



Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2017



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2017
Arja Piirainen & Tuulikki Sjögren (toim.)
Jyväskylän yliopisto liikuntatieteellinen tiedekunta

©Kirjoittajat ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta
Kannen kuva: Esa Nykänen

ISBN 978-951-39-7074-1 (verkkokj.)

**LUKU I AMMATILLINEN KEHITTYMINEN, PERUSKOULUTUS JA
TÄYDENNYSKOULUTUS**

**1. FYSIOTERAPIAOPISKELIJOIDEN AMMATILLISEN KEHITTYMISEN
SEURANTA METROPOLIA AMMATTIKORKEKOULUSSA**

Elina Jääskeläinen 6

**2. RAKENTEISEN KIRJAAMISEN OPINTOJAKSON SUUNNITTELEMISEN
LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULUN FYSIOTERAPIA-OPISKELIJOILLE**

Heli Lahtio 2

**3. NUORTEN FYSIOTERAPIAN ERITYISPIIRTEET – MITEN
FYSIOTERAPIAN OPETUSSUUNNITELMISSA NÄKYVÄT NUORET**

Hilppa Mustonen 40

**4. LIIKUNNANOHJAAJA (AMK) TUTKINNON OPETUSSUUNNITELMAN
OPPIMISNÄKEMYKSET HAAGA-HELIA AMMATTIKORKEAKOULUSSA**

Eeva-Maija Kara..... 61

**5. NÄYTTÖÖN PERUSTUVA FYSIOTERAPIA OSANA
AMMATTIKORKEAKOULUN OPETUSSUUNNITELMAA**

Routavaara Heikki..... 77

**6. PSYKOFYYSISEN FYSIOTERAPIAN TÄYDENNYSKOULUTUS (15 OP)
FYSIOTERAPEUTTIEN ODOTUKSIA, TAVOITTEITA JA AJATUKSIA
PSYKOFYYSISEN FYSIOTERAPIAN TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN
HAKEUTUMISELLE**

Maria Maljanen..... 94

**7. ICF: N JUURTUMINEN FYSIOTERAPEUTTIEN TYÖHÖN
KUNTOUTUSKESKUS KANKAANPÄÄSSÄ**

Johanna Lehto..... 116

**8. KEHITYSVAMMAISTEN HENKILÖIDEN OHJAAJIEN
LISÄKOULUTUKSEN TARVE Näkemyksiä Keko-Kuntoutuksen merkityksestä**

Annika Slunga 140

**9. VIDEOVALMENNUSOPETTAMINEN VALMENTAJAN
AMMATTITUTKINNON KOULUTUKSESSA**

Eemeli Parikka 175

II LUKU DIALOGIOPETUKSEN KEHITTÄMINEN

- 10. VERKKOPEDAGOGIIKKA AIKUISKOULUTUKSESSA Verkkokurssin suunnittelu sosiaali- ja terveysalan opiskelijoille**
Laura Aaltonen & Pauliina Unkeri..... 201
- 11. OHJAUKSEN NÄKÖKULMA ARJEN HYVINVOINTIIN**
Sanna Paasu-Hynynen..... 225

LUKU III TIIMIT JA YHTEISÖT OPETUKSESSA

- 12. OMAISHOITAJIEN JA OPISKELIJOIDEN ODOTUKSET OPPILAITOSYHTEISTYÖNÄ TOTEUTETTUA FYYSISTÄ TOIMINTAKYKYÄ EDISTÄVÄÄ JA VIRIKETOIMINTAA KOHTAAN**
Jaana Reponen & Annu Suvinen..... 253
- 13. YLÄKOULUN URHEILULUOKAN OPETUSSUUNNITELMA URHEILIJAKSI KASVUN TUKIJANA**
Oona Kettunen..... 275
- 14. MONIAMMATILLINEN TIIMIOPPIMINEN JA FYSIOTERAPEUTIN YDINOSAAMINEN**
Esa Niemistö ja Maarit Salo 302

IV LUKU KANSAINVÄLISYYS

- 15. KANSAINVÄLISEN OPISKELIJAVAIHDON MERKITYS OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMASTA**
Hanna Valkeinen..... 335
- 16. KANSAINVÄLINEN OPISKELU – KOKEMUS, KIELITAITO JA AMMATILLINEN KEHITTYMINEN**
Elisa Kirvesniemi..... 357

Esipuhe

Opettaja on yhteiskunnan avainprofessio, joka edellyttää kykyä ennakoida tulevia osaamistarpeita, reagoida toimintaympäristön nopeisiin muutoksiin ja halua jatkuvasti uudistaa omaa osaamista. Yliopiston, ammattikorkeakoulun ja ammatilliset oppilaitoksen muutokset luovat myös opettajan koulutukselle uudenlaisia haasteita ja muuttavat myös terveystieteiden opettajan työtä. Terveys- ja hyvinvointiteknologia sekä terveyttä ja toimintakykyä koskeva uudistuva tieto edellyttävät opettajalta uudenlaista sisällöllistä ja andragogista osaamista samalla kun heidän edellytetään toimivan myös oman työn ja koulutuksen tutkijoina. Myös digitaalisuuden kehitys haastaa opettajat uudellaiseen osaamiseen esim. sosiaalisessa mediassa.

Opettajien työ perustuu tutkittuun tietoon. Viimeisen kymmenen vuoden aikana perinteistä opettajan työtä ovat laajentaneet yhteiskunnalliset palvelutehtävät ja verkostoituminen. Koulutukselle asetettu tutkimus- ja kehittämisvelvoite vaativat uudenlaista yhteistyöosaamista. Aiempaa enemmän vaaditaan opettettavan sisällön perusteltavuutta ja andragogisia taitoja muuttuvissa oppimisympäristöissä.

Vasta valmistuneilla terveystieteiden opettajilla on aitiopaikka tulevaisuuden terveystieteiden ja kuntoutuksen asiantuntijoiden kouluttajina. Tämä teos on syntynyt vuonna 2016 Jyväskylän yliopistossa aloittaneiden terveystieteiden opettajaopiskelijoiden tutkiva ja kehittävä opettajuus opintokokonaisuuden seminaaritöistä keväällä 2017.

Kiitämme lämpimästi kirjan kirjoittajia, uusia terveystieteiden opettajia!

Jyväskylässä 10.5.2017

Arja Piirainen ja Tuulikki Sjögren

LUKU I AMMATILLINEN KEHITTYMINEN, PERUSKOULUTUS JA TÄYDENNYSKOULUTUS

1. FYSIOTERAPIAOPISKELIJOIDEN AMMATILLISEN KEHITTYMISEN SEURANTA METROPOLIA AMMATTIKORKEKOULUSSA

Elina Jääskeläinen

Johdanto

Ammattikorkeakoululain (2014/932) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on edistää elinikäistä oppimista, antaa ammatillisiin asiantuntijatehtäviin vaadittavaa korkeakouluopetusta sekä tukea yksilön ammatillista kasvua (Ammattikorkeakoululaki 2014/932). Eurooppalaisten tutkintojen viitekehys (EQF) sekä tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys (NQF) määrittelevät fysioterapiakoulutuksen osaamistasovaatimukset eli minkälaista osaamista ja pätevyyttä fysioterapeutilta vaaditaan ammatillisista tehtävistä suoriutumiseen (Suomen fysioterapeutit 2014).

Asiantuntijuuden kehittyminen on kokonaisvaltainen teoriaa ja käytäntöä yhdistävä prosessi (Tynjälä 2010). Pohja asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymiselle luodaan jo opiskeluaikana (Virtanen ym. 2010) ja kehittyminen jatkuu koko työuran ajan. Ammatillisen kehittymisen rooli opiskelijan opinnoissa on merkittävä ja tämän vuoksi sitä olisi hyvä lähteä tarkastelemaan jo heti opintojen alusta lähtien. Jotta opiskelijat voivat lähteä tarkastelemaan omaa ammatillista kehittymistään, tarvitsevat he tähän tukea, neuvoja ja menetelmiä, joita opettajat voivat heille antaa. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen voidaan näin nähdä osaksi myös opettajan työtä, sillä opettaja voi omalla toiminnallaan tukea opiskelijaa hahmottamaan ja käsittelemään omaa ammatillista kehittymistään muun muassa tukemalla opiskelijaa reflektiiviseen toimintaan (Rodgers 2002) esimerkiksi reflektiivisen kirjoittamisen muodossa (Jarvis 2006; Kurunsaari 2016).

Ammatillisessa kehittämisessä on tärkeää, että opiskelija pääsee osaksi ja mukaan oman alansa asiantuntijayhteisön toimintaa (Hakkarainen 2002; Tynjälä 2010). Ammattikorkeakouluissa käytännön työelämään sijoittuvat harjoittelujaksot ovat osa opintoja, mikä onkin erityisen hyvä opiskelijan ammatillisen kehittymisen kannalta. Työyhteisöissä toimiessaan opiskelija pääsee osaksi asiantuntijayhteisöä sekä mahdollisesti tekemään yhteistyötä moniammatillisissa tiimeissä, mitkä edistävät omalta osaltaan opiskelijan ammatillisen kehittymisen prosessia. Lisäksi työharjoittelun kautta opiskelija pääsee konkreettisesti mukaan käytännön työhön, jolloin teoreettinen tieto ja käytännön tekeminen yhdistyvät.

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on tarkastella ammatillista kehittymistä erityisesti fysioterapiaopiskelijoiden osalta sekä kehittää Metropolia Ammattikorkeakoulun fysioterapiaopettajille ideoita ja välineitä fysioterapiaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurantaan. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen on tärkeä osa opintoja, joten myös opettajilla tulisi olla välineitä, kuinka he voisivat tätä kehittymistä seurata. Ammatillista kehittymistä tulisi tarkastella koko opintojen ajan mukana kulkevana prosessina eikä opinnoista irrallisena osana. Työn alussa perehdytään ammatillisen kehittymisen, asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin määritelmiin ja näiden kehittymiseen yleisesti. Lisäksi tarkastellaan tunteiden osuutta ammatillisen kehittymisen prosessissa. Tämän jälkeen syvennytään aineistoon, jonka pohjalta rakennetaan raameja opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurantaan.

2 Ammatillinen kehittyminen

Virtasen ym. (2010) mukaan ihmisen toiminta ja oppiminen ovat vahvasti sidoksissa kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa ne tapahtuvat. Tämän vuoksi myös ammatillisen kehittymisen tarkastelun tulisi tapahtua sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta (Virtanen ym. 2010). Seuraavissa kappaleissa perehdytään asiantuntijuuteen, asiantuntijuuden kehittymiseen, ammatti-identiteettiin ja näiden rooliin ammatillisessa kehittämisessä.

2.1 Asiantuntijuuden määritelmä

Palosen ja Gruberin (2010) mukaan asiantuntijuudella eli taitavalla osaamisella tarkoitetaan Suomen kielessä usein tekijöitä, jotka liittyvät tietämiseen, arviointiin ja ennakkointiin, kun taas englannin kielinen asiantuntijuuden termi nähdään usein tekemiseen ja suorittamiseen liittyvänä. Hakkaraisen ym. (2002) mukaan asiantuntijuuden käsitettä voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta, joita ovat mielensisäinen, osallistumisen sekä tiedonluomisen näkökulma. Mielensisäinen näkökulma painottaa tiedonhankinnan ja -käsittelyn merkitystä asiantuntijuudessa, osallistumisen näkökulma puolestaan käsittelee asiantuntijuutta kulttuuriin osallistumisen prosessina ja tiedonluomisen näkökulman mukaan asiantuntijuus nähdään dynaamisena kehitysprosessina (Hakkarainen ym. 2002). Tynjälän (2010) mukaan ammatillinen asiantuntijuus koostuu neljästä eri pääelementistä, joita ovat teoreettinen tai käsitteellinen tieto, käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, toiminnan säätelyä koskeva tieto tai itsesäätelytieto sekä sosiokulttuurinen tieto. Nämä asiantuntijuuden pääelementit tulisi nähdä toisiinsa yhteensulautuneina eli integroituneina. Asiantuntijan toiminnassa kokemus, teoreettinen ja kokemuksellinen tieto sekä oman toiminnan ohjaaminen muodostavat eheän sisään rakennetun kokonaisuuden tuoden esille integratiivisen pedagogiikan ytimen (Tynjälä 2010).

Palosen ja Gruberin (2010) mukaan asiantuntijuutta olisi hyvä tarkastella kollektiivisena ja alakohdittaisena. Henkilön ollessa taitava yhdellä alalla, ei se tarkoita, että hän olisi sitä myös muilla aloilla. Kollektiivista asiantuntijuudesta tekee se, että osaaminen kehittyy usein erilaisten ryhmien ja asiantuntijakulttuurien yhteistyönä. Yksilön osaaminen, erikoistieto ja käytännön myötä opitut asiat rakentavat pohjaa asiantuntijan tietorakenteelle. Tämän tietorakenteen jakaminen muiden alan osaajien kesken yhdistää asiantuntijat yhteiseen kulttuuriin ja sen käytäntöihin. Yhdessä nämä kulttuuriset käytännöt ja jokaisen asiantuntijan yksilölliset tietorakenteet selittävät asiantuntijuutta ja siihen liittyviä tekijöitä. Kollektiivisuuden lisäksi ympäristö, jossa asiantuntijuus on kehittynyt ja jossa se määritellään, on yksi asiantuntijuuden perustekijöistä. Näin ollen asiantuntijuuteen ja osaamiseen nivoutuvia asioita tulisikin tarkastella yksilöiden ominaisuuksien, tietämyksen ja asiantuntijayhteisöjen sekä ympäristön näkökulmista (Palonen & Gruber 2010). Myös Hakkarainen ym. (2002) tuovat esille, kuinka työelämän asiantuntijuuden kannalta yksilön kyky suhteuttaa oma osaamisensa yhteisön muiden jäsenten toimintaan on hyvin oleellista, jolloin työelämän asiantuntijuutta ei voida tarkastella ainoastaan yksilön omana mielensisäisenä prosessina (Hakkarainen ym. 2002).

2.2 Asiantuntijan ja aloittelijan erot tiedossa ja ajattelussa

Palonen ja Gruber (2010) mainitsevat, kuinka taitava toiminta rakentuu pikkuhiljaa harjoituksen ja kokemuksen myötä. Asiantuntijan toiminta eroaa aloittelijan toiminnasta muun muassa siinä, että asiantuntijan onnistuminen ei ole satunnaista vaan osaaminen on vakaata (Palonen & Gruber 2010). Tynjälä (2016) tuo esille eroja asiantuntijan ja aloittelijan tiedoissa. Aloittelijan tietämys nähdään irrallisista osista koostuneena ja vähäisenä, kun taas asiantuntijan runsas alakohtainen tieto on hierarkkisesti jäsentynyttä. Havainnoidessaan asiantuntija kohdistaa huomionsa laajoihin kokonaisuuksiin, aloittelijan keskittyessä yksittäisiin tekijöihin. Lisäksi asiantuntija kohdistaa tarkkaavaisuutensa ongelman kannalta olennaisiin tekijöihin aloittelijan keskittyessä satunnaisiin yksityiskohtiin. Myös huomion kiinnittäminen perustoimintoihin vie aloittelijan resursseja, kun taas asiantuntijalla nämä perustoiminnot ovat automatisoituneita. Aloittelijan tietämys on pääasiassa sanallisesti ilmaisuvissa (eksplisiittistä) kun taas asiantuntijalla on tämän tiedon ohella paljon hiljaista tietoa (Tynjälä 2016).

Tynjälän (2016) mukaan tiedon ohella asiantuntijan ja aloittelijan ajattelussa on myös eroa. Ajattelu voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri tasoon, joita ovat absoluuttinen tai dualistinen, relativistinen ja dialektinen ajattelu. Aloittelijan ajattelun voidaan katsoa olevan absoluuttista tai dualistista, jolloin asiat nähdään helposti hyvin mustavalkoisesti. Kokemuksen ja tiedon lisääntymisen myötä myös ajattelu usein laajenee ja monipuolistuu. Relativistisen ajattelun vaiheessa havaitaan asioiden ja tiedon suhteellisuus. Dialektisen ajattelun katsotaan olevan korkein ajattelun taso, joka on luonteeltaan integroivaa eli yhdistävää. Asiantuntijan ajattelun katsotaan olevan dialektista eli integroivaa hänen ratkoessaan monimutkaisia ongelmia (Tynjälä 2016).

2.3 Asiantuntijuuden kehittyminen

Palosen ja Gruberin (2010) mukaan asiantuntijan toiminta on taitavaa ja tehokasta näyttäytyen ulkopuolisen silmiin vaivattomana ja helppona. Asiantuntijan toiminta perustuu osittain automatisoituneisiin rutiineihin, jotka ovat muodostuneet pitkäaikaisen harjoittelun tuloksena. Nämä rutiinit muodostavat osan hänen arkisista tai ammatillisista käytännöistään. Harjoittelun lisäksi asiantuntijan tulee tarkkailla, arvioida ja olla tietoinen omasta toiminnastaan, jotta hän pystyy sitä paranta-

maan. Asiantuntijan toiminta ei voi kuitenkaan olla pelkästään riippuvainen automatisoituneista rutiineista. Mikäli asiantuntijalla ei ole tietoa rutiinien takana olevasta tiedosta, on hänen vaikea muuttaa toimintatapaansa tai tietää mitä siinä pitäisi muuttaa, vanhan toimintavan osoittautuessa epäsopivaksi. Toisaalta taas taitavat toimijat pystyvät melko helposti havaitsemaan, milloin rutiinomainen toiminta ei sovellu tilanteeseen, jolloin he siirtyvät uuteen intensiivisempää työskentelyä, asioiden tiedostamista ja tutkimista vaativaan toimintatapaan (Palonen & Gruber 2010). Tynjälä (2003) tuo esille, kuinka asiantuntijuus ja sen kehittäminen vaativat joustavuutta ja kekseliäisyyttä. Rutiinien ja perustoimintojen sujuessa todellinen asiantuntija pystyy käyttämään henkisiä resurssejaan oman työnsä kehittämiseen (Tynjälä 2003).

Tynjälä (2016) tuo esille integratiivisen pedagogiikan mallin asiantuntijuuden kehittymisestä koulu- ja työelämässä. Perustan integratiivisen pedagogiikan mallille luovat aiemmin mainitut ammatillisen asiantuntijuuden pääelementit, jotka ovat asiantuntijan toiminnassa toisiinsa integroituneina. Käytännössä näiden pääelementtien integroituminen voi tulla esille esimerkiksi asiantuntijan soveltaessa teoreettista tietoa käytäntöön. Integratiivisen pedagogiikan mallissa tuodaan esille kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen taso asiantuntijuuden kehittämisessä. Näistä tasoista kognitiivinen ja sosiaalinen taso nähdään toisiinsa kytkeytyneinä, mutta tämä ei kuitenkaan vähennä emotionaalisen tason merkitystä kehittämisprosessissa. Eri tiedon muotojen integroimista tapahtuu muun muassa ongelmanratkaisun ja integroivan ajattelun avulla. Näitä integroivan ajattelun prosesseja ja ongelmanratkaisuprosesseja voidaan tukea erilaisten pedagogisten menetelmien avulla, joita ovat muun muassa reflektiivinen kirjoittaminen, oppimispäiväkirjat, ryhmäkeskustelut ja ongelmaperustainen oppiminen (Tynjälä 2016). Tynjälän (2010) mukaan asiantuntijuuden kehittyminen tulisikin nähdä kokonaisvaltaisena teoriaa ja käytäntöä yhdistävänä prosessina. Asiantuntijuudessa ja sen kehittämisessä tärkeiksi tekijöiksi nousevat myös yksilön kyky oman toiminnan ohjaamiseen ja itsesäätelyyn. Oman toiminnan ja kokemusten kriittisen reflektion myötä yksilö pystyy kehittämään omaa asiantuntijuuttaan eteenpäin. Lisäksi oppimisympäristöjen ja -tilanteiden suunnittelulla pystytään tukemaan asiantuntijuuden peruselementtien yhdistymistä (Tynjälä 2010).

Tynjälä (2010) korostaa asiantuntijayhteisöjen merkitystä asiantuntijuuden kehittämisessä. Mikäli yksilö ei pääse olemaan osallisena asiantuntijayhteisön toimintaa, rajoittaa se hänen asiantuntijuutensa kehittymistä. Myös Hakkaraisen ym. (2002) mukaan asiantuntijuuden kehittämisessä muiden alan ammattilaisten osaamisella on vaikutusta tähän kehitysprosessiin. Asiantuntijuuden kehittämi-

nen olisi hyvä nähdä jatkumona, jossa yksilön vastatessa yhteisön vaatimuksiin syntyy uusia taitoja ja osaamista ja näitä hyödyntäessään yhteisö pystyy kehittämään toimintaansa eteenpäin. Yhteisön kehittäessä toimintaansa eteenpäin pystyy se näin myös tukemaan yksilöä ja tämän toimintaa (Hakkarainen ym. 2002).

Koulutuksen näkökulmasta tarkasteltuna Tynjälän (2010) mielestä onkin tärkeää, että työharjoittelut, työssäoppiminen sekä erilaiset työelämäprojektit ovat osana ammatillista ja korkea-asteen koulutusta. Tynjälä (2010) tuo Guile ja Griffithsiin (2001) viitaten esille, kuinka koulutuksen ja työelämän läheinen yhteistyö tukee asiantuntijuuden peruselementtien yhdistymistä edistäen samalla ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä. Tämän myötä työharjoittelu nähdäänkin osana oppilaitoksessa annettavaa opetusta eikä niinkään oppilaitoksesta irrallaan olevana toimintana (Tynjälä 2010). Myös Hakkarainen (2000) nostaa Leaveen ja Wengeriin (1991) viitaten esille työelämän tärkeyden asiantuntijuuden kehittymisessä sekä heidän määrittelemän asteittain syvenevän osallistumisen prosessin. Kyseisen prosessin ideana on, että koulu- tai työmaailmassa olevat opiskelijat pääsisivät mahdollisimman varhaisessa opintojen vaiheessa osallistumaan erilaisiin osaamis- tai asiantuntijayhteisöihin. Asiantuntijayhteisössä toimimisen kautta opiskelijat hiljalleen omaksuisivat asiantuntijoiden hiljaista tietoa, toimintakulttuuria ja kasvaisivat näin osaksi asiantuntijayhteisöä (Hakkarainen 2000). Tynjälän (2010) mukaan asiantuntijuuden voidaankin nähdä kehittyvän tiedon eri muotojen yhdistämisen, käytännön yhteisöjen toimintaan osallistumisen sekä yhteistyössä muiden kanssa tapahtuvan uuden tiedon, käytäntöjen ja toimintatapojen luomisen myötä (Tynjälä 2010).

2.4 Ammatti-identiteetin rakentuminen

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010) mukaan ammatti-identiteetin käsitteellä ymmärretään yksilön käsitystä itsestä ammatillisena toimijana, millaisena hän näkee itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi yksilö haluaa työssään ja ammatissaan kehittyä. Näiden lisäksi yksilön kokemukset johonkin kuulumisesta, tärkeänä pitämistä asioista sekä työhön ja ammattiin sitoutumisesta ovat osa ammatti-identiteettiä kuten myös työtä ohjaavat arvot, eettiset tekijät sekä tavoitteet ja uskomukset. Aikojen kuluessa käsitys identiteetistä on muuttunut ja muuttanut näin myös ammatti-identiteetin luonnetta. Vakaa ydinidentiteetti on muuttunut dynaamiseksi ja muuttuvaksi identiteetiksi, joka rakentuu suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin (Eteläpelto 2009; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010).

Krzywackin (2009) mukaan identiteetin, uuden taidon ja tiedon oppimisen suhde nähdään merkityksellisenä identiteetin kehittymisen kannalta. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen käytännön yhteisöön osallistumisen näkökulmasta ei ole ainoastaan uuden taidon tai tiedon oppimista, vaan se sisältää myös identiteetin kehittymistä (Krzywacki 2009, 64). Wengerin (1998) mukaan yhteisöllä on suuri merkitys yksilön identiteetin rakentumisen kannalta. Yhteisöön osallistumisen nähdään muokkaavan yksilön tekemisiä ja yksilön käsitystä itsestään (Wenger 1998, 4). Myös Eteläpelto (2009) tuo Kirpaliin (2004) viitaten esille, kuinka ammatti-identiteetin nähdään muotoutuvan työssä oppimisen ja työhön sosiaalistumisen myötä. Koulutus, pätevyys ja asenteet rakentavat ammattialaan sosiaalistumista, mutta näiden ohella myös työtehtävät, ammattiryhmään tai yritykseen kuulumisen edistävät sosiaalistumista. Tämän lisäksi yksilöllinen identiteetin rakentaminen on osa ammatti-identiteettiä ja sen kehittymistä. Käytäntöyhteisöissä toimiessaan yksilö rakentaa omaa ammatti-identiteettiään sosiaalistumisen, oppimisen ja vuorovaikutuksen kautta, mutta jossa hän toimii itse aktiivisena reflektioijana. Näin ollen työ muokkaa yksilöä, mutta samanaikaisesti yksilö vaikuttaa omalla toiminnallaan työprosessien ja rakenteiden muokkaamiseen (Eteläpelto 2009).

Virtanen ym. (2010) tuovat esille, kuinka ammatillisen identiteetin kehittyminen on pitkälinen prosessi, jonka perusta rakentuu jo opiskeluaikana. Eteläpellon ja Vähäsantanen (2010) mukaan nykyisessä työmaailmassa yksilön tietoisuus omasta ammatti-identiteetistä on tärkeää. Palkkatyön muuttuminen yrittäjämäisemmäksi ja työsuhteiden katkonaisuus ovat saaneet aikaan sen, että yksilö joutuu rakentamaan ammatillista identiteettiään toistuvasti sekä uudelleenmäärittelemään omaa osaamistaan. Ammatillisen identiteetin rakentamisen voidaan katsoa kestävän koko työuran ajan ja rakentuvan eri vaiheiden kautta. Näissä vaiheissa ilmenee luultavasti myös eroja persoonallisessa ja sosiaalisessa painotuksessa. Yksilön ollessa työuransa alussa työyhteisöön sosiaalistuminen on suuremmassa roolissa, sillä yksilön ammatti-identiteetti rakentuu tuolloin hyvin pitkälti työyhteisön toimintatapojen, arvojen ja normien omaksumisen myötä. Työkokemuksen ja yhteisöön kuulumisen vahvistuttua yksilöllinen ja persoonallinen osuus saavat enemmän painoarvoa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010).

3 Aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun prosessi

Aarto-Pesonen (2013) tarkastelee omassa väitöskirjassaan aikuisopiskelijan oppimisprosessia sekä ammatillisen kasvun prosessia. Hän kuvaa ammatillisen kasvun dynaamisena, muutokseen johtavana prosessina, joka koskettaa oppijaa kokonaisvaltaisesti. Lisäksi ammatillinen kasvu muodostuu erilaisten kehitysvaiheiden kautta. Aarto-Pesonen (2013) tuo esille, kuinka tunneydin toimii voimanlähteenä aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun prosessissa. Tunteet ovat osallisina oppimisessa ja kasvussa sekä yhdessä ajattelun kanssa muodostavat oppijan tietoisuutta itsestään ja ympäristöstään. Tunteiden vaikutus voi olla myös negatiivinen rajoittaen ja ehkäisten uudistumista (Aarto-Pesonen 2013).

Aarto-Pesonen (2013) havainnollistaa väitöskirjassaan liikunnanopettajaksi opiskelevien aikuisopiskelijoiden ammatillisen kasvun prosessia kolmikerroksisen kehityskulkupyramidin avulla. Pyramidin sivut muodostuvat ammatillisen kasvun kokonaisvaltaisen prosessin kolmesta keskeisestä osa-alueesta, joita ovat muotoutuva minäkuva, laajeneva ammatillinen ymmärrys sekä monipuolisuutta toimija. Pyramidin sisällä sijaitsee kolmesta ominaisuudesta rakentuva tunneydin. Nämä kolme tunneytimen ominaisuutta ovat kriittisyys, eettisyys sekä voimaantuminen. Kriittisyys nähdään uutta luovana, eettisyys perusteita pohtivana ja voimaantuminen toiminnasta vahvistuvana. Tämän lisäksi pyramidia kiertää kasvuspiraali, jonka eteneminen on jokaisen opiskelijan kohdalla yksilöllistä ja jonka toimintaan tunneydin vaikuttaa. Kasvuspiraalin kolme eri kierrosta ovat yksilöllisen oppijan – kierros, tutkivien ammattilaisten – kierros sekä yhteisöllisen asiantuntijan – kierros (Aarto-Pesonen 2013).

Aarto-Pesosen (2013) mukaan ammatillisen kasvun prosessin tunneydin toimii voimaa antavana tekijänä koko opiskeluiden ajan. Kriittisyys, eettisyys ja voimaantuminen yhdessä eheyttävät, syventävät ja dynamisoivat aikuisopiskelijan ammatillista kasvua. Lisäksi ne tekevät opiskelijan oppimisesta omakohtaista, mikä puolestaan edistää kasvua ja pysyvää muutosta. Tunneytimellä on suuri merkitys ammatillisen kasvun kokonaisvaltaisessa prosessissa, vaikuttaen yksilön minuuden muovautumiseen, ammatillisen ymmärryksen rakentumiseen sekä toimintaan kaiken kaikkiaan (Aarto-Pesonen 2013).

4 Ammattikorkeakoulu ja opiskelijan asiantuntijuuden kehittyminen

Käyhkö (2007) tuo väitöskirjassaan esille ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä siitä, kuinka ammattikorkeakoulu voi tukea opiskelijan ammatillista kasvua sekä rakentaa joustavaa asiantuntijuutta. Opiskelijat kokevat asiantuntijuuden kehittymisen kannalta opiskeluyhteisön sosiaalisen ulottuvuuden erityisen tärkeäksi tekijäksi. Tärkeää olisikin, että opiskelijat kokisivat ammattikorkeakoulun yhteisönä, johon he kiinteästi kuuluvat ja jossa he voisivat kasvaa ammatillisesti sekä kokonaisvaltaisesti ihmisinä. Opiskelijat nostavat vuorovaikutuksen opettajan kanssa, opetuksen laadun, työharjoittelun, opetustarjonnan ja palautteen tärkeiksi ammattikorkeakoulun oppimisympäristössä asiantuntijuuden kehittymistä tukeviksi tekijöiksi (Käyhkö 2007).

Käyhkön (2007) mukaan opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Opiskelijan omat voimavarat ovat yksi näistä keskeisimmistä tekijöistä ja ammattikorkeakoulu voi vaikuttaa näiden voimavarojen ylläpysymiseen. Opiskelutaitojen kehittymistä tukemalla sekä opiskeluympäristöä ja opetus- ja oppimisprosesseja kehittämällä ammattikorkeakoulu voi vaikuttaa yksilön omiin voimavaroihin. Ammattikorkeakoulun on tärkeää saada rakennettua aitoa kohtaamista, oppimisyhteisöjen syntymistä sekä yhteisöllisyyttä mahdollistavat olosuhteet. Vuorovaikutus opettajan ja opiskelijoiden välillä sekä opiskelijoiden kesken on tärkeä osa yhteisöllisyyttä. Yhteisöön kuulumisen vaikuttaa omalta osaltaan onnistumisen kokemuksiin, jotka puolestaan lisäävät opiskelijan oppimismotivaatiota. Lopputuloksena on, että motivoituneet opiskelijat motivoivat opettajaa antamaan laadukasta opetusta, mikä puolestaan tukee opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä (Käyhkö 2007).

5 Tutkimuksen tarkoitus ja menetelmät

Opiskelijan ammatillisen kasvun eli asiantuntijuuden kehittymisen nähdään kehittyvän prosessimaisesti koulutuksen aikana ja jatkavan kehittymistä koko työuran ajan (Stenström 1993, Lähteenmäen

2006 mukaan). Lisäksi opiskelijan aiempi osaaminen luo pohjan uuden ammatillisen osaamisen rakentamiselle (Lähteenmäki 2006). Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli tarkastella fysioterapiaoiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja sen seuranta Metropolia Ammattikorkeakoulussa sekä kehittää fysioterapiaoiskelijalle työvälineitä opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurantaan.

Tämän kehittämistehtävän aineisto koostui Metropolia Ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelmasta, Metropolian pedagoogisen kehittämistiimin laatimasta ammatillisen kasvun ohjauksen mallista sekä tiedonhaussa esille nousseista tutkimuksista. Tarkasteltavana oli syyskuussa 2017 aloittavien fysioterapiaoiskelijoiden opetussuunnitelma, jonka osalta tarkasteltiin, kuinka opetussuunnitelmassa käsitellään fysioterapiaoiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja mahdollisesti sen seuranta. Ammatillisen kasvun ohjauksen mallin osalta tarkasteltiin, kuinka ammatillista kehittymistä kyseisessä mallissa käsitellään ja mitä keinoja sen seurantaan kyseisessä mallissa tuodaan esille. Lisäksi opiskelijoiden ammatillista kehittymistä tarkasteltiin tiedonhaun myötä esille nousseissa tutkimuksissa ja pyrittiin löytämään ideoita ja keinoja opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurantaan ja kuinka opettaja voisi tätä kehittymisprosessia tukea. Kirjallisuushaun suoritettiin Pubmed- ja Medline-tietokantoihin. Pubmed-tietokannassa hakusanoina käytettiin ”physiotherapy” AND ”student” AND ”professional” AND ”development”. Medline-tietokantaan tehdyssä haussa käytettiin aluksi samoja hakusanoja, mutta haun niukkuuden vuoksi karsittiin hakusanoista ”physiotherapy”-sana pois. Hakusanojen tuli löytyä otsikosta tai tiivistelmästä. Lisäksi haku rajattiin englannin kielisiin kokoteksteihin, jotka on julkaistu vuosina 2002-2017. Pubmedin hausta mukaan valittiin kaksi tutkimusartikkelia, ja Medlinen hausta mukaan valikoitui yksi tutkimus. Näiden lisäksi tutkimustietoa haettiin perinteisellä käsihaulla.

Ennen kehittämistehtävän työstämistä keskusteltiin aiheesta Metropolia Ammattikorkeakoulun fysioterapiaoiskelijoiden kanssa. Keskusteluissa tuli esille, kuinka opettajat kokevat fysioterapiaoiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tärkeäksi ja kuinka sitä olisi tärkeä seurata opintojen aikana. Tällä hetkellä käytännöt opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurannassa ovat kuitenkin hyvin vaihtelevat ja suurimmalla osalla opettajista ei ole käytössä minkäänlaista menetelmää opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurantaan. Tämän vuoksi opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurantaan olisikin hyvä kehittää yhteneväinen toimintamalli.

6 Tulokset

Tämän kehittämistehtävän tulososiossa tarkastellaan opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja välineitä sen seurantaan. Aluksi keskitytään Metropolia ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelmaan, tämän jälkeen Metropolian pedagoogien kehittämistiimin laatimaan ammatillisen kasvun ohjauksen malliin ja viimeisenä tuoreeseen tutkimustietoon opiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen ja tämän seurantaan liittyen.

6.1 Opiskelijan ammatillinen kehittyminen opetussuunnitelmassa

Tässä kehittämistehtävässä tarkasteltiin Metropolia Ammattikorkeakoulussa syksyllä 2017 opintonsa aloittavien fysioterapiaopiskelijoiden opetussuunnitelmaa. Metropolia Ammattikorkeakoulussa fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma on osaamisperustainen. Yhdessä osaamistavoitteiden kanssa opetussuunnitelma kuvaa, minkälaista osaamista opiskelijan odotetaan hankkivan. Lisäksi tavoitteet auttavat opiskelijaa oman osaamisen ja oppimisen arvioimisessa. Opetussuunnitelmassa tuotiin myös esille, kuinka tutoropettaja, opinto-ohjaaja, muut opettajat ja henkilöstö tukevat opiskelijaa tämän opintojen etenemisessä (Opinto-opas Metropolia 2017).

Metropolia Ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelmassa (2017) opinnot jakautuivat 12 eri opintokokonaisuuteen, joista jokainen koostui erinäisistä opintojaksoista. Opetussuunnitelmassa tuotiin joidenkin opintojaksojen osaamistavoitteissa esille opiskelijoiden asiantuntijuuden ja ammatillisen kehittymisen osa-alueita. Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan tullut esille, kuinka opiskelijoiden ammatillista kehittymistä seurattaisiin ja kulkisiko ammatillisen kehittymisen seuranta mukana koko opiskeluajan. Ensimmäiselle lukukaudelle sijoittuvista opinnoista opiskelijan ammatillista kehittymistä käsiteltiin oppimisen valmiudet - sekä fysioterapian ammatilliset lähtökohdat – opintojaksoissa. Oppimisen valmiudet – opintojakson osaamisvaatimuksissa tuotiin esille, kuinka opiskelija tunnistaa oman aikaisemman osaamisensa suhteessa ammattikorkeakoulututkinnon osaamisvaatimuksiin. Lisäksi opiskelija tunnistaa vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan opiskeluun liittyen sekä osaa kehittää oppimis- ja osaamistaitojaan. Kyseisen opinto-

jakson sisältöön kuului muun muassa henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen, jossa opiskelijan ammatillisen kehittymisen prosessi voisi mahdollisesti lähteä liikkeelle. Näiden lisäksi fysioterapian ammatilliset lähtökohdat – opintojakson osaamistavoitteissa kuvattiin, kuinka opiskelija tietää fysioterapeutin ammatilliset perustehtävät (Opinto-opas Metropolia 2017), jolloin myös tämän voitiin katsoa olevan perustana opiskelijan ammatillisessa kehittämisessä.

Metropolian opetussuunnitelmassa (2017) opiskelijan ammatillista kehittymistä käsiteltiin työelämässä toteutettavien fysioterapiaharjoitteluiden osaamistavoitteissa. Fysioterapiaharjoittelut sijoituivat ensimmäistä ja kolmatta lukukautta lukuun ottamatta kaikille lukukausille. Fysioterapiaharjoitteluiden osaamistavoitteissa tuotiin esille, kuinka työharjoitteluiden tavoitteena on opiskelijan keskeisten ammatillisten valmiuksien kehittyminen ja systemaattinen syventyminen opintojen aikana (Opinto-opas Metropolia 2017).

Metropolian opetussuunnitelmassa (2017) toiselle ja kolmannelle lukuvuodelle sijoittuvissa opinnoissa opiskelijan ammatillinen kehittyminen tuli esille tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian -, neurologisen fysioterapian - sekä innovaatioprojekti – opintojaksoissa. Neljännelle ja viidennelle lukukaudelle sijoittuvissa tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian opintojaksojen osaamistavoitteissa tuotiin esille, kuinka opiskelija osaa toimia alansa asiantuntijana moniammatillisessa yhteistyössä. Moniammatillisen yhteistyön merkitys opiskelijan osaamisen vahvistamisessa tuli esille myös kuudennelle lukukaudelle sijoittuvassa neurologisen fysioterapian – opintojakson osaamistavoitteissa. Viidennellä lukukaudella olevassa Innovaatioprojekti - opintojakson osaamistavoitteissa määriteltiin, kuinka opiskelija osaa hyödyntää asiantuntijaosaamistaan monialaisten asiantuntijoiden yhteistyössä ja työympäristössä. Lisäksi opiskelijan ammatillinen kehittyminen tuli edellä mainittujen opintojaksojen lisäksi esille kuudennelle lukukaudelle kuuluvassa fysioterapian syventävissä opinnoissa, joiden osaamistavoitteissa kuvattiin, kuinka opiskelija syventää ja laajentaa omaa ammatillista osaamistaan työnsä kehittäjänä valitsemallaan fysioterapian erikoisalalla (Opinto-opas 2017).

6.2 Ammatillisen kasvun ohjauksen malli opiskelijan ammatillisessa kehittämisessä

Metropolia Ammattikorkeakoulun peda- kehittämissiimi on laatinut vuonna 2013 mallin opiskelijoiden ammatillisen kasvun ohjauksesta. Kyseisessä mallissa ammatillinen kasvu määriteltiin inten-

tionaaliseksi, vaiheittaisen kasvun prosessiksi, toteutuen yksilöllisesti ryhmässä tutkinto-ohjelmittain. Ohjauksen sekä ryhmän säännöllisten tapaamisten nähtiin tukevan ammatillista kasvua. Ammatillisen kasvun mallissa määriteltiin myös opiskelijan osaamista. Opiskelijan nähtiin aktivoituvan oman toiminnan tarkasteluun, tunnistavan ammatillisen kasvun vaiheitaan sekä osaavan reflektoida ja muokata omaa toimintaansa ja ammatillista orientoitumistaan. Myös ammatillinen harjonta kuului osaksi opiskelijan osaamista (Ammatillisen kasvun ohjauksen malli 2013).

Ammatillisen kasvun ohjauksen mallissa (2013) ohjauksen lähtökohtana oli, että sillä on yhteisön tunnistama asema, ohjauksen rakenteet ovat selkeät, siinä vallitsee turvallinen ilmapiiri ja sillä tuetaan yhdenvertaisuutta ja yhteisöllisyyttä. Oppimisen ohjaus nähtiin systemaattisena ja jatkuvana, riittävästi kohtaamisia sisältävänä prosessina. Ohjauksen lähtökohtana oli myös, että opiskelija ja ohjaaja jakavat yhteisen ymmärryksen ja kielen työskentelyn merkityksestä sekä molemmat osapuolet ovat aktiivisia toimijoita, jotka tunnistavat omat valmiutensa, tavoitteensa, tietonsa, taitonsa ja asenteensa (Ammatillisen kasvun ohjauksen malli 2013).

Ammatillisen kasvun ohjauksen mallissa (2013) ohjaustapahtuma nähtiin sarjana interventioita, jäsentäen opintokokonaisuuksissa ilmeneviä ammatilliseen kasvuun liittyviä tekijöitä. Ohjauksen katsottiin tukevan ammatillista kasvua, ollen luonteeltaan vastavuoroista ohjaajan tuodessa oman asiantuntijuutensa yhteiseen keskusteluun. Vastuu omasta kehitymisestä oli kuitenkin opiskelijalla itsellään eikä ohjauksen tarkoituksena ollut antaa opiskelijalle valmiita ratkaisuja. Ohjausinterventiot nähtiin toteutuvan jokaisen opintoperiodin aikana ja jokaiselle opiskelijalle oli määritelty neljä tuntia ohjausta yhtä periodia kohden. Näin ollen ammatillisen kasvun prosessi nähtiin jatkumona 2.-6. lukukauden välillä. Prosessi koostui opiskelijoiden refleктоimisesta tapaamisten, tehtävien ja ryhmätoiminnan kautta. Lisäksi prosessia ”horjuttivat” varttuneempien opiskelijoiden tai työelämän edustajien tekemät vierailut ryhmissä. Ohjaajana tuli olla henkilö, jolla on kyseisen alan työkokemusta, jota opiskelija opiskelee. Ammatillisen kasvun ohjauksen malliin oli listattu lukukausittaisesti interventiokysymyksiä, jotka tulevat esille seuraavassa taulukossa (Ammatillisen kasvun ohjauksen malli 2013).

Taulukko 1. Ammatillisen kasvun ohjauksen mallin interventiokysymykset (Ammatillisen kasvun ohjauksen malli 2013).

2. lukukausi (2x4h) Tietoisiksi omasta itsestäni ja valinnastani	Miltä minusta nyt tuntuu tulevan ammattini edustajana? Mitä mielikuvia minulla on tulevasta ammatistani? Mitä ammatillisuuden kasvaminen edellyttää minulta? Mitä tavoittelen itse seuraavaksi?
3. lukukausi (2x4h) Ammatillisuuden peruskivet	Minkä asian tai ilmiön kanssa minä nyt työskentelen? Minkälaisia havaintoja teen tällä hetkellä omasta ammatillisuudestani? Miten siedän epävarmuuden tunnetta? Mitä keinoja minulla on hallita päivittäisen työn vaatimuksia? Mitä tavoittelen seuraavaksi?
4. lukukausi (2x4h) Oman ammatillisen kasvuni työkalupakki	Mitä minun asiakkaani/työtoverini kertoisi minun ammatillisesta toiminnastani tällä hetkellä? Mitä asioita tunnistan työyhteisöni toimintakulttuureista? Mikä on tällä hetkellä minun työyhteisöroolini ja miten se sopii minulle? Mitä välineitä minulla on tällä hetkellä ammatillisen kasvuni vahvistamiseen? Mitä tavoittelen seuraavaksi?
5. lukukausi (2x4h) Ammatillinen osaaminen kehittyy ja vastuu kasvaa	Mitkä asiat minua innostavat/huolestuttavat tällä hetkellä? Mitkä asiat edistävät/estävät ammatillista kasvuani? Miten minusta kasvaa vastuullinen osaaja? Mistä ja miten tunnistan oman rajallisuuteni tulevassa ammatissani? Mitä tavoittelen seuraavaksi?
6. lukukausi (2x4h) Matkalla asiantuntijuuteen	Mistä ja miten tunnistan oman ammatillisen kehittymiseni? Katse taakse – Millaista polkua olen kulkenut ja mitä muutosta minussa on tapahtunut? Mitä kohti olen menossa?

Ammatillisen kasvun ohjauksen mallissa tuotiin konkreettisesti esille, kuinka ohjausinterventiot käytännössä järjestettäisiin. Opettajatiimin katsottiin toteuttavan periodeittain etenevän ammatillisen kasvun ohjauksen. Opettajille tähän ohjaukseen oli varattu kahdeksan tuntia aikaa yhtä ryhmää ja periodia kohden. Ohjauksen oli määrä tapahtua 8-10 hengen pienryhmissä ja ryhmiin osallistumisesta opiskelijat saivat hyväksytyt suoritusmerkinnän. Suunnitelmassa painotettiin, että ammatillisen kasvun ohjaajan tehtävä eroaa muista opintojen ohjaukseen tai tutorointiin liittyvistä tehtävistä (Ammatillisen kasvun ohjauksen malli 2013).

6.3 Fysioterapiaopiskelijoiden ammatillinen kehittyminen tutkimustiedon valossa

Lähteenmäen (2006) mukaan fysioterapiaopiskelijan ammatillisessa kehittämisessä opiskelijan kyky oman toiminnan ja oppimisen reflektointiin oli tärkeää. Opiskelijan reflektoidessa omaa osaamistaan suhteessa hankkimaansa uuteen tietoon, hän samalla kehitti omaa ammatillista osaamistaan (Lähteenmäki 2006). Laitinen-Väänänen (2008) mukaan fysioterapiaopiskelijan ammatillisessa kehittämisessä ja asiantuntijuuden rakentumisessa tärkeiksi tekijöiksi nousivat ohjattu työharjoittelu sekä opiskelijan ja työharjoitteluohjaajan välinen ohjaussuhde. Työharjoittelussa opiskelija pääsi toimimaan aidoissa tilanteissa ja kohtasi oikeita asiakkaita, jolloin hän pystyi tuomaan käytäntöön oppilaitoksessa oppimiaan asioita. Työharjoittelun kautta opiskelija pääsi yhdistämään teoreettista ja käytännöllistä tietoa, kehitti käsitteellistä ajatteluaan sekä harjoitteli kliinistä päättelyä ja ammattissa vaadittavia taitoja osana asiantuntijayhteisöä (Laitinen-Väänänen 2008). Ohjauksen ollessa reflektiivistä, edisti se myös opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä (Lähteenmäki 2006).

Korpi ym. (2014) toivat esille, kuinka fysioterapiaopiskelijan ammatillisen kehittymisen aloittelijasta asiantuntijaksi nähtiin etenevän neliportaisesti. Korpi ym. (2014) viittasivat Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) taidon kehittymisen malliin fysioterapiaopiskelijan ammatillisen kehittymisen vaiheissa. Ensimmäisenä ammatillisen kehittymisen vaiheena tuotiin esille noviisin opiskelijan taso, joka määrittyi opiskelijan aiempien opintojen ja oppimiskokemusten myötä. Noviisin opiskelijan tasolta opiskelija siirtyi edistyneen aloittelevan opiskelijan tasolle uuden oppimistavan ja oppimistarpeiden hahmottamisen myötä. Tältä edistyneen aloittelevan opiskelijan tasolta opiskelija eteni pätevän opiskelijan tasolle hahmottaessaan fysioterapian kokonaisuuden. Viimeiselle, eli ammattitaitoisen opiskelijan tasolle siirtyminen tapahtui puolestaan opiskelijan siirtyessä fysioterapian ammattilaiseksi (Korpi ym. 2014). Lindquistin ym. (2006) mukaan fysioterapiaopiskelijan ammatillisen kehittymisen voitiin nähdä tapahtuvan reflektoinnin, toisten kanssa tapahtuvan kommunikoinnin, taitojen suorittamisen sekä tieteellisen näytön etsimisen polkuja pitkin (Linqvist 2006).

Korven ym. (2014) mukaan fysioterapiaopiskelijoiden opinnoissa oli nähtävissä erilaisia käännekohtia kuvastaen näin opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Nämä käännekohdat voivat ilmetä eri opiskelijoilla eri vaiheessa opintoja. Opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen osalta onkin tärkeää huomioida, kuinka jokainen opiskelija rakentaa tietojaan, taitojaan ja käsityksiään aiemmin opitusta omalla yksilöllisellä tavallaan ja tämä sama yksilöllisyys tuli esille myös opiskelijan tavas-

sa oppia ja rakentaa omaa oppimistaan. Myös Lindquistin ym. (2006) mukaan fysioterapiaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen ja oppimisen poluissa tapahtui muutosta opintojen aikana. Korpi ym. (2014) korostivatkin, kuinka käännekohtien havaitseminen erilaisten oppijoiden vaiheissa auttaa opettajaa näkemään ja suuntaamaan tukensa sitä tarvitsevalle, sekä helpottaa osaltaan myös opetussuunnitelmien laatimista (Korpi ym. 2014).

Fysioterapiaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seuranta voi tapahtua eri keinoin. Korven ym. (2014) tutkimuksessa opiskelijoiden ammatillista kehittymistä seurattiin opiskelijoiden koko opiskeluajan kirjoittamien portfolioiden kautta. Opiskelijat kirjoittivat portfolioaan joka kuudes kuukausi tuoden esille oppimiskokemuksiaan ja tunteuksiaan. Portfolion kirjoittamisessa opiskelijoita ohjeistettiin kirjoittamaan opiskeluiden alussa siitä, minkälaisina oppijoina he itsensä näkevät ja joka kuudes kuukausi omasta ammatillisesta kehitymisestään (Korpi ym. 2014). Lindquist ym. (2006) tarkastelivat fysioterapiaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä haastatteluiden kautta. Fysioterapiaopiskelijoille suoritettiin haastattelu jokaisen viiden ensimmäisen lukukauden jälkeen, missä kartoitettiin heidän oppimiskokemuksiaan konkreettisten tilanteiden kautta (Lindquist 2006). Kurunsaari ym. (2016) toivat puolestaan esille reflektiivisen kirjoittamisen opiskelijoiden oppimisen ja ammatillisen kehittymisen työvälineenä. He nostivat kuitenkin esille, kuinka opiskelijat voivat kokea reflektiivisen kirjoittamisen eri tavoin. Joidenkin mielestä kirjoittaminen oli täysin turhaa, kun taas osa opiskelijoista koki reflektiivisen kirjoittamisen syventävän omaa ymmärrystä ja kehittävän omaa ajattelua. Ajattelun kehittymisen lisäksi osa opiskelijoista koki reflektiivisen kirjoittamisen lisäävän itsereflektiota ja itsetuntemusta. Itsereflektion ja itsetuntemuksen syventymisen lisäksi osa opiskelijoista koki reflektiivisen kirjoittamisen osaksi ammatillista kehittymistään ja minä avulla he pystyivät vahvistamaan ammatillista osaamistaan ja identiteettiään. Näin myös reflektion fokus siirtyi yksilön omasta toiminnasta yhteisön tasolla tapahtuvaan toimintaan ja kirjoittamisen nähtiin edistävän yksilön sosiaalista kasvua ja yhteisön jäsenenä oloa (Kurunsaari 2016).

7 Pohdinta ja yhteenveto

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli tarkastella Metropolia Ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja sen seuranta opetussuunnitelman, ammatillisen kasvun ohjauksen mallin sekä tutkimustiedon pohjalta. Näiden pohjalta oli tarkoituksena kehittää fysioterapiaopettajille välineitä fysioterapiaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurantaan.

7.1 Fysioterapiaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurannan kehittäminen

Metropolia Ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelmassa opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja siihen liittyviä osa-alueita tuotiin esille joissakin opintojaksoissa. Selkeimmin ammatillisen kehittymisen merkitystä nostettiin esille työelämässä suoritettavien fysioterapiaharjoitteluiden osaamisvaatimuksissa. Fysioterapiaharjoittelut jakaantuivat suhteellisen tasaisesti eri lukukausille ensimmäistä ja kolmatta lukukautta lukuun ottamatta. Tämä tasainen jakautuminen on hyvä erityisesti opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kannalta, sillä työelämän rooli ja käytännön työssä toimiminen on nähty tärkeiksi ammatillista kehittymistä edistäviksi tekijöiksi (mm. Laitinen-Väänänen 2008; Tynjälä 2010). Vaikka fysioterapian opetussuunnitelmassa tuotiin esille ammatilliseen kehittymisen rakentumista aiemman osaamisen pohjalle sekä muita ammatilliseen kehittymiseen liittyviä tekijöitä, ei opetussuunnitelmasta käynyt ilmi, kuinka näiden tekijöiden kehittymistä mahdollisesti seurattaisiin tai kulkisiko ammatillinen kehittymisen polku läpi koko opintojen.

Tässä kehittämistehtävässä tarkasteltiin fysioterapiaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä myös Metropolian peda- kehittämissiimin vuonna 2013 laatiman ammatillisen kasvun ohjauksen mallin pohjalta. Kyseisessä mallissa opiskelijoiden ammatillista kasvua käsiteltiin ryhmämuotoisen prosessin muodossa, johon kuului ryhmän yhteisiä tapaamisia jokaiselle periodille. Kyseisessä ohjauksen mallissa tuotiin hyvin esille, kuinka ammatillisen kasvun prosessi nähdään jatkumona 2.-6. lukukauden välillä. Kyseisessä mallissa painotettiin opiskelijan omaa reflektointia sekä ohjausta opiskelijan ammatillisen kasvun tukena, mutta tuotiin samalla esille, kuinka opiskelijalla itsellään on vastuu omasta kehittymisestään. Ammatillisen kasvun ohjauksen mallissa esille tulleet interventiokyvykset ovat hyviä opiskelijan oman ajattelun ja reflektion herättelyssä ja niitä olisi hyvä hyödyntää myös jatkossa. Metropolian fysioterapiaopettajien kanssa käydyissä keskusteluissa tuli kuitenkin ilmi, että kyseistä ammatillisen kasvun ohjauksen mallia ei ole käytännön tasolla juuri käytetty. Yhtenä haasteena on varmasti ohjaukseen vaadittava opettajien resurssi. Jokaiselle ohjausta tekeväle opettajalle on mallin mukaan varattu kahdeksan tuntia aikaa yhtä ryhmää ja periodia kohden, joka voi olla käytännössä hankala toteuttaa muun opetuksen sekä suunnittelu- ja kehittämistyön lisäksi.

Opetussuunnitelman, ammatillisen kasvun ohjauksen mallin sekä tutkimustiedon pohjalta lähdettiin kokoamaan opettajille ideoita opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurantaan. Kyseiset kootut ideat tulevat esille liitteessä 1. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen on koko opintojen kestävä prosessi jatkuen myös työuran aikana (Stenström 1993, Lähteenmäen 2006 mukaan), minkä vuoksi olisikin tärkeää, että opiskelijan ammatillista kehittymistä seurattaisiin tasaisesti opintojen aikana. Ammatillisen kasvun ohjauksen mallissa tuotiin esille, kuinka tämä prosessi alkaisi opiskelijoiden toisen lukukauden aikana. Tutkimuksissa tuotiin kuitenkin esille, kuinka opiskelijan aiempi osaaminen ja osaamisen tunnistaminen toimivat perustana uudelle osaamiselle ja ammatilliselle kehitymiselle (Lähteenmäki 2006), minkä vuoksi voisi olla hyödyllistä kartoittaa opiskelijan näkemystä omasta aiemmasta osaamisestaan, tavastaan oppia ja ajatuksista tulevia opintoja kohtaan jo heti ensimmäisen lukukauden aikana esimerkiksi henkilökohtaisen opintosuunnitelman muodossa. Tämä olisi alku opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiselle, jonka nähdään rakentuvan jo opiskeluiden aikana (Virtanen 2010).

Metropolian opetussuunnitelmassa tuli esille, kuinka opiskelijoiden fysioterapiaharjoittelujaksot sijoittuvat hyvin tasaisesti opintojen aikana kolmatta lukukautta lukuun ottamatta. Voisikin olla järkevää kytkeä ammatillisen kehittymisen seuranta jollain tavoin näiden työharjoittelujaksojen lähettyville. Useammassa tutkimuksessa (mm. Hakkarainen 2002; Tynjälä 2010) nostettiin esille työharjoitteluiden tärkeys asiantuntijuuden kehittämisessä ja kuinka työharjoitteluissa opiskelijat pääsevät yhdistämään koulussa oppimiaan teoreettisia asioita käytäntöön. Voisi siis olla, että opiskelijat pystyisivät paremmin orientoitumaan omaan ammatilliseen kehittymiseensä harjoittelujakson aikana tai heti tämän jälkeen. Pohdinnan kohteeksi nouseekin, olisiko opiskelijoiden järkevää reflektoida ensin itsenäisesti omaa osaamistaan, oppimistaan ja ammatillista kehittymistään vai keskustella heti alkuun näistä asioista muiden opiskelijoiden kanssa? Tämä varmaan riippuu hyvin pitkälti menetelmästä, jolla opiskelijoiden ammatillista kehittymistä kartoitetaan.

Opiskelijat voivat arvioida omaa ammatillista kehittymistään monin eri menetelmin. Yhtenä hyvänä menetelmänä voitaisiin hyödyntää reflektiivistä kirjoittamista. Muun muassa Kurunsaari ym. (2016) toivat omassa tutkimuksessaan esille kriittisen reflektion tärkeyden nykypäivän terveydenhuollon ammattilaisten työssä ja usein juuri kirjoittaminen liitettiin osaksi reflektioprosessia. Reflektiivistä kirjoittamista esimerkiksi päiväkirjan tai kriittisten esseiden muodossa olisikin tärkeä hyödyntää opiskelijoiden opinnoissa heti opintojen alusta alkaen, sillä tämänkaltaiset kirjoittamistaidot näh-

dään tärkeinä välineinä opiskelijoiden ja terveydenhuollon ammattilaisten asiantuntijuuden kehittymisessä (Kurunsaari ym. 2016). Myös Jarviksen (2006,) mukaan opiskelijat voivat oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen kautta kehittyä reflektiivisiksi oppijoiksi sekä käsitellä omaa ammatillista kehittymistään.

Reflektiivistä kirjoittamista opiskelijat voisivat harjoitella oppimispäiväkirjojen lisäksi myös portfolioprosessissa, kuten Korven ym. (2014) tutkimuksessa opiskelijat tekivät. Mansvelder-Longayrouxin ym. (2007) mukaan portfoliossa opiskelijat refleктоivat omaa oppimistaan sekä yhdistävät kokemuksiaan, tilanteita, uskomuksia ja menettelytapoja tietyn ajanjakson aikana (Mansvelder-Longayrouxin ym. 2007).

Opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurannan sijoituessa heidän fysioterapiaharjoitteluidensa yhteyteen, toimisi oppimispäiväkirja hyvänä reflektiivisen kirjoittamisen menetelmänä. Näiden oppimispäiväkirjojen pohdintojen pohjalta opiskelijat voisivat rakentaa viimeisen fysioterapiaharjoittelun jälkeen portfolioa omasta ammatillisesta kehittymisestään. Oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa voitaisiin hyödyntää ammatillisen kasvun ohjauksen mallin (2013) interventiokysymyksiä opiskelijoiden reflektion aktivoimisessa ja tukemisessa. Tällä hetkellä kysymykset on suunniteltu erikseen jokaiselle lukukaudelle, mutta niiden hyödyntäminen onnistuisi varmasti sellaisenaan eri fysioterapiaharjoitteluiden yhteydessä. Näin ollen opiskelijat voisivat pohtia interventiokysymyksiä itsenäisesti omassa oppimispäiväkirjassaan ja harjoittelun päätteeksi opiskelijat kokoontuisivat ensin pienryhmittäin pohtimaan näitä samoja asioita yhdessä. Tämän pienryhmässä tapahtuvan reflektion jälkeen opiskelijat ja heidän tutor-opettajansa voisivat kokoontua koko luokan kesken keskustelemaan esille nousseista asioista. Opiskelijoiden vertaisryhmässä työskentely voi olla voimaannuttavaa ja ryhmän jäsenet voivat jakaa omia kokemuksiaan saaden tukea ja palautetta toisiltaan (Piirainen 2013). Lisäksi vertaisten kanssa tapahtuvien keskusteluiden on nähty päiväkirjan kirjoittamisen sekä oman opetusharjoittelun tarkastelun ja arvioinnin ohella rohkaisevan ja kehittävän opiskelijoiden reflektointia (Airasian ym. 1995; Zeichner & Liston 1987, Mansvelder-Longayroux ym. 2007 mukaan).

7.2 Opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tärkeys ja opettajan rooli prosessissa

Opiskelijoiden ammatillinen kehittyminen on aiheena hyvin tärkeä ja ajankohtainen. Kuten tutkimuksissa on tullut esille, ammatillista kehittymistä tapahtuu jo opiskeluaikana ennen työelämään

siirtymistä jatkuen läpi työuran. Käsitteenä ammatillinen kehittyminen voi olla opiskelijoille hiukan vieras heti opintojen alussa, mutta tätä olisi kuitenkin hyvä käydä läpi. Ammatillisen kehittymisen pohjana toimivat aiemmin opitut asiat, tiedot ja taidot, jolloin opiskelijan tunnistessa itsessään näitä asioita, hän aloittaa oman ammatillisen kehittymisensä prosessin. Yksilön reflektoidessa omaa tekemistään ja ammatillista kehittymistään, hän pystyy myös aivan eri tavoin tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteitaan ja näin ollen kehittymään opiskelijana sekä oman alansa asiantuntijana.

Reflektio ja reflektiivinen kirjoittaminen eivät ole välttämättä opiskelijalle entuudestaan tuttuja ja alkuun tämänkaltainen pohdinta voi tuntua haastavalta. Kuitenkin nykypäivän työelämässä yksilön kyky reflektoida ja tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa nähdään ensisijaisen tärkeänä. Kuten aiemmin on tullut esille, ei opiskelijalla ole välttämättä heti opintojen alussa käsitystä ja kokemusta reflektoida omaa toimintaansa, saati sitten kirjoittaa reflektiivisesti. Tämä korostaakin opettajien ohjauksen ja tuen osuutta opiskelijoiden reflektiivisen kirjoittamisen prosessissa, kuten Kurunsaari ym. (2016) sekä Jarvis (2006) toivat esille. Opettaja voi omalla toiminnallaan tukea opiskelijoiden reflektiotaitojen kehittymistä. Muun muassa Levander (2002) toi esille, kuinka opiskelijoiden reflektiivinen työtapo kehittyi reflektiivisen opettajan myötä opettajan tukiessa opiskelijoita kyseisen työtavan käytössä. Näin ollen opettajan omat kokemukset reflektiosta ja reflektiivisen työtavan hyödyntämisestä olivat tärkeitä, sillä näihin omiin kokemuksiinsa pohjaten opettaja voi opettaa ja rohkaista opiskelijoitaan reflektiiviseen ajatteluun (Rodgers 2002).

Brookfieldin (2013, 14 - 23) mukaan nykypäivän aikuisopiskelijoiden opetuksessa ei ole tarkoituksena siirtää tietoa heidän päähänsä vaan auttaa heitä oppimaan, hankkimaan tietoa, kehittämään taitojaan, tarkastelemaan asioita uusista näkökulmista sekä tukea heidän kriittistä ajatteluaan. Lisäksi opettaja voi omalla toiminnallaan tukea opiskelijoiden itseluottamusta oppijoina (Brookfield 2013, 14 – 23). Nämä ovat tärkeitä tekijöitä pohdittaessa opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja opettajan roolia tässä prosessissa. Opettajan toimiessa opiskelijoiden oppimisen apuna eikä niinkään tiedon siirtäjänä, hän myös antaa opiskelijoille mahdollisuuden oman toiminnan tarkasteluun ja tiedon muodostamiseen. Näin opiskelijat pystyvät myös paremmin ja kriittisemmin tarkastelemaan omaa ammatillista kehittymistään.

Opiskelijoiden kuten myös työelämässä olevien henkilöiden ammatillisessa kehittämisessä on omat yksilölliset piirteensä. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu opiskelijoiden käyvän läpi tiettyjä samankaltaisia vaiheita ammatillisen kehittymisen prosessissaan, mutta myös näiden vaiheiden etenemisessä on havaittavissa eroja (Korpi ym. 2014). Opettajan onkin tärkeä pystyä huomioimaan opiskelijoiden yksilöllisyys ja eroavaisuus heidän ammatillisessa kehittämisessään ja se, kuinka jokainen etenee omaa vauhtiaan erilaisten kehittämisvaiheiden kautta. Korven ym. (2014) mukaan opettajien tietoisuus erilaisista oppijoista ohjasi heitä opetussuunnitelmien kehittämisessä sekä omassa opetustyössään. Lisäksi opettajien on hyvä olla tietoisia, mistä tekijöistä opiskelijoiden ammatillinen kehittyminen rakentuu. Fysioterapiaopiskelijoiden kohdalla näitä ammatillista kehittymistä rakentavia tekijöitä olivat teoreettinen tieto ja käytännön taidot (Korpi ym. 2014). Opettajien ollessa tietoisia näistä tekijöistä, pystyvät he kehittämään opetussuunnitelmia niin, että ne tukevat parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen prosessia.

Tässä työssä on ammatillisen kehittymisen lisäksi pohdittu menetelmiä opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seurantaan. Osa opiskelijoista varmasti kokee, että kahdenkeskiset keskustelut opettajan kanssa olisivat hyvin tärkeitä oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Myös opettajien vierailut harjoittelupaikoilla koetaan varmasti tärkeiksi. Tämä nostaa puolestaan esille opettajien resursseihin liittyvät tekijät. Opettajien resurssien tiukentuessa heillä on yhä vähemmän aikaa oman työnsä kehittämiseen ja suunnitteluun opetustyön viedessä suurimman osan heidän työajastaan. Opiskelijoiden työharjoittelupaikoilla tapahtuvat vierailut ovat varmastikin osa opettajien opetusresurssia, mutta jokaisen opiskelijan kanssa käytäviin kahdenkeskisiin keskusteluihin esimerkiksi harjoitteluiden jälkeen voi olla huomattavasti hankalampi saada aikaa järjestettyä. Tämän vuoksi opiskelijoiden omakohtaiset pohdinnat ja näistä keskustelu pienryhmissä sekä koko luokan kesken, voivat mahdollistaa opettajien osallistumisen ja resurssien riittämisen.

Yhteenvedona voidaan todeta fysioterapiaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen prosessin olevan elinikäinen prosessi, jonka perusta rakentuu opiskelijan aiemman oppimisen ja osaamisen pohjalta. Opettajat voivat omalla toiminnallaan tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja etenkin sitä, että opiskelijat pystyvät tarkastelemaan omaa kehittymistään ja osaamistaan. Tässä kehittämistehtävässä tuli ilmi, kuinka opiskelijoiden ammatillista kehittymistä voidaan seurata eri tavoin, mutta reflektiivinen kirjoittaminen ja oman toiminnan reflektointi osoittautuivat hyviksi menetelmiksi. Jatkossa olisi tärkeää tarkastella opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja sen seuranta opettajien

ja opiskelijoiden näkemysten kautta. Opettajille ja opiskelijoille tehtävien haastatteluiden myötä voitaisiinkin saada vielä syvällisempää tietoa siitä, minkälaiset ammatillisen kehittymisen seuranta- menetelmät koetaan käytännössä hyviksi ja minkälaisia menetelmiä opiskelijat itse haluaisivat käyttää oman ammatillisen kehittymisensä tarkasteluun.

LÄHTEET

Ammatillisen kasvun ohjauksen malli 2013 – power point- esitys. Viitattu 26.3.2017.

Ammattikorkeakoululaki 2014/932. Viitattu 26.3.2017.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 90–142.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Hansaprint Oy, 26 – 43.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 20 (1), 84 – 98.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia 37 (6), 448 - 464.

Hyrinää, horjutusta, ja huokoisuutta – Ammatillisen kasvun ohjauksen malli. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Power point-esitys. Viitattu 22.2.2017.

- Jarvis, P. 2006. Practice-based and problem-based learning. P. Jarvis (ed.) The theory and practice of teaching. Routledge: London, 147 – 156.
- Korpi, H., Peltokallio, L. & Piirainen, A. 2014. The story models of physiotherapy students' professional development. A narrative research. *European Journal of Physiotherapy* 16, 219 – 229.
- Krzywacki, H. 2009. Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education. Research report 308. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kurunsaari, M., Tynjälä, P. & Piirainen, A. 2016. Students' experiences of reflective writing as a tool for learning in physiotherapy education. Teoksessa G. Ortoleva, M. Betrancourt & S. Billet (ed.) *Writing for Professional Development*. Leiden: Koninklijke Brill NV, 129 – 151.
- Käyhkö, R. 2007. "Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä": Ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 122.
- Laitinen-Väänänen, S. 2008. The construction of supervision and physiotherapy expertise: A qualitative study of physiotherapy students' learning sessions in clinical education. University of Jyväskylä. *Studies in sport, physical education and health* 130.
- Levander, L. 2002. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: Dark Oy, 452-467.
- Linguist, I., Engardt, M., Garnham, L., Poland, F. & Richardson, B. 2006. Development pathways in learning to be a physiotherapist. *Physiotherapy Research International* 11 (3), 129 – 139.
- Mansvelder-Longayroux, D.D., Beijaard, D. & Verloop, N. 2007. The Portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, 47 – 62.

Opetusministeriö 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Viitattu 26.3.2017.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78889/tr24.pdf?sequence=1>.

Opinto-opas-ops. Metropolia. Viitattu 26.3.2017.

<http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/88094/fi/70305/SXB17S1/year/2017>

Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 41 – 56.

Piirainen, A. 2013. The peer groups bridging the disciplines and social contexts in higher education. Teoksessa B. Käßlinger, N. Lichte, E. Habermas, & C. Kulmus (toim.) Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times. Conference Proceedings. Berliini. European Society for Research on the Education of Adults.

Rodgers, C. 2002. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. Teachers College Record 104 (4), 842 – 866.

Suomen fysioterapeutit. 2014. Fysioterapeutin koulutus. Viitattu 10.4.2017.

<https://www.suomenfysioterapeutit.fi/index.php/fysioterapeutin-koulutus>

Tynjälä, P. 2016. Asiantuntijan tieto ja ajattelu. Teoksessa E. Kallio (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuksia. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 71. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino; 227 – 244.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 79 - 95.

Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) Tietotyö ja ammattitaito – Knowledge work and occupational competence. 2. täydennetty painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 85 – 108.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. 2010. Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 97 – 118.

Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

OPISKELIJAN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN SEURANTA

Suunnitelma pohjautuu Metropolian fysioterapian koulutusohjelman syksyn 2017 opetussuunnitelmaan, peda- kehittämistiimin Ammatillisen kasvun ohjauksen malliin (2013) sekä tutkimustiedossa esille nousseisiin tekijöihin.

Ajankohta	Menetelmä	Reflektiota ja pohdintaa aktivoivat kysymykset
1. lukukausi Oppimisen valmiudet - kurssi	Henkilökohtaisen opiskelu- suunnitelman laatiminen	Minä oppijana Minkälainen oppija minä olen? Minulle merkittävä oppimiskokemus? Mitä mielikuvia minulla on tulevasta ammatistani? Mitkä ovat vahvuuteni ja haasteeni fysioterapeutiksi kehittämisessä?
2. lukukausi Fysioterapiaharjoittelu 1	Oppimispäiväkirja itsenäisesti harjoittelun aikana, palautus tutor-opettajalle. Harjoittelun jälkeen reflektoin- ti pienryhmittäin sekä koko	Tietoiseksi omasta itsestäni ja valinnastani Miltä minusta nyt tuntuu tulevan ammattini edustajana? Mitä mielikuvia minulla on tällä hetkellä tulevasta ammatistani? Mitä ammatillisuuden kasvaminen minulta edellyttää?

	ryhmän kesken.	Mitä tavoittelen seuraavaksi?
3. lukukausi	-	-
4. lukukausi Fysioterapiaharjoittelu 2	Oppimispäiväkirja itsenäisesti harjoittelun aikana, palautus tutor-opettajalle. Harjoittelun jälkeen reflektointi pienryhmittäin sekä koko ryhmän kesken.	Ammatillisuuden peruskivet Minkä asian tai ilmiön kanssa minä nyt työskentelen? Minkälaisia havaintoja teen tällä hetkellä omasta ammatillisuudestani? Miten siedän epävarmuuden tunnetta? Mitä keinoja minulla on hallita päivittäisen työn vaatimuksia? Mitä tavoittelen seuraavaksi?
5. lukukausi Fysioterapiaharjoittelu 3	Oppimispäiväkirja itsenäisesti harjoittelun aikana, palautus tutor-opettajalle. Harjoittelun jälkeen reflektointi pienryhmittäin sekä koko ryhmän kesken.	Oman ammatillisen kasvuni työkalupakki Mitä minun asiakkaani/työtoverini kertoisivat minun ammatillisesta toiminnastani tällä hetkellä? Mitä asioita tunnistan työyhteisöni toimintakulttuureista? Mikä on tällä hetkellä minun työyhteisöroolini ja miten se sopii minulle? Mitä välineitä minulla on tällä hetkellä ammatillisen kasvuni vahvistami-

		seen? Mitä tavoittelen seuraavaksi?
6. lukukausi Fysioterapiaharjoittelu 4	Oppimispäiväkirja itsenäisesti harjoittelun aikana, palautus tutor-opettajalle. Harjoittelun jälkeen reflektointi pienryhmittäin sekä koko luokan kesken.	Ammatillinen osaaminen kehittyy ja vastuu kasvaa Mitkä asiat minua innostavat/huolestuttavat tällä hetkellä? Mitkä asiat edistävät/estävät ammatillista kehittymistäni? Miten minusta kasvaa vastuullinen osaaja? Mistä ja miten tunnistan oman rajallisuuteni tulevassa ammatissani? Mitä tavoittelen seuraavaksi?
7. lukukausi Fysioterapiaharjoittelu 5	Oppimispäiväkirja itsenäisesti harjoittelun aikana, palautus tutor-opettajalle. Harjoittelun jälkeen reflektointi pienryhmittäin sekä koko luokan kesken. Ammatillisen kehittymisen portfolion kokoaminen.	Matkalla asiantuntijuuteen Mistä ja miten tunnistan ammatillisen kehittymiseni? Katse taakse – Millaista polkua olen kulkenut ja mitä muutosta minussa on tapahtunut? Mitä kohti olen menossa?

EHDOTUS OPISKELIJOIDEN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN SEURANNAN TOTEUT- TAMISESTA

Opiskelijan rooli

Opiskelija toimii aktiivisessa roolissa oman ammatillisen kehittämisen prosessissaan.

Laatii 1. lukukaudella henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman.

Reflektoi itsenäisesti omaa ammatillista kehittämistään jokaisen fysioterapiaharjoittelun yhteydessä kirjoittaessaan oppimispäiväkirjaa.

Reflektoi ammatillisen kehittämisen prosessia pienryhmittäin sekä koko luokan kesken.

Kokoaa oppimispäiväkirjojen teemojen pohjalta ammatillisen kehittämisen portfolioon opintojen päätteeksi.

Portfolioon teemat ovat:

Minä oppijana

Tietoisiksi omasta itsestäni ja valinnastani

Ammatillisuuden peruskivet

Oman ammatillisen kasvuni työkalupakki

Ammatillinen osaaminen kehittyy ja vastuu kasvaa

Matkalla asiantuntijuuteen

Opettajan rooli

Tutor-opettaja toimii opiskelijan ammatillisen kehittämisen prosessissa mukana.

Auttaa ja tukee tarvittaessa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnassa.

Mukana opiskelijoiden fysioterapiaharjoitteluiden jälkeen tapahtuvissa koko luokan tapaamisissa. Tukena ja reflektiota aktivoivana.

Auttaa ja tukee tarvittaessa opiskelijoiden laatiessa ammatillisen kehittämisen portfolioa.

Lukee opiskelijoiden ammatillisen kehittämisen portfolioita.

Ajankohta ja ajankäyttö

HOPS:in, oppimispäiväkirjojen sekä portfolioiden laatimiseen käytettävä aika yksilöllistä.

Opiskelijoiden pienryhmätapaamisiin aikaa 2h/kerta.

Opettajan ja koko luokan yhteiseen tapaamiseen aikaa 2h/kerta.

2. RAKENTEISEN KIRJAAMISEN OPINTOJAKSON SUUNNITTELEMINEN LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULUNFYSIOTERAPIA-OPISKELIJOILLE

Heli Lahtio

Johdanto

Rakenteisella kirjaamisella tarkoitetaan kirjaamistapaa, jossa hyödynnetään valtakunnallisesti sovit-
tuja yhtenäisiä tietorakenteita. Se on lakisääteistä toimintaa, jota jokaisen terveydenhuollon ammat-
tihenkilön tulee toteuttaa. Rakenteisen kirjaamisen avulla fysioterapeuttien on mahdollista osoittaa
fysioterapian tulokset myös muille terveydenhuollon ammattihenkilöille sekä palveluiden tilaajille
ja maksajille. Huolella ja oikein tehtyjen potilasasiakirjojen avulla varmistetaan potilaiden tiedon-
saantioikeus sekä oikeusturva. Lisäksi niiden avulla varmistetaan fysioterapeuttien oikeusturvan
toteutuminen (Arkela ym. 2015).

Rakenteinen kirjaaminen on melko uusi asia, eikä se ole kaikilta osin vielä rantautunut käytännön
työhön. Esimerkiksi Lahden ammattikorkeakouluun tehdyn opinnäytetyön perusteella havaittiin,
että suurimmassa osassa fysioterapiapalautteita ei käytetty lainkaan Fysioterapianimikkeistöä. Li-
säksi niissä palautteissa, joissa Fysioterapianimikkeistöä oli käytetty, oli paljon sisältövirheitä (Aal-
tonen ym. 2011). Opinnäytetyön tekemisestä on jo melko pitkä aika, mutta se antaa hyvän esimer-
kin siitä, kuinka heikosti fysioterapeutit tuntevat rakenteista kirjaamista. Tästä johtuen olisi tärkeää
jo opiskeluaikana opettaa opiskelijoille rakenteisen kirjaamisen peruseräatteen sekä kirjaamisen
yhtenäistämisen tärkeys. Opettajilla on tärkeä rooli viedä tietoa rakenteisesta kirjaamisesta opiskeli-
joille ja kehittää opetusta siten, että se tukisi mahdollisimman hyvin opiskelijoiden oppimista sekä
opettaisi lakisääteistä rakenteista kirjaamista siten, kuin sen kuuluisi tapahtua.

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on suunnitella opintojakso rakenteiseen kirjaamiseen liit-
tyen Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijoille. Tarkoitus on suunnitella opintojakso,

johon kuuluu itsenäisiä verkossa tapahtuvia harjoituksia, mutta myös opettajan opetusta. Brookfiel-
din (2006, 35) mukaan opettajan on tärkeää tietää, mitä ja miten opiskelijat oppivat ja miten he ovat
kokeneet opettamisen. Tämän vuoksi tätä kehittämistehtävää varten luotiin kysely fysioterapiaopis-
kelijoille, jonka tavoitteena oli selvittää, miten opiskelijat kokevat osaavansa rakenteista kirjaamista,
miten heille on opetettu aihetta ja miten he haluaisivat aihetta heille opetettavan. Kehittämistehtä-
vän teoriaosuudessa on keskitytty lähinnä fysioterapian rakenteiseen kirjaamiseen. Rakenteisen kir-
jaamisen oppaan II-osa on tulossa syksyllä 2017 ja se koskettaa enemmän kuntoutusta. Tämä kehit-
tämistehtävä tehdään sen tietämyksen valossa, mikä tällä hetkellä vallitsee rakenteisesta kirjaami-
sesta.

2 Rakenteinen kirjaaminen

Virkkusen ym. (2015, 13) mukaan kaikkien potilaiden hoidossa tulee kirjata riittävät ja tarpeelliset
tiedot omasta terveyden- ja sairaanhoidostaan. Lisäksi muita potilaan hoidon kannalta olennaisia
tietoja täytyy kirjata. Potilastietojen kirjaamisessa tulisi hyödyntää valtakunnallisesti sovittuja tieto-
rakenteita, jotka on sovittu yhteneväisiksi. Näiden tietorakenteiden myötä kirjaaminen helpottuu,
koska tiedon löytäminen on helpompaa ja pystytään hyödyntämään jo kirjattua tietoa uudestaan.
Rakenteisen kirjaamisen odotetaan parantavan potilastiedon laatua terveydenhuollon ammattihenkilön
organisaation tai potilastietojärjestelmän sisällä, koska tiedon kirjaaminen on aikaisempaa yh-
denmukaisempaa. Lisäksi tiedon hakemisen odotetaan helpottuvan ja sitä voidaan paremmin hyö-
dyntää yhteisesti sovittujen tietorakenteiden avulla. Kun potilaskertomukset ovat sähköisessä muo-
dossa ja tietojärjestelmäpalvelut valtakunnallisia, voidaan ajantasaista tietoa hyödyntää eri toimi-
paikoissa tai terveydenhuollon organisaatioissa ja eri potilastietojärjestelmissä riippumatta siitä,
kuka tekstin on kirjoittanut. Aikaisemmin tietojen hyödynnettävyyteen ovat vaikuttaneet esimerkik-
si useat erilaiset potilastietojärjestelmät (Virkkunen ym. 2015, 13 –15).

Potilastiedon arkisto (Kanta) on terveydenhuollon tietojärjestelmä, joka mahdollistaa keskitetyn
sähköisten potilastietojen arkistoinnin sekä tietojen pitkäaikaisen säilyttämisen. Keskeistä arkistossa
on se, että sen avulla voidaan välittää tietoja terveydenhuollon palvelujen antajien kesken (Kanta

2017). Potilastiedon arkistossa edistynyt potilastietojen käyttö edellyttää, että tiedot kirjataan rakenteisesti yhteisesti sovittuja käsitteitä käyttäen. Potilastietoja pystytään hyödyntämään, kun kansallisesti on sovittu, mitä asiakkaasta kirjataan, mihin kirjataan sekä miten kirjataan. Tällöin oleellinen tieto asiakkaasta löytyy ilman etsimistä ja hoitopäätökset perustuvat ajan tasalla olevaan tietoon. Rakenteisen kirjaamisen hyötynä on, että kertaalleen kirjattua tietoa voidaan hyödyntää eri tavoin myös muissa organisaatioissa, eikä tietoa tarvitse uudestaan manuaalisesti kopioida tai tehdä uudestaan tarpeettomia tutkimuksia. Termistöllä luokiteltua tai ryhmiteltyä tietoa voi esimerkiksi hakea tai valita tietokannasta käyttämällä luokitusten termejä hakusanoina (Potilastiedon arkiston verkkokoulu 2013).

Virkkusen ym. (2015, 15) mukaan organisaatiossa rakenteisen kirjaamisen avulla on mahdollista arvioida palvelujen toteutumista ja tehdä oman organisaation toiminnan ohjausta ja seuranta aikaisempaa paremmin, koska raportointia voidaan automatisoida. Myös lakiperustaiset, valtakunnan tason valvonta- ja seurantatehtävät muuttuvat helpommiksi. Rakenteisen tiedon käyttäminen helpottaa tiedon hyödyntämistä esimerkiksi kliinisessä tutkimuksessa, päätöksenteossa, laadun arvioinnissa ja kustannusten seurannassa (Virkkunen ym. 2015, 15).

Potilaan näkökulmasta rakenteinen kirjaaminen auttaa siten, että tiedon laatu ja potilasturva parantuvat, koska tieto on käytettävissä myös toisessa organisaatiossa ja potilastietojärjestelmässä. Kirjaamisen rakenteisuus parantaa hoidon laatua myös siksi, että kirjaaminen ohjaa noudattamaan hoitoprosessia tai -suosituksia. Potilaan tiedot ovat aikaisempaan verrattuna laadukkaampia, paremmin saatavissa ja löydettävissä. Hoitosuosituksen parempi noudattaminen saattaa edistää potilaan hoitoa, koska tällöin potilas saatetaan ohjata aikaisemmin oikean hoidon pariin, jolloin hoidon kesto lyhenee. Potilasturvallisuutta lisää ajantasaisen tiedon saatavuus riippumatta hoitavasta organisaatiosta. Sähköisessä muodossa olevat potilastiedot parantavat potilaan oikeusturvaa, koska sähköisten tietojen käyttöä voidaan seurata tarkemmin kuin paperilla olevia potilastietoja. Lisäksi tiedon käyttäjien yhteinen käsitteistö vähentää tulkintaepäselvyyksiä. Potilas voi varmistaa tiedon oikeellisuutta, kun hänen sähköiset potilaskertomuksensa voidaan tuottaa potilaan katseltavaksi valtakunnallisissa sähköisissä tietojärjestelmäpalveluissa (Omakanta). Tulevaisuuden kehityssuunta on, että esimerkiksi ennen hoitokäyntiä potilas voi tuottaa itse terveystietojaan. Tällöin terveydenhuollon ammattihenkilö hyväksyy aina potilaan tuottamat tiedot potilaskertomukseen, jotka ovat hoitopäätöksen perus-

teena. Potilaan osallistuminen tietojen tuottamiseen voi sekä voimaannuttaa potilasta tai sitouttaa häntä paremmin hoitoon. Lisäksi se voi parantaa hoitoprosessin joustavuutta potilaan näkökulmasta ja lisätä terveydenhuollon tuottavuutta välillisesti (Virkkunen ym. 2015, 15 – 16).

Kokoamalla keskeisimmät hoidolliset tiedot, esimerkiksi diagnoosit ja tutkimukset, omiksi asiakirjoikseen, voidaan hyödyntää potilastietojen käyttöä ja hyödynnettävyyttä. Potilasturvallisuuden lähtökohdista tarkasteltuna näiden asiakirjojen tulisi olla aina kaikkien terveydenhuollossa toimivien henkilöiden käytössä ajantasaisina. Potilaan voimassa olevalla suostumuksella voidaan hyödyntää toisen palvelunantajan tai eri rekisterinpitäjän hoidossa syntyneitä potilasasiakirjoja. Valtakunnallisista sähköisistä palveluista voidaan tarkastaa potilaan viimeisimmät tiedot ja täydentää niitä uudella päivitetyllä tiedolla, joka tallennetaan oman organisaation potilasasiakirjoihin, mutta myös Potilastiedon arkistoon (Kanta) oman organisaation rekisteriin. Tällä pyritään potilaan keskeisten hoitotietojen käyttämiseen potilaskeskeisesti aikaisemman organisaatiokeskeisyyden sijaan (Virkkunen ym. 2015, 16).

2.1 Lakeja, jotka säätelevät rakenteista kirjaamista

Lainsäädännöllä on määrätty, miten potilasasiakirjoja tehdään, miten niitä säilytetään sekä kenellä on oikeus lukea niitä. Vuonna 2010 terveydenhuoltolaki mahdollisti sairaanhoitopiirin laajuisen yhteisen potilastietorekisterin. Vuonna 2013 otettiin käyttöön valtakunnallinen potilastiedon arkisto Kanta, johon julkisen terveydenhuollon palvelunantajien tuli liittyä 9/2014 mennessä ja yksityisten palvelunantajien 9/2015 mennessä (Virkkunen ym. 2015, 17).

Arkelan ym. (2015, 12) mukaan laissa terveydenhuollon ammattihenkilöstä määritellään, että fysioterapeutin toiminnan päämääränä tulee olla terveyden ylläpitäminen ja edistäminen, sairauksien ehkäiseminen sekä sairaiden parantaminen. Heidän on sovellettava toiminnassaan yleisesti hyväksytyjä ja kokemuseräisiä perusteltuja menettelytapoja. Fysioterapeutin tulee täydentää jatkuvasti ammattiosaamistaan ja huomioida toiminnassaan potilaalle koitua hyöty ja mahdolliset haitat. Laissa potilaan asemasta ja oikeuksista määritetään, että fysioterapeuttien täytyy pitää potilaistaan jatkuvassa muodossa olevaa ja aikajärjestyksessä etenevää potilaskertomusta. Ne tulee laatia ja säi-

lyttää sekä salata niihin sisältyvät tiedot potilaslain säädösten mukaisesti. Potilasasiakirja-asetuksen mukaisesti hyvän hoidon järjestämisen, suunnittelun, toteuttamisen sekä seurannan turvaamiseksi tulee potilasasiakirjoihin kirjata tarpeelliset ja riittävän laajat tiedot. Merkintöjen tulee olla selkeitä ja ymmärrettäviä ja käytettyjen lyhenteiden tunnettuja ja yleisesti hyväksytyjä. Kaikki merkinnät potilasasiakirjoihin tulee tehdä viivytyksettä, kuitenkin viimeistään viiden vuorokauden kuluessa palvelutapahtuman päättymisestä (Arkela ym. 2015, 12).

Virkkusen ym. (2015, 17) mukaan terveydenhuollon ammattihenkilön tulee terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain (559/1994) mukaan laatia ja säilyttää potilasasiakirjat. Lisäksi hänen tulee pitää niihin liittyvät tiedot salassa sen mukaan, mitä on säädetty laissa potilaan asemasta ja oikeuksista (785/1992). Potilaskertomuksiin kirjattavasta perustiedosta sekä hoitoa koskevista merkinnöistä on säädetty sosiaali- ja terveysministeriön antamassa asetuksessa potilasasiakirjoista (298/2009) ja se asettaa vaatimuksia potilasasiakirjojen sisällölle. Siihen pitää merkitä potilaan hoidon järjestämisen, suunnittelun ja toteuttamisen seurannan turvaamiseksi tarpeelliset ja laajuudeltaan riittävät tiedot. Kaikkien terveydenhuollon toimintayksikköjen sekä itsenäisesti ammattiaan harjoittavien terveydenhuollon ammattihenkilöiden tulee pitää kaikista potilaistaan potilaskertomusta, jossa on oltava potilaan perustiedot sekä merkintä jokaisesta potilaan palvelutapahtumasta. Potilaskertomuksessa pitää tulla esille potilaan tulosyy, esitiedot, nykytila, havainnot, tutkimustulokset, ongelmat, taudinmääritys, johtopäätökset, hoidon suunnittelu, toteutus ja seuranta, sairauden kulku sekä loppuarvio (Virkkunen ym. 2015, 17).

Virkkusen ym. (2015, 18) mukaan potilastietojen käsittelyä ohjaa henkilötietolaki (523/1999), jonka tarkoituksena on toteuttaa yksityiselämän ja muita yksityisyyden suojaa turvaavia perusoikeuksia henkilötietoja käsiteltäessä. Potilastiedon käyttöä ja rekisterinpitoa tarkennetaan lisäksi laissa potilaan asemasta ja oikeuksista (785/1992), laissa sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000), laissa sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastietojen sähköisestä käsittelystä (159/2007) ja laissa viranomaisen toiminnan julkisuudesta (621/1999). Vuonna 2007 voimaan tulleessa laissa sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastietojen sähköisestä käsittelystä (159/2007, muutettiin 2014) säädetään sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastietojen sähköisestä käsittelystä ja sen tarkoituksena on turvata potilaan tietojen käytettävyys, eheys ja säilyminen sekä yksityisyyden suoja. Näiden avulla luodaan perusta asianmukaiselle sähköiselle tietojenkäsittelylle, jossa edellytetään kaikissa

potilaan tietojen käsittelyn vaiheissa yhtenäisen tietoturvatason toteutumista (Virkkunen ym. 2015, 18).

Virkkusen ym. (2015, 18) mukaan terveydenhuoltolaissa (1326/2010) on määritetty, että potilasta hoitavalla henkilökunnalla tulisi olla hoitosuhteen yhteydessä käytettävissä mahdollisimman ajantasaiset ja kattavat tiedot potilaan terveydentilasta ja hänelle tehdyistä tutkimuksista. Siinä on säädetty myös sairaanhoitopiirin alueen kunnallisen terveydenhuollon yhteisestä potilastietorekisteristä, jonka käyttö edellyttää potilaan informointia yhteisrekisteristä (Virkkunen ym. 2015, 18).

2.2 Rakenteisen kirjaamisen peruseriaatteita

Sähköisissä potilastietojärjestelmissä kirjataan vapaamuotoisen tekstin lisäksi rakenteisia potilastietoja, jotka täydentävät tai korvaavat vapaamuotoista tekstiä. Nämä kertomusrakenteet ovat valtakunnallisesti yhdenmukaisiksi määritellyjä tietoja. THL:n Koodistopalvelin ylläpitää yhteisiksi määritellyjä ja hyväksytyjä tietosisältöjä, kuten lomakerakenteita, koodistoja ja luokituksia. Nämä yhdenmukaiset koodistot perustuvat kansainvälisiin ja kansallisiin määrittelyihin ja standardeihin, jotka on valittu käytettäväksi suomalaisessa potilastietojärjestelmässä. Hoidon seurannan ja toteutuksen kannalta olennaiset tiedot tallennetaan sähköiseen potilastietojärjestelmään. Keskeisten rakenteisten potilastietojen sekä erikoisala- ja ammattikohtaisten rakenteisten tietojen peruseriaatteina on muun muassa se, että rakenteiset tiedot ovat yhteneviä keskeisiltä osin sekä perusterveydenhuollon että erikoissairaanhoidon potilastietojärjestelmissä. Lisäksi potilaskertomus on moniammatillinen ja sen tulee palvella eri ammattiryhmien tarpeita. Potilaskertomukseen kirjataan terveyden seurannan, hoidon toteutuksen ja arvioinnin kannalta tarpeellinen tieto ja tarkoituksena on, että sen sisältöä voidaan hyödyntää myös muun muassa hoidon saatavuuden ja laadun seurannassa sekä muissa valtakunnallisissa tilastoinneissa ja tutkimuksissa (Virkkunen ym. 2015, 25–26; Arkela ym. 2015, 3).

Virkkusen ym. (2015, 25) mukaan terveydenhuollon ammattihenkilö voi kirjata joko rakenteisesti käyttäen valtakunnallisia tietorakenteita, koodistoja ja luokituksia, ja/tai vapaamuotoisena tekstinä. Rakenteista tekstiä voi esimerkiksi täydentää vapaamuotoisella tekstillä. Etuna rakenteisessa kir-

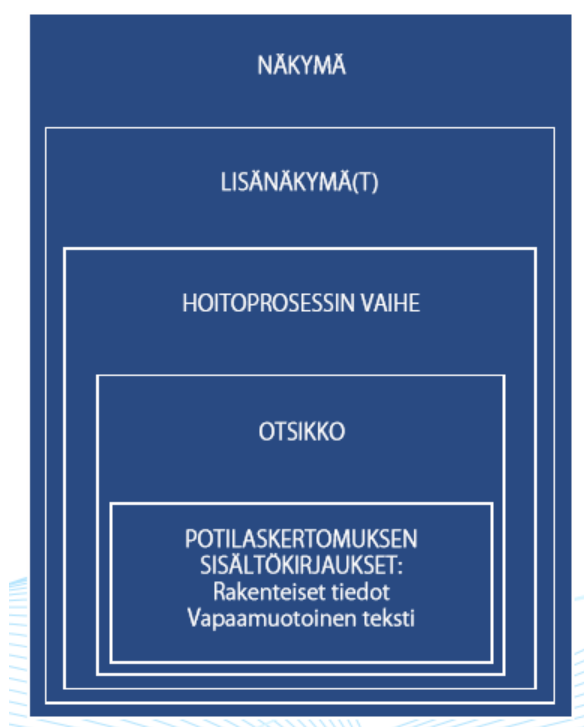
jaamisessa on se, että silloin tieto on suoraan hyödynnettävissä eri näkymillä ja se voidaan suoraan poimia esimerkiksi yhteenvedoon. Vapaamuotoinen teksti toisella näkymällä tarkoittaa tekstin manuaalista kopioimista tai saman asian uudelleen kirjoittamista eri näkymälle (Virkkunen ym. 2015, 25).

2.3 Rakenteisen kirjaamisen näkymä

Sähköisen potilaskertomuksen rakenne muodostuu eritasoisista hierarkkisista tietokokonaisuuksista. Niitä jäsennetään näkymien, lisänäkymien, otsikoiden sekä hoitoprosessin vaiheiden avulla. Sähköiseen potilaskertomukseen kirjattavia merkintöjä ryhmitellään asiakokonaisuuksiksi käyttämällä eri näkymiä (Virkkunen ym. 2015, 29). Arkelan ym. (2015, 3) mukaan näkymällä tarkoitetaan terveydenhuollon tietokokonaisuutta tai asiayhteyttä, jonka avulla tiettyyn sisältö- ja hoitokokonaisuuteen kuuluvia tietoja voidaan sitoa toisiinsa. Siinä kootaan samaan näkymään sähköisen potilaskertomuksen eri tietokokonaisuuksia. Virkkusen ym. (2015, 29) mukaan esimerkiksi lääkärit käyttävät pääasiassa erikoisalakohtaisia näkymiä, kun taas muut terveydenhuollon ammattihenkilöt käyttävät palvelukohtaisia tai ammatillisia näkymiä. Näkymät voidaan jakaa jatkuvan potilaskertomuksen näkymiin, lomaketyyppisiin näkymiin, koostenäkymiin sekä teknisiin näkymiin sähköisessä potilaskertomuksessa. Kirjoitetulle merkinnälle voidaan valita useita lisänäkymiä, jolloin tiedot näkyvät kaikkien valittujen näkymien tiedoissa (Virkkunen ym. 2015, 29).

