalintaiset opinnot) (1)
	Verenkiertoa ja aineenvaihduntaa tukeva fysioterapia (1)
	Fysioterapian menetelmät (1)
	Tuki- ja liikuntaelimistön fysioterapia (1)
	Liikkumisen ja toiminnan tukeminen (1)
	Aikuisten fysioterapia (1)
	Lasten ja nuorten fysioterapia (1)
	Neuroterapia (1)
	Neurologiset sairaudet (selkäydinvammat ja lihastaudit) (1)
	Fysioterapia kansansairauksissa (1)

Hengitysfysioterapian opetuksen tuntimäärien suhteen hajonta oli suurta niin teoriaopetuksen, kuin käytännön taitojen opetuksen ja työelämäharjoittelun suhteen (taulukko 2). Koko aineiston näkökulmasta tarkasteltuna teoriaopetuksen ja käytännön taitojen opetuksen tuntimäärän keskiarvot olivat lähellä toisiaan.

TAULUKKO 2. Hengitysfysioterapian opetukseen käytetyt tuntimäärät (h) oppilaitoksissa.

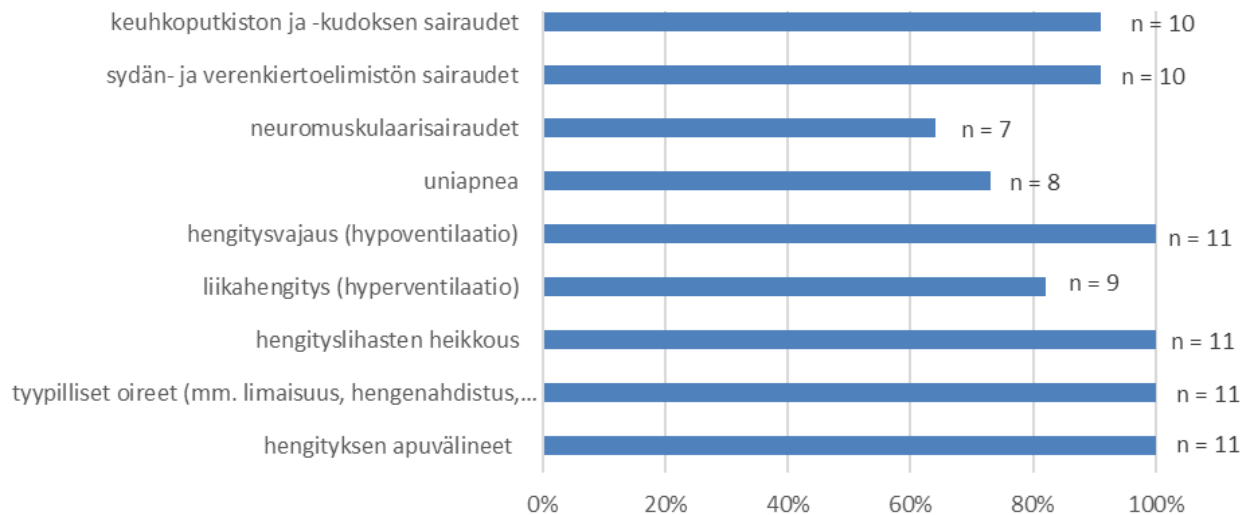
	min.arvo	max.arvo	keskiarvo	keskihajonta	mediaani
teoriaopetus (n=11)	6	40	25	12	20
käytännön taitojen opetus (n=11)	6	50	22	14	15
työelämäharjoittelu (n=8)	0	297	86	113	30

Viisi vastaajista oli kommentoinut osiota avoimeen tekstikenttään. Vastaajat kommentoivat opetuksen tuntimäärien arvioimisen haastavuutta, joka oli yhteydessä hengitysfysioterapian opetuksen toteutumiseen osana useampaa opintokokonaisuutta ja käytännön harjoittelua. Vastaajien mukaan erityisesti työelämäharjoitteluun sisältyvän hengitysfysioterapian määrän arvioiminen oli haastavaa, koska hengitysfysioterapiaa saattoi sisältyä jossain määrin jokaiseen harjoitteluun. Toisaalta yksi vastaajista toi esille, että hengitysfysioterapiaan kohdennettuja harjoitteluita oli vähän ja kaikille opiskelijoille ei välttämättä muodostunut selkeää kosketuspintaa hengityssairaahan potilaan fysioterapiaan harjoittelujaksojen aikana. Spesifisti hengitysfysioterapiaan kohdennetuista harjoittelupaikoista nostettiin vastauksissa esille sairaalaharjoittelut esimerkiksi sydän- ja hengityspotilaiden kanssa. Lisäksi koettiin, että hengitysfysioterapiaa toteutettiin etenkin lasten, ikääntyvien ja mielenterveyskuntoutujien parissa. Mainittiinko tässä yhteydessä esim. lihassairauksia (tai muita eteneviä neurologisia sairauksia)? Mikäli ei, niin nostaisin sen esille, koska mielestäni merkittävä näkökulma (varsinkin tämän työn 'toimeksiantajien' näkökulmasta)

Opetuksen sisällöt

Teoriaopetus

Vastausten perusteella hengitysfysioterapian teoriaopetukseen sisältyi kaikissa oppilaitoksissa hengitysvajaus, hengityslihasten heikkous, tyypilliset oireet ja hengityksen apuvälineet. Hengitystoimintoihin vaikuttavien sairauksien opetuksessa oli enemmän hajontaa (Kuvio 1). Kaksi vastaajista toi esille, että kyselyssä olevien sairauksien opetus kuului jonkin muun opintokokonaisuuden kuin hengitysfysioterapian alle.

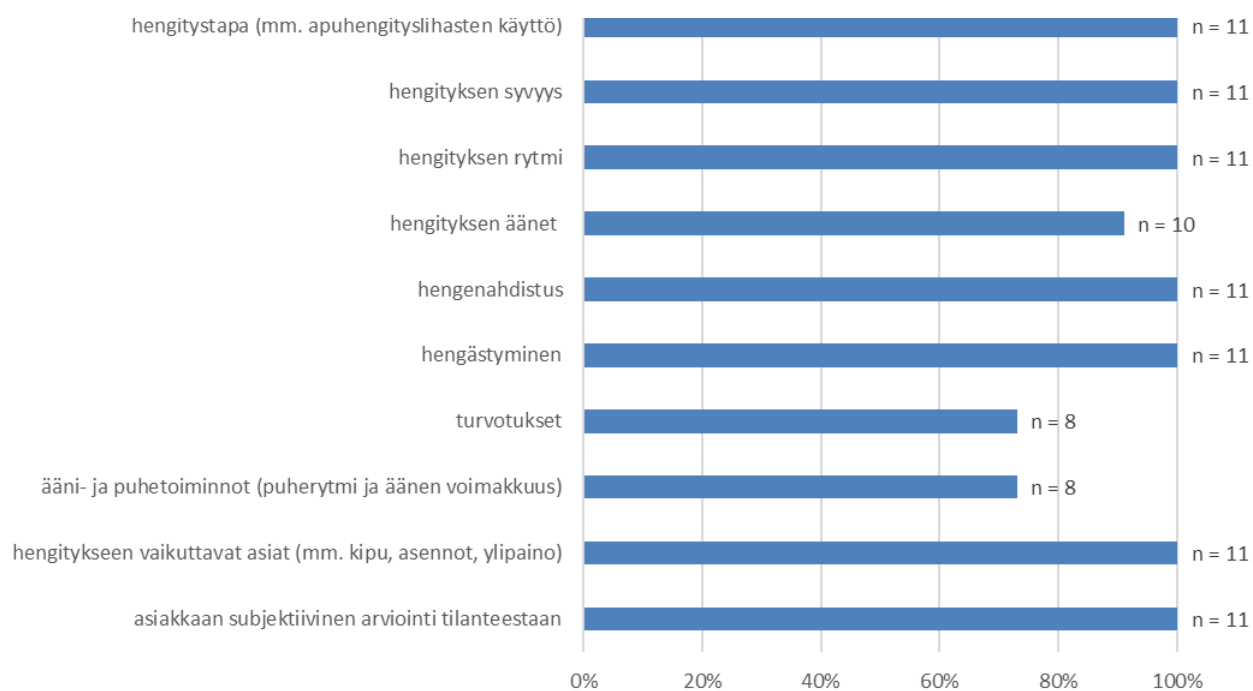


KUVIO 1. Hengitysfysioterapian teoriaopetuksen sisällöt oppilaitoksissa. N=11.

Vastaajista neljä toi esille muita teoriaopetuksen sisältöjä. Näitä olivat psykofyysinen näkökulma, pallean toimintahäiriöt, näyttöön perustuvat hengitysfysioterapian menetelmät ja perehtyminen Käypä hoito -suosituksiin.

