

Simulaatiot integratiivisen pedagogiikan välineenä motivoivan haastattelun oppimisessa

Piia Silvennoinen

YTT, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

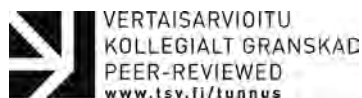
piia.silvennoinen@laurea.fi

Soile Juujärvi

VTT, dosentti, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

soile.juujarvi@laurea.fi



Tiivistelmä

Motivoiva haastattelu on sosiaali- ja terveydenhuollon kentällä laajasti käytössä oleva asiakastyön menetelmä, jota tyypillisesti opiskellaan täydennyskoulutuksessa. Tässä artikkelissa kuvataan ja arvioidaan ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen opinnoissa toteutettua opetuskokeilua, jossa opiskeltiin motivoivaa haastattelua simulaatiopedagogiikan keinoin. Opetuskokeilun teoreettisena viitekehyksenä toimi integra-

tiivisen pedagogiikan malli. Tutkimusaineistona olivat 16 opiskelijan fokusryhmähaastattelut, jotka analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä. Tulosten mukaan opetuskokeilu mahdollisti asiantuntijatiedon eri muotojen integroitumisen toisiinsa. Simulaatiot mahdollistivat erityisen hyvin hiljaisen, käytännöllisen tiedon käsitteellistämisen teoreettisen tiedon avulla, ryhmässä tapahtuvan reflektoinnin ja sosiokulttuurisen tiedon välittymisen. Taitoja voitiin arvioida kriittisesti turvallisessa ilmapiirissä. Moti-

voivan haastattelun teoriaperustan osaamisen merkitys korostui haastattelutaitojen harjoittelussa. Tulosten mukaan simulaatiopedagogiikka sopii hyvin motivoivan haastattelun opiskeluun, koska se mahdollistaa yhteisen oppimiskokemuksen ja reflektion erilaisen työelämätaustan omaaville opiskelijoille. Jatko- ja täydennyskoulutuksessa tulisikin entistä enemmän kehittää sellaisia pedagogisia malleja, joissa systemaattisesti hyödynnetään opiskelijoiden kokemustietoa ammatillisen osaamisen syventämiseksi. Tällöin oppiminen myös vastaa tehokkaammin työelämän tarpeisiin.

Avainsanat: *Integratiivinen pedagogiikka, motivoiva haastattelu, osaaminen, simulaatiopedagogiikka, sosiaali- ja terveydenhuollon uudistus, ylempi ammattikorkeakoulututkinto*

Simulations as a tool of integrative pedagogy in learning motivational interviewing

Abstract

Motivational interviewing is a widely used method of counseling in social and health care, and it is typically learnt in continuing education. This article describes and assesses the teaching experiment carried out in University of Applied Sciences Master's studies, in which motivational interviewing was studied using methods of simula-

tion pedagogy. The theoretical framework of the teaching experiment was the model of integrative pedagogy. The study material consisted of the focus group interviews of 16 students, which were analysed by means of a theory-related content analysis. According to the results, the teaching experiment made it possible to integrate different modes of expertise knowledge. Simulations were particularly well-suited for conceptualising tacit, practical knowledge with the help of theoretical knowledge, reflection in a group setting, and sharing sociocultural knowledge. The skills could be critically assessed in a safe atmosphere. The importance of theoretical knowledge as a basis of motivational interviewing was highlighted in practicing interviewing skills. According to the results, simulation pedagogy is well suited for studying motivational interviewing, since it allows for shared learning experiences and reflection for students from varied backgrounds in working life. Therefore, postgraduate and continuing education should increasingly develop pedagogic models that systematically apply students' experiential knowledge for advanced vocational competence. In this manner, learning will also be more effective in meeting working life needs.

Keywords: *Integrative pedagogy, motivational interviewing, competence, simulation pedagogy, social welfare and health care reform, UAS Master's degree*



Johdanto

Sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten työ ja siinä vaadittava osaaminen on murroksessa. Meneillään olevan sote-uudistuksen johtavia periaatteita ovat palvelujen yhdenvertaisuus, terveys- ja hyvinvointierojen kaventaminen ja kustannusten hillitseminen (Sote-uudistuksen yleisesittely, 2017). Uudistuksessa peräänkuulutetaan myös terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen vaikuttavia käytäntöjä ja riittävää ammatillisen osaamista (Kunnat ja maakunnat hyvinvoinnin... sote-uudistuksessa, 2017). Näiden tavoitteiden toteutuminen edellyttää ammattilaisilta aidon asiakaslähtöisen työotteen omaksumista ja taitoa motivoida asiakkaita tekemään terveyttä ja hyvinvointia edistäviä muutoksia elämässään.

Vuorovaikutusosaaminen onkin keskeisessä asemassa uudistuneissa sosiaali- ja terveysalan koulutuksen kompetenssivaatimuksissa (Eriksson, Korhonen, Merasto, & Moisio, 2015; Näkki, 2016). Ammattiin valmistava koulutus ei kuitenkaan riitä uusintamaan koko työvoiman osaamista, vaan tarvitaan jatko- ja täydennyskoulutukseen sopivia pedagogisia malleja ja ratkaisuja (Halttunen, Billet, & Koivisto, 2013). Vaikuttavat ja tehokkaat mallit hyödyntävät opiskelijoiden työelämässä karttunutta kokemustietoa asiantuntijuuden syventämisessä. Tässä artikkelissa kuvataan ja arvioidaan ylemmän ammattikorkeakoulun opetuskokeilua, jossa sovellettiin eri tiedonlajeja yhdistelevää integratiivista pedagogiikkaa (Tynjälä, 2016) motivoivan haastattelun opiskelussa näistä lähtökohdista käsin. Erityisesti tarkastellaan simulaatiopedagogiikan mahdolli-

suuksia integratiivisen pedagogiikan välineenä. Tutkimuskysymys on: Miten simulaatiopedagogiikka integratiivisen pedagogiikan välineenä edistää motivoivan haastattelun oppimista?

Motivoivan haastattelun oppiminen ja opettaminen

Motivoiva haastattelu (*motivational interviewing*) on alun perin päihdeongelmien hoitoon kehitetty asiakaslähtöinen ohjaava menetelmä, joka pyrkii tukemaan sisäistä motivaatiota ja ratkaisemaan muutokseen liittyviä ristiriitoja terveyskäyttäytymistä koskeissa ongelmissa (Miller & Rollnick, 1991). Se on kokonaisvaltainen lähestymistapa, joka sisältää teoreettisen viitekehyksen, taustaoletukset ja joukon spesifejä taitoja, kuten reflektioivan kuuntelun, muutospuheen esiin kutsumisen ja muutossuunnitelman laatimisen (Miller & Rollnick, 2013). Suomenkieleen vakiintunut termi 'motivoiva haastattelu' antaa jossain määrin virheellisen kuvan lähestymistavan luonteesta, jolla pyritään selvittämään asiakkaan motivaatiota tasavertaisen keskustelun keinoin (Koski-Jännes, 2008). Lähestymistapa näyttää sopivan erityisen hyvin ristiriitaisille, vastahakoisille ja omaa päätösvaltaansa varjeleville asiakkaille, jotka eivät ole vielä ratkaisseet, mitä tehdä ongelmalleen (Lahti, Rakkolainen, & Koski-Jännes, 2013). Toisaalta menetelmä sopii huonosti asiakkaille, jotka ovat jo valmiita muutokseen (Arkowitz & Miller, 2009) tai kaipaavat määräävämpää ohjausta (Ashton, 2006).

