

Tiina Männikkö

TYÖKONTEKSTI OPPIMISPROSESSISSA

Analyysi sosiaali- ja terveysalan verkkovälitteisestä
täydennyskoulutuksesta

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Lokakuu 2023

TIIVISTELMÄ

Tiina Männikkö: Työkonteksti oppimisprosessissa. Analyysi sosiaali- ja terveysalan verkkovälitteisestä täydennyskoulutuksesta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Sosiaalityön tutkinto-ohjelma
Lokakuu 2023

Tutkielmassani tarkastelen sisällönanalyysin avulla sosiaali- ja terveysalan täydennyskoulutuksessa toteutettuja verkkovälitteisiä keskusteluita. Aineistoni koostuu neljästä keskustelusta, jotka on toteutettu suullisesti tai kirjallisesti yhteisöllisen oppimisen periaattein rakennetussa oppimistehtävässä. Keskusteluissa tavoitteena on, että koulutettavat luovat yhteisen käsityksen, jonka voivat kytkeä aiempaan teemaa käsittelevään ymmärrykseensä ja ammatilliseen käyttöteoriaansa. Tarkasteluni kohteena on sosiaalisesti jaettu metakognitiivinen ajattelu, ja erityisesti koulutettavien työkontekstista nousevan tiedon ja ennakoaineistoista nousevan tiedon välisen sillan rakentuminen koulutettavien vuorovaikutuksessa. Kiinnostukseni kohteena on oppimisprosessi, ei niinkään oppimisen tulokset.

Tarkastelen oppimista sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti tiedonrakentamisena. Tarkastelen aluksi, mitä tiedonlähteitä koulutettavat jakavat resurssiksi yhteiseen ajatteluun. Sen jälkeen analysoin vuorovaikutuksessa näkyvän oppimisprosessin käynnistymistä ja etenemistä ja lopuksi työkontekstista nousevan tiedon eri tehtäviä oppimisprosessin näkökulmasta.

Analyysini osoittaa, että työkontekstista nouseva tieto on merkittävässä roolissa täydennyskoulutettavien sosiaalisesti jaetussa oppimisprosessissa. Se on myös oppimisprosessin käynnistymisessä keskustelun suuntaa määrittävä tekijä. Analyysini osoittaa lisäksi, että sekä koulutettavan oma että vertaisten työkontekstista nouseva tieto ohjaa koulutettavan oppimisprosessia. Työkontekstista nousevan tiedon tehtävänä on konkretisoida ennakoaineistossa esitetyt ilmiöt. Sen lisäksi työkontekstista nousevan tiedon tehtävänä on kuvata oppimiselle tärkeitä kognitiivisia konflikteja. Lisäksi työkontekstista nouseva tieto voi vahvistaa tai ratkaista vertaisen havaitseman kognitiivisen konfliktin tai nostaa esille ilmiön, jota ennakoaineistoissa ei käsitellä, mutta joka nähdään keskeisenä keskusteluaiheen näkökulmasta.

Analyysini osoittaa täydennyskoulutettavien oppimisen olevan syväsuuntautunutta ja tavoitteellista. Keskustelut etenivät kauttaaltaan työkontekstista ja ennakoaineistosta tulevaa tietoa keskenään testaten. Analyysini vahvistaa kaiken kaikkiaan käsitystä sosiaalialalla keskeisen, käytännön työstä nousevan tiedon keskeistä merkitystä alalla toimivien ammatillisen pohjan rakentumisessa. Paitsi että koulutettavat rakentavat uutta osaamistaan oman aiemman osaamisensa pohjalta, he myös jo koulutuksen aikana vievät koulutuksessa saamaansa teoreettista tietoa omaan työkontekstiinsä ja testaavat teoreettista tietoa käytännössä jo koulutuksen aikana.

Avainsanat: sosiaalityön täydennyskoulutus, yhteisöllinen oppiminen, vuorovaikutus, metakognitiivinen ajattelu, työkonteksti

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

TIIVISTELMÄ

Tiina Männikkö: Work context in the learning process. Analysis of the online continuing education in social and health care
Master's Thesis
Tampere University
Social Work
October 2023

My thesis is focused on continuing education in the field of social and health care. I use content analysis to examine four online discussions that serve as a learning task and that follow the principles of collaborative learning. The task's purpose is for the learners to create a shared understanding through discussion. I chose to focus on socially shared metacognitive thinking and the construction of bridges between the knowledge arising from the learners' work contexts and the knowledge derived from pre-material. My interest lies in the learning process rather than the learning outcomes.

I view learning in line with social constructionism as knowledge construction. First, I investigate the sources of knowledge that learners share as resources for shared thinking. In addition, I analyze the beginning and continuation of the shared learning process. Finally, I explore the role of knowledge emerging from the learners' work contexts in the learning process.

My analysis indicates that the knowledge derived from work contexts plays a significant role in the socially shared learning process of the continuing education learners. It is a key factor in the start of the learning process. My analysis shows that both the knowledge derived from the learner's own work contexts as well as the peer learners' knowledge has a significant role in the learning process. Knowledge from work contexts serves to concretize phenomena presented in the pre-material. Additionally, it can reinforce or resolve a cognitive conflict observed by a peer or reveal a phenomenon that is not addressed in the pre-material but is considered essential for the discussion topic.

My analysis reveals that the learning of continuing education learners is deep and goal-oriented. Discussions progress by testing knowledge from work contexts and juxtaposing it with pre-material. Overall, my analysis supports the notion that the knowledge emerging from work contexts is central to the development of professional foundations for those in the social and health care field. Not only do learners build new knowledge based on their prior expertise, but they also apply theoretical knowledge to their work contexts during their education.

Keywords: continuing education in social work, collaborative learning, interaction, metacognitive thinking, work context

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 TÄYDENNYSKOULUTUS JA TYÖELÄMÄRELEVANSSI SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA	2
3 YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN TÄYDENNYSKOULUTUKSESSA.....	6
3.1 Oppiminen tiedonrakenteluna.....	8
3.2 Vuorovaikutus yhteisöllisessä oppimisessa	10
3.3 Metakognitiivinen ajattelu	15
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	17
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	17
4.2 Aineisto	18
4.3 Analyysimenetelmä.....	20
4.4 Eettisiä pohdintoja	25
5 TIEDONLÄHTEET JAETUSSA AJATTELUSSA.....	27
6 TYÖTIETO OPPIMISPROSESSISSA	29
6.1 Työtieto oppimisprosessin käynnistymisessä.....	29
6.2 Työtieto oppimisprosessin etenemisessä	33
6.3 Työtiedon tehtävät oppimisprosessissa.....	37
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	45
LÄHTEET.....	52
LIITTEET.....	62

Taulukot

Taulukko 1. Tutkimuksen aineisto	19
Taulukko 2. Vuorovaikutuksessa näkyvät eksplisiittiset viittaukset tiedonlähteisiin	28

1 JOHDANTO

Käsitykset oppimisesta ovat muuttuneet radikaalisti vuosien aikana. Oppimisen tutkimuskaan ei enää tarkastele oppimista pelkästään oppijan yksilöllisenä prosessina, vaan tutkimuksessa samoin kuin koulutuksen kehittämisessä keskitytään yhä enemmän oppimiseen sosiaalisena prosessina, jossa keskeistä on oppijoiden välinen yhteistyö ja vuorovaikutus (Mikkilä-Erdmann 2017, 83; Vuopala 2013, 23; Boud ym. 2001, 1–5; Tynjälä 1999, 148). Sen lisäksi, että oppimisesta on tullut sosiaalinen prosessi, on siitä tullut myös koko elämän jatkuva projekti. Kun kertaalleen koulutautunut asiantuntija siirtyy työelämään, hänellä on jo siirtyessään mukanaan ajatus, että oman asiantuntijatiedon rakentaminen jatkuu tietoisesti läpi koko työelämän. Työn ohessa kouluttautuminen on esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla tärkeässä roolissa sen varmistamiseksi, että alan toimijoiden osaaminen ja asiantuntijuus pysyy työn onnistumisen kannalta tarvittavalla tasolla. (Karvinen-Niinikoski & Rantalaiho 2023, 280, 306; Konkola ym. 2021, 31; Karttunen 2003, 40.)

Yhteiskunnalliset muutokset, kuten digitalisaatio, työelämän pirstaloituminen ja jatkuva oman osaamisen päivittämisen tarve aikuisiässä ovat kasvattaneet täydennyskoulutuksen määrää ja merkitystä nopeasti viime vuosina. (Kóbor-Laitinen & Kuokkanen 2019, 70.) Täydennyskoulutusta suunnataan usein valtakunnan tasolla toimijoille, joilla ei ole ajallisia resursseja matkustaa lähiopetukseen omien töidensä ja kotipaikkojensa takia (Kostiainen & Rajavaaran 2023, 267). Tämän ansiosta verkkovälitteinen opetus onkin otettu käyttöön täydennyskoulutuksen kentällä jo pitkään ennen koronaa (Cheng ym. 2014, 62). Verkkovälitteisen täydennyskoulutuksen lisääntyminen on lisännyt myös työssäkäyvien osallistumista täydennyskoulutukseen. Suosion kasvun myötä myös tarve verkkovälitteisesti tapahtuvan täydennyskoulutuksen tutkimukselle ja kehittämiselle on kasvanut kovaa vauhtia. (Koponen 2021, 917, 920.)

Sosiaali- ja terveysalan koulutusta koskevaa tutkimusta on peräänkuulutettu koulutuksen käytäntöjen kehittämiseksi vuonna 2023 SOTEKO-hankkeen loppuraportissa. Myös täydennyskoulutusta tulisi uudistaa ja sitä koskevaa tutkimusta tarvitaan, sillä sosiaali- ja terveysalan täydennyskoulutuksen kenttää on kuvattu pirstaleiseksi ja koulutuksen laatua vaikeaksi varmistaa. Sosiaali- ja terveysalan toimijoilla on selvitysten mukaan sekä tarve että halu kehittää omaa osaamistaan työn ohessa. Sosiaali- ja terveysalan täydennyskoulutuksen tutkiminen ja kehittäminen onkin tärkeää myös siksi, että toimintaympäristöt esimerkiksi

sosiaalityössä muuttuvat nopeasti yhteiskunnallisen kehityksen myötä. Tämä haastaa myös koulutusta, jonka tulisi olla ajantasaista kyetäkseen vastaamaan koulutuksen tarpeisiin. (SOTEKO 2023, 12; Lindgren & Manssila 2021, 30; Lähteinen ym. 2017, 5, 7; Rukajärvi-Saarela y m. 2015, 899.)

Tässä tutkielmassa tarkastellaan oppimista sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten täydennyskoulutuksessa toteutetuissa verkkokeskusteluissa. Tutkielmani koostuu kahdesta teoriataustaa kuvaavasta pääluvusta, tutkimuksen toteutusta kuvaavasta pääluvusta ja kahdesta aineiston analyysiä kuvaavasta pääluvusta. Viimeisessä pääluvussa esittelen vielä kootusti analyysini pohjalta tekemäni tärkeimmät havainnot ja johtopäätökset. Teoreettinen tausta rakentuu tutkielmassani sosiaali- ja terveysalan täydennyskoulutuksen ja koulutuksen työelämärelevanssin käsittelystä. Lisäksi käsittelen aikuisten oppijoiden yhteisölliseen oppimiseen, siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja metakognitiiviseen ajatteluun liittyviä teorioita.

2 TÄYDENNYSKOULUTUS JA TYÖELÄMÄRELEVANSSI SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA

Täydennyskoulutuksella tarkoitetaan suunnitelmallista, tarvelähtöistä ammattia tukevaa koulutusta, joka ei johda uuteen ammattipätevyyteen tai -tutkintoon, vaan laajentaa ja syventää koulutettavan jo aiemmin saamaa ammattipätevyyttä. Se voi olla lyhyt- tai pitkäkestoista koulutusta, joka auttaa koulutettavaa ylläpitämään, ajantasaistamaan ja lisäämään omaa ammattitaitoaan ja osaamistaan. (Harju & Risikko 2003, 22–23.) Puhutaan myös jatkuvasta oppimisesta, jolla viitataan nimenomaan työelämässä tapahtuvaan kouluttautumiseen, jossa pyritään laajentamaan työntekijöiden osaamista ja pätevyyttä työtehtäviä ajatellen (Isacsson ym. 2020, 61–62). Ammatillisesta täydennyskoulutuksesta on työelämän nopean ja jatkuvan muuttumisen myötä tullut jo 2000-luvun alussa yksi yliopiston nopeimmin kasvavia osa-alueita (Saarenheimo 2001, 23–24).

Sosiaali- ja terveysalalla ammatillisen täydennyskoulutuksen merkitys on erityisen suuri. Työssä jo toimiville on mahdollistettava jatkuva oppiminen, sillä työelämä muuttuu, työvoima liikkuu runsaasti ja uudet työtehtävät tuovat mukanaan uusia haasteita, mikä pakottaa sosiaali- ja terveysalan työntekijät ajantasaistamaan omaa ammattipätevyyttään ja ammattitaitojaan

jatkuvasti. Tämä näkyy myös tutkimuksissa, sillä esimerkiksi sosiaalityöntekijät kokevat tarvitsevansa uutta tietoa työssään koko ajan. Tutkimukset ovat kuitenkin myös osoittaneet, että sosiaalityöntekijät käyttävät vain vähän tieteellistä tutkimustietoa työssään, eikä tieteellisesti tuotettu tieto tunnu kulkeutuvan sosiaalityön toimijoille asti. Tätä voi osaltaan selittää se, että sosiaalityön koulutuksella akateemisena ammattina ei ole vielä pitkää historiaa. Sosiaalityö on vasta viime vuosikymmenten aikana muodostunut omaksi tieteenalaksi ja sosiaalityöntekijä akateemiseksi ammatiksi. (SOTEKO 2023, 12–13; Satka ym. 2023, 15–17; Kostiainen & Rajavaara 2023; Konkola ym. 2021, 31; Björkenheim 2007, 261–262; Karttunen 2003, 40–41.)

Sosiaalialaa on jo vuosikymmeniä vaivannut pätevien työntekijöiden puute. Tästä syystä alalla on myös ollut jatkuvasti paljon epäpäteviä toimijoita, joiden pätevöittämiseksi on järjestetty koulutusta pätevyitysmiskoulutuksen, väliaikaiskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen nimissä. Koulutusta on kuitenkin jatkuvasti haastanut sosiaalityöntekijöiden pätevyysvaatimusten muuttuminen, mikä on puolestaan pakottanut kouluttajat ja koulutuksen järjestäjät muuttamaan toimintaansa ja koulutusten sisältöjä usein nopeastikin. Erityisesti vuonna 1981 tehdyt muutokset sosiaalityöntekijöiden pätevyysvaatimuksiin lisäsivät kouluttamisen ja kouluttautumisen tarvetta. Pätevyysvaatimuksiin tehdyt muutokset todettiin kuitenkin joskus toimimattomiksi ja niitä muutettiin nopeimmillaan viiden kuukauden kuluttua niiden voimaan astumisesta, mikä luonnollisesti haastoi taas koulutuksen järjestäjiä. (Kostiainen & Rajavaara 2023; 272, 279–271; Koskinen & Kananoja 2023, 36–39.)

Yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset perustettiin 1970- ja 1980-luvuilla ja niistä tulikin sosiaalityön pätevyitysmiskoulutusten järjestäjiä, koska ne pystyivät nopeasti reagoimaan tarjonnallaan työvoimapulaan. Koulutukseen tuli heti luonnollisena osana mukaan työelämäyhteys, koska koulutettavat olivat jo pääosin sosiaalialalla toimivia. Samoin koulutusta alettiin jo varhain mieltää monimuotoiseksi, koska koulutettavat olivat ympäri Suomea, eivätkä töittensä ja asuinpaikkojensa vuoksi voineet irrottautua toiselle paikkakunnalle osallistuakseen koulutukseen. Siksi ryhdyttiin järjestämään etäopetusta, joka digitalisaation puuttumisen vuoksi toteutui alkuvuosina lähinnä kouluttajien liikkumisena ja esimerkiksi oppimistehtävien postittamisena koulutettaville. (Kostiainen & Rajavaara 2023; 272, 279–271.)

Sosiaalialalla toimivilla on selvitysten mukaan paitsi tarvetta, myös kiinnostusta kouluttautumiseen työn ohella. Talentian vuonna 2016 tekemässä täydennyskoulutus selvityksessä kävi ilmi, että sosiaalialan toimijoiden täydennyskoulutukseen osallistuminen on selvästi lisääntynyt vuoden 2009 ja 2016 välillä, niin työnantajan tarjoaman, kuin omaehtoisen täydennyskoulutuksenkin osalta. Tyytyväisyys koulutukseen on sen sijaan laskenut työnantajan tarjoaman koulutuksen osalta, kun taas omaehtoisen täydennyskoulutuksen osalta tyytyväisyys on merkittävästi lisääntynyt. (Luukko 2016, 20.) Vuonna 2021 tehdyn Jatkuva oppiminen sosiaalialalla -selvityksen mukaan 85 % sosiaalialalla toimivista koki olevansa halukas hankkimaan lisää ammatillista osaamista lähiaikoina (Lindgren & Manssila 2021, 30). Erityisesti yliopistojen, avoimen yliopiston ja ammattikorkeakoulujen tarjoama täydennyskoulutus kiinnosti työssä käyviä sosiaalialan toimijoita (Lindgren & Manssila 2021, 35).

Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen kehittäminen -hankkeen loppuraportissa peräänkuulutetaan sosiaali- ja terveysalan koulutusta koskevaa tutkimusta, jonka avulla koulutuksen käytäntöjä voitaisiin kehittää (SOTEKO 2023, 12–13). Yliopiston järjestämää, yliopiston opetussuunnitelman mukaista, täydennyskoulutusta tutkitaan erityisesti yliopistopedagogiikassa. Yliopistopedagogiikka on alun perin eriytynyt aikuiskasvatuksesta ja 1990-luvulta lähtien muotoutunut omaksi tutkimusalueekseen suomalaisissa yliopistoissa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 18, 26; Suoranta ym. 2015, 24.)

Suomalaista täydennyskoulutusta tarkastellut tutkimus on usein tehty opettajien täydennyskoulutukseen (esim. Koponen ym. 2021; Teräs 2016; Rukajärvi-Saarela ym. 2015; Saarinen 2001), hoitotyöntekijöiden (Tervo-Heikkinen ym. 2018; Brasaité 2016), sosiaalityöntekijöiden (Kostiainen & Rajavaara 2023) tai lastensuojelun työntekijöiden (Hyppönen ym. 2015) täydennyskoulutukseen liittyen. Koponen ym. (2021) on tarkastellut matematiikan opettajien verkkovälitteistä täydennyskoulutusta, Teräs (2016) monikulttuuristen korkeakouluopettajien verkkovälitteistä täydennyskoulutusta, Rukajärvi-Saarela ym. (2015) kemian opettajien täydennyskoulutusta ja Saarinen (2001) luokanopettajien etäopetuksena toteutettua täydennyskoulutusta. Tervo-Heikkinen ym. (2018) on tarkastellut hoitotyöntekijöiden kokemuksia koulutuksen merkityksestä työhön, Brasaité (2016) terveydenhuoltohenkilökunnan tietoja ja osaamista potilasturvallisuuden osalta ja Hyppönen ym. (2015) kuntouttavaan työotteeseen liittyvää täydennyskoulutusta, joka tarjottiin koko

lastensuojelun henkilöstölle tietyssä peruspalvelukeskuksessa. Kostiainen ja Rajavaara (2023) tarkastelivat puolestaan sosiaalityöntekijöiden pätevöittämissä toteutettua koulutusta useiden vuosikymmenten aikana.

Täydennyskoulutettava on yleensä jo kertaalleen koulutettu ja hänellä on siksi usein kokemusta myös käytännön työstä. Koulutukseen osallistuvan omalla työkontekstilla onkin suuri merkitys koulutettavan henkilökohtaisen oppimisen kannalta. Tutkimusten mukaan työelämärelevanssi ja koulutuksen sisällön hyödynnettävyys omassa työssä ovat täydennyskoulutukseen osallistuvan näkökulmasta ensiarvoisen tärkeässä roolissa (Herranen ym. 2021, 239). Opintojen keskeyttämisen todennäköisyyden on myös todettu pienenevän, mikäli täydennyskoulutettava kokee opitun sisällön hyödyntävän jokapäiväistä työtä (Rodríguez-Ardura & Meseguer-Artola, 2016, 1045). Täydennyskoulutettavan omat käytännön työstä saamat kokemukset vaikuttavat myös siihen, miten hän itse tulkitsee oppimisen tarpeitaan, minkälaisen tiedon hän kokee tärkeäksi ja mihin hän oppimistaan suuntaa (Karttunen 2003, 37).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemän selvityksen mukaan sosiaali- ja terveystieteiden korkeakoulutuksen työelämärelevanssi on huomioitu hyvin ja sitä tuetaan monin tavoin eri tutkinto-ohjelmissa (Konkola ym. 2021, 4). Työelämärelevanssilla ymmärretään sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa sellaiset tutkintoihin sisältyvät elementit, joissa harjoitetaan taitoja ja sisältöjä, joita koulutettavat tarvitsevat siirtyessään työelämään. Niitä voivat olla esimerkiksi opintoihin kuuluva käytännön harjoittelu, työelämässä toimivien työntekijöiden osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön tai työelämäyhteyksien ja työelämänäkökulmien liittäminen tutkintojen sisältöihin. (Konkola ym. 2021, 34; Pyykkö ym. 2020b, 88).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa teorian ja käytännön työelämän suhde ei kuitenkaan ole aina ongelmaton, eivätkä opiskelijat aina kykene käyttämään opinnoissa hankittua teoreettista tietoa käytännön työssään. Tutkitun teoreettisen tiedon merkitys on kuitenkin tärkeä käytännön toiminnassa, sillä sen on todettu lisäävän sosiaali- ja terveystieteiden toimivan kykyä havaita asioita käytännön työssään. Toimiminen sosiaali- ja terveystieteiden vaatiikin osaajalta monen tyyppisen tiedon hallintaa ja myös kokenut asiantuntija joutuu jatkuvasti arvioimaan omaa tietoperustansa ratkaistessaan käytännön

toimintaan liittyviä tilanteita ja ongelmia työelämässä. Näin toimiessaan hän myös samalla synnyttää uutta tietoa ja muokkaa omaa tietoperustaansa, jota sitten taas käyttää käytännön työssä ongelmien ratkaisemiseksi. (Koskinen & Kananoja 2023, 33; Kananoja 2023, 54; Karttunen 2003, 34–39.)

Koulutuksen aikainen teorian ja käytännön välinen vuoropuhelu auttaa oppijaa siirtämään teoreettista osaamista käytännön työhön. Myös opintojen henkilökohtaistamisella, eli oppijan oman elämän ja teorian vuoropuhelulla on vaikutusta niin oppijan asenteeseen, tunteisiin kuin toimijuuteenkin. Kun oma konkreettinen käytännön työn kokemus kulkee uuden teoreettisen tiedon oppimisen kanssa rinnakkain, on oppijan helpompi paikantaa tutkittu tieto arkeen ja nähdä tutkimukseen perustuvia selityksiä myös näkemilleen käytännön ilmiöille. Oppijan omasta kokemusmaailmasta tulee samalla arvokas voimavara, joka on kognitiivisesti sovellettavissa teoreettiseen tietoon. (Saurén ym. 2020, 97–98.) Käytännön ja teorian vuoropuhelu on minusta erityisen tärkeää sosiaalityöntekijöiden kohdalla, koska he Björkenheimin (2007, 261–262) mukaan käyttävät vain vähän tieteellistä tutkimustietoa työssään eikä tieteellisesti tuotettu tieto tunnu kulkeutuvan sosiaalityön toimijoille asti. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että sosiaali- ja terveysalalla työvuodet vähentävät tieteellisen tiedon hyväksikäyttöä töissä verrattuna vastavalmistuneeseen, mikä tekee jatkuvasta oppimisesta ja täydennyskoulutautumisesta erityisen tärkeää juuri sosiaali- ja terveysalalla (Karttunen 2003, 40–41).

