

Puheterapeuttiopiskelijoiden
reflektiotaitojen kehittyminen

Veera Aunula ja Roosa Viiru
Turun yliopisto
Kandidaatintutkielma: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus
Ohjaajat: Pia Lindevall, Ida Luotonen & Maija Vänninen
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta
Psykologian ja logopedian laitos
Logopedia
17.5.2024

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Psykologian ja logopedian laitos/Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

AUNULA, VEERA JA VIIRU, ROOSA: Puheterapeuttiopiskelijoiden reflektio-
taitojen kehittyminen

Kandidaatintutkielma, 29 s.

Logopedia

Toukokuu 2024

Tämän katsauksen tavoitteena oli selvittää, mitä reflektiotaitojen osa-alueita puheterapeuttiopiskelijoilla on tutkittu ja mitä arviointimenetelmiä niiden tutkimiseen on käytetty. Lisäksi katsauksen tavoitteena oli selvittää, miten ja millä keinoin puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot kehittyvät. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet reflektiotaitojen olevan tärkeitä esimerkiksi ammatillisen kasvun ja oppimisen kannalta. Puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehitystä tarkastelevaa kirjallisuuskatsausta ei ole aiemmin tehty.

Katsaus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jonka artikkelit haettiin neljästä eri tietokannasta. Mukaan valikoitui yhteensä 10 artikkelia, joista yhdeksän keskittyi tarkastelemaan puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehitystä ja yksi metakognition kehitystä.

Katsauksen tulokset osoittavat puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen voivan kehittyä ajan kuluessa, jos niiden kehittymiseen saadaan tukea. Katsaukseen valitut tutkimukset tutkivat seuraavia reflektiotaitojen osa-alueita: reflektiotaitojen syvyyttä ja laajuutta, reflektiotaitoja yleisesti sekä metakognitiota. Reflektiotaitoja mitattiin kyseisissä tutkimuksissa kirjallisten reflektiotehtävien analysoinneilla sekä erilaisilla kysely- ja arviointilomakkeilla. Mahdollisia reflektiotaitoja tukevia menetelmiä huomattiin olevan muun muassa kirjalliset reflektiotehtävät, ohjaus ja palaute. Myös kliinisillä harjoitteluilla huomattiin olevan yhteys reflektiotaitojen kehittymiseen.

Katsauksesta saadut tulokset ovat saman suuntaisia kuin aikaisemmat muiden terveystieteiden opiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä tarkastelevien tutkimusten tulokset. Katsauksen tulokset antavat siis viitteitä siitä, että puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja voidaan kehittää ajan kuluessa erilaisin tukikeinoin. Katsaus vahvistaa myös nykyistä käsitystä siitä, että reflektiotaitojen kehittymistä tukevia opetusmenetelmiä on perusteltua sisällyttää puheterapeuttiopiskelijoiden koulutusohjelmiin.

Asiasanat: reflektio, reflektiotaidot, metakognitio, puheterapeuttiopiskelijät

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 Reflektiotaitojen osa-alueet	4
1.2 Reflektiotaitojen arviointimenetelmät	6
1.3 Reflektiotaitojen kehittyminen	7
1.4 Katsauksen tavoite	9
2 MENETELMÄT	10
3 TULOKSET	12
3.1 Reflektiotaitojen osa-alueet	12
3.2 Reflektiotaitojen arviointimenetelmät	17
3.3 Puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittyminen	17
4 POHDINTA	20
4.1 Reflektiotaitojen osa-alueet ja arviointimenetelmät	21
4.2 Puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittyminen	22
4.3 Katsauksen vahvuudet ja rajoitukset	25
4.4 Jatkotutkimusehdotukset	26
LÄHTEET	27

1 JOHDANTO

Hyvien reflektiotaitojen on todettu olevan tärkeitä terveysalojen valmistuville klinikoille, koska ne edistävät tehokasta päätöksentekoa, kliinistä harkintaa, ongelmanratkaisua sekä elinikäistä oppimista (Dean, 2020). Eräässä tutkimuksessa on todettu tarkemmin, että juuri puheterapeutit arvostavat reflektiota työpaikalla, koska se edistää asiakaslähtöistä työskentelyä, ongelmanratkaisua sekä elinikäistä oppimista (Cook, Messick, Baylor ym., 2023). Hill kollegoineen (2012) toteaaakin, että reflektio on olennainen taito puheterapeuteille heidän kehittäessään omia kliinisiä taitojaan sekä ammatti-identiteettiään. Tämän vuoksi puheterapeuttiopiskelijoiden koulutusohjelmissa käytetäänkin opetusmenetelmiä, jotka tukevat opiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä (Cook, 2022).

Reflektio voidaan määritellä eri tavoin riippuen kontekstista (Cook, 2022). Puheterapian alalla reflektio on määritelty keinoksi, jonka avulla oppija voi ymmärtää ja yhdistää oppimaansa aiemmin omaksumaansa tietoon. Yleisesti reflektion kuitenkin ajatellaan tarkoittavan omien kokemusten tietoista tutkimista (Boud ym., 1985). Tässä katsauksessa metakognitio rinnastetaan läheisesti reflektion käsitteeseen. Metakognition käsitteen on ensimmäisen kerran määritellyt Flavell (1979), jonka mukaan metakognitio tarkoittaa yksilön tietoista kykyä ajatella omaa ajatteluprosessiaan. Voidaan siis ajatella, että reflektiolla tarkoitetaan omien kokemusten tietoista ajattelemista ja metakognitiolla tarkoitetaan puolestaan tämän ajatteluprosessin tietoista tarkastelua.

Hill kollegoineen (2012) on todennut reflektion olevan olennainen osa kehitettäessä puheterapeutin kliinisiä taitoja ja ammatti-identiteettiä. Tämän vuoksi olisi mielekästä tutkia puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja tarkemmin. Tämän katsauksen tavoitteena on siis selvittää, mitä reflektiotaitojen osa-alueita puheterapeuttiopiskelijoilla on tutkittu ja mitä arviointimenetelmiä niiden tutkimiseen on käytetty. Lisäksi katsauksen tavoitteena on selvittää, miten ja millä keinoin puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot kehittyvät. Tutkimus on mielekästä suorittaa myös siitä syystä, että aiheesta ei ole tehty aikaisemmin systemaattista kirjallisuuskatsausta.

1.1 Reflektiotaitojen osa-alueet

Tässä katsauksessa tarkastellaan reflektiotaitojen syvyyttä ja laajuutta, reflektiotaitoja yleisesti sekä metakognitiota. Plack kollegoineen (2005) on tarkastellut aikaisemmin tutkimuksessaan fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja. Tämän tutkimuksen yhteydessä työryhmä kehitti

kirjallisten reflektiotaitojen koodausjärjestelmän, jonka todettiin olevan luotettava menetelmä fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiopäiväkirjoja arvioitaessa. Kyseisessä koodausjärjestelmässä eritellään reflektiotaitojen laajuus ja syvyys.

Plack kollegoineen (2005) kuvaa reflektion laajuutta yhdeksällä elementillä. Nämä elementit ovat seuraavat: kokemukseen palaaminen, tunteiden huomioiminen, toiminnan refleктоiminen, reflektio toimintaa varten, prosessi, reflektio käytännössä, sisältö, uudelleen arviointi sekä lähtötilanne. Reflektion syvyydellä tarkoitetaan puolestaan reflektiossa esiintyvän pohdinnan yleistä tasoa (Hill ym., 2012). Plack kollegoineen (2005) koodaa syvyyttä erilaisten reflektioanimikkeiden avulla. Nämä nimikkeet ovat refleктоimaton, refleктоija ja kriittinen refleктоija. Cook kumppaneineen (2019) täydensi koodausjärjestelmää lisäämällä reflektioanimikkeet kehittyvä refleктоija ja kehittyvä kriittinen refleктоija. Laajuuden elementit ja reflektioanimikkeet syvyydelle ovat tarkemmin esitetty taulukossa 1.

Reflektiotaitojen syvyyden ja laajuuden lisäksi tässä katsauksessa tarkastellaan reflektiotaitoja yleisesti. Lisäksi yksi tarkasteltava osa-alue on metakognitio. Reflektiotaitoja on tutkittu yleisesti aikaisemmin muun muassa ravitsemusterapeuttiopiskelijoilla (O'Reilly & Milner, 2015). Kyseisessä tutkimuksessa todettiin, että erilaisten reflektointikeinojen tarjoaminen opiskelijoille tukee opiskelijoiden ymmärrystä ja luottamusta heidän omista reflektiotaidoistaan. O'Reilly ja Milner (2015) toteavat lisäksi tutkimuksessaan, että ymmärrys ja luottamus omia reflektiotaitoja kohtaan tukee mahdollisesti siirtymää ammattiin, jossa reflektiotaidot ovat olennainen taito. Metakognition osa-alueita on puolestaan tutkittu aiemmin muun muassa toimintaterapeuttiopiskelijoilla (Dunn ym., 2019). Kyseisessä tutkimuksessa todetaan, että metakognitiota hyödyntävät opetusstrategiat valmistavat opiskelijaa vastaamaan monimutkaisen terveydenhuoltoympäristön vaatimuksiin omassa ammattiroolissaan.

Taulukko 1. Reflektion laajuuden elementit ja reflektionimikkeet syvyydelle.

Osa-alue	Koodi	Määrittely
Reflektion laajuus = Koostuu reflektion elementeistä, jotka voidaan tunnistaa sana-, lause- tai kappaletasolla (Plack ym., 2005).	1 = Kokemukseen palaaminen	Kokemuksen kuvaileminen.
	2 = Tunteiden huomioiminen	Tunteiden tunnistaminen ja niiden kanssa työskentely.
	3 = Toiminnan reflektioiminen	Toiminnan loputtua tapahtuva reflektio.
	4 = Reflektio toimintaa varten	Ennen tilanteen kohtaamista tapahtuva reflektio; tulevaisuuden suunnittelu.
	5 = Prosessi	Käytettyjen tai saatavilla olevien strategioiden kuvaileminen.
	6 = Reflektio käytännössä	Toiminnan aikana tapahtuva reflektio; päätösten tekeminen paikan päällä.
	7 = Sisältö	Kokemuksen tutkiminen toisesta näkökulmasta.
	8 = Uudelleen arviointi	Tilanteen uudelleen arviointi suhteessa aiempiin kokemuksiin.
	9 = Lähtötilanne	Omien oletusten, arvojen, uskomusten ja ennakkoluulojen tutkiminen sekä tunnistaminen.
Reflektion syvyys = Arvio pohdinnan yleisestä tasosta (Plack ym., 2005).	Refleктоimaton	Ei näyttöä pohdinnasta. Elementit 1 ja/tai 2 käytössä.
	Refleктоija	Johdonmukainen alemman tason reflektiotaitojen osoittaminen. Elementeistä esiintyy yksi tai useampi seuraavista: 3, 4 ja 5, jonka lisäksi voi esiintyä elementtejä 1 ja 2.
	Kriittinen refleктоija	Johdonmukainen korkeamman tason reflektiotaitojen osoittaminen. Reflektiivisessä kirjoittamisessa esiintyy elementtejä 6, 7, 8 ja 9.
Cook ym. (2019) lisäykset reflektion syvyyteen.	Kehittyvä refleктоija	Reflektiotaitojen matalan tason elementtien osoittaminen. Elementti 1 sekä joku seuraavista: 3, 4 tai 5.
	Kehittyvä kriittinen refleктоija	Joidenkin korkeamman tason reflektiotaitojen elementtien osoittaminen. Kaksi tai useampi seuraavista elementeistä: 6, 7 ja 8, mutta ei 9.