Motivoiva haastattelu valittiin opetuskokeilun menetelmäksi, koska sen vaikuttavuudesta on runsaasti näyttöä (esim. Hetteman, Steele, & Miller, 2005; Jensen ym. 2011; Simojoki, 2015; Vasilaki, Hosier, & Cox, 2006) ja sitä sovelletaan

laajasti myös Suomen sosiaali- ja terveydenhuollossa (Rakkolainen, 2012). Motivoivaa haastattelua on tyypillisesti opiskeltu täydennyskoulutuksena, jossa toteutetaan työpajatyöskentelyä parin päivän ajan (Rosengen, 2009). Aikaisempien tutkimusten perusteella (esim. Miller & Mount, 2001) tiedetään, että lyhyt koulutus ei kuitenkaan ole riittävä menetelmän omaksumiseen vaan toimii lähinnä johdantona aiheeseen (Arkowitz & Miller, 2008). Esimerkiksi suomalaisessa tutkimuksessa (Rakkolainen, 2012) lyhyen koulutuksen saaneilla päihdehuollon työntekijöillä oli haasteita perustaitoihin kuuluvissa avointen kysymysten tekemisessä. Tässä opetuskokeilussa sovellettiin Suikon ja Riittisen (2008) ehdottamaa pidempää koulutusmallia, jonka muodostavat ennakkotehtävät, lähiopetusjaksot sekä menetelmän käytännön sovellus videotitehtävineen. Opetuksen yhdistettiin Millerin ja Moyersin (2006) suositusten mukaisesti myös muita asiakkaan muutosta tukevia menetelmiä: ratkaisukeskeistä työskentelyä (Berg & Miller, 1994) ja neurolingvistisen ohjelmoinnin malleja (Toivonen & Asikainen, 2000).

Motivoivan haastattelun oppimisessa ensisijaista on teoreettisen perustan ja motivoivan haastattelun hengen omaksuminen, joita ilman haastattelutekniikan opettelu ei tuota muutosta ohjaustyyllisissä (Suikko & Riittinen, 2008). Henkeä luonnehtivat yhteistyö, asiakkaan ajatusten esiin kutsuminen ja hänen itsemääräämisoikeutensa kunnioittaminen, jotka voivat olla täysin vastakkaisia työntekijän asiantuntijakeskeiselle työtavalle (Miller & Moyers, 2006). Kouluttajien toiminnan tulisi olla analogista motivoivan haastattelun hengen kanssa, jolloin tulisi painottaa yhteistä oppimista ja oivaltamista tiedon siirtämisen sijaan (Suikko & Riittinen, 2008). Heidän tulisi kokeilla erilaisia

opetustapoja ja havainnollistaa opetuksessaan motivoivan haastattelun perustaitoja, kuten avointen kysymysten ja tiivistysten tekemistä (Rosengen, 2009).

Välitön ja yksityiskohtainen palaute taitojen harjoittelusta on keskeisin oppimisen väline

Miller ja Moyers (2006) esittävät, että motivoiva haastattelu opitaan vaiheittain: ellei opiskelija hallitse edellisen vaiheen taitoja, hän ei voi edetä seuraavalle tasolle. Motivoivan haastattelun vaikuttavuus perustuu asiakkaan huolien kuuntelemiseen ja muutospuheen esiin kutsumiseen empaattisella ja asiakkaan itsemääräämisoikeutta tukevalla tavalla (Lahti, Rakkolainen, & Koski-Jännes, 2013). Haastattelun perustaidot – avoimet kysymykset, yksinkertaiset ja monimuotoiset reflektiot, tiivistäminen ja asiakkaan vahvistaminen – ovat tällöin oppimisessa avainasemassa (Miller & Rollnick, 2002). Muutospuheen tunnistaminen, vahvistaminen ja esiin kutsuminen sekä vastustuksen käsitteily edustavat motivoivan haastattelun edistyneempiä taitoja, jotka edeltävät muutossuunnitelman tekemistä ja asiakkaan sitoutumisen vahvistamista (Miller & Moyers, 2006). Välitön ja yksityiskohtainen palaute taitojen harjoittelusta on keskeisin oppimisen väline (Miller & Rodnick, 2002; Suikko & Riittinen, 2008).

Motivoivan haastattelun pedagogiikassa korostetaan teoreettisen tiedon integrointia arjen asiakastilanteisiin rooliharjoitusten ja videoiden kautta, jolloin opiskelija voi tulla tietoiseksi myös luontaisista taidoistaan (Suikko & Riittinen, 2008). Toom (2016) esittää, että ammatillisilla asiantuntijoilla on usein paljon kokemuksen kautta karttunutta taitavuutta, jota he eivät välttämättä osaa pukea sanoiksi. Tämä ns. hiljainen tieto tulee ilmi toisaalta haasteellisissa ja yllättävissä tai toisaalta hyvin onnistuvissa vuorovaikutustilanteissa (Toom, 2016). Hiljainen tieto edustaa käytännöllistä eli kokemuksellista tietoa, joka on keskeinen asiantuntijatiedon komponentti teoreettisen tiedon, itsesäätelytiedon ja sosiokulttuurisen tiedon rinnalla (Tynjälä, 2016). Erityisesti aikuisopiskelijoiden koulutuksessa hiljainen tieto eli ei-tietoinen osaaminen on tärkeä voimavara, joka on mahdollista sanallistaa tietoiseksi osaamiseksi harjoitteleamalla käytännön taitoja ja reflektoimalla niitä teoreettisten käsitteiden avulla (vrt. Toivonen & Asikainen, 2000).

Simulaatiopedagogiikka integraatiivisen pedagogiikan välineenä

Tynjälän ja hänen työryhmänsä kehittämä integratiivinen pedagogiikka on opetuksen ja oppimisympäristöjen järjestämisen malli, joka pyrkii yhdistämään asiantuntijatiedon eri muodot käytännön ongelmanratkaisussa (Bereiter, 2002; Tynjälä, Heikkinen, & Kiviniemi, 2011; Tynjälä, Heikkinen, & Hämäläinen, 2014). Mallin mukaan teoreettinen tieto on käsitteellistä, eksplisiittistä ja formaalista tietoa, kun taas käytännöllinen tieto on kokemukseen perustuvaa ja usein hiljaista tietoa. Itsesäätelytieto puolestaan viittaa oman toiminnan ohjaukseen ja säätelyyn liittyvään osaamiseen sisältäen metakognitiiviset sekä reflektiivi-

set tiedot ja taidot. Teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto ovat persoonallisia asiantuntijatiedon muotoja. Sen sijaan työympäristöjen kirjoittamattomia ja julkilausuttuja sääntöjä koskeva sosiokulttuurinen tieto on niiden sosiaaliin ja kulttuurisiin käytäntöihin valautunutta yhteisöllistä tietoa. Tynjälän (2016) mukaan syvälinen ja kokonaisvaltainen oppiminen mahdollistuu ainoastaan silloin, kun nämä tiedon muodot sulautuvat toisiinsa integroivan ajattelun (Kallio, 2011) avulla. Tällöin ammattilainen soveltaa teoreettista tietoa käytännön tilanteisiin, ymmärtää kokemuksiaan teoreettisen tiedon valossa, osaa kuvata käsitteellisesti käytännön ongelmia ja reflektoi omaa toimintaansa oman alansa tiedon valossa (Tynjälä, 2016; Tynjälä ym., 2011; 2014).

Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa kasvavaa suosiota saanut simulaatiopedagogiikka tarjoaa mahdollisuuden yhdistää asiantuntijatiedon muotoja opetustyön käytännöissä (Silvennoinen & Ahonen, 2017). Simulaatiopedagogiikalla tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa opiskelijat ratkoivat tosi elämän ongelmia todentuntuisissa oppimisympäristössä (Nimmagadda & Murphy, 2014). Simulaatiokoulutus koostuu kolmesta päävaiheesta (Dieckmann, Gaba, & Rall, 2007; Kalalahti, 2016; Keskitalo, 2015). Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat orientoituvat opetettavaan aiheeseen perehtymällä siihen teoreettisesti. Orientoiva vaihe aktivoi heidän aikaisemman osaamisensa asiaan liittyen. Toisessa vaiheessa tapahtuu varsinainen simulaatio annettujen ohjeiden, sääntöjen, roolien ja laadittujen oppimistavoitteiden mukaisesti. Simulaatio perustuu skenaarioihin, joissa on kuvattu simuloitavan tilanteen erityispiirteet. Simulaatiossa opiskelijat toimivat todellisuutta jäljittelevässä tilanteessa soveltaen siihen oppimisen kohteena olevia tietoja ja taitoja. Opet-

Simulaatio tarjoaa mahdollisuuden harjoitella autenttisia työelämän tilanteita ja taitoja turvallisesti ja kontrolloidusti opiskelijan osaamisen taso huomioiden.

tajat tarkkailevat ja ohjaavat harjoitusta. Kolmas vaihe koostuu palautekeskustelusta, jossa sekä opiskelijat että opettajat reflektoivat yhteisesti oppimista kriittisen rakentavasti. Palautekeskustelussa tyypillisesti käydään strukturoidusti läpi oppimiseen ja yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä. Palautekeskustelun päätteeksi opiskelijat asettavat itselle uudet oppimistavoitteet (Keskitalo, 2015).