3 YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN TÄYDENNYSKOULUTUKSESSA

Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan tässä tutkielmassa yhdessä vertaisten kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvasta oppimisesta käytetty terminologia on hajanaista ja suomenkielinen käsitteistö vaikuttaa olevan vakiintumatonta. Yläkäsitteenä kaikelle oppimiselle, joka syntyy vuorovaikutuksessa vertaisen kanssa ilman opettajan läsnäoloa, on käytetty vertaisoppimista (esim. Koho ym. 2014, 17–18), jolloin se kattaa myös muussa kuin formaalin oppimisen kontekstissa tapahtuvan oppimisen. Formaalin oppimisella viitataan muodollisessa koulutusympäristössä tapahtuvaan oppimiseen, joka usein johtaa tietyn todistuksen tai pätevyuden saavuttamiseen (Singh 2015, 19). Vertaisoppimisen rinnalla on käytetty mm. termejä yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteisöllinen oppiminen ja kollaboratiivinen oppiminen, joista kollaboratiivista oppimista on käytetty myös rinnakkaisena niin yhteistoiminnalliselle kuin yhteisöllisellekin oppimiselle

(Vuopala 2013; Löfström & Nevgi 2009, 314; Kaksonen 2009, 63; Sahlberg & Sharan 2002, 11; Tynjälä 1999, 152).

Yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen välillä on tehty eroa lähinnä niissä käytettävien oppimistehtävien ohjeistusten osalta. Siinä missä yhteisöllisessä oppimisessa koko ryhmällä on yhteinen vastuu koko oppimistehtävästä ja sen ratkaisemisesta, yhteistoiminnallisessa oppimisessa kullakin jäsenellä on oma erillinen osuutensa ja vastuunsa. Jokaisen osallistujan omat vastuusuudet muodostavat sitten yhdessä kokonaisuuden, joka on tehtävän tavoitteena. Osallistajat ovat näin ollen riippuvaisia toisistaan tehtävän tavoitteen saavuttamiseksi. (Repo-Kaarento 2009, 280–281; Roselli 2017, 1059; Repo-Kaarento ym. 2009, 100; Tynjälä 1999, 152, 157.) Tällaista riippuvuutta ei yhteisöllisessä oppimisessä ole, sillä osallistujilla on mahdollisuus täyttää tehtävänanto, vaikka joku ryhmäläisistä olisikin passiivisena, eikä osallistuisi käytävään keskusteluun. Vaikka keskinäistä riippuvuutta ei yhteisöllisessä oppimisessä ole samalla tavalla kuin yhteistoiminnallisessa oppimisessä, tarvitsevat ryhmäläiset yhteisöllisessä oppimisessäkin kuitenkin vertaisryhmän, jolle voivat sanallistaa ajatuksiaan ja saada tukea ja palautetta ajatuksiinsa. Tämän tutkielman aineistossa on kyse yhteisöllisesti toteutetusta tehtävästä, sillä koulutettavat ovat ennen keskustelua osallistumista kaikki tutustuneet samaan ennakkoaineistoon. Heillä on myös kaikilla sama tehtävänanto, eikä erillisiä vastuualueita keskustelun teeman osalta ole jaettu.

Kun oppijat tulevat yhteisöllisen oppimisen vuorovaikutukseen, heillä on Kärnän ja Kallioniemen (2006, 51) mukaan annettavana sekä jaettua että jakamatonta tietoa. Jaetulla tiedolla Kärnä ja Kallioniemi (2006, 51) viittaavat tietoon, joka on ollut kaikilla osallistujilla saatavissa jo ennen vuorovaikutusta. Tämän tutkielman aineistossa jaettu tieto voisi tarkoittaa sekä ennakkoaineistossa annettua tietoa että sosiaali- ja terveysalan toimijoilla yleisesti olevaa asiantuntijatietoa. Jakamaton tieto taas viittaa Kärnän ja Kallioniemen (2006, 51) mukaan sellaiseen tietoon, jota osallistujilla on tuotavana tilanteeseen henkilökohtaisen taustansa ja kokemustensa ansiosta. Tämän tutkielman aineistossa jakamaton tieto voisi olla esimerkiksi kunkin koulutettavan oman työ- tai elämäkokemuksen myötä saatua tietoa, jota muilla ei välttämättä ole. Yhteisöllisen työskentelyn myötä koulutettavilla on mahdollisuus tehdä myös omasta työ- tai elämäkokemuksestaan jaettua tietoa. Useiden tutkimusten mukaan ryhmätyöskentelylle on yleisesti kuitenkin tyypillistä, että ryhmäläiset keskittyvät jaetun tiedon käsittelyyn (Kärnä & Kallioniemi 2006, 51). Tämä jaettu, kaikkien saatavilla oleva tieto koetaan luotettavammaksi kuin jakamaton tieto, koska se on ollut kaikkien saatavilla jo ennen

keskustelua ja sen arviointi on siksi helpompaa. Mitä useammalla on sama tieto, sitä luotettavammaksi se voidaan kokea. Pedagogisilla skripteillä, eli tehtävän tarkemmilla ohjeistuksilla, voidaan tutkimusten mukaan jakamattoman tiedon määrää keskusteluissa lisätä, vaikkakin jaetun tiedon määrä tarkemmista ohjeistuksista huolimatta pysyy ryhmäkeskusteluiden pääasiallisena tiedonlajina (Kärnä & Kallioniemi 2006, 51; Stasser ym. 1989, 67).

3.1 Oppiminen tiedonrakenteluna

Yhteisöllinen oppiminen pedagogisena valintana on tutkimusten mukaan selkeästi oppimista edistävä ratkaisu (Coetzee ym. 2015, 1140). Yhteisöllisen oppimisen taustalla on sosiaalinen konstruktivismi, joka näkee oppimisessa tärkeäksi sekä yksilölliset että sosiaaliset prosessit. Konstruktivismi perustuu kognitiiviseen näkemykseen oppimisesta, mikä tarkoittaa, että siinä ajatellaan oppimisen tapahtuvan yksilön aktiivisena tiedonrakenteluna, kognitiivisina ja sensomotorisina toimintoina. Sosiaalinen konstruktionismi tuo mukaan sen, että tämä tiedonrakentelu tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja oppimisesta tulee sosiaalinen prosessi, jossa oppijat jakavat omaa ajatteluaan resurssiksi yhteiseen oppimisprosessiin. Vaikka oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, on jokaisen oppijan kuitenkin työstettävä vuorovaikutuksessa tuotettava tieto itselle ymmärrettävään muotoon ja sillä tavalla säädeltävä omaa oppimistaan (Murtonen 2017a, 27, 29; Murtonen 2017b, 66–67; Vuopala 2013, 21–27).

Kun oppimista tarkastellaan tiedonrakentamisena, oppijan aiempi osaaminen muodostaa oppimisen lähtökohdan ja oppija jäsentää ja tulkitsee havaintojaan omien aiempien tietojen, käsitysten ja ajatusten pohjalta. Aikuisella oppijalla, ja erityisesti täydennyskoulutettavalla oppijalla, aiempaa mentaalista tietorakennelmaa eli tietoa ja kokemusta opittavasta asiasta on jo paljon, mikä voi edistää uuden oppimista. Aiemman tietorakennelman ansiosta aikuinen oppija voi kyetä tarkastelemaan uutta asiaa useasta näkökulmasta ja hänellä on siksi hyvät edellytykset omaksua myös teoreettista ajattelua. Oppimista, eli tietorakennelmien muutosta, voi aikuisella oppijalla Mikkilä-Erdmannin (2017, 84–88) mukaan tapahtua kahdella tavalla. Alkeistason muutoksesta käytetään nimitystä rikastuminen. Siinä oppija havainnoidessaan uutta tietoa lisää sen perusteella elementin/elementtejä hänellä jo olemassa olevaan käsitteelliseen rakenteeseen. (Mikkilä-Erdmann 2017, 84–88.) Tästä käytetään myös nimitystä

assimilaatio tai sulauttaminen (Tynjälä 1999, 42). Jos oppijan omat aiemmat käsitykset ovat ristiriidassa uuden tiedon kanssa, hän joutuu muokkaamaan tietorakennelmaansa tai luomaan kokonaan uusia tietorakennelmia. Tästä Mikkilä-Erdmann (2017, 84–87) puhuu radikaalina tietorakennelman muutoksena. Radikaalista muutoksesta käytetään myös nimityksiä revisio, akkommodaatio tai mukauttaminen. (Mikkilä-Erdmann 2017, 84–89; Elmgren & Henriksson 2010; 51–52; Tynjälä 1999, 75.)

Täydennyskoulutukseen osallistuvalla asiantuntijalla oppiminen on Mikkilä-Erdmannin (2017, 88) mukaan jatkuvaa uuden tiedon ja aiemman osaamisen välisten ristiriitojen kohtaamista ja ratkaisemista. Aiemmin hankitun osaamisen, työ- ja elämäkokemuksen, reflektiivinen työstäminen oppimisresurssina on erityisen tärkeä osa oppimista ja tuo mukanaan myös mahdollisuuden peilata teoreettista tietoa omaan työkokemukseen ja löytää sitä kautta ratkaisuvaihtoehtoja erilaisiin työkontekstinkin ongelmiin (Rukajärvi-Saarela ym. 2015, 889; Saurén ym. 2020, 95–96). Erityisen tärkeää tämä on minusta sosiaalityöntekijöiden kohdalla, sillä sosiaalityöntekijän ammatin tietopohjan rakentumisessa myös käytännön havainnoilla ja kokemuksilla on tärkeä rooli teoreettisen tutkimustiedon rinnalla (Kananoja 2023, 54; Lähteinen ym. 2017, 8).

Reflektiolla viitataan oppimisessa tapahtuvaan oppijan sisäiseen prosessiin, jossa uusia havaintoja ja kokemuksia tarkastellaan ja suhteutetaan aiempiin kokemuksiin ja käsityksiin. Kun oppija, jolla on aiemmin hankittua käytännön tietoa opiskeltavasta asiasta, työstää omaa mentaalista tietorakennelmaansa, muodostaa reflektiotaito keskeisen osan oppimisprosessia. Reflektion avulla oppija luo siltaa käsitteellisen maailman ja käytännön kokemusmaailman välille. (Karttunen 2003, 37.)

Kun täydennyskoulutettava työstää omaa tietorakennelmaansa reflektioprosessissa, jossa omat kokemukset ja erityyppinen sekä eri lähteistä hankittu tieto integroituu yksilön henkilökohtaiseksi tiedoksi, hän samalla luo pohjaa, joka ohjaa kaikkea koulutettavan käytännön toimintaa niin työkontekstissa kuin opinnoissakin. Koulutuksen jälkeenkin tämä henkilökohtainen tietoperusta on jatkuvan arvioinnin kohteena, koska oppiminen jatkuu myös käytännön työssä. Kun koulutettava käytännön työssä havainnoi erilaisia asioita, hän jäsentää niitä mielessään aiemman, koulutuksessa saadun osaamisen ja työvälineiden avulla. Näin ollen reflektiotaidon merkitys pysyy keskeisenä myös työelämässä koulutuksen jälkeen. (Kananoja 2023, 54; Karttunen 2003, 37.)

Voidakseen testata uutta ja aiempaa tietoa keskenään, oppijan täytyy kyetä eksplisiittisesti kuvaamaan aiempaa tietoaan sekä suhtautua kriittisesti niin omaan aiempaan tietoonsa, käsityksiinsä ja osaamiseensa kuin myös kuulemaansa uuteen tietoon. Tämä metakäsitteellinen tietoisuus, eli oppijan tietoisuus omista ennakkotiedoista ja niiden teoreettisesta luonteesta, on välttämätöntä oppimisen onnistumiseksi. Jos tietoisuus oman ymmärryksen ja uuden sisällön välisestä kuilusta puuttuu, eikä oppija siksi havaitse ristiriitoja oman aiemman ja uuden tiedon välillä, oppiminen voi jäädä tapahtumatta aiemmasta laajastakin työkokemuksesta huolimatta. (Mikkilä-Erdmann 2016, 205, 210–212, 219–220, 222; Tynjälä 2011, 83.) Oppijan metakäsitteellisen tietoisuuden herättäminen ja sitä kautta opiskelijan ohjaaminen tiedostamaan omaa ajatteluaan on tänä päivänä yksi yliopisto-opettajan tärkeimpiä tehtäviä (Coskun 2018, 43–44; Mikkilä-Erdmann 2017, 90).

3.2 Vuorovaikutus yhteisöllisessä oppimisessa

Vuorovaikutuksella tarkoitetaan lähinnä ihmisten välistä kaksisuuntaista, vastavuoroista, kommunikaatiota ja keskinäistä vaikuttamista. Oppimiseen johtavaa vuorovaikutusta voi tapahtua yhtä hyvin opettajan ja opiskelijan, opiskelijoiden tai opiskelijan ja oppimateriaalin välillä. (Repo-Kaarento ym. 2009, 106). Vertaisvuorovaikutuksella viitataan vuorovaikutukseen vertaisen kanssa, vertaisuutta tarkemmin määrittelemättä. Aikuisia oppijoita käsittelevissä tutkimuksissa vertaisuus perustuu esimerkiksi samalla kurssilla opiskelemiseen (esim. Ulmanen ym. 2016), mutta varhaiskasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa vertaisvuorovaikutuksen määritelmänä on, että siihen osallistuvat lapset ovat kehitystasoltaan kognitiivisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti samalla tasolla (Salmivalli 2005, 23). Kun on tarkasteltu vertaisvuorovaikutusta esimerkiksi autistisilla lapsilla, ei käsitettä ole tarkemmin määritelty, mutta se näyttäisi viittaavan vuorovaikutukseen, jossa lapset ovat suunnilleen saman ikäisiä (esim. Girolametto ym. 2007; Sari ym. 2021). Omassa tutkimuksessani vertaisuus perustuu paitsi vuorovaikutuskontekstista tuleviin yhdistäviin elementteihin (opiskeleminen samassa koulutuksessa, tasa-arvoinen rooli keskustelussa, yhteinen vastuu ja tavoite tehtävässä), myös yhteiseen aiempaan koulutusalaan (sosiaali- ja terveysala) ja sen myötä saatuun työkokemukseen.

Yhteisöllisessä oppimisessa vertaisvuorovaikutus voidaan nähdä oppimisen mahdollistamiseksi valituksi pedagogiseksi välineeksi, joka synnyttää oppimiseen johtavia

”mekanismeja”, kuten esimerkiksi erilaisia ajatteluprosesseja. Vuorovaikutus toisten kanssa tarjoaa mahdollisuuden sanallistaa ja täten ”ulkoistaa” omaa ajattelua, jolloin siitä tulee resurssi myös muiden oppijoiden ajatteluun. Lisäksi omien ajatusten sanallistaminen mahdollistaa sen, että oppija saa tukea omaan oppimisprosessiinsa ja mahdollisesti myös tukee muiden oppijoiden oppimista. Sen lisäksi vuorovaikutuksessa omien ajatusten sanallistaminen auttaa oppijaa näkemään omienkin ajatusten rajat, vahvuudet ja heikkoudet. (Vuopala 2013, 38, 49; Repo-Kaarento ym. 2009, 107–108; Matikainen 2002, 41; Tynjälä 1999, 65).

Tämän tutkielman aineistona oleva täydennyskoulutus on suunnattu sosiaali- ja terveysalan eri toimijoille. Niin koulutus kuin työelämäkin sosiaali- ja terveysalalla tarkoittaa käytännössä monialaista ja moniammatillista yhteistyötä eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Moniammatillisuus ei ole sosiaali- ja terveysalalla mikään uusi käsite, siitä on Mönkkösen ym. (2019) mukaan puhuttu jo vuosikymmeniä ja moniammatillista yhteistyötä on käytännön työssä tehty vielä pidempään. Jotta moniammatillinen yhteistyö onnistuu työelämässä, vaatii se toimivaa vuorovaikutusta eri aloja ja eri organisaatioita edustavien toimijoiden välillä. Yhteisöllisestä oppimisesta ja yhteisestä tiedon jakamisesta onkin tullut yleinen toimintatapa myös työelämässä. Työelämässä tarvitaan tietoa eri aloilta ja eri alojen asiantuntijat ovat riippuvaisia toistensa tiedoista ja taidoista. (Mönkkönen ym. 2019; Repo-Kaarento ym. 2009, 102.)

Kun oppiminen tapahtuu moniammatillisessa ryhmässä, on sosiaalisesti jaetun ajattelun merkitys erityisen tärkeässä roolissa. Vaikka keskusteltava aihe on yhteinen, ovat omat aiemmat koulutukset ja oma aiempi asiantuntijuus erilaisia eri koulutettavilla. Yhteiseen keskusteluun osallistuessa ei välttämättä ole helppoa ymmärtää, mikä on sellaista tietoa, joka on kaikille itsestään selvää ja tuttua, ja mikä vaatii enemmän taustoittamista. Tutkimusten mukaan yhteisöllisen oppimisen sisältämä osallistaminen, vertaisvuorovaikutus ja kokemusten jakaminen tukee eri taustoista tulevien koulutettavien oppimista myös täydennyskoulutuksessa. Koulutettavien erilaiset työkokemukset rikastavat kaikkien oppimisprosessia, eikä asiantuntijuus kehity pelkästään kuuntelemalla luentoja. Parhaiten moniammatillisen työskentely sujuu Mönkkösen (ym. 2019) mukaan silloin, kun tietoa rakennetaan yhdessä. (Saurén ym. 2020, 96; Rukajärvi-Saarela ym. 2015, 899; Korhonen 2004, 157; Marttunen & Laurinen 2001, 154; Manninen 2001, 64–65.)

Oppimisen näkökulmasta ei ole kuitenkaan yhdentekevää, minkälainen ilmapiiri ryhmässä on ja minkälaista vuorovaikutusta siinä toteutetaan (Vuopala 2013, 32). Erityisesti moniammatillisen työskentelyn tarkastelu on osoittanut, että vuorovaikutuksen ilmapiiri ei välttämättä ole aina hyvä, vaan moniammatillisen vuorovaikutuksen on todettu sisältävän jännitteitä, kilpailuhalukkuutta ja haluttomuuttakin ymmärtää toisten puhetta (Mönkkönen ym. 2019). Kun ilmapiiri on avoin, turvallinen ja toisia kunnioittava, on kynnyksensä reflektiiviseen vuorovaikutukseen matalampi. Oppija ensinnäkin uskaltaa tehdä näkyväksi omaa epävarmuuttaan ja ymmärtämättömyyttään niin keskustelun teemaan kuin keskustelun tavoitteeseenkin liittyen ja saada siihen tukea muilta oppijoilta (Iiskala 2017, 120–121). Toiseksi oppija ei pelkää toista aiemmin toistettua, vaan uskaltaa osoittaa koko ajan kriittisyyttä suhteessa tiedon lähteisiin, itseensä ja maailmaan sekä pohtii ja sanallistaa omaa oppimistaan (Saarenheimo 2001, 21).

Yhteisöllistä oppimista tukevassa reflektiivisessä vuorovaikutuksessa on paljon keskeneräisyyttä, sillä oppijat sanallistavat siinä keskeneräisiäkin ajatuksia. Oppijat peilaavat ajatuksiaan toisten avulla ja paljastavat niin omia kuin toistenkin tietoaikkoja ja havaitsemiaan ristiriitoja vuorovaikutuksessa. Näin vuorovaikutus tarjoaa myös mahdollisuuden oppimiselle keskeisten, kognitiivisten konfliktien, syntymiseen, käsittelyyn ja ratkaisemiseen. Kognitiivisesta konfliktista puhutaan tilanteessa, jossa opiskelija havaitsee ristiriidan oman aiemman käsityksensä ja uuden tiedon välillä. Sosiokognitiivisesta konfliktista taas puhutaan, jos kyseessä on vuorovaikutukseen osallistuvien oppijoiden näkemysten väliset ristiriidat. Jos keskustelun ilmapiiri koetaan turvalliseksi, sosiokognitiivisetkin konfliktit vain edistävät oppimista, sillä ne saavat oppijat selventämään ja perustelemaan omia ajatuksiaan ja käsityksiään. Kärnän ja Kallioniemen (2006, 53) mukaan konfliktien ilmaiseminen ja käsittely on todennäköisempää ryhmissä, jossa osallistujat tuntevat toisensa, vaikkakin suomalaiselle keskustelukulttuurille yleisesti on tyypillistä välttää sosiaalisten konfliktien syntymistä keskustelutilanteissa. Aiemmat tutkimukset suomalaisten opiskelijoiden keskustelukokemuksista kertovat nekin, että opiskelijat pyrkivät välttämään sosiaalisia konflikteja, erityisesti kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. (Mikkilä-Erdmann 2016, 222; Marttunen & Laurinen 2001, 157, 168; Tynjälä 1999, 93–94.)

Se, että yhteisöllinen oppiminen sisältää perinteiseen yksilöinä tapahtuvaan oppimiseen verrattuna myös toisten oppimisen tukemisen aspektin, tuo vuorovaikutukseen mukaan kysymyksiä, joilla oppijat pyrkivät joko selventämään jotain asiaa kysymällä faktakysymyksiä

tai avaamaan yhteiseen pohdintaan uusia polkuja ja etenemisväyliä avoimilla kysymyksillä. Myös lisäresurssien tarjoaminen sisällön käsittelyn tueksi on tutkimusten mukaan yhteisöllistä oppimista tukevaa. (Roselli 2017, 1058; Vuopala 2013, 52; Saarenheimo 2001, 29; Matikainen 2002, 41.)

Yhteisöllinen oppiminen edellyttää jokaisen opiskelijan aktiivisen osallistumisen lisäksi myös toisten opiskelijoiden puheenvuorojen aktiivisen kuuntelemisen, joka myös osaltaan tukee toisen osallistujan oppimista. Jos oppija kokee vuorovaikutuksessa, että hänen puheenvuoronsa on vastaanotettu ja ymmärretty, vuorovaikutus edistää hänen oppimistaan ja kannustaa rakentamaan ja jäsentämään uudelleen omaa mentaalista tietorakennelmaansa. Vuopalan (2013, 49) termin vuorovaikutus täyttää silloin suljetun silmukan viestinnän kriteerit, toisin kuin vuorovaikutus, jossa toisen puheenvuoroja ei kuunnella eikä huomioida. Tällöin ei myöskään tapahdu sellaista jaettua tiedonrakentelua, joka edistäisi yhteisöllistä oppimista. (Vuopala 2013, 48–52.)

Tämän tutkielman aineistossa käytävään vuorovaikutukseen vaikuttaa myös se, että opetus on toteutettu verkko-opetuksena. Verkko-opetuksella tarkoitetaan opetusta, josta olennainen osa opetuksesta ja opiskelusta toteutetaan tietoverkkojen välityksellä ja jossa vuorovaikutus toisten kanssa tapahtuu verkon kautta (Löfström & Nevgi 2009, 301). Alkuun verkkovälitteisen opetuksen yleistyessä suurin osa vuorovaikutuksesta tapahtui tekstipohjaisesti, joko asynkronisesti (eriaikaisesti, viivästetysti) tai synkronisesti (yhtäaikaisesti), mutta tänä päivänä verkko-opetus sisältää myös paljon synkronista suullista vuorovaikutusta, kuten videovälitteisiä tapaamisia. Tietokoneavusteista yhteisöllistä oppimista (CSCL, computer-supported collaborative learning) on tutkittu jo 1990-luvulta asti. Keskeinen kysymys on koko ajan ollut, kuinka teknologian avulla voidaan tukea ryhmien työskentelyä, käynnistää oppimisen mekanismeja ja edistää tätä kautta yksilön oppimista. Aluksi tutkimukset keskittyivät tarkastelemaan sitä, tukevatko teknologiset ratkaisut yhteisöllistä oppimista edistävää vuorovaikutusta. Koska teknologian käyttö osoittautui tutkimuksissa oppimista tukevaksi, keskityttiin tarkastelemaan teknologiavälitteistä sosiaalista vuorovaikutusta ja oppijoiden yhteistyöskentelyä joko sosiokognitiivisesta tai sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sosiokognitiivisessa tutkimuksessa keskityttiin oppijoiden vuorovaikutuksessa tapahtuvan tiedonrakentelun tarkasteluun ja sosiokulttuurisessa tutkimuksessa tarkasteltiin oppijoiden sosiaalistumista yhteisöön. Näiden lisäksi on tutkittu uusien teknologioiden merkitystä

verkkovälitteisen yhteisöllisen oppimisen tukemisessa. (Vuopala 2013, 27, 56–57; Häkkinen & Arvaja 1999, 216–219.)