Virkkusen ym. (2015, 32) mukaan kuntoutusnäkymään (KUN) kirjataan kuntoutuksen ammatilliseen palveluun kuuluvien potilaskertomustietoja ja sitä käyttävät muun muassa kuntoutuslääkärit, apuvälineasiantuntijat, fysioterapeutit sekä toimintaterapeutit. Sitä voidaan käyttää muun muassa kuntoutustutkimus- ja apuvälineyksiköissä sekä muissa vastaavissa kuntoutusyksiköissä, laitoshoidossa sekä kuntoutusosastoilla. Ammatillisilla näkymillä tarkoitetaan eri terveydenhuollon ammattihenkilöiden tai erityistyöntekijöiden tietokokonaisuuksia. Niitä on määritelty muille laillistetuille terveydenhuollon ammattihenkilöille kuin lääkäreille tai hammaslääkäreille. Näitä ovat muun muassa hoitajat, fysioterapeutit, psykologit ja toimintaterapeutit (Virkkunen ym. 2015, 32). Arkelan ym. (2015, 4) mukaan fysioterapeutit kirjoittavat omalle ammatilliselle näkymälleen, joka on nimeltään FYST-näkymä. Virkkunen ym. (2015, 32) kirjoittavat, että kun kirjaaja käyttää ammatil-

lisia näkymiä, voi hän tarvittaessa merkitä lisänäkymäksi esimerkiksi lääketieteen erikoisalan näkymän. Kuntoutus- ja erityistyöntekijät tekevät merkinnät kuitenkin yleensä omille ammatillisille näkymilleen. He voivat käyttää soveltuvin osin erikoisala- tai palvelukohtaisia näkymiä tai hoitokertomus-näkymää lisänäkymänä. Hoitokertomus-näkymälle voidaan tarvittaessa kirjata erikseen kuntoutusta koskevia hoito-ohjeita sekä muita hoitohenkilökunnalle kuuluvia keskeisiä viestejä. Työfysioterapeutit ja muut vastaavat ammattihenkilöt, jotka toimivat työterveyshuollossa, voivat käyttää TYÖ-näkymää päänäkymänä. Lisänäkymänä he voivat soveltaa ammatillista tai erikoisala-kohtaista näkymää (Virkkunen ym. 2015, 32). Näkymän suhde otsikoihin näkyy Kuviossa 1.



Kuvio 1. Rakenteisen kirjaamisen malli (Arkela ym. 2015).

2.4 Hoitoprosessin kirjaaminen sekä otsikot

Arkelan ym. (2015) mukaan hoitoprosessi tarkoittaa potilaan tiettyyn ongelmakokonaisuuteen kohdistuvien hoitotapahtumien suunnitelmallista kokonaisuutta. Hoitoprosessin vaiheisiin sisältyvät tulotilanne sekä hoidon suunnittelu, toteutus ja arviointi. Hoitoprosessin vaihe kuvaa hoidon pääasi-

allisia vaiheita potilaan näkökulmasta, mutta prosessin jokaisessa vaiheessa voi olla useita ammatti-kohtaisia prosesseja, joissa hoitoon osallistuva terveydenhuollon ammattihenkilö suorittaa jatkuvaa hoidon suunnittelua ja arviointia. Merkinnässä tulee aina olla merkittynä tieto hoitoprosessin vaiheesta ja yleensä yksi merkintä kirjataan yhteen potilaan hoitoprosessin vaiheeseen. Hoitoprosessin vaiheiden avulla on mahdollista seurata, kuinka potilaan hoito on toteutunut ja kirjaamisen avulla potilaan keskeiset tiedot voidaan liittää hoitoprosessin vaiheeseen. Tulotilanteessa kirjataan esimerkiksi esitiedot, nykytila, toimintakyky sekä ongelmat. Hoidon suunnittelu-vaiheessa kirjataan potilaan sekä tarvittaessa omaisten kanssa yhteistyössä laadittu suunnitelma potilaan hoidosta, sen perusteista sekä tavoitteista. Hoidon toteutus-vaiheessa kirjataan keinoja ja menetelmiä, joita on käytetty tavoitteiden saavuttamiseksi. Näitä voivat olla tehdyt tutkimukset ja mittaukset, kuntoutus- ja hoitotoimet, luovutetut apuvälineet sekä annettu ohjaus muun muassa liikunnasta. Hoitoprosessin viimeisessä vaiheessa, hoidon arvioinnissa, kirjataan potilaan voinnissa tapahtuneet muutokset sekä toteutuneen hoidon arviointi suhteessa hoidon suunnittelussa asetettuihin tavoitteisiin. Tällöin kirjataan potilaan yleistilanteen ja toimintakyvyn muutokset, tehtyjen tutkimusten tai mittausten perusteella arvioidut muutokset sekä toteutettuihin hoitoihin liittyvät muutokset. Väli- tai loppuarviot kirjataan HOI-näkymälle, jolloin käytetään otsikoina väli- tai loppuarviota. Myös kuntoutus- ja erityistyöntekijät kirjaavat samalla tavalla väli- ja loppuarviot (Virkkunen ym. 2015, 35–37).

Arkela ym. (2015, 5) kirjoittavat, että jotta kirjaamiskäytäntö saadaan kansallisesti yhdenmukaiseksi, tulee terveydenhuollon toimijoiden käyttää teksteissään ainoastaan yhteisiä, Potilastiedon arkiston määrittelyjen mukaisia otsikoita. Tekstiä jäsennetään hoitoprosessin vaiheiden lisäksi otsikoiden avulla asiaryhmiin ja sidotaan asiayhteyteen (Arkela ym. 2015, 5). Virkkusen ym. (2015, 37) mukaan otsikoiden avulla pystytään paremmin hahmottamaan, mitä asioita tekstin osassa käsitellään. Otsikoiden alle kirjataan asiayhteyteen liittyvää tietoa vapaamuotoisena tekstinä ja siinä hyödynnetään keskeisiä rakenteisia tietoja. Otsikoita voidaan käyttää myös hakutekijöinä silloin, kun etsitään tiettyyn asiayhteyteen liittyviä tietoja. Valtakunnallisesti on määritetty otsikoita, joiden määrä on tarkoituksellisesti suppea. Tämä johtuu siitä, että tällöin niiden avulla tietoja voidaan ryhmitellä yhdenmukaisesti ja täten käyttää niitä yhtenäisinä hakutekijöinä. Koska otsikosto on monissa tapauksissa liian karkea tekstin lukemisessa käytettävään jäsentelyyn, voidaan sitä tarkentaa lisäotsikoilla. Otsikoiden luokitus on julkaistu Koodistopalvelimella ja sen nimi on AR/YDIN – Otsikot. Otsikoita käytetään, jotta merkinnän teksti jäsentyy asiakokonaisuuksittain. Näitä otsikoita voi olla esimerkiksi Esitila, Nykytila ja Suunnitelma. Jokaisella merkinnällä tulisi olla ainakin yksi otsikko.

Otsikot voidaan jakaa kuuteen ryhmään hoitoprosessin vaiheiden mukaisesti. Siinä tulotilanne on jaettu kahteen alaryhmään, jotka ovat Hoidon syy ja esitiedot sekä Havainnot ja tutkimukset. Muut ryhmät ovat Hoidon toteutus, Hoidon arviointi, Hoidon suunnittelu sekä Luokittelemattomat otsikot. Osa otsikoista sopii paremmin koko tekstin otsikoiksi ja niitä käytetäänkin tällöin merkinnän ensimmäisenä otsikkona. Sen alle kirjataan vain hoitajakson tai käynnin ajankohta. Otsikoiden ryhmittely on vain suuntaa antava, koska otsikoita voidaan käyttää useammassa hoitoprosessin vaiheessa. Kaikki otsikot ovat samantasoisia ja lopullinen valinta niiden käytöstä on kirjoittajalla (Virkkunen ym. 2015, 37–38).

Kirjaajan niin halutessa voidaan merkintää jäsentää valtakunnallisia otsikoita tarkemmalle tasolle käyttämällä lisäotsikoita. Niitä ei voi käyttää yksinään, vaan ne liittyvät aina johonkin valtakunnalliseen otsikkoon. Niitä ei kuitenkaan ole erikseen määritelty, vaan ne ovat vapaata tekstiä, jolloin kirjoittaja voi lisätä lisäotsikon vapaasti. Lisäotsikoiden tarkoituksena on jäsentää tekstiä valtakunnallisia otsikoita tarkemmin. Koska ne ovat vapaata tekstiä, eivät ne sovellu hakutekijöiksi. Valtakunnallisten otsikoiden alle voidaan kirjata niin vapaata tekstiä kuin rakenteista tietoa (Virkkunen ym. 2015, 38). Hoitoprosessin ja otsikoiden suhde näkymiin näkyy Kuviossa 1.

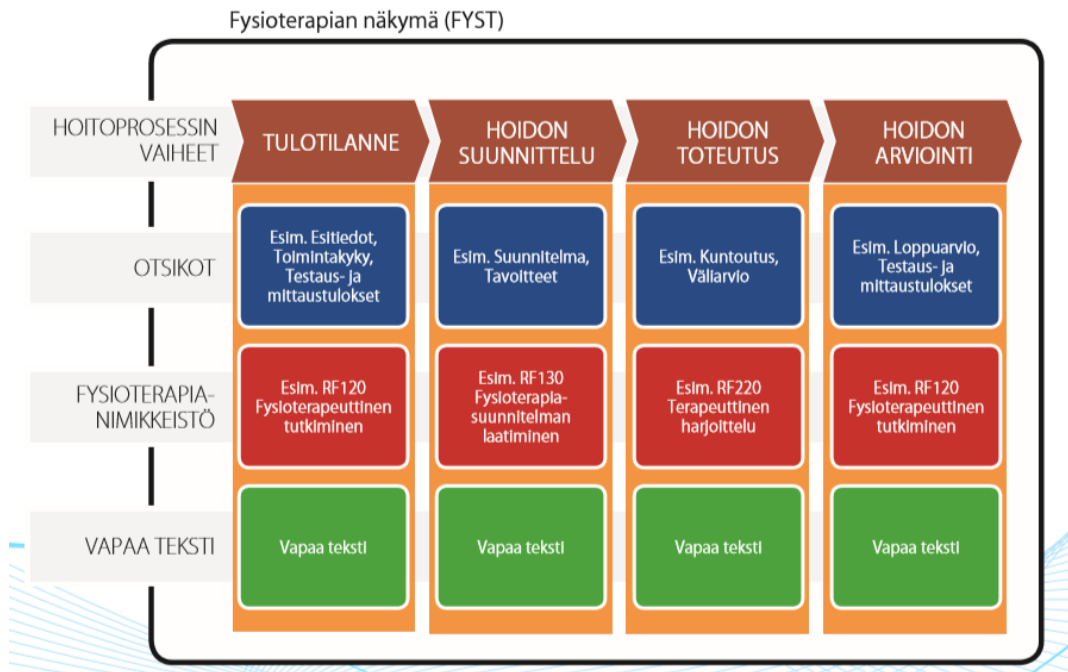
2.5 Fysioterapian rakenteinen kirjaaminen

Osa hyvää fysioterapiakäytäntöä on hyvä kirjaamiskäytäntö ja se tukee potilaan kuntoutumista. Potilasasiakirjat, jotka on laadittu virheettömästi ja ilman viivytyksiä varmistavat fysioterapeutin oikeusturvan sekä osoittavat terveyshyödyn, jonka potilas on saanut. Fysioterapeutti kirjaa FYST-näkymälle kansallisten otsikoiden ja Fysioterapianimikkeistön avulla (Arkela ym. 2015, 8). Holma ym. (2012, 6) kirjoittavat fysioterapian sähköisen dokumentoinnin ohjeessaan, että FYST-näkymälle suositellaan käytettäväksi seuraavia otsikoita: apuvälineet, esitiedot, jatkohoidon järjestämistä koskevat tiedot, konsultaatio, kuntoutus, lausunnot, loppuarvio, preventio, suunnitelma, testaus- ja arviointitulokset, toimintakyky, väliarvio sekä muu merkintä (Holma ym. 2012, 6). Kansallisen koodistopalvelun (2015) mukaan fysioterapianimikkeistöllä tarkoitetaan numerokoodein varustettua luokittelua fysioterapiapalveluiden ja fysioterapeutin työn sisällöstä. Tämä valtakunnallinen nimikkeistö käsittää kaikki toiminta-alueet, jotka ovat keskeisiä fysioterapiassa. Fysioterapi-

animikkeistön keskeisiä käyttötarkoituksia ovat asiakastyön dokumentointi ja tilastointi, palveluista tiedottaminen sekä palvelujen sisällön määrittäminen ja tuotteistus. Näiden lisäksi nimikkeistön tarkoituksena on toimia termistön ja kielenkäytön yhtenäistäjänä, ajankäytön analysoinnin apuna sekä alaan perehdyttäjänä (Kansallinen koodistopalvelu 2015).

Kuntaliiton (2017) mukaan kuntoutus- ja erityistyöntekijöiden nimikkeistöt ovat tiivistettyjä kuvauksia ja koodistoja. Niitä voidaan käyttää työn, palveluiden ja työmuotojen erittelyyn niillä työntekijöillä, jotka työskentelevät kuntoutuksen parissa. Lisäksi nimikkeistöjä voidaan käyttää tilastoinnin ja tuotteistuksen tukena. Näiden lisäksi niistä on apua ammattiin orientoitumisessa, alan käsitteistön ja ammattikielen yhtenäistämässä, perehdytyksessä sekä tiedottamisessa. Nimikkeistöt kehitettiin Kuntaliitossa, mutta ne tehtiin yhteistyössä eri alojen ammattihenkilöiden ja järjestöjen kanssa. Kuntoutus- ja erityistyöntekijöiden nimikkeistöt kuuluvat osana kansallisiin tietorakenteisiin. Niitä käytetään potilaskertomuksiin kirjattavan tekstimuotoisen tiedon jäsentämisessä ja niiden avulla tarkennetaan kansallisia otsikoita siten, että nimikkeet ovat lisäotsikkoja kansallisille otsikoille. Suunnitelmassa on, että tietorakenteen määrittely käynnistetään THL:n kanssa yhteistyössä syksyllä 2017 (Kuntaliitto 2017).

Kuntaliiton (2017) mukaan kuntoutus- ja erityistyöntekijät noudattavat nimikkeistöjen käytön ohella terveysalan ammattihenkilöitä koskevia yleisiä ohjeita. Potilaskertomusmerkintöjä jäsenetään käyttämällä ammattiryhmä- tai palvelukohtaisia näkymiä, hoidon vaiheita ja kansallisia otsikoita. Kuntoutus- ja erityistyöntekijät kirjaavat käyntisyyn joko hoidon syy-otsikon alle tai diagnoosi-/käyntisyytietorakenteen mukaiseen kenttään. He voivat käyttää ICPC- tai ICD-koodistoja kirjatesaan käyntisyytietoa. Nimikkeistöjen perusrakenne on hierarkkinen ja yhdenmukainen eri nimikkeistöissä. Yhteisenä ryhmätunnisteena on R (Rehabilitation), jonka perään liitetään jokaisen alan oma tunniste, joka fysioterapiassa on F. Kooditunnus on 5-merkkinen. Kuntoutuksen ja työn sisällöt ja toiminnot on jaoteltu pääryhmiin, joiden avulla asiakastyö, asiantuntija- ja koulutuspalvelut sekä hallinnolliset työt on mahdollista eriyttää toisistaan. Nimikkeistöjen sisällöt perustuvat moniammatilliseen ja jokaisen ammattialan omaan tietoperustaan. ICF on huomioitu soveltuvin osin (Kuntaliitto 2017). Fysioterapian rakenteisen kirjaamisen mallia on kuvattu Kuviossa 2.



Kuvio 2. Fysioterapian rakenteisen kirjaamisen malli (Arkela ym. 2015).

Arkelan ym. (2015, 11) mukaan kirjaamisen kehittäminen on jokaisen fysioterapeutin lakisääteinen velvollisuus ja tehtävä. Kirjaamisen laatua tulisi arvioida määräajoin ja esimiehen tulisi huolehtia siitä. Kehittämistoimenpiteistä sovitaan yhdessä henkilöstön kanssa. Lainsäädäntö, potilastiedon arkiston kansalliset määräykset sekä oman alan vallitsevat käytännöt ovat kehittämistyön perustana (Arkela ym. 2015, 11).

3 Opettaja kehittäjänä

Työelämä kehittyy jatkuvasti ja näiden muutosten vaikutuksesta myös opettajan täytyy jatkuvasti kehittää opettamistaan. Auvisen (2006, 30) mukaan 1990-luvulla opettajien työtehtäviin kuului lähinnä oman oppiaineensa opettaminen sekä tiedon perillemenon ja taitojen hallinnan varmistaminen. 2000-luvulla opettajien työnkuva on muuttunut tästä paljon ja opettajilta vaaditaan nykyisin paljon enemmän. Kaikkien opettajien on muun muassa osallistuttava koulutusohjelman toiminnan suunnittelemiseen ja kehittämiseen (Auvinen 2006, 30). Liljan ja Seppäsen (2008, 43) mukaan yhteiskun-

nassa tapahtuu jatkuvasti muutoksia, jotka haastavat esimerkiksi sosiaali- ja terveystalaa aktiiviseen kehittämiseen. Vanhoja toimintatapoja voidaan uudistaa kehittämällä uutta, muokkaamalla vanhaa uudestaan tai antamalla vanhalle käytännölle uusi sisältö ja merkitys. Kehittämistyössä pitäisi pysyä toisaalta säilyttämään vuosikymmenien aikana saavutetut hyvät perinteet, mutta toisaalta alan käytäntöjä täytyy uudistaa (Lilja & Seppänen 2008, 43).

Auvinen (2004, 74) selvitti väitöskirjassaan 1990-luvulla käynnistyneen koulutus uudistuksen vaikutuksia ammattikorkeakoulujen sekä erityisesti opettajien osaamisvaatimuksiin. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajien työnkuva on muuttunut ja laajentunut huomattavasti. Myös Vesterinen (2004, 57) on havainnut saman. Hänen mukaansa ammattikorkeakoulun opettajan tehtävänä on opetustyön lisäksi osallistua alan opetuksen kehittämiseen sekä opetussuunnitelmien laatimiseen, joissa täytyy huomioida työelämän kehitys. Lisäksi opettajien tulee osallistua tutkimus- ja kehitystyöhön. Muuttunut opettajan työ sisältää tutkivaa ja kehittävää otetta, toimintaa erilaisissa oppimisympäristöissä sekä osallistumista tutkimus- ja kehittämistoimintaan yhdessä opiskelijoiden kanssa (Vesterinen 2004, 57–58). Auvinen (2004, 206) on lisännyt opettajan tehtäviin vielä opiskelijavalintaan osallistumisen, ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään koulutukseen osallistumisen, työelämään perehtymisen sekä ammattikorkeakoulun hallintoelinten jäsenyydestä aiheutuvat tai muut opettajalle kuuluvat tai määrätyt tehtävät. Vanhanen-Nuutisen ym. (2013, 12) mukaan suomalaisen ammattikorkeakouluopettajan työn keskeiset sisällöt, opetustyö, tutkimus- ja kehittäminen sekä alueellinen kehitystyö, ovat myös opettajan vaatimuksia ja velvollisuuksia, koska ne on määritetty ammattikorkeakoululaissa (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013, 12).

Vesterisen (2004, 42) mukaan ammattikorkeakoulujen tulee osallistua aktiivisesti tarvitsemansa tiedon tuottamiseen, joka edellyttää tutkimus- ja kehitystoimintaa. Tavoitteena on, että opetuksen kehittäjinä opettajat osallistuvat entistä enemmän tutkimus- ja kehitysprojekteihin sekä laajentavat oppimisympäristöjä työelämän ja tutkimus- ja kehitystyön yhteyteen. Korkeakoulujen tehtävänä on uuden tiedon tuottaminen ja olemassa olevan tiedon kehittäminen ja siirtäminen (Vesterinen 2004, 42). Auvisen (2004, 210) mukaan opettajien täytyy osata oman ammattialan sisällöllisen yleisosaimisen lisäksi tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Haasteena opettajilla on ylläpitää opetettavan ammatin hallintaa sekä jatkuvaa yhteyttä käytännön työelämään ja samalla osallistua uuden tiedon luomiseen ja työelämän kehittämiseen. Ammattikorkeakoulun opettajilla on tehtävänä etsiä työelämän

oppimisympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia, joita voi hyödyntää sekä opiskelijoiden oppimisessa että opettajan omassa ammatillisessa uudistumisessa (Auvinen 2004, 210–211). Vesterisen (2004, 43) mukaan ammattikorkeakouluissa tutkimus- ja kehittämistoiminta on eniten työelämän tarpeista noussutta soveltavaa tutkimusta, mutta se on myös ammattikorkeakoulun oman opetuksen ja toiminnan kehitystyötä sekä tutkimusta. Vesterinen (2004, 44) on jakanut ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan osa-alueisiin, joista ensimmäinen on työelämän kehittämiseen tähtäävä tutkimus ja kehittämisprojekti, joka toteutetaan yhdessä elinkeinoelämän kanssa. Toinen osa-alue on ammattikorkeakoulun opetusta ja muuta toimintaa koskeva tutkimus- ja kehitystyö. Kolmas osa-alue on henkilöstön jatkotutkinnoissa tehtävä ammattikorkeakoulun kehittämistyö, jolloin ammattikorkeakoulu tai sen opetukseen liittyvät aiheet ovat tutkimuskohteena (Vesterinen 2004, 43–44).

Ammattikorkeakouluille on tärkeää saada jatkuvasti tutkimustietoa oman toimintansa tuloksista ja kehittämistarpeista. Jotta opetusta ja toimintatapoja voidaan arvioida ja kehittää, täytyy tietoa kerätä ja analysoida (Vesterinen 2004, 49). Brookfieldin (2006, 27) mukaan opettajan tulisi jatkuvasti reflektoida kriittisesti omaa toimintaansa. Hänen mukaansa tyypillistä on, että opettajien toiminta muuttuu vuosien saatossa vanhentuneeksi ja voi muuttua jopa tylsäksi opettajan käyttäessä samoja menetelmiä, tehtäviä ja tekstejä vuodesta toiseen. Harjoittaessaan kriittistä reflektiota, vanhanaikaisuus häviää nopeasti opettajan kehittäessä toimintaansa. Opettajalla tulisi myös olla käsitys siitä, miten opiskelijat kokevat opetuksen ja mitä he ovat oppineet. Palautteen pyytämällä on tärkeä merkitys opetuksen kehittämisessä (Brookfield 2006, 27–36).

Vennisen ja Laelan (2006, 218) mukaan ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta halutaan pitää kiinteästi yhteydessä opetukseen ja sen kehittämiseen. Tällöin siinä hyödynnetään omaa opetushenkilöstöä. Koulutusohjelmien työelämäyhteyksiä tiivistetään tutkimus- ja kehitystyön kautta. Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyö voi mahdollistaa toiminnan kehittämisen, joka tyydyttää molempia osapuolia. Sen tavoitteena on luoda uusia käytäntöjä, malleja ja mekanismeja työelämälähtöiselle kehittämiselle. Samalla se toteuttaa myös aluekehittämistehtävää, joka on asetettu ammattikorkeakouluille (Venninen & Laela, 2006, 218).

Opettajien käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä toiminnasta on tutkittu. Esimerkiksi Vanhanen-Nuutinen ym. (2013, 35) kirjoittavat, että MOPE-tutkimuksen mukaan opettajat käyttivät eniten aikaa opetukseen ja ohjaukseen. Toiseksi eniten opettajat käyttivät aikaan suunnittelu- ja kehittämistehtäviin. Tutkimukseen osallistuneista opettajista puolet koki olevansa substanssiaineen tärkeyttä korostavia opettajia. Puolet opettajista puolestaan koki olevansa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-orientoituneita opettajia, jotka olivat kehittämismyönteisiä ja halusivat toimia työssään työelämälähtöisesti. Lisäksi he toivoivat vaihtelua työnkuvaansa vuosittain. Ammattikorkeakoulussa tulevaisuus rakentuu näiden moniosaajien toiminnalle (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013, 35–47).

Suhonen (2008, 11) tutki väitöskirjassaan, miten ammattikorkeakoulun lehtorit käsittävät tutkivan ja kehittävän työtteen omassa työssään. Tutkimuksen tulosten mukaan ammattikorkeakoulun opettajat mielsivät tutkivan- ja kehittävän työtteen kuuluvan ammattikorkeakoulupedagogiikkaan ja osaksi heidän opettajuuttaan. Kuitenkin heidän puheissaan se kuului pääasiassa opettamiseen ja oppimiseen, ei niinkään tutkimus- ja kehitystoiminnan kontekstiin. Opettajat eivät mieltäneet itseään tutkijoiksi tai tutkiviksi opettajiksi. Heidän mukaansa tutkimus ilmeni ammattikorkeakoulussa ainoastaan opettajien tai opiskelijoiden opinnäytteinä. Väitöskirjan tulosten mukaan tutkivan ja kehittävän työtteen nähtiin toteutuvan erityisen hyvin erilaisissa yhteisissä kehittämistehtävissä, kuten koulutusalan sisällä tapahtuvassa opettajien yhteisessä työn kehittämisessä (Suhonen 2008, 11, 88, 130, 150).

Suhonen (2008, 131) viittaa Helakorpeen ja Olkinuoraan (1997) kirjoittaessaan, että opetuksen ohella ammatillisen opettajan työhön kuuluu oman työn ja koko oppilaitosyhteisön yhteistyö ja kehittäminen. Työelämässä tapahtuvista muutoksista johtuen opettajan osaaminen kehittyy jatkuvasti. Suhosen (2008, 131) väitöskirjassa tulee esille, että opettajat kehittävät yhdessä opetusmenetelmiä. Opettajien yhteinen työskentely mahdollistaa oppijaksojen kytkemistä toisiinsa, jolloin esimerkiksi työharjoitteluista saatuja kokemuksia voidaan linkittää useisiin opintojaksoihin tai työelämäyhteyksiä yhdistää laajempiin ongelmanratkaisutehtäviin. Myös työelämäyhteistyön kehittämisen merkitystä korostettiin väitöskirjassa. Opettajien mukaan olisi tärkeää kehittää toimintamuotoja, joiden avulla saataisiin työelämä yhteistyöhön ja omalta osaltaan kehittämään koulutusta. Koulutusta olisi mahdollista kehittää suunnitelmallisen ja ennakoivan yhteistyön avulla, joka pohjautuisi työelämän

tarpeisiin. Opettajien mielestä oleellista olisi myös lisä- ja täydennyskoulutus, jonka he näkivät kuuluvan tutkivaan- ja kehittävään työöteeseen (Suhonen 2008, 131–140).

4 Kehittämistehtävän tarkoitus ja tavoite sekä tutkimusmenetelmät

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli suunnitella rakenteisen kirjaamisen opintojakso Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijoille. Kyselyn tavoitteena oli kartoittaa, miten Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijat kokevat hallitsevansa rakenteisen kirjaamisen, miten heille on opetettu aihetta sekä miten he kehittäisivät rakenteisen kirjaamisen opetusta.

Brookfieldin (2006, 35) mukaan on tärkeää ottaa opiskelijat osaksi suunnittelemista. Tästä johtuen ennen opintojakson suunnittelun aloittamista Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijoille toteutettiin kysely, jossa kysyttiin kysymyksiä rakenteiseen kirjaamiseen liittyen. Ensimmäisenä kysymyksenä oli suoritettujen työharjoitteluiden määrä. Sen jälkeen kyselyssä oli strukturoituja kysymyksiä viisi-portaisella Likertin asteikolla, joissa kysyttiin opiskelijoiden käsityksiä rakenteisen kirjaamisen osaamisestaan. Lisäksi kyselyssä oli avoimia kysymyksiä, joilla haluttiin saada tietoa siitä, miten opiskelijoille on opetettu rakenteista kirjaamista, miten rakenteisen kirjaamisen opetus kohtaa työharjoittelussa ohjatun kirjaamisen kanssa, miten opiskelijat haluaisivat, että rakenteista kirjaamista opetetaan sekä miten he kehittäisivät rakenteisen kirjaamisen opetusta.

Strukturoiduista kysymyksistä laskettiin keskiarvot jokaiselle kysymykselle erikseen SPSS-ohjelmalla. Lisäksi suoritettujen työharjoitteluiden lukumäärän yhteyttä muiden kysymysten vastauksiin tutkittiin Spearmanin korrelaatiokertoimella. Avoimista kysymyksistä tehtiin sisällönanalyysi etsien vastauksista yhtäläisyyksiä. Rakenteisesta kirjaamista pyydettiin materiaalia Päijät-Hämeen keskussairaalasta. Lisäksi kehittämistehtävän puitteissa oltiin yhteydessä eri tahoihin, jotka ovat olleet kehittämässä rakenteista kirjaamista, kuten Suomen Fysioterapeuteihin ja yksittäisiin henkilöihin. Apua saatiin myös Validia kuntoutus Lahdesta sekä yksittäisiltä fysioterapeuteilta. Materiaalin avulla luotiin opintojaksoon teoriaosuutta sekä harjoituksia, joiden avulla opiskelijat hahmottaisivat rakenteista kirjaamista. Ensimmäisenä pohdittiin koko kurssin rakennetta ja mitä asioita

siinä tulee käydä läpi. Sen jälkeen pohdittiin, millä menetelmillä rakenteista kirjaamista käydään läpi ja arvioidaanko kurssista mitään suorituksia.

Kyselyn vastausten pohjalta, Lahden ammattikorkeakoulun opettajien tapaamisten sekä saadun materiaalin perusteella kehitettiin opintojaksoa. Rakenteisen kirjaamisen opetus kuuluu osana Asiakas muuttuvassa toimintaympäristössä-opintojaksoa, joka on laajuudeltaan viisi opintopistettä. Koko opintojaksosta rakenteisen kirjaamisen osuus on noin puoli opintopistettä. Opettajien toiveena oli, että oppimateriaaliin sisältyisi case-tapauksia kirjaamisen harjoitteluun sekä se, että oppimateriaali olisi muokattavissa siten, että se soveltuisi sekä päiväryhmille että monimuoto-opetukseen.

5 Tulokset

Kysely teetettiin Lahden ammattikorkeakoulussa fysioterapiaopiskelijoille. Vastauksia saatiin yhteensä 37. Tutkittavat olivat suorittaneet yhteensä 2,3 työharjoittelua. Suurin osa kyselyyn vastanneista oli suorittanut kaksi työharjoittelua ($n = 19$), mutta jotkut opiskelijoista olivat suorittaneet yhden harjoittelun. Suurin suoritettujen työharjoitteluiden lukumäärä oli viisi ($n = 2$).

Kyselyn vastauksista heikoimman keskiarvon sai kysymys, jossa kysyttiin fysioterapiaopiskelijoiden kokemuksesta siitä, onko rakenteista kirjaamista opetettu hyvin fysioterapiakoulutuksessa. Korkeimman keskiarvon puolestaan sai kysymys, jossa kysyttiin opiskelijoiden ymmärrystä rakenteisen kirjaamisen hallitsemisen tärkeydestä työelämän kannalta. Kaikkien kysymysten keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kyselyn vastausten keskiarvot ja keskihajonnat.

Kysymys	Keskiarvo	SD
Merkitse alapuolelle, kuinka monta työharjoittelua olet suorittanut.	2.3	1.1
Rakenteinen kirjaaminen on minulle tuttu aihe.	3.3	1.0
Rakenteinen kirjaaminen on minulle selkeää.	2.7	0.9
Osaan kirjata rakenteisen kirjaamisen mukaisesti.	2.6	1.0
Olen päässyt harjoittelemaan rakenteista kirjaamista tarpeeksi paljon.	2.1	0.8
Ymmärrän rakenteisen kirjaamisen hallitsemisen tärkeyden työelämän kannalta.	3.9	1.1
Koen, että rakenteista kirjaamista on opetettu minulle hyvin fysioterapiakoulutuksessa.	2.0	0.9

Kyselyn vastauksissa keskeistä oli se, että suurin osa kyselyn vastaajista vastasi vastausvaihtoehdon kaksi tai kolme väittämiin rakenteisen kirjaamisen selkeydestä sekä heidän osaamisestaan kirjata rakenteisen kirjaamisen mukaisesti. Opiskelijat kokivat, etteivät ole päässeet harjoittelemaan tarpeeksi rakenteista kirjaamista eikä heille ole opetettu rakenteista kirjaamista fysioterapiakoulutuksessa. Näihin opiskelijat olivat vastanneet eniten vastausvaihtoehtoja yksi tai kaksi. Tarkemmat frekvenssit kysymyksistä on esitetty Liitteessä 1.

Korrelaatio löytyi suoritettujen työharjoitteluiden lukumäärän sekä kolmen kysymyksen välillä. Nämä kysymykset olivat: ”rakenteinen kirjaaminen on minulle selkeää”, ”osaan kirjata rakenteisen kirjaamisen mukaisesti” sekä ”olen päässyt harjoittelemaan rakenteista kirjaamista tarpeeksi paljon”. Kaikki korrelaatiot olivat positiivisia, joka tarkoittaa sitä, että kun suoritettujen työharjoitteluiden lukumäärä lisääntyy, lisääntyy myös kysymysten vastausten arvot. Kaikki korrelaatiot on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Korrelaatiot ja p-arvot työharjoitteluiden lukumäärän ja kysymysten välillä.

	Työharjoitteluiden lukumäärä	
	Korrelaatio	P-arvo
Rakenteinen kirjaaminen on minulle tuttu aihe	0.31	0.06
Rakenteinen kirjaaminen on minulle selkeää	0.35	0.03
Osaan kirjata rakenteisen kirjaamisen mukaisesti	0.53	0.001
Olen päässyt harjoittelemaan rakenteista kirjaamista tarpeeksi paljon	0.58	< 0.001
Ymmärrän rakenteisen kirjaamisen hallitsemisen tärkeyden työelämän kannalta.	-0.04	0.83
Koen, että rakenteista kirjaamista on opetettu minulle hyvin fysioterapia-koulutuksessa	0.12	0.54

Avoimista kysymyksistä tehtiin sisällönanalyysia. Kysymykseen, jossa kysyttiin, millä tavalla rakenteista kirjaamista on opetettu, vastasi 34 opiskelijaa. Suuressa osassa vastauksia tuotiin esille se, että aihetta on lähinnä sivuttu eivätkä opiskelijat koe, että aihetta olisi opetettu syvällisesti. Lisäksi opiskelijoiden mukaan he ovat oppineet asiasta eniten käytännön harjoitteluissa. 32 opiskelijaa oli vastannut kysymykseen, jossa kysyttiin, miten opiskelijan mielestä hänen koulussa oppimansa asiat kohtaavat työelämän kirjaamisen kanssa. Ainoastaan kolme opiskelijaa oli vastannut, että käytännöt kohtaavat melko hyvin tai että ne kohtaavat, mutta niiden termitys on eri. Suurin osa opiskelijoista oli vastannut, että he ovat oppineet eniten työharjoitteluissa tai että koulussa ei ole opetettu rakenteista kirjaamista. Viisi opiskelijaa oli vastannut, että työpaikoilla kirjaaminen on vapaamuotoisempaa, eikä se vastaa koulussa opetettua kirjaamistapaa.

Kysyttäessä, miten opiskelijat haluaisivat, että rakenteista kirjaamista opetettaisiin, opiskelijat toivoivat käytännön esimerkkejä ja neuvoja siitä, mitä asioita tulee kirjata minkäkin otsikon alle. He toivoivat harjoittelua käytännössä ja case-tapauksia hyödyntäen. Osa opiskelijoista toivoi tenttiä, arviointia sekä selkeitä materiaaleja, joita voisi hyödyntää työelämässä. Yksi opiskelija toivoi, että rakenteista kirjaamista kerrattaisiin koko opintojen ajan. Kyselyn viimeisenä kysymyksenä oli, miten opiskelijat kehittäisivät rakenteista kirjaamista. Tähän opiskelijat vastasivat käytännön harjoittelun, selkeän opetuksen sekä rakenteisen kirjaamisen kertausta koko opintojen ajan. Yksi opiskelija toivoi, että sitä opetettaisiin vasta myöhäisemmässä vaiheessa opiskelua, kun opiskelijat ymmärtävät paremmin, mitä heidän tulee kirjata. Kaksi opiskelijaa oli vastannut, että opettajien pitäisi käydä säännöllisesti työelämässä.

6 Pohdinta

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli suunnitella rakenteisen kirjaamisen opintojakso Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijoille. Kehittämistehtävään liittyvän kyselytutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijat kokevat hallitsevansa rakenteisen kirjaamisen sekä miten he kehittäisivät rakenteisen kirjaamisen opetusta.

6.1 Tutkimustulosten pohdintaa

Kyselytutkimukseen osallistui 37 opiskelijaa. Opiskelijoiden vastaukset olivat hieman keskitason yläpuolella ainoastaan kahdessa kysymyksessä, jotka olivat kysymykset rakenteisen kirjaamisen aiheen tuttuudesta sekä rakenteisen kirjaamisen hallitsemisen tärkeydestä työelämän kannalta. Muissa kysymyksissä keskiarvot olivat keskitason alapuolella. Heikoin keskiarvo oli kysymyksessä, jossa kysyttiin opiskelijoiden kokemista rakenteisen kirjaamisen opetuksen tasosta keskiarvon ollessa 2.0. Opiskelijat kokevat, että rakenteinen kirjaaminen ei ole heille selkeää, eivätkä he osaa kirjata sen mukaisesti. Lisäksi he eivät ole mielestään päässeet tarpeeksi harjoittelemaan rakenteista kirjaamista.

Tutkijan mielenkiinnosta selvitettiin, onko vastausten pistemäärillä ja suoritettujen työharjoitteluiden lukumäärällä yhteyttä. Tulosten mukaan yhteys löytyi kolmen kysymyksen ja suoritettujen työharjoitteluiden lukumäärän väliltä. Nämä kysymykset olivat: rakenteinen kirjaaminen on minulle selkeää, osaan kirjata rakenteisen kirjaamisen mukaisesti sekä olen päässyt harjoittelemaan rakenteista kirjaamista tarpeeksi paljon. Yhteydet olivat positiivisia kaikissa kysymyksissä. Tästä voisi päätellä, että opiskelijat hahmottavat rakenteista kirjaamista paremmin, kun ovat suorittaneet useamman työharjoittelun. Lisäksi suoritettujen työharjoitteluiden lukumäärän lisääntyessä myös opiskelijoiden kokemus siitä, että ovat päässeet harjoittelemaan rakenteista kirjaamista tarpeeksi paljon, lisääntyy. Työharjoitteluilla on siis suuri merkitys kirjaamisen harjoittelun kannalta.

Kyselyn avoimien kysymysten pohjalta opiskelijat kehittäisivät rakenteista kirjaamista siten, että sitä harjoiteltaisiin enemmän käytännössä esimerkiksi case-tapausten avulla. Opiskelijat kaipaivat ohjausta rakenteiseen kirjaamiseen ja mahdollisesti jopa tenttiä tai arviointia. Lisäksi opiskelijat kaipaivat selkeitä materiaaleja, joita voisivat hyödyntää työelämässä. Opiskelijat toivoivat myös, että rakenteista kirjaamista kerrattaisiin koko opiskelujen ajan. Kyselylomakkeen vastausten perusteella opiskelijat keskittyivät lähinnä ammattikorkeakoulussa tapahtuvaan opetukseen, eivätkä ajatelleet työharjoitteluiden kuuluvan opiskeluun. Työharjoitteluissa he kuitenkin pääsevät harjoittelemaan kirjaamista säännöllisesti, vaikkakin kirjaamiskäytännöt vaihtelevat. Tämä täytyy tuoda opiskelijoille esille opintojaksolla, jotta he hahmottavat, että työharjoittelut kuuluvat osana opintoihin ja työharjoitteluissa he pääsevät harjoittelemaan rakenteista kirjaamista paljon.

Kyselylomakkeen avoimissa kysymyksissä nousi esiin myös se, että opettajien pitäisi mennä säännöllisesti työharjoitteluun. Opiskelijoiden mielestä työpaikoilla ei käytetä rakenteista kirjaamista ja opettajien pitäisi siksi mennä kentälle katsomaan, miten sitä käytetään. Opiskelijoiden mielestä siis opettajat eivät tiedä miten käytännössä asia toimii. Kuitenkaan opiskelijat eivät ottaneet huomioon sitä, että kentällä välttämättä ei kirjata rakenteisen kirjaamisen mukaan, vaikka niin pitäisi tehdä. Opettajat yrittävät opettaa kirjaamisen oikeaa tapaa, jotta rakenteinen kirjaaminen toteutuisi myös käytännön työssä. Rakenteinen kirjaaminen on lakisääteistä ja se on kansallisella tasolla sovittu, joten opiskelijoiden pitäisi harjoitella oikeaa rakenteista kirjaamista ja pyrkiä käyttämään sitä myös

työpaikoilla. Opiskelijat helposti syyllistävät opettajia, vaikka työharjoittelupaikat eivät toimisi lakien ja säädösten mukaisesti.

Kyselylomakkeen vastauksissa tuli ilmi myös se, että työharjoittelupaikoissa kirjaamiskäytännöt vaihtelevat. Se voi hämmentää opiskelijoita, koska heidän pitää opetella uusi kirjaamistapa jokaisessa harjoittelupaikassa. Tämä on myös yksi syy siihen, miksi olisi tärkeää yhdenmukaistaa kirjaamiskäytännöt. Kun opiskelijat oppisivat sen opiskeluvaiheessa ja saisivat harjoitella samaa tapaa koko fysioterapiakoulutuksen ajan, olisi heillä laaja kokemus rakenteisesta kirjaamisesta ja he osaisivat käyttää sitä fysioterapeutin ammatissaan. Vähitellen kirjaamiskäytäntö yhtenäistyisi myös työpaikoilla, kun uudet opiskelijat käyttäisivät sitä työelämässä säännönmukaisesti.

On tärkeää ohjata jo opiskeluvaiheessa opiskelijoita kirjaamisen tärkeyteen. Opiskelijoiden tulisi ymmärtää, että kirjaaminen on yksi osoitus fysioterapian laadukkuudesta ja siksi olisi tärkeää osata rakenteista kirjaamista. Rakenteinen kirjaaminen auttaa yhdenmukaistamaan kirjaamista, jolloin terveydenhuollon ammattihenkilöiden on helpompi myös lukea toisten kirjoittamia tekstejä. Vaikka rakenteinen kirjaaminen voi aluksi tuntua työläältä ja vaikealta, on sen tarkoitus helpottaa kirjaamista työelämässä. Kun rakenteista kirjaamista harjoittelee jo opiskeluaikana, on sen käyttö työelämässä helpompaa. Siksi sen harjoitteluun kannattaa panostaa jo opiskeluaikana.

6.2 Opintojakson rakentaminen

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli suunnitella opintojakso rakenteisesta kirjaamisesta Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijoille. Opintojaksoa alettiin suunnitella kyselylomakkeen sekä Lahden ammattikorkeakoulun opettajien toiveiden mukaisesti. Lisäksi opintojakson suunnitteluun liittyen etsittiin teoriatieta. Esimerkiksi Auvisen (2004, 349) väitöskirjassa tulee esiin, että ammattikorkeakouluissa opettajat toimivat enemmän oppimisen ohjaajina aikaisemman tiedonjakajan sijaan. Siellä korostetaan opiskelijoiden aktiivista roolia, itsenäistä työskentelyä ja itseohjautuvuutta (Auvinen 2004, 349). Tästä johtuen oppimateriaaliin sisältyy opiskelijoiden itsenäisiä harjoituksia, joita opettaja ohjaa sekä antaa suorituksesta palautteen.

Gregoryn (2002, 118) mukaan kokemuksellinen oppiminen sisältää teoriaa ja käytäntöä sekä toimintaa ja reflektiota. Gregory (2002, 119) viittaa Heroniin (1989), joka kirjoittaa, että kokemuksellinen oppiminen saavutetaan toiminnan ja käytännön kautta. Gregory (2002, 120) viittaa Heroniin (1999), joka on kehittänyt käyttökelpoisen pyramidin muotoisen mallin, jota hän kutsuu moninaiseksi malliksi. Siinä on neljä ulottuvuutta, jotka ovat kokemuksellinen, kuvitteellinen, ehdotuksellinen/käsitteellinen ja käytännöllinen. Mallin mukaan kokemus on ensisijainen tietämisen muoto. Kokemuksellisen oppimisen muita pääperiaatteita ovat itseohjautuvuus, voimaantuminen sekä itseenäisyys. Itse-ohjautuvuuden avulla opiskelijat ottavat vastuun oppimisestaan. Se myös opastaa prosessissa, jossa opiskelijat itse määrittelevät tarpeensa, tavoitteensa, määrittelevät voimavaransa ja arvioivat edistymistään (Gregory 2002, 118–120). Näiden ajatusten pohjalta pyrittiin muodostamaan perustaa oppimateriaalille. Ajatuksena oli, että oppimateriaalin avulla opiskelijat saisivat kokemusta rakenteisesta kirjaamisesta. Sen lisäksi he harjoittelevat käytännössä rakenteista kirjaamista itse-ohjautuvasti, jolloin opiskelijoilla on vastuu oppimisestaan. Lisäksi harjoitusten tehtyä opiskelijat kirjoittavat itsearviointin, jossa he arvioivat edistymistään.

Gregory (2002, 121) viittaa Heroniin (1999) kirjoittaessaan, että kokemuksellinen oppiminen sisältää vertaisen kanssa tapahtuvan jakamisen ja reflektion voiman, joka tarjoaa molemminpuolista apua ja tukea. Jotta kokemuksellisella oppimisella olisi koulutuksellinen arvo, tulee sen sisältää kriittistä reflektiota (Gregory 2002, 118–121). Tämän perusteella oppimateriaaliin päätettiin sijoittaa rakenteisen kirjaamisen harjoitus, joka tehdään parin kanssa. Tällöin opiskelijat voivat keskustella yhdessä mielipiteistään esimerkiksi siitä, minkä otsikon alle mikäkin lause sijoitetaan. Samalla he refleктоivat kokemuksestaan ja kirjaavat sen itsearviointiinsa.

Toseyn (2002, 135) mukaan reaaliaikaiset tehtävät, pelit ja simulaatiot ovat merkittäviä kokemuksellisen oppimisen menetelmiä. Kaikenlaiset tehtävät ja projektit voivat sitouttaa opiskelijat tässä- ja nyt-kokemuksiin, jotka antavat rikasta materiaalia reflektioon. Pelit voivat olla tehokkaita, koska silloin osallistujat ovat yleensä spontaaneja, estottomia ja luovia. Hänen mukaansa kokemuksellista oppimista tapahtuu usein ryhmässä. On olemassa useita teorioita ja malleja ryhmadynamiikasta sekä siihen liittyvästä harjoittelusta (Tosey 2002, 135–140). Rakenteisen kirjaamisen opintojaksoon pyrittiin sisällyttämään visailuja. Opintojakson lopuksi tehtiin Kahoot-visailu, jossa kerrattiin rakenteiseen kirjaamiseen liittyviä asioita. Alussa tehtiin rakenteisen kirjaamisen tehtävä yhdessä parin

kanssa. Tämän jälkeen kirjaaminen purettiin ryhmässä, jotta asiasta nousisi keskustelua ja erilaisia näkemyksiä.

Brookfield (2013, 36) kirjoittaa kriittisen ajattelun opettamisesta, jonka hän on jakanut viiteen teemaan sen perusteella, mitä on toistuvasti noussut esille aikuisten oppimisen tutkimuksissa. Ensimmäisenä teemana on se, että opiskelijoita auttaa se, kun opettajat mallintavat prosessia ja kun he saavat opiskelijoiden huomion siihen, kuinka sen tapahtuu. Toisena teemana on se, että oppijoiden mukaan oppiminen tapahtuu parhaiten pienissä vertaisryhmissä, joissa vertaiset toimivat kriittisinä peileinä ja antamalla uusia näkökulmia. Kolmas teema on, että opiskelijoita auttaa konkreettiset kokemukset esimerkiksi case-tapausten tai simulaatioiden avulla. Neljännessä teemassa aikuiset oppijat ovat tuoneet esille, että merkittävimpiä hetkiä kriittisen ajattelun kehittymisessä ovat olleet hetket, kun jokin odottamaton tapahtuma tai idea on ravistellut heidät ulos epämukavuusalueelleen. Viidennessä teemassa opiskelijat katsovat taaksepäin oppimismatkaansa. Siinä vaiheessa he kertovat yleensä, että alkuun he harjoittelivat sellaisista asetelmista, jotka eivät olleet heille uhkaavia. Vähitellen he toivat prosessia lähemmäs omaa elämäänsä ja kokemuksiaan (Brookfield 2013, 36–37). Mielestäni tämä malli toimii hyvin myös rakenteisen kirjaamisen opettamisessa, joten tätä hyödynnettiin oppimateriaalin suunnittelemisessa. Rakenteisen kirjaamisen opintojakso rakentuu siten, että opettaja luennoi alussa rakenteisen kirjaamisen peruseriaatteet ja näyttää yhden valmiin kirjauksen. Tämän jälkeen opiskelijat harjoittelevat pareittain rakenteista kirjaamista, jonka jälkeen kirjaaminen käydään ryhmässä keskustellen läpi. Opiskelijat harjoittelevat itse-ohjautuvasti muutamia rakenteisen kirjaamisen harjoituksia, jotka löytyvät verkkomateriaalina. Opiskelijat saavat Työpaja-toiminnon kautta luettavakseen kaksi muiden opiskelijoiden kirjausta, joihin opiskelijat kirjaavat omat kommenttinsa. Opiskelijat vertaavat omaa kirjaustaan muiden opiskelijoiden kirjaamiseen ja vertailevat yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Lopussa opiskelijat kirjoittavat itsearvioinnin, jossa refleктоivat työskentelyään sekä edistymistään. Itsearvioinnit käydään läpi ja niistä nousseista ajatuksista keskustellaan pienryhmissä. Opintojakson rakenne on kokonaisuudessaan liitteessä 3.