Simulaatio tarjoaa mahdollisuuden harjoitella autenttisia työelämän tilanteita ja taitoja turvallisesti ja kontrolloidusti opiskelijan osaamisen taso huomioiden (Silvennoinen & Ahonen, 2017). Palautekeskustelussa nousevat usein esille tunteet ja aikaisemmat kokemukset työtilanteista. Kokemusten jakaminen yhteisesti edellyttää luottamusta, jolloin opettajan tehtävä on mahdollistaa rakentavan palautteen ja vertaistuen saanti luottamuksellisessa ja turvallisessa ilmapiirissä (Eteläpelto Collin & Silvennoinen, 2013; Keskitalo, 2015). Tutkimusten mukaan (mts.) opettajan roolilla ja asiantuntemuksella onkin keskeinen merkitys onnistuneen oppimiskokemuksen synnyssä.

Eteläpellon ym. (2013) mukaan simulaatiot tarjoavat yhteistoiminnallisen oppimisen foorumin, jossa aktivoidaan hiljainen kokemustieto ja tehdään se eks-

plisiittiseksi sekä opitaan uusia taitoja. Tällöin aikuinen opiskelija nähdään oppijana, joka konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan rakentaa aktiivisesti ja reflektoiden omaa tietämystään. Oma-kohtainen arviointi ja toiminnan säätely pääsevät kehittymään aktiivisen toiminnan, muilta saadun palautteen ja reflektion kautta (Eteläpelto ym., 2013; Keskitalo, 2015), mikä tukee itsesäätelytiedon kehittymistä (Bereiter, 2002). Toisaalta simulaatiopedagogiikassa korostuvat yhteistoiminnallinen oppiminen, toverikontaktit sekä opettajien ja opiskelijoiden aktiivinen vuorovaikutus (Kalalahti, 2016), mikä puolestaan tarjoaa mahdollisuuden sosiokulttuurisen tiedon eksplikointiin ja jakamiseen erilaisista työyhteisöistä tuleville opiskelijoille. Parhaimmillaan simulaatiot edistävät eri tiedonmuotojen integroitumista toisiinsa mahdollistaen näin vahvan osaamisen kehittymisen (Silvennoinen & Ahonen, 2017).

Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa simulaatiopedagogiikkaa on perinteisesti käytetty hoitotyön teknisten taitojen opettamisessa, mutta sitä sovelletaan enenevässä määrin myös ei-teknisten, kuten asiakastyön, tiimityön ja moniammatillisen yhteistyön opettamiseen (Eggenberger, Krumwiede, & Young, 2015; Logie, Pogo, Regehr, & Regehr, 2013; Mager, Lange, Greiner, & Saracino, 2012; Pakkanen, Salminen, & Stolt, 2012). Verrattuna aikaisempiin simulaatiopedagogiikan toteutuksiin, motivoiva haastattelu on monimutkainen ohjauksen menetelmä, jonka oppiminen edellyttää asteittaista taitojen harjoittelua ja yhdistämistä. Simulaatio-oppiminen sopii siihen kuitenkin hyvin, koska oppimisen tulisi tapahtua käytännön asiakastyön kontekstissa (Suikko & Riittinen, 2008; Rosengren, 2009). Opiskelija pystyy toteuttamaan reaaliaikaisen simuloidun asiakaskeskuste-

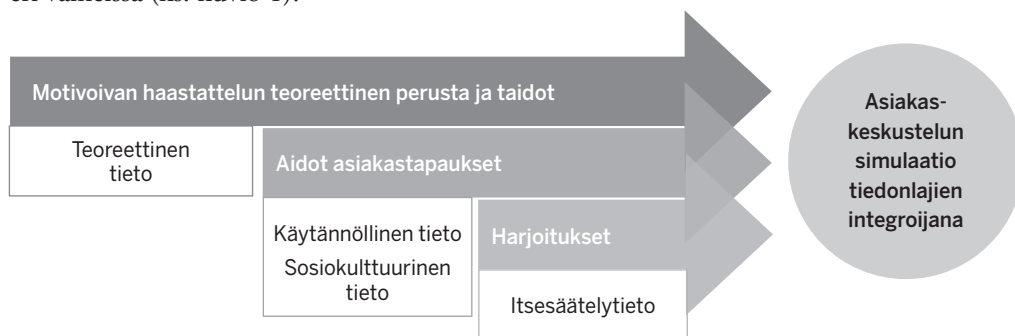
lun vasta pitkän harjoittelun jälkeen (Rosengren, 2009). Tässä opetuskokeilussa simulaatiopedagogiikka sovellettiin siten, että opiskelijat orientoituvat aiheeseen etukäiteistehävän kautta. Perinteisestä simulaatiopedagogiikasta poiketen opiskelijat opettajien sijaan laativat omien kokemustensa pohjalta asiakaskuvaukset, joita hyödynnettiin lähiopetuksen harjoituksissa. Harjoitukset olivat pienimuotoisia simulaatioita, mutta varsinainen kokoava simulaatioharjoitus tapahtui lähiopetuksen lopussa (ks. kuvio 1).

Opetuskokeilun toteutus

Opetuskokeilu toteutettiin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon valinnaisella opintojaksolla touko-kesäkuussa 2017. Opintojakso oli laajuudeltaan viisi opintopistettä ja sisälsi lähiopetusta 48 tuntia, mikä on kaksi kertaa enemmän kuin tavanomainen lähiopetuksen määrä YAMK-tutkinnoissa. Toisaalta siihen ei sisällynyt tyypillistä laajaa kirjallista tehtävää. Opettajina toimi kaksi aikuiskoulutuksessa pitkään toimintanutta yliopettajaa, joista toinen on tämän artikkelin kirjoittaja (SJ). Opetuskokeilu voidaan jakaa orientaatio-, lähiopetus- ja simulaatiovaiheeseen (vrt. Suikko & Riittinen, 2008). Pedagogiset aktiviteetit suunniteltiin tukemaan eri tiedonmuotojen kehittämistä ja niiden integroitumista eri vaiheissa (ks. kuvio 1).

Orientaatiovaihe perustui ennakkotehtäviin, jotka lähetettiin opiskelijoille kolme viikkoa ennen ensimmäistä lähiopetusjaksoa. Opiskelijat laativat itselleen henkilökohtaiset tavoitteet ja arvioivat motivoivan haastattelun taitoja viisiportaisella Likert-asteikolla. Arvioinnin tulokset esiteltiin ensimmäisellä opetuskerralla ja niiden pohjalta tarkennettiin opintojakson yleisiä tavoitteita. Opiskelijoiden tuli myös tutustua annettuun kirjallisuuteen ja nostaa oman työn kannalta kiinnostavia ja henkilökohtaisesti askarruttavia asioita keskusteltavaksi virtuaalisen oppimisympäristön keskustelualueella.

Lähiopetusvaiheessa opiskeltiin motivoivan haastattelun teoriaperustaa ja harjoiteltiin asteittain vaikeutuvia taitoja. Opettajat pitivät ensin aiheesta lyhyen luennon, jossa teoria pyrittiin sitomaan opiskelijoiden kokemuksiin opetuskeskustelun avulla. Harjoiteltavia taitoja demonstroitettiin simuloidun asiakaskeskustelun avulla, jossa opettajat ja opiskelijat toimivat työntekijän ja asiakkaan rooleissa sekä muu ryhmä havainnoijana ja palautteen antajana. Tämän jälkeen opiskelijat harjoittelivat taitoja pienryhmissä ja harjoituksista pidettiin yhteinen palautekeskustelu. Lähiopetuksen punaisena lankana olivat opiskelijoiden laatimat skeenaarit eli asiakaskuvaukset, joita he tarkensivat koulutusprosessin edetessä.