Tämän tutkielman aineistossa on sekä synkronisia, videovälitteisesti käytyjä keskusteluja että asynkronisia, tekstipohjaisella keskustelualustalla käytyjä keskusteluja. Asynkronisella keskustelulla tarkoitetaan viivästetysti tapahtuvaa keskustelua, jossa keskustelijat osallistuvat keskusteluun valitsemanaan aikana tietyn, ennalta sovitun keskusteluajan puitteissa. He eivät kuitenkaan ole välttämättä läsnä samaan aikaan, vaan tuottavat puheenvuoronsa eri aikoina. Asynkroninen keskustelu voidaan nykytekniikalla toteuttaa niin kirjoittamalla kuin puhumallakin, vaikka edelleen tutumpi asynkronisen keskustelun muoto on esimerkiksi keskustelualueella kirjoittamalla käyty keskustelu. Synkroninen keskustelu taas viittaa tilanteeseen, jossa keskustelijat ovat läsnä yhtä aikaa ja tuottavat puheenvuoroja vertaisten läsnä ollessa tietyinä keskustelulle varattuna aikana. Synkroninen keskustelu voidaan sekin toteuttaa kirjallisesti ns. chat-toiminnolla, tai se voi olla puhuttu keskustelu esimerkiksi videovälitteisessä seminaarissa. (Vuopala 2013, 61.)

Vaikka tämän tutkielman tarkoituksena ei ole verrata eri alustoilla toteutettuja keskusteluja keskenään, on kuitenkin todettava, että niin keskustelualustan (videovälitteinen vs tekstipohjainen) kuin keskustelutavan (suullinen vs kirjallinen) valinta voi vaikuttaa vuorovaikutukseen monellakin tavalla. Yhteisöllisen oppimisen mekanismit ovat Vuopalan (2013, 53) mukaan samat kasvokkaisessa ja verkkovälitteisessä oppimistilanteessa. Yhteisöllistä oppimista tukevia ominaisuuksia liittyykin niin synkroniseen kuin asynkroniseenkin viestintään. Synkronisen viestinnän yhteisöllistä oppimista tukevana ominaisuutena voidaan mainita mahdollisuus antaa ja saada välittömästi palautetta puheenvuoroihin. Kuitenkin voidaan myös ajatella, että koska asynkronisessa vuorovaikutuksessa osallistujan ei tarvitse reagoida välittömästi, hän saa aikaa ajatella ja reflektoida ennen reagointia. Koska omaa puheenvuoroaan ehtii keskustelun aikana miettiä ja muokata, se lisää viestinnän reflektiivisyyttä ja sitä kautta tukee yhteisöllistä oppimista. (Vuopala 2013, 62–63; Häkkinen & Arvaja 1999, 217–218; Tynjälä 1999, 157.)

Martusen ja Laurisen (2001, 171) tutkimuksessa verrattiin argumentointia suullisesti ja kirjallisesti toteutetuissa keskusteluissa. Heidän tutkimuksensa osoitti, että kirjoittamalla toteutettu keskustelu ei ollut tasapuolista, sillä kaikkiin viesteihin ei siinä reagoitu lainkaan. Keskustelussa haasteellisena oli myös se, että viesteissä ei huomioitu aiemmin käytyä

keskustelua kokonaisuutena, vaan reagoitiin esimerkiksi vain yhteen aiempaan viestiin. Keskustelua voitiin siksi luonnehtia dialogimaiseksi, vaikka siihen osallistui useita jäseniä. Suullinen keskustelu sen sijaan täytti yhteisöllisyyden kriteerit, keskustelijat toimivat aidosti ryhmänä, mikä näkyi esimerkiksi me-sanana käytössä silloin, kun opiskelijat perustelivat ryhmänsä kantaa. (Marttunen & Laurinen 2001, 171.)

3.3 Metakognitiivinen ajattelu

Metakognitio, ajattelu ajattelusta, viittaa oppijan omaan kognitioon liittyvään tietoon ja oman kognitiivisen toiminnan säätelyyn. Metakognitiivisella ajattelulla taas tarkoitetaan oman ajattelun sanallistamista (esim. Dennis & Somerville 2023, 99; Coskun 2018; Iiskala 2017: 110; Murtonen 2017a, 30). Yhteisöllisessä oppimisessa tapahtuva ääneen ajatteleva, sosiaalisesti jaettu metakognitiivinen ajattelu, on tärkeä taito oppimisen kannalta, mutta myös tulevaisuuden työelämän kannalta (Iiskala 2017, 117, 120; Elmgren & Henriksson 2010, 59). Kun ajattelu tapahtuu vuorovaikutuksessa, tiiminä, voidaan sen avulla myös työelämässä kehittyä ja ratkaista kompleksisiakin ongelmia. Tiimissä ääneen ajattelemisen ja yhdessä pohtimisen taitoa harjoitellaan siksi myös opinnoissa. (Hautamäki ym. 2020.)

Metakognitiivinen ajattelu liittyy läheisesti esimerkiksi kriittiseen ajatteluun, käsitteelliseen muutokseen ja asiantuntijuuteen, ja se voidaan nähdä toimeenpanevana prosessina, jossa kognitiivisia prosesseja säädellään (Iiskala 2017, 111, 113; Murtonen 2017a, 30). Metakognitiivinen ajattelu on käsitteenä vanha ja tutkimusta metakognition merkityksestä lasten oppimisessa on tehty jo pitkään (Coskun 2018, 38). Metakognitiivinen ajattelu on viime vuosina kuitenkin noussut tärkeäksi tarkastelukohteeksi myös aikuisten oppijoiden kohdalla, kun erityisesti digitalisaatio ja koronavuodet ovat vaatineet opiskelijoilta itseohjautuvuutta ja kykyä säädellä omaa oppimistaan (Zeithlhofer ym. 2023, 277). Metakognitiivinen ajattelu on korkeatasoisen oppimisen osatekijä ja sen merkitys akateemisen opiskelijan opintojen etenemiselle on todistettu monessa tutkimuksessa (esim. Dennis & Somerville 2023; Zeithlhofer ym. 2023; Taub ym. 2021; Coskun 2018, 44; Iiskala 2017, 110–111; Murtonen 2017a, 31). Metakognitiivisen ajattelun tukemisen perimmäisenä tavoitteena on siirtää vastuu oppimisesta oppijalle itselleen (Iiskala 2017, 110).

Metakognitiiviseen ajatteluun sisältyy niin oppijan tieto omasta kognitiostaan kuin myös taito säädellä kognitiotaan. Vaikka nämä voidaan teoreettisesti erottaa metakognitiiviseksi tiedoksi ja metakognitiiviseksi säätelyksi, eivät ne käytännössä ole erotettavissa, vaan ovat oppimisen prosessissa päällekkäisiä. (Dennis & Somerville 2023; Coskun 2018; Iiskala 2017, 110, 113). Metakognitiivista säätelyä on se, mitä oppimisprosessin aikana tehdään kognition ohjaamiseksi kohti oppimisen tavoitteita. Oppija valvoo ja ohjaa toimintaansa oppimisen aikana ja on tietoinen omasta ajattelu- ja oppimisprosessistaan. (Lindholm 2019, 69–70; Iiskala 2017, 113).

Vuorovaikutuksessa tapahtuvasta metakognitiivisesta säätelystä käytetään nimitystä sosiaalisesti jaettu metakognitiivinen säätely. Sillä viitataan oppijoiden yhteiseen tehtäväsuuntautuneeseen, symmetriseen, vastavuoroiseen ja toisiaan täydentävään kognitiivisten prosessien säätelyyn kohti ryhmän yhteistä oppimisen tavoitetta (Iiskala 2017, 116). Sosiaalisesti jaetun metakognitiivisen säätelyn osalta on todettu, että oppimistuloksiin vaikuttaa selkeästi säätelyn kohde. Jos opiskelijat säätelevät pelkästään tehtävän tekemiseen ja etenemiseen liittyviä asioita, ei sillä ole niin suurta vaikutusta oppimistuloksiin, kuin jos he säätelevät tehtävän tekemiseen ja etenemiseen liittyvien asioiden rinnalla myös käsitteelliseen ymmärtämiseen liittyviä asioita (Iiskala 2017, 116). Aiemmissa, lasten metakognitiivista säätelyä tarkastelleissa tutkimuksissa, on käynyt ilmi, että pienetkin ääneen lausutut ajatteluun viittaavat merkit (esim. häh / olen ymmälläni / en ole varma onko tämä oikein) ovat sosiaalisesti jaetun metakognitiivisen säätelyn kannalta tärkeitä (Iiskala 2017, 117).

Dennis ja Somerville (2023) ovat tarkastelleet korkeakouluopettajien tietoisuutta metakognitiosta ja sen soveltamisesta omassa opetuksessaan. Heidän tutkimuksensa mukaan sekä tietoisuus metakognitiosta että metakognitiivisen ajattelun tukeminen opetuksessa olivat vähäistä. Zeithlhofer ym. (2023) tarkasteli oppijoiden itseohjautuvassa opiskelussa käyttämien kognitiivisten ja metakognitiivisten oppimisstrategioiden käyttöä tilanteessa, jossa heille tarjottiin opiskelun aikana vihjeitä metakognitiivisen ajattelun lisäämiseksi. Tutkimuksen mukaan vihjeiden käyttö lisäsi metakognitiivista ajattelua ja sen kautta opintojen edistymistä. Coskun (2018) tarkasteli kvantitatiivisen analyysin avulla eri tieteenaloja opiskelevien opiskelijoiden metakognitiivisen ajattelun taitoa. Hänen tutkimuksensa mukaan opiskelijoiden metakognitiivinen taito kasvaa opintojen edetessä, mutta taidossa on niin henkilökohtaisia kuin tiedekuntaakohtaisiakin eroja opiskelijoiden välillä. Taub ym. (2021) puolestaan tarkasteli opiskelijoiden tunteiden vaikutusta kognitiivisiin ja metakognitiivisiin prosesseihin opiskelun aikana.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymyksen sekä esittelen tutkimukseni aineiston sekä aineiston analyysimenetelmän. Sen jälkeen pohdin tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tavoitteena on tarkastella oppimisprosessia, joka näkyy sosiaali- ja terveysalan täydennyskoulutuksessa käydyissä verkkokeskusteluissa sanallistetussa metakognitiivisessa ajattelussa. Erityisesti kiinnostukseni kohdistuu sellaiseen metakognitiiviseen ajatteluun, jossa koulutettavat tuovat jaettuun ajatteluun tietoa omasta työkontekstistaan. Haluan selvittää, miten koulutettavien työkontektista nouseva tieto näkyy oppimisprosessissa ja mitä tehtäviä työkontektista nousevalla tiedolla on oppimisprosessin näkökulmasta.

Kyseessä on moniammatillisten ryhmien yhteisöllinen työskentely, jossa oppijoilla on jaettu vastuu oppimistehtävän tavoitteen saavuttamisesta ja tavoitteena on jaetun käsityksen muodostaminen annetusta tematiikasta. Koska aineistoni koostuu täydennyskoulutukseen osallistuvista, työelämässä toimivista, asiantuntijoista, on erityisen kiinnostavaa tarkastella sitä, miten he tuovat yhteiseen ajatteluun omasta käytännön työstä saamaansa osaamista ja tietoa (jatkossa käytän tästä nimitystä työtieto) ja rakentavat siltaa sen ja oppimistehtävän ennakkoaineistoista nousevan teoreettisen tiedon välille. Tämän sillan rakentaminen (reflektio työtiedon ja teoreettisen tiedon välillä) on tärkeä osa oppimisprosessia. Jotta voin tarkemmin tarkastella yhteiseen ajatteluun tuotua työtietoa, teen ensin määrällisen tausta-analyysin, jossa selvitän, mitä tiedonlähteitä täydennyskoulutettavat ylipäätään tuovat sosiaalisesti jaettuun ajatteluun. Sen jälkeen keskityn tarkastelemaan työtiedon tehtäviä jaetussa oppimisprosessissa.

Kiinnostukseni kohteena on nimenomaan vuorovaikutuksessa näkyvä oppimisprosessi, ei oppimisen tulokset, vaikka analyysini mahdollisesti tuo esille myös konkreettista oppijan tietorakennelman rikastumista tai muovautumista, mikä konstruktivistisen oppimisnäkökuvan perspektiivistä kertoo oppimisesta (esim. Tynjälä 1999, 149). Aineistoni

koostuu kahdella eri foorumilla toteutuneista verkkovälitteisistä keskusteluista, mutta kiinnostukseni ei tässä tutkimuksessa ole eri verkkoalustojen vertailu.

Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä tiedonlähteitä täydennyskoulutettavat tuovat jaettuun ajatteluun?
2. Miten työtieto näkyy sosiaalisesti jaetun oppimisprosessin käynnistymisessä ja etenemisessä?
3. Mitä tehtäviä työtiedolla on oppimisprosessin näkökulmasta?

4.2 Aineisto

Tutkielmassa käyttämäni aineisto on osa Tampereen yliopiston Sosiaalityön koulutuksen ja pedagogisen tutkimuksen tutkimusryhmän tutkimushankkeessa *Comparative study of synchronous and asynchronous technologies in web-based peer learning: Development project of ubiquitous learning* kerättyä aineistoa. Hankkeessa tarkoituksena on tarkastella vertaisoppimista ja tunnistaa eri tavalla työskentelevien pienryhmien onnistumisen tekijöitä (Liite 1). Hankkeessa kerätty aineisto sisältää opintojaksolla *Addiktioit, yksilö ja yhteiskunta* toteutetun verkkotyöskentelyn materiaalit (kurssilla käydyt kirjalliset verkkokeskustelut ja kurssilla nauhoitetut videoyhteydellä toteutetut ryhmäkeskustelut) ja opintojakson päätteeksi kerätyn kyselyaineiston.

Opintojakso *Addiktioit, yksilö ja yhteiskunta* järjestettiin Tampereen yliopiston jatkuvan oppimisen yksikön organisoimana sosiaali- ja terveysalan ammattilaisille suunnattuna valtakunnallisena täydennyskoulutuksena 2020. Opintojakson laajuus oli 5 opintopistettä ja se pohjautui Tampereen yliopiston sosiaalityön ja yhteiskuntatieteiden tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmassa (2019–2022) olevaan vastaavaan opintojaksoon, josta myös sen osaamistavoitteet tulivat. Opintojakson tavoitteena oli, että ”osallistuja osaa tarkastella addiktioita yksilöllisessä, yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Osallistuja hallitsee perustiedot addiktiivisen käyttäytymisen teoreettisista selitysmalleista, päihdehoidon käytännöistä ja niiden vaikuttavuudesta. Osallistuja ymmärtää eri ammattilaisten roolin riippuvuusongelmien hoidossa.” Koska kyseessä oli ammatillinen täydennyskoulutus, opintojakson tavoitteissa oli lisäksi osallistujien ammatillisen osaamisen kasvattamiseen ja syventämiseen liittyviä tavoitteita. Kurssille osallistui 21 opiskelijaa, jotka jaettiin neljään pienryhmään. Pienryhmistä kaksi kävi kaikki keskustelunsa tekstipohjaisesti Moodlen

keskustelualueella, jolloin heidän keskustelunsa toteutui aina useamman päivän aikana. Kaksi ryhmistä käytti ryhmäkeskusteluihin aina Zoomin videovälitteisiä tapaamisia, jotka nauhoitettiin. Tapaamisten kesto oli noin tunti/tapaaminen. Kurssin opettaja osallistui Zoom-tapaamisiin niiden alussa ja lopussa nauhoittaakseen keskustelut, mutta ei osallistunut varsinaiseen keskusteluun. Opettaja ei osallistunut lainkaan Moodlessa toteutettaviin ryhmäkeskusteluihin. (Kuusisto 2020.)

Olen valinnut aineistoksi omaan tutkielmaani kaksi asynkronisesti Moodlen keskustelualueella tuotettua (jatkossa M1 ja M2) ja kaksi synkronisesti Zoomin videoidussa virtuaalitapaamisessa tuotettua pienryhmäkeskustelua (jatkossa Z1 ja Z2). Keskustelut ovat osa opintojaksolla tuotettua autenttista oppimistarkoituksessa käytyä keskustelua, jossa sosiaali- ja terveysalan täydennyskoulutukseen osallistuvat, työelämässä jo toimivat, koulutettavat keskustelevat viikoittain vaihtuvista teemoista (yhteensä viisi teemaa). Oma aineistoni koostuu opintojakson ensimmäisestä teemasta, *Addiktiot yhteiskunnassa*, käydyistä keskusteluista. Ennen aineistonani olevaa ryhmäkeskustelua koulutettavat ovat jo tutustuneet toisiinsa lähiopetusjaksolla, jossa ovat myös suunnitelleet ryhmäkohtaisesti ryhmäkeskusteluilleen yhteiset pelisäännöt. Koulutettavat ovat myös lähitapaamisen jälkeen työskennelleet itsenäisesti valmistautuen pienryhmäkeskusteluun katsomalla teemaan liittyviä luentoja ja/tai lukemalla siihen liittyviä lähteitä.

Alla olevassa taulukossa näkyy tutkimuksessa mukana olevien ryhmien osallistujien ja heidän esittämien keskustelun teemaan liittyvien puheenvuorojen määrä.

Taulukko 1. Tutkimuksen aineisto

	Aktiivisia osallistujia/osallistujia yhteensä	Puheenvuoroja yhteensä	Puheenvuorojen määrä/osallistuja
Z1 (Zoom)	4/5 (yhdistetty pj/siht. ei osallistu keskusteluun)	142	20–52
Z2 (Zoom)	5/5 (pj&siht. osallistuvat)	92	11–28
M1 (Moodle)	5/5	16	2–6
M2 (Moodle)	6/6	26	3–7

Taulukosta 1 voidaan nähdä, että pienryhmissä on 5–6 osallistujaa, joista 4–6 osallistuu aktiivisesti keskusteluun. Ryhmä Z1 on nimennyt yhden osallistujista hoitamaan sekä

puheenjohtajan että sihteerin työtä ja tämä osallistuja on vapautettu keskusteluun osallistumisesta. Toisessa synkronisesti toimivassa ryhmässä (Z2) yksi osallistujista on nimetty puheenjohtajaksi ja yksi sihteeriksi, mutta nämä osallistuvat aktiivisesti keskusteluun muiden ryhmäläisten tavoin. Asynkronisesti toimivissa ryhmissä kaikki osallistujat osallistuvat aktiivisesti keskusteluun.

Pienryhmäkeskustelujen tavoitteena oli koulutettaville annettujen ohjeiden mukaan (Kuusisto 2020) ennakoaineistoihin tutustumisen jälkeen yhdessä keskustellen rakentaa ”käsitteellistä perustaa ja tarkastella addiktioita yksilöllisessä, yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Tavoitteena oli, että ryhmälle syntyy jaettu käsitys, jonka jokainen pystyy kytkemään aiempaan riippuvuuksia koskevaan ymmärrykseensä ja ammatilliseen käyttöteoriaansa.” Yksi ryhmäläinen oli vuorollaan vastuussa keskustelun aloittamisesta (puheenjohtaja) ja yksi keskustelun sisällön tiivistelmän kirjoittamisesta sen jälkeen (sihteeri). Moodlessa puheenjohtajuus tarkoitti kunkin keskusteluteeman ensimmäisen puheenvuoron julkaisemista. Zoomissa ohjeena oli, että puheenjohtaja jakaisi puheenvuoroja. (Kuusisto 2020.) Käytännössä puheenjohtajuus ei kuitenkaan näy synkronisessa vuorovaikutuksessa, sillä kaikki keskustelut etenivät kaikissa ryhmissä spontaanisti ilman puheenjohtajan puheenvuorojen jakamista.

Moodlessa käytyjen keskustelujen osalta ryhmäläiset olivat etukäteen yhdessä sopineet, kuinka monta puheenvuoroa osallistujilta edellytetään minimissään sekä mikä on puheenvuorojen julkaisemisen aikaraja. Näitä sopimuksia ei ole kokonaisuudessaan saatavilla tutkimusprojektin aineistoissa. Zoomissa ohjeena oli, että osallistujilla olisi käytössä kamera ja mikrofoni, mutta kaikissa tapaamisissa kamera ei toiminut koko aikaa kaikilla osallistujilla. Keskustelun jälkeen sihteeri kirjasi keskustelun tärkeimmän annin ja tallensi sen tekstinä ryhmän keskustelualueelle. Sihteerin ja puheenjohtajan osalta ohje Zoom-tapaamisissa oli, että he osallistuisivat keskusteluun omien vastuurooliensa mahdollistamassa määrin. (Kuusisto 2020.)

4.3 Analyysimenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen sisällönanalyysi. Se pohjautuu hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, jossa tutkimuskohteena ja tutkijana on ihminen ja tutkimuksessa

keskeistä on ilmiöiden merkitysten oivaltaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35; Eskola & Suoranta 2005, 149–150). Tutkimukseni täyttää laadullisen analyysin ominaispiirteet esimerkiksi aineiston osalta, sillä käytän siinä luonnollisesti syntyneitä, autenttisia oppimistarkoituksessa käytyjä keskusteluja, jotka eivät ole syntyneet aineiston hankkimiseksi. Analysoin aineistoa pääosin käyttäen ns. lähilukua, mikä tarkoittaa, että etsiessäni tutkimukseni kannalta merkityksellisiä ilmiöitä, kiinnitän huomioni pieniinkin yksityiskohtiin, mikäli ne kertovat tutkittavasta ilmiöstä. Tarkastelen tapoja, joilla ihmiset tuottavat merkityksiä, miten koulutettavat sosiaalisesti jaetussa metakognitiivisessa ajattelussa refleктоivat työkontekstiaan luodakseen yhteisen käsityksen keskustelujen temasta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti näen koulutettavat subjekteina, toimivina olentoina. Tunnustan oman tulkintani olevan subjektiivista, vaikkakin näen itseni ulkopuolisen tarkkailijan roolissa. Kuvaan siksi tutkimusprosessini kulkua vaihe vaiheelta tässä kappaleessa. Tutkimuskysymykseni ovat laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti miten- ja mitä-kysymyksiä. (Juhila 2023.)

Tarkasteluni on sisällönanalyysia, ajateltuna se Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan väljänä teoreettisena viitekehyksenä kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysille. Tutkimuksessani kohdistan huomioni koulutettavien vuorovaikutuksessa tuottamaan sisältöön ja sen rooliin oppimisprosessissa, mutta en analysoi vuorovaikutusta prosessina. Analyysini on tekstianalyysia, etsin tekstin merkityksiä, tavoitteena on tulkita ja kuvata sanallisesti metakognitiivisen ajattelun toiminnan logiikkaa, eikä niinkään kategorisoida sitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Kuvaan tässä kappaleessa tutkimukseni etenemistä vaiheittain.