Opintojaksosta tällaisenaan puuttuu kirjaamisen kehittymisen seuranta. Jos mahdollista, olisi tärkeää, että kirjaamisen kehittymistä seurattaisiin koko opintojen ajan. Opintojakson alkaessa opiskelijat ovat vasta-aloittaneita, joten heillä ei vielä ole käsitystä, mitä heidän tulisi kirjata. Tämä käsitys

tulee muuttumaan kirjaamisen harjoittelun myötä. Siksi olisikin tärkeää, että opiskelijoiden kirjaamista seurattaisiin koko opiskeluiden ajan esimerkiksi työharjoitteluiden yhteydessä. Mahdollisesti työharjoitteluihin voisi linkittää kirjaamisen harjoituksen, joka toimitettaisiin opettajalle. Opettaja antaisi kirjaamisesta palautetta, jonka mukaan opiskelija voisi kehittää kirjaamistaan. Opiskelijat toivoivat kyselyssä palautetta ja neuvoja sekä arviointia kirjaamisestaan, joten olisi tärkeää, että opiskelijat pystyisivät kehittämään kirjaamistaan koko opintojen ajan.

6.3 Rakenteisen kirjaamisen pohdintaa

Rakenteista kirjaamista on tutkittu lähinnä opinnäytetöiden muodossa ja nämä opinnäytetyöt on kohdistettu ainoastaan tiettyyn yksikköön. Esimerkiksi Kuoppalan (2014) ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa Päijät-Hämeen sosiaali- ja terveystyöryhmässä psykofyysisen fysioterapian kirjaamiskäytäntöjen yhtäläisyyksiä ja eroja. Tämän perusteella hän kehitti yhtenäisen psykofyysisen fysioterapian kirjaamismallin Päijät-Hämeen sosiaali- ja terveystyöryhmälle. Halme (2010) on tehnyt opinnäytetyön Lepolanmäen kotihoitoon ja tarkoituksena oli kartoittaa kirjaamisen nykytila ja tuottaa näyttöön perustuva toimintamalli sähköisestä rakenteisesta kirjaamisesta. Majurin ja Tolvasen (2011) opinnäytetyössä tavoitteena oli kuvata kirjaamisen nykytila Lahden terveysasemilla sekä tuottaa uusi hoitotyön kirjaamisen toimintamalli. Aaltosen ym. (2011) opinnäytetyössä verrattiin sisällönanalyysin menetelmällä fysioterapiapalautteiden nimikkeistöjä Fysioterapianimikkeistöön. Siinä tarkasteltiin, vastaavatko fysioterapiapalautteiden nimikkeistöjen alle kirjatut asiat niitä sisältöjä, jotka on määritelty Fysioterapianimikkeistön malliin. Opinnäytetyön tulosten mukaan suurimmassa osassa fysioterapiapalautteita ei lainkaan käytetty Fysioterapianimikkeistöä. Lisäksi niissä palautteissa, joissa Fysioterapianimikkeistöä oli käytetty, oli paljon sisältövirheitä (Aaltonen ym. 2011).

Rakenteinen kirjaaminen voi tuntua haastavalta ja työläältä opetella. Näiden lisäksi olen kuullut useilta fysioterapeuteilta, että rakenteinen kirjaaminen on epäselvää ja monimutkaista. Tämän vuoksi varmasti sen harjoittelu on jäänyt ja käytännössä fysioterapeutit kirjaavat vapaamuotoisesti. Kuitenkin Potilastiedon arkiston käyttöön tuleminen jälkeen olisi tärkeää kirjata rakenteisesti ja yhtenäisesti. Tällöin potilastietoja olisi mahdollista hyödyntää ja tehdä yhteenvetoja, jotka olisivat

tyyllillisesti samanlaisia ja jossa olisi asiakkaan kannalta olennaiset asiat. Kun aloitin tutustumisen rakenteiseen kirjaamiseen, vaikutti se aluksi erittäin monimutkaiselta. Kuitenkin, kun tutkin aihetta enemmän, sain luotua itselleni käsityksen siitä ja nyt hahmotan, miksi rakenteinen kirjaaminen on tärkeää ja miksi se helpottaa fysioterapeuttien työtä. Sain lisäksi Päijät-Hämeen keskussairaalaista hyviä materiaaleja, jotka selkeyttivät kirjaamiskäytäntöjä. Rakenteista kirjaamista pitäisi selkeyttää ja tehdä esimerkiksi fysioterapeuteille valmis malli, jonka avulla he hahmottaisivat rakenteista kirjaamista. Lisäksi oppaat pitäisi kirjoittaa paljon yksinkertaisemmin, selkokielisemmin ja jokaiselle ammattiryhmälle erikseen, jotta siitä saisi selkeämmän käsityksen.

Mielestäni rakenteinen kirjaaminen selkeyttää kirjaamista. On yksinkertaista kirjoittaa tiettyjen otsikoiden alle tiettyjä asioita. Mielestäni tämä jopa nopeuttaisi fysioterapeuttien kirjaamista, kun ei tarvitse jatkuvasti pohtia, mitä asioita pitikään kirjoittaa. Mielestäni Potilastiedon arkisto on hieno keksintö ja se helpottaa sitä, ettei esimerkiksi kuntoutusjaksolle tulevan asiakkaan tietoja tarvitse kirjata manuaalisesti, vaan niitä pystyy suoraan kopioimaan arkistosta. Tämän kehittämistehtävän avulla ymmärsin, ettei minun tarvitse kirjata jokaisen otsikon alle, vaan että fysioterapeutit kirjaavat ainoastaan tiettyjen otsikoiden alle. Myös Fysioterapianimikkeistö selkeyttää kirjaamista, koska siinäkin on määritetty, mitä minkäkin nimikkeen alle kirjataan ja koska niitä käytetään.

Yhteenvetona rakenteisesta kirjaamisesta voidaan todeta, että se on melko haastava opetella ja sen opettelu vaatii paljon aikaa. Kuitenkin se helpottaa kirjaamista, koska oppaissa on kerrottu, mitä olennaisia asioita kirjataan minkäkin otsikon alle. Tämä yhdenmukaistaa kirjaamista ja parantaa kirjaamisen laatua. Opettajien on tärkeää kehittää opetusta siten, että opiskelijat hahmottaisivat rakenteisen kirjaamisen. Työelämässä olisi myös tärkeää kehittää kirjaamista siten, että se vastaisi lakisääteistä rakenteista kirjaamista. Opiskelijoiden on erittäin tärkeää harjoitella rakenteista kirjaamista jo opiskeluaikana, jotta heidän on helpompi työelämässä kirjata sen mukaisesti. Lisäksi opiskelijat voivat viedä työharjoittelupaikkoihin oikeaa tietoa rakenteisesta kirjaamisesta, jotta kirjaamisen tavat yhtenäistyisivät.

LÄHTEET

Aaltonen, M., Andelin, M. & Huikuri, J. 2011. Fysioterapianimikkeistön nimikkeiden käyttö fysioterapiapalautteessa. Opinnäytetyö AMK. Lahden ammattikorkeakoulu.

Arkela, M., Noronen, L. & Partia, R. 2015. Fysioterapian rakenteinen kirjaaminen terveydenhuollossa. Ammattilaisen opas. Suomen Fysioterapeutit.

Auvinen, P. 2006. Yhteistyö saa ihmeitä aikaan. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita Prima Oy, 27–41.

Brookfield, S. 2013. Powerful techniques for teaching adults. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. D. 2006. The skillful teacher. On technique, trust, and responsiveness in the classroom. Second edition. San Francisco: HB Printing.

Gregory, J. 2002. Principles of experiential education. Teoksessa P. Jarvis (toim.) The theory & practice of Teaching. London: Routledge, 114–129.

Halme, J. 2010. Rakenteinen kirjaaminen ja juurruttamisprosessi Lepolanmäen kotihoidossa. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu.

Holma, T., Tuurihalme, S-L., Arkela-Kautiainen, M., Asikainen, P., Hernesniemi, T., Mäkelä, L., Partia, R., Noronen, L. & Savolainen, T. 2012. Fysioterapiapalveluiden sähköinen dokumentointi – ohje rakenteiseen kirjaamiseen potilastietojärjestelmässä. Versio 1.0/1.11.2012.

- Kansallinen koodistopalvelu. 2015. Viitattu 17.3.2017
<http://91.202.112.142/codeserver/pages/classification-view-page.xhtml?classificationKey=45&versionKey=141>.
- Kanta. 2017. Potilastiedon arkiston esittely. Viitattu 28.3.2017
<http://www.kanta.fi/fi/web/ammattilaisille/earkiston-esittely>.
- Kuntaliitto. 2017. Kuntoutus- ja erityistyöntekijöiden nimikkeistöt. Viitattu 17.3.2017
<http://www.kuntaliitto.fi/asiantuntijapalvelu/sosiaali-ja-terveysasiat/kuntoutus-ja-erityistyontekijoiden-nimikkeistot>.
- Kuoppala, M. 2014. Psykofyysisen fysioterapian kirjaamismalli. Kirjaamisen kehittäminen Päijät-Hämeen sosiaali- ja terveysyhtymässä. Ylempi AMK-opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu.
- Lilja, K. & Seppänen, S. 2008. Projektityöskentely osana ammattikorkeakoulun palvelu- ja tuotekehitystoimintaa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita Prima Oy, 43–59.
- Majuri, A. & Tolvanen, K. 2011. Hoitotyön rakenteisen kirjaamisen osaamisen kehittäminen Lahden terveysasemilla eNNI-hankkeessa. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu.
- Potilastiedon arkiston verkkokoulu. 2013. Viitattu 28.3.2017. http://potilastiedon-arkiston-verkkokoulu-fi-16052013.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/story_html5.html.
- Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työtöteesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 130.

Tosey, P. 2002. Experiential methods of teaching and learning. Teoksessa P. Jarvis (toim.) The theory & practice of Teaching. London: Routledge, 130–146.

Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. & Farin, V. 2013. Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. Vantaa: Haaga-Helia tutkimuksia 1/2013.

Venninen, T. & Laela, S. 2006. Työelämälähtöinen tutkimus- ja kehitystyö opettajan haasteena. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita Prima Oy, 216–226.

Vesterinen, M-L. 2004. Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy, 40–67.

Virkkunen, H., Mäkelä-Bengs, P. & Vuokko, R. 2015. Terveystieteiden rakenteisen kirjaamisen opas. Keskeisten kertomusrakenteiden kirjaaminen sähköiseen potilaskertomukseen. Osa I. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

LIITTEET

Liite 1. Vastausten määrien jakautuminen eri vastausvaihtoehtojen kesken.

Väittäjä	Vastausvaihtoehto				
	1	2	3	4	5
Merkitse alapuolelle, kuinka monta työharjoittelua olet suorittanut	8	19	3	5	2
Rakenteinen kirjaaminen on minulle tuttu aihe	2	7	7	20	1
Rakenteinen kirjaaminen on minulle selkeää	3	11	16	7	–
Osaan kirjata rakenteisen kirjaamisen mukaisesti	6	10	13	7	–
Olen päässyt harjoittelemaan rakenteista kirjaamista tarpeeksi paljon	10	17	8	2	–
Ymmärrän rakenteisen kirjaamisen hallitsemisen tärkeyden työelämän kannalta	2	2	5	16	11
Koen, että rakenteista kirjaamista on opetettu minulle hyvin fysioterapia-koulutuksessa	11	15	9	2	–

Liite 2. Otsikkojen ja fysioterapianimikkeistön kooste.

KANSALLISET OTSIKOT	FYSIOTERAPIANIMIKKEISTÖN NIMIKE	KOODISTOPALVELUN TUOTANTOKOODISTOPALVELIMELLA OLEVA MÄÄRITTELY
TULOTILANNE		
<p>14 Esitiedot</p> <p>Potilastietoihin tutustuminen (esim. aikaisemmat sairaudet)</p> <p>Alkuhaastattelu, jossa selvitetään potilaan aiempaa liikunta- ja toimintakykyä, kotiolo-suhteita, avun tarvetta, apuvälineitä, harrastuksia, mahdollisia terapioidia.</p> <p>Tarpeen mukaan haastatellaan omaisia</p>	<p>RF 410 Tiedonhankinta</p>	<p>Otsikko, jonka alle kirjataan potilaan, hänen omaisensa tai saattajansa antamat tai aiemmista potilaskertomuksista kootut tiedot sairauden alkamisesta, kulusta ja saadusta hoidosta sekä hoitoon vaikuttavista muista oleellisista sairauksista ja ongelmista</p>
<p>72 Toimintakyky</p> <p>Potilaan toimintakykyä arvioidaan haastatteleamalla, havainnoimalla tai manuaalisesti testaamalla</p> <p>1 Mielentoiminnot</p> <p>2 Aistitoiminnot ja kipu</p> <p>3 Ääni- ja puhetoiminnot</p> <p>4 Sydän ja verenkierto-, veri-, immuuni- ja hengitysjärjes-</p>	<p>RF 110 Fysioterapeuttinen orientoiva arvio</p> <p>- Nopea tilanearvio tai yleisarvio kuntoutuksen tai fysioterapian tarpeesta</p> <p>RF 120 Fysioterapeuttinen tutkiminen</p> <p>RF 121 Toiminta- ja työkyvyn arviointi</p> <p>RF 122 Fyysisen suorituskyvyn arviointi</p>	<p>Otsikko, jonka alle kirjataan tietoa potilaan kyvystä selviytyä arjen toimintojen fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja kognitiivisista vaatimuksista sekä näihin liittyvä kehitys tai muutokset</p>

<p>telmän toiminnot</p> <p>5 Ruuansulatus-, aineenvaihdunta- ja umpieritysjärjestelmän toiminnot</p> <p>6 Virtsa- ja sukuelin- sekä suvunjatkamisjärjestelmän toiminnot</p> <p>7 Tuki- ja liikuntaelimestöön ja liikkeisiin liittyvät toiminnot</p> <p>8 Ihon ja ihoon liittyvien rakenteiden toiminnot</p>	<p>RF 123 Liikkumisen arviointi</p> <p>RF 124 Kivun tutkiminen ja arviointi</p> <p>RF 321 Arvio elinympäristössä selviytymisestä</p> <p>RF 323 Ympäristön hallintaa tukevat palvelut</p> <p>RF 331 Arvio työssä selviytymisestä</p>	
<p>71 Testaus- ja mittaustulokset</p> <p>Kirjaa tehdyt testit tai mitaukset, niiden tulokset ja päätelmät tuloksista esim. viitearvoihin nähden</p> <p>Huom. Kirjaa varsinaiset johtopäätökset potilaan toimintakyvystä ja selviytymisestä Toimintakyky –otsikon alle</p>	<p>RF 120 Fysioterapeuttinen tutkiminen</p>	<p>Otsikko, jonka alle kirjataan terveydenhuollon ammattihenkilöiden potilaalle tekemät tutkimukset, testaukset ja haastattelut sekä niihin perustuvat johtopäätökset</p>
<p>63 Apuvälineet</p> <p>Asiakkaan käytössä olevat apuvälineet</p>	<p>RF 311 Apuvälinetarpeen arviointi, suunnittelu, seuranta</p>	<p>Otsikko, jonka alle kirjataan tietoa toimintakykyrajoitteisen henkilön käytössä olevista, arjen selviytymistä ja osallistumista tukevista apuvälineistä sekä (pitkäaikaisten) sairauksien hoidon kannalta keskeisimmistä hoitotarvikkeista.</p>

HOIDON SUUNNITTELU		
<p>75 Suunnitelma</p> <p>Toimintakykyarvion perusteella tehdään suunnitelma jatkokuntoutus- ja apuväline-tarpeesta</p> <p>Fysioterapiasuunnitelmaan kirjataan tavoitteet sekä jatko-terapiasuositukset</p> <p>Suunnitelmassa tulee näkyä asiakkaan oma tavoite</p>	<p>RF130 Fysioterapiasuunnitelman laatiminen</p> <p>RF 311 Apuvälinetarpeen arviointi, suunnittelu, seuranta</p> <p>RF 430 Monialainen yhteistyö</p> <p>RF 431 Yhteistyö asiakkaan hoidossa</p> <p>RF 432 Kuntoutuksen suunniteluun osallistuminen</p> <p>RF 433 Jatkofysioterapian järjestäminen</p>	<p>Otsikko, jonka alle kirjataan potilaan terveydentilaa, tutkimusta, hoitoa, kuntoutusta ja niiden järjestämistä palvelutapahtuman yhteydessä käsittelevä suunnitelma sekä palvelutapahtuman jälkeen tapahtuvaksi suunniteltu jatkohoito Huom. Hoitajaksojen välinen (avohoidon) potilaan ja terveydenhuollon eri toimijoiden yhteinen hoitosuunnitelma kirjataan ensisijaisesti erilliselle rakenteiselle ylläpidettävälle Terveys- ja hoitosuunnitelma asiakirjalle.</p>
<p>26 Konsultaatio</p>	<p>RF440 Fysioterapeuttinen konsultointi</p> <p>RF410 Tiedonhankinta</p>	<p>Otsikko, jota käytetään sisäisten läheteiden, konsultaatiopyyntöjen ja -vastausten kirjaamisessa Huom. Otsikon alle kirjataan myös suunnitelma eri asiantuntijoilta pyydettävistä konsultaatioista.</p>
HOIDON TOTEUTUS		
<p>27 Kuntoutus</p> <p>Liikunta- ja toimintakykyarvion perusteella aloitetaan kuntoutus</p> <p>Päivittäismerkinnot kirjataan</p>	<p>RF 210 Fysioterapeuttinen ohjaus ja neuvonta</p> <p>RF 212 Toimintakykyä edistävä ohjaus ja neuvonta</p> <p>RF 213 Työkykyä edistävä ohjaus</p>	<p>Otsikko, jonka alle kirjataan potilaan moniammatillisen kuntoutuksen ja terapia- ja erityispalveluiden toteutukseen, sisältöihin tai toimintoihin avo- ja laitoshoidossa liittyviä tietoja</p>

<p>tämän otsikon alle</p>	<p>ja neuvonta</p> <p>RF 214 Yksilöllisen fysioterapiahjelman laatiminen</p> <p>RF 220 Terapeuttinen harjoittelu</p> <p>RF 221 Toimintakyvyn ja liikkumisen harjoittelu</p> <p>RF 222 Fyysisen suorituskyvyn harjoittelu</p> <p>RF 223 Liikkumisen harjoittaminen</p> <p>RF 230 Manuaalinen terapia</p> <p>RF 231 Pehmytosakäsittely</p> <p>RF 232 Nivelen mobilisointi ja stabilointi</p> <p>RF 233 Nivelen manipulointi</p> <p>RF 240 Fysikaalinen terapia</p> <p>RF 241 Termiset hoidot</p> <p>RF 242 Sähköhoidot</p> <p>RF 243 Akupunktio</p> <p>RF 322 Ympäristön hallintaa tukevat palvelut</p> <p>RF 333 Korjaava toiminta</p> <p>RF 430 Monialainen yhteistyö</p> <p>RF 432 Kuntoutuksen suunnittelun osallistuminen</p> <p>RF 433 Jatkofysioterapian järjestäminen</p> <p>RF 434 Fysioterapia osana monial. ohjausta tai terapiaa</p>	
---------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

63 Apuvälineet	RF 312 Apuvälineen valinta ja hankinta RF 313 Apuvälineen lainaus, käytön ohjaus ja harjoittaminen RF 314 Apuvälineen korjaus- ja huoltotehtävät	Otsikko, jonka alle kirjataan tietoa toimintakykyrajoitteisen henkilön käytössä olevista, arjen selviytymistä ja osallistumista tukevista apuvälineistä sekä (pitkäaikaisten) sairauksien hoidon kannalta keskeisimmistä hoitotarvikkeista.
68 Preventio	RF210 Fysioterapeuttinen ohjaus ja neuvonta RF211 Terveyttä edistävä neuvonta RF212 Toimintakykyä edistävä ohjaus ja neuvonta RF213 Työkykyä edistävä neuvonta RF214 Yksilöllisen fysioterapiaohjelman laatiminen RF332 Ennaltaehkäisevä toiminta	Otsikko, jonka alle kirjataan rokotuksiin, terveystieteeseen, terveyden edistämisen ohjaukseen ja ennaltaehkäisevään terveydenhuoltoon tähtäävään toimintaan liittyvä tieto.
HOIDON ARVIOINTI		
73 Väliarvio / 29 Loppuarvio Kuntoutuspalaverissa sovittujen asioiden kirjaaminen Yhteenveto toteutuneesta fysioterapiasta / arvioinnista / toteutuneen fysioterapian määräästä	RF 120 Fysioterapeuttinen tutkiminen muutos alkutilanteeseen nähden RF 422 Palautteen tai lausunnon laatiminen	Otsikko, jota käytetään potilaan osastohoidon tai muun pitkäaikaisen hoidon, esimerkiksi psykiatrisen päiväsaarialajakson tai kotihoitojakson, päättyessä yhteenvetomerkintöjen kirjaamisessa Huom. Loppuarvio sisältää kuvauksen hoidon kulusta ja hoidon aikana potilaan voinnissa ja hoidossa tapahtuneesta oleellisesta kehityksestä ja lopputu-

		loksesta, tehdyt toimenpiteet, merkittävät tutkimustulokset ja niiden johtopäätökset, diagnoosit tai hoidon syyt, laaditut asiakirjat ja hoitosuunnitelman.
71 Testaus- ja mittaustulokset	RF 120 Fysioterapeuttinen tutkiminen	Otsikko, jonka alle kirjataan terveydenhuollon ammattihenkilöiden potilaalle tekemät tutkimukset, testaukset ja haastattelut sekä niihin perustuvat johtopäätökset.
23 Jatkohoidon järjestämistä koskevat tiedot	RF 433 Jatkofysioterapian järjestäminen	Otsikon alle kirjataan potilaalle palvelutapahtuman jälkeen tapahtuvaksi suunniteltu jatkohoito. Tiedot käsittävät esimerkiksi jatkohoidon syyn, jatkohoitopaikan ja tiedot tarvittavasta palvelusta.
76 Muu merkintä	RF 420 Dokumentointi RF 421 Kirjaaminen Muu välitön tieto ilman potilaskontaktia, esim. ajanvarauksen peruutus	Otsikko, jonka alle kirjataan tiedot, jotka eivät sovellu muiden otsikoiden alle

Opintojakson rakenne

Ennakkoon tutustuminen kanta-sivuston rakenteisen kirjaamisen verkkokouluun:

http://potilastiedon-arkiston-verkkokoulu-fi-16052013.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/story_html5.html

Lähipäivän ohjelma:

Luento rakenteisesta kirjaamisesta, luentodiat löytyvät Repusta

Rakenteisen kirjaamisen peruseräatteen

Fysioterapeuttinen rakenteinen kirjaaminen

Opettaja mallintaa yhden esimerkin

Pariharjoitus yhden tapausesimerkin avulla.

Miten kirjaamista jäsenellään otsikoiden alle

Mitä minkäkin otsikon alle sijoitetaan

Mitä fysioterapianimikkeistöä käytetään

Tehtävän purku koko ryhmän kesken, keskustellaan asioista

Kahoot-tietovisa rakenteisesta kirjaamisesta

Itsenäinen työskentely:

Kirjaamisen harjoittelua tapausesimerkkien avulla

Muutama tapausesimerkki löytyy Repusta, joissa kirjoitettu vapaata tekstiä. Opiskelijan tehtävänä on kirjata teksti rakenteisesti käyttäen otsikoita ja Fysioterapianimikkeistöä → Repun työpaja-toiminnon kautta opiskelijoille arvotaan kaksi toisten opiskelijoiden kirjaamisen harjoitusta, jot-

ka opiskelijat kommentoivat. Opiskelijoiden on tarkoitus verrata omaa harjoitustaan muiden kirjoittamiin harjoituksiin ja kommentoida niiden yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Luentodiat, fysioterapianimikkeistö sekä kooste otsikoista löytyy erillisenä tiedostona Repusta

Videoklippit asiakkaan seisoma-asennosta ja kävelystä. Opiskelijat kirjaavat rakenteisen kirjaamisen mukaisesti huomioitaan (videossa annettu vihjeitä kirjaamisesta). Opettaja arvioi kirjaamisen ja antaa palautetta kirjaamisesta

Itsearviointi

Kirjaamisen harjoittelun jälkeen opiskelijat kirjoittavat itsearvioinnin (mitä opin, miten hahmotan rakenteista kirjaamista ym.)

Itsearviointit käydään läpi pienryhmissä

Yhteensä 13,5 h.

3. NUORTEN FYSIOTERAPIAN ERITYISPIIRTEET – MITEN FYSIOTERAPIAN OPETUSSUUNNITELMISSA NÄKYVÄT NUORET

Hilppa Mustonen

Johdanto

Allberg ja Siimes (1999, 11) kuvaavat hyvin, kuinka lääketiede tutkii lastentauteja ja siirtyy suoraan aikuisuuteen. Tällöin unohdetaan välistä nuoret ja heidän erityispiirteensä. Nuoruuden aikana kuitenkin käydään läpi niin ruumiillisia kuin henkisiä muuttoksia kehittyessä aikuiseksi (Allberg & Siimes 1999, 11). He nostavat esille, että etenkin nuoren kohdalla olisi tärkeää miettiä kokonaisuutta, fyysistä sekä psyykkistä puolta yhtä aikaa. Nuoren ruumiilliset muutokset voivat heijastua ajatuksiin sekä mielentilaan (Allberg & Siimes 1999, 12). Murrosiässä tapahtuvat hormonitoiminnan lisääntyminen sekä fyysinen kasvu muuttavat psyykkistäkin tasapainoa (Allberg & Siimes 1999, 15). Cacciatorekin (2007, 131) kuvaa fyysisen nopean kehityksen kuluttavan nuoren psyykkisiä voimavaroja.

Suomessa vuonna 2015 koko väestöstä 15-24 -vuotiaiden nuorten osuus oli 11,7 % ja 5-14 -vuotiaiden osuus 11,0 % (Tilastokeskus 2016, 427). Vuonna 2016 perusterveydenhuollon fysioterapiassa 15-24 -vuotiaita asiakkaita oli 19 463 ja 7-14 -vuotiaita 22 672 (THL 2017). 15–24 -vuotiaiden asiakkaiden määrä on lisääntynyt noin 2500:lla vuosien 2013 – 2016 aikana (THL 2017). Arokosken ja Laimin (2014) sekä Hakalan (2012) mukaan nuorten niska- ja hartiaselän kivut ovat lisääntyneet 1980 -luvulta lähtien, ja yleisin kipujen syy on hyvänlaatuinen epäspesifi

kipu. Useat tutkimukset toteavat myös alaselkävun olevan yleistä nuorilla (Jones & Macfarlene 2005; Auvinen 2010).

Nykyiset kouluikäiset nuoret ovat niin kutsuttua z- sukupolvea, jota kutsutaan myös millennialiksi sekä y- sukupolvea (Schroer 2015). Z- ja Y- sukupolven lapsi on kasvanut tietotekniikan ja mobiililaitteiden ympäröivänä (Schroer 2015). Filho ym. (2015) ovatkin todenneet nuorten käyttävän tietotekniikkaa sellaisissa asennoissa, jotka altistavat alaselkävunille. Hansraj (2014) mukaan kaularankaan kohdistuva paine lisääntyy huomattavasti, kun kaularanka fleksoituu mobiililaitteita käytettäessä.

Tässä kehitystehtävässä on tarkoitus selvittää, huomioidaanko nuorten erityispiirteitä fysioterapiaopintojen opetussuunnitelmissa. Kehitystehtävä on ajankohtainen, koska nuorten asiakasmäärät fysioterapiassa ovat lisääntyneet. Tutkimuksien perusteella nuorten tuki- ja liikuntaelinoireet ovat lisääntyneet samaan aikaan istuvan elämäntyylin kanssa. Lisäksi nykyiset nuoret syntyvät käyttämään mobiililaitteita, joiden on todettu lisäävän kuormitusta etenkin niskan ja yläselän alueelle. Valmistuvien fysioterapeuttien pitäisi pystyä kuntouttamaan asiakasryhmiään, joten opetussuunnitelmissakin pitäisi huomioida nuorten kasvava osuus fysioterapia-asiakkaiden joukossa.

2. Fysioterapian opinnot

Suomen fysioterapeuttien (2014a) mukaan fysioterapeutin tutkinto on alempi korkeakoulututkinto, joka suoritetaan ammattikorkeakoulussa. Tutkinnon laajuus on 210 opintopistettä. Fysioterapian opinnot sisältävät terveystieteen koulutusohjelmien yleiset kompetenssit sekä fysioterapian perus- ja ammattiopintoja, ohjattuja harjoitteluita, vapaasti valittavia opintoja, opinnäytetyön ja kypsyysnäytteen. Osaamistasovaatimukset määrittyvät fysioterapiakoulutuksessa eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen (EQF) sekä tutkintojen ja muun osaamisen kansallisen viitekehyk-

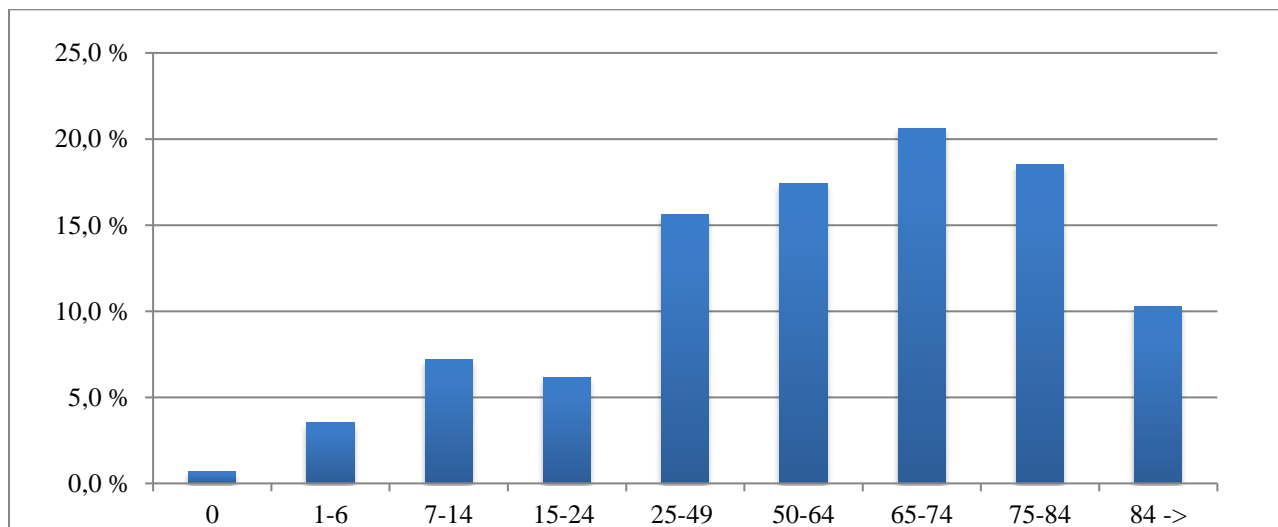
sen (NQF) kautta (Suomen fysioterapeutit 2014a). Koivulan (2016) mukaan EQF edellyttää osaamisperustaista opetussuunnitelmaa. Osaamisperusteinen opetussuunnitelma kertoo mitä opiskelijan tulee tietää ja osata (Koivula 2016). Osaamisen käsitteellä voidaan kuitenkin tarkoittaa tietoa (knowledge), taitoa (skill), pätevyyttä (competence) sekä oppimistuloksia (learning outcome) (Mäkinen & Annala 2010).

Auvinen ym. (2007, 50) mukaan opetusministeriö (2002) on määritellyt opetussuunnitelman olevan opetuksen ja oppimisen suunnittelun väline, jonka avulla on mahdollista suunnitella ehjä ja hallittu kokonaisuus. Tutkintoon johtavassa koulutuksessa opetussuunnitelman tulisi sisältää opintojaksot sekä –kokonaisuudet tavoitteineen, opintopisteineen, keskeisine sisältöineen sekä yhteydet toisiinsa (Auvinen ym. 2007, 50). Ammattikorkeakoululaki (2014) 932/2014 14§ antaa ammattikorkeakouluille vastuun opetussuunnitelman tekemisestä. Suomen fysioterapeuttien (2014a) mukaan fysioterapiankoulutuksen opetussuunnitelmaa ohjaa ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE), opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) sekä fysioterapeuttikoulutusten eurooppalaisten korkeakoulujen verkosto (ENPHE). OKM (2006, 31-32) määrittää fysioterapian keskeisissä opinnoissa fysioterapian soveltamisen alueen sisältävän yhtenä osa-alueena lasten ja nuorten osaamisen.

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on saavuttaa opiskelijoille sellainen osaamisen taso, mitä työelämän aloittelevalta ammatilliselta voidaan olettaa (Auvinen ym. 2007, 77). Koulutus tuottaaakin pätevyyden, jota täydennetään työelämässä (Auvinen ym. 2007, 76). Auvisen ym. (2007, 75–76) mukaan opetussuunnitelman keskeisinä sisältöinä ammatillisten perustaitojen sekä – tietojen rinnalla pitäisi olla muuttuvan nyky-yhteiskunnan vaatimat tiedonhankinnan, -hyödyntämisen ja -jäsentämisen taidot sekä valmiudet selvitä muuttuvassa työelämässä. Opetussuunnitelmien lähtökohtana tulisi siis olla työelämän osaamisvaatimukset, ja niissäkin alan kehitys huomioiden (Auvinen ym. 2007, 70). Opetussuunnitelman laatijat eivät pysty kuitenkaan aina ennustamaan millaiseksi tulevaisuudessa esimerkiksi töiden osaamisvaatimukset tulevat muodostumaan (Auvinen ym. 2007, 75–76). Koivula (2016) kuitenkin haastaa opetussuunnitelmien teki-

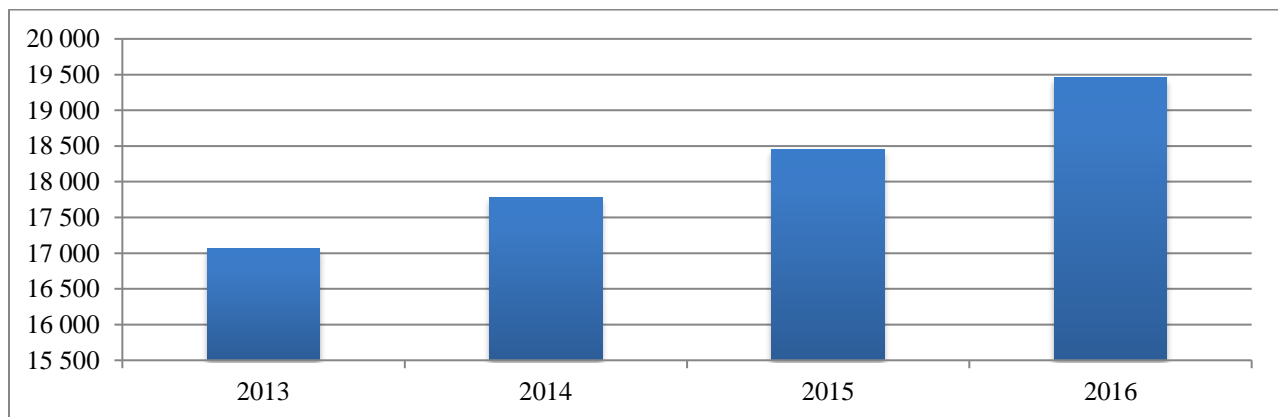
jöitä ennakoimaan alan kehitystä, jotta valmistuvat ammattilaiset vastaisivat valmistumisen hetkistä tarvetta.

Opettajan työtehtäviin kuuluu opetussuunnitelman laadinta ja kehittäminen (Ammattinetti 2017). Opintojaksojen tarkat sisällöt, tavoitteet sekä menetelmät ovat ammattikorkeakoulujen opettajien päätettävissä (Auvinen ym 2007, 23). Koivula (2016) listaakin opetukseen vaikuttavan opetussuunnitelman lisäksi opettajan omat voimavarat, hänen oppimiskäsityksensä ja didaktisen ajattelun, opetustaidot, kokemuksen sekä tulkinat. Opettajien omat arvot voivat siis vaikuttaa valintoihin opetettavista sisällöistä (Tirri 2002). Opettajan olisi tärkeää tiedostaa oma oppimiskäsitys, koska se ohjaa valintoja opetuksen suunnittelussa (Koivula 2016). Tirri (2002) jatkaa, että opettajan omat periaatteet sekä moraalikäsitykset heijastuvat opetukseen opettajan autonomian lisääntymisen myötä yhä enemmän. Koivulan (2016) mukaan myös opettajan kliinisen työn kokemus voi vaikuttaa opetettavien sisältöjen valintaan. Opettajat vastaavat kuitenkin oman opetuksensa kehittämisestä ja laadusta sekä seuraavat oman opetettavan alan kehittymistä vastaten opetuksen ajantasaisuudesta (Ammattinetti 2017). Brookfield (2006, 27) nostaa kriittisen reflektion keinoksi pitää opetus ajan tasalla. Hän kuvaa kuinka helposti opettaja opettaa vuodesta toiseen samalla tavalla, jos ei pysähdy refleктоimaan opetustaan.



KUVA 1. Vuonna 2016 Perusterveydenhuollon fysioterapian asiakkaat iän perusteella (THL 2017)

Ammattikorkeakoulun tehtävä on ammatillisten asiantuntijoiden kouluttaminen työelämän ja sen kehittämisen tarpeisiin (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Fysioterapeutti voi työskennellä julkisessa terveydenhuollossa (sairaalat, terveysasemat), yksityisellä tai kolmannella sektorilla (Suomen fysioterapeutit 2014b). Fysioterapeuttien tehtävänä on tukea kaikenikäisiä asiakkaita kaikissa elämäntilanteissa (Suomen urheilufysioterapeutit 2017). Kuvassa 1 on kuvattu vuoden 2016 Suomen perusterveydenhuollon fysioterapiassa käyneiden ikä jakauma (THL 2017). 7- 24 –vuotiaiden osuus kaikista näistä fysioterapian asiakkaista oli noin 13,4%. Pelkästään 15 -24 –vuotiaiden asiakkaiden määrä on selkeästi noussut vuosien 2013 -2016 välisenä aikana (KUVA 2) (THL 2017). Auvisen ym. (2007, 75) mukaan Robinsohn (1972, 60) on jo kuvannut, että koulutuksen sisältöjen olisi rakennuttava takaamaan opiskelijoille ammatillinen osaaminen, jossa huomioidaan tämän hetkisten tarpeiden lisäksi mahdollisuus selviytyä tulevaisuuden haasteista.



KUVA 2. 15–24 –vuotiaiden asiakkaiden määrä perusterveydenhuollon fysioterapiassa 2013 – 2016 (THL 2017).

Eteläpelto (1994) määrittää ammattitaidon tarkoittavan koulutuksella ja kokemuksella hankittua yksilöllistä valmiutta tai pätevyyttä toimia määrättyssä ammatissa. Suomen fysioterapeutit (2014b) kuvaavat fysioterapeutin olevan laillistettu ammattihenkilö, joka vastaa itsenäisesti työnsä suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja kehittämisestä ottaen huomioon eettiset ja lainsäädännöll-

liset näkökulmat sekä vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden vaatimukset. Fysioterapeutin työtä kuvataan asiakaslähtöiseksi sekä näyttöön perustuvaksi. Fysioterapeutin työnkuvaan kuuluu toimiminen yhteistyössä muiden asiakkaan/potilaan hoitoon ja kuntoutukseen osallistuvien asiantuntijoiden kanssa sekä oman alansa asiantuntijana moniammatillisissa työryhmissä (Suomen fysioterapeutit 2014b). OKM (2006, 29) määrittää fysioterapeutin ammatillisen osaamisen muodostuvan eettisestä toiminnasta ja yhteistyöstä, fysioterapian taidollisesta osaamisesta ja taitojen soveltamisesta käytäntöön sekä tutkimus- ja kehittämistyöstä sekä johtamisesta. Talvitien ym. (2006, 46) mukaan lääkinällinen kuntoutus määritellään fyysistä, psyykkistä sekä sosiaalista toimintakykyä parantavaksi. Kuitenkin usein fysioterapialla ajatellaan vaikutettavan vain ihmisen liikkumiskykyyn (Talvitie ym. 2006, 51). Psykofyysisellä fysioterapialla tarkoitetaan ihmisen kohtaamista kokonaisuutena, riippumatta millaisia ongelmia kuntoutujan toimintakyvyssä on. Tällöin kohtaaminen dialogisessa vuorovaikutuksessa nousee tärkeäksi (Talvitie ym. 2005, 265). Psyfyn (2017) mukaan asiakkaiden kanssa työskentelyssä on tärkeää ymmärtää, että kehon tunteukset vaikuttavat mieleen, kun taas toisaalta tunteet ja ajatukset heijastuvat liikkumiseen sekä kokemukseen omasta kehosta. Aalberg ja Siimes (1999,12) huomauttavat, että etenkin nuoren kohdalla olisi tärkeää huomioida kokonaisuus, eli fyysinen ja psyykinen toimintakyky samanaikaisesti.

3 Kasvun erityispiirteet nuoruudessa

Muurinen ja Surakka (2001, 54–55) määrittävät murrosiän alkavan noin 10–12 -vuotiaana ja jatkuvan aikuisuuteen saakka. Aalberg ja Siimes (1999, 15) määrittävät nuoruusiän jäävän lapsuuden ja aikuisuuden väliin, kattaen ikävuodet noin 12–22. Heidän mukaansa nuoruusikä sisältää murrosiän, jossa tapahtuu biologisista sekä fysiologista kehitystä. Katajamäen (2009) määritelmän mukaan nuoruuteen (n. 12–18 -vuotiaana) kuuluu seksuaalinen, fyysinen sekä psykososiaalinen kehitys.

3.1 Fyysinen kasvu

Nuoruudessa pituuskasvu kiihtyy sukupuolihormonien toiminnan alkamisen sekä kasvuhormonien erityksen lisääntyminen seurauksena (Aalberg & Siimes 1999, 16), ja nuori saavuttaa oman pituutensa (Katajamäki 2009). Pojilla pituuskasvu voi olla nopeimmillaan jopa 12 cm vuodessa, tytöillä noin 8-10 cm (Aalberg & Siimes 1999, 16–17). Pituuskasvu on hidasta ennen murrosikää molemmilla sukupuolilla ja kiihtyy murrosiän aikana. Tytöillä kasvu saavuttaa lopullisen pituuden noin 12 vuoden ikäisenä ja pojilla 18 -vuotiaana (Aalberg & Siimes 1999, 16–17). Kasvupyrähdysten aikana pituuskasvu tulee eniten alaraajojen kasvusta, ja sen jälkeen vartalosta (Aalberg & Siimes 1999, 31). Murrosiässä lihassolujen kasvu ajoittuu tytöillä ennen 13 ikävuotta, ja pojilla alkaen noin 14 -vuotiaana nopeampana ja kestäen pidempään, jopa 25 ikävuoteen saakka (Aalberg & Siimes 1999, 33). Katajamäen (2009) mukaan painon nousu alkaa usein hieman aiemmin kuin kasvupyrähdys. Nuoruuden muita fyysisiä muutoksia ovat myös rintarauhasen kasvu, kuukautisten alkaminen, karvoituksen lisääntyminen, kiven ja kivespussien kasvu (Katajamäki 2009).

3.2 Psyykinen ja sosiaalinen kasvu

Aalberg ja Siimes (1999, 113) erottavat nuoren psyykkisestä kasvusta älyllisen sekä tunne-elämän kehityksen. Älyllistä kehitystä kuvaavat nuoren kehittynyt kyky havainnoida, asioiden parempi ymmärrys sekä havaintojen käsittelykyvyn kehitys. Älyllisen ja tiedollisen kehityksen edessä tunne-elämän kehitys taantuu, ja tämä muodostaa kehityksen ristiriidan. Normaali taantumisen tapahtuu pojilla yleensä samaan aikaan kuin fyysisessä kehityksessä tapahtuu suurimmat muutokset. Tytöillä vastaava taantuma on usein noin kaksi vuotta ennen poikia (Aalberg & Siimes 1999,113).

Aalberg ja Siimes (1999, 55–56) kuvaavat nuoruuden psyykkiseksi kehitystehtäväksi itse hankitun autonomian. He kuvaavat matkaa pitkäksi täydellisestä riippuvuudesta itsenäistymiseen. Kehityksen saavuttamiseksi nuoren on ratkaistava kehitystehtäviä, joissa esimerkiksi tukeutuminen vanhempiin korvataan ikätovereilla. Nuori ottaa kehonsa hallintaan, hallitsee sisäisiä yllykkeitä, jäsentää seksuaalisuuttaan sekä itsenäistyy (Aalberg & Siimes 1999, 55–56). Cacciatoren (2007, 130) mukaan nuoruuden muutokset voivat tuntua nuoresta ahdistavilta, ja nuori voi miettiä olevansa väärän kokoinen ja näköinen. Ahdistusta voi aiheuttaa tilanteen hallitsemattomuus, sekä eri aikaan muiden kanssa kehittyminen (Cacciatore 2007, 130). Tässä ikävaiheessa nuori saattaa pukeutua kehoaan verhoaviin vaatteisiin, tai äärimmäisen tyköistuviin niukkoihin vaatteisiin. Tällöin nuori kaipaa etenkin kavereilta hyväksyntää ulkonäkönsä suhteen (Cacciatore 2007, 131).

Aalberg ja Siimes (1999, 65) nostavat esille nuoruuden lyhytjännitteisyyden, eilisen asiat voivat olla jo kaukaisuutta. Cacciatore (2007, 148) kuvaakin kuinka nuori elää tässä ja nyt, luottaen ystäviinsä ja siihen, että kaikki järjestyy. Tulevaisuuden suunnittelu voi olla vierasta. Cacciatoren (2007, 131) mukaan tällöin ajattelukin on usein mustavalkoista. Nuori voi kokea olevansa edelleen pieni lapsi, ja toisaalta peittää epävarmuutta ylikorostuneella itsevarmuudella (Cacciatore 2007, 131). Nuoren käytös voi olla kaikkea lyhyt sanaisen, vetäytyneen, hajamielisyyden (Cacciatore 2007, 139) tai aikuisen tahallisen ärsyttämisen (Cacciatore 2007, 144) väliltä.

Nuoruusikä voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen (Aalberg & Siimes, 1999, 56). Marttunen ja Karlsson (2013) kuvaavat *varhaisnuoruuden* sijoittuvan noin ikävuosiin 12–14. Varhaisnuoruuden keskeisin tehtävä on fyysisten muutosten, kasvupyrähdyksen ja sukukypsyyden työstäminen (Marttunen & Karlsson 2013). Varhaisnuoruudessa voimakas kasvu ja ruumiin kehitys vaikuttavat kehonkuvaan, ja tällöin myös arvostelua voi olla vaikea sietää (Katajamäki 2009). Myös Cacciatoren (2007, 127) mukaan varhaisnuoruudessa nuori usein alkaa tarkkailla itseään ja olla hyvinkin kriittinen. Tällöin nuori kaipaa positiivista palautetta (Cacciatore 2007, 127). Nopeat fyysiset muutokset vaikuttavat kuitenkin varhaisnuoruudessa usein mielialojen, käytöksen ja ihmissuhteiden ailahteluihin (Marttunen & Karlsson 2013). Aalberg ja Siimes (1999, 56) kuvaa-

vat nuoren hämmästyksiä, koska fyysiset muutokset voivat aiheuttaa levottomuutta ja kiihtymistä. Kaveripiirin merkitys on suuri tässä vaiheessa (Katajamäki 2009). Varhaisnuoruudessa suhde vanhempiin vaihtelee riippuvuuden ja läheisyyden hakuisuudesta itsenäiseen erillisyyteen. Tällöin myös omien tekemisien kertominen muuttuu suhteessa lapsuuden käytökseen (Marttunen & Karlsson 2013).

Keskinuoruudessa tai varsinaisessa nuoruudessa, eli 15 - 17 -vuotiaana, nuoret ovat pääosin sopeutuneet seksuaalisesti kypsyneeseen kehoonsa (Marttunen & Karlsson 2013). Fyysinen kehitys alkaa edetä tasaisemmin ja nuoren seksuaalinen kehitys sekä muutokset tärkeissä ihmissuhteissa ovat kehittymisen keskiössä. Keskinuoruudessa ikätovereiden merkitys korostuu ja seurustelusuhteista tulee tärkeitä (Marttunen & Karlsson 2013). Aalberg ja Siimes (1999, 58) kuvaavat seurustelusuhteiden olevan tässä vaiheessa usein itsekeskeisiä, jossa omaa minuutta vahvistetaan. Suhde vanhempiin alkaa olla realistinen (Marttunen & Karlsson 2013). Oman toiminnan suunnittelu sekä toteutus ovat jo hallitumpia. Tunne-elämän hallinta onnistuu jo aiempaa paremmin ja se näkyy esimerkiksi siinä, ettei tunnetilojen vaihtelut välttämättä näy käyttäytymisessä impulsiivisena käytöksenä (Marttunen & Karlsson 2013). Yllykepaineen helpottuessa nuoresta tulee energinen ja aktiivinen, kantaa ottava sekä kykyjään etsivä ja käyttävä nuori (Aalberg & Siimes, 1999, 58).