Kuvio 1. Opetuskokeilun viitekehys

Simulaatiovaiheessa opiskelijat suunnittelivat, näyttelivät ja videokuvasivat kolmen hengen ryhmissä asiakaskeskustelun valitsemansa ja yhdessä työstämänsä asiakastapauksen pohjalta: yksi toimi asiakkaana ja toinen työntekijänä, kolmannen ollessa videokuvaaja ja työskentelyn yhteenvedon tekijä. Videoidut asiakaskeskustelut katsottiin yhdessä 8-9 hengen opiskelijaryhmässä ja niistä käytiin opettajien johdolla simulaatiopedagogiikan mukainen palautekeskustelu sekä arviointiin motivoivan haastattelun taitojen oppimista. Jokainen opiskelija tuotti lähiopetuksen jälkeen simuloidun asiakaskeskusteluvideon, jossa he toimivat työntekijän roolissa ja josta he saivat opettajilta kirjallisen arviointipalautteen.

Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Tutkimus on osa tutkimushanketta *Osaavan työvoiman varmistaminen sosiaali- ja terveydenhuollon murroksessa* (2016–2019). Tutkimus oli läpikäynyt eettisen ennakoarvioinnin ja saanut tutkimusluvan ammattikorkeakoululta. Opiskelijat olivat tietoisia ilmoittautuessaan opintojaksolle, että kysymyksessä on tutkimuspilotti. Heiltä pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen opintojen alussa tutkimuksen esittelyn yhteydessä. Kaikki opiskelijat antoivat suostumuksen. Toinen kirjoittajista (SJ) vastasi pedagogisen kokeilun suunnittelusta ja opetuksesta ja toinen vastasi tutkimuksen empiirisen osuuden suunnittelusta sekä haastattelujen toteuttamisesta ja analyysistä (PS).

Opiskelijoiden keski-ikä oli 37.8 vuotta (SD=12.4) ja työkokemus alalta keskimäärin 10.7 vuotta (SD=6.9). Opiskelijoista 56 %:lla (n=10) oli sosionomin tutkinto, 17 %:lla (n=3) sairaanhoitajan tutkinto ja 27 %:lla (n=5) jokin muu tut-

kinto. He työskentelivät kunnan sosiaalipalveluissa ja terveydenhuollossa, koulun sosiaalityössä, lastensuojelulaitoksissa ja kolmannen sektorin palveluissa. Aikaisempaa kokemusta opintojaksolla kokeiltavista pedagogisista aktiviteeteista opiskelijoilla oli jonkun verran tai vähän. 56 % oli aiemmin tehnyt itsearviointia asiakastyöntaidoistaan ja näytellyt asiakkaan tai työntekijän roolissa (n=10), 33 % oli analysoinut asiakastapauksia ryhmätöinä ja harjoitellut asiakastyön taitoja pienryhmissä (n=6). 17 % oli arvioinut opiskelijatoverin asiakastyön taitoja ja osallistunut simulaatioharjoitukseen (n=3).

Artikkelin tutkimusaineisto koostuu 16 opiskelijan kahdesta fokusryhmähaastattelusta (Valtonen, 2011; Pietilä, 2017). Fokusryhmähaastattelu valikoitui haastattelumenetelmäksi, koska tavoitteena oli, että opiskelijat keskustelisivat tutkimuksen teemoista samanaikaisesti sekä fokusoidusti että mahdollisimman vapaamuotoisesti. Kuten Valtonen (2011) tuo esille, fokusryhmähaastattelun tavoitteena on saada aikaan osallistujien välistä vuorovaikutusta käsiteltävänä olevasta aiheesta. Menetelmää on kritisoitu siitä, että ryhmän vuorovaikutus vaikuttaa yksilöiden tapaan keskustella asioista ja tuoda esille omaa näkökulmaa (Valtonen, 2011). Konstruktionistisesta näkökulmasta tarkasteltuna tiedontuotanto tapahtuu kuitenkin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, niinpä ryhmän vuorovaikutusta ei pitäisi kään nähdä metodisena ongelmana, vaan erityispiirteenä, joka määrittää tuotettavaa aineistoa (Valtonen 2011). Haastatteluissa opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan kunkin pedagogisen aktiviteetin merkitystä heidän oppimiselleen.

Haastattelut toteutettiin opintojakson lähiopetuksen viimeisenä päivänä kahdessa ryhmässä aikataulullista syistä. Opiske-

lijoiden saaminen haastatteluun myöhemmin olisi saattanut myös muodostua ongelmaksi heidän työ- ja loma-aikataulujen vuoksi. Ensimmäinen ryhmähaastattelu kesti 81 minuuttia ja toinen 73 minuuttia. Yhteensä litteroitua haastatteluaineistoa oli 36 sivua (fontti 11, riviväli 1).

Laadullisen tutkimuksen tekoa määrittää aineiston ja teorian suhde. Teoriasidonnaisessa sisällön analyysissä aineiston analyysi etenee aineistolähtöisesti, tarkastellen kuitenkin aineistoa suhteessa tut-

kimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2012). Tässä tutkimuksessa aineisto on ensin analysoitu aineistolähtöisesti sisällönanalyysillä. Saatua analyysiä on tarkasteltu suhteessa teoreettiseen viitekehykseen, erityisesti siihen miten integratiivisen pedagogiikan eri tiedonmuodon lajit ilmenevät analysoidussa aineistossa. Tämän jälkeen aineisto on järjestetty simulaatiopedagogiikan vaiheiden mukaan. Esimerkki aineiston analyysistä on esitetty taulukossa 1. Tulosten luokitus on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Teoreettinen kiteytys
"Niin, niin se häiritsi hirveesti että siellä lukee että kirjallisuuden pohjalta keskustelua" R2V1	kirjallisuuden pohjautuva kommentointi keskustelupalstalla haasteellista	Keskustelupalstalle kirjoittamisen kynnys korkea	Teoreettisen tiedon soveltamisen vaikeus verkkokeskustelussa	Lähiopetusvaiheessa kokemuksellinen tieto konkretisoituu ja saa käsitteellisen ymmärryksen reflektion kautta
"Itse ainakin koen että parempi olla hiljaa kuin vastata sinne väärin, sitten ei laita sinne mitään jos ei oo ihan varma" R2V3	kynnys kirjoittaa keskustelupalstalle ei halua vastata väärin			
"Se on se itsekritiikki" R2V8	kriittisyys itseään kohtaan			
"Mä oon ajatellu et tää on jotenkin niin mitään sanomaton kommentti että jätinpäs kommentoimatta nyt, kynnys on aika korkea" R1V2	omien ajatusten vertaaminen toisten kirjoituksiin kynnys kirjoittaa keskustelupalstalle			
"Ja meillä ei oo siis, ei oo ollu aikasemmissa missään tämmöstä, ei oo ollu" R1V4	ei aikaisempaa kokemusta keskustelupalstalle kirjoittamisesta			

Taulukko 2. Kooste keskeisistä tutkimustuloksista

Alaluokka	Yläluokka	Teoreettinen kiteytys
Yhteinen teoreettinen/käsitteellinen ymmärrys asiasta ennen opintojen alkua	<i>Orientaatiovaihe kontekstualisoi ja innosti oppimaan</i>	Orientaatiovaiheessa teoreettinen ja itsesääteletieto kontekstualisoi oppimista
Innosti oppimaan		
Oppimistavoitteiden asettaminen tuki oppimista		
Oman osaamisen arvioinnin vaikeus	<i>Osaamisen reflektoinnin merkitys oppimisessa kaksijakoista</i>	
Osaamisen kumuloituminen ja aikaisemman osaamisen hyödyntäminen	<i>Käytännön kokemus (kokemuksellinen tieto) ja hiljaisen tiedon tunnistaminen edistää uuden oppimista ja sen soveltamista työhön</i>	Lähiopetusvaiheessa kokemuksellinen tieto konkretisoituu ja saa käsitteellisen ymmärryksen reflektion kautta
Osaamisen käsitteellinen ymmärtäminen		
Näkökulmia ja ymmärrystä omasta ja toisten työstä	<i>Asiakkaan näkökulman ymmärrys syventyi monialaisessa ryhmätyöskentelyssä</i>	
Monialaisuuden ymmärtäminen asiakkaan näkökulmasta		
Keskustelupalstalle kirjoittamisen kynnys korkea	<i>Teoreettisen tiedon soveltamisen vaikeus verkkokeskusteluissa</i>	
Keskustelupalstan lukeminen tuki oppimista (reflektointi)		
Kollektiivinen palaute toisilta opiskelijoilta	<i>Palautekeskustelut opitun yhdistäjänä</i>	Simulaatiovaihe asiantuntijatiedon muotojen integroijana oppimisessa
Palautekeskustelun moniulotteisuus – monet roolit ja kontekstit		
Herätti refleктоimaan		
Simulaatiot turvallinen tapa oppia	<i>Tunteet oppimisen edistäjänä</i>	
Simulaatiot vaativat eläytymistä asiakkaan tilanteeseen		
Opettajat vertaisia	<i>Opettajat oppimisen mahdollistajana</i>	
Luottamuksellinen ja turvallinen oppimisympäristö		