1.2 Reflektiotaitojen arviointimenetelmät

Reflektiotaitoja on arvioitu aiemmissä tutkimuksissa erilaisten arviointimenetelmien avulla (Cook, 2022). Aiemmissä tutkimuksissa reflektiotaitoja on arvioitu muun muassa kirjallisten reflektiotehtävien analysoinnin (Plack ym., 2005), erilaisten kyselyiden (O'Reilly & Milner, 2015) sekä arviointilomakkeiden (Harris, 2005) avulla. Curtisin ja kumppaneiden (2017) mukaan kirjallisten reflektioiden pohjalta voidaan arvioida yksilön reflektiivistä ajattelua.

Muun muassa Plackin ja kumppaneiden (2005) kehittämä koodausjärjestelmä on arviointimenetelmä, jolla voidaan analysoida kirjallisten reflektioiden syvyyttä ja laajuutta. Kyseistä koodausjärjestelmää on käytetty aiemmin arvioitaessa muun muassa fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja.

Kirjallisten reflektiotehtävien analysoinnin lisäksi reflektiotaitojen arvioinnissa on aiemmin hyödynnetty kyselyitä (O'Reilly & Milner, 2015) ja itsearviointilomakkeita (Harris, 2005). O'Reillyn ja Milnerin (2015) tutkimuksessa hyödynnettiin verkkokyselyä, jonka avulla pyrittiin selvittämään kurssin ohella käytettyjen reflektiota tukevien teknologisten menetelmien hyödyllisyyttä. Harris (2005) puolestaan selvitti itsearviointilomakkeen avulla sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemuksia kirjallisten reflektioiden kirjoittamisesta ja menetelmän hyödyllisyydestä reflektiotaitojen tukemisessa. Hyödyllisyysarvioiden lisäksi on hyvä nostaa esille itsearviointilomakkeiden hyödyntämisen olevan perusteltua reflektiotaitojen arvioinnissa myös siksi, että Atjosen (2007) mukaan niiden täyttäminen vaatii jo itsessään reflektiivisyyttä eli kykyä arvioida omaa osaamista ja oppimista.

1.3 Reflektiotaitojen kehittyminen

Reflektiotaidot eivät kehity itsestään (Driessen ym., 2008), mutta Dunnen ja kumppaneiden (2019) mukaan puheterapeuttiopiskelijat voivat kehittää reflektiotaitojansa ajan kuluessa, mikäli he saavat siihen tukea. Aiemmissa tutkimuksissa on selvitetty muun muassa puheterapeutti- (Dunne ym., 2019; Caty ym., 2015), toimintaterapeutti- (Murray ym., 2000), ravitsemusterapeutti- (O'Reilly & Milner, 2015) ja sairaanhoitajaopiskelijoiden (Dubé ym., 2015) reflektiotaitojen kehittymistä ja reflektiotaitojen kehityksen tukemista. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä voidaan tukea erilaisten pedagogisten menetelmien, kuten mahdollisesti kirjallisten ja suullisten reflektiotehtävien (Caty ym., 2015; Dubé ym., 2015), ohjauksen (Dunne ym., 2019) sekä palautteen (Dunne ym., 2019) avulla. Myös O'Reilly ja Milner (2015) havaitsivat kirjallisten reflektiotehtävien olevan potentiaalinen keino tukea ravitsemusterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja. Kyseinen tutkimus antoi viitteitä myös siitä, että simuloitujen videotallenteiden sekä työpajojen hyödyntäminen kurssilla tukevat reflektiotaitoja ja niiden kehittymistä.

Reflektiotaidot kehittyvät aiemman kirjallisuuden perusteella ajan kuluessa (Cook, 2022). Niin kirjallisten kuin verbaalisten reflektiotehtävien on havaittu tukevan opiskelijoiden reflektion kehitystä (Dubé ym., 2015). Dunnen ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa havaittiin ajan kulumisen lisäävän reflektion syvyyttä. Kyseinen tutkimus antoi lisäksi pieniä viitteitä siitä,

että syvyys ei kehity, mikäli opiskelija näkee reflektion vain osana kurssisuoritusta eikä ymmärrä reflektion merkitystä oppimisen välineenä. Verbaalisista reflektiotehtävistä muun muassa reflektiiviset ryhmäkeskustelut ovat todettu toimiviksi menetelmiksi reflektiotaitojen kehittämisessä puheterapeuttiopiskelijoilla (Caty ym., 2015). Tätä tulosta tukee myös Dunnen ja kumppaneiden (2019) saamat viitteet siitä, kuinka refleктоivat keskustelut tuovat uusia näkökulmia opiskelijoiden omaan reflektioon.

Puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittyminen on mahdollista ajan myötä, mikäli he saavat siihen tukea ja ohjausta (Dunne ym., 2019). Reflektiotaitojen kehittämiseen opiskelijat saavat apua esimerkiksi opettajilta ja ohjaajilta, jotka voivat tukea opiskelijoiden reflektointia kehittämällä reflektointiin tarvittavia kognitiivisia sekä metakognitiivisia taitoja (Dunne ym., 2019). Täten voidaan siis ajatella opettajien ja ohjaajien olevan tärkeitä kehittäessä opiskelijoiden reflektiota sekä metakognitiota. Lisäksi Dunne kollegoineen (2019) osoittaa puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittyvän johdonmukaisen ja säännöllisen palautteen avulla. Tämä palaute voi olla joko suullista tai kirjallista. Palautteen saamisen on havaittu kehittävän reflektiotaitoja, joiden avulla voidaan havainnoida omaa oppimista ja osaamista (Dunne ym., 2019). On saatu myös viitteitä siitä, että ohjaus ja palaute voivat helpottaa kirjallisten reflektiotehtävien tekemistä (Dubé ym., 2015).

Aiempien tutkimusten perusteella reflektiotaidot ja niiden kehittäminen liitetään opetusympäristön lisäksi klinisiin ympäristöihin (Caty ym., 2015; Dubé ym., 2015). On havaittu, että kliiniset kokemukset eivät itsessään johda oppimiseen, mikäli niiden sisältöä ei reflektoida (Cambra-Fierro & Cambra-Berdún, 2007). Tämän takia voidaan siis ajatella, että puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä on tuettava muun muassa ohjaajien avulla, jotta kliinisten harjoittelujen kautta saadut kokemukset voivat tuottaa syvempää oppimista. Huomion arvoista on myös se, että Dunne ja kollegat (2019) mainitsevat reflektiotaitojen voivan kehittyä, mikäli opiskelijat ymmärtävät reflektion olevan yksi oppimisen väline klinisissä ympäristöissä.

Tässä katsauksessa tarkastellaan reflektiotaitojen syvyyden ja laajuuden sekä yleisten reflektiotaitojen lisäksi metakognitiota. Aiemmat tutkimukset metakognition kehittymisestä ovat antaneet vahvaa näyttöä siitä, että kirjalliset reflektiotehtävät voivat kehittää opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja (Alt & Raichel, 2020; O'Loughlin & Griffith, 2020). Näistä tuloksista poiketen Cale kollegoineen (2023) havaitsi tutkimuksessaan reflektiivisten verkkokeskusteluiden vähentäneen terveysalan opiskelijoiden saamia pisteitä metakognitiivisia

taitoja mittaavasta kyselystä. Kyseisessä tutkimuksessa ristiriitaista tulosta selitettiin muun muassa siten, että reflektiiviset verkkokeskustelut olisivat parantaneet opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja, jolloin opiskelijat arvioivat omaa metakognitiivista osaamistaan tarkemmin. Lisäksi Cahillin ja Fonteyn (2008) pilottitutkimus antoi lupaavaa näyttöä ajatuskarttojen tekemisen hyödyllisyydestä sairaanhoitajaopiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittämässä kliinisen jakson yhteydessä.

1.4 Katsauksen tavoite

Reflektiotaitojen voidaan todeta olevan keskiössä kliinisten taitojen (Hill ym., 2012), ammatti-identiteetin (Hill ym., 2012), ongelmanratkaisun sekä elinikäinen oppimisen (Dean, 2020; Cook, Messick, Baylor ym., 2023) kehityksessä. Nämä taidot ovat olennaisia puheterapeutin ammatissa. Lisäksi on tärkeää ymmärtää, että reflektiotaidot eivät kehity itsestään (Driessen ym., 2008), minkä vuoksi reflektiotaitojen opettaminen ja niiden kehityksen tukeminen on perusteltua puheterapeuttiopiskelijoiden koulutusohjelmissa (Cook, 2022). Aiheesta ei ole tehty aiemmin systemaattista kirjallisuuskatsausta, mutta aiempien tutkimusten perusteella on saatu viitteitä siitä, että opiskelijoiden reflektiotaidot kehittyvät ajan kuluessa (Cook, 2022). Lisäksi aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet erilaisten pedagogisten menetelmien, kuten kirjallisten ja suullisten reflektiotehtävien (Coty ym., 2015; Dubé ym., 2015), ohjauksen (Dunne ym., 2019) sekä palautteen (Dunne ym., 2019) kehittävän mahdollisesti opiskelijoiden reflektiotaitoja. Tässä katsauksessa on siis mielekästä selvittää, mitä reflektiotaitojen osa-alueita puheterapeuttiopiskelijoilla on tutkittu ja millä tavoin. Lisäksi tavoitteena on saada selville, miten ja millä keinoin puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot kehittyvät. Katsauksen tavoitteena on siis vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä reflektiotaitojen osa-alueita puheterapeuttiopiskelijoilla on tutkittu ja mitä arviointimenetelmiä niiden tutkimiseen on hyödynnetty?
2. Miten ja millä keinoin puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot ovat kehittyneet katsaukseen valituissa tutkimuksissa?