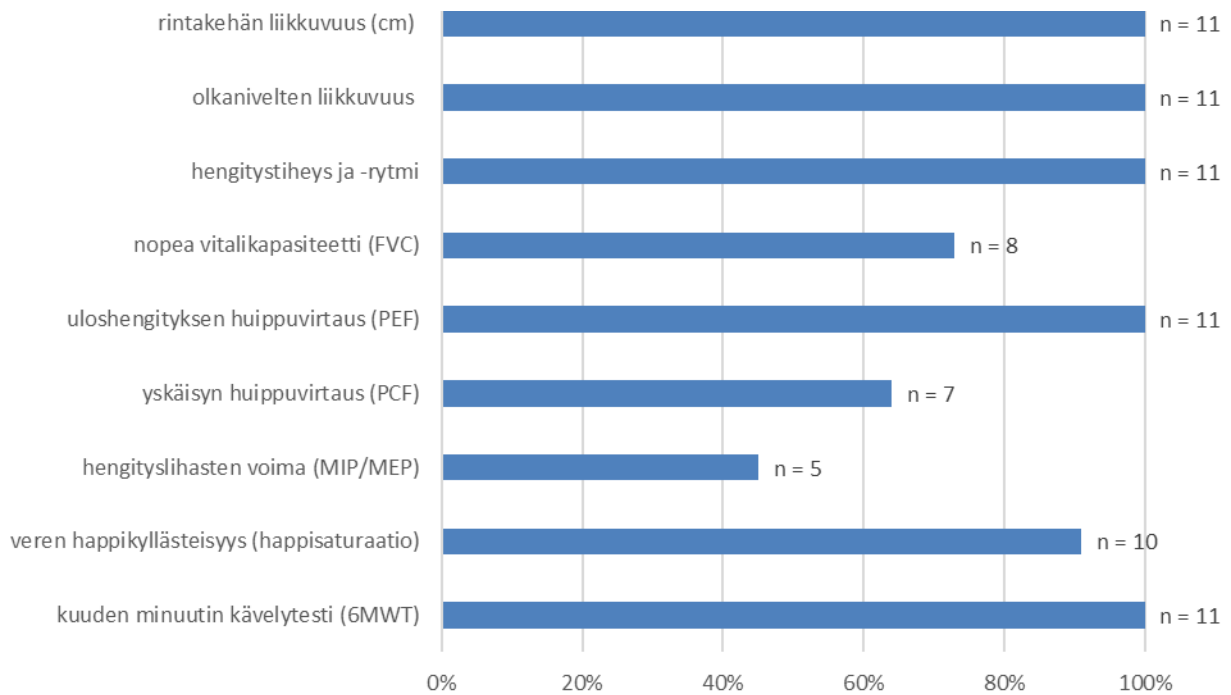
Hengitystoimintojen tutkiminen

Hengitystoimintojen tutkimiseen liittyvät opetuksen sisällöt jakoutuivat kyselylomakkeessa kahteen osioon: havainnointiin ja arviointiin (kuvio 2) sekä mittaamiseen (kuvio 3). Hengityksen ja siihen vaikuttavien tekijöiden havainnointi ja arviointi sekä asiakkaan oma arviointi tilanteestaan sisältyi vastausten perusteella lähes poikkeuksetta kaikkien oppilaitosten opetukseen. Turvotusten sekä ääni- ja puhetoimintojen havainnointi ja arviointi oli hieman vähäisempää, sillä ne toteutuivat kahdeksassa oppilaitoksessa (73%).



KUVIO 2. Hengitystoimintojen havainnointiin ja arvioitiin liittyvät opetuksen sisällöt oppilaitoksissa. N=11.

Kyselyn perusteella hengitystoimintojen mittaamiseen liittyvään opetukseen sisältyi kaikissa oppilaitoksissa opetukseen liikkuvuuksien, hengitystiheyksien ja -rytmin sekä uloshengityksen huippuvirtauksen mittaaminen sekä kuuden minuutin kävelytesti. Vähäisemmäksi jäivät etenkin hengityslihasten voiman (MIP/MEP laite) sekä yskäisyn huippuvirtauksen ja nopean vitaalikapasiteetin mittaamisen opettaminen (kuvio 3).



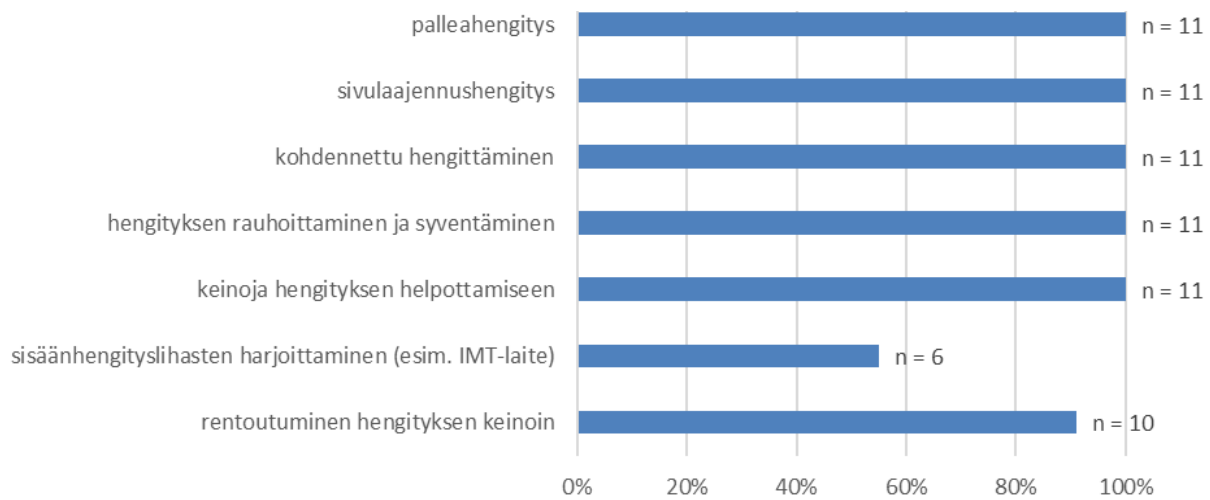
KUVIO 3. Hengitystoimintojen mittaamiseen liittyvät opetuksen sisällöt ammattikorkeakouluissa. N=11.

Viidestä oppilaitoksesta tuotiin kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa esille myös muita hengitystoimintojen tutkimiseen sisältyviä asioita. Näitä olivat elämänlaatuun ja toimintakykyyn liittyvät validit kyselyt, kapnografian hyödyntäminen ja pallean toiminnan tutkiminen. Yksi vastaajista kuvasi PCF-testin (yskimisen huippuvirtauksen mittaaminen) käytävän läpi vain teoriassa, kun taas mikrospirometrimittauksen kohdalla opiskelijat laskevat omat tulokset ja opettelevat tulkitsemaan niitä.

Hengityksen ohjaamisen menetelmät

Kyselyvastausten perusteella hengityksen ohjaamisen menetelmät sisältyivät opetukseen monipuolisesti (kuvio 4). Ainoastaan sisäänhengityslihasten harjoittamisen ohjaaminen

esimerkiksi IMT-laitteen (sisäänhengityslihasten harjoituslaite) avulla oli vähäisempää, sillä se toteutui 6 oppilaitoksessa (55%).



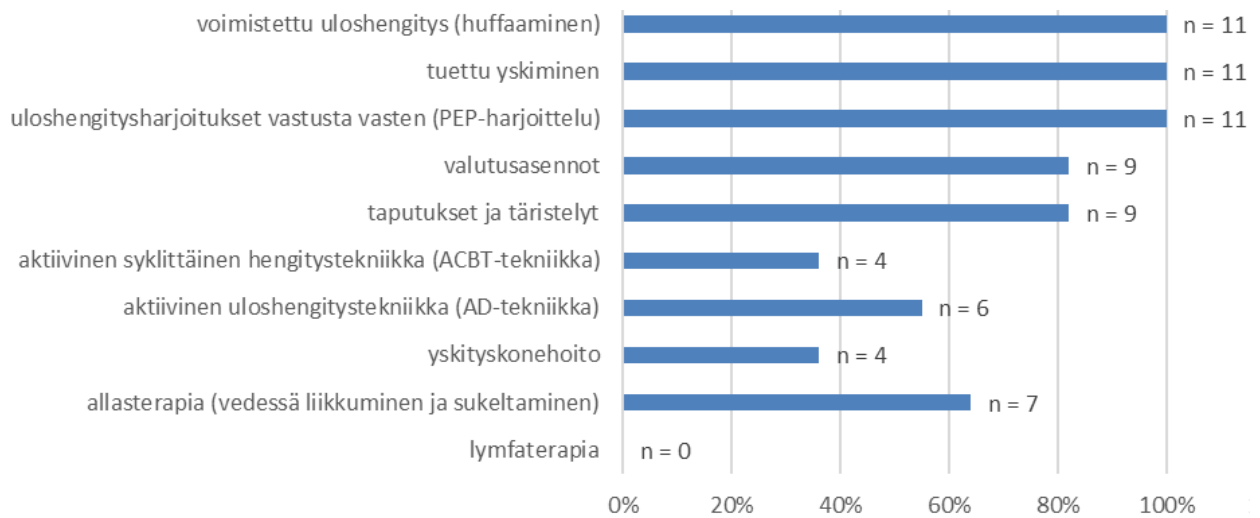
Kuvio 4. Hengitystoimintojen ohjaamisen menetelmiin liittyvät opetuksen sisällöt oppilaitoksissa. N=11.

Yhdessä oppilaitoksessa IMT-laitteen käyttö opetettiin vain teoriassa, koska laitetta ei ollut käytettävissä. Toisessa oppilaitoksessa IMT-laite käsiteltiin hengitystoiminnan tutkimista käsittelevässä opintosisällössä. Lisäksi rentoutuminen hengitystekniikkaa hyödyntämällä käsiteltiin rentoutumista käsittelevällä opintojaksolla. Kaksi vastaajaa toi esille opetuksessa käytettyjä hengitysharjoituslaitteita, joita olivat Voldyne-sisäänhengityslaitteet, Ba-Tubet, Acapellat, Flutter, SpiroTigerit ja Wello2. Yksi vastaajista kertoi ohjaamisen menetelmiin sisältyvän sammakkohengityksen (nielun ja kurkunpään lihasten harjoittaminen niin, että ne toimivat apuhengityslihaksina).

Limaniirrotustekniikat ja –terapiat

Kyselyn vastausten perusteella kaikissa oppilaitoksissa ohjattiin limaniirrotustekniikoihin ja -terapioihin liittyen voimistettua uloshengitystä, tuettua yskimistä ja uloshengitysharjoituksia vastusta vasten (kuvio 5.). Myös valutasentojen ja taputuksien sekä täristelyjen ohjaaminen

oli yleistä. Vähemmän mainittuja tekniikoita/terapioita olivat aktiivinen syklittäinen hengitystekniikka, aktiivinen uloshengitystekniikka ja yskityskonehoito. Lymfaterapia ei sisällynyt vastausten perusteella hengitysfysioterapian opetukseen missään oppilaitoksessa.