Myöhäisnuoruudessa pituuskasvu on päättynyt ja nuori on fyysisesti kypsä aikuinen. Tässä vaiheessa nuori ei enää kapinoi voimakkaasti vanhempiaan ja isot kaveripiirit muuttuvat hyvien ystävien piireiksi (Katajamäki 2009). Aalbergin ja Siimeksen (1999, 58) mukaan nuori on tällöin irrottunut vanhemmista jo niin, että pystyy kohtaamaan heidät tasa-arvoisemmin. Nuori pystyy tällöin jo pitkäjänteiseen työhön (Katajamäki 2009). Marttunen ja Karlssonin (2013) mukaan nuori pystyy tekemään jo kauaskantoisia tulevaisuuteen tähtääviä valintoja. Oma arvomaailma, ihanteet sekä päämäärät alkavat muodostua ja nuori alkaa kiinnostua usein ympäröivästä yhteiskunnasta. Aikuistumisen kynnyksellä persoonallisuuden piirteet, käyttäytyminen sekä luonteenpiirteet alkavat vakiintua (Marttunen & Karlsson 2013).

3.3 Nuori vastaanotolla

Aalbergin ja Siimeksen (1999, 173–174) mukaan vastaanotolle saapuvan nuoren kohtaamisessa tulisi aina miettiä iänmukaista kehitysvaihetta sekä sukupuolta. Esimerkiksi murrosiän keski- ja loppuvaiheessa nuoren ollessa itsekeisimmillään on hänen kohtaamisensa haaste itsessään. Nuorille voi olla tyypillistä lyhyiden lauseiden käyttäminen, sekä jopa ammattilaisen ärsyttäminen samoilla keinoilla kuin vanhempiaan. Nuori voi myös vastaanoton aikana kuin unohtaa ensin esiin tulleen kivun, ja siirtyä aivan äärilaitaan. Tämä kuvaa nuoren musta-valkoista ajattelua sekä tässä ja nyt elämistä, jotka ovat tyypillisiä murrosiässä (Aalberg ja Siimes 1999, 173–174). Tässä kehitysvaiheessa nuoren voi olla myös vaikea hahmottaa tulevaisuutta (Cacciatore 2007, 149).

Aalberg ja Siimes (1999, 173–174) sekä Cacciatore (2007, 149) kuvaavat asiallisen ja lempeän neuvomisen olevan tärkeitä nuorten kohtaamisessa, koska nuori voi loukkaantua herkästikin. Aalbergin ja Siimeksen (1999, 174) mukaan ammattilaisen on syytä huomioida, että puhe olisi kunnioittavaa eikä toistaisi samoja asioita kuin vanhemmat kotona. Luottamuksen sekä vuorovaikutuksen syntymiseen voi vaikuttaa haitallisesti, jos nuori kokee saavansa samat ohjeet ammattilaiselta (Aalberg & Siimes 1999, 174). Talvitie ym. (2006, 52) määrittävätkin myönteisesti etenevän terapiaprosessin lähtökohdiksi dialogisuuden, luottamuksen, hyväksynnän sekä kunnioituksen.

Lindholmin (2009) mukaan lapsen paras toteutuu parhaiten yhteistyössä vanhempien tai hoitajien kanssa. Perhekeskeisessä hoidossa etusijalla voi siis olla lapsi yksilönä tai perhe systeeminä. Aalberg ja Siimes (1999, 174) nostavat esiin kuitenkin, että 12 vuotta täyttänyt nuori tulisi kohdata ilman vanhempia. He korostavat, että ihmisoikeudenkin mukaan nuorella tulee olla mahdollisuus kertoa asioistaan ilman vanhempien läsnäoloa. Kouluterveydenhuollon terveystapaamisessa taas olisi suotavaa vanhempien olla mukana (Lindholm 2009). Myös Aalberg ja Siimes (1999, 174) kokevat ensiarvoisen tärkeäksi yhteistyön vanhempien kanssa, nuoren yksin kohtaamisen lisänä. Vanhemmat voivat olla ratkaisevassa roolissa ongelman ratkaisun selviämiseen, mutta

toisaalta vanhempien näkökulmasta ongelma voi olla aivan toinen kuin nuoren mielestä. Vastanottoajaksi on syytä varata reilusti aikaa, etenkin jos tavataan sekä nuori että vanhemmat (Aalberg & Siimes 1999, 174).

3.4 Kasvuiän fysioterapian diagnooseja

Psykofyysisen kokonaisuuden lisäksi on huomioitava, että nuoruuden kasvuikään liittyy tuki- ja liikuntaelinten spesifejä löydöksiä. O'Sullivanin (2014) luokittelun mukaan noin 5% alaselkäiväistä on spesifejä. Kuitenkin näidenkin tunnistaminen on tärkeä osa fysioterapeutin työtä.

Selän osalta kasvuikään liittyviä spesifejä löydöksiä on mm. spondylolyyysi ja –olisteesi (Pesälä & Mäkelä 2006). Pesälä ja Mäkelä (2006) määrittävät spondylolyyysin (nikamakaarihölytymän) selkänikaman takarakenteessa esiintyväksi katkokseksi ja spondylolisteesin (nikamaliukuma) nikaman siirtymiseksi eteenpäin alla sijaitsevan nikaman suhteen. Korostuneella lanneselän lordoosilla sekä toistuvalla fleksio-ekstensio liikkeellä on todettu olevan yhteys spondylolisteesin kanssa. Sekä spondylolyyysi että –olisteesi voivat olla kivuttomia (Pesälä & Mäkelä 2006), mutta usein fysioterapiaan ohjautuu oireilevat. Scheuermannin taudissa nikamien kasvuhäiriö muodostaa nikamista kiilamaisia, jolloin selkärangan kyfoosi lisääntyy. Tarkkaa syytä taudille ei tiedetä, mutta mahdollisesti nuoruusiän nopean pituuskasvun aikana perinnölliset, hormonaaliset ja mekaaniset tekijät vaikuttavat kiilamaisten nikamien syntyyn (Yrjönen 2017).

Heinosen ja Kujalan (2001) mukaan luutumisalueen kiputilat (apofysiitit) ovat yleisin liikuntaa rajoittava tekijä. Kasvuikässä jänteet ja nivelsiteet ovat suhteellisesti vahvempia sekä elastisempia kuin luu, jolloin toistuva vetorasitus voi aiheuttaa kipua. Apofysiittien esiintyvyys vaihtelee anatomisen kasvunmukaisissa paikoissa (Heinonen & Kujala 2001). Jalangon (2017a) mukaan erityisesti kouluikäisillä pojilla esiintyy pitkäaikaista polven kiputilaa, jota kutsutaan Osgood-Schlatterin taudiksi. Ongelmana on kipu ja tulehdus reisilihaksen jänteen kiinnityskohdassa sää-

ressä (apofysiitti). Severin tauti on kantaluun apofysiitti, joka on yleisempää pojilla (Orava 2012, 103). Vaiva on yleinen 8-12 – vuotiailla urheilijoilla, joilla usein todetaan akillesjänteen kireyttä kyykistymistestissä (Orava 2012, 103).

Murrosikäisillä tytöillä voi ilmetä epämääräisiä polven kipuilu, jonka uskotaan liittyvän nopean kasvun vaiheeseen (polven kasvukipu). Kipua voi kestää muutamasta sekunnista tunteihin, ja liittyy usein liikuntaan, mutta levossa voi esiintyä (Jalanko 2017a). Nuorilla voidaan tavata reisi- luun pään "luiskahtamista" (epifysiolyysia), joka voi alkaa akuutisti selvänä kipuna tai hitaasti kehittyvänä lonkkavaivana (Jalanko 2017 b).

4. Kehitystehtävän tarkoitus ja toteutus

Kehitystehtävän tarkoituksena oli selvittää, miten nuorten osuus näkyy julkaistuissa opetussuunnitelmissa. Tarkasteltavaksi opetussuunnitelmaksi valittiin yksi pääkaupunkiseudun ja yksi muun suomen alueen fysioterapian opettava yksikkö. Analyysiin käytettiin uusimmat julkaistut opetussuunnitelmat. Karelia ammattikorkeakoulun osalta STF NK17 (Karelia 2017), Metropolia ammattikorkeakoulun osalta SXB18K1 (Metropolia 2017). Analyysissä etsittiin opintojaksojen selosteista mainintaa ”nuoret/nuoruus”. Analyysissä ei huomioitu pelkän ”eri-ikäisten” mainintaa, vaan etsittiin selkeää erottelua ikäkausittain.

5. Tulokset

Karelian (2017) fysioterapian opetussuunnitelmassa vain opintojaksossa STF6058 Motorinen kehitys ja oppiminen, 3op, mainitaan nuoruusiän huomioiminen. Opintojaksossa motorista kehitystä ja eri ikäkausien kehitystehtäviä käydään läpi mm. vauvaiässä, leikki- ja kouluiässä sekä nuoruusiässä.

Metropolia (2017) opintojaksoissa SX00BI27 Fysioterapeuttinen arviointi eri-ikäisillä, 5op, sekä SX00BI30 Psykofyysinen fysioterapia ja psykologia, 5op, mainitaan nuoret. Tavoitteena SX00BI27 opintojaksolla on, että opiskelija tuntee lapsen psykomotorisen kehityksen vaiheet ja tietää yleisimmät kehityksen häiriöt lapsilla ja nuorilla. Lisäksi opiskelija tulisi tuntea perheen ja toimintaympäristön merkityksen eri-ikäisten lasten ja nuorten toimintakykyyn. Opintojakson jälkeen opiskelija tuntee myös käytetyimmät lasten ja nuorten toimintakyvyn arvioinnin menetelmät ICF-viitekehyksen eri aihealueilta ja pystyy soveltamaan vähintään yhtä menetelmää käytännössä. Psykofyysinen fysioterapia ja psykologia opintojakson jälkeen opiskelija tietää keskeiset kehityspsykologiset prosessit; lapsuuden, nuoruuden, aikuisuuden ja vanhuuden kehitysvaiheet.

6. Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän kehitystehtävän tarkoituksena oli selvittää, miten nuorten osuus näkyy fysioterapian julkaistuissa opetussuunnitelmissa ja hahmottaa mitä asioita nuorten kohtaamista varten olisi hyvä osata. Tehtävän tarkasteluun valittiin kaksi ammattikorkeakoulua eri puolelta Suomea, Metropolian ammattikorkeakoulu sekä Karelian ammattikorkeakoulu.

6.1 Opetussisältöjen kohtaminen opetussuunnitelmissa

Ammattikorkeakoululaki (2014) antaa oppilaitoksille mahdollisuuden vastata itse opetussuunnitelmistaan. Yksi tämän kehitystehtävän tuloksista on, että tarkastellut opetussuunnitelmat eroavat toisistaan. Nuorten osuutta selvitetessä havaittiin, että molemmista opetussuunnitelmista löytyy nuorten huomioiminen vähintään yhdessä opintojaksossa. Nuoret huomioidaan motorisen sekä psykomotorisen kehityksen ja kehityspsykologian opintojaksoissa. Metropolia ammattikorkeakoulussa (2017) opintojakson sisällössä mainitaan lisäksi perheen ja toimintaympäristön vaikutuksesta nuorten toimintakykyyn. Molemmat opetussuunnitelmat noudattavatkin OKM:n (2006,

31–32) määrittelemiä fysioterapian keskeisiä opintoja lasten ja nuorten osaamisen suhteen. Opintojaksokuvausten mukaan sisällöt poikkeavat kuitenkin toisistaan, jolloin valmistuvien ammattilaisten osaamisen tasokin on erilainen eri oppilaitoksista valmistuvilla fysioterapeuteilla. Koulutuksen tavoitteena on kuitenkin antaa pohjataso ammatissa selviytymistä varten, jota täydennetään työelämässä (Auvinen ym. 2007, 77), joten kaikilla valmistuvilla on jonkinlainen lähtötaso tiedonhankintaan valmistuttuaan.

Opettajilla on valta suunnitella tarkempi opetussisältö tavoitteiden mukaisesti (Auvinen ym. 2007, 23) ja opetussuunnitelmaan voidaan kirjata rajallisesti sisältöä. Karjalainen ym. (2003) huomauttavat, että kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi voi olla olemassa opetettu sekä opittu opetussuunnitelma. Opintojaksot voivat sisältää siis nuoruuden piirteiden esiintuomista opetuksessa, vaikka sitä ei tavoitteissa tai sisällössä ilmaistaisikaan. Toisaalta Piirainen ja Sjögren (2016, 64) huomauttavat, että myöskään tavoite ei aina välttämättä näy opetuksessa. Näin ollen tämä analyysi ei kerro välttämättä totuutta siitä mitä koulutuksessa opetetaan nuoruusiän erityispiirteistä, vaan ainoastaan mitä opetussuunnitelmaan on kirjattu. Piiraisen ja Sjögrenin (2016, 52) mukaan opetussuunnitelmat soveltuvat kuitenkin tavoitteiden, sisältöjen sekä osa-alueiden vertailuun eri koulujen välillä, vaikka eivät kerro miten opettajat ja oppilaat kokevat opetuksen. Tämän kehitystehtävän tarkoituksena oli selvittää julkaistujen opetussuunnitelmien sisältöjä, joten tähän tehtävään opetussuunnitelmat sopivat hyvin aineistoksi, vaikka eivät suoraan kerro valmistuvien ammattilaisten osaamista.

Opettajan omat arvot ohjaavat opetussisältöjen valinnassa (Tirri 2002), ja lisäksi Koivulan (2016) mukana myös opettajan oma kliinisen työskentelyn kokemus vaikuttaa vahvasti opettajan painotamiin asioihin. Analyysin tuloksien perusteella voidaan pohtia, onko molemmissa ammattikorkeakouluissa nuorten parissa työskennellyttä opettajaa. Karelia amk:ssa (2017) nuori huomioidaan motorisen kehityksen kautta, kun taas Metropoliasissa (2017) nuoret huomioidaan enemmän kokonaisuutena. Opettajien pitäisi kuitenkin kehittää omaa opetustaan vastaamaan opetettavan alan kehitystä (Ammattinetti 2017) ja tähän hyvänä keinona olisi kriittinen reflektio (Brookfield

2006, 27). Opetuksen pitäisi vastata työelämän tarpeita (Auvinen ym. 2007, 70; Koivula 2016), jolloin opettajan tehtäviin kuuluu alan kehityksen seuranta laajasti. Kriittisesti omaa opetusta reflektoiden opettaja pystyy päivittämään tiedot uusien tutkimuksien valossa, eikä opeta samoilla tiedoilla kuin ennenkin (Brookfield 2006, 27).

Fysioterapiakoulutuksen suunnittelussa pitäisi seurata ja jopa ennakoida mihin suuntaan ollaan menossa, jotta valmistuvat ammattilaiset vastaisivat työelämän tarpeita (Koivula 2016). THL:n (2017) tilaston mukaan nuorten osuus perusterveydenhuollon fysioterapiassa on pieni, mutta asiakasmäärät ovat lisääntyneet viime vuosien aikana. Useiden tutkimuksien mukaan nuorten tuki- ja liikuntaelinoireet ovatkin lisääntyneet (Jones & Macfarlane 2005; Auvinen 2010; Hakala 2012; Arokoski & Laimi 2014). Yksi tuki- ja liikuntaelinoireiden lisäävä tekijä voi olla mobiililaitteiden lisääntynyt käyttö staattisessa etukumarassa asennossa (Filho ym. 2015). Nykyiset nuoret ovat syntyneet mobiililaitteiden käyttäjäksi, ja niiden käyttö on vain lisääntynyt. Oletettavissa voi siis olla, että tuki- ja liikuntaelinoireet eivät tule vähenemään nuorten keskuudessa. Tilastoissa (THL 2017) ei ole eroteltu asiakkaiden tulosityttä, jolloin tilasto sisältää myös mm. neurologiset oireet sekä nuoruusiässä esiintyvät kasvuun liittyvät tuki- ja liikuntaelindiagnoosit (mm. Jalanko 2017a & 2017B), joiden vuoksi nuoret saattavat myös hakeutua fysioterapeutin vastaanotolle. Auvinen ym. (2007, 18) mukaan työelämässä odotetaan perustietojen hallinta, mutta erityistaidot sekä – piirteet voidaan oppia työnkuvan mukaan. Fysioterapian perusopinnoissa olisi-kin hyvä saada opiskelijoille tietoa nuorten erityispiirteistä, jotta nuorten parissa työskentelevät osaisivat hakea lisätietoa tukeakseen nuoren kasvua.

6.2. Nuori fysioterapian asiakkaana

Fysioterapeuttisen diagnoosin lisäksi nuoren kohtaamisessa on omia erityispiirteitä, jotka fysioterapeutin olisi hyvä tunnistaa. Nuorta ei voi kohdata kuin lasta, mutta toisaalta ei kuin aikuista. Allberg ja Siimes (1999, 11) kuitenkin huomauttavat lääketieteen usein unohtavan nuoret. Nuoruus on aikaa, jolloin tapahtuu fyysisen kasvun lisäksi psyykkinen sekä sosiaalinen kasvu ai-

kuiseksi. Tunne-elämän kasvu voi myös heijastua nuoren käytökseen, ja nuori voi kokea kehonsa vieraaksi verratessaan sitä muihin nuoriin (Cacciatore 2007, 130). Nuoren kohtaaminen vaatiikin herkkyyttä lukea nuorta, tunnistaa kehitysvaihe ja toimia niiden havaintojen mukaisesti. Psyfyn (2017) mukaan yhtenä lähestymistapana voisi toimia psykofyysinen näkökulma, jolloin nuori kohdataan kokonaisuutena. Tällöin ajatellaan, että tunteet ja ajatukset heijastuvat liikkumiseen sekä kokemukseen omasta kehosta. Psykofyysisen fysioterapian keinoin voidaan mahdollistaa oman kehollisuuden kokeminen, tunnistaminen sekä hyväksyminen (Psyfy 2017).

Nuoren kanssa vuorovaikutuksessa voivat ilmetä nuoren ajatusmaailman mustavalkoisuus, lyhyt jänteisyys sekä kiinnostuksen kohteet voivat olla enemmän kaveripiirissä kuin omassa terveydessä. Fysioterapian tuloksellisuus perustuu asiakkaan motivoitumiseen sekä usein pitkäjänteiseen työskentelyyn, ja on verrattavissa mihin tahansa oppimisprosessiin (Autti-Rämö 2008). Tynjälä (2002, 98) kuvaa motivaation olevan voima, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa kun taas Peltonen ja Ruohotie (1992, 16) kuvaavat motivaation olevan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmä. Nuorten kohdalla fysioterapeutin olisi löydettävä motivointikeinot sekä suhteutettava harjoitteet motivaation tasoon ja nuoren kykyyn keskittyä harjoitteluun. Peltonen ja Ruohotie (1992 82–83) huomauttavat kuitenkin, että motivaatioon vaikuttaa moni tekijä, kuten persoonallisuus, fyysinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus sekä oppimistehtävä (Peltonen ja Ruohotie 1992, 82-83). Motivaatio voi siis olla sisäistä, jolloin ohjattu harjoite saa aikaan kiinnostusta ja iloa tai ulkoista, jolloin motivoidutaan esimerkiksi jos nuori haluaa fysioterapeutiksi (Peltonen ja Ruohotie 1992, 18–21). Autti-Rämön (2008) mukaan nuorelta voidaan jo kuitenkin olettaa vastuunottoa omasta elämästään, joka voi toisaalta tuntua nuoresta jopa ahdistavalta. Nuoren kohdalla harjoitteluun sitoutumista ei voidakaan enää siirtää vanhempien vastuulle, kuten lasten kanssa. Toisaalta nuoren ajatusmaailman mukaan harjoittelun vaikuttavuuden näkeminen tulevaisuuden kannalta on erilainen kuin aikuisen kanssa. Motivoinnissa onkin usein nuorten kanssa löydettävä lyhyen tähtäimen tavoitteet, ja yritettävä sitoutua niihin.

Vastaanottotilanteessa fysioterapeutin on mietittävä kohtaako hän ensin nuoren yksin vai koko perheen yhtä aikaa. Perheen osallistaminen on tärkeää (Aalberg ja Siimes 1999, 174; Lindholm 2009), mutta nuoren oman äänen kuuluminen on vielä tärkeämpää. Usein nuori kannattaakin kohdata ilman perhettä, jolloin hänelle mahdollistuu asioiden kertominen ammattilaiselle. Toisaalta nuori voi olla esimerkiksi kehityksen taantumassa, jolloin hän itse haluaa vanhemmat heti mukaan vastaanottotilanteeseen. Tällöin nuoren omaa tahtoa on kunnioitettava. Fysioterapeutin onkin pystyttävä tiedostamaan nuoren kehityksen kulkua ja aistittava, miten nuori toivoo vastaanottotilanteen sujuvan.

Kaikki fysioterapeutit voivat toimia eri-ikäisten asiakkaiden kuntoutuksessa (Suomen urheilufysioterapeutit 2017), jolloin jokaiselle valmistuvalle ammattilaiselle olisi tärkeää tietää perustietoja nuorten erityispiirteistä. Nuoren kohtaaminen vastaanotolla vaatii etenkin kokonaisuuden hahmottamista (Aalberg & Siimes 1999, 12), ja vuorovaikutuksen on kohdattava nuoren kehitystasoa. Näiden perustietojen jälkeen ammattilainen osaa lähteä hakemaan lisää tietoa kohdattuaan asiakkaana nuoren (Auvinen ym. 2007, 77).

LÄHTEET

Aalberg, V. & Siimes, M. A. 1999. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Nemo: Helsinki.

Ammattikorkeakoululaki. 2014. Viitattu 29.3.2017.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932#Pidp4013120>

Ammattinetti. 2017. Opettaja, ammattikorkeakoulu. Viitattu 13.4.2017

http://www.ammattinetti.fi/amatit/detail/72_ammatti

Arokoski, J. & Laimi, K. 2014. Nuoren niska-hartiakipu on yleinen vaiva. Suomen Lääkärilehti 12/2014 vsk 69, 879-884.

Autti-Rämö, I. 2008. Lasten ja nuorten kuntoutus. Teoksessa Rissanen, P., Kallanranta, T. & Suikkanen, A. (toim.) Kuntoutus. Duodecim: Helsinki

Auvinen, J. 2010. Neck, shoulder, and low back pain in adolescence. Oulun yliopisto. D 1052.

Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R., Kallberg, K. & Putkuri, P. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9

Brookfield, S. D. 2006. The skillful teacher. On technique, trust, and responsiveness in the classroom. Second edition. San Francisco: HB Printing.

Cacciatore, R. 2007. Aggression portaan. Opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus

Eteläpelto, A. 1994. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 19-42.

Hakala, P. 2012. Tietokoneen sekä muun informaatio- ja kommunikaatioteknologian käyttö ja nuorten tuki- ja liikuntaelinoireet. Tampereen yliopisto.

Hansraj KK. 2014. Assessment of stresses in the cervical spine caused by posture and position of the head. Surg Technol Int. 25, 277-279.

Heinonen, O. J. & Kujala, U. M. 2001. Kasvuikäisen urheilijan ongelmat. Duodecim 2001;117:647-52

Jalanko, H. 2017. Polvivaivat lapsella. Viitattu 25.3.2017.

http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00471

Jalanko, H. 2017b. Lonkkavaivat lapsella. Viitattu 25.3.2017.

http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00445

Jones, G. T. & Macfarlane, G. J. 2005. Epidemiology of low back pain in children and adolescents. *Archives Disease in Childhood* 90, 312–316.

.arelia. 2017 Opetussuunnitelma STFNK17. Viitattu 27.3.2017.

https://soleops.karelia.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjSel/tab/tab/fet?ryhmtyypp=1&amk_id=100019&lukuvuosi=&valkiel=fi&koulohj_id=179994411&ryhma_id=187026012

Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. <http://www oulu. /tutkintorakenne/tyokalut/akatops305.pdf>. 28–29

Katajamäki, E. 2009. Terveen lapsen ja nuoren kehitys, hoito ja ohjaus. Teoksessa Koistinen, P., Ruuskanen, S. & Surakka, T. 2009. Lasten ja nuorten hoitotyön käsikirja. Tammi: Helsinki. 52–76.

Koivula, M. 2016. Koulutuksen suunnittelu. Teoksessa Koivula, M., Wärnå-Furu, C., Saaranen, T., Ruotsalainen, H. & Salminen, L. (toim.) Terveystieteen opettajan käsikirja. Tietosanoma: Helsinki. 57–70.

Lindholm, M. 2009. Lapsi, perhe ja yhteisö. Teoksessa Koistinen, P., Ruuskanen, S. & Surakka, T. (toim.) Lasten ja nuorten hoitotyön käsikirja. Tammi: Helsinki. 14–29.

Marttunen, M. & Karlsson, L. 2013. Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa: Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T. & Viialainen, R. (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt. Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. THL. 7-16.

Metropolia. 2017. Opetussuunnitelma SXB18K1. Viitattu 27.3.2017.

<http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/88094/fi/70305/SXB18K1/year/2017>

Muurinen, E. & Surakka, T. 2001. Lasten ja nuorten hoitotyö. Tammi: Helsinki.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.

Orava, S. 2012. Käytännön urheiluvammat. Recallmed oy: Klaukkala.

O'Sullivan, P. & Lin, I. 2014. Acute low back pain beyond drug therapies. Pain Management Today 2014; 1(1): 8-13.

Piirainen, A. & Sjögren, T. 2016. Laaja-alainen ja monikerroksinen kuntoutuksen osaaminen. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Terveystieteiden tutkimuskeskus, julkaisu 6/2016.

Pesälä, J. & Mäkelä, P. 2006. Kasvuikäisen selän spondylolisteesin diagnoosi ja konservatiivinen hoito. Suomen Ortopedia ja Traumatologia Vol. 29 (1) 2006 93–96

Psyfy. 2017. Esittely. Viitattu 13.4.2017. <http://psyfy.net/esittely/>

Schroer, W. J. 2015. Generations X,Y, Z and the Others - Cont'd. Viitattu 5.1.2016. <http://www.socialmarketing.org/newsletter/features/generation3.htm>.

Suomen fysioterapeutit. 2014a. Fysioterapia ammattina. Viitattu 2.4.2017. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/index.php/fysioterapia-ammattina>

Suomen fysioterapeutit. 2014b. Fysioterapeutin koulutus. Viitattu 28.3.2017. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/index.php/fysioterapeutin-koulutus>

Suomen tilastollinen vuosikirja 2016: pxweb2.stat.fi/sahko...

Suomen urheilufysioterapeutit. 2017. Fysioterapeutin eettiset ohjeet. Viitattu 13.4.2017 <https://www.suft.fi/sertifiointi/fysioterapeutin-eettiset-ohjeet/>

Talvitie, U., Karppi, S.-L. & Mansikkamäki, T. 2006. Fysioterapia. Edita prima Oy: Helsinki

THL. 2017. Avohilmo: Perusterveydenhuollon asiakkaat, fysioterapia. Viitattu 24.3.2017 [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/avo/perus03/summary_alue0301?palvelumuoto_0=87587&yhteys-
taa_0=87782&ammattiryhm%C3%A4_0=67285&ik%C3%A4luokka_0=95154&sukupuoli_0=95149&mittari_0=87454#](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/avo/perus03/summary_alue0301?palvelumuoto_0=87587&yhteys-
taa_0=87782&ammattiryhm%C3%A4_0=67285&ik%C3%A4luokka_0=95154&sukupuoli_0=95149&mittari_0=87454#)

Tilastokeskus. 2016. www.tilastokeskus.fi/vuosikirja2016

Yrjönen, T. 2017. Scheuermannin tauti. Viitattu 29.3.2017.
<https://www.orton.fi/fi/palvelumme/scheuermannin-tauti/>

4. LIIKUNNANOHJAAJA (AMK) TUTKINNON OPETUSSUUNNITELMAN OPPIMISNÄKEMYKSET HAAGA-HELIA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Eeva-Maija Kara

Johdanto

Ammattikorkeakoulut saavat päättää itse koulutuksen sisällöistä ja opetussuunnitelmasta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Opetusministeriön (2002) mukaan opetussuunnitelman tarkoituksena on toimia opetuksen ja opintojen suunnittelun välineenä ja se auttaa muodostamaan opetuksesta eheän kokonaisuuden. Opetussuunnitelmassa tulee näkyä tutkintoon johtavan koulutuksen opintojaksot tavoitteineen ja lisäksi niissä määritellään opintojen laajuus sekä ydinaines (Opetusministeriö 2002). Opetussuunnitelmassa kuvataan myös opetuksessa käytetyt menetelmät sekä arvioinnin muodot (Opetusministeriö 2002).

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelma uudistettiin vuonna 2013 (Nevalainen & Leporanta 2013). Uudessa opetussuunnitelmassa tavoitteet kuvataan osaamisperusteisina entisten sisältöpohjaisten tavoitteiden sijaan (Nevalainen & Leporanta 2013). Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelmassa (2013) todetaan projektioppimisen olevan pääasiallinen käytetty opetusmetodi. Tämän työn tarkoituksena on tarkastella, millaisia oppimisen näkemyksiä löytyy Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnossa käytettävän projektioppimisen taustalta. Alussa luon katsauksen ammattikorkeakoulun tehtäviin, yleisesti opetussuunnitelmiin sekä osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin. Tämän jälkeen esittelen Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) koulutuksessa käytettävän opetussuunnitelman, jonka jälkeen tulososassa tarkastelen oppimisen näkemyksiä opetussuunnitelman taustalla. Pohdinnassa mietin

millaisia vahvuuksia ja toisaalta heikkouksia liikunnanohjaajakoulutuksen uudistetussa opetus-suunnitelmassa on.

2 Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa

2.1 Ammattikorkeakoulun tehtävät

Opetushallituksen (2016) mukaan ammattikorkeakoulut ja yliopistot muodostavat Suomen korkeakoulujärjestelmän. Yliopistot keskittyvät tieteelliseen tutkimukseen ja siihen perustuvaan ylimpään opetukseen, kun taas ammattikorkeakoulut perustavat toimintansa työelämän asetamiin korkean ammattitaidon vaatimukseen (Opetushallitus 2016). Ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan ammattikorkeakoulun tehtävä on antaa korkeakouluopetusta asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua, joka perustuu työelämän ja sen kehittämisen vaatimukseen sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin. Lisäksi ammattikorkeakoulun tehtävänä on harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa (Ammattikorkeakoululaki 2014, 4§). Ammattikorkeakoululain (932/2014, 14§) mukaan ammattikorkeakoulut saavat päättää itse opetussuunnitelmistaan.

2.2 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma on kulttuuriin ja yhteiskuntaan sidoksissa oleva uniikki asiakirja, jonka tarkoituksena palvella yksittäisen yhteiskunnan koulutuksellisia tarpeita (Vitikka & Hurmerinta 2011). Opetusministeriön (2002) mukaan opetussuunnitelma tarkoituksensa on toimia opetuksen ja opintojen suunnittelun välineenä ja sen avulla opetuksesta voidaan muodostaa hallittu sekä ehjä kokonaisuus. Opetussuunnitelmaan on nimetty tutkintoon johtavat opintojaksot ja opintokoko-

naisuudet tavoitteineen. Lisäksi siinä on määritelty opintojen laajuus ja ydinaines sekä kuvattu opetusmenetelmät ja arvioinnin muodot. Opetussuunnitelma luo pohjan henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimiselle (Opetusministeriö 2002). Vitikan ja Hurmerinnan (2011) mukaan opetussuunnitelma ottaa kantaa opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja käytäntöihin, joten se vastaa kysymyksiin mitä opetetaan, miten ja miksi. Se millaiseksi opetussuunnitelman piirteet muodostuvat riippuu siitä, miten edellä esitettyihin kysymyksiin vastataan (Vitikka & Hurmerinta 2011). Näin ollen opetussuunnitelman rakenne on aina valintakysymys (Vitikka & Hurmerinta 2011).

Karjalaisen (2003) mukaan opetussuunnitelmasta voidaan erotella kolme ulottuvuutta, jotka ovat kirjoitettu opetussuunnitelma, opetettu opetussuunnitelma ja opittu opetussuunnitelma. Kirjoitetulla opetussuunnitelma tarkoitetaan nimensä mukaisesti kirjallista suunnitelmaa koulutuksen opetuksesta (Karjalainen 2003). Opetus käytännössä toteutuu aina jotenkin toisin kun opetussuunnitelmaan on kirjattu, jonka vuoksi tulee tarkastella myös millaista opetus todella on ja millaiset ovat siinä toteutuvat sisällöt ja tavoitteet eli opetettua opetussuunnitelmaa (Karjalainen 2003). Koska oppilaat ymmärtävät saamansa opetuksen yksilöllisesti ja vaihtelevasti, on myös tärkeää tarkastella opiskelijan oppimista eli opittua opetussuunnitelmaa (Karjalainen 2003). Opetettua ja opittua opetussuunnitelmaa kutsutaan toteutuvaksi opetussuunnitelmaksi (Karjalainen 2003). Karjalaisen (2003) mukaan toteutuvan opetussuunnitelman sisältä voidaan vielä erotella tarkoitettu opetusvaikutus ja tahaton opetusvaikutus. Opetuksen tahatonta opetusvaikutusta kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi ja sillä tarkoitetaan tiedostamattomasti välitettyjä opetuksen vaikutuksia (Karjalainen 2003).

2.3 Osaamisperustainen opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoulut voivat päättää itse koulutuksen sisällöstä ja opetussuunnitelmasta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelmatyön perustana ovat työelämässä vaaditun osaamisen perusteella johdetut koulutuksen tavoitteet (Auvinen ym. 2007, 70). Auvisen ym. (2007, 70) mukaan työelämän osaamisvaatimuksia määriteltäessä ei saisi aja-

tella vain tämän hetken tarpeita, vaan tulisi suuntautua myös tulevaisuuteen ja työelämän kehittämiseen. Lisäksi tavoitteita määriteltäessä tulisi tukeutua myös tutkimustietoon (Auvinen ym. 2007, 70).

Osaamisperustaiset opetussuunnitelmat korkeakouluissa ovat saaneet alkunsa vuonna 1999 Bolognan sopimuksessa, joka solmittiin 29 Euroopan unioniin kuuluvan maan kesken (Laajala 2015, 51). Bolognan prosessin tavoitteena oli luoda yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä (CIMO 2016). Projekti on laajentunut myöhemmin ja nyt siihen osallistuu 47 maata (CIMO 2016). Prosessin tavoitteita ei saavutettu 2010 mennessä, jonka vuoksi uudistus jatkuu vuoteen 2020 asti (CIMO 2016). Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa tavoitteet ilmaistaan osaamista kuvaavina oppimistuloksina (Laajala 2015, 51). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtana on työelämä tarpeisiin vastaaminen, työelämän kehittäminen sekä työelämätaitojen oppiminen (Kangastie & Kärnä 2013).

Kullaslahti ym. (2014) toteavat, että Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen perusteella osaamisperustaisen opetussuunnitelman kuusi keskeistä kriteeriä ovat koulutuksen perustehtävä, työelämärelevanssi, kokonaisvaltainen linjakkuus, pedagogiikka, ohjaus ja arviointi. Opetussuunnitelman tulisi olla opiskelijoiden, opetushenkilöstön, sidosryhmien sekä korkeakoulun hallinnon näkökulmasta selkeä ja informatiivinen, jotta koulutuksen perustehtävä tulisi mahdollisimman selkeästi ilmi (Kullaslahti ym. 2014). Kullaslahden ym. (2014) mukaan työelämärelevanssi tarkoittaa osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa sitä, että tutkinnon yleiset sekä alakohtaiset osaamisalueet vastaavat työelämän nykyisiin ja ennakoiden myös tuleviin osaamistarpeisiin. Työelämärelevanssin toteutumisen hyvänä mittarina pidetään sitä, että opiskelija voi osaamisensa avulla työllistyä koulutustaan ja valintojaan vastaavaan tehtäviin (Kullaslahti ym. 2014). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulisi huomioida opetussuunnitelman kokonaisvaltainen linjakkuus, siten että kaikki osatekijät tukevat toisiaan ja ovat keskenään linjassa (Kullaslahti ym. 2014). Kullaslahden ym. (2014) mukaan koulutuksen pedagoginen lähestymistapa tulisi olla kuvattu opetussuunnitelmassa ja sen tulisi siirtyä myös käytännön toteutukseen. Ope-

tus- ja ohjausmenetelmät tulisi valita siten, että ne edistävät osaamistavoitteiden saavuttamista ja noudattavat siten hyvin työelämän toimivia käytänteitä (Kullaslahti ym. 2014). Arvioinnin läpinäkyvyyden tukemiseksi sekä opettajan ja opiskelijan työn helpottamiseksi, arviointikriteerit tulee osaamisperustaisessa opintosuunnitelmassa olla kuvattu selkeästi suhteessa osaamistavoitteisiin (Kullaslahti ym. 2014).

3 Liikunnanohjaaja (amk) tutkinnon opetussuunnitelma haaga-helia ammattikorkeakoulussa

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun (2013) mukaan liikunnan- ja vapaa-ajan koulutusohjelman opinnot johtavat liikunnan ammattikorkeakoulututkintoon, jossa tutkintonimikkeenä on liikunnanohjaaja (AMK). Opinnot kestävät 3,5 vuotta ja ovat laajuudeltaan 210 opintopistettä (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2013a). Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnaohjaaja (AMK) tutkinnossa on käytössä osaamisperustainen opetussuunnitelma, joka otettiin käyttöön syksyllä 2013 (Nevalainen & Leporanta 2013). Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa kaikki opinnot toteutetaan työelämän kanssa tehtävissä opintoprojekteissa (Nevalainen & Leporanta 2013). Haaga-Helia ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman (2013) mukaan opinnot rakentuvat yhteisistä perus- ja ammattiopinnoista (115op), valinnaisista ammattiopinnoista (30op), työharjoittelusta (30op), opinnäytetyöstä (15op) ja vapaasti valittavista opinnoista (20op). Opetussuunnitelma perustuu Haaga-Helia ammattikorkeakoulun strategiaan, jonka perustana on kouluttaa työelämään palvelu-, myynti- ja yrittäjähenkisiä asiantuntijoita sekä tutkia ja kehittää innovatiivisia palveluita, tuotteita ja yrityselämää alueensa elinkeinoelämän ja hyvinvoinnin vahvistamiseksi (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2013).

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun (2013) mukaan liikunnan- ja vapaa-ajan koulutusohjelman tavoitteena on kouluttaa liikunta-alan työelämän asiantuntijoita ja kehittäjiä. Itsensä kehittäminen ja asemoiminen alan toimintaympäristöihin, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kansainväli-

syysosaaminen sekä yhteiskuntavastuu ja eettinen osaaminen ovat tutkinnon yleisiä työelämävalmiuksia. Koulutusohjelmakohtainen osaaminen muodostuu liikuntapedagogisesta osaamisesta, liikuntajohtamisen osaamisesta, alan palvelu-, myynti- ja yrittäjyysosaamisesta sekä alan kehittämistoiminnan osaamisesta. Opiskelijat kehittävät ammatillista osaamistaan kilpa- ja huippu-urheilun, kunto- ja terveystoiminnan sekä liikuntapalvelujen toimintaympäristöihin liittyvissä projekteissa. Opintojen ensimmäisenä vuotena opiskelijat toimivat kaikissa toimintaympäristöissä, toisena kahdessa ja kolmantena opiskeluvuotena yhdessä toimintaympäristössä. Koulutuksen suoritettuaan opiskelijalla on valmiudet toimia esimerkiksi valmentajana, kouluttajana, liikunta-alan asiantuntijana ja kehittäjänä, hallinto-, esimies- ja johtotehtävissä tai liikunta-alan yrittäjänä (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2013).

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman (2013) mukaan koulutusohjelman pääasiallinen opetusmetodi on projektioppiminen. Projektioppimisessa oppiminen tapahtuu pääosin työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä erilaisten käyttäjälähtöisten kehittämisprojektien avulla, joissa opiskelijalla on mahdollista oppia toimintatapoja ja -malleja, joiden avulla on mahdollista menestyä tulevaisuuden muuttuvissa työtehtävissä. Työelämäprojekteja toteutetaan yhteistyössä Suomen urheiluopiston, Vierumäki Country Clubin, lähialueen kuntien, liikunnan aluejärjestöjen, liikuntaseurojen- ja yritysten kanssa. Lisäksi valtakunnalliset ja kansainväliset korkeakoulu-, järjestö-, ja yrityskumppanuudet täydentävät oppimisverkostoja. Työelämän yhteistyötoimet toimivat oppimisprosessin mahdollistajina, tukijoina ja motivoijina. Projekteille laaditaan pedagoginen käsikirjoitus yhteistyössä työelämäkumppanin sekä opiskelijaryhmän kanssa ja se sisältää työelämäkumppanin, opiskelijaryhmän ja opettajatiimin ajatuksia projektin oppimis- ja opetustavoitteista, sisällöistä, työskentelymenetelmistä sekä arvioinnista. Arvioinnissa korostuu projektien aikana syntyvän osaamisen arviointi, jonka vuoksi siinä tulee käyttää monipuolisesti laadullisia ja määrällisiä arviointimenetelmiä. Arviointimenetelminä käytetään opettajan arvioinnin lisäksi itse- ja vertaisarviointia. Myös työelämäkumppanien edustajat osallistuvat arviointiin mahdollisuuksien mukaan (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2013).

4 Projektioppiminen liikunnanohjaaja (amk) koulutuksessa Haaga-Helia ammattikorkeakoulun vierumäen yksikössä

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja menetelmät

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) koulutuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että koulutuksen pääasiallisena opetusmetodina käytetään projektioppimista (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2013). Tässä työssä tarkastellaan, millaisia oppimisenäkemyksiä löytyy Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnossa käytettävän projektioppimisen taustalta. Karjalainen (2003) on erotellut toisistaan opetussuunnitelman ulottuvuudet, jotka ovat kirjoitettu opetussuunnitelma, opetettu opetussuunnitelma ja opittu opetussuunnitelma. Työssä oppimisenäkemyksiä tarkastellaan kirjoitetun opetussuunnitelman pohjalta.

4.2 Tulokset

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) koulutuksessa käytettävän projektioppimisen taustalta voidaan löytää ajatuksia Stephen Billetin työssä oppimisesta ja Päivi Tynjälän integratiivisesta pedagogiikasta. Projektioppimisen yhteneväisyyksiä näihin oppimisenäkemysnäköisiin on avattu seuraavissa kappaleissa.

4.2.1 Stephen Billetin työssä oppimisen näkyminen liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelmassa

Billetin ja Hendersonin (2011, 1) mukaan korkeakoulujen tavoitteena on valmistaa opiskelijoita ammattiin siten, että opiskelusta työelämään siirtyminen tapahtuisi sujuvasti. Sujuva siirtyminen opiskelusta työelämään edellyttää opiskelijoilta hyviä työelämävalmiuksia, joita voidaan saavut-

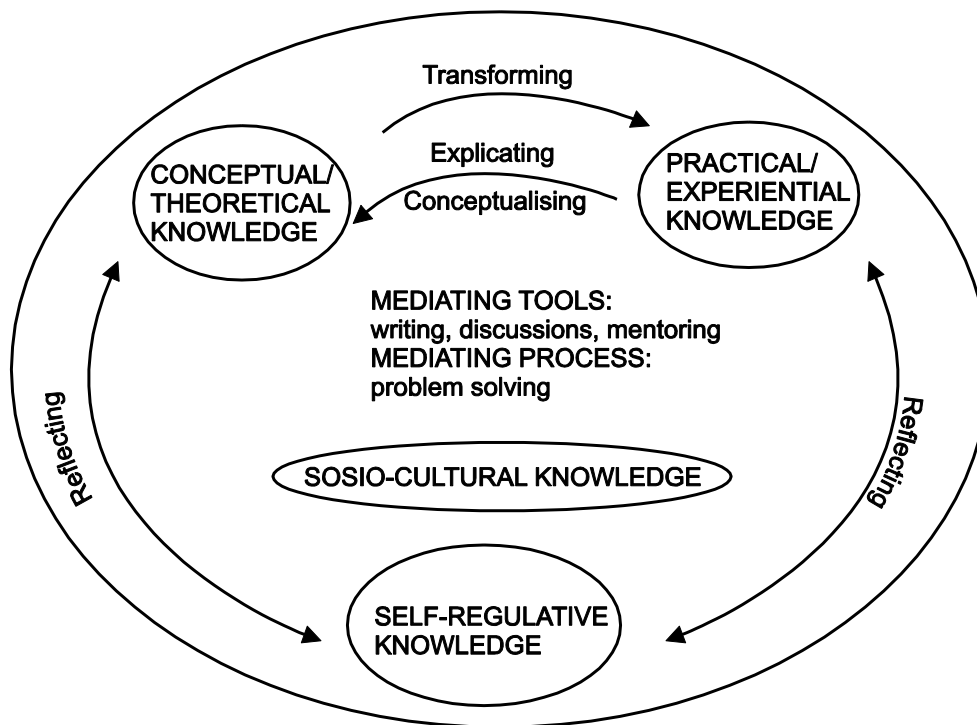
taa korkeakoulun ja työelämän yhteistyöllä (Billet ja Henderson 2011, 1, 9). Collin ja Billet (2011, 213) toteavat, että koulutusinstituutioissa todetut käytännöllisten taitojen oppimisen puutteet ovat johtaneet uudelleen arvioimaan työpaikkojen tärkeyttä opeteltaessa ammatillisia taitoja. Työpaikkoja pidetään usein paikkoina, joissa voidaan harjoitella tai jalostaa koulussa opittua, eikä niitä nähdä itsessään hyödyllisinä oppimisympäristöinä (Collin & Billet 2011, 213). Collin ja Billetin (2011, 213) mukaan työpaikat näyttäisivät kuitenkin olevan ammatillisen osaamisen kehittymisen keskeisimpiä lähteitä. Liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelmassa työelämä yhteistyö on yksi koulutuksen kulmakivistä: ”Koulutusohjelman pääasiallisena opetusmetodina käytetään projektioppimista. Projektioppimisella tarkoitetaan opetuksen organisointitapaa, jossa oppiminen tapahtuu pääosin työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä erilaisten käyttäjälähtöisten kehittämisprojektien avulla. Työelämän yhteistyötahojen rooli on toimia oppimisprosessin mahdollistajina, tukijoina ja motivoijina” (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2013).

Billet (2011, 27-29) toteaa, että alan asiantuntijoilta odotetaan itseohjautuvuutta oman toiminnan toteuttamisessa sekä oman osaamisen laajentamisessa. Myös liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman opetussuunnitelmassa itseohjautuvuus tulee esiin selkeästi: ”Koulutusohjelman tavoite on kouluttaa liikunta-alan työelämään asiantuntijoita ja kehittäjiä. Asiantuntijuudelle ominaisia ovat työskentelytavat, joissa korostuvat itseohjautuvuus, tiedonhankinta ja sen muokkaaminen sekä rohkeus tarttua haasteisiin ja ratkaista ongelmia uusilla tavoilla yhteisöllisesti ja käyttäjälähtöisesti” (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2013).

4.2.2 Päivi Tynjälän integratiivisen pedagogiikan näkyminen liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelmassa

Tynjälä (2011) toteaa, että nykyajan työelämä vaati työntekijältä paljon, sillä ammattialan substanssiosaamisen lisäksi lähes kaikilla aloilla tarvitaan yleisiä taitoja, kuten sosiaalisia taitoja ja tietotekniikan tuntemusta. Työelämä on nopeasti muuttuva, jonka vuoksi elinikäisen oppimisen

taidot, sopeutumiskyky ja kyky tehdä muutoksia korostuvat. Vaikka maailma muuttuukin, koulutuksen järjestelyt ovat pysyneet melko muuttumattomina satoja tai jopa tuhansia vuosia; opettaja jakaa tietoa ja oppilaat pyrkivät omaksumaan sitä. Vanhoilla koulutuksen järjestämisen tavoilla ei pystytä vastaamaan nykyajan työelämän tarpeisiin. Tynjälän (2011) integratiivisen pedagogiikan mallin tarkoituksena on tarjota apuväline sellaisten pedagogisten ratkaisujen luomiseen, joiden avulla on mahdollista kehittää nykyajan työelämän vaatimaa asiantuntijuutta (KUVIO 1). Integratiivisen pedagogiikan mallissa asiantuntijuus muodostuu neljästä pääelementistä, joita ovat teoreettinen tai käsitteellinen tieto (theoretical or conceptual knowledge), käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto (practical or experiential knowledge), toiminnan säätelyä koskeva tieto tai itsesäätelytieto (regulative or self-regulative knowledge) sekä sosiokulttuurinen tieto (sociocultural knowledge) (Tynjälä 2011).



KUVIO 1. Integratiivisen pedagogiikan malli (Tynjälä & Gijbels 2012).