Tulokset

S euraavassa tulokset kuvataan koulutuksen vaiheiden mukaisesti (orientaatio-, lähiopetus- ja simulaatiovaihe) havainnollistamaan osaamisen kehittymistä. Tulokset kuvataan yläluokkien tasolla ja jokaisesta vaiheesta on luotu käsitteellinen kiteytys. Haastattelulainauksen jälkeen on sulussa ryhmähaastattelun ja haastateltavan numero.

Orientaatiovaiheessa teoreettinen ja itsesäätelytieto kontekstualisoi oppimista

O rientaatiovaiheessa opiskelijat perehtyivät teoriatietoon, arvioivat omia taitojaan ja asettivat itselleen oppimistavoitteet. Orientaatiovaiheen analyysin tulokset jäsenyivät käsitteelliseen kiteytykseen: *Orientaatiovaiheessa teoreettinen ja itsesäätelytieto kontekstualisoi oppimista*. Orientaatiovaiheeseen liittyvistä tuloksista muodostui kaksi yläluokkaa: *Orientaatiovaihe kontekstualisoi ja innosti oppimaan ja osaamisen reflektoinnin merkitys oppimisessa kaksijakoista*.

Orientaatiovaihe kontekstualisoi ja innosti oppimaan

Orientaatiovaihe mahdollisti sen, että opiskelijoilla oli yhteinen teoreettinen ymmärrys opetettavasta asiasta ennen koulutuksen alkua ja ennen lähiopetusta. Teoreettiseen viitekehykseen perehtyminen ennen simulaatioharjoituksia auttoi ymmärtämään syvällisemmin käsiteltävää aihetta ja orientoi oppimista. Se myös jäseni oppimista hallitumpaan muotoon. Opiskelijat toivat esille tunteiden merkityksen, sillä orientaatio-osuus lisäsi motivaatiota ja innosti oppimiseen.

Elikkä se että sieltä sä sait jo niitä käsitteitä, jolloin sä pystyit miettiä niitä ja

valmistautua siihen asiaan... Se mun mielestä lyhentää sitä aikaa sit sillä tavalla että päästään tavallaan, me ollaan samalla viivalla [ryhmän kanssa], et me päästään niinku siitä eteenpäin. (R1V4)

Osaamisen reflektoinnin merkitys oppimisessa kaksijakoista

Henkilökohtaisten oppimistavoitteiden merkitys koettiin kaksijakoisesti. Osa opiskelijoista koki ne mielekkääksi, koska oman osaamisen reflektointi ennen koulutusta tukee tavoitteellista oppimista. Selkeä itse määritelty tavoite herättää sisäisen motivaation opiskeluun. Oppimisen tavoitteellisuus näkyi sen linkittymisenä omaan työhön.

Kun joutuu miettimään niitä omia tavoitteita, niin se asetti odotukset, kyllä se asetti korkeammat odotukset myös tälle kurssille ja opettajille. Ei lähe vaan vähän niinku takki auki katsomaan että, mitäs saisi irti, vaan sitä oikeesti odottaa myös saavansa. (R1V6)

Toisaalta osa haastatelluista oli sitä mieltä, että oli vaikea arvioida omia taitoja ja asetta henkilökohtaisia oppimistavoitteita. Vaikeana pidettiin erityisesti ennakoitavassa ollut taitojen arvioimista Likert-asteikolla.

No mulle se oli kans kauheen vaikee ... mun mielestä oli hirveen vaikee arvioida jotenkin numeerisesti. (R2V1)

Lähiopetusvaiheessa kokemuksellinen tieto konkretisoituu ja saa käsitteellisen ymmärryksen reflektion kautta

L ähiopetusvaiheeseen kuului kehittyvien taitojen opettelu ja niiden harjoittelu teoreettisen tiedon pohjalta. Opettajat esittelivät ensin harjoitusten teoreettisen perustan, jonka yhtey-

dessä käytiin opetuskeskustelua opiskelijoiden kysymysten pohjalta. Asiakastyön taitoja simuloitiin monin eri tavoin: demonstraatioin, harjoituksin ja videoidun asiakaskeskustelun avulla. Simulaatiot perustuivat opiskelijoiden kirjoittamiin asiakkasnaarioihin.

Lähiopetusvaiheen tulokset jäsentyvät käsitteelliseen kiteytykseen: Lähiopetusvaiheessa *kokemuksellinen tieto konkretisoituu ja saa käsitteellisen ymmärryksen reflektion kautta*. Aineiston analyysin perusteella muodostui kolme yläluokkaa: *käytännön kokemus (kokemuksellinen tieto) ja hiljaisen tiedon tunnistaminen edistää uuden oppimista ja sen soveltamista työhön, asiakkaan näkökulman ymmärrys syventyi monialaisessa ryhmätyöskentelyssä ja teoreettisen tiedon soveltamisen vaikeus verkkokeskusteluissa*.

Käytännön kokemus (kokemuksellinen tieto) ja hiljaisen tiedon tunnistaminen edistää uuden oppimista ja sen soveltamista työhön

Opiskelijat kokivat ennen harjoituksia pidettyä lyhyttä teoreettista alustusta sopivana tietomääränä, joka tiivisti ja kertasi aiemmin luettua kirjallisuutta.

Mun mielestä se oli hyvä, miten tää oli rakennettu nimenomaan niin että, sitä teorian palasia lähetettiin heti testaamaan. (R1V6)

Simulaatioharjoituksissa koettiin hyvänä se, että niissä kokemuksellinen tieto toimi niiden pohjana. Simulaatiot antoivat virikkeitä ja omaan työhön sovellettavia keinoja uudistaen käytännön osaamista. Haastattelussa tuli esille, etteivät haastavien asiakastilanteiden simulaatiot onnistuisi ilman työelämän tuomaa kokemusta. Pitkä työkokemus, osaamisen soveltaminen simulaatiotilanteeseen ja tilan-

teen reflektointi takasi syvällisen oppimiskokemuksen.

Että jos ei ois asiakastyöstä kokemusta, niinku luulen että se olisi jääny hyvin pinnalliseksi. Mä ainakin oon käyny näitten päivien jälkeen omassa päässä semmosta, prosessia, että kyllä musta tuntuu että, on siinä täytynyt olla joku aiempi osaaminen ja semmonen, mikä on niinku lähteny sitten, niinku, minkä päälle tää on lähteny rakentuu ... auttanu siinä soveltamisessa omalle alalle. (R2V2)

Simulaatiopedagogiikka mahdollisti käytännöllisen tiedon hyödyntämisen oppimisessa ja teoreettisen tiedon ymmärryksen lisääntymisen liittyen omiin työskentelytapoihin ja suhteutettuna omaan työkontekstiin eli sosiokulttuuriseen tietoon. Simulaatiot toimivat hiljaisen tiedon käsitteellistäjänä kun osaaminen sai teoreettisen pohjan ja ymmärryksen.