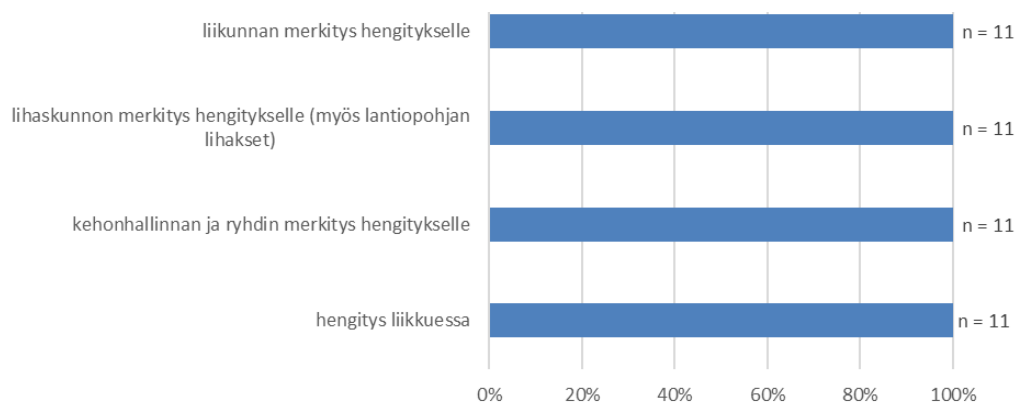


Kuvio 5. Limanirrotustekniikat ja -terapioihin liittyvät opetuksen sisällöt oppilaitoksissa. N=11.

Yksi vastaaja kertoi avoimissa vastauksissa opetukseen kuuluvan myös paljehengityksen ja vaiheittaisen sisäänhengitystekniikan. Kaksi vastaajaa toi esille, että yskityskonehoito käydään hengitysfysioterapian opetuksessa läpi ainoastaan teorian ja opetusvideon keinoin, koska koululla ei ollut tarvittavaa laitetta käytännön harjoittelua varten. Yksi vastaajista kertoi allasterapian opetuksen toteutuvan oppilaitoksessa omana, erillisenä opintojaksonaan ja toinen kuvasi sukeltamisen olevan itselleen vieras asiasisältö hengitysfysioterapian opetukseen liittyen.

Toimintakyvyn merkitys

Liikunnan, lihaskunnan sekä kehonhallinnan ja ryhdin merkitys hengitykselle sisältyi vastausten perusteella hengitysfysioterapian opetukseen kaikissa oppilaitoksissa. Lisäksi kaikissa oppilaitoksissa käsiteltiin hengitystä liikkeessä (kuvio 6).



Kuvio 6. Toimintakyvyn merkitykseen liittyvät opetuksen sisällöt oppilaitoksissa. N=11.

Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa kolme vastaajista toi esille myös muita toimintakyvyn merkitykseen liittyviä opetuksen sisältöjä. Näitä olivat kivun merkitys ja psykofyysinen näkökulma, hengityselinsairaalle soveltuvien liikuntamuotojen kartoittaminen sekä astman ja COPD:n ominaispiirteiden huomioiminen hengitysfysioterapiassa.

Kokemusasiantuntijoiden hyödyntäminen opetuksessa

Kyselyn perusteella kuudessa oppilaitoksessa (55%) oli hyödynnetty opetuksessa myös kokemusasiantuntijoita. Näistä kolmessa vastaaja toi esille, että hyödyntäminen oli ajoittaista. Avointen vastausten perusteella kokemusasiantuntijoita hyödynnettiin useimmiten (n=4) omaan elämään ja sairauteen sekä sen hoitoon liittyvien kokemusten kertomiseen opiskelijoille. Lisäksi yksittäisissä vastauksissa mainittiin kokemusasiantuntijoiden hyödyntäminen yksilövastaanottotoiminnan asiakkaina, opiskelijoiden osallistuminen paikallisen Allergia- ja astmayhdistyksen tapahtumiin sekä sairaalan sydän- ja hengitysfysioterapeutin hyödyntäminen opetuksessa.

Taulukko 3. Kokemusasiiantuntijoiden hyödyntäminen opetuksessa. N=11

Kokemusasiiantuntijoiden hyödyntämisen tavat (n)
kertomassa omasta elämästä, kokemuksista ja sairauden hoidosta (4)
yksilöasiakasvastaanotot asiakasyhteistyönä (1)
opiskelijoiden mukanaolo paikallisen Allergia- ja astmayhdistyksen tapahtumissa (1)
simulaatiotilanteet (1)
sairaalan sydän- ja hengitysfysioterapeutin käyttäminen opetuksessa (1)

Haasteet opetuksessa

Opettajien kuvailemia haasteita hengitysfysioterapian opetuksessa on kuvattu taulukossa 4. Kolme vastaajaa koki haasteena hengitysvälineistön pitämisen ajantasaisena. Syyksi mainittiin tekniikan jatkuva kehitys ja se, ettei oppilaitos aina kustanna uusia laitteita pelkästään opetuksen vuoksi. Kaksi vastaajaa kaipasi lisää hengitysfysioterapian opetukseen liittyvää koulutusta. Heidän mukaansa koulutusta on vaikea löytää tai sitä ei ole. Koulutusta toivottiin toiminnallisista hengityssairauksista sekä hengitysvälineistöstä ja ylipäätään haluttiin päivittää hengitysfysioterapiaan liittyvää tietoa. Kaksi vastaajaa koki haasteena isot ryhmäkoot käytännön harjoitteiden ohjaamisessa. Toisen heistä mukaan tilat ja välineet eivät ole tällöin riittäviä hengitystoimintojen arvioimisen ja harjoittamisen opetuksessa. Kaksi vastaajaa toi esille kokemusasiiantuntijoiden käyttöön liittyviä haasteita. Toisen mukaan käytettävissä ei ole henkilöitä, joita opiskelijat voisivat tutkia ja havainnoida ja toinen kertoi, että kokemusasiiantuntijoiden käyttö ei ole toteutunut.

Yksi vastaajista koki hengitysfysioterapiaan liittyvän työelämäyhteistyön vähäiseksi ja arveli tähän mahdollisena syynä osaamisen puutetta kentällä. Yksi vastaajista toi esille halunsa paneutua toiminnallisiin hengityssairauksiin mutta koki haasteena, etteivät ajalliset resurssit ja taito riitä alueen laajentamiseen teoriasta käytäntöön. Yksittäisissä vastauksissa tuotiin haasteina esille myös simulaatio-opetuksen kehittäminen, uusien menetelmien ja välineiden haltuunotto, tehohoitopotilaiden laitteiden ja tulosten tulkinta, hengitysfysioterapian pieni opintopistemäärä sekä opetusmateriaalin samainen englanniksi ja ruotsiksi. Yksi vastaaja koki haasteeksi hengitysfysioterapian opetuksen koordinoinnin, kun opetus on jakautunut

useampaan opintojaksoon. Lisäksi yksi vastaaja näki haasteena, ettei kukaan vakinaisista opettajista ole työskennellyt erityisesti hengitysfysioterapian parissa.

Taulukko 4. Opettajien näkemyksiä hengitysfysioterapian opetukseen liittyvistä haasteista. N=10.

Hengitysfysioterapian opetukseen liittyvät haasteet
hengitysvälineistön ajantasaisuus (3)
- tekniikan jatkuva kehitys (1)
- välineistön kustantaminen (1)
lisäkoulutustarve (2)
- hengitysfysioterapiaan liittyvän tiedon päivitys (1)
- hengitysvälineistö (1)
käytännön harjoitteiden ohjaus isoissa opetusryhmissä (2)
- tilojen ja välineiden riittävyys (1)
kokemusasiantuntijoiden käyttö (2)
- ei ole henkilöitä, joita voisi tutkia ja havainnoida (1)
työelämäyhteistyön vähäisyys (1)
simulaatio-opetuksen kehittäminen (1)
uusien välineiden ja menetelmien haltuunotto (1)
tehohoitopotilaiden laitteiden ja tulosten tulkinta (1)
opintopistemäärän alhaisuus (1)
materiaalin saatavuus ruotsiksi ja englanniksi (1)
opetuksen koordinointi, kun se on jakautunut useampaan opintojaksoon (1)
vakinaisten opettajien vähäinen käytännön kokemus hengitysfysioterapiasta (1)

Vahvuudet opetuksessa

Opettajien esille tuomia vahvuuksia hengitysfysioterapian opetuksessa on koottu taulukkoon 5. Kolme vastaajista koki opetuksen vahvuutena hengityksen käsittelyn eri opetuskokonaisuuksissa ja eri näkökulmista, sillä sen koettiin tuovan kertausta opitulle sekä laajentavan ja syventävän hengitysfysioterapian osaamista. Kolme vastaajaa näki vahvuutena työkseen hengitysfysioterapiaa tekevien asiantuntijoiden käytön opetuksessa. Yksi vastaajista kertoi asiantuntijoiden tuoneen muun muassa laajempaa näkökulmaa toiminnallisiin hengityshäiriöihin sekä pallean toimintahäiriöiden fysioterapiaan. Kaksi vastaajaa koki vahvuutena opettajien oman asiantuntemuksen. Toinen heistä kuvasi opettajilla olevan käytännön kokemusta ja tietoa hengitysfysioterapiasta. Kahdessa vastauksessa koettiin

opetuksen vahvuutena yhteisopettajuus ja käytännönläheisyys. Yksi vastaaja kuvasi asiakasyhteistyön tuovan käytännön kokemusta esimerkiksi hengitystoimintojen mittaamisesta ja asiakkaiden ohjaamisesta. Asiakkaina oli käytetty myös henkilöitä, joilla on sydänsairauksia. Kahdessa vastauksessa opetuksen vahvuutena nähtiin hyvät opetustilat ja välineet. Yksi vastaaja oli kokenut mikrospirometrilla ja RPM-mittarilla mittaamisen ja erilaisilla laitteilla harjoittelun motivoivan opiskelijoita. Lisäksi hän näki vahvuutena, että opiskelijat olivat pystyneet levittämään tietoa erilaisista harjoitteluvälineistä työyhteisöihin.