Kun lähdin tekemään tätä tutkielmaa ja pyysin mahdollisuutta käyttää tutkimuksessani *Comparative study of synchronous and asynchronous technologies in web-based peer learning: Development project of ubiquitous learning* -projektissa tuotettua aineistoa, sain ensimmäiseksi luettavakseni aineistosta aiemmin tehdyn tutkimuksen artikkelikäsitelmän. Sen luettuani päätin keskittyä vertaisoppimisen tarkasteluun aineistossa, vaikka en itse aineistoon ollut vielä tutustunut. Kootakseni vertaisoppimista varten teoreettista taustaa etsin tutkimuksia, joissa aikuisten oppimista ja erityisesti vertaisvuorovaikutusta oppimistilanteissa oli tarkasteltu. Kun sain tutkimusaineiston käsiini, luin sen ensin kokonaisuudessaan pintapuolisesti läpi. Totesin aineiston kuitenkin olevan paitsi selkeästi liian laaja, myös joiltain osin puutteellinen monen erilaisen tutkimuskohteen

tarkastelua ajatellen. Aineistoni aiheutti rajoituksia esimerkiksi siihen, että en pysty näkemään, mistä suuri osa keskustelussa käsiteltyjä sisältöjä on alun perin lähtöisin, en esimerkiksi ole nähnyt ennakoaineistoja ja/tai osallistunut ensimmäisiin lähipäiviin. Lisäksi aineiston tuottamishetkellä opiskelijat ovat jo toisilleen tuttuja ja vuorovaikutuksesta näkyy, että ryhmällä on jo aiemmin jaettua yhteistä todellisuutta, eikä kaikkea tarvitse kokonaisuudessaan kertoa nyt aineistona olevassa keskustelussa. Ymmärsin, että minun oli kiinnitettävä huomiota vain siihen, mitä puhutaan, mikä vuorovaikutuksessa sanallistetaan. Jätin siksi tarkasteluni ulkopuolelle ne aineiston osat, joissa litteraatio oli puutteellinen tai sisälsi paljon epäselviä kohtia tai keskusteluryhmän osallistujat muuttuivat kesken keskustelun (tippuivat keskustelusta tai keskeyttivät kurssin).

Nimitän tutkimustani Juhilan (2023) sanoin analyysivetoiseksi, sillä minulla on ollut empiirinen aineisto olemassa tutkimusprosessin alusta lähtien ja jo heti luettuani sen ensimmäisen kerran kokonaisuudessaan läpi, minulle syntyi Eskolan ja Suorannan (2005, 150) kuvauksen mukaisesti oivalluksia aineistoon liittyen. Oivallukseni liittyivät aineistossa runsaasti esiintyvään metakognitiiviseen ajatteluun, koulutettavan sanallistamaan oman ajattelun kuvaukseen, jonka tiesin teoreettisen viitekehäykseni perusteella olevan osa koulutettavan oppimisprosessia. Oivallukseni olivat kuitenkin hajanaisia, eivätkä muodostaneet järjestelmällistä kuvausta ilmiöstä. Nämä oivallukset ovat kuitenkin ohjanneet tutkimukseni kulkua ja siten myös analyysi on alusta lähtien kietoutunut osaksi tutkimusprosessiani. Tutkimusprosessini vaiheet ovatkin koko ajan olleet päällekkäisiä ja kietoutuneet jollain tavalla yhteen, olen tehnyt koko ajan aineiston analyysia, tulkintaa ja raportointia, eikä minun ole mahdollista näitä vaihteita erottaa toisistaan. (Juhila 2023; Eskola & Suoranta 2005, 161.)

Kun olin valinnut lopullisen aineiston, tein sille sisällönanalyysille tyypillisen pelkistämisen ja poistin siitä ne osiot, jotka eivät ole kiinnostavia oman analyysini näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Siinä vaiheessa poistin keskusteluista puheenvuorot, joissa keskusteltiin esimerkiksi ryhmän työskentelyn järjestäytymiseen liittyvistä asioista tai muista kuin keskustelun teemaan liittyvistä asioista. Olen tietoinen, että ryhmän toimintaan liittyvät puheenvuorot ovat tärkeitä yhteisöllisen oppimisen onnistumiselle (Vuopala 2013, 201), mutta koska oma analyysini kohdistuu keskustelujen teemaa käsittelevän metakognitiivisen ajattelun tarkasteluun, olen jättänyt ne pois. Lisäksi poistin synkronisesta aineistosta keskusteluiden

aloitus- ja lopetusvaiheet, joissa oli opiskelijoiden lisäksi mukana kurssin opettaja tai tutkija. Asynkronisessa aineistossa tällaisia ei ollut. Synkronisesta aineistosta poistin myös kaikki minimireaktiot (lyhyet reaktiot, jotka oli tuotettu joko yhtä aikaa teemapuheenvuoron kanssa tai välittömästi teemapuheenvuoron jälkeen) ja yhdistelin saman puhujan peräkkäiset puheenvuorot yhdeksi (jos esimerkiksi päällekkäinen minimipalautte keskeytti teemapuheenvuoron litteraatiossa, poistin minimipalautteen ja liitin teemapuheenvuorot yhteen).

Sen jälkeen valitsin analyysiyksiköksi puheenvuoron ja koodasin aineistosta puheenvuorot, joissa koulutettava sanallistaa omaa kognitiivista toimintaa, esimerkiksi ajattelua, tietämistä tai muuta päänsisäistä toimintaa kuvaavien verbien (pohtia, miettiä, tietää, ajatella, ihmetellä jne.) tai muiden päänsisäistä toimintaa paljastavien ilmausten (esim. mielestäni, kumma kyllä, tiedä häntä) avulla (kts. esim. Kaksonen 2009, 189–193). Kognitiivista toimintaa kuvaavien ilmausten kautta halusin päästä kiinni sosiaalisesti jaettuun metakognitiiviseen ajatteluun. Tässä yhteydessä huomasin, että vain lyhyitä yksittäisiä puheenvuoroja jäi tarkasteluni ulkopuolelle, mikä vahvisti sitä, että aineistossa on runsaasti sosiaalisesti jaettua metakognitiivista ajattelua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–92.)

Tutkimusprosessini tässä vaiheessa olin koonnut teoreettista viitekehystä täydennyskoulutukseen osallistuvien oppimiseen liittyvistä tutkimuksista ja tiesin, että täydennyskoulutettavan oppimisen ja motivoitumisen kannalta koulutettavan oman työkontekstin merkitys on suuri. Tiesin, että oppimisen kannalta sillan rakentaminen koulutuksessa annettavan uuden, teoreettisen tiedon ja oman työkontekstista saadun työtiedon välillä on tärkeässä roolissa paitsi oppimisen, myös uuden tiedon hyödynnettävyyden näkökulmasta. Päätin tässä vaiheessa tarkentaa analyysini koskemaan metakognitiivista ajattelua, jossa koulutettava tuo esiin omasta työkontekstistaan nousevaa tietoa, jota nimitän tässä tutkielmassa työtiedoksi, ja tarkastella sen roolia oppimisprosessissa.

Vaikka kuvaankin tutkimustani luonteeltaan laadulliseksi, tein aluksi määrällisen taustanalyysin vuorovaikutuksessa sanallistetuista tiedonlähteistä. Tämän analyysin merkitys oli lähinnä tuoda taustatietoa laajempaa laadullista analyysiä varten (Juhila 2023; Eskola & Suoranta 2005, 164). Lähiluvun avulla merkitsin aineistosta koulutettavien eksplisiittisesti

ilmaisemat tiedonlähteet (viittaukset tiedon alkuperään), jotka pystyin jakamaan neljään eri kategoriaan (työtieto, ennakkoaineisto, lisälähteet ja yksityistieto). Tämän analyysin tulokset esitellään luvussa 5.

Vaikka tutkimukseni on analyysivetoinen, se ei ole puhtaasti aineistolähtöinen, sillä olen koko tutkimusprojektin ajan keskustellut aineistoni kanssa aikuisten oppijoiden oppimista, yhteisöllistä oppimista ja täydennyskoulutusta käsittelevien teorioiden näkökulmasta ja kiinnittänyt aineistossa huomiota teoriasta nouseviin ilmiöihin. Analyysini käynnistyikin lähinnä teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, sillä päädyin teoriaohjautuvasti tarkastelemaan aikuisille oppijoille keskeistä, oppimisesta kertovaa ilmiötä, metakognitiivista ajattelua, johon liittyen muotoilin myös alustavat tutkimuskysymykseni. Ilmiön valintaan vaikutti paitsi sen keskeinen oppimisteoreettinen merkitys, myös oma aineistosta nouseva havaintoni koulutettavien runsaasta oman ajattelun sanallistamisesta aineistossa. Tutkimukseni ei myöskään ole teorialähtöinen, sillä en ole hyödyntänyt siinä valmista teoriaa, vaan olen antanut aineiston ja teoreettisen viitekehyksen rinnakkain johdattaa analyysiani. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96; Eskola & Suoranta 2005, 36, 152.)

Määrällisen tausta-analyysin tekemisen jälkeen koodasin aineiston vielä kolmannen kerran ja merkitsin siinä metakognitiivisen ajattelun, jossa koulutettava tuo esille omaa työkontekstiaan. Halusin tarkastella siltaa työtiedon ja teoreettisen tiedon välillä nimenomaan oppimisen näkökulmasta. Tarkastelussa minulla oli kolme näkökulmaa. Ensimmäisenä tarkastelin keskustelujen ensimmäisiä puheenvuoroja, sillä minua kiinnosti nähdä, mikä työtiedon rooli on jaetun oppimisprosessin käynnistymisessä. Sen jälkeen tarkastelin kahden koulutettavan sosiaalisesti jaettua metakognitiivista ajattelua pitkäaikaissuunnassa, sillä halusin nähdä, mikä rooli työtiedolla on oppimisprosessissa läpi koko keskustelun. Kolmanneksi tarkastelin yksittäisiä viittauksia työtietoon oppimisprosessin näkökulmasta, koska halusin nähdä, mitä eri tehtäviä työtiedolla oppimisprosessissa on. Näkökulmat valitsin aineistolähtöisesti, eikä niiden valinnalle ollut suoraa teoreettista perustetta. Olen tietoinen, että niin näkökulmien valinta kuin kaikki tulkintani, on subjektiivista ja joku toinen voisi nähdä koulutettavien työkontekstista nousevan tiedon merkityksen oppimisprosessissa eri tavalla. Käytän raportoinnissa suoria aineisto-otteita, joiden tarkoitus on auttaa lukijaa ymmärtämään tulkintaani ja mahdollistaa tällä tavoin se kaksisuuntainen ymmärtäminen, jolle analyysini perustuu. Kaksisuuntaisella ymmärtämisellä Tuomi ja Sarajärvi (2009, 68–69) viittaavat siihen, että tutkijan on

ymmärrettävä tutkimuskohdettaan aineistossa, mutta myös tutkimusraportin lukijoiden on ymmärrettävä analyysistä kirjoitettua raporttia. Aineisto-otteiden käyttäminen on hermeneuttisen tutkimusotteeni vuoksi välttämätöntä kaksisuuntaisen ymmärtämisen mahdollistamiseksi, vaikka niiden käyttö raportoinnissa johtaa tiettyihin eettisiin haasteisiin, joita avaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

4.4 Eettisiä pohdintoja

Tutkielmassani tarkasteltujen verkkokeskustelujen tutkimiseen ja erityisesti tutkimuksesta raportointiin liittyy useita eettisiä kysymyksiä. Ensinnäkin tutkimukseen osallistumiseen on heti kurssin aluksi pyydetty kurssille osallistuvilta koulutettavilta suostumus. Heille on myös kerrottu, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuvilla on oikeus kieltää itseään koskevan aineiston tutkimuskäyttö tutkimuksen joka vaiheessa. Lisäksi heille on kerrottu, että tutkimukseen osallistuminen tai tutkimuksesta kieltäytyminen ei vaikuta koulutuksen sisältöihin. (Liite 1.)

Toinen eettinen kysymys, joka tutkielmaani liittyy, on aineiston säilyttäminen ja käsittely. Olen saanut aineiston valmiina, jolloin synkroniset keskustelut olivat valmiiksi litteroituina teksteinä ja asynkroniset keskustelut yhteen tiedostoon tallennettuina teksteinä. Aineistot toimitettiin minulle salasanan takana olevaan jaettuun kansioon. Lisäksi sain pääsyn kurssilla käytettyyn Moodle-sivustoon, josta pääsin näkemään esimerkiksi joitain ryhmien määrittelemiä sääntöjä ja aikatauluja työskentelylleen, tutkimusprojektin tutkimustiedotteen sekä projektissa kerätyn kyselyaineiston. Säilytän tutkimusprojektiin liittyvän kansion ja tiedostot siihen asti, että tutkielmani on valmis.

Kolmanneksi on tutkimuseettisesti tärkeää, että kukaan lähdeaineistoa tuottavista ihmisistä ei tule tunnistetuksi tutkielmani raportoinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21–22; Eskola & Suoranta 2005, 57). Tämä on ilmoitettu myös tutkimushankkeen tutkimustiedotteessa (Liite 1). Siksi huolehdin siitä, että tutkimusraporttiin ei päädy sellaisia otteita alkuperäisestä lähdeaineistosta, jotka tekisivät aineistossa esiintyvän ihmisen helposti tunnistettavaksi ulkopuolisille. Koska kuitenkin esitän raportoinnissa tulkintani tueksi aineisto-otteita, olen heti aluksi pyrkinyt häivyttämään aineistosta opiskelijoiden tunnistettavuuden yksilöinä sekä poistanut tai muuttanut suorat ja epäsuorat tunnisteet. Kun sain aineiston, oli synkronisesta

aineistosta tunnistettavuustiedot jo osittain häivytetty litteroinnin yhteydessä. Vuorovaikutuksessa oli kuitenkin vielä nähtävissä muita tunnistetietoja, kuten osallistujien puhutteluita, työpaikkoja ja organisaatioita sekä paikkakuntatietoja, jotka olen häivyttänyt aineistosta. Korvasin vuorovaikutuksessa esiintyvät puhuttelut kirjaimin, esimerkiksi Koulutettava 1, Koulutettava 2 tai Luennoitsija X. Epäsuorista tunnisteista poistin koulutettavien koti- ja työpaikkojen nimet ja kuvasin niitä kirjaimin (esimerkiksi Kaupunki Y tai Työpaikka X). Aineistosta tulevista otteista kerron ainoastaan sen, onko kyseessä asynkroninen vai synkroninen aineisto, jotta aineisto-otteita ei voi yhdistää erillisistä keskusteluista tuleviksi. (Eskola & Suoranta 2005, 56–57.) Koulutettavien tunnistetietotojen lisäksi olen häivyttänyt vuorovaikutuksessa näkyvät ennakkoaineistojen luennoitsijoiden tunnistettavuustiedot, jotta myös luennoitsijat pysyvät tunnistamattomina. Tämän olen kokenut tärkeäksi, koska vuorovaikutus sisältää keskustelua luennoitsijoiden henkilökohtaisista ominaisuuksista ja työskentelytavoista.

Keskusteluihin osallistuvat koulutettavat ovat minulle tuntemattomia, enkä todennäköisesti ole heitä koskaan henkilökohtaisesti tavannut. Olen nähnyt nauhoitettuna yhden tutkimusprojektissa kerättyyn aineistoon sisältyvän ryhmäkeskustelun, joka kuitenkin ei ole osa oman tutkielmani aineistoa. Minulla ei siten ole vuorovaikutukseen tai henkilökohtaiseen kohtaamiseen perustuvaa henkilökohtaista sidettä aineistossa keskusteleviin koulutettaviin (Eskola & Suoranta 2005, 55).

Olen noudattanut koko tutkimusprosessissani alusta lähtien sellaista tarkkuutta, rehellisyyttä ja huolellisuutta, mikä on hyvän tieteellisen käytännön mukaista. Olen myös pyrkinyt yksityiskohtaiseen suunnitteluun, toteutukseen ja raportointiin koko tutkimusprosessin ajan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133). Olen raportoidessani analyysiä valinnut aineistosta esimerkkejä ja tulkinnut niitä omasta näkökulmastani käsin. Olen tietoinen, että joku muu olisi voinut tehdä toisenlaisia tulkintoja ja päätyä toisenlaiseen tulkintaan. Siksi olen pyrkinyt kuvaamaan oman tutkimusprosessini kulun tarkasti siten, että sen seuraaminen raportoinnin perusteella on mahdollista.

Aineistoni on pieni, josta syystä en pyrikään yleistettäviin tuloksiin, vaan tavoitteena on lähinnä kuvata täydennyskoulutuksessa toteutettua yhteistoiminnallista työskentelyä ja vuorovaikutuksessa näkyvää oppimisprosessia ja työtiedon merkitystä siinä. Aineiston tehtävänä tässä tutkielmassa on auttaa kuvaamaan ja rakentamaan käsitteellistä ymmärrystä

täydennyskoulutettavien työkontektista nousevan tiedon reflektiivisestä käsittelystä. (Eskola & Suoranta 2005, 61–62). En pyri tekemään yleistettäviä päätelmiä aineistostani senkään takia, että koko aineistossa on yhteensä vain 21 opiskelijaa, joten yhdenkin opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet voivat vaikuttaa tutkimukseni tuloksiin.

5 TIEDONLÄHTEET JAETUSSA AJATTELUSSA

Tein ensimmäisenä määrällisen tausta-analyysin, jossa tarkastelin, mitä tiedonlähteitä täydennyskoulutettavat tuovat vuorovaikutukseen ja mikä on koulutettavien työkontektista nousevan tiedon määrä suhteessa muihin vuorovaikutuksessa eksplisiittisesti mainittuihin tiedonlähteisiin. Jaottelin vuorovaikutuksessa eksplisiittisesti mainitut tiedonlähteet neljään eri kategoriaan. Ensinnäkin koulutettavat tuovat keskusteluun tietoa, jonka alkuperä on koulutettavien työkontektissa. Tätä tietoa kutsun tässä tutkielmassa *työtiedoksi*. Sen lisäksi koulutettavat tuovat keskusteluun tietoa, joka on peräisin joko keskustelun ennakkoaineistosta tai jostain kurssilla aiemmin pidetystä luennosta tai aiemmin tutustuttavana olleesta aineistosta. Tästä tiedosta käytän tässä tutkielmassa nimitystä *ennakkoaineisto*. Lisäksi koulutettavat tuovat keskusteluun tietoa, joka on peräisin muista kuin ennakkoaineistoon kuuluvista kirjallisista tai suullisista lähteistä. Näistä käytän nimitystä *lisälähde*. Neljänestä keskusteluissa eksplisiittisesti mainitusta tiedonlähteestä käytän nimitystä *yksityistieto*, ja sillä tarkoitan koulutettavien viittauksia sellaiseen tietoon, jonka he ovat saaneet yksityiselämässä, eli toimiessaan muussa kuin työroolissa.

Taulukossa 2 alla näkyy, miten eri tiedonlähteet jakautuvat aineistossa. Jos samassa puheenvuorossa on viitattu useaan tiedonlähteeseen, on sama puheenvuoro mukana laskuissa usean tiedonlähteen kohdalla. Jos samassa puheenvuorossa on useampi viittaus samaan tiedonlähteeseen, on se mukana laskuissa vain kerran. Luvut ovat prosenttilukuja, koska puheenvuorojen määrä vaihtelee eri keskusteluissa paljon. Keskusteluista, jotka on toteutettu Zoomissa videoyhteydellä, käytän lyhenteitä Z1 ja Z2, ja keskusteluista, jotka on toteutettu Moodlen keskustelualueella, käytän lyhenteitä M1 ja M2.

Taulukko 2. Vuorovaikutuksessa näkyvät eksplisiittiset viittaukset tiedon lähteisiin

	Z1	Z2	M1	M2

Työtieto	27 %	21 %	38 %	65 %
Ennakkoaineisto	18 %	30 %	38 %	50 %
Lisälähde	2 %	11 %	19 %	8 %
Yksityistieto	1 %	3 %	25 %	-

Taulukosta näkyy, että keskustelut poikkeavat toisistaan selkeästi, kun on laskettu vuorovaikutuksessa eksplisiittisesti näkyvien tiedonlähteiden esiintyminen. Kaikissa keskusteluissa on mukana koulutettavien työtietoa. Kahdessa keskustelussa (Z1 ja M2) työtieto on prosentuaalisesti mitattuna eniten käytetty tiedonlähde ja yhdessä keskustelussa (M1) sen määrä on yhtä suuri ennakkoaineiston määrä. Kaikissa keskusteluissa vähintään 21 % ja enintään 65 % käytetyistä puheenvuoroista sisältää eksplisiittisen viittauksen koulutettavan työkontekstiin. Kaikissa keskusteluissa on mukana myös ennakkoaineistosta nousevaa tietoa, sillä vähintään 18 % ja enintään 50 % jokaisen keskustelun puheenvuoroista sisältää eksplisiittisen viittauksen ennakkoaineistoihin tai kurssilla aiemmin pidettyihin luentoihin. Myös lisälähteistä nousevaa tietoa tuodaan eksplisiittisesti esille kaikissa keskusteluista, sillä vähintään 2 % ja enintään 19 % puheenvuoroista sisältää viittauksia muihin lähteisiin kuin ennakkoaineistoon, työtietoon tai yksityistietoon. Yksityiselämästä nousevan tiedon osalta yksi keskusteluista (M2) poikkeaa muista siinä, että se ei sisällä yhtään viittausta yhdenkään koulutettavan yksityiselämästä nousevaan tietoon. Muiden keskustelujen sisältämä yksityistieto vaihtelee 1 % ja 25 % välillä. Keskustelu (M1), jossa yksityistietoon viitataan selkeästi muita useammin (25 %), sisältää keskustelua osallistujien ja heidän lastensa henkilökohtaisista kokemuksista kouluissa toteutetusta/toteutettavasta päihdekasvatuksesta. Muiden keskusteluiden viittaukset yksityiselämään koskevat henkilökohtaista tai lapsen kanssa käyntiä terveydenhuollossa tai ystävien kokemuksia.

Kun tarkastellaan opiskelijakohtaisesti niitä tiedonlähteitä, joita keskustelussa nostetaan esiin, voidaan todeta, että jokainen koulutettava nostaa esille ennakkoaineistossa esitettyä tietoa. Työkontekstista nousevan tiedon suhteen voidaan sen sijaan todeta, että kahdessa neljästä keskustelusta kaikki keskusteluun osallistuvat koulutettavat tuovat keskusteluun omaa työtietoaan (Z1 ja M2), mutta kahdessa keskustelussa (Z2 ja M1) yksi koulutettavista ei kertaakaan eksplisiittisesti kerro tuottavansa tietoa, joka pohjautuu hänen työkontekstissaan hankittuun tietoon. Tutkimusta varten saamieni osallistujien ennakkotietojen perusteella kaikki

koulutettavat ovat kuitenkin sosiaali- ja terveystieteiden toimijoita, eli kaikilla on ollut potentiaalinen mahdollisuus nostaa esille omasta työkontekstista nousevaa tietoa.

Mielenkiintoista minusta on, että ennakkoinfoitajien antama tieto, eli kaikille etukäteen yhteinen tieto (jaettu tieto) ei hallitse keskusteluja, kuten aiemmat tutkimukset ryhmäkeskusteluista kertoivat (Kärnä ja Kallioniemi 2006, 51). Osallistujilla henkilökohtaisesti oleva tieto (tässä työtieto, yksityistieto ja lisälähde) muodostavat yhteenlaskettuna enemmistön keskustelujen teemoista kaikissa ryhmissä. Tämä kertoo mielestäni myös ryhmän avoimesta ilmapiiristä, jossa myös omia kokemuksia uskalletaan tuoda esiin (Vuopala 2013, 32).