2 MENETELMÄT

Katsaus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Katsauksen tietokantahaku tehtiin 24.1.2024. Aineisto kerättiin seuraavista tietokannoista: PubMed, PsycINFO (EBSCO), ERIC (EBSCO) ja LLBA (Linguistics and Language Behavior Abstracts). Ainoastaan PsycINFO (EBSCO) tietokannassa käytettiin Academic Journals -rajausta. Muissa tietokannoissa ei käytetty rajauksia. Edellä mainitut tietokannat valittiin, koska ne sisältävät kasvatustieteellisiä sekä logopedisiä artikkeleita. Alkuperäisessä haussa oli mukana Web of Science –tietokanta, joka rajattiin pois artikkeleiden suuren määrän vuoksi. Web of Science rajattiin hausta, koska se on yleistieteellinen tietokanta. Aiheesta ei ole tehty systemaattista kirjallisuuskatsausta, joten aineiston vuosilukurajaukselle ei ollut perusteita.

Muodostaessa hakulauseketta käytettiin hakusanoja, jotka liittyivät opiskelijoihin, logopedian alaan ja reflektiotaitoihin. Näillä hakusanoilla haku saatiin rajattua koskemaan puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä. Hakulausekkeessa käytettiin valittujen sanojen synonyymejä sekä yksikkö- ja monikkomuotoja. Haku tehtiin vapaasanahakuna, johon sisältyi termien katkaisut, fraasimuotoiset hakutermit sekä Boolean operaattorit ilman NOT-operaattoria. Hakulauseke oli seuraava: *student* AND ("speech language patholog*" OR "speech language therap*" OR logopedics OR "speech therap*" OR "speech patholog*") AND (reflect* OR metacognition OR meta-cognition OR "metacognitive skill*" OR "meta-cognitive skill*")*. Samaa hakulauseketta käytettiin kaikissa tietokannoissa. Asiasanoja ei hyödynnetty, koska ne eivät tarkentaneet hakua.

Artikkelien sisäänottokriteerit olivat seuraavat:

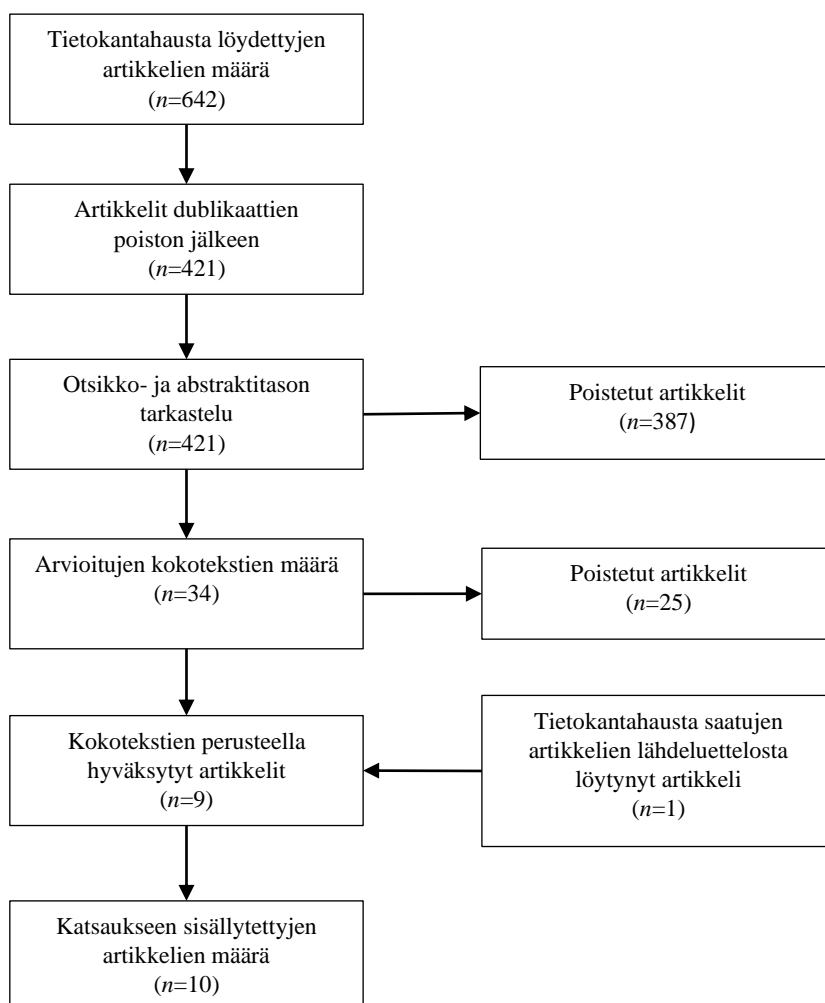
1. Artikkelin oli julkaistu vertaisarvioitussa julkaisusarjassa tai lehdessä.
2. Artikkelin tuli käsitellä puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehitystä.
3. Artikkelin oli saatavilla katsauksen tekijöille tutulla kielellä, jotka olivat suomi, ruotsi ja englanti.

Artikkelien poissulkukriteerit olivat seuraavat:

1. Artikkelin tuloksissa ei eritelty puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä, jos siinä tutkittiin muidenkin tieteenalojen opiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä.

Tutkimusten valikoituminen katsaukseen on kuvattu vuokaaviona kuvassa 1. Tietokantahaussa saatiin 642 artikkelia. Rayyan-ohjelmassa suoritettujen kaksoiskappaleiden poiston jälkeen artikkeleita jäi jäljelle 421. Näiden artikkelien otsikot ja abstraktit käytiin läpi Rayyan-ohjelmassa sokkoutusta hyödyntäen. Katsauksen tekijät kävivät itsenäisesti läpi kaikki artikkelit otsikko- ja abstraktitasolla sekä päättivät, otetaanko artikkeli mukaan kokotekstien tarkasteluun. Jos artikkelien mukaan ottamisesta oltiin eri mieltä, ne käytiin yhdessä läpi. Tässä vaiheessa tehtiin sisäänotto- tai poissulkupäätös. Tämän jälkeen kokotekstien arviointiin jäi 34 artikkelia. Katsauksen tekijät arvioivat itsenäisesti kaikki 34 artikkelia sokkoutettuna. Katsauksen tekijät tekivät itsenäisesti sisäänotto- tai poissulkupäätöksen, jonka jälkeen erimielisyydet käytiin yhdessä läpi. Tietokantahausta saatujen artikkeleiden lähdeluetteloista löytyi yksi artikkeli, joka käytiin läpi kokotekstitasolla. Lopulliseen katsaukseen valikoitui 10 artikkelia.

Kuva 1. Vuokaavio tutkimusten sisällyttämisestä katsaukseen.



3 TULOKSET

Tämän katsauksen tavoitteena oli selvittää, mitä reflektiotaitojen osa-alueita puheterapeuttiopiskelijoilla on tutkittu ja mitä arviointimenetelmiä niiden tutkimiseen on hyödynnetty. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten ja millä keinoin puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot ovat kehittyneet mukaan valituissa tutkimuksissa. Tutkimukseen otettiin mukaan 10 tutkimusartikkelia. Nämä tutkimukset oli toteutettu Alankomaissa (1), Australiassa (4), Irlannissa (1), Uudessa-Seelannissa (3) ja Yhdysvalloissa (1). Tutkimukset on tehty vuosina 2010–2023. Seitsemässä katsaukseen valitussa tutkimuksessa opiskelijoiden reflektiotaitoja tutkittiin kliinisen jakson ohella tai tutkimus toteutettiin, jotta saataisiin lisää tietoa kliinisten jaksojen ja reflektiotaitojen kehittymisen yhteydestä (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Dunne ym., 2023; Hill ym., 2012; Lewis ym., 2015; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020). Tutkimuksen aineisto ja tulokset on koottu taulukkoon 2.

3.1 Reflektiotaitojen osa-alueet

Kahdessa katsaukseen valitussa tutkimuksessa paneuduttiin reflektiotaitojen syvyyden ja laajuuden kehittymiseen (Cook ym., 2019; Hill ym., 2012). Yhdessä tutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin ainoastaan reflektiotaitojen syvyyden kehittymistä (Cook, Messick & McAuliffe 2023). Yksi tutkimus erosi muista siten, että siinä tutkittiin metakognitiivisten taitojen kehittymistä (Vinney ym., 2019). Jäljelle jäävissä tutkimuksissa tutkittiin puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä yleisellä tasolla (Dunne ym., 2023; Lewis ym., 2015; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020; Schaub-de Jong & Van der Schans, 2010; Tillard ym., 2018). Katsaukseen valituissa tutkimuksissa tutkittiin siis eniten reflektiotaitoja yleisesti. Lisäksi useammassa tutkimuksessa tutkittiin reflektiotaitojen syvyyttä ja laajuutta. Metakognitiota tutkittiin puolestaan vain yhdessä katsaukseen valitussa tutkimuksessa.

Taulukko 2. Katsauksen aineisto ja tulokset.