Yksittäisissä vastauksissa tuli esille opetuksen vahvuuksina käytännön opetus pienryhmissä, vaatimus käytännön osaamisen lisäksi myös teoreettiselle ymmärrykselle sekä harjoittelupaikat, joissa painopiste on hengitysfysioterapiassa. Lisäksi yksittäisissä vastauksissa mainittiin opetuksen vahvuuksina opettajien ja oppilaiden moniammatillinen toiminta, hengitys- ja sydänasioiden käsittely samassa opetuskokonaisuudessa, resurssien suuntaaminen hengitysfysioterapian opetukseen, vapaus toteuttaa opetusta sekä oppilaitoksen oma välinelainaamo ja -huoltaja.

Taulukko 5. Hengitysfysioterapian opetuksen vahvuudet. N=11.

Oppilaitosten vahvuudet opetuksessa
hengityksen käsittely eri opetuskokonaisuuksissa (3)
hengitysfysioterapian asiantuntijoiden käyttö opetuksessa (3)
opettajien asiantuntemus (2)
yhteisopettajuus (2)
käytännönläheisyys opetuksessa (2)
asiakasyhteistyö (2)
hyvät välineet (2)
hyvät tilat (2)
käytännön opetus pienryhmissä (1)
vaatimus myös teoreettiselle ymmärrykselle (1)
harjoittelupaikat, joissa painopiste hengitysfysioterapiassa (1)
opettajien ja oppilaiden moniammatillinen toiminta (1)
hengitys- ja sydänasiat samassa kokonaisuudessa (1)
resursseja suunnattu hengitysfysioterapian kokonaisuuteen (1)
vapaus toteuttaa opetusta (1)
oma välinelainaamo ja -huoltaja (1)

Opetuksen kehitystarpeet

Taulukossa 6 on tuotu esille, kuinka vastaajat haluaisivat kehittää hengitysfysioterapian opetusta oppilaitoksessaan. Neljä vastaajaa haluaisi lisätä työelämäyhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Yksittäisissä vastauksissa toivottiin työelämäyhteistyön myötä uutta teknologiaa opetukseen, uusia hengitysvälineitä kokeiltavaksi, asiantuntijaluentoja sekä työssäoppimisen harjoittelupaikkoja. Vastauksissa mainittiin yhteistyötoiveet sairaalan ja Hengityслиiton kanssa, mutta yhdessä vastauksessa ilmeni myös, ettei ole tietoa, miten ja kenen kanssa työelämäyhteistyön kehittäminen onnistuisi. Kolme vastaajaa koki opetuksen kehittämistarpeeksi ajankohtaisten hengitysvälineiden hankkimisen. Kaksi vastaajaa näki kehittämiskohteenä opettajien lisäkoulutuksen. Toinen heistä koki koulutuksen päivittävän hengitysfysioterapiaan liittyvää osaamista itseopiskelua laajemmin ja koki tärkeänä päästä vaihtamaan ajatuksia toisten kanssa. Toinen vastaaja näki hyödyllisenä koko fysioterapian opetushenkilöstön yhteisen koulutuksen, jota opettajat voisivat jatkossa hyödyntää opetuksessaan.

Kaksi vastaajaa toivoi opetuskäyttöön hengitysfysioterapiaan liittyvää videomateriaalia. Toinen heistä toivoi materiaalia fysioterapeuttisesta ohjaamisesta erilaisissa hengitysongelmissa ja toinen vastaaja taas lyhyitä videoklippejä perusasioista opiskelijoiden hyödynnettäväksi. Kaksi vastaajaa koki tarvetta lisätä aitoja asiakastilanteita opetukseen. Toinen heistä toivoi esimerkiksi lisää pienryhmien ohjausta ja neuvontaa ja toinen hengityselinsairaiden ohjausta. Kaksi vastaajaa haluaisi lisätä opiskelijoiden moniammatillista yhteistyötä hengitysfysioterapian opinnoissa. Toinen heistä haluaisi lisätä monialaista yhteistyötä asiakasvastaanotossa ja toinen taas yhteistyötä sairaanhoitajaopiskelijoiden kanssa esimerkiksi teho- ja leikkauspotilaiden hoitoon ja kuntoutukseen liittyen. Yksittäisissä vastauksissa kehittämiskohteiksi nimettiin aikaresurssi seurata tutkimuksia näyttöön perustuvista tekniikoista, hengitysfysioterapian juonteen auki kirjoittaminen, kansainvälinen opettajavaihto, simulaatio-opetus sekä sopiva ryhmäkoko ja tilat.

Taulukko 6. Opettajien kokemat kehitystarpeet hengitysfysioterapian opetuksessa. N=11

Oppilaitosten kehitystarpeet hengitysfysioterapian opetuksessa (n)
työelämäyhteistyön lisääminen (4)
- uusia hengitysvälineitä kokeiltavaksi (1)
- uutta teknologiaa opetukseen (1)
- työssäoppimisen harjoittelupaikkoja (1)
- asiantuntijaluentoja (1)
ajankohtaiset hengitysvälineet (3)
opettajien koulutus (2)
videomateriaali (2)
asiakastilanteiden lisääminen (2)
opiskelijoiden moniammatillinen yhteistyö (2)
aikaa seurata tutkimuksia näyttöön perustuvista tekniikoista (1)
hengitysfysioterapian juonne aukikirjoitetuksi (1)
kansainvälinen opettajavaihto (1)
simulaatio-opetus (1)
sopiva ryhmäkoko (1)
sopivat tilat (1)

Vastaajien lisäkommentit

Kyselyn viimeisessä kohdassa vastaajat saivat valintansa mukaan tuoda esille muita hengitysfysioterapian opetukseen liittyviä asioita, jotka on esitetty tiivistetysti taulukossa 7. Tutkimuksen aihe koettiin tärkeäksi ja hengitysfysioterapian koettiin olevan keskeinen asia fysioterapiassa. Opetusta nähtiin helpottavan se, että perusasiat pysyvät melko samana. Yksi vastaaja kaipasi uusia vinkkejä opetukseen sekä laadukkaita materiaaleja ja videoita ammattilaiskäyttöön. Toinen vastaaja toi esille Lihastautiliiton Fylli-materiaalin hyvänä tietoaalustana opetuskäyttöön. Hän koki materiaalissa olevan ICF-linkityksen hengitystoimintojen arviointiin ja fysioterapian menetelmiin toimivan hyvänä mallina muihinkin toimintakyvyn osa-alueisiin. Korona-virus oli rajoittanut käytännön harjoittelua mitta- ja terapolaitteiden kanssa, mutta auttanut opiskelijoita keskittymään teoriaosuuksiin. Hyväksi toimintamalliksi oli koettu tentti, jossa yhdistyy hengitys- ja sydämfysioterapia. Parin

viikon aikana suoritettavassa tentissä opiskelijat pohtivat pareittain oikean case-asiakkaan tilannetta taustatekijöistä kunnonylläpitovaiheeseen ja testiarvojen perusteella laativat hänelle testipalautteen. Case-asiakkaana oli käytetty sydänpotilasta, josta oli lehtiartikkeli ja videotallenne. Asiakkaalle lisättiin sairaudeksi COPD. Paritentien lisäksi opiskelijat tekivät lääketieteellisen puolen teorialentien hengitys- ja sydänkokonaisuuteen liittyen.

Taulukko 7. Vastajien lisäkommentit hengitysfysioterapian opetukseen liittyen. N=6.

Vastajien lisäkommentit
tärkeä aihe (1)
hengitysfysioterapia on keskeinen asia fysioterapiassa (1)
opetusta helpottaa, että perusasiat pysyvät samana (1)
laadukkaita materiaaleja kaivataan ammattilaiskäyttöön (1)
Lihastautiliiton Fylli-materiaali koettu hyväksi opetuskäytössä (1)
koettu toimivaksi tentti, jossa yhdistyy hengitys- ja sydämfysioterapia (1)
Korona-virus rajoitti käytännön harjoittelua mitta- ja terapialaitteiden kanssa, mutta auttoi opiskelijoita keskittymään teoriaosuuksiin (1)

POHDINTA

Hengitysfysioterapian opinnot oli toteutettu lähes kaikissa oppilaitoksissa joko osana yhtä laajempaa opintokokonaisuutta tai useampaa opintokokonaisuutta. Hengitysfysioterapian jakaminen useampaan opintojaksoon nähtiin hyvänä asiana, mutta toisaalta tuotiin esille riski koordinoinnin haastavuudesta ja siitä, että hengitysfysioterapia jää osa-alueena piiloon. Opetuksen sisällöissä oli eniten hajontaa hengitystoimintojen mittaamisessa sekä limanirrotustekniikoissa ja -terapioissa. Toimintakyvyn merkitys taas sisältyi vastausten perusteella kattavasti hengitysfysioterapian opetukseen. Kokemusasiantuntijoita hyödynnettiin noin puolessa oppilaitoksista ja näistä osassa tuotiin esille, että hyödyntäminen on ajoittaista.

Opettajien kokemuksissa hengitysfysioterapian haasteista, vahvuuksista ja kehittämiskohteista heidän oppilaitoksessaan oli vaihtelua. Osa vastaajista koki haasteena hengitysvälineiden

ajantasaisuuden sekä isot opetusryhmät käytännön harjoitteiden ohjaamisessa tilojen ja hengitysvälineiden riittävyyden suhteen. Osa vastaajista taas koki vahvuutena pienryhmät opetuksessa ja tarkoituksenmukaiset tilat sekä hengitysvälineet. Osa vastaajista näki asiakasyhteistyön opetuksen vahvuutena, mutta asiakastilanteita toivottiin myös lisää opetukseen. Opetuksen haasteita oli hengitysvälineistön ajantasaisuuden ja isojen opetusryhmien lisäksi lisäkoulutuksen saatavuus ja kokemusasiantuntijoiden hyödyntäminen. Opetuksen vahvuuksia oli myös muun muassa hengityksen käsittely eri opetuskokonaisuuksissa ja hengitysfysioterapian asiantuntijoiden käyttö opetuksessa. Kehittämiskohteina nähtiin useimmin työelämäyhteistyön lisääminen ja hengitysvälineistön ajantasaisuus.