Tynjälän (2011) mukaan teoreettinen tieto on luonteeltaan yleispätevää sekä muodollista tietoa ja sitä voidaan esittää esimerkiksi kirjoissa ja luennoissa. Käytännöllinen tieto syntyy käytännön

kokemuksen ja tekemisen mukana, jonka vuoksi sitä ei voida oppia kirjoista. Käytännöllinen tieto jää usein hiljaiseksi ja sanattomaksi tiedoksi. Tarvittaessa hiljaisesta tiedosta voidaan tehdä eksplisiittistä, mutta tähän vaaditaan reflektiota eli oman toiminnan kriittistä tarkastelua ja pohdintaa. Reflektion avulla syntyy itsesääätelytietoa, jolla tarkoitetaan omiin työskentely- ja toimintatapoihin, ajatteluun ja oppimiseen liittyvää metakognitiivista ja reflektiivistä tietämystä. Reflektion kohdentuessa oman toiminnan ulkopuolelle esimerkiksi omaan työyhteisöön tai koko ammattikuntaan, puhutaan toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta. Teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto ovat persoonallisia tiedon muotoja. Sosiokulttuurinen tieto sen sijaan ei ole persoonallista tietämystä, vaan sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin sekä erilaisiin työvälineisiin ja laitteisiin liittyvää tietoa. Sosiokulttuuriseen tietoon voi päästä osaksi ainoastaan osallistumalla sosiaalisen yhteisön käytännön toimiin. Kun asiantuntija ratkaisee työhönsä liittyvää ongelmaa, hän toimii joustavasti yhdistellen eri tiedon elementtejä (Tynjälä 2011).

Tynjälän (2011) mukaan asiantuntijuus ei voi kehittyä täysin ilman osallistumista asiantuntijayhteisön toimintaan. Sen takia työharjoittelu, työssäoppiminen ja työelämäprojektit ovat olennainen osa ammatillista ja korkea-asteen koulutusta (Tynjälä 2011). Tynjälä (2011) pitää Griffithisin ja Guilen (2003) konnektiivista työharjoittelu mallia kaikista lupaavimpana asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta. Griffithisin ja Guilen (2003) konnektiivisessa työharjoittelumallissa koulut ja työpaikat toimivat yhteistyökumppaneina, jotka luovat yhdessä oppimisympäristöjä opiskelijoille, joissa voidaan kehittää työelämän toimintatapoja. Opiskelijat eivät siis pelkästään tee työtä vaan myös analysoivat, kyseenalaistavat ja kritisoivat työpaikan käytänteitä teoreettisten ja käsitteellisten välineiden avulla (Griffithis & Guilen 2003, 56-73). Liikunnanohjaaja (AMK) koulutuksessa hyödynnetään Griffithisin ja Guilen (2003) kuvailemaan konnektiivista työharjoittelumallia: ”Koulutusohjelman pääasiallisena opetusmetodina käytetään projektioppimista. Projektioppimisella tarkoitetaan opetuksen organisointitapaa, jossa oppiminen tapahtuu pääosin työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä erilaisten käyttäjälähtöisten kehittämisprojektien avulla. Aktiivinen ja yhteisöllinen työskentelytapa mahdollistaa jo opiskeluaikana erilaisissa asiantuntijaverkostoissa toimimisen, uuden tiedon luomisen sekä uusien toimintatapojen kehittämisen yh-

teistyössä työelämän kanssa. Osaamisen kehittymisestä vastaavat opiskelijoiden ja opettajien lisäksi työelämän asiantuntijat” (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2013).

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää, millaisia oppimiskäsityksiä on Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnossa käytettävän projektioppimisen taustalla. Stephen Billetin työssä oppimisen ja Päivi Tynjälän integratiivisen pedagogiikan ajatuksia oli löydettävissä selkeimmin liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon projektioppimisesta. Molemmat oppimiskäsityksistä ja liikunnanohjaaja AMK -tutkinnon opetussuunnitelma edustavat vahvasti linjaa, jossa työssä oppimisella on ammattiin oppimisen kannalta tärkeä merkitys. Ammattikorkeakoulujen voimakas työelämä tähtäin on toki jo Ammattikorkeakoululaissakin määriteltyä (Ammattikorkeakoululaki 2014, 932). Projektioppimisen taustalla oleviin oppimiskäsityksiin syventyminen herätti pohtimaan Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon uudistetun opetussuunnitelman heikkouksia ja vahvuuksia, joita erittelen seuraavissa kappaleissa.

Lappalaisen (2009, 20) tutkimuksen mukaan liikunnanohjaaja (AMK) koulutuksen kehittämisesä on mietittävä, miten erottaudutaan selkeämmin liikuntaneuvojien koulutuksesta. Liikuntaneuvojien tutkinto painottuu enemmän käytännön ohjaustyöhön ja neuvontaan, kun taas liikunnanohjaajien (AMK) tutkinto painottuu enemmän johtamiseen, organisaation pyörittämiseen ja erityisasiantuntemusta vaativiin tehtäviin (Ala-Vähälä 2012, 43). Ala-Vähälän (2012, 43) mukaan käytännössä tämän kaltainen hierarkia on kuitenkin melko väljä, sillä kummastakin koulutustyyppistä tulee työntekijöitä hyvin samankaltaisiin tehtäviin. Liikunnanohjaajat kokevat työnsä aliarvotetuksi ja tämä näkyy erityisesti palkkauksessa sekä liikuntaneuvojien ja liikunnanohjaajien (AMK) tutkinnon rinnastamisessa keskenään (Lappalainen 2009, 15). Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon opetussuunnitelmauudistuksessa onkin pyritty nyt selkeämmin erottautumaan liikuntaneuvojien opetussuunnitelmasta korostamalla, että koulutusohjelman tavoitteena on kouluttaa liikunta-alan ja työelämän asiantuntijoita ja kehittäjiä.

Liikunnanohjaaja (AMK) tutkintonimikkeeseen sopivuudesta on käyty keskustelua jo pitkään ja nimike onkin ollut muutosyrityksen alla useampaan otteeseen (Elonen ja Manninen 2011, Häyri-
sen 23.9.2011 mukaan). Suomen liikunnan ammattilaisten teettämän kyselyn mukaan 77% vas-
tanneista liikunnanohjaajista oli tyytymättömiä liikunnanohjaaja (AMK) tutkintonimikkeeseen
(Elonen & Manninen 2011, 63). Myös Ala-Vähälän (2012, 36) tutkimuksessa nousi esiin tyyty-
mättömyyttä liikunnanohjaaja (AMK) ammattinimikkeeseen). Elonen & Manninen (2011, 67)
kysely- ja haastattelututkimuksen mukaan liikunnanohjaaja (AMK) nimike koetaan harhaanjoht-
tavaksi ja tutkinnon arvoa alentavaksi. Lisäksi nimikkeeseen katsotaan vaikuttavan siihen, että lii-
kunnanohjaajat (AMK) eivät työllisty koulutustaan vastaaviin tehtäviin ja tienavat koulutukseen
nähdessä liian alhaista palkkaa (Elonen & Manninen 2011, 67). Opetussuunnitelma uudistuksen
jälkeen nimikkeeseen vaihtamisesta on jatkettu keskustelua, mutta toistaiseksi ilman konkreettisia
tuloksia. Vaikka koulutussisällöt tähtäävät opetussuunnitelmauudistuksen myötä aiempaa voi-
makkaammin asiantuntijatehtäviin, tulevatko liikunnanohjaajat samaan nyt ja tulevaisuudessa
vieläkään ansaitsemaansa arvostusta niin työtehtävien, kun palkkatason puolesta, mikäli nimiket-
tä ei vaihdeta?

Ammattikorkeakoululaki (2014/932) velvoittaa ammattikorkeakouluja tiiviiseen työelämä yhteis-
työhön. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun liikunnanohjaaja (AMK) käytettävässä projek-
tioppimisessa kaikki projektit tehdään yhteistyössä työelämän kanssa. Työelämän kanssa yhteis-
työssä tehdyt projektit ovatkin Tenhun (21.3.2016) mukaan edesauttaneet oppilaiden työllisty-
mistä.

Liikunnanohjaaja (AMK) tutkinnon arvostukseen, työllistymiseen, palkkaukseen ja nimikkeeseen
liittyviä julkaistuja tutkimuksia ei löytynyt uuden opetussuunnitelman jälkeiseltä ajalta,
jonka vuoksi tähän asiaan kaivataan lisätutkimusta. Uusi opetussuunnitelma on ollut käytössä
2013 vuodesta alkaen ja ensimmäiset opiskelijat uudesta opetussuunnitelmasta valmistuivat 2016
vuoden keväällä. Lähivuosina olisi tärkeää saada tietoa onko opetussuunnitelmauudistus vienyt
asioita oikeaan suuntaan ja korjannut aiemmissä tutkimuksissa ilmitulleita epäkohtia.

LÄHTEET

Ala-Vähälä, T. 2012. Liikuntaneuvojien ja liikunnanohjaajien työurat tutkinnon suorittamisen tai opintojen keskeytymisen jälkeen. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2012:4. Viitattu 10.2.2017.
http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/48/Liikunnanohjaajien_tyourat.pdf

Ammattikorkeakoululaki 2014. 4§/14.11.2014.

Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R., Kallberg, K. & Putkuri P. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Viitattu 19.8.2016.
http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B9_verkkojulkaisu_uudistettu_painos.pdf

Billet, S. & Henderson, A. 2011. Promoting professional learning: Integrating experiences in university and practise settings. Teoksessa Billet, S. & Henderson, A. (toim.) Developing learning professionals. Integrating experiences in university and practise settings. New York: Springer, 1-19.

CIMO. 2016. Tavoitteena eurooppalainen korkeakoulutusalue. Viitattu 22.8.2016.
http://www.cimo.fi/mika_on_cimo/kansainvalinen_yhteistyö/bolognan_prosessi

Collin, K. & Billet, S. 2011. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S. Rausku-Puttonen, H. & Tynjälä P. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 211–224.

Elonen, S. & Manninen, E-M. 2011. ”Opiskellaan korkeakoulussa jumppatädeiks!” - Liikunnanohjaajan ammattikorkeakoulututkinnon asema työelämässä ja sen kohtaama arvostus. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Liikunnan ja vapaa- ajankoulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Griffths, T & Guile, D. 2003. A connective model of learning: the implications for work process knowledge. European educational research journal 2 (1), 56-73.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. 2013. Liikunnan- ja vapaa-ajan koulutusohjelma, Vierumäki, nuoret ja aikuiset. Viitattu 4.5.2016. <http://www.haaga-helia.fi/fi/opinto-opas/koulutusohjelmat/liikunnan-ja-vapaa-ajan-koulutusohjelma-vierumaki-nuoret-ja-aikuiset?userLang=fi>

Kangastie, H. & Kärnä, V. 2013. Työelämä yhteistyö PBL-pilotissa -insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä. Teoksessa Kangastie, H. (toim.) Osaamisperustaiset opetus suunnitelmat ja ongelma perustainen oppiminen -kokemuksia oppimisen ja opetuksen kehittämisestä Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. Rovaniemi: Rovaniemen ammattikorkeakoulu, 56.

Karjalainen, A. 2003. Akateeminen opetus suunnitelmatyö. Viitattu 3.5.2016. <http://www.oulu.fi/w5w/tyokalut/akatops305.pdf>.

Kullaslahti, J., Nisula, L. & Mäntylä, R. 2014. Osaamisperustaisuus opetus suunnitelmassa. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppara, A. (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turku:

Turun yliopisto. Viitattu 22.8.2016.

https://www.rakennerahastot.fi/documents/12240/393710/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf/eff15085-8ca0-4e9f-9f83-41bbe8937a6d.

Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Lapin yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 177. Viitattu 22.8.2016.

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62138/Laajala_Tiina_ActaE_NRO_177_pdfA.pdf?sequence=2

Lappalainen, L. 2009. Katsaus liikunnanohjaajien (AMK) koulutukseen ja työhön. Liikunnanohjaajien työllistyminen vuosina 2002-2008 sekä liikunnanohjaajien kokemuksia ammattikorkeakoulutuksesta ja työelämä vaatimuksista. Kajaanin ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 12/2009. Kajaanin ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.2.2017.

<https://www.kamk.fi/loader.aspx?id=6d10bec6-1686-40a4-a00d-dd0c970c1cdc>

Nevalainen, A. & Leporanta, S. 2013. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun vuosikertomus 2013. Viitattu 28.11.2016. http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja_liitteet/HAAGA-HELIAsta/Viestinta/vuosikertomus2013_valmis.pdf?userLang=fi

Opetushallitus. 2016. Ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Viitattu 28.11.2016.

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opiskelu ja tutkinnot ammattikorkeakouluissa. Viitattu 19.8.2016.

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi

Opetusministeriö. 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Työryhmämuistio 39. Viitattu 8.11.2016

[.http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_466_39_02tutkintorak.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_466_39_02tutkintorak.pdf?lang=fi)

Tenhu, M. 2016. Suullinen tiedonanto. 21.3.2016, Vierumäki.

Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S. Rausku-Puttonen, H. & Tynjälä P. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 79–117.

Vitikka, E. & Hurmerinta, E. 2011. Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Raportit ja selvitykset 2011:4. Viitattu 3.5.2016.

http://www.oph.fi/download/131521_Kansainvaliset_opetussuunnitelmasuuntaukset.pdf.

5. NÄYTTÖÖN PERUSTUVA FYSIOTERAPIA OSANA AMMATTI-KORKEAKOULUN OPETUSSUUNNITELMAA

Routavaara Heikki

Johdanto

Näyttöön perustuva fysioterapia on termi, joka tulee ennemmin tai myöhemmin vastaan jokaiselle fysioterapiaopiskelijalle ammattikorkeakoulussa. Tällä tarkoitetaan, että ammatissaan toimivan fysioterapeutin tulisi perustaa toimintansa tutkittuun tietoon. Vaikka fysioterapiaa voidaan pitää hyvin käytännönläheisenä alana, on tutkimuksella tärkeä rooli käytettävien hoitomenetelmien ja työkäytäntöjen kehittäjänä.

Fysioterapeuttien maailmanjärjestön WCPT:n (World Confederation for Physical Therapy) linjaukset vaikuttavat keskeisesti fysioterapian koulutuksessa opetettaviin sisältöihin maailmanlaajuisesti. Useiden ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat saavat vaikutteita WCPT:n suosituksista. Viime kädessä ammattikorkeakoulut määrittelevät opetussuunnitelmansa itse, joten opetuksen sisällöt saattavat kuitenkin jonkin verran erota toisistaan eri ammattikorkeakoulujen välillä. Piirainen ja Sjögren (2015) painottavat tutkimuksessaan kuntoutuksen ammattirajat ylittävän tietoperustan kehittämisen sekä kuntoutuksen vaikuttavuuden tutkimisen tärkeyttä tulevaisuudessa (Piirainen & Sjögren 2015).

Jokainen ammattikorkeakoulussa fysioterapeutin ammattitutkinnon suorittava opiskelija tekee opinnäytetyön osana opintojaan. Opinnäytetyö toimii nimensä mukaisesti näytteenä oppimisesta, eli suoritetuista opinnoista. Työ voi olla tarkkarajainen laadullinen tai määrällinen tutkimus, laadullisia ja määrällisiä menetelmiä yhdistelevä tutkimustyö, mutta usein myös jokin muu kehittämistehtävä. Opinnäytetyö on koko opiskeluajan suurin yksittäinen työ, ja se suoritetaan vaiheessa, jossa ammattikorkeakouluopinnoista suuri osa on jo takana.

2. Näyttöön perustuva fysioterapia osana ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa

Ammattikorkeakouluissa, kuten muissakin oppilaitoksissa, linjaukset opetuksen pääsisältöihin määrittelee opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma on yleisluonnos, joka karkeasti määrittelee oppikokonaisuuksien aihealueet. Ammattikorkeakoulut kehittävät jatkuvasti opetussuunnitelmiin alan kehityksen ja kansainvälisten vaatimusten mukaisesti.

Opetussuunnitelma olemassaolo perustuu ammattikorkeakoululakiin (2014), joka määrittelee oppilaitoksen itsensä tehtäväksi opetussuunnitelmista päättämisen (Ammattikorkeakoululaki 2014). Opetussuunnitelma onkin opetuksen johtamisessa käytetty työväline, joka on nähty perinteisesti määrittelevän sekä opettajien välistä tehtävänjakoa, että opetuksen suunnittelua (Auvinen ym. 2007).

Opetuksen tarkka sisältö määrittyy yksittäisten opettajien toteutussuunnitelmien mukaan. Opettaja siis päättää viime kädessä itse, mitkä asiat hän kokee olennaisiksi opetussuunnitelman yleisempien sisältöä koskevien linjanvetojen ja oppikokonaisuuden laajuuden perusteella. Fysioterapiassa käytettävien ja opettavien menetelmien laadun mittarina voidaan yleisesti pitää niiden pohjautumista tutkimuksella saatavaan näyttöön. WCPT ohjeistaa fysioterapeutteja perustamaan käyttämänsä menetelmät parhaaseen mahdolliseen saatavilla olevaan näyttöön sekä olemaan

vastuussa olla käyttämättä tehottomiksi tai vaarallisiksi osoittautuneita menetelmiä (WCPT 2011a).

McKibbonin (1998) mukaan näyttöön perustuva toiminta (evidence based practice, EBD) on lähestymistapa, jossa terveyden alan ammattilainen hyödyntää parasta saatavilla olevaa tutkimuksen tarjoamaa näyttöä yhdistäen sitä kliiniseen kokemukseen tehdessään hoitoon liittyviä päätöksiä yksittäisen potilaan osalta (McKibbon 1998). Näyttöön perustuvuus on perusarvona myös järjestön fysioterapian koulutuksen laatua määrittelevässä yleisohjeessa (WCPT 2011c). Lisäksi WCPT pitää tutkimustoiminnan roolia merkittävänä näyttöön perustuvan fysioterapian kehityksessä ja kehottaa jäsenjärjestöjään laadukkaan tutkimustoiminnan kehittämiseen (WCPT 2011b).

Tieteelliset menetelmät voidaan karkeasti jakaa määrällisiin ja laadullisiin tutkimusmenetelmiin. Määrällisessä tutkimuksessa pyritään tyypillisesti selvittämään tutkittavaa ilmiötä mittaamalla ja tilastollisilla menetelmillä. Määrällisessä eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa tyypillisesti testataan olemassa olevien teorioiden pätevyyttä. Määrällisissä menetelmissä käytettäviä tyypillisiä tutkimusasetelmia muun muassa poikkileikkaustutkimus, pitkittäistutkimus, tapaus-verrokkitutkimus sekä satunnaistettu kontrolloitu koe.

Laadullinen tutkimus pyrkii enemmän pikemminkin ymmärtämään kuin mittaamaan ilmiötä. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus johtaa usein uusien teorioiden muodostumiseen. Usein terminologiassa käytetään myös tutkimusmenetelmien jakamista koviin määrällisiin ja pehmeisiin laadullisiin, mutta tämä jako saa aikaan riskin laadullisten menetelmien käsittämisestä vähemmän tieteellisiksi määrällisiin menetelmiin verrattuna (Eskola & Suoranta 1998, 11). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan merkitys korostuu (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tutkimusaineistoa voidaan kerätä esimerkiksi haastatteluilla, kyselyillä tai havainnoinnilla.

3. Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yleisimmät tutkimusasetelmat

Tässä kehittämistehtävässä tutkimusasetelmat on jaoteltu siten että määrällisiksi tutkimusasetelmiksi mielletään poikkileikkaustutkimus, seurantatutkimus, satunnaistettu kontrolloitu koe sekä järjestelmällinen kirjallisuuskatsaus ja laadullisiksi menetelmiksi haastattelututkimus, kyselytutkimus ja havainnointitutkimus. Valmista aineistoa tai dataa hyödyntävä tutkimus on mielletty sekä määrälliseksi että laadulliseksi asetelmaksi. Todellisuudessa jako ei ole näin yksinkertainen, sillä periaattessa kaikilla asetelmilla voidaan käyttää määrällisiä ja laadullisia analyysimenetelmiä. Poikkileikkaustutkimuksessa otetaan otos tietyllä ajanhetkellä. Asetelma soveltuu erityisesti prevalenssin, eli vallitsevuuden tutkimiseen.

Seuranta- eli kohorttitutkimus seuraa samaa, tutkimuksen aluksi valittua tutkimusjoukkoa tietyllä ajanjaksolla. Seurantatutkimus soveltuu erityisesti insidenssin, eli ilmaantuvuuden tutkimiseen.

Tapaus-verrokkitutkimus tarkoittaa tutkimusasetelmaa, jossa esimerkiksi sairautta tarkastellaan vertaamalla sairastuneita ihmisiä muilta osin vastaavaan populaatioon. Tapaus-verrokkitutkimuksen käyttö on mielekästä erityisesti harvinaisia sairauksia tutkittaessa.

Satunnaistettu kontrolloitu koe eli RCT-tutkimus (randomized controlled trial) seuraa yhtä tai useampaa koeryhmää sekä yhtä tai useampaa kontrolliryhmää ja vertaa näiden vastetta johonkin toimenpiteeseen. Satunnaistettu kontrolloitu koe soveltuu erityisesti hoidon tehoavuuden arviointiin. Järjestelmällinen kirjallisuuskatsaus kokoaa yhteen tuloksia useammista tutkimuksista. Se eroaa tavallisesta kirjallisuuskatsauksesta siten, että järjestelmällisessä kirjallisuuskatsauksessa hakuprosessi on tarkasti määritetty ja sen kulku selostettu.

Laadullisen aineiston keruutavoista yleisin Suomessa on haastattelu (Eskola & Suoranta 1998, 64). Menetelmässä tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla ihmistä tai ihmisiä. Haastattelun tavoitteena on selvittää, mitä jollakulla on mielessään, ja se on tutkijan aloitteesta lähtevää kes-

kustelua. Mikäli haastattelu ei ole vuorovaikutuksellista toimintaa puhutaan kyselytutkimuksesta. Havainnointi tarkoittaa toiminnan seuraamista, ja siitä tehtäviä havaintoja. Grönfors (1982) jaottelee havainnoinnin tutkijan oman osallistumisen oman osallistumisen asteen perusteella neljään alakategoriaan, jotka ovat: 1) havainnointi ilman varsinaista osallistumista, 2) osallistuva havainnointi 3) osallistava havainnointi eli toimintatutkimus ja 4) piilohavainnointi (Grönfors 1982, 87-88). Valmista aineistoa, tai dataa, hyödynnetään yleisesti sekä määrällisillä että laadullisilla tutkimusmenetelmillä.

4. Tutkimusmenetelmät

Kehittämistehtävässä käsitellään fysioterapian opetuksen orientaatiota tieteelliseen tutkimukseen ja tutkimusasetelmiin tutkimalla Metropolia Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa sekä suorittamalla kyselytutkimus oppilaitoksen keväällä 2017 valmistumisvuorossa oleville fysioterapeuttiopiskelijoille. Opetussuunnitelmasta tarkasteltiin fysioterapian tutkimuksellista perustaa käsitteleviä opintoja ja niiden oppimistavoitteita. Kyselyllä pyrittiin tarkastelemaan fysioterapeuttiopiskelijoiden koettua oppimista ja sekä orientaatiota tutkimuksen merkityksellisyyteen fysioterapiassa. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista.

Kyselylomakkeessa oli sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä, suljettujen kysymysten asteikkona käytettiin Likertin 4-portaista asteikkoa. Kysymykset jaettu teemoihin siten, että määrällisiä ja laadullisia menetelmiä koskevat kysymykset oli eroteltu toisistaan. Lisäksi kyselyssä oli opinäytetyötä koskevia kysymyksiä, yleiseen tutkimuksen ymmärrykseen ja tutkimusta kohtaan asennoitumiseen liittyviä kysymyksiä sekä opiskelijan taustaa kartoittavia kysymyksiä (LIITE 1). Suljetuissa kysymyksissä käytettiin 4-portaista Likertin asteikkoa. Vastausvaihtoehdot olivat 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä 3 = jokseenkin samaa mieltä ja 4 = täysin samaa mieltä.

tä. Suljettujen kysymysten vastaukset analysoitiin tarkastelmalla vastausten jakaumaa ja taulukoimalla eri vastausvaihtoehtojen saamat suhteelliset osuudet.

Avointen kysymysten vastauksista tehtiin sisällönanalyysi aineistolähtöisesti. Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa teorian johtamista empiirisistä havainnoista, ikään kuin alhaalta ylöspäin (Eskola & Suoranta, 1998, 14). Vastauksille suoritettiin ensin sisällön erittely, joka menetelmänä mahdollistaa aineiston kuvaamisen määrällisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106). Opiskelijoiden vastauksista muodostettiin ensin teemoja, jotka tuotiin analyysin edetessä syntyneiden pääteemojen alle.

5. Tulokset

Metropolia Ammattikorkeakoulun vuoden 2013 opetussuunnitelmassa lähtökohtana ovat olleet WCPT fysioterapeuttien osaamissuosituksen ja ”The Competence Chart of the European Network of Physiotherapy in Higher Education” – malli. Lisäksi opetussuunnitelma perustuu Opetusministeriön ”Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon” -raporttiin ja Suomen Fysioterapeutit Ry:n raportteihin ”Fysioterapeutin ammatista” ja ” Fysioterapeutti muuttuvassa maailmassa - ydinosaminen ja valmiudet eri tehtäviin” (FTKS 2013). Uudessa vuoden 2014 opetussuunnitelmassa edellä mainittuja vaikuttimia ei ole raportoitu, mutta opetussuunnitelman ollessa alati kehittyvä jatkumo, voitaneen olettaa, ettei opetussuunnitelman perusta ole tältä osin muuttunut.

Vuoden 2013 opetussuunnitelmassa fysioterapian tieteellinen perusta sisältyy osaamisalueeseen ”fysioterapeutti ammattillisena kehittäjänä”. Osaamisalue on laajuudeltaan 34 opintopistettä, ja sisältää seuraavat opintokokonaisuudet: ammatillisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteet (9 op), innovaatio-opinnot (10 op) ja opinnäytetyö (15 op). Osaamisalueen tavoitteena on opettaa kriittisen tiedonmuodostuksen ja tiedon kriittisen arvioinnin perusteet sekä fysioterapia-alan kehittämistarpeet ja haasteet. Osaamistavoitteet täyttävän opiskelijan tulisi jakson käytyään hallita fysioterapia-alan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan lähtökohdat ja tarkoituk-

senmukaiset käytännöt. Lisäksi hänen tulisi kyetä oman työnsä ja alansa jatkuvaan kehittämiseen (FTKO 2013).

Uusimmassa, vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ei ole nimettyjä osaamialueita aiemman opetussuunnitelman tapaan. Fysioterapian tieteellinen perusta sisältyy opintokokonaisuuteen ”kehittämisen-, innovaatio- ja tutkimustoiminta fysioterapia-alalla”, jonka osaamistavoitteet ovat identtiset aiemman opetussuunnitelman ”fysioterapeutti ammatillisena kehittäjän” -osaamisalueen kanssa. Tämä opintokokonaisuus on laajuudeltaan 25 opintopistettä, ja siihen on sisällytetty innovaatio-opinnot (10 op). Opinnäytetyö on erotettu omaksi opintokokonaisuudekseen (15 op). Näiden opintokokonaisuuksien yhteenlaskettu laajuus on siis vuoden 2014 opetussuunnitelmassa yhteensä 40 opintopistettä (FTTO 2014).

Lomakekysely suoritettiin Metropolia Ammattikorkeakoulussa Vanhan viertotien toimipisteessä 22.03.2017, ja se kohdistettiin opintojen tyypillisen 3,5 lukuvuoden aikataulun mukaan keväällä 2017 valmistumisvuorossa oleville opiskelijoille. Ryhmä oli aloittanut opiskelu vuonna kevätlukukaudella 2014, ja he suorittavat tutkintonsa Metropolia Ammattikorkeakoulun vuoden 2013 koulutusohjelman mukaisesti.

Kyselyyn vastasi 12 valmistumisvuorossa olevaa opiskelijaa. Kaikki paikalla olleet opiskelijat suostuivat vastaamaan kyselyyn. Yhden opiskelijan osalta vastaustiedot jäivät puutteelliseksi lomakkeessa olleen ladontapoikkeaman vuoksi. Opiskelijoista yhdeksän oli naisia, kolme miehiä. Vastaajien keski-ikä oli 28,6 vuotta ja iän keskihajonta 7,5 vuotta. Yksi opiskelijoista oli suorittanut lukion lisäksi alemman korkea-asteen tutkinnon ennen ammattikorkeakoulua, kahdeksan lukion, yksi ammattikoulun, sekä kaksi lukion ja ammattikoulun.

Yleisiin fysioterapian tutkimukseen ja omaan opinnäytetyöhön liittyviin kysymyksiin vastasi 12 opiskelijaa. Opiskelijoista kolme oli tehnyt opinnäytetyönsä määrällisen tutkimukset menetelmillä ja kolme laadullisen tutkimuksen menetelmillä. Muita kuin laadullisia tai määrällisiä tutki-

muksia vastaajien opinnäytetöissä oli viisi, yhdellä vastaajalla ei ollut vielä varmuutta opinnäytetyönsä menetelmästä. Taulukossa 1 on kuvattu vastausten suhteelliset osuudet yleisiin fysioterapian tutkimusta ja omaa opinnäytetyötä koskeviin kysymyksiin (TAULUKKO 1).

Määrällistä tutkimusta koskeviin kysymyksiin vastasi 11 opiskelijaa. Vastausten keskiarvo oli Likertin 4-portaisella asteikolla 3,11 pistettä ja keskihajonnalla 0,80. Määrällisistä menetelmistä opiskelijoille tutuin termi oli järjestelmällinen kirjallisuuskatsaus pistekeskiarvolla 3,72 (0,47). Vähiten tuttu oli valmista aineistoa hyödyntävä tutkimus pistekeskiarvolla 2,91 (0,94). Taulukossa 2 on kuvattu vastausten suhteelliset osuudet määrällistä tutkimusta koskeviin kysymyksiin (TAULUKKO 2).

Laadullista tutkimusta koskeviin kysymyksiin vastasi 12 opiskelijaa. Vastausten keskiarvo oli 2,98 keskihajonnalla 0,80. Laadullisista menetelmistä opiskelijoille tutuin oli haastattelututkimus pistekeskiarvolla 3,67 (0,49). Vähiten tuttu oli valmista dataa hyödyntävä tutkimus pistekeskiarvolla 2,67 (0,98). Taulukossa 3 on kuvattu vastausten suhteelliset osuudet laadullista tutkimusta koskeviin kysymyksiin (TAULUKKO 3).

Avoimien kysymysten vastauksista oli hahmotettavissa neljä erillistä pääteemaa: fysioterapian hoidon laatu, fysioterapeutin ammatillinen kehitys, fysioterapia-alan kehitys sekä tutkimuksen merkityksellisyyden vasta-argumentointi. Useimmalla vastaajalla esiin tullut pääteema oli fysioterapia-alan kehitys, johon aihealueen vastauksissaan esiin tuoneet (n = 10) viittasivat yhteensä 16 kertaa. Eniten viittauksia tehtiin kuitenkin fysioterapeutin oman ammatillisen kehitykseen. Tähän teemaan viittasivat pääteeman esiin tuoneet vastaajat (n = 9) yhteensä 29 kertaa. Fysioterapian hoidon laadun (n = 8) esiin tuoneet viittasivat pääteemaansa 21 kertaa. Pääteemoista erottui yhteensä kymmenen alaluokkaa. Taulukossa 4 on kuvattu kyselyyn avointen kysymysten vastauksista johdetut teemat (TAULUKKO 4).

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden (n = 12) vastausten suhteelliset osuudet yleisiin fysioterapian tutkimusta ja omaa opinnäytetyötä koskeviin kysymyksiin prosentteina.

Kysymys	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin sama mieltä	Täysin samaa mieltä	Keskiarvo (keskihajonta)
Ymmärrän, mitä tarkoittaa näyttöön perustuva fysioterapia	0	0	17	83	3,83 (0,39)
Fysioterapiamenetelmien perustuminen tutkimusnäyttöön on mielestäni olennaista työelämässä	0	0	58	42	3,42 (0,51)
Tutkimuksella on mielestäni tärkeä rooli fysioterapeutin työn kehittämisessä	0	8	42	50	3,42 (0,67)
Tutkimuksella on mielestäni tärkeä rooli fysioterapeutin työn kehittämisessä	0	17	58	25	3,00 (0,74)
Tiedän, mitä tutkimusmenetelmää käytän opinnäytetyössäni	0	8	42	50	3,25 (0,75)
Ymmärrän, miksi käytän opinnäytetyössäni siihen valittua menetelmää	0	0	33	67	3,67 (0,49)

TAULUKKO 2. Kyselyyn vastanneiden (n = 11) suhteelliset vastausosuudet määrällistä tutkimusta koskeviin kysymyksiin prosentteina.

Kysymys	Täysin mieltä	eri	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	Keskiarvo (keskihajonta)
Ymmärrän, millaisiin kysymyksiin saadaan vastauksia määrällisillä menetelmillä	9		9	73	9	2,82 (0,75)
Poikkileikkaustutkimus on minulle tuttu termi	0		27	36	36	3,09 (0,83)
Ymmärrän, missä tapauksessa poikkileikkaustutkimuksen käyttö on tarkoituksenmukaista	9		27	55	9	2,64 (0,81)
Seurantatutkimus on minulle tuttu termi	0		0	36	64	3,64 (0,50)
Ymmärrän, missä tapauksessa seurantatutkimuksen käyttö on tarkoituksenmukaista	9		9	45	36	3,09 (0,94)
Tapaus-verrokkitutkimus on minulle tuttu termi	0		18	36	45	3,27 (0,79)
Ymmärrän, missä tapauksessa tapaus-verrokkitutkimuksen käyttö on tarkoituksenmukaista	9		18	36	36	3,00 (1,00)
Satunnaistettu kontrolloitu koe (RCT-tutkimus) on minulle tuttu termi	0		9	27	64	3,55 (0,69)
Ymmärrän, missä tapauksessa satunnaistetun kontrolloidun kokeen käyttö on tarkoituksenmukaista	9		18	27	45	3,09 (1,04)
Järjestelmällinen kirjallisuuskatsaus on minulle tuttu termi	0		0	27	73	3,72 (0,47)

Ymmärrän, missä tapauksessa järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen käyttö on tarkoituksenmukaista	9	9	64	18	2,91 (0,83)
Valmiita aineistoja hyödyntävä tutkimus on minulle tuttu asia	9	18	45	27	2,91 (0,94)
Ymmärrän, missä tapauksessa valmiiden aineistojen aineistojen hyödyntäminen tutkimuksessa on on tarkoituksenmukaista	9	18	64	9	2,72 (0,79)
<hr/>					
Keskiarvo					3,11 (0,80)
<hr/>					

TAULUKKO 3. Kyselyyn vastanneiden (n = 12) suhteelliset vastausosuudet laadullista tutkimusta koskeviin kysymyksiin prosentteina.

Kysymys	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	Keskiarvo (keskihajonta)
Ymmärrän, millaisiin kysymyksiin saadaan vastauksia laadullisilla menetelmillä	8	8	67		1 2,91 (0,79) 7
Haastattelututkimus on minulle tuttu termi	0	0	33		6 3,67 (0,49) 7
Ymmärrän, missä tapauksessa haastattelututkimuksen käyttö on tarkoituksenmukaista	0	8	50		4 3,33 (0,65) 2
Kyselytutkimus on minulle tuttu termi	0	0	42		5 3,58 (0,51) 8
Ymmärrän, missä tapauksessa kyselytutkimuksen käyttö on tarkoituksenmukaista	8	8	67		1 2,92 (0,79) 7
Havainnointitutkimus on minulle tuttu termi	17	17	25		4 2,92 (1,16) 2
Ymmärrän, missä tapauksessa on havainnointitutkimuksen käyttö on tarkoituksenmukaista	17	25	50		8 2,50 (0,90)
Valmista dataa käyttävä tutkimus on minulle tuttu asia	8	42	25		2 2,67 (0,98) 5
Ymmärrän, missä tapauksessa on dataa analysoiva tutkimus on tarkoituksenmukaista.	17	42	33		8 2,33 (0,89)
Keskiarvo					2,98 (0,80)

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden avoimissa kysymyksissä esiin nostamat teemat

Yläluokka	Teeman luonnehdinta	Käytetyt sanat	Viittausten määrä	Henkilöiden määrä
Hoidon laatu n = 8	Vaikuttavuus	vaikuttavuus paremmat tulokset	6	5
	Luotettavuus	luotettavuus perusteltuus tarkkuus	3	3
	Laatu	paras mahdollinen hoito paras mahdollinen laatu laadukas tieto	4	4
	Mitattavuus/objektiivisuus	näyttöön perustuva todistettu tutkittu tieto	4	3
	Eettisyys, turvallisuus, virheiden välttäminen	terapeutin ja potilaan suojetu virheiltä turvallisuus	4	1
Fysioterapeutin ammatillinen kehitys n = 9	Työtaitojen kehitys	kehitys uudet taidot uskottavuus alan seuraaminen ammattitaidon kehitys tutkimuksen tekeminen	15	8

	Ajattelun kehitys	kyky erottaa laadukas tutkimus	14	9
		kriittisyys ft-menetelmiä kohtaan		
		kriittisyys tietoa kohtaan		
Fysioterapialan kehitys n = 10	Soveltaminen käytäntöön	menetelmien kehitys tutkimustiedon jalkauttaminen soveltaaminen käytäntöön työssä hyödyntäminen	16	10
Vastaargumentointi n = 3	Käytännön korostaminen	tutkimustieto ylikorostunut käytännön tärkeys halu välttää tieteen korostumista	5	3
	Puutteiden esiintuominen	kaikkea ei voi tutkia puolueellisuus	2	2

6. Pohdinta

Kehittämistehtävän tarkoituksena oli tarkastella Metropolia Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman suhdetta tutkimusmenetelmiin sekä valmistuvien fysioterapeuttiopiskelijoiden koettua osaamista tutkimusmenetelmien suhteen ja heidän asennoistumistaan tutkimusta kohtaan.

Opetussuunnitelma määrittelee tutkimukseen liittyvän opetuksen varsin yleisluontoisesti, ja siten jättää tarkemman sisällön pitkälti yksittäisen opettajan oman toteutussuunnitelma varaan. Kevätlukukaudella 2014 aloittaneet suorittivat opintonsa vuoden 2013 opetussuunnitelman mukaan. Tämän korvannut uusin, vuoden 2014 opetussuunnitelma sisältää tutkimuksen aihealueeseen limittyviä opintoja kuusi opintopistettä aiempaa enemmän. Tästä voisi osaltaan päätellä, että tutkimuksen merkityksellisyys noteerataan Metropolia Ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelmaa luotaessa aikaisempaa selvemmin. Muutamassa vastauksissa ilmeni kritiikkiä analyysimenetelmien ajoittumisesta opinnoissa liian myöhäiseen vaiheeseen opinnäytetyössä hyödyntämisen kannalta. Uusimmassa opetussuunnitelmassa vastaavat opinnot on siirretty aikaisempaan vaiheeseen opintoja. Tämän perusteella on oletettavaa, että myöhemmin opintonsa aloittaneet fysioterapeuttiopiskelijat voivat kokea opetuksen tukeneen paremmin opinnäytetyöprosessia. Suorempi vaikutus itse tutkimusosaamiseen lienee kuitenkin suoritettavien opintojen laajuudella.

Valmistumisvuorossa keväällä 2017 olevat fysioterapiaopiskelijat kokivat osaavansa keskeisimmän laadulliset ja määrälliset tutkimusmenetelmät hyvin. Suljetuissa kysymyksissä määrälliset tutkimusmenetelmät koettiin hieman tutummiksi kuin laadulliset menetelmät. Yleisesti suhtautumisesta tieteelliseen toimintaan sai sekä suljettujen että avointen kysymysten vastauksista keskimäärin positiivisen vaikutelman.

Vaikka tuloksista voidaankin nähdä, että vastauksissa määrällisen tutkimuksen koettua osaamista kuvaavat pisteet olivat keskimäärin hieman korkeammat, tulisi liian pitkälle menevien johtopäätösten tekemistä välttää. Määrällinen ja laadullinen tutkimus eroavat luonteeltaan toisistaan merkittävästi, eikä käytetyssä lomakkeessa tutkimustoiminnan määrällisistä ja laadullista puolta kar-

toittavia kysymyksiä voi pitää täysin toisilleen yhteismitallisina vastinpareina. Kaikkien kysyttyjen tutkimustermien esiintymisestä fysioterapian opetuksessa ei myöskään ole tietoa, vaan harvinta on jäänyt yksittäisten opettajien päätettäväksi. Joidenkin tutkimustermien tutuksi tulemiseen voi lisäksi osaltaan vaikuttaa niiden yleinen esiintyminen opetustoiminnan ulkopuolella.

Laadullisesta tutkimusta tehdessä olisi aina syytä pohtia tutkijan taustaa, koska tutkijan asema on vapaampi kuin tilastollisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 16). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa vallitsee ennako-oletus hypoteesittomasta lähtötilanteesta, mutta käytännössä tämä ei ole mahdollista tutkijan havainnot ovat latautuneet aikaisemmista kokemuksista (Eskola & Suoranta, 1998, 16). Kyselyn ja analyysin teki tässä tapauksessa fysioterapeutti ja terveystieteiden opiskelija, jonka taustana on kuuden vuoden kokemus toiminnasta Helsingin kaupungin fysioterapiassa sairaalatyössä sekä polikliinisessä työssä. Tässä tutkimuksessa kokemuksen pohjautuvat hypoteesit saattavat heijastua sekä kysymysten asetteluun, että aineiston analyysiin. Vaikka aineiston analyysi perustuu tutkittavien opiskelijoiden omiin sanoihin, saattaa sekä kyseysten asetteluun, että vastausten sisällön teemoitteluun sulautua tutkijan omia näkemyksiä.

Kehittämistehtävä ei ota kantaa siihen, miten fysioterapian tutkimuksessa käytettäviä menetelmiä on osattu käytännössä hyödyntää opinnäytetöissä. Myöskään siihen, onko menetelmien sisältö ja niiden käyttö ymmärretty oikein, ei voi ottaa kyselyn tulosten perusteella kantaa.

Jatkossa voisi olla aiheellista tarkastella tutkimuksen keinoin opinnäytetöiden toteutunutta hyötyä sekä fysioterapeuttien omaan ammatilliseen kehitykseen, että fysioterapia-alan yleiseen kehitykseen. Opinnäytetöiden toteutunut menetelmällinen laatu lienee myös järkevä tutkimuskohde jatkossa. Tämä tarkastelu paljastaisi, onko fysioterapian tutkimusta käsittelevillä kursseilla opetettu menetelmäosaaminen saatu siirrettyä myös opiskelijoiden omaan tieteelliseen tuotokseen. Lisäksi tutkimusopintojen laajuuden yhteyttä opiskelijoiden koettuun tutkimusosaamiseen sekä koettuihin hyötyihin myöhemmin ammatissa toimiessa voisi jatkossa tutkia.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 2014. 14 §/14.11.2014/932.

Opetussuunnitelma ja opintojen pituus.

Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R. ym. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu: Julkaisusarja: B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. 2007.

FTKO 2013, Fysioterapian koulutusohjelma 2013. Viitattu 27.03.2017. <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/16183/fi/114/SF14K1/year/2013>.

FTTO 2014, Fysioterapian tutkinto-ohjelma 2014. Viitattu 27.03.2017. <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/16183/fi/70305/SXB14S1/year/2014>.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Juva: WSOY.

McKibbin KA. Evidence based practice. Bulletin of the Medical Library Association 1998: 86:3;396-401.

OPS Metropolia Ammattikorkeakoulu. 2017. Viitattu 27.03.2017. <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

The World Confederation of Physical Therapy (WCPT). 2011a. Policy Statement – Evidence Based Therapy. WCPT 2011.

The World Confederation of Physical Therapy (WCPT). 2011b. Policy Statement – Research. WCPT 2011.

The World Confederation of Physical Therapy (WCPT). 2011c. WCPT guideline for qualifications of faculty for physical therapist professional entry level education programmes. WCPT 2011.

6. PSYKOFYYSISEN FYSIOTERAPIAN TÄYDENNYSKOULUTUS (15 OP) FYSIOTERAPEUTTIIEN ODOTUKSIA, TAVOITTEITA JA AJATUKSIA PSY- KOFYYSISEN FYSIOTERAPIAN TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN HAKEUTUMISELLE

Maria Maljanen

Johdanto

Fysioterapian ammattitaitoon kuuluu, tiedon yhdistäminen, jäsentäminen, kriittinen arviointi, itsensä kehittäminen, työtä ja ammattialaa käyttäen tutkiva ja kehittävä työote sekä toimiminen oman alansa asiantuntijana moniammatillisissa työryhmissä (Fysioterapeutti muuttuvassa maailmassa 2011, 8). Fysioterapeuttien ammatillisen identiteetin rakentaminen on jatkuva ja kokonaisvaltainen prosessi, mikä edellyttää yksilön kannalta jatkuvuutta ja ennustettavuutta, mitä työelämä ei nykyään tarjoa fysioterapeuteille kovin paljon. Fysioterapeuttien työtehtävät tai työkuvat saattavat muuttua nopeasti. Lyhyet työsuhteet ja epävarmuus eivät mahdollista pitkäjänteistä ammatillisen identiteetin rakentamista eivätkä sitoutumista suhteellisen pysyvään ammatti-kuvaan, ammatilliseen yhteisöön tai työhön (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28). Työelämän muutokset edellyttävät työntekijöiltä valmiutta uuden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen, mikä vaatii ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyä. Wengerin (1998) mukaan identiteetti kehittyy oppimisessa käytäntöyhteisön jäsenenä ja identiteetti, tarkoitus, käytäntö sekä yhteisö ovat yhteydessä toisiinsa oppimisessa. Wenger (1998) korostaa identiteetin rakentamista osallistumisen kautta ja hänen mukaansa tällainen osallistuminen ei ainoastaan muodosta tekemisiämme, vaan sen, keitä me olemme ja miten me tulkitsemme tekemisiämme.

Fysioterapeutin ammatissa toimiminen edellyttää, itseohjautuvuutta, yrittäjämäistä asennetta, lisääntyvää vastuunottoa, kykyä moniammatilliseen yhteistyöhön, asiakas/perhelähtöisyyttä, fysioterapiatieteen seuraamista, yhteiskunnan haasteiden, muutosten huomioimista sekä jatkuvaa

ammattillista kehittymistä (Fysioterapeutin ydinosaaminen 2016). Ammatillinen kasvu on jatkuva elinikäisen oppimisen prosessi (Ruohotie 2003, 4-11). Euroopan komissio määrittelee elinikäisen oppimisen seuraavanlaisesti ”*kaikki elämän aikana aloitettu oppimistoiminta, jonka tavoitteena on parantaa ammattitaitoa, tietoja ja osaamista sekä edistää henkilökohtaisten toiveiden toteutumista, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja/tai työllistettävyyttä*” (KOM 2001/678, 10). Ammattikorkeakoulujen elinikäisen oppimisen edistämisen velvoite on säädetty ammattikorkeakoululaissa, jossa määritellään ammattikorkeakoulun mahdollisuus järjestää erikoistumis-koulutusta, avointa ammattikorkeakouluopetusta sekä täydennyskoulutusta (Ammattikorkeakoululaki 2014/932).

Psykofyysinen fysioterapia kuuluu Kelan korvattaviin kuntoutusmuotoihin (Härkönen ym. 2016) ja psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus (15op) on tällä hetkellä yksi fysioterapeuttien lisäkoulutus mahdollisuus. Psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus on elänyt muutosrikkaita vaiheita ja sitä tulisi kehittää niin, että se palvelisi mahdollisimman hyvin koulutukseen hakeutuvia fysioterapeutteja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tämän kehitystehtävän tarkoituksena oli selvittää, fysioterapeuttien tavoitteita, odotuksia ja ajatuksia hakeutuessaan psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutukseen Tampereen ammattikorkeakouluun. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miksi psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus on viime vuosina ollut yhä suosittu täydennyskoulutus, ja minkä takia fysioterapeutit hakeutuvat kyseiseen koulutukseen.

2 Käsitteet

2.1 Psykofyysinen fysioterapia

Fysioterapian maailmanjärjestön mukaan ihmisen keho, mieli, henki vaikuttavat henkilön kokemukseen itsestä ja toisalta mahdollistavat kehittämään tietoisuutta omasta kehosta ja liikkeistään sekä niissä heränneistä tarpeissa ja tavoitteissa (WCPT 2017). Suomessa psykofyysinen fysioterapia määritellään Suomen Psykofyysisen Fysioterapia yhdistyksen toimesta ”*fysioterapi-*

an erikoisalana, jonka tavoitteena on kokonaisvaltaisen ihmisen toimintakyvyn edistäminen. Taustalla on ihmiskäsitys, joka korostaa kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä”. Psykofyysisessä työskentelyssä korostuu ymmärrys siitä, että keho ja mieli muodostavat yhteisen kokonaisuuden ja ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tunteet ja ajatukset heijastuvat liikkumiseen ja kokemukseen omasta kehosta (Suomen Psykofyysisen Fysioterapian yhdistys 2017, Skjaerven 2010). Härkösen ym. (2016) tutkimuksessa todetaan psykofyysisen fysioterapian olevan viitekehys ja lähestymistapa, jonka sisään kuuluu monia erilaisia menetelmiä ja kohderyhmiä. Psykofyysisen fysioterapian työtavoissa korostuu terapeutin ote, ja ihmisen kohtaaminen läsnä olevassa vuorovaikutussuhteessa eli dialogissa. Työtavoissa korostuu kokemuksellisuus sekä kehotietoisuus osana itsetuntemusta. Kehollisen harjoittelun sekä kokemisen kautta pyritään tukemaan koko ihmistä. Psykofyysisen fysioterapian lähtökohtana on ihmisen voimavarat ja niiden tukeminen. Työvälineitä ovat liikeharjoitteet, rentoutusmenetelmät, pehmytkuduskäsittelyt, hengitys- ja kehotietoisuus-, kehonkuvaa tukevat harjoitukset, sekä vuorovaikutusta vahvistavat harjoitteet (Jaakkola 2007, Suomen Psykofyysisen Fysioterapian yhdistys 2017).