Tekijät, julkaisuvuosi ja -maa	Otoskoko	Osallistujien opintojen vaihe	Tutkimuksen konteksti ja reflektiotaitojen mittaajankohdat	Reflektiotaitojen osa-alue	Reflektiotaitojen arviointimenetelmät	Reflektiotaitojen kehittyminen
Cook ym. (2019), Uusi-Seelanti	<i>N</i> = 73	3. vuoden ja maisteri-vaiheen opiskelijoita meneillään 3. kliininen jakso 6:sta.	Suoritettiin 8 viikon klinisen jakson ohella. Kirjalliset reflektiotehtävät palautettiin klinisen jakson viikkojen 2, 4 ja 6 päätteeksi. Kirjallisten reflektiotehtävien tukena oli ohjaavat kysymykset sekä opiskelijoiden saama palaute reflektioista.	Reflektiotaitojen syvyys ja laajuus	Nimettömät kirjalliset reflektiot, jotka koodattiin tutkijoiden muokkaaman Plack ym. (2005) määrittelemän menettelyn mukaisesti.	Tulokset osoittivat, että kirjallisen reflektion laajuus ja syvyys kehittyivät ajan myötä. Kirjallisen reflektion laajuuden elementeistä kehittyivät merkittävästi elementti 5 ($\beta = 0.73$ (0.30), $z = 2.46$, $p < .01$) ja elementti 7 ($\beta = 1.15$ (0.28), $z = 4.09$, $p < .001$). Ajan kulumisen ja kirjallisen reflektion syvyyden välillä oli myös merkittävä yhteys ($\beta = 0.36$ (0.17), $z = 2.11$, $p < .05$). Reflektion syvyyden osalta suurin osa opiskelijoista kuului aluksi ryhmään R. Arviointijakson päättyessä suurin osa opiskelijoista oli kehittynyt ryhmiin ECR ja CR. Opiskelijat kehittivät käyttämiensä strategioiden kuvailemisessa, asiakasnäkökulman huomioon ottamisessa sekä kliinisten kokemusten uudelleen arvioimisessa. Nämä taidot kehittyivät ajan myötä käyttämällä ohjaavia kysymyksiä, opiskelijan reflektioprosessia koskevaa palautetta sekä kliinisiä harjoittelukokemuksia.
Cook, Messick & McAuliffe (2023), Uusi-Seelanti	<i>N</i> = 77	4 vuoden opinnoista tarkastellaan 3:ä viimeistä vuotta eli klinisiä opintoja sisältäviä vuosia.	Toteutettiin klinisen ohjelman yhteydessä, joka sisälsi mm. verbaalisia reflektioryhmiä, keskusteluita luokassa sekä kirjallisia reflektioita. Jokaisen lukukauden klinisen jakson alussa ja lopussa tehty kirjallinen reflektio analysoitiin. Jokaiselta opiskelijalta analysoitiin 4 kirjallista reflektiota.	Reflektiotaitojen syvyys	Kirjalliset reflektiot, jotka koodattiin Plack ym. (2005) määrittelyn mukaisesti, jota tutkijat muokkasivat. Reflektion tukena oli ohjaavia kysymyksiä sekä palaute ohjaajalta.	Opiskelijat jaettiin 5 eri ryhmään reflektion syvyyteen liittyen. Kaikkina ajankohtina suurin osa opiskelijoista oli ryhmässä R. Arviointijakson päättyessä suurin osa viimeisen vuoden opiskelijoista olivat edenneet ryhmiin R ja CR. Ajan kulumisen ja reflektiotaitojen kehittymisen todennäköisyyden välillä oli merkittävä yhteys vain viimeisen vuoden opiskelijoilla ($\beta = 0.66$ (0.30), $z = 2.22$, $p < .05$). Muiden vuosien opiskelijoiden kirjalliset reflektiotaidot olivat vaihtelevia ajan kuluessa.

Tekijät, julkaisuvuosi ja -maa	Otoskoko	Osallistujien opintojen vaihe	Tutkimuksen konteksti ja reflektiotaitojen mittaajankohdat	Reflektiotaitojen osa-alue	Reflektiotaitojen arviointimenetelmät	Reflektiotaitojen kehittyminen
Hill ym. (2012), Australia	<i>N</i> = 52	2. vuoden opiskelijoita 4 vuoden perustutkinto-ohjelmassa.	Toteutettiin innovatiivisessa kliinisessä ohjelmassa, jossa opiskelijat haastattelivat kolme kertaa standardoituja näyttelijä -potilaita. Opettaja osallistui välillä haastatteluihin ja rohkaisi opiskelijaa reflektioimaan. Kirjalliset reflektiot palautettiin jokaisen asiakashaastattelun jälkeen. Reflektioiden tekemiseen oli aikaa 30 minuuttia.	Reflektiotaitojen syvyys ja laajuus	Kirjalliset reflektiot, jotka koodattiin Plack ym. (2005) määrittelemän menettelyn mukaisesti. Reflektion tukena oli ohjaavat kysymykset.	Arvioitaessa kirjallisen reflektion laajuutta, kaikki opiskelijat osoittivat reflektioissaan yhtä tai useampaa elementtiä yhdeksästä. Kaikki opiskelijat osoittivat elementtiä 5 jokaisessa reflektiossaan. Myös elementtejä 3, 4 ja 7 osoitettiin usein. Elementtejä 6 ja 9 osoitettiin puolestaan harvoin. Elementtien 1, 2, 3 ja 8 osoittaminen väheni viimeisessä reflektiossa arvioitaessa kirjallisen reflektion syvyyttä, suurin osa opiskelijoista oli ryhmässä R. Kaiken kaikkiaan huomattiin, että tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä siitä, että reflektiotaidot kehittyvät aloittelevien opiskelijoiden pintatasolta kohti syvempää tasoa, kun opiskelijat edistyvät opinnoissa ja saavat enemmän kliinistä kokemusta.
Tillard ym. (2018), Uusi-Seelanti	<i>N</i> = 27	Perustutkinto-opiskelijoita, joilla meneillään 4. kliininen jakso 6:sta.	Toteutettiin reflektioryhmien avulla. Mukana oli koe- ja vakiokäytäntöryhmiä. Koe-ryhmien tapaamiset olivat strukturoidumpia, jotta voitaisiin vahvistaa opiskelijoiden reflektiota. Kysely reflektioon liittyen täytettiin ennen ja jälkeen 12 viikon intervention.	Reflektiotaidot yleisesti	Tutkijoiden kehittämä verkkokysely, jonka reflektio-osuus pohjautui Plack ym. (2005) määrittelyyn sekä aikaisempien tutkimusten tuloksiin reflektiotaidoista.	Koe- ja vakiokäytäntöryhmien välillä ei ollut merkitsevää eroa reflektiotaitojen kehitymisessä. Opiskelijoiden havainnot reflektiosta oppimisen välineenä osoittivat, että opiskelijat pitivät reflektiota välineenä, joka tuki heidän kehittymistään. Opiskelijoiden havainnot reflektion kehittymisestä ajan myötä osoittavat kehitystä kummassakin ryhmässä, mutta kehitys ei ollut merkitsevää.
Nichols ym. (2023), Australia	<i>N</i> = 72	2., 3. ja 4. vuoden opiskelijoita 4 vuoden perustutkinto-ohjelmassa.	Toteutettiin, jotta saataisiin tietoa kirjallisista reflektiotehtävistä liittyen kliinisiin jaksoihin. Osallistujilla piti olla kokemusta kirjallisesta reflektiosta sekä kliinisestä harjoittelusta. Datan kerääminen ajankohdasta ei ole tarkkaa tietoa.	Reflektiotaidot yleisesti	Tutkijoiden kehittämä nimetön kysely, joka sisälsi väittämiä sekä avoimia kysymyksiä. Väittämiin vastattiin Likert-asteikolla (täysin samaa mieltä 1– täysin eri mieltä 5).	Kliinisten kirjallisten reflektiotehtävien laatimisprosessiin liitetyen voitiin todeta opiskelijoiden kokevan reflektiotaitojen kehittymisen vaativan palautetta sekä ohjausta. 30,6 % opiskelijoista eivät kuitenkaan saaneet palautetta yhdestä tai useammasta reflektiostaan. Lisäksi opiskelijat raportoivat olleensa kykenemättömiä syvempään reflektioon, sillä he eivät olleet kohdanneet haasteita kliinisellä jaksolla. Reflektio tunnistettiin kriittiseksi prosessiksi, jonka takia positiivisten tilanteiden reflektointi koettiin haastavaksi.

Tekijät, julkaisu- ja -maa	Otoskoko	Osallistujien opintojen vaihe	Tutkimuksen konteksti ja reflektiotaitojen mittaajankohdat	Reflektiotaitojen osa-alue	Reflektiotaitojen arviointimenetelmät	Reflektiotaitojen kehittyminen
Dunne ym. (2023), Australia	<i>N</i> = 16	2. ja 4. vuoden opiskelijoita 4 vuoden perustutkinto-ohjelmassa.	Toteutettiin 12 viikon kliinisen jakson yhteydessä, johon opiskelijat osallistuivat 1–2 kertaa viikossa. Harjoittelun ohella toteutettiin reflektiointerventio, joka sisälsi opetus- ja vertaistukea reflektion vahvistamiseksi. Se sisälsi myös verkkoympäristön, jossa opiskelijat suorittivat itsereflektion ja arvon omasta reflektiostaan. Reflektiointerventio hyödyllisyysarvio tehtiin intervention aikana ja haastattelut suoritettiin kliinisen jakson loppuvaiheessa.	Reflektiotaidot yleisesti	Puolistrukturoitu haastattelu ja hyödyllisyysarvio reflektiointerventioon liittyen.	Opiskelijoiden suorittamissa hyödyllisyysarvioissa reflektiointerventio hyödyllisyys luokiteltiin viiteen eri kategoriaan: “hyödytön”, “jokseenkin hyödyllinen”, “kohtuullisen hyödyllinen”, “todella hyödyllinen” ja “erittäin hyödyllinen”. Suurin osa opiskelijoista luokitteli intervention kategorioihin “todella hyödyllinen” tai “kohtuullisen hyödyllinen”. Kukaan ei pitänyt interventiota täysin hyödyttömänä. Tutkimuksessa todettiin, että jos opiskelijat pitivät reflektiota mahdollisuutena omaan kasvuun ja tutkimiseen, he olivat motivoituneempia reflektioimaan. Tutkimuksessa todettiin, että toteutettu reflektiointerventio on toteuttamiskelpoinen strategia logopedian opiskelijoiden reflektiotaitojen lisäämiseksi.
Quigley ym. (2020), Irlanti	<i>N</i> = 117	Opiskelijat suorittivat 4 vuoden perustutkintoa tai 2 vuoden maisteriohjelmia.	Kerättiin tietoa opiskelijoiden aikaisempien kliinisten jaksosten kokemuksista. Täten osallistujilla tuli olla suoritettuna vähintään yksi kliininen jakso. Datan keräämisen ajankohdasta ei ole tarkkaa tietoa.	Reflektiotaidot yleisesti	Tutkijoiden kehittämä nimetön kyselylomake, joka sisälsi 8 avointa kysymystä. Kyselyllä pyrittiin selvittämään, mikä ohjaajan toiminnassa oli hyödyllisintä ennen kliinistä jaksoa, sen aikana ja jälkeen.	Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ohjaaja voi tukea opiskelijan reflektiotaitojen kehittymistä antamalla aikaa, vakuuttelulla sekä rohkaisemalla. Tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan myös, että reflektiotaitojen kehittämiseksi kliinisiä jaksosia on muokattava siihen suuntaan, että oppimisympäristö on entistä enemmän vuorovaikutuksellinen opiskelijan ja ohjaajan välillä. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tulokset antavat osviittaa siitä, että kliinisen jakson turvallisella oppimisympäristöllä ja palautteella on vaikutusta itsereflektioon.
Schaub-de Jong & Van der Schans (2010), Alankomaat	<i>N</i> = 22	Tietoa ei saatavilla.	Yksittäinen luento kansainvälisen kurssin aikana, joka sisälsi kaksi ammatillista harjoitusta. Harjoitusten jälkeen reflektoidtiin itsenäisesti ja luennon päätteeksi pienryhmissä. Lopuksi kirjoitettiin arvio harjoituksessa käytettyjen keinojen hyödyllisyydestä.	Reflektiotaidot yleisesti	Viiden kysymyksen pohjalta kirjoitetut arvioinnit visuaalisten keinojen hyödyntämisestä reflektion kehittämiseksi.	Tulokset osoittavat, että visuaalisten keinojen, tässä tapauksessa kuvien ja piirtämisen, hyödyntäminen ammatillisen reflektion kehittämisessä on hyödyllistä. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tulosten mukaan visuaalisten menetelmien hyödyntäminen kirjallisten ja verbaalisten menetelmien ohella tarjoaa monipuolisempia mahdollisuuksia reflektioprosessin aloittamiseen.