Vastauksista nousi esille hengityselinsairauksien liittäminen vahvasti hengitysfysioterapian opetukseen. Myös sydänsairaudet tulivat esille osassa vastauksista. Lihassairaudet jäivät taas pieneen osaan vastauksissa. Lihassairauksia sairastaa kuitenkin noin 15 000 henkilöä Suomessa (Lihastautiliitto ry. b), joten asiakasryhmänä hengitysfysioterapiassa se on merkittävä.

Tutkimuksella tavoitettiin melko kattavasti ammattikorkeakoulut, joissa opetetaan fysioterapiaa. Vastauksiin hengitysfysioterapian toteuttamisesta voi vaikuttaa opettajan tieto siitä, mitä muut opintokokonaisuudet sisältävät ja mitkä hengitykseen liittyvät asiat lasketaan hengitysfysioterapiaan liittyväksi. Yleisesti vastausten luotettavuuteen voi vaikuttaa se, jos aihetta opettaa useampi opettaja, mutta kyselyyn vastaa yksi. Yksi vastaajista kertoi vastausten olevan osittain puutteellisia, koska asiantuntijaopettaja ei ole hyödynnettävissä. Kuten vastaajat toivat esille, hengitysfysioterapian opetuksen tuntimäärien arviointia ei voi pitää luotettavana sen haastavuuden vuoksi. Opetuksen sisältöihin liittyvissä monivalintakysymyksissä avoimet tekstikentät toivat lisätietoa sisällöistä ja mahdollisuuden selventää vastauksia. Avoimet kysymykset opetuksen haasteista, vahvuuksista ja kehittämiskohteista syvensivät aihetta.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää hengitysfysioterapian opetuksen kehittämisessä valtakunnallisesti sekä jatkotutkimuksissa. Oppilaitosten ja potilasjärjestöjen yhteistyön kehittäminen voisi jatkossa luoda mahdollisuuksia tiedonvaihtoon, koulutuksen kehittämiseen sekä osaavien kokemusasiantuntijoiden ja harjoitusasiakkaiden hyödyntämiseen opetuksessa. Mahdollisuutena on myös kehittää yhteistyössä syventävä kurssi eri kohderyhmien hengitysfysioterapiasta tai hengitysfysioterapiasta eri näkökulmista. Tutkimusaihetta pyritään syventämään jatkossa opinnäytetöiden muodossa. Hengitysfysioterapian opetuksen tutkiminen laadullisesti on tärkeää, jotta voimme ymmärtää ilmiötä paremmin opettajien, opiskelijoiden, työelämän ohjaajien, hengitysfysioterapiaa tarvitsevien kuntoutujien, kokemusasiantuntijoiden sekä hengitysfysioterapian asiantuntijoiden itsensä kokemana. Aiheen tutkiminen määrällisesti on myös tärkeää kyetäksemme selittämään ilmiötä, siihen liittyviä syy-yhteyksiä sekä vaikutussuhteita.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Ammattikorkeakouluissa hengitysfysioterapian opetuksesta vastaavien ja/tai opetuksen sisältöjä tuntevien opettajien vastausten perusteella voidaan todeta, että

- hengitysfysioterapian opetuksen toteutuksessa ja sisällöissä sekä niihin liittyvissä haasteissa, vahvuuksissa ja kehittämistarpeissa on eroja oppilaitosten kesken
- eniten hajontaa opetuksessa on hengitystoimintojen mittaamisessa ja limanirrotustekniikoissa sekä -terapioissa
- tarvetta on muun muassa työelämäyhteistyön lisäämiselle, ajantasaiselle hengitysvälineistölle ja opettajien lisäkoulutukselle

Tarvitaan lisää tutkimusta hengitysfysioterapian opetukseen liittyvien toimijoiden näkemysten ja kokemusten selvittämiseen sekä ilmiön ymmärtämiseen.

LÄHTEET

- European lung society. European lung white book. Respiratory physiotherapists. Viitattu 6.5.2020. <https://www.erswhitebook.org/chapters/allied-respiratory-professionals/respiratory-physiotherapists/>
- Hengityслиitto. Hengitys- ja keuhkosairaudet. Viitattu 14.5.2020. <https://www.hengityслиitto.fi/fi/hengityssairaudet>
- Käypä hoito. 2020. Keuhkohtaumatauti. Viitattu 4.5.2020. <https://www.kaypahoito.fi/hoi06040>
- Lihastautiliitto ry. a. Hyvässä hengessä. Lihastautia sairastavan hengitystoimintojen tukeminen. Viitattu 14.5.2020. <http://www.fylli.fi/docs/hyvassahengessa.pdf>
- Lihastautiliitto ry. b. Lihastaudit. Viitattu 11.6.2020. <https://lihastautiliitto.fi/lihastaudit/>
- Rantanen, P. 2016. Fysioterapeuttien koulutustarve keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden fysioterapiasta. Terveystieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto, fysioterapian pro gradu -tutkielma, 76 s., 4 liitettä).
- THL. 2020. Koronavirus COVID-19. Viitattu 6.5.2020. <https://thl.fi/fi/web/infektiotaudit-ja-rokotukset/taudit-ja-torjunta/taudit-ja-taudinaiheuttajat-a-o/koronavirus-covid-19>
- Thomas, P., Baldwin, C. Bissett, B., Boden, I., Gosselink, R., Granger, C.L, Hodgson, C.L, Jones, A.Y.M., Kho, M.E., Moses, R., Ntoumenopoulos, G., Parry, S.M., Patman, S. & van der Lee, L. 2020. Physiotherapy management for COVID-19 in the acute hospital setting. Recommendations to guide clinical practice. *Journal of Physiotherapy* 66 (2), 73-82.

KIVUNHALLINTA FYSIOTERAPIASSA –OPINTOJAKSON SUUNNITTELUPRO- SESSI JA PEDAGOGINEN KÄSIKIRJOITUS

Noora Silvennoinen

TIIVISTELMÄ

Kipu on monialainen ilmiö ja fysioterapian ydinosaamisen alue, jonka ymmärtäminen ja yksilöllisyyden sisäistäminen ovat keskeisiä asioita jo fysioterapian opiskeluvaiheessa. Tässä artikkelissa on kuvattu kivunhallintaan kytkeytyvän opintojakson suunnittelu- ja kehittämistyötä, joka tehtiin yhteistyössä opintojakson opettajien kanssa. Kyseinen opintojakso on päivitetyn opintosuunnitelman uusi sisältökokonaisuus, jossa on sisältöjä myös aiemmista opintojaksoista.

Kehittämistyössä tuotettiin opintojaksoa koskevat tarkennetut tavoitteet, sisällöt, aikataulutus ja arviointi sekä pedagoginen käsikirjoitus opintojaksolle. Pedagoginen käsikirjoitus muodostuu kolmesta sisällöllisestä kokonaisuudesta, jotka ovat: (1) neuroanatomia ja –fysiologia sekä neurologinen ja neurodynaaminen tutkiminen fysioterapiassa, (2) kipu ilmiönä ja kivun hoito fysioterapian menetelmin sekä (3) fysikaaliset hoidot. Kukin sisältökokonaisuus koostuu 4-8 osiosta. Kussakin osiossa on kuvattu karkeasti osion tavoite, sisältö, opetusmenetelmä ja oppimistehtävä.

Kivunhallinta on laaja aihealue, jota opiskellaan useamman opintojakson yhteydessä. Tässä artikkelissa kuvatulla opintojaksolla opitaan kivun hallintaan liittyviä perusteita, joiden osaaminen tukee aiheen opiskelua jatkossa. Opetuksensuunnittelu on aikaa vievä prosessi ja vaatii jatkuvaa päivittämistä, johon olisi hyvä resursoida riittävästi aikaa ja osallistujia myös opetussuunnitelman valmistumisen jälkeen. Uuden opintojaksokokonaisuuden pedagogisen käsikirjoituksen kriittinen arviointi ja päivittäminen ovat tärkeää myös jatkossa. Siksi pedagogista suunnittelu- ja kehitystyötä on jatkettava opintojakson jokaisella toteutuskerralla.

Kivunhallinta, fysioterapia, opintojaksosuunnittelu, pedagoginen käsikirjoitus

JOHDANTO

Kipu on yleinen ongelma fysioterapeutin vastaanotolle tulevilla asiakkailla. Käypähoitosuosituksen (2017) mukaan 35% suomalaisista kärsii kroonisesta kivusta. Ojala (2016) kuvaa kipua monialaisena, biopsykososiaalisena ilmiönä, jonka taustalla ovat kokemuksen ja yksilöllisyyden käsitteet. Näiden käsitteiden ymmärtäminen ja soveltaminen muodostavat kivunhoidon perustan. Suomen fysioterapeutit (2016) määrittelevät kivun tutkimisen ja hoidon osaksi fysioterapeutin ydinosamisalueita.

Kansainvälisesti kivunhoidon kehittäminen ja kivun ymmärryksen lisääminen ovat olleet tavoitteena fysioterapia koulutusohjelmissa (Wideman ym. 2018, Hush ym. 2012, IASP 2018). Ekström ym. (2018) totesivat suomalaisessa ammattikorkeakoululle toteutetussa kartoituksessa, että kivun hoitoon opetus liittyvä on lisääntynyt ammattikorkeakouluissa. Kartoituksessa todetaan, että erillinen opintojakso kivusta tukee kivunopetuksen painotusta ja että opetukseen olisi tärkeää sisällyttää laaja-alainen kipumalli ja huomioidaan kognitiiviset behavioristiset lähestymistavat (Ekström ym. 2018). Tätä tukee tuoreen kirjallisuuskatsaus, jonka mukaan erityisesti kroonisen kivun hoidossa tulee huomioida biologiset, psykologiset, sosiodemokraattiset sekä elämäntapatekijät ja kivun vaikutus näihin tekijöihin (Mills ym. 2019).