Asiakkaan näkökulman ymmärrys syventyi monialaisessa ryhmätyöskentelyssä

Opiskelijat edustivat erilaisia työympäristöjä ja toimintakulttuureja. Simulaatioiden toteuttaminen monialaisesti koettiin erityisesti lisäävän asiakkaan näkökulman syvällisempää ymmärtämistä. Asiakkaan asemaan asettuminen avasi ymmärtämään asiakkaan tilannetta ja oivaltamaan, miten asiakkaan paras voi täysin unohtua moniammatillisessa yhteistyössä. Opiskelijat toivat kokemuksiinsa ja sosiokulttuuriin tietoonsa pohjautuen esiin moniammatillisen työskentelyn haasteita ja ongelmakohtia.

Se ei kyl toteutunu se ajatus nuoriin, siis mikä X-paikan ajatus on että, kaikki on samassa, Y-organisaatio, Z-organisaatio, kaikki, siellä on silti oma luokku. X-asiantuntija istuu tuolla, tuolla

Y-asiiantuntija, tuolla Z-asiiantuntija, se asiakas käy joka ikisellä luukulla hoitamassa sen asiansa. (R1V1)

Simulaatioharjoitukset avasivat mahdollisuuden jakaa kokemuksia toisten kanssa ja reflektoida tilannetta monenlaisista näkökulmista ja positioista. Monialainen työskentely auttoi ymmärtämään oman ammatillisuuden ydintä ja toisten työtä.

Puhuttiin ... et mitenkä eri, ammasteista kuitenkin tai eri työympäristöistä tulevat voi suhtautua, siihen samaan keissiin samaan asiaan niinku sieltä omasta lähtökohdasta, käsin. (R2V7)

Teoreettisen tiedon soveltamisen vaikeus verkkokeskusteluissa

Opiskelijoita oli pyydetty kirjoittamaan heitä askarruttavia asioita virtuaaliselle keskustelualustalle lähdekirjallisuuteen pohjautuen. Verkkokeskustelua oli tarkoitus käydä koko opintojakson ajan. Opiskelijat kokivat kirjoittamisen aloittamisen vaikeaksi. He vertasivat omia ajatuksiaan toisten opiskelijoiden kirjoituksiin ja kokivat, etteivät he pysty kirjoittamaan tarpeeksi käsitteellisellä tasolla. Muiden keskustelun seuraaminen kuitenkin edisti ja tuki oppimista. Se auttoi refleктоimaan ja käsitteellistämään omaa kokemusta, vaikka oman teoreettisen näkökulman tuottaminen oli vaikeaa.

Että, mun on ollu tarkoitus laittaa tää sinne keskustelupalstalle, mutta kun mä en oo ollu varma et onks tää niin niinku, [naurahtaa] hölmö juttu et mä voin niinku laittaa tätä sinne ... olen yrittänyt sinne kirjoittaa mutta en saa tuotettua nyt tällä hetkellä sinne mitään. (R1V3)

Simulaatiovaihe asiiantuntijatiedon muotojen integroijana oppimisessa

Simulaatiovaiheessa opiskelijat suunnittelivat, näyttelivät ja videoivat asiakaskeskustelun valitseman asiakastapauksen pohjalta. Palautekeskustelu koostui videoiden katsomisesta ja sen pohjalta käydystä ryhmäkeskustelusta, jossa taitojen kehittymistä arvioitiin simulaatiopedagogiikan periaatteiden mukaisesti.

Simulaatiovaiheen tulokset jäsentyivät käsitteelliseen kiteytykseen: *Simulaatiovaihe asiiantuntijatiedon muotojen integroijana oppimisessa*. Analyysin perusteella aineistosta muodostui kolme yläluokkaa: *palautekeskustelut opitun yhdistäjänä, tunteet oppimisen edistäjänä ja opettajat oppimisen mahdollistajana*.

Palautekeskustelut opitun yhdistäjänä

Videoiden kuvaaminen ja arviointi oli uusi pedagoginen menetelmä kaikille opiskelijoille, joka antoi mahdollisuuden arvioida omaa ja toisten toimintaa ulkopuolisesta näkökulmasta sekä saada palautetta monialaisesta näkökulmasta.

Ja sit tuntuu et siitä jäi ihan mieleen ne videot mitä katsottiin niin ihan muistaa et miten siellä joku toinen samautti ja, puhu samanlaisella äänellä, jotenkin tuntu et ihan se kun sen näki niin se jää mieleen eri tavalla kuin et me oltais vaan, puhuttu ja luettu. Niin kuitenkin, et sen voi ihan muistaa, mä luulen et ihan pitkään, vuosia eteenpäin, niin sehän on valtava, aikamoinen semmonen niinku juttu, vielä kun ne on itse tehty et ne ei oo mitään valmiita videoita. Niistäkin oppii mut vielä kun ne on, ja se pieni jännitysikin mikä ensin liitty, et kuvataan. (R2V5)

Palauttekeskusteluja kuvattiin oleelliseksi oppimisen kannalta, koska ne yhdistivät opiskellut asiat toisiinsa ja kehittivät uudenlaista, kokonaisvaltaista työtapaa.

Kyllä ilman sitä siis ois jäänyt tosi ohueksi se, oppiminen. Se oli niinku se, liima tässä kaikessa hommassa. (R1V8)

Tää debriefing missä tahansa simulatiossa on olennainen, koska jos et sä saa palautetta sun toiminnasta, jos et sä saat siitä tilanteesta palautetta, miten sä voit oppia esimerkiksi sitä ohjaamaan sitä sun, työtä tai tekemistäs toisella tavalla. (R1V4)

Opiskelijat toivat esille, että palautteen saaminen omasta toiminnasta on oppimisen kannalta oleellista. Kollektiivinen palaute toisilta opiskelijoilta koettiin oppimisen kannalta erittäin tärkeäksi. Myös toisten opiskelijoiden toiminnan havainnointi edisti oppimista. Palautekeskustelut herättivät reflektoimaan ja tukivat oppimista. Niitä kuvattiin turvallisiksi tilanteiksi, joissa pystyi tuomaan esille myös omaa epävarmuutta tilanteeseen liittyen.

Tunteet oppimisen edistäjänä

Opiskelijoilla oli halu kehittää asiakastyön taitoja ja saada niistä palautetta. Simulaatioita kuvattiin turvallisiksi ja aidoiksi harjoittelutilanteiksi, joissa kaikki olivat motivoituneesti mukana. Tunteilla oli vahva rooli oppimisen edistäjänä. Asiakkaan ”nahkoihin” meneminen simulatiossa lisäsi asiakkaan näkökulman ja tilanteeseen liittyvien tunteiden ymmärtämistä.

Ja ehkä jotenkin niitten tunteitten salliminen, mä sallin itselleni niinku se, paljon nyt kun on joutunu näitten tunteitten kanssa ja sitten kun on näitä keissejä käyty ja sit huomaa että, sekä asiakkaalla, hyvin erilaisia tunteita ja itsellä on

hyvin erilaisia tunteita, et, mitenkä niitten kohtaamine ... se tunnemaailma etä, oppii niinku enempi ymmärtämään sitä omaa, ja hyväksymään sitä omaa tunnemaailmaansa ja asiakkaan tunnemaailmaa. (R1V1)

Opettajat oppimisen mahdollistajana

Opettajat mahdollistivat kokonaisvaltaisen oppimisen luomalla turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin. Opiskelijat myös kokivat, että opettajat eivät asettuneet asiantuntijuudellaan heidän yläpuolelle vaan olivat opiskelijoiden kanssa tasavertaisia toimijoita. He heittäytyivät tilanteisiin samalla intensiteetillä kuin opiskelijatkin.