Psykofyysisen fysioterapian teoriapohja rakentuu erilaisista teoriamalleista, joista tunnetuimpia ovat Dropsyn (1988) ihmisen olemassaolon tasoja kuvaava malli, Skjaervenin ym. (2008) liikkeen laadun interaktiivista prosessia kuvaava malli, Kolbin (1984) kehollisen kokemuksen oppimisen malli muutosprosessin malli (Prochaska ym. 1992) sekä uusimpana biopsykososiaalinen malli. Biopsykososiaalisissa mallissa toimintarajoitteet nähdään henkilön terveyden ja konkreettisen elämäntilanteen vaatimusten välisenä epäsuhtana. Tämän epäsuhtaan minimoimiseksi henkilön terveydentilaan liittyvien tekijöiden lisäksi on otettava huomioon myös ympäristö- ja yksilötekijöiden vaikutus (Terveyden-ja hyvinvoinninlaitos 2016).

Härkösen ym. (2016) tutkimuksessa arvioitiin psykofyysisen fysioterapian soveltuvuutta ja käytömahdollisuuksia ja siinä todettiin alan tutkimuskirjallisuuden olevan runsasta ja temaattisesti moniulotteista. Päätulokset osoittivat kokonaisvaltaisen kehotyöskentelyn merkityksen asiakkaan itsesäätelyn vahvistumiseen ja toimintakykyyn ja näin ollen psykofyysisen fysioterapia osoitet-

tiin soveltuvaksi kuntoutusmuodoksi (Härkönen ym. 2016, 5). Psykofyysistä fysioterapiaa tarjotaan hyvin monenlaisille asiakasryhmille. Suomessa psykofyysistä fysioterapiaa käytetään muun muassa vaativan lääkinnällisen kuntoutuksen asiakasryhmille, neurologisessa kuntoutuksessa, mielenterveys kuntoutuksessa sekä erilaisten stressiperäisten ongelmien hoidossa ja kuntoutuksessa. Lisäksi sitä käytetään erilaisten kipuoireiden hoidossa (Härkönen ym. 2016, 7-8).

Psykofyysisellä fysioterapialla ei ole yhtenäistä kansainvälistä nimikettä (Härkönen ym. 2016, 24), joten tutkimushauilla on yleensä vaikea tunnistaa suoranaisesti psykofyysiseen fysioterapiaan liittyviä tutkimuksia. Wilson ym. (2017) käyttävät termiä psykologisesti painottuva fysioterapia (psychologically informed physiotherapy) ja muissa kansainvälisissä julkaisuissa käytetään termiä monitieteinen kuntoutus (multidisciplinary biopsychosocial rehabilitation) tai psykososiaalinen fysioterapia (Härkönen ym. 2016, 22). Termien käyttö on kansainvälisesti hyvin kirjavaa. Myös interventioiden ja käytettyjen kuntoutusmenetelmien kirjo on hyvin laaja, koska kyse on kokonaisvaltaisesta psykofyysisestä kuntoutuksesta. Tämä edellyttää kokonaisvaltaista tietoa kuntoutujan kehon ja mielen toiminnoista, toimintakyvystä sekä osallistumisesta (Härkönen ym. 2016, 31). Kansainvälisesti maailmalla toimii kuitenkin psykofyysiseen fysioterapiaan erikoistunut yhdistys ICCPPMH, The International Conference of Physical therapy in Psychiatry and Mental Health (ICCPHM 2017).

2.2 Psykofyysisen fysioterapia koulutuksen historia

Psykofyysisen fysioterapian ajatus on lähtöisin suomalaisen fysioterapia tieteestä, mutta siihen on saatu vaikutteita muun muassa norjalaisesta ja ruotsalaisesta fysioterapiaperinteestä. Tämä lähestymistapa kehittyi yhteistyössä fysioterapeuttien, psykologien ja psykiatrien kanssa. 1980-luvulla alkoi psykofyysisen fysioterapian kehitys voimakkaasti myös Suomessa lisääntyneen koulutuksen kautta (Suomen Psykofyysisen Fysioterapian yhdistys 2017).

Psykofyysisen fysioterapian koulutus on elänyt varsin muutosrikkaita vaiheita. Psykofyysisen fysioterapian opintoja on tarjottu fysioterapeuteille vuodesta 1993 lähtien, jolloin opinnot suoritettiin päiväopintoina 1.11.1993-31.3.1994 (15 opintoviikkoa) välisenä aikana. Koulutuksen nimi oli tuolloin Psykosomaattisen fysioterapian jatkolinja. Ensimmäiset erikoistumisopinnot psykofyysisestä fysioterapiasta toteutettiin vuosina 2002-2004, jolloin koulutus oli kaksi vuotinen (40op) ja nimellä Mielenterveyttä tukeva fysioterapia. Psykofyysisen fysioterapian erikoistumisopinnot jatkuivat Tampereen ammattikorkeakoulussa vuodesta 2004 vuoteen 2015 asti, 30 opintopisteen kokonaisuuksia nimellä psykofyysisen fysioterapian erikoistumisopinnot (Jaakkola 2016).

Ammattikorkeakoulut päättävät itsenäisesti, kuinka monta opintopistettä he sisällyttävät fysioterapeutin peruskoulutukseen psykofyysisistä fysioterapiaa. Tampereen ammattikorkeakoulussa psykofyysisen fysioterapian perusteet ja erityisesti kehotietoisuus kulkee opetussuunnitelman monissa kohdissa ja psykofyysisistä fysioterapiaa opiskellaan erityisesti aikuisten sekä lasten ja nuorten opintojaksoissa. Lisäksi psykologista näkökulmaa opiskellaan eri lukukausilla. Metropolissa psykofyysisen fysioterapian opintoja on opetussuunnitelman mukaan perusopiskelijoille 10 opintopisteen verran, kun vastaavasti Oulun ammattikorkeakoulussa perusopiskelijoilla on neljän opintopisteen Mielenterveyttä tukeva fysioterapia opintokokonaisuus (Metropolia 2017, Oulun ammattikorkeakoulu 2017). Vaihtelu psykofyysisen fysioterapian opintokokonaisuuksien määrästä ammattikorkeakoulujen välillä on hyvin vaihtelevaa ja lisäkoulutuksen kysyntä näyttää lisääntyneen.

2.3 Psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus

Vuonna 2016 erikoistumiskoulutukset muuttuivat merkittävästi ja psykofyysisen fysioterapian opinnot muuttuivat 10 opintopisteen kokonaisuudeksi nimellä Psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus. Joulukuussa 2016 alkoi psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus, joka heti pidennettiin 15 opintopisteen kokonaisuudeksi (Jaakkola 2016).

Psykofyysisen fysioterapian täydenniskoulutus on tarkoitettu tutkinnon suorittaneille fysioterapeuteille, jotka haluavat syventää näkemystään ja osaamistaan psykofyysisen fysioterapian suuntaan. Tällä hetkellä Tampereen ammattikorkeakoulu järjestää psykofyysisen fysioterapian täydenniskoulutusta, jonka laajuus on 15 opintopistettä. Opinnot sisältävät yhteensä 15 lähiopetuspäivää sekä itsenäistä työskentelyä. Koulutus sisältää myös viiden päivän harjoittelun psykofyysisen fysioterapian alueella, etukäteistehtäviä, välitehtäviä sekä lopputehtävän. Tampereen ammattikorkeakoulun psykofyysisen fysioterapian täydenniskoulutuksen tavoitteena on syventää sekä jakaa osaamista ja kokemusta psykofyysisestä fysioterapiasta sekä auttaa opiskelijoita soveltamaan psykofyysisen fysioterapian näkökulmaa ja työtapoja omaan työhön (Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen täydenniskoulutus, psykofyysinen fysioterapia 2017).

Suomessa on tarjolla myös muiden oppilaitosten tarjoamia psykofyysiseen fysioterapiaan liittyvien menetelmien koulutusta. Metropolian ammattikorkeakoulu järjestää muun muassa Basic Body Awareness -terapiakoulutusta (5op) ja Tampereen ammattikorkeakoulu järjestää NPMP-koulutusta (Norwegian Psychomotor Physiotherapy-Resource Oriented Body Examination and Physiotherapy, 7op), jossa tavoitteena on voimavarasuuntautunut kehon tutkiminen ja voimavaroihin pohjautuvan fysioterapian erilaisten keinojen ja lähestymistapojen käyttö potilas- ja asiakastyössä (Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen täydenniskoulutus. Norwegian Psychomotor Physiotherapy-Resource Oriented Body Examination and Physiotherapy 2017). Lisäksi tarjolla on muuta koulutusta eri osa-alueilta kuten rentoutuminen, hengityskoulu, psykoedukaatio, liike-, draama-, tanssi-, ja musiikkiterapia (Suomen Psykofyysisen Fysioterapian yhdistys 2017).

3 Aineiston hankinta ja menetelmä

Kehittämistehtävään osallistui joulukuun 2016 ja maaliskuun 2017 välisenä aikana Tampereen ammattikorkeakoulun psykofyysisen fysioterapian täydenniskoulutuksen aloittaneet fysioterapeutit. Kaikille ensimmäiselle tai toiselle psykofyysisen fysioterapian lähijaksolle osallistuneille

fysioterapeutille jaettiin kirjallinen kehittämistehtävän tutkimuslupalomake (liite 1) sekä kyselylomake (liite 2). Heille kerrottiin yleisesti kehittämistehtävän tavoitteesta ja tarkoituksesta. Kyselylomakkeeseen vastattiin nimettömästi.

Kyselylomakkeen avoimet kysymykset analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysissa aineistoa tarkastellaan aineistoa eritellen, etsien yhtäläisyyksiä sekä eroja samalla aineistoa tiivistäen. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105).

Kyselylomake sisälsi perustietoihin liittyvät kysymykset, kuten sukupuoli, ikä, koulutustausta, työuran pituus fysioterapeuttina sekä tämän hetkinen toimialue. Kyselylomakkeella selvitettiin myös avoimin kysymyksin psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutukseen hakeutumisen syitä, koulutukselle asettamia tavoitteita ja odotuksia. Lisäksi vastaajilta kysyttiin miten he näkevät psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutuksen palvelevan heitä tulevaisuudessa työelämässä sekä omassa ”vapaa-ajan” elämässä.

Allekirjoitetun tutkimusluvan sekä kyselylomakkeen palautti yhteensä 33 fysioterapeuttia. Vastaajista 32 oli naisia ja yksi mies. Vastaajista 24-30 vuotiaita oli 14 (43%) fysioterapeuttia, 31-40 vuotiaita oli kahdeksan (24%) fysioterapeuttia, 41-50 vuotiaita oli seitsemän (21%) fysioterapeuttia ja yli 51-vuotiaita neljä (12%) fysioterapeuttia. Vastaajien keski-ikä oli 36-vuotta, nuorin vastaajista oli 24-vuotias ja vanhin 56-vuotias. Vastaajista 25:llä (76%) oli fysioterapian amk-tutkinto, neljällä (12%) oli fysioterapian tutkinto, kahdella (6%) lääkintävoimistelija tutkinto, yhdellä erikoislääkintävoimistelijan tutkinto ja yhdellä vastaajista oli fysioterapian tutkinnon lisäksi ylempi AMK-tutkinto. Kyselyyn vastaajista yhdeksän (27%) fysioterapeuttia oli töissä julkisella puolella erikoissairaanhoidossa, kahdeksan (24%) fysioterapeuttia julkisella puolella perusterveydenhuollossa, kahdeksan (24%) oli töissä yksityisellä puolella ja neljä (12%) toimi ammatinharjoittajana. Kaksi vastaajaa toimi järjestössä tai muussa organisaatiossa ja kaksi ei

ollut tällä hetkellä työelämässä tai he olivat töissä muualla. Vastaajista 16:sta (48%) fysioterapeutin työkokemusta oli kertynyt 1-5 vuotta, neljällä (12%) 6-10 vuotta, kolmella (9%) 11-15 vuotta, neljällä (12%) 16-20 vuotta ja viidellä (15%) vastaajista kokemusta oli yli 20 vuoden työkokemus fysioterapeutina. Yksi vastaajista ei ilmoittanut työvuosia.

4 Tulokset

Useat opiskelijat määrittivät psykofyysisen fysioterapian kokonaisvaltaisena lähestymistapana kohdata, hoitaa ja kuunnella kuntoutujaa tasavertaisesti, ”kohdataan ihminen ongelmiansa kanssa eikä ongelma ihmisen kanssa” ja ”olla ihminen ihmiselle”. Psykofyysinen fysioterapia tarkoitti monelle hyväksymistä, voimavaralähtöistä lähestymistä, joka rakentuu arvostavasta, ymmärtävästä ja tutkivasta fysioterapiasta. Vastauksista nousi esille kehollisuuden korostaminen sekä mahdollisuus yhdistää keho ja mieli yhdessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ”kykyä aistia, mitä omassa kehossa tapahtuu, mitä tapahtuu mielessä, koetaan kehossa ja päinvastoin”.

Eräs fysioterapeutti kirjoitti, että psykofyysinen fysioterapia oli hänelle vielä tuntematonta ja hänellä oli tällä hetkellä ”paljon avoimia kysymyksiä”, joita oli herännyt myös työyhteisön keskuudesta. Yksi fysioterapeutti vastasi psykofyysisen fysioterapian olevan sallivuutta lähestyä kuntoutujaa kokonaisvaltaisesti, ”lupa ottaa potilas kokonaisvaltaisesti huomioon”. Psykofyysinen fysioterapia tarkoitti myös osallistavaa, yhdessä oivaltamisen prosessia. Useat korostivat psyykkisten oireiden huomioimista ja oireiden todellisten syiden selvittämistä ja hoitamista. Fysioterapeutit määrittivät psykofyysistä fysioterapiaa myös työtapojen kautta, ”hengittämistä, hengittelyä” tai sitä pidettiin suuntautumisvaihtoehtona ”psykofyysinen fysioterapia on yksi polku tai suuntautuminen”.

4. 1 Opiskelijoiden odotukset psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutusta kohtaan

Useat fysioterapeutit painottivat odottavansa koulutukselta tiedon selkeyttämistä ja jäsentämistä siitä, mitä psykofyysinen fysioterapia todella tarkoittaa ja heillä oli toive saada syvempää ymmärrystä kehon ja mielen yhteydestä. Useat odottivat saavansa konkreettisia työkaluja ja harjoituksia käytäntöön, mutta myös teorian tietoa ja näyttöön perustuvaa tietoa vaikuttavuudesta kaivattiin, ”tietoa ja taitoa kohdata psyykkisesti oirehtivia ihmisiä, faktaa”.

Fysioterapeuteilla kohdistui koulutusta kohtaan suuria odotuksia, ”luentoja ja keskusteluja”, ”vastinetta rahoille”, ”laadukasta opettamista ja ohjaamista”. Osa selkeästi halusi verkostoitua koulutuksen kautta ja vastauksissa painottui kontaktien saaminen kollegoihin sekä yhteisen jakamisen kautta kokemusten kerääminen.

Psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutuksen ajateltiin tarjoavan etenkin läsnäolon ja omien voimavarojen tiedostamista ja tunnistamista. Useat fysioterapeutit toivoivat, että he saisivat työkaluja itselleen kohdata haastavia asioita ja tilanteita ja toisaalta ymmärtää näitä tilanteita paremmin, ”oma vaikutus lasten kehitykseen ja tätä kautta omien lasten kriisien ymmärryksen helpottuminen”. Koulutuksen toivottiin antavan itselle tilaa ja rauhaa pysähtyä miettimään tarkemmin omaa itseään ja kehollisia viestejä, ”oppia tuntemaan itsensä paremmin, se on syvin ajatus”. Halu kehittyä niin fysioterapeuttina, mutta myös ihmisenä oli fysioterapeuteilla suuri, ”ymmärrystä omaan itseen, omiin tapoihin ja toimintamalleihin”.

4.2 Psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus ammatillisen kehittymisen kannalta

Työelämän kannalta koulutuksen ajateltiin olevan tilaisuus oman osaamisen kehittämiseksi ja itsensä kouluttautumiselle. Tulevaisuuden työelämän kannalta fysioterapeutit pitivät tärkeänä koulutuksen mahdollistavan heille laajempia ja monipuolisempia työtehtäviä sekä tarjoavan heil-

le uusia, parempia uramahdollisuuksia, ”avaa ovia toteuttaa fysioterapiaa eri näkökulmasta ja jopa eri työpaikassa...”, ”muodollinen pätevyys, jonka kautta pysyvät työsuhde, varmempi työpaikka”. Koulutuksen ajateltiin tarjoavan myös vinkkejä ja markkinointi ideoita oman työn kehittämiseksi. Myös ammatillisen osaamisen kehittymistä ja vahvistumista korostettiin ja toisaalta muodollisen pätevyyden/nimikkeen saamista. Toisaalta yksi vastaajista kirjoitti, että nyt hänellä on aikaa pitkään haaveilleelle koulutukselle ”takana on jo työelämävuosia ja tarttumapintaa uudelle tiedolle on olemassa.” Myös ympäristön tuomat paineet saattoivat olla syy koulutukseen hakeutumiselle tai kollegoiden suositukset, ”suorittamiskeskkeisen kulttuurin korostuminen viime vuosina on osaltaan myös vaikuttanut koulutukseen hakeutumiseksi”, ”työni edeltäjäni, perehdyttäjäni suositteli koulutusta”.

Useat vastaajista kirjoittivat hakeutuneensa koulutukseen, koska he tarvitsivat työkaluja haastaviin asiakastilanteisiin ja asiakasryhmiin, joista mainittiin muun muassa, krooniset kipukuntoutujat, masennus potilaat, uniongelmaiset, ja muut psykiatrisen diagnoosin saaneet kuntoutujat. Monella vastaajista oli halu auttaa ihmistä kokonaisvaltaisemmin ja tarvitsivat konkreettista tekemistä ”miten purkaa mielen mutkia liikkeen avulla”. Kaksi vastaajaa korosti, ettei perinteisestä fysioterapiasta ole hyötyä heidän asiakkaiden kanssa tai että ”perinteinen fysioterapia ei riitä”, eräs kirjoitti tarvitsevänsä laajempaa lähestymistapaa työterveyshuollon asiakkaiden kanssa. Toisaalta psykofyysinen fysioterapia koettiin uutena ja työtä rajaavana osa-alueena ”nykyinen työ pohjaa täysin psyfyyn ja koen etten ole pätevä työhöni ilman lisäkoulutusta”. Muutamilla vastaajista oli selvästi enemmän kokemusta psykofyysisestä fysioterapiasta ja he halusivat luoda vankempaa teoriapohjaa jo toteuttamalleen työlle sekä laajentaa osaamistaan.

4.3 Psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus itsearvostuksen lisääntymisen kannalta

Koulutuksen jälkeen fysioterapeutit ajattelivat ymmärtävänsä kuntoutujia ja voivansa vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa paremmin ja mahdollisesti muuttaen omaa työtötta. Koulutuksen saatettiin lisäävän arvostusta työtä kohtaan, ”pystyn arvostamaan omaa työtani enemmän” ja toisaalta

sen ajateltiin lisäävän fysioterapeuttien voimavaroja asiakkaiden kohtaamiseen, ”psykofyysinen fysioterapia auttaa minua paremmin ymmärtämään potilaitani ja kulkemaan heidän rinnalla löytöretkellään omaan itseen kehon ja mielen yhteistyöllä”. Toisaalta koulutukseen oli hakeuduttu, koska haluttiin saada omakohtainen kokemus, ”mahdollisuus omakohtaiseen kokemukselliseen oppimiseen koulutuksen aikana, ohjattavana oleminen”. Koulutuksen kautta odotettiin saavan varmuutta ja rohkeutta työskennellä psykofyysisen fysioterapian näkökulman kautta ja toisaalta saada itselleen nimike, ”pätevöityä työhön, jota kohti olen kulkenut kuin itsestään”.

Useat fysioterapeutit halusivat oppia koulutuksen aikana erilaisia työkaluja ja menetelmiä, joita voisivat rohkeasti käyttää käytännön työssään, ”rohkeus hyödyntää menetelmiä entistä rohkeammin ja ehkä suurimpana hieman omalta mukavuusalueelta ulos hyppääminen...”. Monet olivat koulutuksen suhteen hyvin avoimin ja vastaanottavaisin mielin. Fysioterapeutille koulutus oli myös itsetutkiskelun mahdollistavaa aikaa, ”haluan oppia lempeyttä ja hyväksyvyyttä” sekä uudenlaisen opiskelutavan hakemista, ”oppia opiskelemaan tämän päivän vaatimusten mukaisesti”, ”haluan opetella opiskelemaan myös muulla kuin pakko saada 10-tavalla”, ”yritän välttää suorittamista”.

5 Pohdinta ja johtopäätökset

Fysioterapeutit asettivat paljon erilaisia yksilöllisiä odotuksia ja tavoitteita psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutusta kohtaan. Psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutukseen hakeutuvilla oli hyvin erilaiset taustat niin iän kuin työkokemuksen suhteen, joka osaltaan haastaa täydennyskoulutuksen opettajia vastaamaan useiden täydennyskoulutus opiskelijoiden tarpeisiin. Poikela & Poikela (2014) korostavat aikuisopiskelijoiden kanssa opettajan roolia enemmän vaikuttajan rooliksi. Oppimiselle luodaan sellaiset edellytykset, että aikuiset oppijat voivat käyttää koko potentiaalinsa itse asettamisensa päämäärien ja tavoitteiden toteuttamiselle. Tässä voidaan hyödyntää sosiaalista käyttövoimaa, joka syntyy aikuisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja joka konkretisoituu samankaltaisessa elämän ja opiskelutilanteessa kohtaavien oppijoiden

yhteistyönä. Tämä haastaa opettajat mahdollistamaan sellaisen oppimisympäristön ja oppimismenetelmät, jossa jokaisen oppijan on mahdollista kehittyä. Psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutuksessa korostuu opettajan asiantuntijuus huomioiden niin opettajan substanssiosaaminen, ihmissuhdeosaaminen, pedagoginen osaaminen, tutkimusosaaminen kuin organisaatio-osaaminen (Helakorpi 1999). Opiskelijan ohjaaminen omien kehollisten reaktioiden tarkasteluun ja tunnistamiseen vaatii myös opettajalta paljon reflektointikykyä (Illers 2014, Parviainen 1998).

Aikuiskoulutuksessa kouluttautumista on pidetty ”toisena mahdollisuutena”, mutta se on keskeistä oman ammattitaidon kehittämiseksi (Järvinen & Vanttaja, 2003, 160). Toisaalta aikuisopiskelu voi olla vain harrastus ja tätä kautta tuottaa iloa ja huvia (Jauhiainen, Tuomisto, & Alho-Malmelin, 2003, 179–183). Useat fysioterapeutit korostivat vastauksissaan toivovansa täydennyskoulutuksen lisäävän heidän ammatillista kehittymistä uudella osa-alueella tai lisäävän varmuutta jo tuttuun työtapaan. Toisaalta vastauksista nousi esille oman arvokkuuden ja työn mielekkyyden kokeminen tulevaisuudessa. Oma jaksaminen ja etenkin omien voimavarojen tunnistamisen merkitys korostuivat useissa fysioterapeuttien vastauksissa. Elinikäisen oppimisen yhteydessä puhutaan varsin vähän vielä, siitä millainen ihmisellä on suhde itseensä. Pantzar (2013) korostaa viime aikaisten haasteiden lisääntymisen yksilöiden elämänhallinnassa ja yksilöiden kyky kohdata itseä koskevia ongelmia on heikentynyt. Psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus voisi kehittää myös yksilön omia elämänhallintataitoja, mikä edesauttaisi fysioterapeutteja ponnistamaan kohta muita oppimisen tavoitteita. Tämä koulutus voi toimia vastapainona koulutuksen ”suorittamiskulttuurille”, jossa on enemmän aikaa myös oman itsensä havainnointiin ja kuuntelemiseen.

Lähteenmäki (2007) selvitti tutkimuksessaan, miten psykofyysisen fysioterapian erikoistumisopinnoissa opiskelleet fysioterapeutit kuvasivat itseään fysioterapeutteina vuoden kestäneiden erikoistumisopintojen aikana. Pitkäkestoinen koulutus mahdollisti useiden opintojaksojen ja työssä toimisen vuorottelun, jonka kautta opiskelijat pystyivät ottamaan opiskellut asiasisällöt heti käyttöön ja soveltamaan niitä terapiatilanteissa. Tuloksissa havaittiin fysioterapeuteilla ta-

pahtuneen muutoksia työskentelytavoissa. Erityisesti fysioterapeutit kuvasivat muutoksia tapahtuneen oman ammatillisen alueen löytymisenä, työn mielekkyyden ja arvokkuuden lisääntymisestä, oman jaksamisen, itsevarmuuden sekä itsetuntemuksen lisääntymisenä.

Vanhalakka-Ruoho (2014) viittaa Onnismaan (2007, 136) ajatukseen epävarmuuden aikakaudesta, jossa ohjaus/opetustyön näkökulmasta on vältettävä kaikkietävyyttä. Työelämässä on valittava asennoitumista työmuutoksiin, työaikamalleja ja täydennyskoulutuksia. Vanhalakka-Ruoho (2014) korostaa etenkin itseohjautuvuuden merkitystä, kehittymistä ja ylläpysymistä. Nämä edellyttävät aikaa, ja tilaa sellaiseen oppimiseen, jossa opiskelija saa vuorovaikutusten kautta itselleen mahdollisuuden arvioida toimintaansa, kehittymistään ja suorituksiaan. Itseohjautuvuus rakentuu vuorovaikutuksessa ja suhteissa toisten kanssa aina uudelleen. Psykofyysisen fysioterapian opinnoissa ryhmällä on keskeinen merkitys ja kokemuksellinen jakaminen on merkityksellistä oppijoiden parissa. Haasteena nykyiselle psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutuksen toteutukselle on sen tiiviimpi rakenne sekä lyhyempi kesto. Opiskelijat saattavat käsittää psykofyysisen fysioterapian yhtenä fysioterapian menetelmistä, jolloin suuret odotukset menetelmäosaamisesta saattavat tuottaa pettymystä koulutuksen alussa. Malinen (2000, 134–135) korostaa oppimisen tapahtumista aikuisella säröilyn ja epäilyksen kokemuksen kautta. Jotta todellista oppimista voi tapahtua, aikuisen oppijan tapaan ajatella ja tietää, pitäisi syntyä särö. Särö tai epäily muodostuu elämäkokemuksen ja uuden oppimiskokemuksen yhteentörmäyksessä (Malinen 2000, 134–135).

Asiantuntijuuden kehittämisen kannalta on tärkeää, että opiskelija tarkastelee omaa toimintaansa, rakentaa omaa ymmärrystään ja oppii jäsentämään sitä (Hopia ym. 2008). Ajatusmallien havainnoimiseen voidaan käyttää hyväksi käyttöteorian kirjoittamista, jonka avulla opiskelija tulee tietoiseksi oman toiminnan taustalla vaikuttavista tekijöistä. Käyttöteoriaan kuuluu ihmisen omat kokemukset, uskomukset, periaatteet, arvot sekä käsitykset työn kohteesta ja tietoperustasta ja se on alati muuttuva. Käyttöteoria auttaa opiskelijaa kehittämään ja pohtimaan omaa toimintaansa ja toimii jatkuvana oman osaamisen kehittämisen työvälineenä (Hopia ym. 2008). Käyttöteorian

hyödyntämistä olisi hyvä käyttää psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutuksessa, jossa koulutus kohdistuu tiedollisten taitojen lisäksi myös ihmisenä kehittymiseen ja kasvamiseen.

Henkilökohtaiset kokemukset omasta liikkeestä ovat tärkeä osa liikettä (Skjaerven 2010) ja kokemukselliseen oppimiseen liittyy vahvasti kokemusten vahvistuminen, lisääntyminen sekä kokemusten tulkintojen muuttaminen (Illers 2014). Keho- ja liiketietoisuus jää vähemmälle opetukselle fysioterapian peruskoulutuksessa, joten yhä enemmän psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus pyrkii vastaamaan myös tähän haasteeseen. Jos fysioterapeutti pystyy tunnistamaan liikettä, liikkeen laatua ja liikkeen kautta koettuja tuntemuksia omassa kehossaan, hänen helpompi tunnistaa liikkeen vaihteluita kuntoutujissa ja ohjata kuntoutujaa tiedostamaan ja tunnistamaan niitä itse (Ahola ym. 2016).

Ihmisen kokonaisvaltainen ”holistinen” kehollisuus on psykofyysisen fysioterapian perusta sekä liikkeen ymmärtäminen voidaan nähdä osana itsetuntemusta ja itsesäätelyäkyä kehittävä tekijänä (Ahola ym. 2016). On hyvä huomata, että myös liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelmassa otetaan nämä teemat aiempaan vahvemmin huomioon ja esimerkiksi kehollisuuden merkitystä osana koulujen liikuntakasvatusta korostetaan. Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan oman kehon hyväksymistä ja kehollisen ilmaisun tukemista (Siljamäki ym. 2015). Mielestäni psykofyysinen näkemys ihmisestä ei ole vain fysioterapeuttien ajankohtainen koulutustarpeen kohde, vaan yhteiskunnassa myös laajemmin huomioon otettu aihe, jossa ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia edistetään parhaalla mahdollisella tavalla. Mielestäni psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutusta suunniteltaessa ja sitä kehitettäessä on varottava koulutuksen ajautumista pelkäsi menetelmäkeskeiseksi koulutukseksi. Tällöin on vaarana kadottaa suomalaisen psykofyysisen fysioterapian ydinajatus laajasta viitekehystä, jossa fysioterapeuteilla on mahdollisuus hyödyntää omaa tietoa ja taitoja sekä erilaisia fysioterapeuttisia menetelmiä kuntoutujien ja potilaiden hyvinvoinnin parantamiseksi/ tukemiseksi.

LÄHTEET

Ahola, S., Piirainen, A. & Skjaerven. 2016. The phenomenon of movement quality: a phenomenographic study of physiotherapy students' movement experiences. *European Journal of Physiotherapy* 17 (2), 59–68.

Ammattikorkeakoululaki. 2014. 4§10§/14.11.2014/932.

Dropsy, J. 1988. *Den harmoniska kroppen. En osynlig övning*. Centraltryckeriet AB. Borås.

Eteläpelto, E. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Eteläpelto A, ja Onnismaa J. (toim.) *Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Fysioterapeutti muuttuvassa maailmassa. 2011. Fysioterapeutin ydinosaaminen, asiantuntijuus ja valmiudet tehtävissä. Raportti 2011. Suomen Fysioterapeutit- Finlands Fysioterapeuter ry.

Fysioterapeutin ydinosaaminen. 2016. Hyvä fysioterapiakäytäntöohjausryhmä. Suomen Fysioterapeutit. Viitattu 30.3.2017.

<http://www.suomenfysioterapeutit.fi/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>

Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja. D:119. Hämeenlinna.

Hopia, H., Pirkola, S. & Liimatainen, L. 2008. Pedagoginen innovaatio asiantuntijuuden kehittämisessä. Teoksessa *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto -osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet*. Majjala, H. & Levonen J. (toim.) HAMK:n julkaisuja 4/2008. 99-108.

Härkönen, U., Muhonen, M., Matinheikki-Kokko, K. & Sipari, S. 2016. Psykofyysinen fysioterapia kuntoutusmuotona. Kuntoutuksen vaikutukset ja hyödyt asiakas- ja ammattilaiskokemusten sekä kirjallisuuskatsauksen valossa. Kelan tutkimus. Työpapereita 97/2016. Helsinki.

Illers K. 2014. Transformative learning and identity. *Journal Transform Education* 12, 148–163.

Jaakkola, R. 2007. Hetkiä psykofyysisen fysioterapian käytännöstä. Teoksessa *Psykofyysinen fysioterapia 2. Kehon tuntemisesta kehon ymmärtämiseen*. Lähteenmäki, M-L & Jaakkola, R. (toim.) Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Opinnäytetyöt. Nro 4. 8-11.

Jaakkola, R. 2016. Muutosta ilmassa. Psykofyysisen fysioterapian erikoistumisopintojen tilalla alkamassa psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutus (1), 8-10.

Jauhianen, A., Tuomisto, H. & Alho-Melmelin, M. 2003. Aikuisopiskelun monet merkitykset muutosten yhteiskunnassa. Teoksessa Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Sallila, P. (toim.) Aikuiskasvatuksen 44.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2003. Aikuistumisen riskit ja koulutus. Teoksessa Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Sallila, P. (toim.) Aikuiskasvatuksen 44.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Kolb, D.1984. Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

Komission tiedonanto. 2001. Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen. Bryssel 21.22.2001. KOM (2001) 678. Euroopan yhteisöjen komissio.

Lähteenmäki, M-L. 2007. Psykofyysinen fysioterapia työkäytännön kehittäjänä. Teoksessa Psykofyysinen fysioterapia 2. Kehon tuntemisesta kehon ymmärtämiseen. Lähteenmäki, M-L & Jaakkola, R. (toim.) Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Opinnäytetyöt. Nro 4, 28–34.

Malinen, A. 2000. Toward the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. University of Jyväskylä. Social Sciences and Philosophy.

Metropolia AMK. Fysioterapia. Opetussuunnitelma 2016-2017. Viitattu 30.3. 2017 <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/88094/fi/70305/SXB16S1/year/2016>

Oulun ammattikorkeakoulu. Fysioterapian tutkinto-ohjelma 2017-2018. Viitattu 30.3.2017 <http://www.oamk.fi/opinto-opas/koulutusohjelmat/?koulutus=FTK2017S&lk=s2017>

Pantzar, E. 2013. Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-juhlajulkaisu. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 11-18.

Parviainen J. 1998. Bodies moving and moved: a phenomenological analysis of the dancing subject and the cognitive and ethical values of dance art. Tampere Studies in Philosophy: Tampere Yliopisto paino.

Poikela, E. & Poikela, S. 2014. Ongelmaperustainen aikuisopiskelu -tarinankerronta osana oppivaa matkailua. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.). Aikuisten kasvu ja aktivointi. Tampere: Tampere University press, 71-88.

Prochaska, J., DiClemente, C. & Norcoss, J. 1992. In Search of How People Change: Applications to Addictive Behaviors. *American Psychologist* 47 (9), 1102-1114.

Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5 (1), 4-11.

Siljamäki, M., Kalaja, M., Perttula, J. & Kokkonen, M. 2016. Lähtökohtana holistinen kehollisuus. *Koululiikunnan uudet tuulet. Liikunta ja tiede* 54, 40-46.

Skjaerven L., Kristoffersen K. & Gard G. 2010. How can movement quality be promoted in clinical practice? A phenomenological study of physical therapist experts. *Physio Therapy*. 90, 1479-1492.

Skjaerven, L., Kristoffersen, K. & Gard, G. 2008. An eye for movement quality: A phenomenological study of movement quality reflecting a group physiotherapists' understanding of the phenomenon. *Physiotherapy Theory and Practice* 24 (1), 13-27.

Suomen Psykofyysisen Fysioterapian asiantuntijatyöryhmä 16.6.2015. Yhdistyksen hallituksen jäsenten tuottama alustus psykofyysisen fysioterapian arviointia varten. Julkaisematon käsikirjoitus.

Suomen Psykofyysisen Fysioterapian yhdistys. 2017. Viitattu 31.3.2017. <http://psyfy.net/>

Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen täydennyskoulutus. Psykofyysinen fysioterapia. Päivitetty 23.1.2017. Viitattu 31.3.2017. <http://www.tamk.fi/-/psykofyysinen-fysioterapia>

Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen täydennyskoulutus. Psychomotor Physiotherapy-Resource Oriented Body Examination and Physiotherapy. Päivitetty 16.3.2017. Viitattu 31.3.2017. <http://www.tamk.fi/-/npmp-norjalaisen-psykomotorisen-fysioterapian-mukainen-voimavarasuuntautunut-tutkiminen-ja-fysioterapia>

Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos. 2016. Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos verkkojulkaisu. www.thl.fi. Viitattu 30.3.2017

The International Conference of Physical therapy in Psychiatry and Mental Health. 2017. Päivitetty 2.5.2017. Viitattu 3.5.2017. <http://www.icppmh.org/index.html>

Tuomi, T. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi
Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi- unohtuiko jotain? Teoksessa Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Sallila, P (toim.) Aikuiskasvatuksen 44.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura

Vanhalakka-Ruoho, M. 2014. Aikuisten opiskelu, työ ja elämässä suunnanotto ohjauksen ja neuvonnan mahdollisuutena. Heikkinen, A. & Kallio E. (toim.). Teoksessa Aikuisten kasvu ja aktiivointi. Tampere: Tampere University press, 32-62.

Wenger, E. 1999. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

WCPT. 2017. Policy Statement: Description of physical therapy. World Confederation of Physical Therapy. Päivitetty 18.4.2017. Viitattu 3.5.2017

<http://www.wcpt.org/policy/ps-descriptionPT>

Wilson, S. Chaloner, N., Osbon, M. & Gauntlett- Gilbert, J. 2017. Psychologically informed physiotherapy for chronic pain: patient experiences of treatment and therapeutic process. Physiotherapy 103 (3), 98-105.



Tutkimuslupa

Psykofyysisen fysioterapian täydenniskoulutukseen v. 2017 osallistuvat fysioterapeutit

Opiskelen terveystieteiden/liikuntatieteiden maisteri-tutkintoon liittyviä terveystieteiden opettaja opintoja Jyväskylän yliopistossa. Tämä kysely on osa opintojani ja tutkimustuloksia käytetään jatkossa kokoamaan laajempi selvitys psykofyysisen fysioterapian täydenniskoulutuksen käyneiden fysioterapeuttien ammatillisesta muutosprosessista. Psykofyysisen fysioterapian täydenniskoulutus on ollut myllerryksessä viimeisten vuosien aikana, mutta se on hyvin suosittu ja haluttu koulutus. Tällä kyselylomakkeella pyrin selvittämään, mikä on fysioterapeuttien tarve lisäkouluttamiselle ammatillisen kehittymisen tukemiseksi psykofyysisen fysioterapian osalta. Tavoitteena on selvittää opiskelijoiden odotuksia, tavoitteita sekä motivaatiotekijöitä koulutukseen hakeutumiselle. Kyselyyn vastataan anonymisti ja kyselylomakkeet hävitetään tutkimustulosten analysoinnin jälkeen.

ystävällisin terveisin

Maria Maljanen

ft, erik. psykofyysinen fysioterapia, TtM-opiskelija

maria.maljanen@tamk.fi

puh. +++++++

OPISKELIJAN SUOSTUMUS

Annan luvan Maria Maljaselle käyttää kyselylomakkeen kautta saamia tietoja osana Tutkiva ja kehittävä opettajuus -kurssia sekä mahdollisesti myöhemmin osana laajempaa selvitystä täydennyskoulutuksen käyneiden opiskelijoiden muutosprosessista.

Tampereella _____/ ____ 2017

Opiskelijan allekirjoitus

Psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutukseen osallistuvat opiskelijat

1. Ikä _____ vuotta

2. Sukupuoli nainen mies

3. Toimitko

a. Julkisella perusterveydenhuollossa fysioterapeuttina

b. Julkisella erikoissairaanhoidossa fysioterapeuttina

c. Yksityisellä puolella fysioterapeuttina

d. Ammatinharjoittajana

e. Järjestössä, tai muussa organisaatiossa

f. En ole töissä/ opintovapaa/ äitiysloma

g. Muualla, missä _____

4. Koulutus

a. Lääkintävoimistelija

b. Erikoislääkintävoimistelija

c. Fysioterapeutti

d. Fysioterapeutti AMK

e. Ylempi AMK

f. Maisteri

g. Lisensiaatti tai tohtori

5. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt fysioterapeuttina? _____ vuotta

6. Mitä psykofyysinen fysioterapia sinulle tällä hetkellä tarkoittaa?

7. Miksi olet hakeutunut tähän psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutukseen?

8. Millaisia odotuksia sinulla on psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutuksen suhteen?

9. Minkälaisia tavoitteita olet asettanut itsellesi koulutuksen ajalle?

10. Miten näet psykofyysisen fysioterapian täydennyskoulutuksen palvelevan sinua tulevaisuudessa

a. työelämässä?

b. omassa elämässäsi?

KIITOS VASTAUKSESTA! 😊

7. ICF: N JUURTUMINEN FYSIOTERAPEUTTIEN TYÖHÖN KUNTOUTUSKESKUS KANKAANPÄÄSSÄ

Johanna Lehto

Johdanto

ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) on toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus, joka kuuluu Maailman Terveysjärjestö WHO:n luokitusperheeseen (World Health Organization 2004, 3-10). ICF kuvaa, miten vamman tai sairauden vaikutukset näkyvät yksilön elämässä ja se ymmärtää toimintakyvyn ja toimintarajoitteet vuorovaikutuksellisenä, dynaamisena ja moniulotteisena tilana. Yksilöllä ja ympäristökijöillä on ICF – mallin mukaan aina vaikutus yksilön toimintakykyyn ja toimintarajoitteisiin. ICF – malli on tärkeä osa ja yksi mittareista, kun arvioidaan yksilön toimintakykyä (Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos 2016). Kuntoutuksessa tulisi huomioida asiakkaan toimintakyky ja osallistuminen sekä niihin vaikuttavat tekijät entistä paremmin, jolloin ICF – mallin käyttö tulisi olla osa kuntoutusprosessia (Paltamaa 2012).

ICF – mallin siirtyminen kuntoutustyöhön on kehittynyt ja ICF – malli onkin usein tunnettu ja tiedostettu viitekehys. Sen käyttö ei kuitenkaan ole yhtä suurella asteella ja sen käyttöön saamiseksi tarvitaan yhä lisäkehitystä (Escorpizon & Bemis-Dougherty 2013). ICF – malli koetaan usein monimutkaiseksi ja sen vuoksi sen käyttö haasteelliseksi (Álvarez 2012). Kansaneläkelaitoksen (Kela) vaativan lääkinällisen kuntoutuksen ohjenuorana on 1.1.2016 lähtien ollut ICF – viitekehysten huomioiminen kuntoutuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja tavoitteiden asette-

lussa. Tämän avulla pyritään selkeyttämään asiakkaan toimintakyvyn ja kokonaistilanteen kuvaamista. Suomessa siis Kelan kustantamaan kuntoutusta tarjoavien fysioterapeuttien työnkuvaan kuuluu ICF-mallin hallitseminen ja käyttäminen työssään (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015).

Valtamo (2016) on tutkinut keinoja ICF – mallin kouluttamisesta Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä terveyden alan henkilökunnalle. Tutkimuksessa esille nousivat käytännönläheisyys ja konkreettisuus. Työntekijöiden toiveisiin kuuluivat asiantuntijaopetus (alussa) ja käytännönharjoitukset sekä keskustelu. Myös RPS – lomakkeen hyödyllisyyttä korostettiin. Tärkeänä koettiin myös organisaation tuki ja yhteisöllisyys (Valtamo 2016). Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä toteutettiin ICF – koulutus kyseisten tulosten pohjalta pitkäjänteisesti ja tulosten esille tuomia asioita korostaen.

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on selvittää, miten Kuntoutuskeskus Kankaanpään fysioterapeutit kokivat ICF – koulutuksen sekä onko ICF – malli siirtynyt osaksi heidän työtään. Tarkoituksena on tarkastella, onko työntekijöiden omia toiveita kunnioittaen ja käytännönläheiseen ja konkreettiseen koulutusmalliin pohjautuva ICF – koulutus auttanut jalkauttamaan ICF – mallin käyttöön Kuntoutuskeskus Kankaanpään fysioterapeuteille.

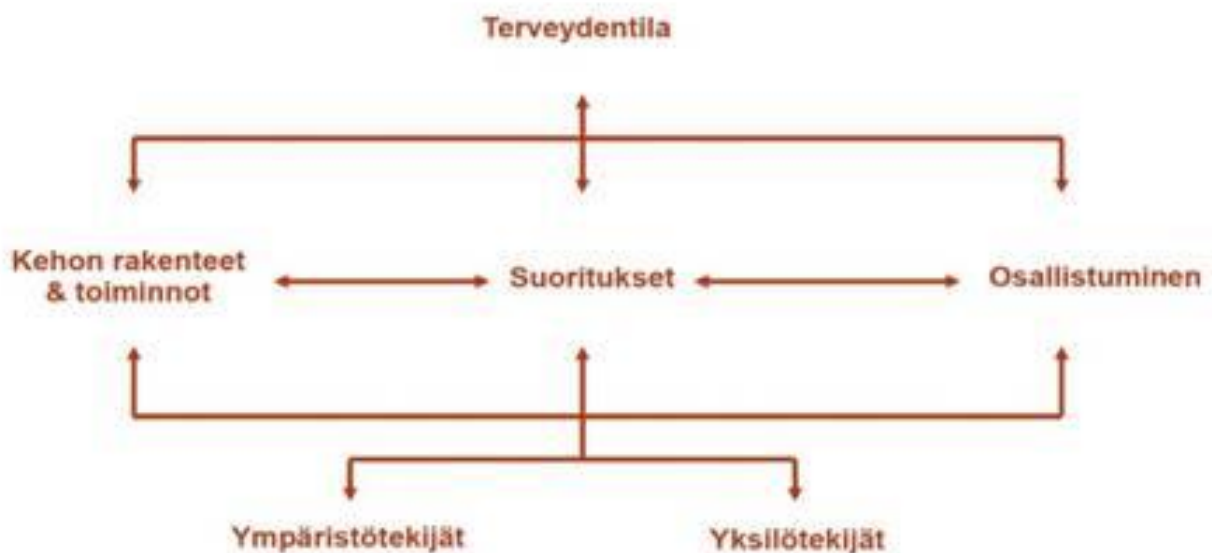
2 ICF – luokitus

Maailman Terveysjärjestö WHO:n luoma kansainvälinen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokituksen malli (ICF) kuvaa vamman ja sairauden vaikutusten näkymistä yksilön elämässä. ICF – mallissa toimintakyky ja toimintarajoitteet nähdään moniulotteisina, vuorovaiikutuksellisenä ja dynaamisena tilana. Tila koostuu terveydentilan sekä ympäristötekijöiden ja yksilön yhteisvaikutuksena (World Health Organization 2004, 3-10). Suomessa kuntoutuksen

yksi maksajataho vakuutusyhtiöiden ja sosiaali- ja terveystuollon lisäksi on Kansaneläkelaitos (Kela). Kela suosittelee ICF:n käyttöä kuntoutuksen suunnittelussa (Kela 2015).

2.1 Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitus – ICF

Maailman Terveysjärjestö WHO on julkaissut useita toimintakyvyn luokittelumalleja. Tällä hetkellä ehkä tunnetuin ja yleisesti käytössä ollut malli on ICF (kuva 1) – kansainvälinen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. ICF – luokitus koostuu erilaisista näkökulmista terveyteen liittyen. ICF - luokitus avaa toimintakyvyn käsitteen laajasti ja kuvaa kokonaisvaltaisesti toimintakykyä. ICF – luokituksen kuvataan sisältävän kaikki ihmisen terveyteen liittyvät näkökulmat ja jäsentävän tätä tietoa terveydestä ja toimintakyvystä helpolla tavalla. ICF – luokitus on koottu kirja muotoon (WHO 2004), jossa esitellään ICF – luokitusta tarkemmin (World Health Organization 2004, 3-10).