Tekijät, julkaisuvuosi ja -maa	Otoskoko	Osallistujien opintojen vaihe	Tutkimuksen konteksti ja reflektiotaitojen mittaajankohdat	Reflektiotaitojen osa-alue	Reflektiotaitojen arviointimenetelmät	Reflektiotaitojen kehittyminen
Lewis ym. (2015), Australia	<i>N</i> = 20	3. vuoden opiskelijoita 4 vuoden perustutkinto-ohjelmassa.	Kliinisen jakson aikana kuvattiin opiskelija-asiakasvuorovaikutusvideot, joita käytettiin vertaisarvioinnin ja reflektion tukemiseen. Opiskelijoista muodostetut pienryhmät tapasivat viikoittain 4 viikon ajan.	Reflektiotaidot yleisesti	Videoiden reflektointi sekä niistä palautteen antaminen ja saaminen. Tutkijat kehittivät 17 väittämää sisältävän palautelomakkeen siitä, oliko edellä mainittu toiminta hyödyllistä.	Yleisesti tulokset osoittavat videoiden hyödyntämisen pienryhmissä olevan hyödyllinen työkalu opiskelijan kliinisen reflektion kehityksen tukemisessa. Opiskelijoiden vastaukset osoittivat, että asiakasvideoiden katsominen, ja niistä palautteen saaminen kehitti reflektiotaitoja. Opiskelijat raportoivat vertaispalautteen helppotavan omien taitojen tunnistamista ja parantavan itsereflektion. Opiskelijat raportoivat positiivisen vertaispalautteen antavan mahdollisuuden reflektion syventämiselle. Tulokset antavat osviittaa siitä, kuinka videoreflektion hyödyntäminen voi olla hyödyllinen työkalu mahdollistamaan opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja sekä tietoisuutta omasta oppimisestaan.
Vinney ym. (2019), USA	<i>N</i> = 19	Kandidaatintutkintoa opiskelevia opiskelijoita.	Toteutettiin osana itsenäistä tutkimusta, joka liittyi kurkunpään syövän hoitoon. Opiskelijat tapasivat viikoittain ohjaajia tunnin mittaisissa sessioissa, joissa käsiteltiin tapauskohtaisia esimerkkejä. Opiskelijat tekivät viikoittaisen reflektion oppimastaan jokaisen tapaamiskerran pohjalta.	Metakognitio	Viikoittaiset kirjalliset reflektiot, jotka analysoitiin Bloomin taksonomialla (Bloom ym., 1956).	Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa huomattiin, että tapauskohtainen työskentely voi kehittää metakognitiivista tietoisuutta sekä korkeamman tason kognitiivista prosessointia. Bloomin taksonomiaa tarkasteltaessa huomattiin, että kognitiivinen prosessointi monimutkaistui ajan myötä. Vaikka metakognitiivinen tietoisuus kehittyi kokonaisuudessaan, ainoastaan metakognitiivisessa säätelyssä havaittiin merkitsevä kasvu. Metakognitiivinen tietämys ei kehittynyt merkitsevästi tutkimuksen aikana.

1 = Kokemukseen palaaminen (kokemuksen kuvaileminen), 2 = Tunteiden huomioiminen (tunteiden tunnistaminen ja niiden kanssa työskentely), 3 = Toiminnan reflektointi (toiminnan loputtua tapahtuva reflektio), 4 = Reflektio toimintaa varten (ennen tilanteen kohtaamista tapahtuva reflektio; tulevaisuuden suunnittelu), 5 = Prosessi (Käytettyjen tai saatavilla olevien strategioiden kuvaileminen), 6 = Reflektio käytännössä (toiminnan keskellä tapahtuva reflektio; päätösten tekeminen paikan päällä), 7 = Sisältö (Kokemuksen tutkiminen toisesta näkökulmasta), 8 = Uudelleen arviointi (Tilanteen uudelleen arviointi suhteessa aiempiin kokemuksiin), 9 = Lähtötilanne (Omien oletusten, arvojen, uskomusten ja ennakkoluulojen tutkiminen sekä tunnistaminen)

NR = refleктоimaton (ei näyttöä pohdinnasta), ER = Kehittyvä refleктоija (Reflektiotaitojen matalan tason elementtien osoittaminen), R = Refleктоija (johdonmukainen alemman tason reflektiotaitojen osoittaminen), ECR = Kehittyvä kriittinen refleктоija (Joidenkin korkeamman tason reflektiotaitojen elementtien osoittaminen), CR = Kriittinen refleктоija (johdonmukainen korkeamman tason reflektiotaitojen osoittaminen)

3.2 Reflektiotaitojen arviointimenetelmät

Katsaukseen valituissa tutkimuksissa reflektiotaitojen arviointimenetelminä toimivat kirjallisten reflektioitehtävien analysoinnit sekä erilaiset arviointi- ja kyselylomakkeet. Neljässä katsaukseen valitussa tutkimuksessa puheterapeuttiopiskelijat tekivät kirjallisia reflektioitehtäviä, jotka analysoitiin erilaisilla menetelmillä (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Hill ym., 2012; Vinney ym., 2019). Näistä kolmessa reflektiotaitojen syvyyttä ja laajuutta tai ainoastaan syvyyttä arvioitiin Plackin ja kumppaneiden (2005) koodausjärjestelmän avulla (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Hill ym., 2012). Cookin, Messickin ja McAuliffen (2023) tutkimuksessa analyysiin käytettiin myös tutkijoiden tekemiä muutoksia Plackin ja kumppaneiden (2005) koodausjärjestelmään. Vinneyn ja kollegoiden (2019) metakognitiota tarkastelevassa tutkimuksessa opiskelijoiden kirjalliset reflektiot analysoitiin puolestaan Bloomin ja kumppaneiden (1956) kehittämällä luokittelulla, jonka avulla voidaan tunnistaa muutokset ajattelun monimutkaisuudessa ja tietoisuudessa.

Kuudessa katsaukseen valitussa tutkimuksessa puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja tai tutkimuksissa käytettyjä menetelmiä arvioitiin erilaisten arviointi- ja kyselylomakkeiden avulla (Dunne ym., 2023; Lewis ym., 2015; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020; Schaub-de Jong & Van der Schans, 2010; Tillard ym., 2018). Neljässä näistä käytettiin erilaisia puheterapeuttiopiskelijoiden täyttämiä hyödyllisyysarvioita tutkimuksissa käytetyistä menetelmistä reflektion kehittämiseksi (Dunne ym., 2023; Lewis ym., 2015; Quigley ym., 2020; Schaub-de Jong & Van der Schans, 2010). Näissä lomakkeissa opiskelijat arvioivat reflektiointervention, videoreflektoinnin, ohjaajien erilaisen toiminnan sekä visuaalisten keinojen käyttämisen hyödyllisyyttä reflektiotaitojen tukemisessa. Kahdessa näistä tutkimuksista käytettiin puolestaan erilaisia kyselyitä, joilla haluttiin tarkastella opiskelijoiden omia havaintoja reflektiotaitojen kehittymisestä (Nichols ym., 2023; Tillard ym., 2018).

3.3 Puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittyminen

Viiden tutkimuksen tuloksissa huomattiin, että puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot tai metakognitio kehittyivät jollain tavalla (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Lewis ym., 2015; Tillard ym., 2018; Vinney ym., 2019). Näistä kahdessa tutkittiin reflektiotaitojen syvyyden ja laajuuden kehittymistä (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe, 2023). Cookin ja kollegoiden (2019) tulokset osoittivat, että reflektiotaitojen syvyys ja laajuus kehittyivät opiskelijoilla ajan myötä. Cookin, Messickin ja McAuliffen (2023)

tulokset puolestaan osoittavat, että ajan kulumisella ja reflektiotaitojen syvyyden kehittymisen todennäköisyydellä oli merkitsevä yhteys ainoastaan viimeisen vuoden opiskelijoilla. Näiden kahden tutkimuksen tulokset ovat siis ristiriidassa siinä, missä opintojen vaiheessa puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot voivat kehittyä.

Kahdessa tutkimuksessa reflektiotaitojen kehittymistä mitattiin yleisellä tasolla, ja tuloksissa huomattiin kehitystä (Lewis ym., 2015; Tillard ym., 2018). Tillardin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa todettiin opiskelijoiden arvioineen reflektiotaitojensa kehittyneen, mutta muutos ei kuitenkaan ollut merkitsevä. Vinney ja kollegat (2019) tutkivat muista katsaukseen valituista tutkimuksista poiketen metakognition kehittymistä puheterapeuttiopiskelijoilla. Tässä tutkimuksessa huomattiin, että ainoastaan metakognitiivinen säätely kehittyi ajan myötä merkitsevästi.

Katsaukseen valittujen tutkimusten tuloksissa esiteltiin myös erilaisia pedagogisia menetelmiä, jotka voivat edistää puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä. Dunne ja kollegat (2023) totesivat tutkimuksensa tuloksissa, että heidän toteuttamansa reflektiointerventio on toteuttamiskelpoinen menetelmä puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittämiseksi. Kyseinen reflektiointerventio sisälsi muun muassa verkkoympäristön, jossa opiskelijat suorittivat itsereflektion ja arvion omasta reflektiostaan. Schaub-de Jong ja Van der Schans (2010) saivat puolestaan tuloksia, jotka osoittavat visuaalisten keinojen käyttämisen olevan hyödyllistä ammatillisen reflektion kehityksen tukemisessa. Yhdessä tutkimuksessa todettiin myös, että tapauskohtainen työskentely voi tukea metakognition kehittymistä (Vinney ym., 2019). Lisäksi neljässä katsaukseen valitussa tutkimuksessa puheterapeuttiopiskelijat tekivät kirjallisia reflektioita (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Hill ym., 2012; Vinney ym., 2019). Näissä tutkimuksissa huomattiin kehitystä puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidoissa. Täten voisi ajatella, että kirjalliset reflektiotehtävät voivat myös olla yksi pedagoginen menetelmä, jolla voidaan tukea reflektiotaitojen kehittymistä. Näiden tutkimusten tulokset antavat siis viitteitä siitä, että puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittämiseen voidaan käyttää monia erilaisia menetelmiä.