Lisälähteiden tuominen keskusteluun on yksi yhteisöllistä oppimista tukevista työskentelytavoista (Vuopala 2013, 45). Oman aineistoni perusteella voidaan sanoa, että lisälähteiden mukaan tuominen keskusteluun voi olla myös koulutettavan henkilökohtainen työskentelytapa, sillä ryhmän M1 lisälähteet (19 % kaikista viittauksista tiedon lähteisiin) ovat kaikki saman koulutettavan esittämiä. Ryhmissä Z1 ja M2 lisälähteet ovat kahden koulutettavan esittämiä, ryhmässä Z2 neljän eri koulutettavan esittämiä. Lisälähteissä on asynkronisen aineiston osalta kyse verkkolinkeistä, joista toiset voivat etsiä lisätietoa jostain esille nostetusta asiasta. Synkronisen aineiston osalta kyse on monipuolisemmin esimerkiksi aiemmista koulutuksista, luetuista tutkimuksista, kuunnelluista keskusteluista tai luetuista mediateksteistä.

6 TYÖTIETO OPPIMISPROSESSISSA

Työtieto näkyy sosiaalisesti jaetussa metakognitiivisessa analyysissä monella tavoin. Tarkastelen tässä luvussa ensin oppimisprosessin käynnistymistä vertaamalla keskustelujen ensimmäisissä puheenvuoroissa näkyvää metakognitiivista ajattelua ja työtiedon näkymistä siinä (6.1). Sen jälkeen kuvaan kahden koulutettavan vuorovaikutuksessa näkyvää oppimisprosessia ja työtiedon roolia siinä (6.2). Kolmanneksi kuvaan koulutettavien sanallistamia siltoja työtiedon ja ennakkoinfoitajien välillä siitä näkökulmasta, mitä tehtäviä ne täyttävät oppimisprosessissa (6.3).

6.1 Työtieto oppimisprosessin käynnistymisessä

Kun tarkastellaan rinnakkain kaikkien keskustelujen aloituksia, näkyy niissä heti paljon sisällöllisiä yhtäläisyyksiä. Esimerkissä 1 on esitetty keskustelujen ensimmäiset teemaa käsittelevät puheenvuorot¹. Synkronisen aineiston (ryhmät Z1 ja Z2) osalta ennen esimerkissä 1 näkyviä puheenvuoroja on käyty keskustelua videovälitteisen viestinnän raameihin ja teknisiin ongelmiin liittyvistä asioista. Asynkronisen aineiston toisessa keskustelussa (M1) keskustelu on avattu jo ennen esimerkissä 1 näkyvää puheenvuoroa ryhmän puheenjohtajan julkaisemalla puheenvuorolla. Puheenvuorossa puheenjohtaja toteaa keskustelun avatuksi, mutta ei vielä mitenkään käsittele keskustelun teemaa.

Esimerkki 1

Emmä tiedä, must tuntu et mul lähti hirveen nopeesti ainaki ajatus vähän, niistä vähän niin ku ihan omille poluille, tietyllä tavalla. Se on niin sellasta faktapitoista ja ehkä tietty yhestä lähestymistavasta. Mä en ehkä ihan hirveesti itse jääny siihen, vaan siihen hänen luentoan. Mä en tiiä millä taval muut on tätä ylipäättään hahmottanut mutta. Että jotenkin ite aattelin ku noiden nuorten kaa työskentelee niin [...] (Z1)

Joo. Mutta siis mä luulen et, tai en tiedä millanen kokemus teillä on mutta kun noita katselin niin siinä on aika paljon sellasta, ainakin semmosta mikä on oman työn kautta aika tuttua ja semmosta yleistäkin asiaa, mikä tavallaan sillä lailla ehkä helpottaa mun mielestä keskustelua kun noi on semmosia mitä työssä, tulee vastaan ja mitä pohtii. [...] (Z2)

Hei ryhmäläiset, huomaan, että mulla lyö aika tyhjää keskusteltava aihe, kun luennoilla yhtäältä paljon asiaa melko yleisellä tasolla menemättä syvemmälle ja toisaalta paljon yksityiskohtaista tilastotietoa. [...] Pohtimani asiani ovat yksityiskohtia luennoilta johtuen juurikin tästä ajatuksen tyhjän lyömisestä. [...] Tokikaan omassa työssäni Työpaikassa X kohtaamani ihmiset eivät edusta väestöä vaan keskittyvät vaikeimpiin kaksoisdiagnostisiin potilaisiin. (M1)

Ajattelin, että tässä ensimmäisessä teemassa meidän voisi olla tarpeen pohtia sitä, kuinka yhden ihmisen päihdeongelma ei ole pelkästään häneen vaikuttava ilmiö. Kohtaamasi asiakkaasi kanssa, todennäköisesti keskusteleet paljon hänen päihteidenkäytöstään. Mitä asioita voisi olla tarpeen myös havaita ja havainnoida? Miten huomioida myös niitä asioita, mitkä asiat ovat osaltaan voineet vaikuttaa asiakkaallasi riippuvuuden syntyyn ja toisaalta myös niitä, mihin tai keneen asiakkaasi päihteiden käyttö voi vaikuttaa? Tässä voi asiaa pohtia oman asiakasryhmäsi osalta tai ihan yleisellä tasolla. Ajatuksia, ideoita, pohdintaa...mitä olet kohdannut? (M2)

Ensinnäkin, kun tarkastellaan esimerkissä 1 näkyviä aloituspuheenvuoroja rinnakkain, voidaan todeta, että ne kaikki sisältävät sosiaalisesti jaettua metakognitiivista säätelyä, eli pohdintaa

¹ Hakasulut osoittavat, että osa puheenvuorosta on poistettu, koska sen esittäminen ei minusta ole välttämätöntä analyysin ymmärtämiseksi ja tulkintani tukemiseksi. Anonyymiuden vahvistamiseksi pyrin mahdollisimman lyhyihin aineisto-otteisiin. Synkronisen aineiston esimerkeistä olen poistanut litterointiin liittyvät merkinnät päällekkäiseen puheeseen, taukoihin ja epäselviin ilmauksiin liittyen. Lisäksi olen korjannut ilmiselvät kirjoitusvirheet, mutta en poistanut puhekielisyyttä. (Kts. esim. Matikainen 2002, 105.)

siitä, mikä on keskustelun tavoite ja miten sitä tulisi käydä. Ryhmien Z1, Z2 ja M1 keskustelun ensimmäiset puheenvuorot sisältävät koulutettavan sanallistettua pohdintaa siitä, onko itse suuntaamassa keskustelua oikeaan suuntaan tai samaan suuntaan kuin muut, ja onko oma toiminta näin ollen tarkoituksenmukaista suhteessa keskustelun tavoitteeseen (”en tiää millä tavalla muut on tätä ylipäättään hahmottanu”, ”en tiedä millanen kokemus teillä on”, ”mulla lyö vähän tyhjää”). Yhteistä näillä kolmelle ryhmälle on aloituksen osalta myös se, että koulutettavat niissä arvioivat ennakoaineistoa selityksenä sille, miksi hieman epäröivät tai pohtivat keskustelun suunnan etsimistä (”se on niin sellasta faktapitoista ja ehkä tietty yhestä lähestymistavasta”, ”kun noita katselin niin siinä on aika paljon sellasta, ainakin semmosta mikä on oman työn kautta aika tuttua ja semmosta yleistäkin asiaa”, ”luennoilla yhtäältä paljon asiaa melko yleisellä tasolla menemättä syvemmälle ja toisaalta paljon yksityiskohtaista tilastotietoa”). Ryhmän M2 keskustelun avaus poikkeaa muista ryhmistä siten, että siinä ryhmän puheenjohtaja lähtee suoraan ohjaamaan keskustelua tiettyyn suuntaan (”Ajattelin, että tässä ensimmäisessä teemassa meidän voisi olla tarpeen pohtia”).

Sosiaalisesti jaettu metakognitiivinen säätely, jonka tehtävänä on yhdessä ryhmäläisten kesken pyrkiä selvittämään, mikä tehtävässä on tavoitteena ja mitä siinä kuuluisi tehdä, nousee esille kaikkien keskusteluiden ensimmäisessä puheenvuorossa. Tämä säätely mahdollistaa tehokkaan etenemisen kohti tavoitteellista ja korkeatasoista käsitteellistä ja ymmärtävää oppimista (Iiskala 2017, 114, 120). Koska keskustelulle ei ole ennalta määritelty tarkempaa pedagogista skriptiä, eli ohjetta miten käydä keskustelua, osa opiskelijoista on ymmärrettävästi hieman epävarmoja siitä, miten aihetta tulisi rakentaa ja ovatko he lähteneet pohtimaan asiaa eri tavalla kuin toiset (Vuopala ym. 2019, 235). Koska kyseessä on koko opintojakson ensimmäiset pienryhmien teemakeskustelut, voi sosiaalisesti jaetun metakognitiivisen säätelyn määrä olla suurempi tässä kuin muissa opintojakson aikana toteutetuissa keskusteluissa. Tämän tutkiminen jää kuitenkin toiseen yhteyteen.

Metakognitiivisen säätelyn lisäksi kaikkien ryhmien ensimmäisiä teemaa käsitteleviä puheenvuoroja yhdistää se, että ne sisältävät viittauksen koulutettavien työkontekstiin (”ku noiden nuorten kaa työskentelee”, ”noi on semmosia mitä työssä tulee vastaan ja mitä pohtii”, ”omassa työssäni Työpaikassa X”, ”kohtaamasi asiakkaasi kanssa todennäköisesti keskustele”). Tämä kertoo siitä, että koulutettavat välittömästi rakentavat myös vuorovaikutuksessa näkyvän sillan ennakoaineistoissa esitetyn ja oman työkontekstista nousevan tiedon välille. Ryhmän M2 ensimmäisessä puheenvuorossa puheenjohtajana toimiva

koulutettava esittää keskustelun aloituksessa (Esimerkki 1) useita kysymyksiä, joilla pyrkii ohjaamaan keskustelun suuntaa käytännön asiakastyötä kohti. Puheenvuorosta käy ilmi, että hän olettaa muidenkin tekevän käytännön asiakastyötä, kuten keskustelu myöhemmin paljastaa hänen itsensä tekevän. Seuraavana keskusteluun liittyvä koulutettava ei kuitenkaan tee asiakastyötä ja kääntääkin keskustelun suuntaa kohti omaa työkontekstiaan, politiikan kenttää (Esimerkki 2).

Esimerkki 2

Oman taustani huomioon ottaen, pohdin päihdeiden käyttöä yhteiskunnan tasolla ja päihdepolitiikan näkökulmasta [...] Alkoholipolitiikan parissa työskennellessäni, pohdin [...] (M2)

Esimerkki 2 osoittaa mielestäni selkeästi sen, että koulutettava lähtee alusta lähtien testaamaan ennakkoaineistosta saatua uutta tietoa, omaan työtietoonsa, joka ei rakennu aiemmassa puheenvuorossa näkyvän oletuksen mukaan asiakastyön kontekstista. Koulutettava (esimerkissä 2) olisi voinut lähteä keskustelemaan puheenjohtajan (esimerkissä 1) ehdottamalla tavalla asiakastyöstä myös yleisellä tasolla ("Tässä voi asiaa pohtia oman asiakasryhmäsi osalta tai ihan yleisellä tasolla."), mutta valitsee siirtää keskustelun heti alkuun itselle läheiseen, politiikan työn kontekstiin. Tässäkin näkyy minusta se, että koulutettavalla on tarve alusta lähtien rakentaa omaa osaamistaan ennakkoaineistosta nousevan tiedon avulla aiemman työtiedon pohjalle, joka tämän koulutettavan kohdalla on syntynyt "alkoholipolitiikan parissa". Puheenjohtajan ehdottama aiheen käsittelytapa "kohtaamasi asiakkaan kanssa" ja "oman asiakaskuntasi osalta" jää siksi odottamaan niiden koulutettavien keskusteluun osallistumista, joiden työkonteksti sisältää asiakastyötä.

Sosiaalisesti jaetun oppimisprosessin käynnistyminen kertoo määrätietoisesta ja tavoitteellisesta oppimisesta. Ensinnäkin jo ensimmäiset puheenvuorot sisältävät runsaasti sosiaalisesti jaettua metakognitiivista ajattelua, jossa koulutettavat sanallistavat omaa ajatteluaan toisille sen sijaan, että lähtisivät esimerkiksi puhtaasti referoimaan ennakkoaineistoa tai toteamaan faktoja ennakkoaineistoon tai omaan työkontekstiinsa liittyen. Runsas sosiaalisesti jaettu metakognitiivinen säätely kertoo siitä, että ryhmäläiset ovat motivoituneita käytävään ryhmäkeskusteluun. Toiseksi kaikissa ryhmissä oppimisprosessin käynnistyessä sosiaalisesti jaettuun ajatteluun otetaan mukaan koulutettavilla oleva työtieto, ja siltaa ennakkoaineiston ja työtiedon välille lähdetään rakentamaan alusta alkaen.

Koulutettavilla on halu ja tavoite rakentaa omaa mentaalista tietorakennelmaansa uuden tiedon avulla, mutta oman aiemman osaamisen pohjalta.

6.2 Työtieto oppimisprosessin etenemisessä

Kun tarkastellaan kahden koulutettavan vuorovaikutuksessa sanallistamaa ajattelua oppimisprosessin näkökulmasta, tulee selkeästi ilmi, että työtiedolla on oppimisprosessissa tärkeä merkitys. Koulutettavat rakentavat koko keskustelun läpi siltaa työtiedon ja ennakkoaineistossa esitetyn tiedon välille. Olen valinnut tarkempaan tarkasteluun kaksi koulutettavaa sillä perusteella, että he tuovat työtietoa eksplisiittisesti esiin usein keskustelun eri vaiheissa. Heillä on myös vuorovaikutuksen perusteella tarve kertoa vertaisille eksplisiittisesti, että pohtivat asiaa omasta työkontekstistaan käsin, mikä ehkä kertoo siitä, että se poikkeaa muiden työkontekstista. Lisäksi olen valinnut koulutettavat niin, että heistä toinen on keskustellut synkronisesti ja toinen asynkronisesti.

Yksittäisen koulutettavan puheenvuorojen tarkastelu osoittaa, että koulutettavan koko oppimisprosessi etenee askeltaen oman työkontekstin antaman tiedon ja ennakkoaineistoista saadun uuden tiedon kanssa rinnakkain. Esimerkissä 3 näkyy otteita synkronisesti keskustelleen koulutettavan puheenvuoroista.

Esimerkki 3

Täällä puhutaan, tääl on tää addiktioille altistavia yksilöllisiä tekijöitä [...] Niin itse asiassa ruotsalaiset, se on semmonen pedagogikonsultti ni tekemä koulutus rikollisesta ajattelumallista niin se, aika paljon nää samat mitkä on addiktioille altistavia niin nää samat altistukset altistaa rikollisuudelle. Mut et ne on kaks eri asiaa kuitenkin sitte. Et mä löysin paljon samaa mieltä et, minkälaisia rikolliset ajattelutavat on suhteessa sitte näihin addiktioihin. Totta kai ne kulkee käsi kädessä mut tää, selkeyttää sitä että nää on, näihin tarvii oman hoitonsa. Et tavallaan jos sä raitistut addiktiosta tai päihderiippuvuudesta ja elät raittiina ni sä silti ajattelet rikollisesti koska, sä oot niin aina tehny, niin nää on kaks eri asiaa. Et siel on edelleen se impulsiivisuus mikä, on semmosta reaktiivista käyttäytymistä rikollisuudessa et aika äkkii tapahtuu jotain tai, et se ei tavallaan muutu vielä mikskään. Tää oli ihan mielenkiintonen ja, se herätti paljon ajatuksia ja olis ollu kiinnostavaa kysyy siltä luennoitsijalta että miten, Suomessa näitä hoidetaan koska, nythän vankiloissa on cognitive skills -kurseja ja suuttumuksenhallintakurseja ja tämmösiä, mutta sitten niitten kurssien vaikutuksena jopa uusintarikollisuus vaan lisääntyy, suhteessa kurssin käymättömiin. (Z)

Onko noita peliriippuvaisten, aivoja tutkittu sillai että nyt ku, puhutaan rikollisesta ajattelusta niin siel on tutkittu, mikä se on, hippokampus, hippotalamus mikä se on nii, siel on se harmaa aine pienentynyt mikä, siirtää lyhytkestosesta muistista pitkäkestoseen jollonka, oppii virheistään. Niin nyt tavallaan siellä, ku se hippotalamus, mikä lienee on pienentynyt niin sielt ei siirry se tieto sinne pitkäkestoseen muistiin. Sitte ku oot taas pelannu kaikki rahat niin, miten tässä taas kävi näin. Et se morkkis mikä sielt tulee. Et tässäkin vaikuttas olevan semmonen, tavallaan oppimisjärjestelmän häiriö että se, sä toistat

sitä samaa virhettä uudestaan ja uudestaan, et se ei mee perille missään kohtaa. Et tavallaan aivojen häiriöhän tää täytyy jollakin tavalla olla että, en tiä - kukaan tavallaan järkevä ei tätä tekis. (Z)

Se että, oli se nyt sit syöminen tai mikä tahansa haitallinen itseä tuhoava käyttäytyminen niin, tai että oli se nyt lähtösinkin siitä että sä oot leimautunu johonkin porukkaan ja sitte lähet sen mukaan mut et semmone, oma käsikirjotus mitä sä toistat itelle omassa päässä. Me puhutaan ehkä siinä minäpuheesta ja semmosesta niin, et sitä pystys muuttamaan. [...] Tavallaan ihan yksinkertanen juttu siitä että miten joku lähtee rikolliseen ajattelumalliin on se että ku, koskee poikia tää esimerkki, et ei tyttöjä, et jos se poika on ollu tappelussa kotona, tai siis ulkona ja tulee kotiin ja sit se isä sanoo et hyvä ku pidit puoles. Niin se poika saa siitä semmosen kokemuksen että, okei että mua kehuuttiin hyvä et mä olin, pystyin ja pärjäsin tai, tappelin vastaan tai jotain. Ni sit sielt tulee semmone väkivaltanen käyttäytymismalli. Kun saadaan kartotettuu et mistä joku tulee ja mistä se sisänen puhe alkaa ja, semmone käsikirjotus niin silloin me voidaan kirjottaa se tavallaan uudestaan. [...] (Z)

Yllä olevat aineisto-otteet saman koulutettavan puheenvuoroista keskustelun eri vaiheissa osoittavat, että koulutettavan oppimisprosessi rakentuu koko ajan aiemman, omassa työkontekstissa rakentuneen, tietorakennelman pohjalta. Puheenvuoroissa käy hyvin ilmi se, että koulutettava on ennakkoaineistoihin tutustuessaan testannut ja sovittanut uutta tietoa hänellä jo olevaan työkontekstista saatuun tietoon (”nääh samat altistukset altistaa rikollisuudelle”). Koulutettavan sanallistama ajattelu osoittaa, että hän vertaa päihderiippuvaisiin keskittyvää tietoa omassa työkontekstissa oppimaansa tietoon. Kun puhutaan päihderiippuvuuksiin altistavista tekijöistä, hän vertaa niitä tietoon, joka hänellä on rikollisuuteen altistavista tekijöistä (”mä löysin paljon samaa mieltä et, minkälaisia rikolliset ajattelutavat on suhteessa sitte näihin addiktioihin”). Kun puhutaan peliriippuvaisten käytöksestä ja aivojen toiminnasta, hän nostaa esille rikollisten aivoista tehtyä tutkimusta (”Onko noita peliriippuvaisten, aivoja tutkittu sillai että nyt ku, puhutaan rikollisesta ajattelusta niin siel on tutkittu”), ja kun puhutaan riippuvuuksista kärsivien omakuvasta ja itsetuntemuksesta, hän nostaa esille rikollisen ajattelumallin ja antaa konkreettisen esimerkin sen syntymisestä (”ihan yksinkertanen juttu siitä että miten joku lähtee rikolliseen ajattelumalliin”).

Koulutettavan puheenvuorot kertovat siitä, että hän testaa uutta, ennakkoaineistosta nousevaa tietoa omaa aiempaa tietoaan ja kokemustaan vasten. Sen lisäksi puheenvuorot kertovat siitä, että koulutettavan mentaaliset tietorakennelmat rikastuvat ja oppimista tapahtuu, kun hän esimerkiksi sanallistaa ajatteluaan riippuvuuksien ja rikollisuuden välillä. Vaikka tarkasteluni kohteena ei olekaan oppiminen vaan oppimisprosessi, voi tästä saada kuvaa myös oppimisen tulosten näkymisestä vuorovaikutuksessa.

Esimerkissä 3 näkyy myös se, ettei koulutettava välttämättä käytä hyväksi vertaisiaan keskustelussa siinäkin tilanteessa, että kaipaa jotain tietoa omaan mentaaliseen tietorakennelmaansa. Koulutettava voi ajatella, että kaikki tieto on saatavilla vain luennoitsijalla, eikä hän siksi odotakaan tukea vertaisiltaan sanallistaessaan avoimeksi jääneen kysymyksen. Koulutettava toteaa, että häntä ”jäi vähän vaivaamaan”, kun ei ennakoaineistoissa käsitelty asiaa hänen työkontekstinsa näkökulmasta ja hän toivookin eksplisiittisesti mahdollisuutta keskustella luennoitsijan kanssa asiasta (”olis ollu kiva kysyy siltä luennoitsijalta”). Koulutettava jää pohtimaan asiaa, hänelle jää omaan tietorakennelmaansa aukkoja, mutta hän ei kuitenkaan yritä saada tietoa vertaisiltaan ja suuntaa kysymyksiään vertaisryhmälle. Tämä nostaa minusta mielenkiintoisesti esiin kysymyksen vertaisen roolista yhteisöllisessä työskentelyssä, erityisesti kun kyseessä on täydennyskoulutus ja kaikki vertaisetkin keskustelussa ovat jo alalla toimivia asiantuntijoita.

Asynkronisen aineiston osalta vastaava esimerkki, jossa koulutettavan oma työkonteksti ohjaa ajattelua läpi keskustelun, näkyy alla esimerkissä 4.