Tässä artikkelissa kuvataan Karelia ammattikorkeakoulun *Kivunhallinta Fysioterapiassa 4 op* - opintojakson pedagogisen käsikirjoituksen muodostamista. Opintojakso suunnittelun taustalla on Karelia ammattikorkeakoulun 2019 valmistunut uusi opetussuunnitelma. Uudessa opetussuunnitelmassa päädyttiin nostamaan kivunhallinta erilliseksi opintojaksoksi. Erillisellä opintojaksolla halutaan tukea opiskelijoiden kivunhallinta osaamista ja selkeyttää kivunhallinta kokonaisuutta, sillä aiemmin kipuopetus on ollut läpileikkaavana osiona opetussuunnitelmassa.

Kehittämistyönä toteutettu opintojakso toteutetaan hyödyntäen ns. Flipped Classroom -menetelmää ("flippausta"), josta käytetään myös nimitystä 'käänteinen opetus'. Flipped Classroom

menetelmässä opiskelijat tutustuvat tai opiskelevat aihetta ennakkoon ja opettajan ja opiskelijan yhteinen aika käytetään tiedon soveltamiseen (Toivola 2017, s 10). Tässä yhteydessä opiskelijat perehtyvät heille etukäteen osoitettuihin oppimateriaaleihin ja kontaktiopetuksessa kerataan keskeisiä sisältöjä sekä harjoitellaan opitun soveltamista käytäntöön.

Kehittämistyön alussa opintojaksolla opiskeltavista sisällöistä tehtiin ydinainesanalyysi, jonka pohjalta tuotettiin tarkennettu suunnitelma opintojakson sisällöstä, arvioinnista ja aikataulutuksesta. Lisäksi laadittiin opintojakson toteuttamista ohjaava pedagoginen käsikirjoitus. Pedagogista käsikirjoitusta käytetään verkko-opetuksen suunnittelun tukena ja visuaalisena opetussuunnitelmana (Yusof & Salim 2016).

Opintojakson suunnittelun ja toteutuksen pedagogiset taustaolettamukset korostavat oppimisen reflektiivisyyttä, dialogisuutta ja kokemuksellisuutta. Oman oppimisen reflektoinnin avulla pyritään kehittämään opiskelijoiden ajattelua ja edistämään teorian tiedon yhdistämistä käytäntöön (Salminen & Saaranen 2018). Reflektioprosessissa opiskelija tarkastelee ja käsittelee uusia oppimiskokemuksiaan rakentaen uutta tietoa tai näkökulmia aikaisempien tietojen pohjalta (Dahl & Eriksen 2016). Reflektiotehtävät auttavat opiskelijoita fysioterapeutin työn monimuotoisuuden ja haasteiden tunnistamisessa ja käsittelyssä (Barradel & Bruder 2019).

Dialogisuus opetuksessa ymmärretään jatkuvana vuorovaikutuksena opettajan ja ohjaajan välillä, jonka avulla saadaan parempi käsitys maailmasta ja toisista (Seikkula & Arnkil 2009, 137). Dialogisuus nähdään suhtautumistapana, perusasenteena ja ajattelutapana, jonka kautta opettajan ja oppijan välinen tasavertainen vuorovaikutussuhde voi rakentua (Koivisto, Alakulppi & Pirkko 2017). Tässä yhteydessä opiskelijoita kannustetaan tuomaan esille omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan, esittämään aihetta koskevia lisäkysymyksiä ja tarvittaessa myös kyseenalaistamaan tarjottuja ratkaisuja.

Kivun ajatellaan myös olevan kokemus, jonka merkitys määrittää miten sen kanssa tulee toimeen (Ojala 2016). Kokemuksellisuus oppimisessa korostaa omakohtaista kokemusta ja aktiivista oppimisprosessia ja sen pohjana on Kolbin (1984) oppimisen teoria. Illeris (2006) on

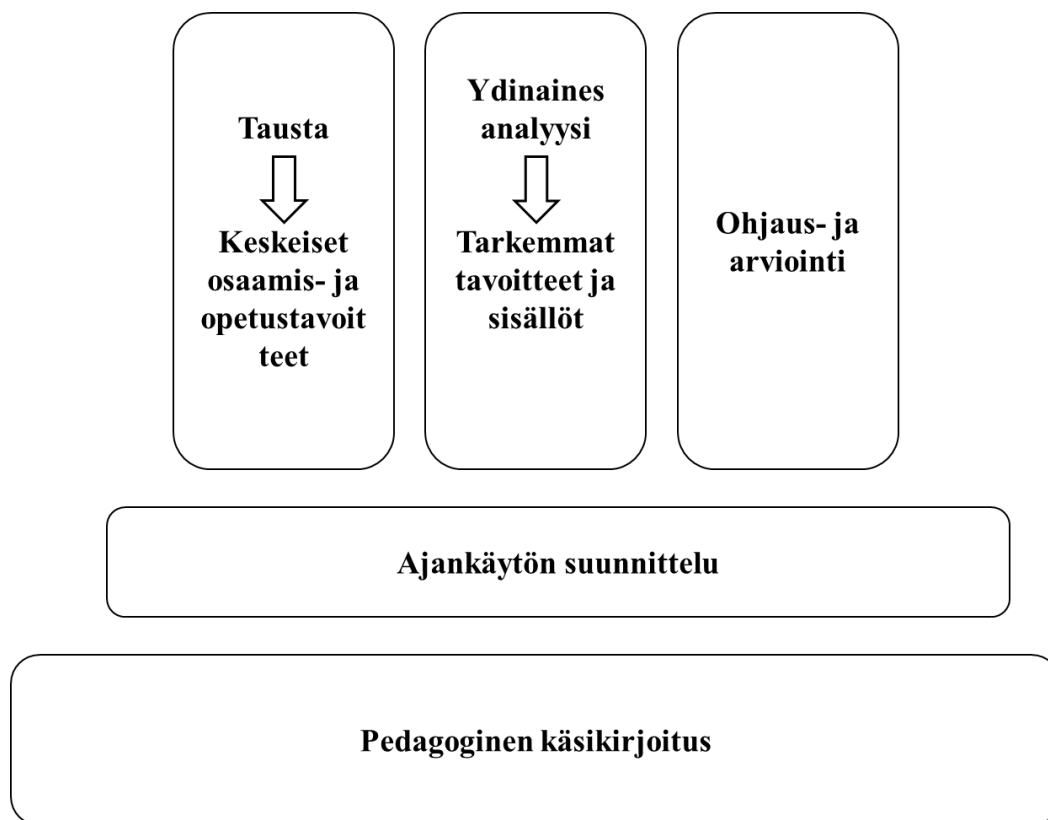
myös määritellyt kokemuksellisuuden oppimisessa olevan formaalin opetuksen vastakohta, johon sisältyy muun muassa jatkuva vuorovaikutus toisten kanssa (Illeris 2007). Tämän kehittämistyön kohteena olevalla opintojaksolla kivun kokemuksellisuutta pyritään ymmärtämään esimerkkien ja omien kokemusten kautta. Tässä yhteydessä korostetaan myös opiskelijan roolia aktiivisena tiedon hankkijana ja käsittelijänä.

KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TOTEUTUS

Tässä kappaleessa on kuvattu kehittämistehtävänä olleen opintojakson suunnitteluprosessia (kuvio 1). Opintojakson suunnitteluun osallistuivat kehitystehtävän tekijä ja oppilaitoksen kaksi opettajaa. Opintojaksolle oli olemassa valmiita aihealueita ja karkeat tavoitteet, joista suunnittelussa lähdettiin liikkeelle ja lopulta muodostettiin pedagoginen käsikirjoitus *Kivunhallinta Fysioterapiassa 4 op* - opintojaksolle. Opintojakson suunnittelu toteutui siten, että kehittämistehtävän tekijä teki ehdotuksia toteutuksesta ja sisällöistä, joita opintojakson opettajat kommentoivat. Opettajat myös ohjasivat suunnitteluprosessin etenemistä ja toivat oppilaitoksen ja työelämän tarpeista nousevia näkökulmia opintojakson suunnitteluun.

Kehittämistyötä koskeva keskustelu käynnistyi sähköpostiviestinnällä opettajien ja kehittämistehtävän tekijän välillä. Keskustelussa ilmeni, että opintojakson nimi ja oppimistavoitteet olivat jo osittain valmiina. Tältä pohjalta kehittämistehtävän tekijä aloitti perehtymisen keskeisiin kivun hoitoa ja (mm. Käypähoito 2016, Colvin ym. 2019, Stochkendahl ym. 2018) kipuedukatiota (IASP 2018) koskevaan kirjallisuuteen ja suosituksiin, hyödyntäen samalla omaa aiempaa tietämystään, kokemustaan ja koulutustaan kipuasiakkaiden fysioterapeuttina.

Kehittämistyö jatkui keskusteluna opintojaksolle etukäteen suunnitelluista sisällöistä, osaamistavoitteista ja mahdollisista uusista sisällöistä. Opintojaksolle muodostettiin myös uusi 'ylätavoite': lisätä tietoa kivusta monimuotoisena ja yksilöllisenä ilmiönä niin, etteivät opiskelijat koe kipua pelottavana asiana. Kehittämistyö sisälsi myös keskustelua opintojakson pedagogisista taustaolettamuksista ja opetusmenetelmistä.



KUVIO 1 opintojakson suunnitteluprosessin kuvaus (mukaillen Kupila ja Jussilla 2012)

Seuraavassa vaiheessa tehtiin ydinainesanalyysi, eli määriteltiin opintojaksolla opiskeltava ydinaines, täydentävä tietous ja erikoistietämys (vrt. Karjalainen 2007). Tämän jälkeen määriteltiin opintojaksolla sovellettavat opetus- ja arviointimenetelmät sekä laadittiin opintojaksolle sisällytettävät oppimistehtävät, jotka suhteutettiin opiskelijan ja opettajan työmääriin. Näistä keskusteltaessa sisällöt tarkentuivat edelleen.

Seuraavaksi laadittiin pedagoginen käsikirjoitus, jossa kuvattiin opiskelijan ja opettajan toimintaa ohjaavat menetelmät sekä ohjauksessa, opetuksessa ja arvioinnissa hyödynnettävät työkalut (vrt. Kupila & Jussila 2012). Opintojakson pedagogisessa käsikirjoituksessa myös visualisoitiin opintojakson eri osiot ja niihin sisältyvät verkko- tai kontaktiopetus, oppistehtävät ja tentit. Tämän esityksen on tarkoitus olla myös opiskelijoiden käytössä opintojakson alettua.