Ohjaaminen ja palaute olivat myös teemoja, jotka nousivat usein esille katsaukseen valittujen tutkimusten tuloksissa. Seitsemässä tutkimuksessa käsiteltiin ohjaavia kysymyksiä tai ohjaamista yleisesti reflektion kehittymisen tukena (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Dunne ym., 2023; Hill ym., 2012; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020;

Tillard ym., 2018). Kaikissa tutkimuksissa, joissa käytettiin apuna ohjausta, huomattiin käytetyn menetelmän olleen hyödyllinen tai puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittyneen. Ohjaavia kysymyksiä käytettiin apuna tutkimuksissa, joissa opiskelijat tekivät kirjallisia reflektiotehtäviä (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Hill ym., 2012). Muissa tutkimuksissa puolestaan keskityttiin ohjaajan rooliin puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittämisessä (Dunne ym., 2023; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020; Tillard ym., 2018).

Dunnen ja kollegoiden (2023) reflektiointerventio sisälsi opettajan tukea reflektion lisäämiseksi. Tämän tutkimuksen tuloksissa reflektiointervention todettiin olevan toteuttamiskelpoinen menetelmä puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittämiseksi. Tämä antaa viitteitä siitä, että opettajan tuki on voinut olla hyödyllistä reflektion kehittämisessä. Nicholsin ja kumppaneiden (2023) tutkimuksessa todettiin, että puheterapeuttiopiskelijat kokevat tarvitsevansa ohjausta, jotta voivat kehittää reflektiotaitojaan. Guigley kollegoineen (2020) puolestaan totesi tutkimuksensa tuloksissa, että ohjaaja voi tukea opiskelijan reflektiotaitojen kehittymistä antamalla aikaa, vakuutteleamalla ja rohkaisemalla refleктоimiseen. Tillardin ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa oli koe- ja vakiokäytäntöryhmä. Ohjaaja rohkaisi koeryhmää refleктоimaan enemmän, mutta ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut tuloksissa merkitsevää eroa reflektiotaitojen kehittämisessä. Näiden tutkimusten tulosten pohjalta voidaan siis todeta, että ohjaamisella voi mahdollisesti olla positiivisia vaikutuksia puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittämiseen.

Viidessä katsaukseen valitussa tutkimuksessa käsiteltiin palautetta reflektion kehittämisen tukena (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Lewis ym., 2015; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020). Kahdessa tutkimuksessa opiskelijat saivat palautetta kirjallisista reflektioistaan (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023). Näiden tutkimusten tuloksissa huomattiin myös reflektiotaitojen kehittyneen. Lisäksi Nicholsin ja kollegoiden (2023) tutkimuksen tuloksissa todettiin puheterapeuttiopiskelijoiden tarvitsevan palautetta, jotta he voivat kehittää reflektiotaitojaan. Lewis ja kumppanit (2015) totesivat tutkimuksensa tuloksissa, että palautteen saaminen reflektiovideoista kehitti reflektiotaitoja. Quigley ja kollegat (2020) totesivat myös tutkimuksensa tuloksissa palautteella olevan vaikutusta itsereflektion. Kaiken kaikkiaan näiden tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että palautteella on positiivisia vaikutuksia puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittämiseen. On myös hyvä huomata, että kolmessa katsaukseen valitussa tutkimuksessa käsiteltiin sekä

ohjaamista että palautetta reflektion tukena (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Nichols ym., 2023). Jokainen näistä tutkimuksista antaa viitteitä siitä, että ohjaamisen ja palautteen käyttäminen yhdessä reflektion tukemiseksi voi olla hyödyllistä.

Näiden menetelmien lisäksi on tärkeää huomata, että seitsemän katsaukseen valittua tutkimusta toteutettiin kliinisen jakson ohella tai sen takia, että saataisiin lisää tietoa kliinisten jaksojen ja reflektiotaitojen kehittymisen yhteydestä (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Dunne ym., 2023; Hill ym., 2012; Lewis ym., 2015; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020). Cookin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa puheterapeuttiopiskelijoiden kirjallisten reflektiotaitojen syvyys ja laajuus kehittyivät ajan myötä, ja tutkijoiden mukaan yksi syy tähän oli kliiniset harjoittelukokemukset. Hill ja kollegat (2012) puolestaan toteavat, että heidän tutkimuksensa tukee käsitystä siitä, että puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot kehittyvät syvemmälle tasolle, kun heille karttuu kliinistä kokemusta. Nicholsin ja kumppaneiden (2023) tutkimuksessa todetaan, että puheterapeuttiopiskelijat itse olivat sitä mieltä, etteivät he pysty kehittämään syvempiä reflektiotaitoja, jos he eivät ole kohdanneet haasteita kliinisellä jaksolla. Lisäksi yhdessä tutkimuksessa todettiin, että kliinisen jakson turvallisella oppimisympäristöllä ja palautteella on vaikutusta itsereflektioon (Quigley ym., 2020). Näiden tutkimusten tulosten perusteella voisi siis päätellä, että kliinisillä jaksoilla voi olla merkitystä puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymiseen.

4 POHDINTA

Tämän systemaattisena kirjallisuuskatsauksena toteutetun kandidaatintutkielman tavoitteena oli selvittää, mitä reflektiotaitojen osa-alueita puheterapeuttiopiskelijoilla on tutkittu ja mitä arviointimenetelmiä niiden tutkimiseen on hyödynnetty. Lisäksi tavoitteena oli saada selville, miten ja millä keinoin puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot kehittyvät katsaukseen valikoituneissa tutkimuksissa. Katsaus antaa tärkeää tietoa puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehityksestä, joilla on suuri vaikutus työelämässä tarvittavien taitojen kehityksen sekä elinikäisen oppimisen kannalta (Dean, 2020; Cook, Messick, Baylor ym., 2023). Katsauksessa saadut tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa, jotka ovat tutkineet reflektiotaitojen tai metakognition kehitystä eri terveystalojen opiskelijoiden keskuudessa. Tulokset antavat siis näyttöä siitä, että puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot voivat kehittyä ajan kuluessa, kun niitä tuetaan eri tavoin.

Ennen katsauksen tuloksien tarkempaa tulkintaa on kuitenkin tärkeää tarkastella sitä, kuinka läheisiä käsitteitä reflektio ja metakognitio ovat toisiinsa nähden. Tässä katsauksessa

reflektiolla tarkoitetaan kykyä, jonka avulla oppija voi ymmärtää omaa oppimistaan (McAllister & Lincoln, 2004) ja pohtia tietoisesti (Boud ym., 1985) aiempia kokemuksiaan. Katsauksessa käsitteellä metakognitio puolestaan tarkoitetaan Flavellin (1979) määritelmän mukaisesti tietoista kykyä ajatella omia ajatteluprosessejaan. Täten voidaan siis todeta, että reflektion ja metakognition määritelmät poikkeavat hieman toisistaan. Tästä huolimatta molempiin määritelmiin liittyy vahvasti tietoisuus omasta ajattelusta ja oman ajattelun tietoisesta suuntaamisesta. Reflektiotaitojen määritelmässä tietoisuus keskittyy hieman enemmän omien kokemusten ja oman oppimisen tarkasteluun. Metakognitiossa taas tietoisuus kohdistuu enemmän reflektioon tarvittavien ajatusprosessien tarkasteluun. Vaikka määritelmät poikkeavat hieman toisistaan, ovat ne kuitenkin rinnastettavissa toisiinsa. Tämän vuoksi oli siis mielekästä ja perusteltua ottaa metakognition kehitykseen keskittyvä tutkimus katsaukseen mukaan.

4.1 Reflektiotaitojen osa-alueet ja arviointimenetelmät

Katsauksessa tarkastelun kohteena olivat seuraavat puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen osa-alueet: reflektiotaitojen syvyys ja laajuus, reflektiotaidot yleisesti sekä tässä katsauksessa reflektiotaitoihin rinnastettu metakognitio. Samoja reflektiotaitojen osa-alueita on tutkittu myös aiemmissa terveystieteiden opiskelijoiden keskuudessa tehdyissä tutkimuksissa. Kolmessa katsaukseen sisällytetyssä tutkimuksessa tutkittiin reflektiotaitojen syvyyden ja laajuuden kehittymistä (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Hill ym., 2012). Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa reflektiotaitojen syvyyttä ja laajuutta on tutkittu esimerkiksi fysioterapeuttiopiskelijoilla (Plack ym., 2005).

Kuusi katsaukseen valituista tutkimuksista keskittyi tutkimaan puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja yleisesti (Dunne ym., 2023; Lewis ym., 2015; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020; Schaub-de Jong & Van der Schans, 2010; Tillard ym., 2018). Yleisiä reflektiotaitoja on aiemmin tutkittu myös ravitsemusterapeuttiopiskelijoilla (O'Reilly & Milner, 2015). Reflektiotaitojen ohella katsaukseen sisällytetyistä tutkimuksista yksi (Vinney ym., 2019) keskittyi tarkastelemaan metakognition kehitystä, jota on aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella tutkittu esimerkiksi toimintaterapeuttiopiskelijoiden keskuudessa (Dunn ym., 2019). Tässä katsauksessa tarkasteltavat puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen osa-alueet ovat siis samankaltaisia kuin aiemmin muiden terveystieteiden opiskelijoiden keskuudessa tutkitut osa-alueet.

Aiemmissa tutkimuksissa terveysalojen opiskelijoiden reflektiotaitojen arvioinnissa on hyödynnetty samankaltaisia arviointimenetelmiä kuin tähän katsaukseen valikoituneissa puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja tarkastelevissa tutkimuksissa. Aiemmissä tutkimuksissa menetelminä ovat toimineet esimerkiksi kirjallisten reflektiotehtävien analysoinnit (Plack ym., 2005) sekä erilaiset arviointi- (Harris, 2005) ja kyselylomakkeet (O'Reilly & Milner, 2015). Aiemmissä tutkimuksissa ja katsaukseen valikoituneissa artikkeleissa erilaisia arviointi- ja kyselylomakkeita on käytetty muun muassa reflektiota tukevien menetelmien hyödyllisyyden arviointiin (Dunne ym., 2023; Harris, 2005; Lewis ym., 2015; O'Reilly & Milner, 2015; Quigley ym., 2020; Schaub-de Jong & Van der Schans, 2010). Lisäksi tähän katsaukseen valikoituneissa kahdessa tutkimuksessa (Nichols ym., 2023; Tillard ym., 2018) kyselylomakkeen avulla selvitettiin opiskelijoiden omia havaintoja heidän reflektiotaitojensa kehittymisestä.