Esimerkki 4

Luennon pohjalta jäin miettimään omaa työtäni [...]. Olemme paljon työni parissa pohtineet sitä [...] Luento sai minut siis pohtimaan sitä, että tiedämme, miten väestötasolla käytetään alkoholia (ja muita päihteitä), mutta emme täysin tiedä tiettyjen erityisryhmien päihteiden käytöstä. Tämä tieto olisi äärimmäisen tärkeää, jotta voisimme puuttua asiaan oikein keinoin, myös poliittisella tasolla. Yksilötasolla on selvää, että raskaana oleva päihteitä käyttävä nainen saa avun, mutta millaista poliittista vaikuttamistyötä voisimme tehdä, jos tietäisimme ongelman todellisen laajuuden? Poliittisena työntekijänä pidän [...]. Miten te näette käytännön työn näkökulmasta? (M)

Kolmas vastaukseni pohjautuu Luennoitsija X:n luentoon ja päihteidenkäyttöön liittyviin riskitekijöihin. Olen pohtinut paljon sitä, että tiedostamme tiettyjä riskitekijöitä, jotka voivat altistaa varhaisiin päihdekokeiluihin, mutta pystymmekö puuttumaan näihin riskitekijöihin tarpeeksi ajoissa? Lisäksi jäin pohtimaan luennolla käsiteltyä päihteiden käyttöön liittyvää stigmaa, josta teillä on varmasti enemmän yksilö-tason näkemyksiä ja kokemuksia, joista kuulisin mielelläni lisää. Työskentelen itse mm. [...] Olenkin oman työni valossa pohtinut [...] Olen keskustellut asiasta esimerkiksi kollegoideni kanssa [...]. [...] Oletteko pohtineet tai törmänneet asiaan omassa työssänne? Olen myös oman työni valossa pohtinut sitä [...] Oletteko omassa työssänne tunnistaneet päihteitä käyttävän riskitekijöitä, jotka liittyvät esimerkiksi lapsuuteen ja jotka ovat voineet myötävaikuttaa päihdeongelman kehittymisessä? (M)

Minusta Islannin mallista on puhuttu paljon, eli se tarjoaisi uuden näkökulman tehdä päihdetyötä / ennaltaehkäisevää työtä, erityisesti nuorten parissa. Oletteko käytännön työssä puhuneet tästä mallista tai miten sitä voitaisiin hyödyntää? (M)

Kun paljon puhutaan huono-osaisuuden ylisukupolvisuuden ehkäisemisestä, oletteko käytännön työssä kokeneet, että olisi jotain mahdollisuuksia tai työkaluja joilla tämmöistä ylisukupolvellista huono-osaisuutta voitaisiin ehkäistä? (M)

[...] on ollut hienoa, että muille aiheutuvista haitoista on alettu puhua enemmän ja enemmän viime aikoina. Toisaalta hieman kummastuttavaa, että aihetta on käsitelty enemmän (esim. omassa työkontekstissani) vasta viime vuosina. Tästä joku luennoitsija taisi mainita. Oletteko työssänne kokeneet, että esim. lähiomaiset/sukulaiset tms. uskaltavat hakea itselleen apua vai jäädäänkö perheen sisäistä päihdeongelmaa usein piilottelemaan? (M)

Esimerkissä 4 näkyy otteita koulutettavan puheenvuoroista, joissa hän useaan kertaan eksplisiittisesti viittaa omaan työhönsä (”jäin miettimään omaa työtäni”, ”Olemme paljon työni parissa pohtineet”, ”Olenkin oman työni valossa pohtinut” jne.) ja esittää kysymyksiä muille saadakseen tietoa ns. käytännön asiakastyöstä (”Miten te näette käytännön työn näkökulmasta?”, ”Oletteko pohtineet tai törmänneet asiaan omassa työssänne?”, ”Oletteko omassa työssänne tunnistanee...”, ”Oletteko käytännön työssä puhuneet...”, ”Oletteko käytännöntyössä kokeneet...”, ”Oletteko työssänne kokeneet...”). Otteista näkyy, että koulutettava lähtee puheenvuoroissaan liikkeelle ennakoaineistoista saamastaan tiedosta, pohtii asiaa omasta työstään käsin, mutta kaipaa usein tietorakennelmaansa elementtejä nimenomaan käytännön työstä. Koulutettava sanallistaa tietoaukkonsa ja esittää puheenvuoroissaan vertaisilleen useita kysymyksiä, joiden tarkoituksena on paikata koulutettavalta itseltään puuttuvaa käytännön työn näkökulmaa.

Vuorovaikutus paljastaa, että koulutettava lähtee oppimisprosessissaan testaamaan ennakoaineiston antamaa tietoa omaan aiempaan työtietoonsa, mutta kohdatessaan joko ennakoaineiston tai käydyn keskustelun myötä tietoaukkoja, pyrkii hän kysymyksillä saamaan puuttuvaa tietoa vertaisilta heillä olevan työtiedon avulla. Niin koulutettavan itsensä, kuin vertaistenkin työkonteksteista nouseva tieto nousee tämän koulutettavan kohdalla tärkeään rooliin oppimisprosessissa.

Oppimista edistävä vuorovaikutus sisältää aiempien tutkimusten (Vuopala 2013, 45, 52, 67) mukaan paljon kysymyksiä, joista aineisto-otteet esimerkissä 4 antavat hyvän kuvan. Paitsi että koulutettava pyytää häneltä puuttuvaa, vertaisten työkontekstiin liittyvää tietoa vertaisiltaan, hän esittää kysymyksiä, joiden avulla kuvaa omaa ajatteluaan ja pohdintaansa. Monologisen reflektion tavoin toimivat kysymykset (”Yksilötasolla on selvää, että raskaana oleva päihteitä käyttävä nainen saa avun, mutta millaista poliittista vaikuttamistyötä voisimme tehdä, jos tietäisimme ongelman todellisen laajuuden?”, ”pystymmekö puuttumaan näihin riskitekijöihin tarpeeksi ajoissa?”) avaavat koulutettavan ajatuskulkua, antavat elementtejä vertaisten ajatteluun ja mahdollisesti saavat myös vertaiset pohtimaan samoja asioita. Koulutettavan

esimerkissä 4 näkyvät henkilökohtaista pohdintaa ilmentävät kysymykset jäävät vuorovaikutuksessa kuitenkin ilman vastauksia ja pohdinta jää siltä osin henkilökohtaiseksi. Aiempien tutkimusten mukaan ryhmäkeskustelussa kysymyksiin vastaamattomuutta on selitetty välinpitämättömyydellä ja havaittu sen olevan nimenomaan asynkronisesti toteutettujen keskustelujen piirre (Matikainen 2002, 104). Ajattelisin kuitenkin, että esimerkissä 4 näkyvät monologista reflektiota kuvaavat kysymykset ovat osa jaettua metakognitiivista ajattelua, jonka tarkoituksena on kuvata ajattelun kulkua, sillä niitä ei ole myöskään suunnattu samalla tavalla vertaisille kuin muita, lähinnä vertaisten työhön liittyviä kysymyksiä (”oletteko te työssänne”). Koulutettavan vertaisille suoraan suuntaamiin kysymyksiin vuorovaikutuksessa vastataan, jolloin vertaiset myös tukevat koulutettavan tietorakennelman rakentumista täyttämällä tämän siinä huomaamia tietoaukkoja.

Kahden täydennyskoulutettavan vuorovaikutuksessa tuottamien puheenvuorojen pitkittäisanalyysi nostaa minusta täydennyskoulutuksessa koulutettavien työkontekstista tulevan tiedon roolin keskeiseksi myös yksittäisen koulutettavan oppimisprosessissa. Yhtäältä se näkyy vuorovaikutuksessa niin, että koulutettava testaa ja vertaa ennakkoaineiston teoreettista tietoa omaan aiempaan työkontekstista saamaansa käsitykseen läpi koko oppimisprosessin (Esimerkki 3). Toisaalta se näkyy siten, että koulutettava havaitessaan aukon ennakkoaineiston ja oman työkontekstinsa antaman tiedon rinnalla pyytää vertaisilta tukea omaan mentaaliseen tietorakennelmaansa, koska tietää vertaisilla olevan sellaista henkilökohtaista, jakamatonta tietoa, jota häneltä itseltään puuttuu ja jota ei ennakkoaineistossakaan käsitellä (Esimerkki 4).

6.3 Työtiedon tehtävät oppimisprosessissa

Työtietoa tuodaan analyysini perusteella resurssiksi jaettuun ajatteluun eri syistä. Olen jakanut työtiedon tehtävät oppimisprosessissa neljään kategoriaan, joita ovat konkretisointi, ristiriidan ilmaiseminen, vertaisen tukeminen ja puuttuvan tiedon ilmaiseminen. Kategoriat ovat osittain päällekkäisiä ja työtieto voi samalla kertaa täyttää useampaakin tehtävää. Kun työtiedon tehtävänä on antaa konkreettinen esimerkki ennakkoaineistossa kuvattuun ilmiöön, koulutettava voi joko ainoastaan mainita ilmiön esiintymisestä omassa työssään, kuvata ilmiötä laajemmin oman työnsä kautta tai korostaa ilmiön olevan ajankohtainen omassa työssään.

Kun koulutettavat ovat samanmielisiä ennakkoaineiston kanssa, he tuovat esiin työtietoaan osoittaakseen, että ennakkoaineistossa käsitelty ilmiö on tuttu koulutettavan omasta jokapäiväisestä työstä (Esimerkki 5). Tällöin koulutettava lisää ennakkoaineiston antaman tiedon luotettavuutta ja tuo ilmiön lähemmäksi jokapäiväistä arkea myös niiden koulutettavien ajatteluun, joille ilmiö ei ole arjesta tuttu.

Esimerkki 5

”Se on ihan oikee haaste mejän työssä kentällä [...]”
 ”Että tää on, ainakin mun duunissa hyvin yleistä [...]”
 ”Meillä ehkä, näkyy se kun hoidetaan aikuisia [...]”
 ”Se on kyl must oivallettu, ainakin tos omas konseptissa toi asia.”

Ilmaukset yllä kertovat siitä, että koulutettava liittää ennakkoaineiston antaman tiedon reflektion kautta omaan työkontekstiinsa ja löytää työkontekstista konkretiaa sille, mitä ennakkoaineiston tieto käsittelee. Sanallistaessaan sen vuorovaikutuksessa hän tarjoaa samalla myös muille koulutettaville sillan teorian ja käytännön välille ja siten lisää myös tiedon luotettavuutta.

Työtiedon tehtävänä voi olla myös laajentaa ennakkoaineiston antamaa kuvaa ilmiöstä, kuten esimerkissä 6. Koulutettava ilmaisee olevansa samaa mieltä ennakkoaineiston kanssa, eikä hänellä ole ristiriitaa aiemman osaamisen ja uuden tiedon välillä.

Esimerkki 6

Täysin samaa mieltä Luennoitsija X:n kanssa olen ehkäisevän työn ja varhaisen puuttumisen osalta. Siihen panostetaan meillä todellakin liian vähän. Itse työssäni teen paljon ehkäisevää työtä, muun muassa päihdekasvatuksen osalta, kuin myös varhaista puuttumista varsinkin nuorten päihteidenkäyttöön. Samalla kuitenkin päätyöni [...] on saada [...] nuoria aikuisia takaisin yhteiskuntaan ja palveluiden piiriin. Eli juuri heitä, jotka olisivat kaivanneet sitä ehkäisevää päihdetyötä ja varhaista puuttumista aikoinaan. Mun asiakkaaksi tullessaan ongelmat on jo usein niin pahoja, että työskentely on hyvinkin haastavaa.

Esimerkissä 6 koulutettava toteaa olevansa ”täysin samaa mieltä Luennoitsija X:n kanssa” ja vahvistaa luennoitsijan esittämän ajatuksen kertomalla konkreettisen esimerkin omasta työkontekstistaan siitä, miten ehkäisevään työhön ja varhaiseen puuttumiseen panostetaan liian vähän. Koulutettava paitsi konkretisoi, myös samalla vahvistaa, luennoitsijan antaman tiedon uskottavuutta muille ryhmäläisille, joilla ei välttämättä ole konkreettista käytännön sidosta tähän asiaan oman työnsä kautta.

Aineistossa on myös esimerkkejä, joissa koulutettava tuo esiin omassa työssään ajankohtaisesti havaitsemansa haasteen tai ilmiön, jota on ennakkoaineiston ansiosta lähtenyt pohtimaan. Tällainen ajatteluprosessi näkyy esimerkissä 7.

Esimerkki 7

[...] mun mielestä se oli, tohon nyt omaan työhön tässä hetkessä, sopi hirveen hyvin ku hän kuvas tämmösenä motivaatiojärjestelmän häiriötilana. Ja se on jännä miten, vaikka pitkään on tätä työtä tehnyt niin miten, tavallaan paljon sitä sitte pohdiskellaan aina näiden mejän asiakkaiden, sitä motivaatioo ja onko sitä vai eikö sitä oo ja se palautti taas mieleen tän, heijän perushaasteensa siitä että kun se, muutos ei oo kovin nopeasti palkitsevaa verrattuna pähteiden palkitsevuuteen tai siihen miten nopeesti ne tuottaa sen halutun, tunteen tai lopputuloksen. Et se pysäytti nyt itteä miettiin et just tossa menneellä viikolla tän teeman parissa tuolla työmaalla pähkäröity että, joo ymmärretään että yks mejän keskeinen tehtävä on nimenomaan sitä motivaatioo vahvistaa ja sitä asiakkaassa herätellä mutta että, missä menee se raja että hoito ei tarjoa, vastinetta asiakkaalle kun hän ei tavallaan tee sitä omaa osuutta. Mut et näitten asioitten kanssa kyllä, pysäytti miettiin nyt tämä termi tässä hyvin. (Z)

Esimerkissä 7 koulutettava jakaa metakognitiivista ajatteluaan, jossa lähtee liikkeelle luennolla kuulemastaan tiedosta (riippuvuus motivaatiojärjestelmän häiriötilana), joka ”pysäytti miettiin” koulutettavan työkontekstissa ”tossa menneellä viikolla” keskustelua aiheuttanutta asiaa (”tän teeman parissa tuolla työmaalla pähkäröity”). Uusi tieto on saanut koulutettavan testaamaan sitä omaa työtietoa vasten ja hän toteaaakin, että ”tohon nyt omaan työhön tässä hetkessä, sopi hirveen hyvin kun hän kuvas tämmösenä motivaatiojärjestelmän häiriötilana”, koulutettava kokee luennolla annetun teoreettisen määritelmän kuvaavan hyvin omaa käytännön työssä hankittua kokemusta. Koulutettava jatkaa uuden ja aiemman tiedon välistä testausta ja vaikka saakin uutta tietoa sopimaan osittain omaan tietorakennelmaansa (”ymmärretään et yks mejän keskeinen tehtävä on nimenomaan sitä motivaatioo vahvistaa ja sitä asiakkaassa herätellä”), jää pohdinta vuorovaikutuksen perusteella vielä osittain avoimeksi (”mutta että, missä menee se raja”). Kukaan vertaisista ei myöskään suoraan jatka pohdintaa motivaation vahvistamisesta, vaikka motivaatiota aiheena sivutaan palveluiden oikea-aikaisuudesta keskusteltaessa myöhemmin keskustelussa.

Toinen ennakkoaineistossa käsitellyn ilmiön ajankohtaisuutta korostava viittaus koulutettavan työtietoon näkyy esimerkissä 8.

Esimerkki 8

Luennoitsija X:n luennosta ehkä eniten pohdintaa aiheutti diat addiktiolle altistavista tekijöistä. Varmasti sen takia, että tällä hetkellä olen juuri suunnittelemassa Kaupunkiin X päihdekasvatuspakettia, jossa on mukana myös kokemusasiantuntija. Hänen kanssa kävimme kyseisiä dioja läpi tänään, ja hän tunnisti itsessään kaikki tekijät, jotka Luennoitsija X oli listannut.

Myös tässä koulutettavaa eniten pohdituttanut asia on omassa työkontekstissa ajankohtainen. Koulutettava kertoo siirtäneensä ennakkoaineistossa annettua tietoa käytäntöön välittömästi ja testanneensa kokemusasiantuntijansa kanssa, miten tämä tunnistaa omakohtaisesti luennoitsijan listaamat addiktiolle altistavat tekijät. Esimerkki 8 osoittaa, että koulutettava on hyödyntänyt välittömästi ennakkoaineistosta saamaansa teoreettista tietoa omassa työssään, mikä vahvistaa minusta Kananojan (2023, 54) ajatusta siitä, että sosiaalityöntekijän ammattipohja rakentuu työstämällä käytännön havaintoja tieteellisen tiedon avulla ja välinein. Lisäksi esimerkissä 8 näkyvä työtieto tarjoaa myös vertaisille konkreettisen todisteen luennoitsijan antamasta tiedosta ja lisää sen luotettavuutta.

Ajankohtaisten työelämän haasteiden esille nostaminen vuorovaikutuksessa kertoo mielestäni ensinnäkin siitä, että koulutettavilla on oman aiemman osaamisensa ansiosta mahdollisuus peilata teoreettista tietoa omaan työkokemukseensa ja sitä kautta etsiä ja löytää ratkaisuja työkontekstinkin ongelmiin (Rukajärvi-Saarela ym. 2015, 889; Saurén ym. 2020, 95–96). Toiseksi ajankohtaisten työkontekstista nousevien haasteiden sanallistaminen vuorovaikutuksessa kertoo myös siitä, että koulutettavat kuljettavat koko ajan opintojakson aineistojen kanssa rinnakkain omaa työkontekstiaan, ja löytävät siltoja teoreettisen tiedon ja työtiedon välille jatkuvasti. Aiemman tutkimuksen mukaisesti koulutettavan työkonteksti ohjaa koulutettavan oppimista (Karttunen 2003, 37). Mahdollisuus kytkeä teoreettinen tieto työkontekstiin lisää myös koulutettavan sitoutumista ja opiskelumotivaatiota (Herranen ym. 2021, 239; Rodríguez-Ardura & Meseguer-Artola, 2016, 1045).

Aineistossa on myös useita esimerkkejä, joissa koulutettava tuo työtietoa resurssiksi yhteiseen ajatteluun olleessaan erimielinen ennakkoaineistossa esitetyn käsityksen kanssa. Tuolloin työtiedon tehtävänä on tulkintani mukaan lähinnä kuvata havaittua ristiriitaa. Esimerkissä 9 näkyy koulutettavan jakama metakognitiivinen ajattelu, joka kertoo koulutettavan päätyneen umpikujaan pohtiessaan työkontekstista tuttua ilmiötä ennakkoaineiston antaman teoreettisen tiedon perusteella.

Esimerkki 9

Luennoitsija X:n luennossa tykkäsin johdonmukaisesta etenemisestä. Vaikkakin sisällöllisesti olikin tuttua jo entuudestaan. Työskentelen siis Työpaikalla X ja sieltä on tutuksi tulleet riippuvuudet ja kaksoisdiagnoosit. Jäin kuitenkin miettimään syömishäiriöitä riippuvuutena. Aikani kun pyörittelin ajatusta, sain sen omaan korvaan kuulostamaan toiminnalliselta riippuvuudelta, mutta toisaalta myös kritisoin ajatusta (bulimia?).

Esimerkissä 9 näkyy koulutettavan jakama metakognitiivinen ajattelu, jossa hän paitsi arvioi ennakkoaineistoa, myös vertaa sitä omaan aiempaan osaamiseensa (”tykkäsin johdonmukaisesta etenemisestä. Vaikkakin sisällöllisesti olikin tuttua jo entuudestaan”). Jokin ennakkoaineistossa on kuitenkin saanut koulutettavan ”miettimään syömishäiriöitä riippuvuutena” ja hän on lähtenyt pyörittelemään ajatusta mielessään. Koulutettava jää puheenvuoronsa päätteeksikin miettimään, miten saisi bulimian sopimaan toiminnalliseksi riippuvuudeksi, joten koulutettavan sanallistama ajatteluprosessi jää kesken. Jakamalla ajatteluaan koulutettava paitsi peilaa omaa ajatteluaan muihin ryhmäläisiin, myös hakee tukea ja mahdollista ratkaisua omassa mentaalisisäisessä tietorakennelmassaan olevaan ongelmaan bulimiasta toiminnallisena häiriönä. Koulutettava ei kuitenkaan eksplisiittisesti pyydä vertaisen apua oman ajattelunsa rakentamiseksi, eikä hän myöskään vuorovaikutuksessa saa enää palautetta tai tukea omaan pohdintaansa. Syömishäiriöihin riippuvuutena ei keskustelussa enää myöhemmin palata.

Esimerkissä 10 työtiedon tehtävänä on samoin kuvata sitä kognitiivista konfliktia, jonka koulutettava on havainnut ennakkoaineiston ja oman työtietonsa välillä. Toisin kuin esimerkissä 9, tässä koulutettava eksplisiittisesti pyytää vertaisia ottamaan kantaan havaitsemaansa kognitiiviseen konfliktiin.

Esimerkki 10

Luennoitsija Y:n luennolla kiinnitin huomiota kaavioon, jossa kuvattiin kansalaisten tietoisuutta alkoholista kansantautien riskitekijänä. Sikiövauriot ja maksasairaudet olettamani mukaisesti oli hyvin yleisesti tiedossa. Olin ehkä yllätynyt, että niinkin moni kuin noin puolet osasi sen yhdistää masennuksen ja unihäiriön riskitekijäksi. Minun vastaanotollani kun näyttäytyy, että moni näkee yhteyden toisinpäin eli masennus ja unihäiriöt aiheuttavat alkoholiongelman tai uniongelmaa alkoholi jopa helpottaa. [...] Olisi kiva kuulla muiden ajatuksia.

Esimerkissä 10 koulutettava sanallistaa metakognitiivisen reflektion avulla oman ajatuskulkunsa, jossa hän on kokenut luennoilla esille nousseen asian (alkoholi sikiövaurioiden ja maksasairauksien riskitekijänä) olevan omien ennakko-oletustensa mukainen tieto (”olettamani mukaan”), mutta toisaalta hänen ennakkokäsityksensä alkoholista masennuksen

ja unihäiriön riskitekijänä on ristiriitainen työkontekstista nousevan kokemuksen kanssa (”olin ehkä yllättynyt [...] minun vastaanotollani kun näyttäytyy, että moni näkee yhteyden toisin päin”). Koulutettava päättääkin puheenvuoronsa toiveeseen kuulla myös muiden kommentteja asiaan. Tässä näkyy, että koulutettava sanallistettuaan kognitiivisen konfliktin jää vielä itse epävarmaksi siitä, miten uusi ja vanha tieto tulisi sovittaa yhteen. Tähän avoimeen pohdintaan ei kuitenkaan kukaan keskustelussa tartu, joten vuorovaikutus ei myöskään paljasta, miten koulutettavan mentaalinen tiedonrakentelu eteni.

Sosiaalisesti jaettu metakognitiivinen ajattelu paljastaa kognitiivisen konfliktin ennakkoaineiston ja koulutettavan työtiedon välillä myös esimerkissä 11.

Esimerkki 11

Itse olin myös yllättynyt kuinka iso määrä toipuu spontaanisti, mikä sai taas miettimään, kuinka vinoutuneeksi ja suppeaksi oma näkökulma voi muodostua siitä tehtävästä käsin, josta asioita tarkastelen.

Esimerkissä 11 näkyy, miten ennakkoaineistossa esille nostettu asia (riippuvuuksista spontaanisti toipuvien määrä) aiheuttaa kognitiivisen konfliktin ollessaan vastoin koulutettavan aiempaa olettamusta. Koulutettava lähteekin pohtimaan omaa ajatteluaan ja sitä mihin oma aiempi olettamus pohjaa (”mikä sai taas miettimään, kuinka vinoutuneeksi ja suppeaksi oma näkökulma voi muodostua”). Koulutettava päätyy siihen, että hänen oma työtehtävänsä on johtanut väärään mielikuvaan asiasta. Vaikka oma tutkimukseni keskittyy oppimisprosessin kuvaukseen, eikä oppimistuloksiin, voidaan tässä minusta nähdä myös koulutettavan tietorakennelman muokkautumista. Oppijan mentaalinen rakennelma muovautuu uudenlaiseksi, sillä teorettinen tieto ei sovi yhteen opiskelijan aiemman ajattelun kanssa.

Työtiedolla voidaan ajatella olevan konkreettisen esimerkin tarjoamisen ja kognitiivisen konfliktin kuvaamisen lisäksi myös vertaisen oppimisen tukemisen tehtävä. Vertaisen oppimista voidaan analyysin perusteella tukea joko tukemalla vertaisen havaitsemaa ristiriitaa oman työtiedon avulla tai paikkaamalla omalla työtiedolla vertaisella havaittu tietoa.

Esimerkissä 12 koulutettava tarjoaa omaa työtietoaan ratkaisuksi vertaisen esille nostamaan kognitiiviseen konfliktiin. Siinä koulutettava 1 kyseenalaistaa ennakkoaineistossa esitettyä asiaa, tarjoaa sille laajemman vaihtoehdoisen selityksen ja heittää vielä asian pohdittavaksi

muille esittämällä kysymyksen ryhmäläisille pohdittavaksi. Tämän jälkeen koulutettava 2 tarjoaa työkontekstistaan konkreettisen esimerkin, joka vahvistaa koulutettava 1:n vaihtoehtoisen selityksen luennoitsijan esittämän näkökannan sijaan.