Kehittämistyön valmistumisen jälkeen opintojakson suunnittelu jatkuu edelleen oppilaitoksessa. Koli (2009) kuvaa opintojakson suunnittelun toteutusta kolmena vaiheena: (1) opintojaksoa edeltävä suunnittelu, valmistelu ja ennakointi, (2) opintojakson toteutus sekä (3) opintojakson toteutuksen arviointi ja kehittäminen. On todennäköistä, että opintojaksolla hyödynnettävät oppimateriaalit ja muut käytännön asiat muokkaavat vielä opintojaksoa ja sen lopullista toteutusta, joka voi poiketa tässä esitetystä. Sen vuoksi artikkelissa ei tarkkoja sisältöjä esitetä.

Kivunhallinta Fysioterapiassa 4 op - opintojakso muodostuu kolmesta sisältökokonaisuudesta: (1) Neuroanatomia ja fysiologia sekä neurologinen ja neurodynaaminen tutkiminen fysioterapiassa, (2) Kipu ilmiönä ja kivunhoito fysioterapian menetelmin ja (3) Fysikaalinen terapia kivunhoidossa. Opintojaksolle muodostui neljä osaamistavoitetta, jotka on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Opintojakson osaamistavoitteet

Opintojakson osaamistavoitteet

1. Osaat tutkia neuraalijärjestelmän toimintaa ja toteuttaa neurodynaamisia hoitomenetelmiä.
 2. Tunnistat kivun monialaisena biopsykososiaalisena ilmiönä, osaat sen mittaamiseen ja hoidon perusteet.
 3. Osaat kivun hoidossa käytettävien fysikaalisten hoitojen perusteet ja harjaannut niiden käytössä.
 4. Osaat käyttää fysioterapian ja vuorovaikutuksen menetelmiä kivunhallinnassa fysioterapiassa.
-

TOTEUTTAMISSUUNNITELMA JA PEDAGOGINEN KÄSIKIRJOITUS

Opintojakson toteuttamissuunnitelma

Neuroanatomia ja -fysiologia sekä neurologinen ja neurodynaaminen tutkiminen fysioterapiassa (1 op). Kokonaisuus sisältää neuroanatomian ja fysiologian opetuksen ja osittaisen ker-

tauksen, hermojen anatomian ja toiminnan, neurologisen ja neurodynaamisen tutkimisen. Kokonaisuudessa on verkkopetusta, kontaktiopetusta ja tentti. Kokonaisuuden käytännön osaamisen arvio sisältyy osittain tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapia opintojaksoon.

Kipuilmionä ja kivunhoito fysioterapian menetelmin (2 op). Kokonaisuus sisältää kipuilmiön käsitteellistämistä useammalta eri näkökulmasta, biopsykososiaalisen mallin, kivun kokemuksellisuuden, kivun fysiologiaa, kiputyypit, kivun kroonistumisen ja kipumittareita. Kivunhoidon osiossa käsitellään akuutin ja kroonisen kivun hoitoa, tavoitteiden muodostamista asiakkaiden näkökulmasta ja erilaisia kivunhallinnan menetelmiä. Kokonaisuuteen sisältyy myös vuorovaikutustaitojen harjoittelua ja korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä asiakkaiden kanssa työskentelyssä. Siihen sisältyy myös haastattelun ja viestinnän harjoittelua sekä asiakkaan kuuntelun ja sanojen merkityksen tarkastelua. Kokonaisuus sisältää verkko- ja kontaktiopetusta sekä yksilö- ja ryhmäoppimistehtäviä. Oppimistehtäviin kytkeytyy myös vertaispalautteen antaminen ja saaminen, johon on erillinen ohjeistus.

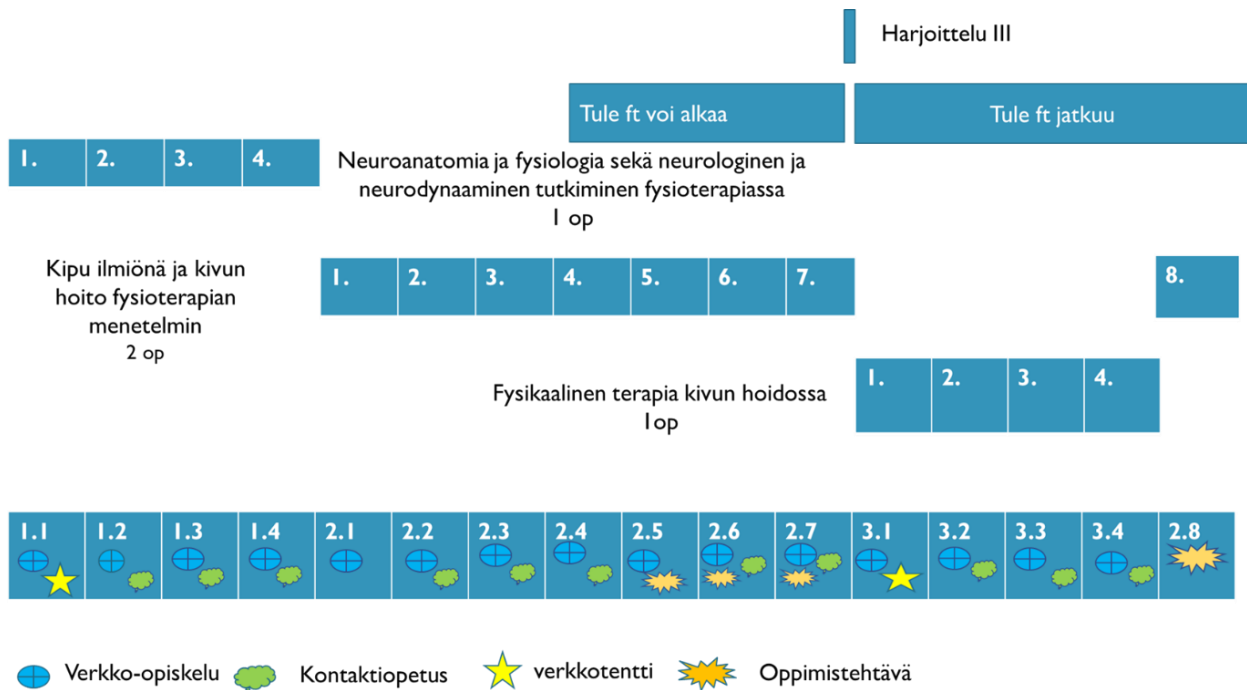
Fysikaalinen terapia kivunhoidossa (1 op). Opintokokonaisuus sisältää fysikaalisten hoitojen perusteet ja vaikutusmekanismit, hoidon indikaatiot ja kontraindikaatiot sekä laitteiden käytön ja soveltamisen kivun hoidossa. Kokonaisuudessa on verkko- ja kontaktiopetusta sekä tentti.

Kivunhallinta Fysioterapiassa 4 op - opintojakson arviointi perustuu suoritettuihin tehtäviin ja tentteihin. Opintojaksoon sisältyy useita pienempiä oppimistehtäviä, kaksi verkkotenttiä sekä koko opintojakson kattava reflektiotehtävä, jossa opiskelijan tulee pohtia omaa oppimistaan ja käsitystään kivusta sekä omaa toimintaansa fysioterapeuttina kipua kokevien asiakkaiden kanssa. Opiskelijat saavat myös opettajalta kirjallisen palautteen tekemästään reflektiotehtävästä.

Pedagoginen käsikirjoitus

Kehittämistehtävän tuloksena syntynyt pedagoginen käsikirjoitus on esitetty alla kuviossa 2. Käsikirjoitus visualisoi opintojakson toteutusta ja suunniteltua ajoitusta suhteessa muuhun,

osittain samaan aikaan toteutettavaan opetukseen. Laaditun suunnitelman mukaisesti opintojaksolla sovelletaan ns, Flipped Classroom –opetusmenetelmää, jossa opiskelijat perehtyvät ensin heille etukäteen osoitettuihin oppimateriaaleihin, kuten videoihin ja/tai kirjallisuuteen, ja kontaktiopetuksessa kerrataan opettajan johdolla keskeisiä sisältöjä sekä harjoitellaan opitun soveltamista käytäntöön. Käytännön soveltaminen sisältää muun muassa tutkimisen, haastattelun, ohjauksen ja viestinnän harjoittelua. Opintojaksoon sisältyy kaksi verkkotenttiä keskeisistä opiskeltavista käsitteistä ja sisällöistä. Oppimistehtävät ovat yksilö- ja/tai ryhmä tehtäviä kytkeytyen esim. asiakaslähtöisten tavoitteiden muodostamiseen ja videoitaviin harjoituksiin. Tehtäviin sisältyy myös vertaispalautteen saaminen ja antaminen.



KUVIO 2. Pedagoginen käsikirjoitus *Kivunhallinta Fysioterapiassa 4 op* - opintojaksolle.

POHDINTA

Tässä artikkelissa on kuvattu kivunhallintaan kytkeytyvän opintojakson suunnittelu- ja kehittämistyötä. Kyseinen opintojakso on päivitetyn opintosuunnitelman uusi sisältökokonaisuus, jossa on sisältöjä myös aiemmista opintojaksoista. Kehittämistyössä tuotettiin tarkennetut kuvaukset opintojakson tavoitteista, sisällöstä, aikataulutuksesta ja arvioinnista sekä pedagoginen käsikirjoitus opintojaksolle. Suunnittelussa opintojaksossa on kolme kokonaisuutta, jotka sisältävät useita pienempiä osakokonaisuuksia. Pedagoginen käsikirjoitus laajasta aihealueesta onnistui hyvin vaiheittain etenevänä prosessina.