Ja just se että opettajat teki itse myös sen esimerkin ja sen harjoituksen, niin ehkä se on just saanu myös niinku, opiskelijat sillä lailla siis, tässä ryhmässä kaikki niinku mukaan siihen, et onhan sillä vaikutusta. (R1V5)

Kun tässä ei oo nyt varsinaisesti mitään oikeita vastauksia, et sit se opettajan roolikin on niinku ehkä yhdessä, meidän kanssa miettiä ja hakea ja että et voisko olla näin, tai voisko tätä viedä eteenpäin näin ja tavallaan semmosena, konsultointina tapahtuvaa. (R1V7)

Johtopäätökset

Tämä tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja arvioida simulaatiopedagogiikalla toteutetun motiivoin haastattelun opetuskokeilua integratiivisen pedagogiikan viitekehyksessä. Kysymyksessä on pilottitutkimus, jonka tulosten siirrettävyyteen toisenlaisiin pedagogisiin ympäristöihin tulee suhtautua varovaisesti. Tulokset osoittavat, että huolellisesti suunniteltu opetuskokeilu mah-

dollisti integratiivisen pedagogiikan mallin mukaisen oppimisen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen (vrt. Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostiainen, & Rasku-Puttonen, 2016). Opiskelijat hyödynsivät teoreettista tietoa perehtyessään opetettavaan aiheeseen; se jäseni ja innosti oppimaan. Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integroitumista sekä hiljaisen tiedon käsitteellistämistä tapahtui opetuskeskusteluissa, harjoituksissa ja simulaatioissa. Sosiokulttuurista tietoa välittyi erityisesti moniammatillisuudesta virinneesä keskustelussa, kun opiskelijat reflektoivat tilannetta asiakkaan näkökulmasta käsin. Simulaatioiden erityinen hyöty onkin siinä, että ne mahdollistavat sosiokulttuurisen tiedon integroitumisen oppimiseen työyhteisön ulkopuolella (Heikkinen, Tynjälä, & Kiviniemi, 2011). Reflektiivinen ajattelu oli läsnä kaikissa oppimistilanteissa yhteisen keskustelun kautta. Erityisesti se tuli esille silloin, kun opiskelijat saivat kriittistä palautetta taidoistaan turvallisessa ilmapiirissä. Asiantuntijatiedon komponentit sulautuivat kokoaavassa simulaatioharjoituksessa, kun opiskelijat valmistelivat ryhmätyönä asiakaskenaariot ja havainnollistivat motivoivan haastattelun taitojaan videoidussa asiakaskestelussa. Opiskelijat joutuivat sovitamaan yhteen erilaisia ja jopa toisilleen vastakkaisia näkökulmia ja käyttämään integroivaa ajattelua käytännöllisessä ongelmanratkaisussa (Tynjälä, 2016).

Luottamuksellisen ja turvallisen opetusilmapiirin luomisessa opettajien rooli oli keskeinen, mikä painottaa opettajan roolin ja asiantuntijuuden merkitystä onnistuneen oppimiskokemuksen synnyssä (Eteläpelto ym., 2013; Keskitalo, 2015; Tynjälä ym., 2016). Opettajan rooliin kuuluu myös minäkuvan ja ammatillisen identiteetin kehittymisen tukeminen (Eteläpelto ym., 2013), mikä ilmeni erilaisten

ammattillisten näkökulmien etsimisenä ja vahvistamisena opetuksessa. Motivoivan haastattelun opettamisen tulee olla analogista motivoivan haastattelun hengen kanssa (Suikko & Riittinen, 2008). Opettajien heittäytyminen harjoituksiin viesti opiskelijoille tasavertaista kumppanuutta. Erityisesti aikuiskoulutuksessa on tärkeää tunnistaa ja tunnustaa opiskelijoiden ammatillinen asiantuntijuus. Opiskelijoiden käytännöllinen tieto on keskeinen voimavara, jota tulisi tehokkaammin hyödyntää ammatillisen koulutuksen pedagogisessa suunnittelussa. Tällöin koulutus myösvastaa paremmin työelämän tarpeisiin.

Opettajan rooliin kuuluu myös minäkuvan ja ammatillisen identiteetin kehittämisen tukeminen.

Opetuskokeilun kehittämishaasteet liittyvät henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiseen sekä verkkokeskusteluun opiskelumenetelmänä, joihin opiskelijat olisivat tarvinneet enemmän tukea ja selkeämpiä ohjeita. Koska vuorovaikutustaidot ovat pitkälti hiljaista tietoa, niiden reflektointi, käsitteellistäminen ja arviointi on haasteellista (Toom, 2016). Verkkokeskustelun tarkoituksena oli soveltaa teoreettista tietoa omiin havaintoihin, mutta opiskelijoilla oli korkea kynnyksensä kirjoittaa viestejä heidän verratessa omaa osaamistaan muiden osaamiseen. Verkkokeskustelussa aktivoituivat siten myös opiskelijoiden itesesäätelytiedon rajoitteet, mikä esti oppimista. Opettajien osallistuminen keskus-

teluun ja esimerkin antaminen olisi voinut madaltaa osallistumiskyynnystä ja siten edistää reflektiivisen itsearvioinnin kehittämistä.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteeneväisiä aikaisempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan simulaatiot mahdollistavat ei-teknisten taitojen, kuten vuorovaikutusosaamisen laaja-alaisen kehittämisen (Eggenberger ym., 2015; Logie ym., 2013; Mager ym., 2012; Pakkanen ym., 2012). Halusimme tutkia, miten simulaatiopedagogiikka sopii monimutkaisen menetelmän opiskeluun aikuisopiskelijoilla. Tulosten perusteella motivoivan haastattelun perusteiden omaksuminen näyttää edellyttävän useiden työpaikkojen jakson, mikä mahdollistaa taitojen vaihteittaisen opiskelun (Miller & Moyers, 2006). Teoreettinen tieto muodostaa taitojen oppimisen perustan (Miller & Moyers, 2006), joka kuitenkin jää kuolleeksi tiedoksi (*inert knowledge*) ilman käytännön taitoihin integroitumista (Tynjälä, 2016). Opetuskokeilussa havaittiin toimivaksi ratkaisuksi yhdistelmä, jossa opiskelijat tutustuivat ennen lähiopetusta aihetta koskevaan kirjallisuuteen ja opettajat yhdistivät teoreettisten ydinasioiden opettamisen taitojen harjoitteluun. Videon käyttö simulaatiossa koettiin oleelliseksi, koska se mahdollisti taitojen kriittisen arvioinnin ja yhteisen reflektoinnin (vrt. Suikko & Riittinen, 2008). Oman toiminnan näkeminen ulkopuolisesta näkökulmasta tukee erityisesti aikuisen reflektiivistä oppimista, kun hän joutuu pois oppimaan vanhoja toimintatapoja (Eteläpelto ym., 2013), motivoivan haastattelun tapauksessa asiantuntijoille tyypillistä ”oikean neuvomisen refleksiä” (Rosengren, 2009).

Motivoivan haastattelun osaamisen tarve kasvaa meneillään olevan sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen myötä,

kun asiakkaiden valinnanvapaus ja sen myötä vastuu omasta terveydestä ja hyvinvoinnista lisääntyvät (Sote-uudistuksen yleisesittely, 2017). On tärkeää, että motivoivan haastattelun henkeä, teoriaa ja tekniikoita opiskellaan jo ammattiin valmistavassa koulutuksessa, hyödyntäen opiskelijoiden karttuvaa harjoittelu- ja työkokemuksia simulaatiopedagogiikan keinoin. Tämä edellyttää opettajilta osaamista ja resursseja opiskelijoiden nykyistä yksilöllisempään ohjaukseen. On kuitenkin hyvä muistaa, että motivoiva haastattelu ei sovi kaikille asiakkaille (Koski-Jännes, 2008) eikä kaikenlaisiin työtilanteisiin. Tähän tutkimukseen osallistui pääasiassa sosiaalialan ammattilaisia, joiden mielestä motivoivan haastattelun henki ja vuorovaikutuskeinot sopivat hyvin heidän työhönsä. Jatkossa tulisi kartoittaa motivoivan haastattelun soveltuvuutta myös suomalaisiin terveydenhuollon työkäytäntöihin (vrt. esim. Kouwenhoven-Pasmooij ym., 2010). Motivoivan haastattelun vaikuttavuus todentuu viime kädessä myönteisinä muutoksina asiakkaan elämässä. Tämän vuoksi on tärkeä edelleen tutkia motivoivan haastattelun vaikutusmekanismeja ja sitä, millaiset pedagogiset interventiot ovat riittävän tehokkaita saamaan aikaan muutosta niin ammattilaisten taidoissa kuin asiakkaan elämässä.