Esimerkki 12

Lisäksi mietin sitä, että Luennoitsija X toteaa luennon lopulla addiktioiden yleisyyteen liittyen, että alemmissa sosiaaliluokissa/huono-osaisten kansalaisten keskuudessa esiintyy enemmän addiktioita. Onko näin, vai voiko olla kyse myös siitä, että yhteiskunnassamme huono-osaisten päihde ja (muut) sosiaaliset terveyshaitat tulevat yhteiskunnan tietoon huomattavasti varhaisemmassa vaiheessa ja helpommin kuin hyväosaisten? Sillä vanha sanonta siitä, että "rahalla saa ja hevosella pääsee" pätee riippuvuuksien ja mielenterveyden ongelmien osalta, ja erityisesti niiden hoidon (ja peittelyn) osalta paikkansa. (Koulutettava 1)

[...] komppaan tätä "rahalla saa ja hevosella pääsee"- ajatusta. Työssä näkyy eniten juuri nämä ns. vähävaraisemmat ja yksinäiset, kuin isomman sosiaalisen verkoston ja tod.näk.myös isomman tuen saavat henkilöt. Luultavimmin myös suku suojaa jonkin verran näitä paremmin pärjääviä ja "mustat lampaat", jotka eivät niinkään ole menestyneitä luovutetaan yhteiskunnan tukien pariin herkemmin. Tämä siis täysin muttu-ajattelua töissä nähtyyn liittyen. (Koulutettava 2)

Esimerkissä 12 näkyvä kognitiivisen konfliktin sanallistaminen osoittaa koulutettavilla olevan oppimisen kannalta vaadittavaa kriittisyyttä niin ennakoaineistoa kuin vertaistenkin tuottamaa puhetta kohtaan. Koulutettava 2:n työkonteksti tarjoaa tässä perustelun sille, miksi konflikti oli aiheellinen ja samalla myös ratkaisun konfliktille hyväksymällä koulutettava 1:n vaihtoehtoisen selityksen asialle ("komppaan tätä "rahalla saa ja hevosella pääsee" -ajatusta").

Paitsi että omalla työtiedolla voidaan vahvistaa vertaisen esille tuomaa ristiriitaa, kuten esimerkissä 12, voidaan omaa työtietoa tuoda esille myös silloin, kun koetaan, että vertaiselta puuttuu jotain olennaista omasta tietorakennelmastaan, kuten esimerkissä 13.

Esimerkki 13

Mulle se oli hirveen vierasta, tämmönen kauheen tieteellinen jargon, tutkimukseen liittyvä asia, et se oli itelle vähän raskasta ku ei semmosesta. Joo. Et sinällään mielenkiintosta jos ois ymmärtäny siit enemmän mutta. (Koulutettava 1)

No, mun työn näkökulmasta sitten taas tietysti ku ehkäsevän päihdetyön kentällä liikutaan ni, nää seurantatutkimukset on hyvinkin pitkälti tarkastelussa monessakin kohdassa. Ja jos mietitään, ku tossakin oli lista mitä kaikkea, nää oli mulle tuttuja nää kaikki seurantatutkimukset, ja et kuinka paljon, jos aatellaan sitä et käyn pitää vaikka ehkäsevän päihdetyön puheenvuoroja tai vanhempainiltoja tai päihdekasvatusta tai ihan mitä vaan, niin käytän paljon hyödykseni näit seurantatutkimuksi esittäökseni näit tuloksia. (Koulutettava 2)

Esimerkissä 13 koulutettava 1 arvioi ennakkoaineistossa esiteltyjä alkoholin seurantatutkimuksia kommentoimalla niiden olevan ”hirveen vierasta”, ”itelle vähän raskasta” ja ”sinällään mielenkiintosta jos ois ymmärtäny siit enemmän”. Todetessaan oman osaamisensa ja ymmärryksensä rajat hän samalla jakaa metakognitiivista säätelyään (Iiskala 2017, 114), johon vertainen (koulutettava 2) omalla puheenvuorollaan vastaa. Tästä toisen ryhmäläisen oppimisen ja ajattelun tukemisesta käytetään nimitystä toisen säätely (esim. Iiskala 2017, 116). Murtosen (2017b, 77) mukaan oppija voi kokea tieteelliset teoriat vaikeaksi, jos ne ovat kaukana oppijan alkuperäisestä konkretiasta, koska oppija ei kykene rakentamaan ajatuspolkua abstraktioista konkreettisiin esimerkkeihin. Oppija voi ajatella opiskeltavan asian liian teoreettiseksi ja siitä voi syntyä myös ajatus, että opittava asia on liian vaikea oppia. (Murtonen 2017b, 77). Vertainen (koulutettava 2) nostaa kuitenkin keskusteluun omasta työkontekstistaan esimerkin, joka konkretisoi sitä, että seurantatutkimukset ovat ”hyvinkin pitkälti tarkastelussa monessakin kohdassa”. Koulutettava 2 myös toteaa käyttävänsä ”paljon hyödyksi näit seurantatutkimuksii esittääkseni näit tuloksia”. Ilman koulutettava 2:n esille nostamaa konkreettista esimerkkiä tutkimusten merkitys olisi jäänyt todentamatta keskustelussa ja koulutettava 1:n ajatus seurantatutkimuksista vieraina, raskaina ja vaikeina olisi jäänyt jaetuksi käsitykseksi. Vertaisen tuoma tuki on oppimisprosessissa selkeästi nähtävissä.

Neljäs tehtävä, joka työtiedolla voi analyysini perusteella olla, on nostaa esille ilmiö, joka koulutettavan ajattelun mukaan jäi ennakkoaineistossa käsittelemättä. Koulutettava implisiittisesti samalla ilmaisee, että hänellä on laajempi tieto asiasta kuin mitä ennakkoaineistossa annettiin.

Esimerkki 14

Joo mä taas, henkilökohtasesti ilahduin kovasti ku tänne oli nostettu tää sokeri- ja rasvapitoiset ruuat, tänne aineellisiin. Joskin kysymysmerkillähän se siellä edelleen on mutta, tosiaan työskentelen ite tässä Hankkeessa X ja järjestetään ryhmiä hallitsemattomasta syömisestä kärsiville. [...] Se mitä mä ite tuossa mietin et siellä, nyt en ainakaan, sanokaa jos oon väärässä, et mulla ei ainakaan ottanu korvaan tai silmään et siellä ois puhuttu tällasesta moniriippuvuudesta. Et kuinka herkästi, riippuvuus voi siirtyä toisesta toiseen tai ne voi olla yhtä aikaa. Meijän ryhmissä ainakin on ihmisiä, ketkä on vaikka raitistunu et alkoholi on jääny pois tai huumeet on jääny pois ja sit se onkin se, pakonomaisuus ja hallitsemattomuus siirtyny syömiseen. Myös tällasta moniriippuvuusjuttua (Koulutettava 1)

Kyllä ainakin minun, anteeks että puhuin päälle, mutta että kyllä minun kokemuksen mukaan on aika usein näin että, juurikin niin että saatetaan korvata se yks addiktio toisella. (Koulutettava 2)

Esimerkissä 14 näkyy koulutettavan (Koulutettava 1) sanallistama reflektio, jossa hän nostaa esille ennakkoaineistosta häntä ilahduttaneen asian, koska oma työkonteksti Hankkeessa X on se käytännön ympäristö, joka todistaa oikeaksi teoreettisestikin nyt keskusteluun nousseen riippuvuuden muodon. Koulutettava 1 on muodostaessaan siltaa teoreettisen tiedon ja oman työkontekstinsa välille, jäänyt kuitenkin kaipaamaan keskustelua moniriippuvuudesta (Se mitä mä ite tuossa mietin et siellä [...] ois puhuttu tällasesta moniriippuvuudesta), joka näyttäytyy keskeisenä koulutettavan työkontekstissa (Meijän ryhmissä ainakin on ihmisiä [...]). Koulutettava 2 vahvistaakin välittömästi asian oman työkontekstinsa perusteella keskeyttäen Koulutettava 1:n puheenvuoron ja toteaa asian olevan ”aika usein näin, että juurikin niin että saatetaan korvata se yks addiktio toisella”. Vuorovaikutuksen perusteella myös Koulutettava 2 kokee asian keskeiseksi, koska haluaa vahvistaa vertaisen esille nostaman asian välittömästi, kesken tämän puheenvuoron, jota myös pahoittelee eksplisiittisesti (”anteeks että puhuin päälle”).

Analyysini perusteella koulutettavat nostavat esimerkkejä omasta työkontekstistaan vuorovaikutukseen sekä silloin, kun ovat ennakkoaineiston kanssa samanmielisiä, että silloin, kun ovat ennakkoaineiston kanssa erimielisiä. Samanmielisyys johtaa siihen, että omalla työtiedolla halutaan tuoda ilmiö konkreettiselle tasolle, se halutaan kuvata laajemmin, se halutaan kuvata ajankohtaiseksi tai se halutaan vain mainita tutuksi omasta työkontekstista. Erimielisyys ennakkoaineiston kanssa johtaa siihen, että havaittu ristiriita halutaan jakaa yhteiseen ajatteluun. Joskus konfliktin ratkaisemiseen pyydetään myös vertaisilta tukea. Vertaisen oppimisen tukemiseksi omaa työtietoa tuodaan keskusteluun, kun halutaan sen avulla tukea vertaisen havaitsemaa ristiriitaa. Omalla työtiedolla voidaan myös paikata vertaisella havaittu tietoa aukko ja tukea sillä tavalla vertaisen oppimisprosessia. Vielä neljänneksi työtietoa tuodaan esille silloin, kun halutaan osoittaa, että jotain koulutettavan mielestä oleellista, jäi ennakkoaineistossa käsittelemättä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielmassani tutkimuskysymyksenä kysyin, mitä tiedonlähteitä sosiaali- ja terveystieteiden täydennyskoulutukseen osallistuvat tuovat sosiaalisesti jaettuun metakognitiiviseen ajatteluun ja mikä omasta työkontekstista nousevan käytännön tiedon (työtieto) tehtävä on jaetussa ajattelussa näkyvässä oppimisprosessissa. Aineistoni koostui suullisesti ja kirjallisesti

tuotetuista pienryhmäkeskusteluista, joissa koulutettavat yhteisöllisen oppimisen periaattein rakennetussa oppimistehtävässä rakentavat keskustellen yhteistä käsitystä annetusta aiheesta voidakseen kytkeä sen omaan aiempaan osaamiseensa ja ammatilliseen käyttöteoriaansa (Kuusisto 2020).

Analyysini osoitti, että koulutettavat tuovat jaettuun ajatteluun tietoa, jonka ovat saaneet paitsi omasta työkontekstistaan myös oppimistehtävän ennakkoaineistoista, muista lähteistä tai toimiessaan yksityishenkilöinä, eli muussa kuin työroolissa. Työkontekstista nouseva tieto on selkeästi ennakkoaineistoista nousevan tiedon rinnalla tärkein tiedonlähde täydennyskoulutukseen osallistuvien asiantuntijoiden sanallistamassa sosiaalisesti jaetussa ajattelussa. Koulutettavia on aineistossani yhteensä 20 ja omaa työkontekstia tuodaan jaetun ajattelun resurssiksi läpi koko keskustelun. Analyysini osoitti kuitenkin, että kaksi koulutettavaa ei missään keskustelun vaiheessa nostanut esille tietoa, joka olisi vuorovaikutuksen perusteella paikantunut heidän omaan työkontekstiinsa.

Toiseksi analysoin jaetussa ajattelussa näkyvän oppimisprosessin käynnistymistä tarkastelemalla keskustelujen ensimmäisiä puheenvuoroja. Analyysini osoitti, että koulutettavat tuottivat ensimmäisissä teemaa käsittelevissä puheenvuoroissa metakognitiivista säätelyä, jolla he pyrkivät luomaan yhteiset tavoitteet keskustelulle ja säätelämään keskustelun kulkua ja oppimista tavoitteiden mukaiseksi. Tämä kertoo tavoitteellisesta ja korkeatasoisesta oppimisesta ja motivoituneista koulutettavista (Iiskala 2017, 120).

Metakognitiivisen säätelyn lisäksi ensimmäiset teemaa käsittelevät puheenvuorot rakensivat sillan ennakkoaineistoissa esitetyn teoreettisen tiedon ja koulutettavien omasta työkontekstista nousevan tiedon välille. Koulutettavat pyrkivät nimenomaan ymmärtämään ennakkoaineistoissa esitettyä tietoa ja muodostamaan siitä itselle merkityksellisiä kokonaisuuksia. Erityisen selvästi tämä kävi ilmi ryhmässä, jossa koulutettava ehdotti ensimmäisessä puheenvuorossaan ryhmän keskustelulle tietyn suunnan, joka ei kuitenkaan sopinut toisena keskusteluun liittyvän koulutettavan omaan työkontekstiin. Toisena keskusteluun osallistuva koulutettava käänsikin keskustelun suuntaa niin, että myös hän pystyi ottamaan ennakkoaineistoissa annettuun tietoon kantaa omasta työkontekstistaan käsin. Myös tämä kertoo korkeatasoisesta oppimisesta, jossa koulutettavat lähtevät rakentamaan omaa osaamistaan etsimällä teoreettiseen tietoon kiinnikkeitä omasta käytännön työstä ja testaamalla ennakkoaineistoista nousevaa teoreettista tietoa ja työkontekstista nousevaa käytännön tietoa

keskenään. Oppimisen käynnistyminen täyttääkin tältä osin syväsuuntautuneen oppimisen kriteerit. (Tynjälä 1999, 113.)

Halusin tarkastella työtiedon merkitystä oppimisprosessissa myös pitkittäissuuntaisesti, keskusteluiden alkamisen jälkeen. Siksi tarkastelin kahden täydennyskoulutettavan vuorovaikutuksessa tuottamia puheenvuoroja läpi keskustelun. Analyysi osoitti, että työtiedon jakaminen resurssiksi yhteiseen ajatteluun on tärkeässä roolissa paitsi koulutettavan itsensä, myös vertaisten oppimisprosessin osana. Yhtäältä se näkyy vuorovaikutuksessa niin, että koulutettava testaa ja vertaa ennakkoaineiston teoreettista tietoa omaan aiempaan osaamiseensa ja kokemukseensa läpi oppimisprosessin. Kuullessaan uutta tietoa hän välittömästi suhteuttaa sitä itselleen tuttuun kontekstiin ja myös sanallistaa tätä vertailua muille. Toisaalta se näkyy siten, että koulutettava havaitessaan, että ei omasta työkontekstistaan löydä kiinnikettä teoreettiseen tietoon, pyytää sitä vertaisilta, joilla tietää olevan työkontekstiensa ansiosta enemmän osaamista ja kokemusta asiasta. Analyysini osoittikin, että niin koulutettavan oma, kuin myös vertaisilla oleva työtieto, voi näytellä tärkeää roolia yksittäisen koulutettavan oppimisprosessissa.

Tarkastelin lähemmin myös työtiedon eri tehtäviä oppimisprosessin osana. Analyysini perusteella työtiedon tehtävät voidaan jakaa neljään kategoriaan, joita ovat ennakkoaineistossa käsitellyn ilmiön konkretisointi, koulutettavan havaitseman ristiriidan kuvaaminen, vertaisen oppimisen tukeminen ja käsittelemättä jääneen keskeisen ilmiön esille nostaminen. Koulutettava tuo jaettuun ajatteluun omaa työtietoaan sekä silloin, kun on samanmielinen ennakkoaineistossa esitetyn käsityksen kanssa, että silloin, kun on erimielinen ennakkoaineistossa esitetyn käsityksen kanssa. Kun koulutettava jakaa ennakkoaineistossa esitetyn käsityksen, hän voi tuoda jaettuun ajatteluun konkreettisen esimerkin omasta työkontekstistaan siksi, että haluaa kertoa ennakkoaineistossa esiteltyyn ilmiön olevan itselleen tuttu omasta työkontekstista. Työtiedon tehtävänä voi myös olla laajentaa ennakkoaineistossa esiteltyä ilmiötä tai korostaa sen ajankohtaisuutta myös käytännön työssä. Kun koulutettava on erimielinen ennakkoaineistossa annetun käsityksen kanssa ja kohtaa kognitiivisen konfliktin ennakkoaineistossa esitetyn ja oman työtietonsa osalta, hän tuo sen tiedoksi jaettuun ajatteluun kuvaamalla ilmiötä omassa työkontekstissaan. Joskus koulutettava voi pyytää vertaisiltaan eksplisiittisestikin tukea konfliktin ratkaisemiseen. Vertaisilta ei kuitenkaan analyysini perusteella ole aina tukea saatavilla, eikä jaettuun ajatteluun tuotu kognitiivinen konflikti vuorovaikutuksen perusteella näytä aina ratkeavan.

Analyysini perusteella työtiedon tehtävänä voi kuitenkin joskus olla nimenomaan vertaisen oppimisen tukeminen. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että koulutettava tuo jaettuun ajatteluun resurssiksi työtietoa silloin, kun haluaa sen avulla tukea vertaisen havaitsemaa kognitiivista konfliktia. Omalla työtiedolla voidaan myös paikata vertaisen mentaalisisessä tietorakennelmassa havaittu tietoaaukko ja pyrkiä sillä tavalla tukemaan vertaisen oppimista. Analyysini osoitti lisäksi, että koulutettava tuo työtietoa jaettuun ajatteluun silloin, kun huomaa jonkun keskeisen ilmiön jäävän käsittelemättä ennakkoinaistoissa. Koulutettava haluaa työtiedollaan osoittaa, että käsittelemättä jäänyt ilmiö on keskeinen ja se olisi pitänyt nostaa esille myös ennakkoinaistoissa.

Aineistoni sisälsi runsaasti metakognitiivista ajattelua. Koodattuani analyysiäni varten puheenvuorot, joissa metakognitiivista ajattelua esiintyi, jäi vain yksittäisiä lyhyitä puheenvuoroja aineiston ulkopuolelle. Se kertoo siitä, että täydennyskoulutukseen osallistuvien välinen vuorovaikutus oli kauttaaltaan reflektiivistä ja näin ollen yhteisöllistä oppimista tukevaa (Vuopala 2013). Koulutettavat eivät keskustellessaan ennakkoinaistojen pohjalta esimerkiksi vain todenneet faktoja, vaan osoittivat kriittisyyttä niin ennakkoinaistoja, omaa aiempaa osaamistaan, kuin myös toisten koulutettavien tuottamaa tietoa kohtaan. Ajattelen, että sosiaalisesti jaetun metakognitiivisen ajattelun määrä kertoo paitsi ryhmien avoimesta ilmapiiristä, myös niissä tapahtuvasta korkeatasoisesta oppimisesta (Iiskala 2017, 120), sillä metakognitiivisen ajattelun merkitys oppimisen edistäjänä on useissa tutkimuksissa todettu merkittäväksi (esim. Dennis & Somerville 2023).

Ajattelen myös, että sosiaalityön tiedonmuodostus, jossa ammatin tietopohja rakentuu arjen havaintojen ja teoreettisen tiedon vuoropuheluna (Kananaja 2023, 53; Lähteinen ym. 2017, 7–8) saa aikaan sen, että myös täydennyskoulutuksessa yhteistä käsitystä muodostetaan kauttaaltaan teoreettista tietoa ja omasta käytännöstä nousevaa tietoa keskenään testaamalla. Moniammatillinen vuorovaikutus ja reflektiivinen keskustelu on sosiaali- ja terveysalan toimijoille työelämästä tuttu työskentelytapa (Mönkkönen 2019; Karttunen 2003, 37), ja se näyttää siirtyvän automaattisesti työskentelymalliksi myös täydennyskoulutuksen kontekstiin. Tämän tutkimuksen perusteella sosiaali- ja terveysalan täydennyskoulutuksen kehittämisen näkökulmasta koulutettavien käytännön työn tiivis liittäminen koulutukseen sisältöjen ja menetelmien avulla onkin siksi ensiarvoisen tärkeää.

Se, että koulutettavien omasta työkontekstista nousee niin paljon elementtejä jaettuun oppimisprosessiin myös yliopiston järjestämän täydennyskoulutuksen kontekstissa, selittyy osaltaan sekä sosiaalialan työn ja tiedonmuodostuksen luonteella, että koulutettavien tavoitteellisella orientoitumisella oppimiseen täydennyskoulutuksessa. Sosiaalityö on alun perin vuosikymmenten aikana muotoutunut käytännön auttamistyöstä ammatilliseksi toiminnaksi, johon vaaditaan akateeminen koulutus ja pätevyys (Koskinen & Kananoja 2023, 22; Lähteinen ym. 2017). Kuitenkin edelleen myös käytännön työssä oppimisella, omassa työssä tehtävillä havainnoilla ja siitä saatavalla kokemustiedolla on tärkeä rooli sosiaalityöntekijän ammatissa vaadittavan osaamisen näkökulmasta (Kananoja 2023, 53; Lähteinen ym. 2017, 7–8). Tämä näkyy myös siinä, miten täydennyskoulutettavien oppiminen rakentuu, ennakkoaineistoista tulevan teoreettisen, tutkimustiedon ja omasta työkontekstista tulevan työtiedon vuoropuheluna. Käytännön työstä havainnoimalla saatava tieto on keskeinen osa osaamisen rakentumisessa, eikä voida ajatella, että sosiaalialan toimijalle riittäisikään pelkästään esimerkiksi teoreettinen tieto (Koskinen & Kananoja 2023, 39).

Täydennyskoulutuksen kehittämisen näkökulmasta yhteisöllinen oppiminen ja tiivis yhteys koulutettavien työkontekstiin nousee tärkeäksi myös sillä perusteella, että koulutettavat vievät koulutuksessa saamaansa teoreettista uutta tietoa omaan työkontekstiinsa jo koulutuksen aikana. Perinteisessä yliopisto-opetuksessa, jossa oppiminen arvioidaan luentojen kuuntelemisen tai kirjojen lukemisen jälkeen tentissä, paljastaa oppijan vuoropuhelua parhaimmillaankin vain oman työkontekstinsa ja opintojakson aineistojen (luennot ja kirjat) välillä. Kun ajattelu sen sijaan on sosiaalisesti jaettua, tulee koulutettavien sanallistama työkontekstista nouseva osaaminen resurssiksi myös muiden oppimisprosessiin. Tämä näyttää tutkimukseni mukaan tukevan selkeästi sosiaali- ja terveysalan täydennyskoulutukseen osallistuvien oppimista. Runsas työtiedon ja teoretiedon välinen reflektointi jaetussa ajattelussa kertoo myös siitä, että kahta koulutettavaa lukuun ottamatta, koulutettavat kykenivät paikantamaan ennakkoaineistoissa esitetyt teoreettiset ja tieteelliset tiedot omaan työarkeensa, sekä selittämään työssä kohtaamiaan käytännön ilmiöitä esitettyjen teorioiden avulla. Teoreettinen tieto koettiin omassa käytännön työssä sovellettavaksi, mikä tutkimusten mukaan lisää oppimiselle tärkeää motivaatiota ja sitoutumista koulutukseen (Herranen ym. 2021, 239; Saurén ym. 2020, 97–98).

Oppimisprosessissa tärkeässä roolissa on paitsi koulutettavan oma, myös vertaisten työkontekstista nousema tieto, ja näiden avulla kukin koulutettava suuntaa omaa oppimistaan

heti alusta lähtien henkilökohtaiseen, itselle tarpeelliseen, suuntaan. Tämä kertoo minusta siitä, että vaikka oppimisprosessi on sosiaalisesti jaetun metakognitiivisen ajattelun ansiosta ryhmän yhteinen, on jokaisen osallistujan kuitenkin työstettävä oma yksilöllinen oppimisensa, johon jaettu ajattelu antaa elementtejä ja vertaisten vuorovaikutus tukensa (Vuopala 2013, 27). Kun asiantuntemusta on vertaisryhmän ansiosta saatavilla ennakoaineistoja laajemmin, on myös oman oppimisen suuntaaminen henkilökohtaisesti tarpeelliseen suuntaan mahdollista vertaisilta saatavan tiedon ja tuen ansiosta.