Neljässä tähän katsaukseen valikoituneessa tutkimuksessa puheterapeuttiopiskelijat tekivät kirjallisia reflektiotehtäviä (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Hill ym., 2012; Vinney ym., 2019). Täten näissä tutkimuksissa reflektiotaitojen arviointimenetelminä toimivat erilaiset kirjallisten reflektiotehtävien analysoinnit. Aikaisemmassa Plackin ja kumppaneiden (2005) tutkimuksessa fysioterapeuttiopiskelijat ovat tehneet kirjallisia reflektiotehtäviä, joiden arviointiin on käytetty Plackin ja kumppaneiden (2005) kehittämää koodausjärjestelmää. Myös tämän katsauksen kolmessa tutkimuksessa käytettiin samaa Plackin ja kumppaneiden (2005) koodausjärjestelmää puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen arvioimiseen (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Hill ym., 2012). On kuitenkin tärkeää huomata, että Cookin, Messickin ja McAuliffen (2023) tutkimuksessa käytettiin Plackin ja kumppaneiden (2005) koodausjärjestelmää, jota Cook ja kumppanit (2019) olivat muokanneet. Aikaisemman tutkimuksen ja tämän katsauksen perusteella voisi siis ajatella, että kyseistä koodausjärjestelmää pidetään luotettavana menetelmänä reflektiotaitojen arvioimiseen.

4.2 Puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittyminen

Driessen kollegoineen (2008) on todennut, että reflektiotaidot eivät kehity itsestään. Dunnen ja kumppaneiden (2019) mukaan puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot voivat kuitenkin kehittyä, mikäli opiskelijat saavat siihen tukea. Myös viidessä tähän katsaukseen valitussa tutkimuksessa huomattiin, että puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot tai metakognitio kehittyivät ajan myötä erilaisten tukikeinojen avulla (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Lewis ym., 2015; Tillard ym., 2018; Vinney ym., 2019). Tämä tulos siis tukee

aikaisempaa käsitystä siitä, että puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot voivat kehittyä ajan kuluessa erilaisten menetelmien avulla.

Aiempi tutkimus osoittaa, että kirjallisten reflektiotehtävien tekeminen voi tukea opiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä (Cady ym., 2015). Myös O'Reilly & Milner (2015) havaitsivat kirjallisten reflektiotehtävien olevan potentiaalinen keino tukea ravitsemusterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja. Lisäksi aiemmat tutkimukset ovat antaneet näyttöä siitä, että kirjalliset reflektiot tehtävät voivat kehittää opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja (Alt & Raichel, 2020; O'Loughlin & Griffith, 2020). Tässä katsauksessa on pystytty tutkimaan kyseistä asiaa spesifisti puheterapeuttiopiskelijoiden kannalta. Neljässä tähän katsaukseen valitussa tutkimuksessa puheterapeuttiopiskelijat tekivät kirjallisia reflektiotehtäviä (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Hill ym., 2012; Vinney ym., 2019). Näissä tutkimuksissa huomattiin kehitystä puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidoissa, mikä antaa viitteitä siitä, että kirjallisten reflektiotehtävien tekeminen voi tukea reflektiotaitojen kehittymistä.

Dunne kollegoineen (2019) on todennut aikaisemmassa tutkimuksessaan, että opiskelijat voivat saada tukea ohjaajilta reflektioon. Lisäksi aikaisemmassa tutkimuksessa on saatu viitteitä siitä, että ohjaus voi helpottaa kirjallisten reflektiotehtävien tekemistä (Dubé, 2015). Tähän katsaukseen valituissa tutkimuksissa ohjaus reflektiotaitojen kehittymisen tukena on myös toistuva teema. Seitsemässä katsaukseen valitussa tutkimuksessa käsiteltiin ohjaavia kysymyksiä tai ohjaamista yleisesti reflektion kehittymisen tukena (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Dunne ym., 2023; Hill ym., 2012; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020; Tillard ym., 2018). Kaikissa näissä tutkimuksissa huomattiin käytetyn menetelmän olleen hyödyllinen tai puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittyneen. Ohjaavia kysymyksiä käytettiin apuna tutkimuksissa, joissa opiskelijat tekivät kirjallisia reflektiotehtäviä (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Hill ym., 2012). Muissa tutkimuksissa puolestaan keskityttiin ohjaajan rooliin puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittämisessä (Dunne ym., 2023; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020; Tillard ym., 2018). Täten voidaan ajatella, että tämän katsauksen tulokset tukevat aikaisempaa käsitystä siitä, että ohjauksella voidaan tukea puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä.

Aikaisempi tutkimus osoittaa, että johdonmukainen ja säännöllinen palaute voi olla myös toimiva tapa tukea puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä (Dunne ym., 2019). Myös viidessä tähän katsaukseen valitussa tutkimuksessa käsiteltiin palautetta reflektion

kehittymisen tukemisessa (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Lewis ym., 2015; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020). Kaikissa näissä tutkimuksissa huomattiin kehitystä puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidoissa. Lisäksi Nicholsin ja kumppaneiden (2023) tutkimuksen tuloksissa todettiin, että puheterapeuttiopiskelijat kokevat tarvitsevansa palautetta, jotta he voivat kehittää kirjallisia reflektiotaitojaan. Tämä tukee Driessenin ja kollegoiden (2008) käsitystä siitä, että reflektiotaidot eivät kehity itsestään. Voidaan siis ajatella, että tämä katsaus tukee aikaisempaa käsitystä siitä, että palaute voi olla hyvä keino tukea puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut lisäksi esille, että ajatuskartat (Cahill & Fonteyn, 2008), videotallenteet (Cahil & Fontey, 2008) ja reflektiiviset ryhmäkeskustelut (Caty ym., 2015) voivat olla toimivia tapoja tukea opiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä. Tähän katsaukseen valitussa tutkimuksessa Schaub-de Jong ja Van der Schans (2010) saivat puolestaan tuloksia, jotka osoittavat visuaalisten keinojen käyttämisen olevan hyödyllistä puheterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen reflektion kehityksen tukemisessa. Ajatuskarttoja voi pitää tietynlaisena visuaalisena tukikeinona, joten aikaisempi tutkimus ja tämän katsauksen yksi artikkeli ovat samassa linjassa. Lewis kollegoineen (2015) puolestaan totesi tutkimuksessaan, että videoreflektointi pienryhmissä on hyödyllinen työkalu opiskelijan reflektion kehityksen tukemisessa. Tämä tukee Cahilin ja Fonteyn (2008) saamia tuloksia. Tillardin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa oli verbaalisia reflektioryhmiä, joiden ei todettu merkittävästi kehittävän puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja. Tämä on yllättävää aikaisempiin tutkimuksiin nähden, koska Caty ja kollegat (2015) sekä Dunne ja kumppanit (2019) ovat aikaisemmin todenneet reflektiivisten ryhmäkeskusteluiden olevan toimiva keino kehittää puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja.

Näiden tukikeinojen lisäksi katsauksessa on tarkasteltu kliinisten jaksojen vaikutusta puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymiseen. Aiempien tutkimusten perusteella reflektiotaidot ja niiden kehittäminen liitetään kliinisiin ympäristöihin (Caty ym., 2015; Dubé ym., 2015). On havaittu, että kliiniset kokemukset eivät itsessään johda oppimiseen, mikäli niiden sisältöä ei reflektoida (Cambra-Fierro & Cambra-Berdún, 2007). Seitsemän tähän katsaukseen valituista tutkimuksista toteutettiin kliinisen jakson ohella tai sen takia, että saataisiin lisää tietoa kliinisten jaksojen ja reflektiotaitojen kehittymisen yhteydestä (Cook ym., 2019; Cook, Messick & McAuliffe 2023; Dunne ym., 2023; Hill ym., 2012; Lewis ym., 2015; Nichols ym., 2023; Quigley ym., 2020). Näissä tutkimuksissa kliinisiä jaksoja tai niiden

yhteydessä käytettyjä menetelmiä arvioitiin kirjallisten reflektioitehtävien analysoinnin tai erilaisten itsearvioiden avulla. Niiden tuloksissa huomattiin, että puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot kehittyivät ajan myötä tai saatiin lisää tietoa siitä, että kliiniset jaksot ja reflektiotaitojen kehittyminen voi olla tärkeää puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja kehittäessä.

4.3 Katsauksen vahvuudet ja rajoitukset

Tätä kirjallisuuskatsausta tehdessä on tehty valintoja, jotka vahvistavat katsauksen reliabiliteettia ja validiteettia. Sokkoutus on ollut yksi reliabiliteettia vahvistava keino. Tämä tarkoittaa sitä, että tietokantahaun jälkeen kumpikin katsauksen tekijä kävi kaikki artikkelit itsenäisesti läpi otsikko- ja abstraktitasolla sekä teki päätöksen siitä, otetaanko artikkeli mukaan kokotekstien tarkasteluun. Jos näissä päätöksissä oli ristiriitoja katsauksen tekijöiden välillä, tehtiin päätös lopulta yhdessä. Kokotekstien tarkasteluprosessissa käytettiin täysin samaa toimintatapaa. Reliabiliteettia lisää myös se, että menetelmäosiossa on käyty tarkasti läpi katsauksen toteutustavat, jotta se olisi mahdollisimman hyvin toistettavissa.

Katsauksen validiteetin kannalta on hyvä, että hakulausekkeen muoto on tarkoin mietitty siten, että se kattaisi katsauksen aiheen mahdollisimman hyvin. Hakulausekkeen räätälöintiin on saatu apua informaattikolta, ohjaajilta sekä opiskelijakollegoilta. Validiteettia lisää myös se, että katsauksessamme on käytetty alallamme yleisesti käytettyjä sekä luotettaviksi todettuja tietokantoja. Lisäksi sisäänottokriteerinä oli se, että katsaukseen valittujen artikkelien tuli olla julkaistu vertaisarvioidussa julkaisusarjassa tai lehdessä. Kaikki katsaukseen valikoituneet artikkelit olivat julkaistu ajanjaksolla 2010–2023. Täten katsauksen tutkimukset olivat kaikki melko uusia, mikä lisää katsauksen validiteettia.