Opintojakson pedagogiset taustaoletukset - reflektiivisyys, dialogisuus ja kokemuksellisuus, tukevat hyvin kivunhallinnan oppimisen ja opetuksen viitekehystä ja opiskelijoiden kehitystä. Kurunsaaren ym. (2018) selvityksessä todetaan, että reflektiotaitojen tukeminen on tärkeä osa opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukemista. Kehittämisen kohteena olevalla opintojaksolla opiskelijat pyrkivät ymmärtämään kivun yksilöllisyyttä ja kokemuksellisuutta esillä olevien esimerkkien ja omien kokemustensa kautta. Omaa ymmärrystä ja kokemuksia myös reflektoidaan opintojakson aikana, josta opiskelijat saavat palautetta opettajalta. Kurunsaaren (ym.) 2018 selvityksessä korostetaan myös vuorovaikutustaitojen oppimisen merkitystä fysioterapian koulutuksessa. Suunnittelulla opintojaksolla vuorovaikutustaitoja harjoitellaan aktiivisesti muun muassa tutkimisen, haastattelun ja viestinnän harjoitusten sekä vertaispalautteen avulla.

Kivunhallinta on ajankohtainen aihe fysioterapiassa ja fysioterapian koulutuksessa myös kansainvälisesti. Aihetta on viime vuosina tarkasteltu muun muassa kivunhallintaan liittyvän ohjauksen ja laaja-alaisten lähestymistapojen näkökulmasta (Setchell ym. 2017, Ekström ym. 2018) Viimeaikainen tutkimusnäyttö ja paras saatavilla oleva tieto pyrittiin huomioimaan myös tämän kehittämistyön eri vaiheissa, erityisesti määriteltäessä opiskeltavia sisältöjä ja osaamistavoitteita. Kansainvälinen asiantuntijayhteisö, International Association for the Study of Pain (IASP), on luonut kipuopetukseen suunnitelman, jonka mukaisia sisältöjä on pyritty rakenta-

maan myös tässä esitettyyn opintokokonaisuuteen. Kipu on opiskeltavana aihealueena kuitenkin laaja-alainen ja yksittäisen opintojakson resurssit ovat puolestaan rajalliset. Opintojaksolla onkin tarkoitus keskittyä tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, jotka auttavat jatkossa syventymään aiheeseen.

Yleisesti ajatellen on hyvin tiedossa, että opetussuunnitelmatyö on yhteistyötä, joka vaatii aikaa ja resursseja. Tässäkkin kehittämistyössä oli osallisena useita asiantuntijoita, joilla oli paljon tietämystä ja kokemusta opiskeltavalta aihealueelta, mutta myös ymmärrystä koko opetussuunnitelmasta. Ilman ammattikorkeakoulun opettajia opintojakson suunnittelu olisi tapahtunut ulkopuolisen henkilön tekemänä, pelkän opetussuunnitelmakuvauksen pohjalta. Kivun hallintaan liittyviä sisältöjä opiskellaan kuitenkin myös muilla opintojaksoilla, ja siksi muuhun opetussuunnitelmaan liittyvä ymmärrys oli merkityksellistä myös tässä yhteydessä.

Tämän kehittämistyön tuloksena syntynyt pedagoginen suunnitelma luo hyvän lähtökohdan ajankohtaiselle ja näyttöön perustuvalle opintojaksolle, jonka pohjalta Karelia ammattikorkeakoulussa voidaan kehittää kivunhallintaan liittyvää opetusta edelleen. Tässä työssä luotu pedagogisen suunnitelman malli on hyödynnettävissä myös laajemmin. Jatkon kehittämistyössä opintojaksolle voisi sisällyttää esimerkiksi case-asiakkaita, jotka auttaisivat opiskelijoita syventämään ymmärrystään kivun yksilöllisyydestä. Opintojakson jatkokehittämisen tulee edelleen perustua ajantasaiseen tietoon ja tutkimusnäyttöön ja työelämäyhteistyöhön. Tällä opintojaksolla ei vielä opiskella spesifejä kivunhallintamenetelmiä. Ekström ym. (2018) korostavat kognitiivisten lähestymistapojen ottamista osaksi kivunhallinnan kokonaisuutta ja niiden lisääminen voisi olla yksi jatkon kehittämistarpeista. Kivunhallinta on myös monialaista yhteistyötä (esim. Ojala 2016), joka voisi sisältyä opintojaksoon esim. yhteisenä tehtävänä sairaanhoitaja-, tai terveydenhoitaja- tai toisen kuntoutusalan opiskelijoiden kanssa.

JOHTOPÄÄTÖKSET

- Kivunhallinta on tärkeä osa fysioterapeutin osaamista, jonka kehittäminen opetuksessa on tärkeää ja erillinen opintojakso tukee tätä tavoitetta.
- Kivunhallinta on laaja kokonaisuus eikä yhdellä opintojaksolla voida hankkia syvällistä osaamista, mutta perusteiden osaaminen auttaa kehittymään jatkossa.
- Opintojakson suunnittelu on aikaa vievä prosessi, johon on tärkeää resursoida aikaa ja henkilöresursseja
- Opintojaksoa ja sen ajantasaisuutta on tärkeää arvioida kriittisesti ja päivittää tarvittaessa

LÄHTEET

- Barradell, S. & Bruder, A.M. 2019. Learning about health promotion through behavior change: a novel qualitative study of physiotherapy students incorporating applied intervention and reflection. *Physiotherapy Theory and Practice* 18, 1–10.
- Colvin, L., Atherton, R., Bannister, J., Barrie, J., Cameron, H., Cameron, P., Carson, A., Dunbar, M., Gilbert, S., Hardman, J., Hutchison, M., Joss, M., Mangoni, A., McCarron, P., Parsons, R., Paton, D., Powderly, K., Stuart Ralston, S., Serpell, M., Smith, B.H., Smith, L., Stein, A. & Wilson, J. 2019. Management of chronic pain: a national clinical guideline (SIGN136). A national clinical guideline. by Scottish Intercollegiate Guidelines Network, first published December 2013 Revised edition published August 2019. doi: 10.3399/bjgp14X680737.
- Ekström, J., Kettunen, J. & Salo, P. 2019. Physiotherapy pain curricula in Finland: a faculty survey. *Scandinavian Journal of Pain* 18 (4), 593–601.
- Dahl, H. & Eriksen, K.A. 2016. Students' and teachers' experiences of participating in the reflection process "THiNK". *Nurse Education Today*. 36, 401–6. doi: 10.1016/j.nedt.2015.10.011.
- Hush, J.M., Nicholas, M. & Dean, C.M. Embedding the IASP pain curriculum into a 3-year pre-licensure physical therapy program: redesigning pain education for future clinicians. *Pain Reports* 29, 3 (2). doi: 10.1097/PR9.0000000000000645.
- Illeris, K. 2007. What Do We Actually Mean by Experiential Learning? *Human Resource Development Review* 6, 84. doi: 10.1177/1534484306296828.
- Karjalainen, A. 2007. Akateeminen opetussuunnitelmatyö- korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali. Oulun yliopisto opetuksen kehittämissyksikkö. Viitattu 11.4.2020 http://www.uef.fi/documents/677821/698710/Akateeminen+opetussuunnitelmatyo%CC%88_Karjalainen_Oy%2C+Opetuksen+kehitta%CC%88mysyks_2007.pdf/21c4015f-c2a4-457b-a76e-0bd3e33f0b0f
- Koivisto, K., Alakulppi, J. & Suua, Pirkko. 2017. Dialogisuus oppimisessa ja hoidon perusosaamisena. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyönjulkaisut ISSN 1798–2022. Viitattu 6.5.2020 <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/137228/Dialogisuus%20oppimisessa%20ja%20hoidon%20perusosaamisena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kupila, P. & Jussila, M. 2012. Ajatuksesta toteutukseen –pedagoginen käsikirjoitus. Helsingin yliopisto; opetus-tekniikan keskus. Viitattu 11.4.2020. https://blogs.helsinki.fi/sulop2012/files/2012/01/SULOP_tyopaja4_kalvot_09032012.pdf
- Kurunsaari, M., Tynjälä, P. & Piirainen, A. 2018. Graduating Physiotherapy Students' Conceptions of their own Competence. *Vocations and Learning* 11, 1–18.
- Käypähoitosuositus kipu. 2015. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecim, Suomen Anestesiologiyhdistyksen ja Suomen Yleislääketieteen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim.
- IAS 2018. IASP Curriculum Outline on Pain for Physical Therapy. Viitattu 10.4.2020 <https://www.iasp-pain.org/Education/CurriculumDetail.aspx?ItemNumber=2055>
- Mills, S., Nicolson, K. & Smith, B. 2019. Chronic pain: a review of its epidemiology and associated factors in population-based studies. *British Journal of Anaesthesia* 123 (2), 273–283.
- Ojala, T. 2015. The essence of the experience of chronic pain: a phenomenological study. University of Jyväskylä. *Studies in sport, physical education and health* 217.
- Salminen, L. & Saaranen, T. 2018. Reflektio osana oppimista. Teoksessa Saaranen, T., Koivula, M., Ruotsalainen, H. Wörnå-Furu, C. & Salminen, L. *Terveysalan opettajan käsikirja*. Tallinna: Tietosanoma.
- Seikkula, J. & Arnakil, T. E. 2009. Dialoginen verkostotyö. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*. Esa Print Yo.
- Setchell, J, Costa, N., Ferreira, M., Makovey, J., Nielsen, M. & Hodges, P.W. 2017. Individuals' explanations for their persistent or recurrent low back pain: a cross-sectional survey. *BMC Musculoskeletal Disorders* 18, 466.
- Stochkendahl, M.J., Kjaer, P & Hartvigsen, J. 2018. National clinical guidelines for non-surgical treatment of patients with recent onset low back pain or lumbar radiculopathy. *European Spine Journal* 27, 60-75.

- Suomen fysioterapeutit 2016. Fysioterapeutin ydinosaaminen. viitattu 11.4.2020 <http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>
- Toivola, M., Peura, P. & Humalaoja. 2017 Flipped learning käännteinen oppiminen. Helsinki: Edita.
- Wideman, T., Miller, J., Bostick, G., Thomas, A. & Bussie`res, A. 2018. Advancing Pain Education in Canadian Physiotherapy Programmes: Results of a Consensus-Generating Workshop. *Physiotherapy Canada* 70 (1), 24–33.