Jatkotutkimusaiheita tutkimukseni toi esille useita. Ensinnäkin olisi mielenkiintoista tarkastella metakognitiivisen ajattelun rakentumista ryhmäkohtaisesti, sekä sitä, mikä on vertaisen rooli mahdollisena oppimisen tukijana. Analyysini osoitti, että koulutettavan pohdinta jää joskus avoimeksi ilman, että kukaan siihen ottaa kantaa tai kommentoi sitä. Yhteistoiminnalliselle oppimiselle tyypillinen ryhmäläisten keskinäinen riippuvaisuus toisistaan (Repo-Kaarento 2009, 280–281) jää pois yhteisöllisessä työskentelyssä, koska koulutettavat ovat yhdessä vastuussa kokonaisuudesta, eikä kukin omasta osiostaan. Minkälaisen roolin se antaa vertaiselle, mikä on se tarvitsevuus, joka ryhmäläisten välille yhteisöllisessä keskustelussa syntyy ja miten vertainen tukee toisen oppimisprosessia? Vertaisen roolin tarkastelu olisi mielenkiintoista ja tärkeää myös siksi, että kyseessä on sellainen moniammatillinen työskentely, joka on keskeinen myös sosiaali- ja terveystieteiden toimijoiden työelämässä (Mönkkönen 2019). Vertaisen roolin tarkastelu kuvaisi mahdollisesti niitä elementtejä, joita myös työelämän moniammatillinen vuorovaikutus sisältää ja toisi esille myös tärkeää tietoa moniammatillisen koulutuksen järjestäjälle.

Vertaisen rooliin läheisesti liittyvä jatkotarkastelukohde voisi olla vuorovaikutuksessa sanallistetut kysymykset ja niiden merkitys oppimiselle. Paitsi että aineistossa näyttäisi esiintyvän teoriassakin mainittuja faktaa tai tarkennusta pyytäviä kysymyksiä tai uusia keskustelulinjoja avaavia kysymyksiä (esim. Vuopala 2013, 41), näyttäisi vuorovaikutus sisältävän myös useita ns. peilaavia kysymyksiä, joiden kohdalla koulutettava yleensä esittää jo mahdollisen ratkaisun esittämäänsä kysymykseen. Oma ajattelu kuvataan usein esittämällä kysymysmuodossa ne kysymykset, joita itsekkin on lähtenyt pohtimaan ja jotka usein jäävät ratkaisematta niin omassa reflektiossa, kuin myös jaetussa ajattelussa. Näitä monologisen reflektion piirteitä seuraa kuitenkin usein ryhmäläisille esitetty ”mitä mieltä te olette” -tyylinen kysymys, jolloin ei minusta voida puheenvuoron tasolla puhua monologisesta reflektiosta, vaan enemmänkin peilaavasta reflektiosta. Kysymykset ovat nousseet esille myös

aiemmissä tutkimuksissa yhtenä sosiaalityöntekijän käytännön harjoittelussa monipuolisesti käyttämänä kielellisenä funktiona (Jokinen 2022, 228), mikä tekee kysymysten tarkastelusta kiinnostavan myös käytännön työtä tekevien täydennyskoulutukseen osallistuvien toimijoiden vuorovaikutuksessa. Myös sitä kautta saatava tieto lisäisi kaivattua ymmärrystä moniammatillisen työskentelyn vuorovaikutuksesta sosiaali- ja terveysalalla.

LÄHTEET

- Björkenheim, Johanna (2007) Knowledge and Social Work in Health Care—The Case of Finland. *Social Work in Health Care*, 44:3, 261-278. https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1300/J010v44n03_09. Viitattu 28.2.2023.
- Boud, David & Cohen, Ruth & Sampson, Jane (2001) Peer learning in higher education. Learning from and with other. Lontoo: Kogan Page Limited.
- Brasaité, Indré (2016) Healthcare Professionals Health Care Professionals' Knowledge and Attitudes Regarding Patient Safety and Skills for Safe Patient Care. Tampere, Tampere University Press.
- Cheng, Bo & Wang, Minhong & Mørch, Anders I. & Chen, Nian-Shing & Kinshuk & Spector, Michael, J. (2014) Research on e-learning in the workplace 2000–2012: A bibliometric analysis of the literature. *Educational Research Review*, Volume 11, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.01.001>. Viitattu 30.5.2023.
- Coetzee, Derrick & Lim, Seongtaek & Fox, Armando & Hartmann, Björn & Hearst, Marti A. (2015) Structuring Interactions for Large-Scale Synchronous Peer Learning <http://dx.doi.org/10.1145/2675133.2675251>. Viitattu 28.2.2023.
- Coskun, Yemliha (2018) A Study on Metacognitive Thinking Skills of University Students. *Journal of education and training studies*, Volume 6, 38–46. <https://eric-ed-gov.libproxy.tuni.fi/?id=EJ1170993>. Viitattu 3.8.2023.
- Dennis, Jayne L., Somerville, Matthew P. (2023) Supporting thinking about thinking: examining the metacognition theory-practice gap in higher education. *Higher Education* 86, 99–117. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1007/s10734-022-00904-x>. Viitattu 3.8.2023.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2010) *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.

- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2005) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere, Vastapaino.
- Girolametto, Luigi & Weitzman, Elaine (2007) Promoting Peer Interaction Skills: Professional Development for Early Childhood Educators and Preschool Teachers. *Topics in Language Disorders* 27(2), 93–110. DOI: 10.1097/01.TLD.0000269927.96009.b7. Viitattu 28.2.2023.
- Harju, Aune & Risikko, Paula (2003) Sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksen nykytila ja parhaat käytännöt. Loppuraportti 14.1.2003. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Helsinki. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201309236158>. Viitattu: 6.10.2023.
- Hautamäki, Pia & Koskiranta, Tiina & Hämäläinen, Veijo (2020) Tiimioppijan mielenmallit muuttavat työelämää. Teoksessa Kimmo Mäki (toim.). *Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen*. Helsinki, Haaga-Helia, 165–177.
- Herranen, Jaana Kristiina & Aksela, Maija Katariina & Kaul, Maya & Lehto, Saara (2021) Teachers' expectations and perceptions of the relevance of professional development MOOCs. *Education Sciences* 11, 5: 240 <https://doi.org/10.3390/educsci11050240>. Viitattu 30.5.2023.
- Hyppönen, Tuula & Karvinen, Markku & Litsilä, Riikka & Mattila, Hannele & Taajamo, Terhi (2015) ”Horisontissa siintää yhteinen majakka” – Kuntouttava työote Peruspalvelukeskus Oivan lastensuojelun ammattilaisten arjessa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 16: 207–219. [”Horisontissa siintää yhteinen majakka” – Kuntouttava työote Peruspalvelukeskus Oivan lastensuojelun ammattilaisten arjessa | Sosiaalipedagogiikka \(journal.fi\)](https://journal.fi/Sosiaalipedagogiikka) Viitattu 30.5.2023.
- Häkkinen, Päivi & Arvaja, Maarit (1999) Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki, WSOY, 206–221.

- Isacsson, Annica & Slotte, Sandra & Wikström-Grotell, Camilla (2020) Future work skills in higher education. Learning to be an international intrapreneur. Teoksessa Kimmo Mäki (toim.). Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen. Helsinki, Haaga-Helia, 52–63.
- Iiskala, Tuukka (2017) Metakognitiivinen ajattelu ja sen tukeminen. Teoksessa Mari Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere, Vastapaino, 110–121.
- Jokinen, Arja (2022) Neuvonanto ja kasvotyö sosiaalityön vuorovaikutusharjoitusten vertaispalautteessa. *Janus* 30 (3), 215–231.
- Juhila, Kirsi. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>. Viitattu 24.5.2023.
- Kaksonen, Henriikka (2009) PBL-tutoriaali ja kollaboratiivinen tiedon tuottaminen. Tampere: Kaksonen.
- Kananoja, Aulikki (2023) Kokemuksia ja kysymyksiä sosiaalityön käytännöstä tiedonmuodostuksen edistäjänä. Teoksessa Mirja Satka & Johanna Moilanen & Anneli Pohjola & Pirkko-Liisa Rauhala & Nanne Isokuortti (toim.). Sosiaalityön tieteenalaa rakentamassa. Helsinki: Huoltaja-säätiö sr, 53-84.
- Karttunen, Päivi (2003) Tietävien käytännön osaajien kouluttaminen sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa Antti Kauppi & Tapio Huttula (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki: Edita, 33–44.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Rantalaiho, Ulla-Maija (2023) Käytännönopetus ja sosiaalityön akatemisoiminen. Teoksessa Mirja Satka & Johanna Moilanen & Anneli Pohjola & Pirkko-Liisa Rauhala & Nanne Isokuortti (toim.). Sosiaalityön tieteenalaa rakentamassa. Helsinki: Huoltaja-säätiö sr, 280-312.

Kóbor-Laitinen, Zita & Kuokkanen, Maria (2019) Opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta Humakin reaaliaikaisissa webinaareissa. Teoksessa Päivi Timonen & Hilla Mäkelä & Sanna Lukkarinen (toim.) Kampuksella digittää. Poimintoja verkko-oppimisen kehittämisestä. Helsinki, Humanistinen ammattikorkeakoulu, 70–83.

Koho, Ninna & Leppälä, Johanna & Mustonen, Eeva & Niemelä, Tytti (2014) Vertaisoppimisen monet muodot korkeakouluopetuksessa. Teaching in Life Sciences: Current practices and development, Vol. 1, 17–29. [Vertaisoppimisen monet muodot korkeakouluopetuksessa 17-29.pdf \(helsinki.fi\)](#). Viitattu 8.10.2023.

Konkola, Riitta & Hauta-aho, Hanna & Hiilamo, Heikki & Karttunen, Markus & Niemi, Jyrki & Tuominen, Miia & Huusko, Mira & Väätäinen, Hanna (2021). Sosiaali- ja terveystieteiden korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 14:2021. [Sosiaali- ja terveystieteiden korkeakoulutuksen arviointi | Kansallinen koulutuksen arviointikeskus \(Karvi\)](#). Viitattu 16.9.2023.

Koponen, Mika & Sydänmaanlakka, Anni & Löfström, Erika (2021). Verkko-oppimisympäristöjen kehittäminen tekoälyn avulla: Tulevaisuusvisio matematiikan opetuksen täydennyskoulutuksesta: Developing online learning environments with AI. Future visions from continuing training in mathematics teaching. LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education, 9(1), 917–944. [Verkko-oppimisympäristöjen kehittäminen tekoälyn avulla: Tulevaisuusvisio matematiikan opetuksen täydennyskoulutuksesta | LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education \(helsinki.fi\)](#) Viitattu 30.5.2023.

Korhonen, Vesa (2004) Aikuisopiskelijana verkossa – orientaatiot oppimiseen ja asiantuntijuuden rakentaminen verkko-opiskelussa. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303121052>. Viitattu 8.8.2023

Koskinen, Simo & Kanaoja, Aulikki (2023) Sosiaalityön koulutuskomitean merkitys sosiaalityön tieteellistämässä. Teoksessa Mirja Satka & Johanna Moilanen & Anneli Pohjola & Pirkko-Liisa Rauhala & Nanne Isokuortti (toim.). Sosiaalityön tieteenalaa rakentamassa. Helsinki: Huoltaja-säätiö sr, 22-52.

Kostiainen, Tuula & Marketta Rajavaara (2023) Kiistanalainen koulutusihme – sosiaalityön pätevyitysmiskoulutus alan peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen jännitteissä. Teoksessa Mirja Satka & Johanna Moilanen & Anneli Pohjola & Pirkko-Liisa Rauhala & Nanne Isokuorti (toim.). Sosiaalityön tieteenalaa rakentamassa. Helsinki: Huoltaja-säätiö sr, 252-279.

Kuusisto, Katja (2020). Käytännön asioita kurssista. Aineisto Addiktioit, yksilö ja yhteiskunta -kurssin Moodlessa.

Kärnä, Maija & Kallioiemi, Marja (2006) Verkkotyöskentelyn osuus yhteisen tietoperustan rakentamisessa. Teoksessa Timo Portimojärvi (toim.) Ongelmaperustaisen oppimisen verkko. Tampere, Tampere University Press.

Lindgren, Linda & Manssila, Jaana (2021) Jatkuva oppiminen sosiaalialalla 2021. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammatillisen osaamisen kehittämisen tavat, toteutuminen ja tarpeet vuosina 2019–2021. Talentia. <https://www.talentia.fi/wp-content/uploads/2021/12/Jatkuva-oppiminen-sosiaalialalla-2021.pdf>. Viitattu 2.8.2023.

Lindholm, Anna (2019) Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier. Nordand 14.1, 69–92. <https://www-idunn-no.libproxy.tuni.fi/doi/full/10.18261/issn.2535-3381-2019-01-04>. Viitattu 8.10.2023.

Luukko, Tiia-Maria (2016) Sosiaalialan täydennyskoulutus. Vuoden 2016 selvitys Talentian jäsenten osallistumisesta täydennyskoulutukseen. Talentia. https://www.talentia.fi/wp-content/uploads/2017/03/Ta_ydennyskoulutus_raportti3.1.2017.pdf. Viitattu 1.8.2023.

Lähteinen, Sanna Leena & Raitakari, Suvi & Hänninen, Kaija & Kaittila, Anniina & Kekoni, Taru & Krok, Suvi & Skaffari, Pia (2017) Sosiaalityön koulutuksen tuottama osaaminen. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet. SOSNET julkaisuja Nro 7. <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=198a1ca7-7692-4899-863d-154064f438b7>. Viitattu 14.10.2023.

- Löfström, Erika & Nevgi, Anne (2009) Verkko-opetuksen linjakkuus ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 300–319.
- Manninen, Jyri (2001) Aikuisen oppiminen verkossa. Teoksessa Pekka Sallila & Pekka Kalli (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 53–73.
- Marttunen, Miika & Laurinen, Leena (2001) Vuorovaikutusta verkossa ja suullisesti – yhteisöllisen argumentoinnin ja kriittisen ajattelun edistäminen. Teoksessa Pekka Sallila & Pekka Kalli (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 152–176.
- Matikainen, Janne (2002) Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija (2016) Käsitteellinen muutos ja koulutukselliset haasteet aikuisuudessa. Teoksessa Eeva Kallio (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa – kohti moninäkökulmaisuuutta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 205–226.
- Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija (2017) Oppiminen käsitteellisenä muutoksena. Teoksessa Mari Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere, Vastapaino, 83–93.
- Murtonen, Mari (2017a) Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa Mari Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere, Vastapaino, 17–39.
- Murtonen, Mari (2017b) Käsitteet ja uskomukset oppimisen tukena ja esteenä. Teoksessa Mari Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere, Vastapaino, 63–82.
- Mönkkönen, Kaarina & Kekoni, Taru & Pehkonen, Anu (toim.) (2019) Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Gaudeamus.

- [Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla | Ellibs Lukuohjelma \(ellibslibrary.com\)](#) Viitattu 8.10.2023.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari (2009) Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 18–30.
- Repo-Kaarento, Saara (2009) Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 180-299.
- Repo-Kaarento, Saara & Levander, Lena & Nevgi, Anne (2009) Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 100–122.
- Rodríguez-Ardura, Imma, & Meseguer-Artola, Antoni (2016) What leads people to keep on e-learning? An empirical analysis of users' experiences and their effects on continuance intention. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1030–1053. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.926275>. Viitattu 8.8.2023.
- Roselli, Néstor Daniel (2017) Modalities to Collaborate in the Social Construction of Conceptual Maps: A Comparison between Individual and Collective Productions. *American Journal of Educational Research*, vol. 5, no. 10, 1058-1064. [Modalities to Collaborate in the Social Construction of Conceptual Maps: A Comparison between Individual and Collective Productions \(sciepub.com\)](#). Viitattu 28.2.2023.
- Rukajärvi-Saarela, Maija & Kiviniemi, Kari & Aksela, Maija (2015). Osallistava ja tutkimuksellinen kemian opiskelu luokanopettajien koulutuksessa. *LUMAT* 3.6, 887–904. [Osallistava ja tutkimuksellinen kemian opiskelu luokanopettajien koulutuksessa | LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education \(helsinki.fi\)](#). Viitattu 30.5.2023.
- Saarenheimo, Marja (2001) Oppimista edistävä reflektio. Tampere: Tampereen yliopisto, psykologian laitos.

- Saarinen, Jorma (2001) Etäopetus opettajien täydennyskoulutuksessa ja etäopetuksen pedagogiset menetelmät. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo (2002) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Sari, Novika Purnama & Luijk, Maartje P.C.M. & Prinzie, Peter & vanIJzendoorn, Marinus H. & Jansen, Pauline W. (2021) Children's autistic traits and peer relationships: do non-verbal IQ and externalizing problems play a role? *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 15, 67. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00421-2>. Viitattu 28.2.2023.
- Satka, Mirja & Rauhala, Pirkko-Liisa & Moilanen, Johanna & Pohjola, Anneli & Isokuortti, Nanne (2023) Johdanto: sosiaalityön tieteenalan rakentamisen monet kontekstit. Teoksessa Mirja Satka & Johanna Moilanen & Anneli Pohjola & Pirkko-Liisa Rauhala & Nanne Isokuortti (toim.). *Sosiaalityön tieteenalaa rakentamassa*. Helsinki: Huoltaja-säätiö sr, 9-19.
- Saurén, Kirsi & Karjalainen, Merja & Kaikkonen, Anna & Leppämäki, Piia (2020) Ohjauksellisen pedagogiikan vahvistaminen avoimessa yliopistossa. Teoksessa Kimmo Mäki (toim.). *Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen*. Helsinki, Haaga-Helia, 92–102.
- Singh, Madhu (2015) Key Concepts, Definitions and Assumptions. *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol 21. Cham Springer Nature. [Key Concepts, Definitions and Assumptions | SpringerLink](#). Viitattu 8.10.2023.
- SOTEKO (2023) Sosiaali- ja terveystieteiden korkeakoulutuksen kehittäminen -hanke. Loppuraportti. Valtioneuvoston julkaisu 2023: 15. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164706>. Viitattu 1.8.2023.
- Stasser, Garold, Taylor, Laurie A. & Hanna, Coleen (1989) Information Sampling in Structured and Unstructured Discussions of Three- and Six-Person Groups. *Journal of Personality and*

- Social Psychology, 57 (1), 67–78. [Information Sampling in Structured and Unstructured Discussions of Three- and Six-Person Groups \(tuni.fi\)](#). Viitattu 8.8.2023.
- Suoranta, Juha & Kauppila, Juha & Salo, Petri (2015) Aikuiskasvatuksen tieteellistyminen. Teoksessa Juha Suoranta & Juha Kauppila & Hilikka Rekola & Petri Salo & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.). Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuu, Grano Oy, 20–35.
- Taub, Michelle & Azevedo, Roger & Rajendran, Ramkumar & Cloude, Elizabeth B. & Biswas, Gautam & Price, Megan J. (2021) How are students' emotions related to the accuracy of cognitive and metacognitive processes during learning with an intelligent tutoring system? Learning and Instruction, Volume 72. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.04.001>. Viitattu 8.8.2023.
- Tervo-Heikkinen, Tarja & Saaranen, Terhi & Miettinen, Tanja & Vaajoki, Anne (2018). Hoitotyöntekijöiden kokemuksia potilasohjauksoulutuksen merkityksestä potilasohjaukselle. Tutkiva Hoitotyö, 16(3), 27–33. <https://libproxy.tuni.fi/login?qurl=https%3A%2F%2Fwww.proquest.com%2Fscholarly-journals%2Fhoitoty%C3%B6ntekij%C3%B6iden-kokemuksia%2Fdocview%2F2758124008%2Fse-2%3Faccountid%3D14242>. Viitattu 30.5.2023.
- Teräs, Hanna (2016) Design Principles of an Authentic Online Professional Development Program for Multicultural Faculty. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki, Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, Päivi (1999) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Tynjälä, Päivi (2011) Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Kaija Collin & Susanna Paloniemi & Helena Rasku-Puttonen & Päivi Tynjälä (toim.). Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki, WSOYpro Oy, 79–96.

Ulmanen, Sanna & Soini, Tiina & Pietarinen, Janne & Pyhältö, Kirsi (2016) Students' experiences of the development of emotional engagement. *International Journal of Educational Research*, Volume 79, 86-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.003>. Viitattu 8.10.2023.

Vuopala, Essi (2013) Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset. Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus. Oulu: Oulun yliopisto.

Vuopala, Essi & Näykki, Piia & Isohätälä, Jaana & Järvelä, Sanna (2019) Knowledge co-construction activities and task-related monitoring in scripted collaborative learning. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 234–249. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.011>. Viitattu 8.8.2023.

Zeitlhofer, Ines & Hörmann, Sandra & Mann, Bettina & Hallinger, Katharina & Zumbach Joerg (2023) Effects of Cognitive and Metacognitive Prompts on Learning Performance in Digital Learning Environments. *Knowledge* 3.2, 277–292. [Knowledge | Free Full-Text | Effects of Cognitive and Metacognitive Prompts on Learning Performance in Digital Learning Environments \(mdpi.com\)](https://doi.org/10.3390/knowledge3020277). Viitattu 3.8.2023.

LIITTEET



Tutkimustiedote

Jatkuvan oppimisen ekosysteemi -hankkeessa (OKM) ja Tampereen yliopiston Sosiaalityön tutkinto- ohjelmassa toteutetaan pedagoginen tutkimus tuetusta vertaisryhmäoppimisesta ja sen vaikuttavuudesta. Tutkimus toteutetaan sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisille suunnatussa Addiktiot, yksilö ja yhteiskunta (5 op) -täydennyskoulutuksessa.

Vertaisoppimisen muotojen kehittyminen yhteisen reflektion kautta on olennaista tulevaisuuden osaamisperustaisessa täydentävässä koulutuksessa. On tärkeää kehittää opetusteknologian käyttöä osana opetusta siten, että se tukee osallistujien osaamisen kehittymistä. Tarkoituksena on vertailevalla otteella analysoida ja tunnistaa eri tavalla työskentelevien pienryhmien onnistumisen tekijät. Tutkimuksen tulokset raportoidaan tieteellisissä julkaisuissa.

Tutkimuksen aineiston muodostavat Addiktiot, yksilö ja yhteiskunta (5 op) - täydennyskoulutuksen verkkotyöskentelyn materiaalit, kuten esimerkiksi kirjalliset verkkokeskustelut, nauhoitettavat videoyhteydellä toteutettavat keskustelut sekä opetuksen kehittämiseen tähtäävä palautekysely. Kerätty tutkimusaineisto on salassa pidettävää ja se säilytetään lukitussa tilassa ja salasanojen takana. Aineistosta poistetaan tunnistetiedot, kuten nimet, organisaatiot ja paikkakuntatiedot. Aineistoa käsitellään kunnioittavasti ja luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ei voida tunnistaa tutkimuksen tulosten raportoinnista.

Tutkimushankkeen päätyttyä kerätty tekstimuotoon saatettu aineisto, josta on häivytetty osallistujien tunnistettavuustiedot, tallennetaan Tietoarkistoon. Tämän jälkeen aineistoa voivat käyttää tutkimustarkoituksessa myös muut kuin tutkimusryhmän tutkijat.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuvilla on oikeus kieltää itseään koskevan aineiston tutkimuskäyttö tutkimuksen joka vaiheessa. Tutkimukseen osallistumisella tai siitä kieltäytymisellä ei ole vaikutusta Addiktiot, yksilö ja yhteiskunta (5 op) - täydennyskoulutuksen sisältöihin.

Tutkimusryhmän tutkijat:

Katja Kuusisto
Dosentti, yliopistonlehtori

Eeva Ekqvist
YTM, yliopisto-opettaja

Tuula Kostainen KT, projektipäällikkö