Yhtenä katsauksen rajoituksena voidaan mahdollisesti pitää mukaan valittujen artikkeleiden melko vähäistä määrää. Mukaan valittiin lopulta yhteensä 10 artikkelia. Tämä voi mahdollisesti heikentää tulosten yleistettävyyttä. Lisäksi katsaukseen valikoituneista tutkimuksista viidessä (Dunne ym., 2023; Tillard ym., 2018; Lewis ym., 2015; Schaub-de Jong & Van der Schans, 2010; Vinney ym., 2019) koehenkilöiden määrä oli alle 30, joten näissä otoskoot olivat melko pieniä. Tutkimuksien pienet otoskoot saattavat siis heikentää myös osaltaan tulosten yleistettävyyttä. Katsauksessa huomattiin myös, että reflektio voidaan määritellä eri tavoin kontekstin mukaan (Cook, 2022). Tämän lisäksi katsauksessa tarkasteltiin metakognitiota, joka määritellään hiukan eri tavalla kuin reflektio. Nämä voivat mahdollisesti heikentää tulosten yleistettävyyttä sekä ymmärrystä siitä, mitä tulokset tarkoittavat käytännössä.

4.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tähän katsaukseen valitut puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja tutkineet artikkelit ovat kaikki melko uusia. Vanhoja tutkimuksia tästä aiheesta on saatavilla hyvin vähän. Voisi siis ajatella, että kiinnostus puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä kohtaan on kasvanut viime vuosien aikana. Reflektion määritelmä saattaa vaihdella kontekstin mukaan (Cook, 2022), minkä takia reflektiotaitojen määritelmää voisi olla mielekästä muotoilla selkeämmäksi ja yhteneväisemmäksi jatkotutkimusta ajatellen. Jatkossa voisi olla myös mielekkäämpää tutkia metakognition ja reflektiotaitojen kehitystä toisistaan erillään, vaikka tässä katsauksessa ne rinnastettiin toisiinsa. Hiukan toisistaan eroavien määritelmien rinnastaminen saattaa kuitenkin heikentää tämän katsauksen tulosten yleistettävyyttä, minkä takia metakognition ja reflektiotaitojen kehityksen tutkiminen toisistaan erillisinä voisi olla perusteltua.

Aiemmat tutkimukset osoittavat reflektiotaitojen olevan tärkeä osa puheterapeuttien ammatillisessa kasvussa ja kliinisessä kehitymisessä (Hill ym., 2012). Tämän takia on perusteltua tukea puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehitystä. Täten jatkossa voisi olla mielekästä tarkastella puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitoja kehittäviä tukikeinoja vielä tarkemmin. Tässä katsauksessa saatiin viitteitä siitä, että puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä voivat tukea muun muassa ohjaus, palaute, kirjalliset reflektiotehtävät ja visuaaliset keinot. Tulevaisuudessa voisi olla mielekästä selvittää tarkemmin, ovatko jotkut näistä tukikeinoista hyödyllisempiä kuin toiset. Lisäksi voitaisiin selvittää, missä opintojen vaiheessa eri tukikeinoja on perusteltua käyttää. Olisi myös hyödyllistä vertailla erilaisten reflektiotaitojen mittaavien arviointimenetelmien luotettavuutta, jotta tulevaisuudessa voitaisiin saada mahdollisimman luotettavaa tietoa siitä, millä tasolla puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaidot ovat. Tämän tiedon avulla koulutusohjelmia voitaisiin kehittää siihen suuntaan, että ne tukisivat puheterapeuttiopiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä vielä enemmän.

LÄHTEET

*-merkintä lähdeviitteen alussa tarkoittaa tässä katsauksessa mukana olevaa artikkelia

Alt, D., & Raichel, N. (2020). Reflective journaling and metacognitive awareness: Insights from a longitudinal study in higher education. *Reflective Practice, 21*(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1716708>

Atjonen, P. (2007) *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
<https://www.oppi.uef.fi/opk/video/atjonen/hpa/>

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315059051>

Cahill, M., & Fonteyn, M. (2008). Using mind mapping to improve students' metacognition. Teoksessa *Clinical Reasoning in the Health Professions*. (3rd ed.). Butterworth-Heinemann, 485–491. <https://i.clinref.com/data/uploads/books/Clinical-reasoning-in-the-health-professions.pdf>

Cambra-Fierro, J., & Cambra-Berdún, J. (2007). Students' self-evaluation and reflection (part 1): “measurement”. *Education + Training, 49*(1), 36–44.
<https://doi.org/10.1108/00400910710729866>

Cale, A. S., Hoffman, L. A., & McNulty, M. A. (2023). Promoting metacognition in an allied health anatomy course. *Anatomical Sciences Education, 16*(3), 473–485.
<https://doi.org/10.1002/ase.2218>

Caty, M., Kinsella, E. A., & Doyle, P. C. (2015). Reflective practice in speech-language pathology: A scoping review. *International Journal of Speech-Language Pathology, 17*(4), 411–420. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.979870>

Cook, K. J. (2022). *The use of reflective practice activities by speech-language pathology students and clinicians*. [opinnäyte, Canteburyn yliopisto]. UC Research Repository. <http://dx.doi.org/10.26021/14308>

Cook, K. J., Messick, C., Baylor, C., & McAuliffe, M. J. (2023). A qualitative study of reflective practice in the workplace. Speech-language pathologists have their say. *International Journal of Speech-Language Pathology, 1*–15.
<https://doi.org/10.1080/17549507.2023.2267193>

*Cook, K. J., Messick, C., & McAuliffe, M. J. (2023). Examination of depth of written reflective practice for speech-language therapy students; the impact of time and clinical competency. *Speech, Language and Hearing, 1*–16.
<https://doi.org/10.1080/2050571X.2023.2267242>

- *Cook, K., Tillard, G., Wyles, C., Gerhard, D., Ormond, T., & McAuliffe, M. (2019). Assessing and developing the written reflective practice skills of speech-language pathology students. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 46–55. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1374463>
- Curtis, P., Taylor, G., Riley, R., Pelly, T., & Harris, M. (2017). Written reflection in assessment and appraisal: GP and GP trainee views. *Education for Primary Care*, 28(3), 141–149. <https://doi.org/10.1080/14739879.2016.1277168>
- Dean, E. (2020). How to harness your COVID-19 experience for reflective practice. *Nursing Standard*, 35(6), 67–69. <https://doi.org/10.7748/ns.35.6.67.s23>
- Driessen, E., van Tartwijk, J., & Dornan, T. (2008). The self critical doctor: helping students become more reflective. *BMJ*, 336, 827–830. <https://doi.org/10.1136/bmj.39503.608032.AD>
- Dubé, V., & Ducharme, F. (2015). Nursing reflective practice: An empirical literature review. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(7), 91–99. <http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v5n7p91>
- Dunn, L. S., Lewis-Kipkulei, P., & Bower, R. (2019). Metacognition of first year occupational therapy students: A comparison of entry-level degrees. *Journal of Occupational Therapy Education*, 3(4). Artikkel 1. <https://doi.org/10.26681/jote.2019.030401>
- Dunne, M., Nisbet, G., Penman, M., & McAllister, L. (2019). Facilitating the development and maintenance of reflection with speech pathology students. *Health Education in Practice: Journal of Research for Professional Learning*, 2(2), 27–51. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.520320054821553>
- *Dunne, M., Penman, M., & Nisbet, G. (2023). Exploring the outcomes of a reflective teaching strategy with students: A feasibility study. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/17549507.2023.2223373>
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Harris, M. (2005). Is journaling empowering? Students' perceptions of their reflective writing experience. *Health SA Gesondheid*, 10(2), 47–60. <https://doi.org/10.4102/hsag.v10i2.194>
- *Hill, A. E., Davidson, B. J., & Theodoros, D. G. (2012). Reflections on clinical learning in novice speech–language therapy students. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(4), 413–426. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00154.x>
- *Lewis, A., Moore, C., & Nang, C. (2015). Using video of student-client interactions to engage students in reflection and peer review. *Journal of university teaching & learning practice*, 12(4), Artikkel 7. <https://doi.org/10.53761/1.12.4.7>

- McAllister, L., & Rose, M. (2000). Speech-language pathology students: Learning clinical reasoning. Teoksessa *Clinical Reasoning in the Health Professions*. (3rd ed.). Butterworth-Heinemann, 205–213.
<https://i.clinref.com/data/uploads/books/Clinical-reasoning-in-the-health-professions.pdf>
- Murray, R., McKay, E., Thompson, S., & Donald, M. (2000). Practising reflection: a medical humanities approach to occupational therapist education. *Medical Teacher*, 22(3), 276–281. <https://doi.org/10.1080/01421590050006250>
- *Nichols, K., Ttofari Eecen, K., & Crosbie, S. (2023). The exploration of speech-language pathology students' perceptions and attitudes towards written clinical reflection. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 25(5), 697–709.
<https://doi.org/10.1080/17549507.2022.2100930>
- O'Loughlin, V. D., & Griffith, L. M. (2020). Developing student metacognition through reflective writing in an upper level undergraduate anatomy course. *Anatomical Sciences Education*, 13(6), 680–693. <https://doi.org/10.1002/ase.1945>
- O'Reilly, S. L., & Milner, J. (2015). Transitions in reflective practice: Exploring student development and preferred methods of engagement. *Nutrition & Dietetics*, 72(2), 150–155. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12134>
- Plack, M. M., Driscoll, M., Blissett, S., McKenna, R., & Plack, T. P. (2005). A method for assessing reflective journal writing. *Journal of Allied Health*, 34(4), 199–208.
- *Quigley, D., Loftus, L., McGuire, A., & O'Grady, K. (2020). An optimal environment for placement learning: listening to the voices of speech and language therapy students. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(4), 506–519. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12533>
- *Schaub-de Jong, M. A., & van der Schans, C. P. (2010). Teaching reflection: Speech & language therapy students using visual clues for reflection. *Education for Health*, 23(3), 285–291.
- *Tillard, G. D., Cook, K., Gerhard, D., Keast, L., & McAuliffe, M. (2018). Speech-language pathology student participation in verbal reflective practice groups: perceptions of development, value and group condition differences. *Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders*, 2(2). Artikkel 5.
<https://doi.org/10.30707/TLCS2.2Tillard>
- *Vinney, L. A., Friberg, J. C., & Smyers, M. (2019). Case-based perspective-taking as a mechanism to improve metacognition and higher-level thinking in undergraduate speech-language pathology students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(3), 91–104.
<https://doi.org/10.14434/josotl.v19i2.24006>