Kiitokset

Artikkeli on osa Suomen Akatemian Strategisen tutkimusneuvoston vuosi- (2016–2019) rahoittamaa hanketta Osaavan työvoiman varmistaminen sosiaali- ja terveydenhuollon murroksessa (hanke 303608). Kiitämme lehtori Outi Ahosta ja yliopettaja Ossi Salinia yhteistyöstä opetuskokeilun toteuttamisessa.

Lähteet

- Arkowitz, H., & Miller, W. R. (2008). Learning, applying, and extending motivational interviewing. Teoksessa H. Arkowitz, H. A. Westra, & S. Rollnick (toim.), *Motivational interviewing in the treatment of psychological problems* (ss. 1–25). New York: Guilford Press.
- Ashton, M. (2006). My way or yours? *Drug and Alcohol Findings*, 15, 22–29.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berg, K. I., & Miller, S.D. (1994). Ihmeitä tapahtuu: periaatteita ja lähtökohtia. Helsinki: Otava.
- Dieckmann, P., Gaba, D., & Rall, M. (2007). Deepening the Theoretical Foundations of Patient Simulation as Social Practice. *Sim Healthcare*, 2(3), 183–193.
- Eggenberger, S. K., Krumwiede, N. E., & Young, P. K. (2015). Using Simulation Pedagogy in the Formation of Family-Focused Generalist Nurses. *Journal of Nursing Education*, 54(10), 588–593.
- Eriksson, E., Korhonen, T., Merasto, M., & Moisio, E.-L. (2015). *Sairaanhoitajan ammatillinen osaaminen – Sairaanhoitajakoulutuksen tulevaisuus* -hanke. Ammattikorkeakoulujen terveysalan verkosto ja Suomen sairaanhoitajaliitto ry.
- Eteläpelto, A., Collin, K., & Silvennoinen, M. (2013). *Simulaatiokoulutuksen pedagogiikka*. Teoksessa R. Ranta (toim.), *Simulaatio-oppiminen terveydenhuollossa* (ss. 21–50). Helsinki: Fioica.
- Halttunen, T. Koivisto, M., & Billett, S. (2014). Promoting and recognizing lifelong learning: Introduction. Teoksessa T. Halttunen, M. Koivisto, & S. Billett (toim.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning* (ss. 3–18). London: Springer.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P., & Kiviniemi U. (2011). Integrative pedagogy in practicum. Teoksessa M. Mattsson, T. V. Eilertsen, & D. Rorrison (toim.), *A practicum turn in teacher education* (ss. 91–112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hetteman, J., Steele, J., & Miller, W.R. (2005). Motivational interviewing. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 91–111.
- Jensen, C. D., Cushing, C. C., Aylward, B.S., Craig, J.T., Sorell, D. M., & Steele, R. G. (2011). Effectiveness of motivational interviewing interventions for adolescent substance use behavior change: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(4), 433–440.
- Kalalahti, J. (2016). *Simulaatioiden operuskäyttö SM:n hallinnonalan koulutusorganisaatioiden perustutkintokoulutuksessa*. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.
- Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of thinking in adults. *Theory & Psychology*, 21(6), 785–801.
- Keskitalo, T. (2015). *Developing Pedagogical Model for Simulation-Based Healthcare Education*. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 299.
- Koski-Jännes, A. (2008) Johdanto. Teoksessa A. Koski-Jännes, I. Riittinen, & P. Saarnio (toim.), *Kohti muutosta. Motivointimenetelmiä päihde- ja käyttäytymisongelmiin* (ss. 7–15). Helsinki: Tammi.
- Kunnat ja maakunnat hyvinvoinnin ja terveyden edistäjinä sote-uudistuksessa. *Faktalehti* 2/2017. Haettu sivustolta <http://alueuudistus.fi/faktalehdet>
- Lahti, J., Rakkolainen, M., & Koski-Jännes, M. (2013). Motivoiva haastattelu kaksoisdiagnoosipotilaiden hoidossa. *Duodecim* 129(19), 2063–2069.
- Logie, C., Bogo, M., Regehr, C., & Regehr, G. (2013). A Critical Appraisal of the Use of Standardized Client Simulations in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 49(1), 66–80.
- Mager, D. R., Lange, J. W., Greiner, P. A., & Saracino, H. (2012). Using Simulation Pedagogy to Enhance Teamwork and Communication in the Care of Older Adults: The ELDER Project. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 43(8), 363–369.
- Miller, W. R., & Mount, K. A. (2001). A small study of training in motivational interviewing: Does one workshop change clinician and client behavior? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29, 457–471.
- Miller, W. R., & Moyers, T. B. (2006). Eight stages in learning motivational interviewing. *Journal of Teaching in Addictions*, 5(1), 3–17.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (1991). *Motivational interviewing. Preparing people to change addictive behavior*. New York: Guilford Press.
- Miller W. R., & Rollnick S. (2002). *Motivational interviewing. Preparing people for change*. New York: Guilford Press.
- Miller W. R., & Rollnick S. (2013). *Motivational interviewing. Helping people change*. New York: Guilford Press.
- Nimmagadda, J., & Murphy, J. I. (2014). Using simulations to enhance interpersonal competences for social work and nursing students. *Social Work Education*, 33(4), 539–548.

Näkki, P. (2016). Sosionomin uudistuneet kompetenssit ja uudistuvan työelämän kehittämisvalmiudet. Teoksessa R. Gothóni, A. Karjalainen, P. Koistinen, & M. Kolkka (toim.), *Osallistavaa oppimista ja kehittämistä* (ss. 67–78). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Pakkanen, J., Salminen, L. & Stolt, M. (2012). Potilassimulaatio sairaanhoitajaopiskelijoiden hoitotyön taitojen oppimisessa – kirjallisuuskatsaus, *Hoitotiede* 24(2), 163–174.

Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvaara (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 111–130). Tampere: Vastapaino.

Rakkolainen, M. (2012). Motivoivan haastattelun toteutuminen päihdehoidon ensitapaamisissa. *Psykologia*, 47(1), 4–20.

Rosengren, D. B. (2009). *Building motivational interviewing skills*. New York: Guildford Press.

Silvennoinen, P., & Ahonen, O. (2017). Simulaatiopedagogiikka ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisen välineenä sote-alan koulutuksessa. Teoksessa J. Tuomi, K. Joronen, & A. Huhdanpää (toim.), *Oivaltamisen iloa. TAITO 2017* (ss. 37–49). Tampere: TAMK.

Simojoki, K., (2015). Alkoholiongelmaisen motiivoiva haastattelu. Haettu sivustolta <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=nak04628>

Sote-uudistuksen yleisesittely (2017). *Faktalehti* 11/2017. Haettu sivustolta <http://alueuudistus.fi/faktalehdet>

Suikko, S., & Riittinen, L. (2008). Motivoivan haastattelun taitojen oppimisesta ja opettamisesta. Teoksessa A. Koski-Jännes, L. Riittinen, & P. Saarnio (toim.), *Kohti muutosta. Motivointimenetelmiä päihde- ja käyttäytymisongelmiin* (ss. 65–81). Helsinki: Tammi.

Toivonen, V-M, & Asikainen, R. (2000). Osamisen ohjaajana – NLP ja inhimillisen taidon mallittaminen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana* (ss. 106–136). Jyväskylä: PS-kustannus.

Toom, A. (2016). Hiljainen tieto ja asiantuntijuus. Teoksessa E. Kallio (toim.), *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuksia* (ss. 245–246) Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. (2016). Asiantuntijan tieto ja ajattelu. Teoksessa E. Kallio (toim.), *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuksia* (ss. 227–244). Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Tynjälä, P., Heikkinen, L.T., & Kiviniemi, U. (2011). Integriatiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus*, 42(4), 302–315.

Tynjälä, P., Häkkinen, P., & Hämäläinen, R. (2014). TEL@work: Toward integration of theory and practice. *British Journal of Educational Technology*, 45(6), 990–1000.

Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiaainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387.

Valtonen, A. (2011). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimusläbestymistavan valintaan* (ss. 88–101). Helsinki: JTO.

Vasilaki, E. I., Hosier, S. G., & Cox, W. M. (2006). The efficacy of motivational interviewing as a brief intervention for excessive drinking: a meta-analytic review. *Alcohol and Alcoholism*, 41(3), 328–335.