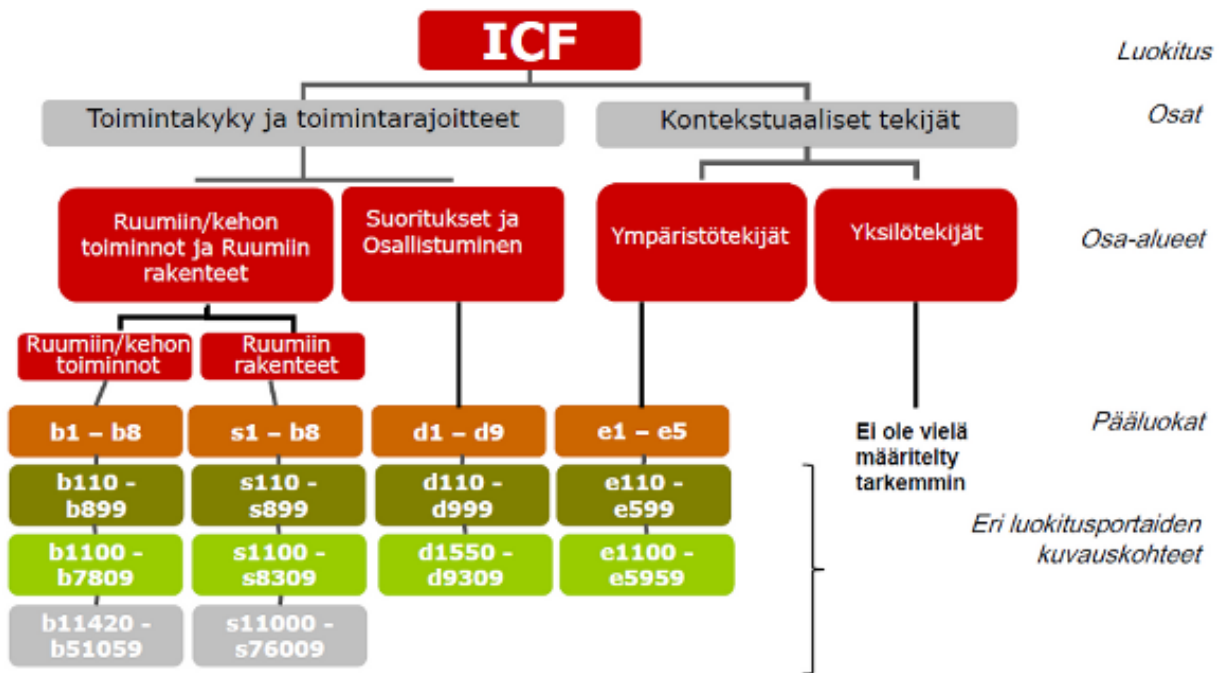


KUVA 1. ICF: Toimintakyvyn ja toimintarajoitteiden käsitteellinen malli (World Health Organization 2004).

ICF – luokitus voidaan jakaa toimintakykyä ja toimintarajoitetta sisältävään osioon, johon kuuluvat suoritukset ja osallistuminen, ruumiin/kehon rakenteet ja ruumiin/kehon toiminnot. Suorituksia ovat yksilön toteuttamat tehtävät ja toimet ja suoritukset edustavat toimintakyvyn yksilölähtöistä näkökulmaa. Osallistuminen puolestaan on osallisuutta elämän tilanteisiin ja osallistuminen edustaakin toimintakyvyn yhteisöllistä näkökulmaa. Kehon toiminnot ovat elinjärjestelmien fysiologiset toiminnot, sisältäen myös psykologiset toiminnot. Kehon rakenteisiin kuuluvat kehon anatomiset osiot. Toisena osiona nähdään kontekstuaaliset tekijät eli ympäristötekijät ja yksilötekijät. Ympäristötekijöitä ovat ihmisen ulkopuoliset tekijät fyysisesti, sosiaalisesti ja asenteellisesti. Yksilötekijät muodostavat yksilön elämän ja elämisen tietyn taustan, joka ei kuulu yksilön lääketieteelliseen tai toiminnalliseen terveydentilaan (mm. sukupuoli, ikä, elämäntavat, luonteenomaiset käytöspiirteet) (Paltamaa & Anttila 2015).

ICF – luokituksen tarkoituksena on mahdollistaa yhteinen kieli eri ammattiryhmien välillä, kun halutaan käsitellä asiakkaan toimintakykyä, toimintarajoituksia ja terveyttä monipuolisesti. ICF – viitekehyksen avulla saadaan luotua tarvittava rakenne toimintakyvyn kuvaamiseksi asiakastyössä ja mahdollistetaan toimintakyvyn rakenteinen kuvaaminen. ICF – luokitus on suunniteltu terveydenhuollon käyttöön ja se sisältääkin järjestelmällisen koodimenetelmän (kuva 2). Tällä menetelmällä saadaan koodattu toiminnallinen terveydentila. Menetelmä koostuu hierarkisesta luokituksesta eli luokitus haarautuu aina alaspäin ja toimintakykyä saadaan kuvattua hyvin yksityiskohtaisesti. Luokitus on kaksiosainen: toimintakykyä ja toimintarajoitteita kuvaava osa sekä kontekstuaalisia tekijöitä kuvaava osa. (World Health Organization 2004, 215–221.)

ICF-luokituksen hierarkinen rakenne ja koodit



KUVA 2. ICF – luokituksen hierarkinen rakenne ja koodit. (Terveyden ja Hyvinvoinnin Laitos 2016)

2.2 ICF fysioterapeutin työssä

Sykesin (2007) mukaan ICF – malli on fysioterapeutille käytännöllinen väline asiakkaiden terveydentilan kartoittamiseen ja raportoimiseen. ICF – mallin käytöstä tulee olemaan hänen mukaansa tulevaisuudessa entistä enemmän hyötyä (Sykes 2007). ICF – viitekehys on julkaistu vuonna 2001 kuudelle pääkielelle (englanti, ranska, espanja, arabia, kiina ja venäjä). Tämän jälkeen sitä on käännetty useille eri kielille ja monessa maassa ICF on tärkeä osa asiakkaan hoitoa ja hoidon laadun takaamista. ICF tulisikin esitellä jo opiskeluaikana tuleville fysioterapeuteille sen saamiseksi osaksi jokapäiväistä työskentelyä (Heerkens yms. 2006).

ICF – mallia ja sen käyttöä on tutkittu huomattavasti enemmän yleisesti terveydenhuollon parissa kuin pelkän fysioterapian osalta. ICF-mallin käyttöä terveydenhuollossa on tutkittu Jelsman (2009), Fayedin ym. (2011) ja Álvarezin (2012) julkaisuissa. Fysioterapian osalta esille nousivat Alletin ym. (2008), Escorpizon & Bemis-Doughertyn (2013) sekä Fingerin ym. (2014) tutkimukset. Tutkimusten tulokset vaihtelivat myönteisestä kielteiseen ja osittain ristiriitaiseen. Fayed ym. (2011) korostettiin ICF:n mahdollistavan yhteinen kieli ja koodisto eri ammattihenkilöiden välille ja näin mahdollistavan laadukas moniammatillinen toiminta. Fysioterapeutit nähdään kuntoutuksen alalla osana moniammatillista toimintaa ja tämän näkemyksen mukaisesti ICF-mallin käyttö tukisi myös fysioterapeuttien työskentelyä. Alletin ym. (2008) mukaan ICF-malli on relevantti fysioterapeutin työssä. Finger ym. (2014) näkivät ICF-mallin ja erityisesti siihen liittyvän tavoitteiden asettelun fysioterapeutin roolia korostavaksi moniammatillisessa työryhmässä. Álvarezin kirjallisuuskatsauksen loppupäätelmänä oli, että ICF-malli oli rakenteeltaan liian monimutkainen. Huomioitavaa kuitenkin on, että Álvarez tutki asiaa psykiatristen potilaiden näkökulmasta, jolloin yleistettävyyks fyysioterapiaa voi olla heikko. Jelsman (2009) ja Escorpizon & Bemis-Doughertyn (2013) tutkimuksissa esille nousi ristiriitaisuus. Jelsman toi esille koodausten päällekkäisyyksiä ja alaluokitukset olivat ammattihenkilöiden mukaan haastavia käyttää. Samaan aikaan ICF kuitenkin tarjosi viitekehyksen ja helpotti tavoitteiden asettamista. Escorpizon & Bemis-Doughertyn (2013) mukaan ICF-malli on erittäin lupaava, mutta tarvitsee lisäkehitystä toimiakseen fysioterapeutin työssä.

Tarkasteltaessa tarkemmin fysioterapeutin työhön liittyvää ICF-mallin käyttöä, suurimmiksi havainnoiksi nousevat ICF-mallin sopivuus fysioterapeutin työhön (Allet ym. 2008), ICF-mallin apu fysioterapeutin työssä erityisesti tavoitteiden asettamisessa ja moniammatillisessa yhteistyössä (Finger ym. 2014) sekä ICF-mallin soveltuvuus fysioterapeuteille, mutta sen tarve kehittyä edelleen (Escorpizon & Bemis-Dougherty 2013). Suomessa tehdyn tutkimuksen (Valtamo ym. 2015) tulosten perusteella voidaan sanoa, että ICF – malli ei ole käytössä käytännön työssä kovin vahvasti. ICF – malli nähdään sekavana ja sen hyödyt eivät ole kaikille ammattihenkilöille selvät (Valtamo ym. 2015).

Anttilan (2013) mukaan ICF – mallia voidaan hyödyntää monipuolisesti fysioterapeutin työssä. Muun muassa toimintakyvyn kuvaamisessa ja asiakastyössä korostuu ICF – mallin hyödyllisyys. ICF – malli mahdollistaa myös rakenteellisen kirjaamisen yhtenäistymisen eri terveyden alan ammattihenkilöiden välillä sekä ammattihenkilöiden ja asiakkaan välillä. Tämän kautta asiakkaan hoidon laatu paranee ja epäselviltä tilanteilta vältytään paremmin. ICF – mallin avulla asiakkaan toimintakyky ja hoidon tarve saadaan arvioitua entistä monipuolisemmin ja selkeämmin. Fysioterapeutti hyöttyy siis monipuolisesti ICF-mallin käytöstä sekä omassa työssään, että moniammatillisessa yhteistyössä.

2.3 RPS – lomake

Rehabilitation Problem -Solving eli RPS – lomake (liite 2) on ICF:n arviointilomake, jonka avulla kerätään tietoa asiakkaan toimintakykyä koskevista näkemyksistä. Lomakkeen avulla pyritään ammatilliseen, systemaattiseen ja laaja-alaiseen tunnistaa kuntoutustarve ja määrittää kuntoutuksen tavoitteet. Lomakkeen on puhuttu olevan ”dialogisen haastattelun” pöytäkirja, jonka avulla saadaan suunniteltua asiakkaan kuntoutusta. Lomakkeeseen tuodaan esille sekä asiakkaan omin sanoin kuvaama toimintakyky että terveydenhuollon ammattilaisen havainnot ja testien sekä mittauksen tulokset. RPS – lomakkeen jaottelu on ICF – mallin mukainen (ruumiin/kehon toiminnot, suoritukset, osallistuminen sekä ympäristö – ja yksilötekijät). Lomakkeen avulla kuntoutujien arjesta nousee muutostarpeita, joihin perustuvat heidän kuntoutuksen tavoitteensa; sekä kokonaistavoite että mahdolliset osatavoitteet (Paltamaa & Anttila 2015).

3 ICF – koulutus Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä

Kuntoutuskeskus Kankaan pää on moniammatillisten kuntoutuspalveluiden tuottamiseen erikoistunut kuntoutuskeskus Kankaanpäässä, Satakunnassa. Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä on tar-

jolla yksilö- ja ryhmämuotoista kuntoutusta sekä sopeutumisvalmennuskursseja aikuisille, lapsille ja nuorille. Suurimmat kuntoutusmuodot ovat työkykykuntoutuksen KIILA ja neurologinen yksilökuntoutus eli vaativa lääkinällinen kuntoutus. Kuntoutuksen parissa työskentelee noin 150 henkilöä eri ammattikunnista (lääkärit, sairaanhoitajat, psykologit, sosiaalityöntekijät, lähihoitajat, ravitsemusterapeutti, puheterapeutti, toimintaterapeutit, fysioterapeutit, kädentaidonohjaaja, vapaa-ajanohjaaja). Fysioterapeutteja on vakisuhteessa 15 kappaletta (Kuntoutuskeskus Kankaanpää 2017).

Kelan kuntoutuksessa on viime aikoina korostunut ICF – mallin huomioiminen ja käyttö kuntoutuksessa. Erityisesti sitä korostetaan vaativan lääkinällisen kuntoutuksen parissa. Kelan mukaan vaativan lääkinällisen kuntoutuksen osalta kuvaillaan ICF- mallin käyttöä seuraavasti: ”Uutta on edellytys sairauteen tai vammaan liittyvistä huomattavista vaikeuksista arjen toiminnoista suoriutumisessa ja osallistumisessa. Rajoitetta tarkastellaan kokonaisuutena ja sitä arvioidaan ICF-toimintakykyluokituksen mukaiset osa-alueet ja niiden vuorovaikutussuhteet huomioiden yksilöllisesti, hakijan tilanteen mukaan laaja-alaisesti. Rajoite voi olla esimerkiksi liikkumisen ja käsien käytön, kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen, käyttäytymisen ja mielentoimintojen, oppimisen ja tiedon soveltamisen, aistitoimintojen, tai itsestä, kodista tai asioinneista huolehtimisen alueella. Yksilö- ja ympäristötekijöiden, kuten elämäntilanteen, voimavarojen, ympäristön tuen, sairauksien kokonaisuuden sekä toimintaympäristön vaikutus suoriutumiseen ja osallistumiseen huomioidaan.” (Kela 2015; Kela avo- ja laitosmuotoisen kuntoutuksen standardi 2010).

Koska Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä toteutetaan moniammatillista laitospääntoutusta mukaan lukien vaativa lääkinällinen kuntoutus, ICF – koulutuksen tarve nousi esille uusien vaatimusten myötä. Fysioterapeuteista osa oli tutustunut ICF – malliin jo opintojensa aikana, muille ammattiryhmille ICF – malli oli vieraampi. Rantakömi – Stansfieldin (2015) ja Valtamon (2015) tutkimuksissa käsitelivät Kuntoutuskeskusten moniammatillisten työryhmien käsityksiä ICF:stä sekä kirjallisuuskatsauksen ICF:n juurruttamisesta. Näiden pohjalta Valtamo (2016) tutki aihetta vielä lisää ICF:n juurruttamista Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä.

Kuntoutuskeskus Kankaanpään ICF – koulutus toteutettiin Valtamon toimesta perustuen hänen tutkimukseensa (2016). Koulutus sisälsi työntekijöiden esittämien toiveiden mukaisesti asiantuntijatieta koulutuksen alkuun, jonka jälkeen oli konkreettista ja käytännönläheistä työskentelyä omaan työhön ja ICF:n liittyen sekä keskusteluja. Koulutusta pidettiin sekä ammattiryhmittäin että moniammatillisesti ja eri työtehtäviä tekeville esiteltiin omat toimintamallinsa ICF – mallin kautta. Koulutus oli toteutettu pitkäkestoisena ja hyvin käytännönläheisenä. Koulutuksen vastuussa oli Valtamo, joka tutustui ennen koulutuksen pitämistä eri ammattiryhmien työtehtäviin ja ICF – mallin soveltuvuuteen kuhunkin ammattiryhmään.

4 Kehittämistehtävän tarkoitus

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on saada vastaus siihen, miten Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä fysioterapeutin töitä tekevät henkilöt ovat kokeneet ICF-mallin jalkautuneen heidän jokapäiväiseen työhönsä.

Kehitystehtävää ohjasivat seuraavat kaksi kysymystä, joihin haluttiin saada vastaus:

1. Miten Kuntoutuskeskus Kankaanpään fysioterapeutit kokivat ICF-mallin osaksi omaa työtään?
2. Kuinka hyvin ICF-malliin liittyvä RPS-lomake tukee fysioterapeuttien työskentelyä Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä?

5 Kehittämistehtävän toteutus

Tämän kehittämistehtävän tutkimusmetodiksi valittiin kyselylomake. Lomake sisälsi perustietojen lisäksi viisi asteikollista kysymystä sekä yhden avoimen kysymyksen. Asteikolliset kysymykset noudattivat Likertin asteikkoa asteikolla 1-5. Kysely suoritettiin internetissä nimettömänä.

5.1 Aineiston hankinta

Aineistonkeruu toteutettiin maaliskuun 2017 aikana. Kuntoutuskeskus Kankaanpään vakituisilla fysioterapeuteilla oli viikko aikaa vastata kyselyyn, joka oli internetissä. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Viidestätoista fysioterapeutista neljä (n=4) täytti kyselyn määräaikaan mennessä. Kyselyssä pyrittiin kartoittamaan fysioterapeuttien kokemuksia talossa järjestetystä ICF-koulutuksesta ja sen kautta ICF-mallin jalkautumisesta omaan jokapäiväiseen työhön. Koulutuksen pitänyttä fysioterapeuttia/ terveystieteiden maisteria pyydettiin olemaan vastaamatta kyselyyn ja hän suostui tähän.

Kehittämistehtävään vastasi yhteensä neljä työntekijää, jotka kaikki olivat vakisuhteessa olevia fysioterapeutteja Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä. Heistä yksi oli työkykykuntoutusta (ASLAK, TYK, KIILA) työkseen tekevä fysioterapeutti ja loput kolme fysioterapeuttia työskentelivät neurologisten asiakkaiden parissa. Fysioterapeuttien sukupuolta ja ikää ei kyselyssä kysytty tunnistavuuden estämiseksi. Yksi vastaajista oli käynyt lisäksi talon ulkopuolisen ICF-koulutuksen.

5.2 Aineiston analyysi

Vastaukset kerättiin nettipalvelusta, jonka kautta kyselylomake (liite 1) oli tehty. Jokainen asteikollinen kysymys käsiteltiin erikseen ja jokaisesta kysymyksestä tehtiin graafinen esitys kuvaamaan vastauksien jakautumista sekä laskettiin vastausten keskiarvo kyseiselle kysymykselle. Kunkin vastaajan avoin kysymys luettiin lävitse ja huomioitiin tuloksia ja johtopäätöksiä tehtäessä. Avoimen kysymyksen vastauksia ei kuitenkaan lähetty käsittelemään sen tarkemmin minkään laadullisen tutkimusmenetelmän kautta vähäisen vastausmäärän vuoksi.

Asteikollisten kysymysten asteikko oli 1 – 5, ykkösen tarkoittaessa ei ollenkaan (hyödyllinen) ja vitosen tarkoittaessa erittäin paljon/erittäin hyödyllinen. Saatekirjeessä vastaajia oli ohjeistettu

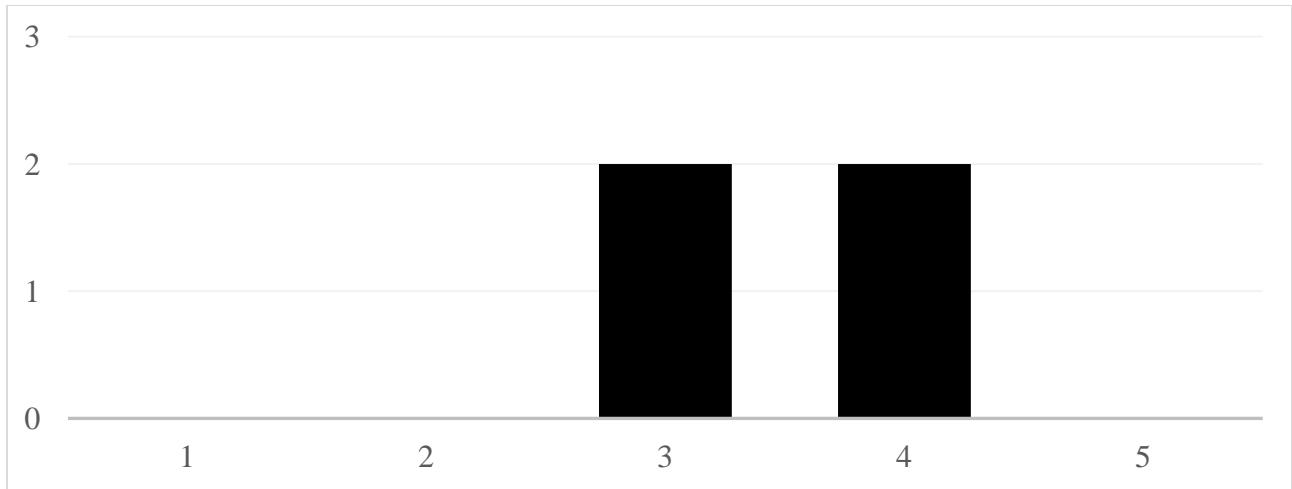
asteikon menevän 1 = ei ollenkaan hyödyllinen, 2 = jonkin verran hyödyllinen, 3 = melko hyödyllinen, 4 = hyvin hyödyllinen ja 5 = erittäin hyödyllinen. Normaaliin Likertin asteikkoon nähdessä oli siis poistettu en osaa sanoa – vastausvaihtoehto. Aineiston analyysissä huomioitiinkin tämä muutettu asteikko ja vastauksia tulkittiin ohjeistuksen mukaisesti.

6 Tulokset

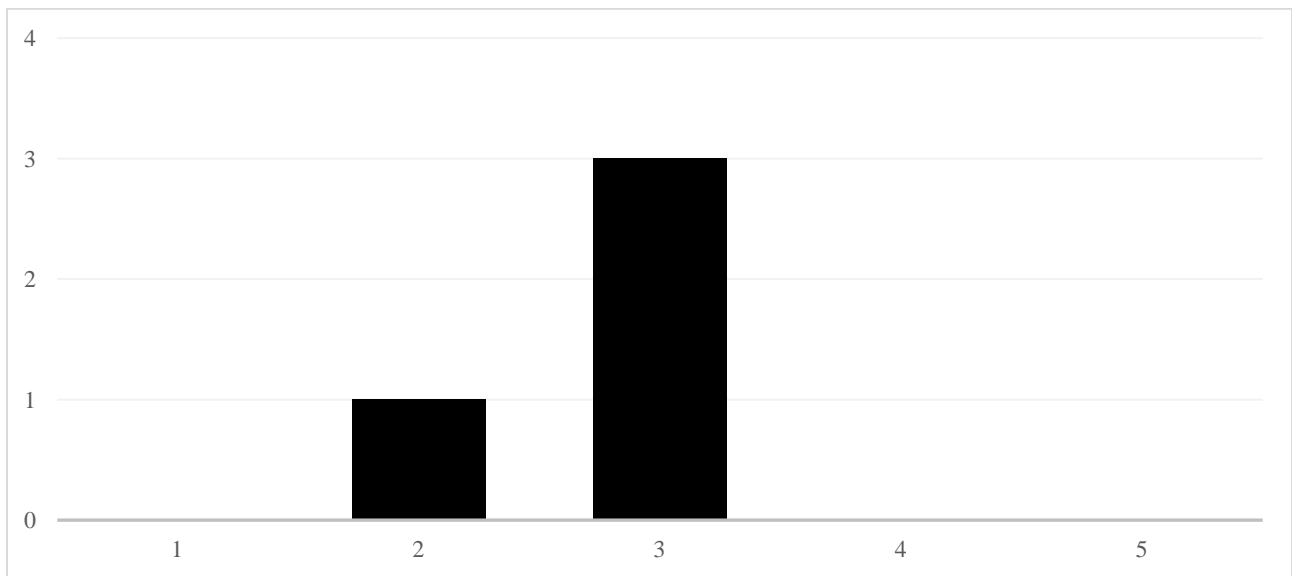
Aineistoa käsiteltiin asteikollisten kysymysten ja avoimen kysymyksen kautta erikseen, jonka jälkeen näiden väliltä etsittiin samankaltaisuutta. Asteikollisia kysymyksiä oli viisi kappaletta ja ne käsitelivät fysioterapeuttien kokemuksia ja näkemyksiä ICF – malliin liittyvästä koulutuksesta ja mallin siirtymisestä käytännön työhön sekä RPS – lomakkeen hyödyllisyydestä. Kyselyyn vastasi, kuten aiemmin mainittu, neljä fysioterapeuttia Kuntoutuskeskus Kankaanpäästä. Vaikka n (n=4) oli hyvin pieni, kuitenkin se oli 26% (4/15) kaikista fysioterapeuteista.

6.1 Asteikolliset kysymykset

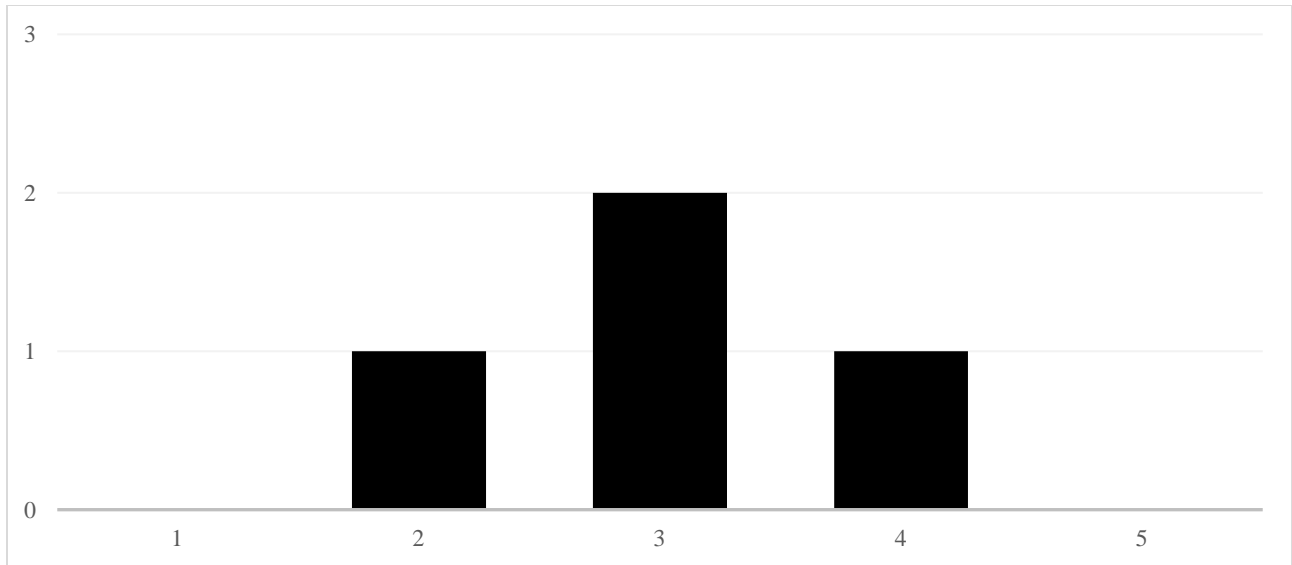
Asteikollisia kysymyksiä oli viisi ja ne sisälsivät asteikon 1-5. Ensin selvitettiin ICF – koulutuksen hyödyllisyyttä (kuva 3). Kaksi vastaajaa kokivat koulutuksen melko hyödylliseksi ja kaksi vastaajaa kokivat sen hyvin hyödylliseksi. Keskiarvoksi saatiin 3.50. Toisen kysymyksen avulla selvitettiin ICF-mallin siirtymistä omaan työelämään (kuva 4). Keskiarvoksi saatiin 2,75. Yhden vastaajan mielestä ICF-malli oli siirtynyt omaan työelämään jonkin asteisesti ja kolmen vastaajan mielestä melko hyvin. Kolmas kysymys käsitteli oman työskentelyn pohjauttamista ICF-mallin mukaisesti (kuva 5). Tässä kysymyksessä keskiarvoksi muodostui 3.00.



KUVA 3. Kuinka hyödylliseksi koit ICF-koulutuksen?

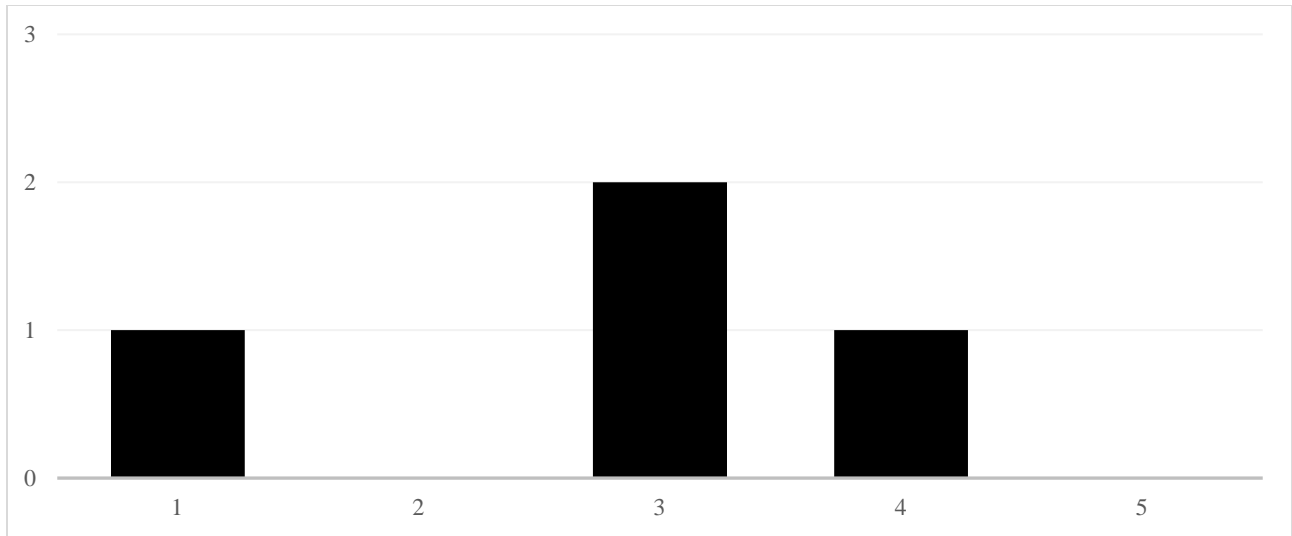


KUVA 4. Kuinka hyvin ICF-malli on siirtynyt käyttösi työelämässä?

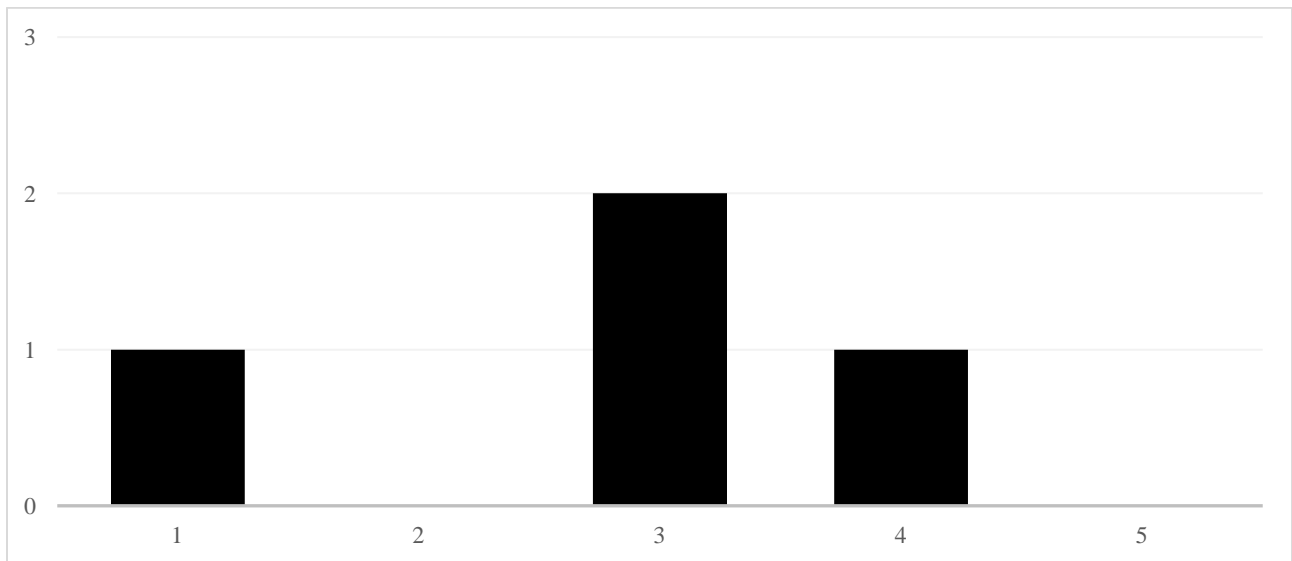


KUVA 5. Kuinka paljon perustat fysioterapiaasi ICF-mallin pohjalle?

Neljäs ja viides kysymys käsittelivät RPS – lomaketta ja sen hyödyllisyyttä. Neljännen kysymyksen avulla selvitettiin RPS – lomakkeen hyödyllisyyttä (kuva 6). Tässä kysymyksessä tuli selvää hajontaa, sillä yhden mielestä RPS – lomake ei ole ollenkaan hyödyllinen, kahden mielestä se on melko hyödyllinen ja yhden mielestä hyvin hyödyllinen. Keskiarvoksi saatiin 2.75. Viides kysymys kohdentui RPS – lomakkeen tuomaa tukea fysioterapeuttina (kuva 7). Tässäkin kysymyksessä oli hajontaa – yhden mielestä RPS – lomake ei tukenut työskentelyä fysioterapeuttina ollenkaan, kahden mielestä se tuki melko paljon ja yhden mielestä hyvin paljon. Keskiarvo oli tässäkin kysymyksessä 2.75.



KUVA 6. RPS- lomakkeen hyödyllisyys.



KUVA 7. RPS-lomake tukee työskentelyäni fysioterapeuttina.

Kaikki kyselyyn vastanneet vastasivat kaikkiin asteikollisiin kysymyksiin. Suurin hajonta liittyi kysymyksiin 4 ja 5, joissa käsiteltiin RPS-lomaketta. Missään kysymyksessä ei ollut kaikilla vastaajilla täysin samaa vastausta, vaan pientä hajontaa esiintyi jokaisessa kysymyksessä.

6.2 Avoin kysymys

Kyselylomake sisälsi viimeisenä yhden avoimen kysymyksen ” Kuinka kuvailisit ICF - koulutuksen hyödyllisyyttä ja käytännöllisyyttä fysioterapeutina?”. Kaikki kyselyyn vastanneet olivat vastanneet myös avoimeen kysymykseen. Kysymykseen tulleet vastaukset vaihtelivat aihealueiltaan, mutta kaikki olivat osittain negatiivisia.

Työkykykuntoutuksen parissa työskentelevä fysioterapeutti toi esille ICF – mallin soveltumattomuuden oman alansa fysioterapiaan: ” *Omassa työssä (ASLAK, TYK, KIILA) ei toimi.* ” Neurologisten asiakkaiden kanssa suhtautuminen oli positiivisempi, mutta ongelmia ICF – mallin käytössä koettiin silti yhä. Esille nousivat mallin siirtäminen käytäntöön: ”*Vaikeuksia siirtää tietoa käytäntöön, RPS-lomakkeen koen hyödyllisenä.*” sekä ”*Ei ole vielääkään ns selkäytimessä. Vaatii yhä tarkastelua ja pohdimista, että mikä kuuluu mihinkin osa-alueeseen.*”. Yhdessä vastauksessa korostui ICF – koodien hankaluus: ” *Jo omassa peruskoulutuksessa 1980 lopulla käsiteltiin kuntoutumista ICF- näkökulman mukaisesti. Mutta sinänsä asian esiin tuominen on hyvä ja kannattavaa! Olen kuitenkin monesti miettinyt, oliko ICF- koodituksen sekoittaminen tähän toiminnan kuvauksen eri tasojen juurruttamiseen järkevää.*”

Avoimen kysymyksen vastauksia ei siis voinut selkeästi ryhmitellä tai analysoida, mutta niiden kautta kiinnitettiin huomiota fysioterapeuttien näkemyksiin ICF-koulutuksen hyödyllisyyttä ja käytännöllisyyttä omassa työssään Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä.

Tuloksista käy selkeästi ilmi, että itse koulutus koettiin hyödyllisenä, mutta ICF – mallin ja siihen liittyvien asioiden siirtäminen käytännön työhön on jäänyt puutteelliseksi. ICF – malliin liittyvä RPS – lomake koettiin hyödyttömäksi työkykykuntoutuksen parissa työskentelevän fysioterapeutin mielestä, mutta neurologisten asiakkaiden kanssa työskentelevät fysioterapeutit kokivat

sen melko hyödylliseksi tai hyvin hyödylliseksi. ICF – malli tunnutaan teoreettisella tasolla ymmärtävän, mutta sen siirtäminen osaksi omaa fysioterapeutin työtä ei ole onnistunut.

7 Pohdinta

Tämän työn tuloksissa korostui ICF – mallin juurtumattomuus fysioterapeuttien työhön. ICF -koulutuksen koettiin olevan hyödyllinen, mutta se ei ollut siirtynyt käytännön työhön. Vastavanlaisia viitteitä tuli esille aiemmin tehtävissä tutkimuksissa. ICF – mallin osista osa koettiin toimivina ja hyödyllisinä, mutta toisten osien oppinen oli haastavaa ja lisää kehitystyötä ICF – malliin toivottiin (Jelsma 2009; Escorpizon & Bemis-Dougherty 2013). Tämän työn tulokset korostivat juuri näitä asioita hyvin vahvasti.

ICF – koulutus koettiin kaikkien vastaajien toimesta melko hyödylliseksi tai hyvin hyödylliseksi. Koulutus oli järjestetty Valtamon (2016) tutkimuksen mukaisesti ja se koostui työntekijöiden esille tuomista osioista. Tutkimuksessa korostui käytännönharjoittelun tarve. Sama tarve on korostunut Valtamon ym. (2015) aiemmassa tutkimuksessa koskien käsityksiä ICF:stä ja sen vaikutuksista. Myös Rantakömi-Stansfieldin ym. (2015) toi esille samoja tuloksia (Valtamo 2016; Valtamo ym. 2015; Rantakömi-Stansfield ym. 2015). Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä toteutettu ICF – koulutus koostui käytännönharjoittelusta, joten esille noussut tyytyväisyys koulutukseen ei ollut yllätys.

Yllätyksenä kuitenkin nousi esille, että vaikka koulutus koettiin hyödylliseksi, ICF – mallin käyttö oli siirtynyt omaan työelämään vain melko hyvin tai hyvin. Wiegandin ym. (2012) mukaan ICF-malli on huonosti siirtynyt kuntoutuksen kentälle, eikä se ole juurtunut käyttöön. ICF tunnetaan puhetasolla, mutta sitä ei osata käyttää (Wiegand ym. 2012). Samaa suuntausta oli nähtävissä tässä tutkimuksessa ja erästä vastausta lainaten ICF ”ei ole vielä kukaan ns. selkäytimessä”. Syitä

tähän pohdittaessa nousee esille jo aiemmin kerrotut vaikeudet ICF:n koodauksessa ja monimutkaisuudessa ICF-mallin rakenteessa (Álvarez 2012).

RPS – lomakkeen osalta jakauma työkykypuolen fysioterapeutin ja neurologisten asiakkaiden parissa työskentelevien fysioterapeuttien oli hyvin voimakas. Työkykypuolella RPS – lomaketta ei nähty hyödyllisenä, mutta neurologisella kyllä. RPS – lomake on luotu alun perin MS -liiton avokuntoutuskursseille dialogisen haastattelun pöytäkirjaksi. Lomakkeessa korostuu toimintakyvyn rajoitukset ja muutokset aiemmasta (Paltamaa & Anttila 2015). Tämä saattaa osaltaan selittää RPS – lomakkeen toimimattomuutta työkykypuolella.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus korostaa ICF – koulutuksen hyödyllisyyttä, mutta ICF – mallin jokapäiväiseen työelämään juurruttamisen vaikeutta. Vaikka koulutus toteutettiin aiemman tutkimustiedon valossa parhaalla mahdollisella tavalla, ICF – malli ei silti juurtunut työntekijöille täysin. Selkeitä syitä tähän ei tutkimuksen asetteluun vuoksi saada, mutta pohdittavaa se herättää.

8 Johtopäätökset

Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä pidetty ICF -koulutus oli huolella suunniteltu ja sen suunnittelussa oli käytetty työntekijöille suunnattua tutkimusta (Valtamo 2016). Koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen oli käytetty runsaasti aikaa ja se oli pyritty järjestämään tutkimuksesta esille nousseiden tarpeiden mukaisesti. Koulutuksessa pyrittiin huomioimaan käytännönläheisyys, tiimityöskentely, ICF apuvälineiden käyttö sekä organisaation tuki. Fysioterapeuttien osalta koulutusta laajennettiin vielä muita enemmän ja käyttöön tuli ICF -pohjainen RPS -lomake, josta oli oma koulutuksensa.

Nyt teetetyn kyselyn mukaan ICF – koulutus koettiin hyödylliseksi, mutta ICF -mallia ja siihen perustuvaa ajattelua ei ole saatu juurrutettua ja mallin käyttöä ei ole saatu jalkautettua täysin jo-

kapäiväiseen työhön. Sama koskee RPS -lomaketta, mutta RPS -lomakkeen osalta korostui erityisesti sen soveltumattomuus työkykykuntoutuksen parissa. Avoimen kysymyksen vastaukset tukivat asteikollisten vastausten tuloksia. Itse koulutus koettiin hyödylliseksi, mutta siirtyminen käytännön työhön oli ongelmallista.

On hieman hämmentävää, että työntekijöiden näkemyksiä kuunnellen ja aiempaan tutkimustietoon perustuen tehty koulutus ei kuitenkaan ole tuottanut toivottuja tuloksia. Mikä ICF – mallin viemisessä työelämään on niin vaikeaa, jos itse koulutus on kuitenkin koettu hyväksi? Osaa voitaneen selittää tämän hetken työelämän kiireellisyydellä ja sen tuomilla haasteilla, mutta ei kaikkea. Olisikin tarpeellista tutkia, miten onnistuneen koulutuksen ja perustiedon kouluttamisen jälkeen saataisiin parhaiten siirrettyä opittu tietotaito myös jokapäiväiseen työhön. Tutkimuksen kohteena voisi olla myös mallin todellinen käyttäminen omassa työssään – kuinka moni todella pohtii ja linkittää ajatuksiaan ICF -malliin työskennellessään.

Oleellista on myös nostaa esille työelämän muuttuva ja stressaava tilanne YT-neuvotteluiden ja säästämisen aikakautena. On hyvä pohtia, kuinka paljon tämä vaikuttaa työntekijöiden ajatteluun ja vaikeuttaa uuden asian juurtumista osaksi työtehtäviä. Voisiko säästämisestä johtuva paine ajaa työntekijöitä ajatukseen mahdollisimman nopeasta työskentelystä, jolloin vanhat toimintatavat usein ovat helpompia? Olisikin oleellista tutkia samaa ai hetta muissa työpaikoissa ja muiden ammattiryhmien osalta. Tällöin voisi olla mahdollisuutta saada viitteitä mahdollisista puutteista koulutusketjussa.

LÄHTEET

Allet, L., Bürge, E. & Monnin, D. 2008. ICF: Clinical relevance for physiotherapy? A critical review. *Advances in physiotherapy* 10, 127–137.

Álvarez, AS. 2012. The application of the International Classification of Functioning, Disability and Health in psychiatry. Possible reasons for the lack of implementation. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation* 91, 69–73.

Anttila, H. 2013. ICF-luokitus ja sen käyttömahdollisuudet. Terveiden ja Hyvinvoinnin laitos. Diat. Viitattu 29.4.2017.

Escorpizo, R. & Bemis – Dougherty, A. 2013. Introduction to Special Issue: A Review of the International Classification of Functioning, Disability and Health and Physical Therapy over the Years. *Physiotherapy Research International*. 20 (4): 200-209.

Fayed, N., Cieza, A. & Bickenbach, J. E. 2011. Linking health and health-related information to the ICF: a systematic review of the literature from 2001 to 2008. *Disability and Rehabilitation* 33 (21-22), 1941-1951.

Finger, M., Selb, M., De Bie, R. & Escorpizo, R. 2014. Using the International Classification of Functioning, Disability and Health in Physiotherapy in Multidisciplinary Vocational Rehabilitation: A Case Study of Low Back Pain. *Physiotherapy Research International*. 20: 231-241.

Heerkens, Y., Hendriks, E. & Oostendorp, R. 2006. Assessment instruments and the ICF in rehabilitation and physiotherapy. *Medical Rehabilitation* 2006, 10 (3): 1-14.

Jelsma, J. 2009. Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health: a literature survey. *Journal of Rehabilitation Medicine* 2009 41, 1-12.

Kela. 2015. www-sivut. <http://www.kela.fi/> Viitattu 30.4.2017.

Kelan avo- ja laitospuolisen kuntoutuksen standardi. Vaikeavammaisten yksilöllisen kuntoutus jakson palvelulinja. 2010. Kansaneläkelaitos, Terveystieteiden ja Kuntoutusryhmä 2010: 13–14. Viitattu 29.04.2017. <http://www.kela.fi>.

Kuntoutuskeskus Kankaanpää. 2017. www-sivut. <http://kuntke.fi>. Viitattu 29.04.2017.

Paltamaa, J. 2012. Projektisuunnitelma: ICF-luokituksen juurruttaminen lääkinällisen kuntoutukseen: suosituksista pysyviin ja kehittyviin käytäntöihin (ICF).

Paltamaa, J. & Anttila, H. 2015. toim. Toimintakyvyn arviointi. ICF teoriasta käytäntöön. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 137, 2015.

Paltamaa, J. & Anttila, H. 2015. ICF tulee osaksi tietojärjestelmää. Fysioterapia. 2015 (3): 4-10.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2015. Kelan järjestämä lääkinällinen kuntoutus uudistuu vuoden 2016 alusta. Kuntainfo.

Sykes, C. 2007. Health classifications 2 – Using the ICF in clinical practice. WCPT.

Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. 2016. www-sivut. <https://www.thl.fi/fi/>. Viitattu 30.4.2017.

Valtamo, A. 2016. ICF – luokituksen oppiminen moniammatillisen työryhmän jäsenten kokemana. ICF:n siirtyminen käytännön työhön Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä. Terveystieteiden Andragoginen käsikirja 2016. Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitos.

Valtamo, A., Rantakömi-Stansfield, S., Sjögren, T. & Piirainen, A. 2015. Kuntoutuskeskusten moniammatillisten työryhmien käsityksiä ICF:stä. Teoksessa: J. Paltamaa & P. Perttinen (toim.) Toimintakyvyn arviointi, ICF teoriasta käytäntöön. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia. Tampere: Juvenes Print.

Wiegand, N. M., Belting, J., Fekete, C., Gutenbrunner, C. & Reinhardt, J. D. 2012. All talk, no action? The global diffusion and clinical implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation* 91, 550-560.

World Health Organization. 2004. ICF: Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Stakes, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

ICF - koulutuksen anti

Esikatselu

Suuritan terveystieteiden pedagogisia opintoja Jyväskylän yliopistossa. Koulutukseen liittyy tutkiva ja kehittyvä opettaja - tehtävä. Teen kyseisen tehtävän kohdistuen Kuntoutuskeskus Kankaanpään fysioterapeutteihin.

Tarkoituksena on selvittää, kuinka ICF on jalkautunut käytäntöön Kuntoutuskeskus Kankaanpään fysioterapeuttien osalta. Kyseessä on hyvin pienimuotoinen tutkimus, joten kysymyksiä ei ole montaa. Kysymyksissä käsiteltävänä ICF - koulutuksena käsitellään talon sisäistä koulutusta koskien ICF - mallia ja RPS - lomaketta.

Kysely tehdään nimettömänä ja toivoisin mahdollisimman monen vastaavan kyselyyn. Viimeinen kyselyyn vastaamispäivä on keskiviikkona 29.3.2017.

Oletko käynyt muuta ICF-koulutusta kuin talon sisäisen?

Kyllä

En

Kenen järjestämä talon ulkopuolinen ICF - koulutus oli ja kuinka pitkä se oli?

Lyhyt vastausteksti

Kuinka hyödylliseksi koit ICF-koulutuksen? *

	1	2	3	4	5	
En ollenkaan hyödylliseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyödylliseksi

Kuinka hyvin ICF-malli on siirtynyt käyttösi työelämässä? *

	1	2	3	4	5	
Ei ollenkaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvin

Kuinka paljon perustat fysioterapiaasi ICF-mallin pohjalle? *

	1	2	3	4	5	
Ei ollenkaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin paljon

RPS-lomakkeen hyödyllisyys *

	1	2	3	4	5	
Ei ollenkaan hyödyllinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyödyllinen

RPS-lomake tukee työskentelyäni fysioterapeuttina *

	1	2	3	4	5	
Ei ollenkaan hyödyllinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin paljon

Kuinka kuvailisit ICF - koulutuksen hyödyllisyyttä ja käytännöllisyyttä fysioterapeuttina? *

Pitkä vastausteksti

Vapaa sana

LIITE 2

RPS-LOMAKE
(Rehabilitation Problem-Solving)

© 2002 Dr. Werner Steiner
Suomennos Paltamaa ym. 2010 (VAKE)

Kuntoutujan nimi: _____
Kuntoutuksen päätaoite: _____

Pvm / paikka: _____ **Häiriö tai tauti** _____ Osallistujat: _____

Kuntoutujan (perheen) näkökulma

Ruumiin/kehon toiminnot ↔ **Suoritukset** ↔ **Osallistuminen**

Kuntoutustyöntekijöiden näkökulmä

Kontekstuaaliset tekijät

Ympäristötekijät: _____ **Yksilötekijät:** _____

8. KEHITYSVAMMAISTEN HENKILÖIDEN OHJAAJIEN LISÄKOULUTUKSEN TARVE

Näkemyksiä Keko-kuntoutuksen merkityksestä

Annika Slunga

Johdanto

Opettajien on tärkeää ymmärtää kehittämisen näkökulma jo taustalla vaikuttavien lakien ja asetusten kautta. Ammattikorkeakoululaissa (932/2014, 4§) ammattikorkeakoulujen tehtäväksi nostetaan muun muassa työelämä osaamisen vahvistaminen ja kehittäminen. Tehtävissä on huomioitava ja edistettävä elinikäistä oppimista ja tehtävä yhteistyötä muun muassa työelämän kanssa (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4§, 6§). Elinikäinen oppiminen nähdään nykypäivänä tärkeänä ja keskeisenä asiana muun muassa työllistyvyyden ylläpitämisessä ja kohentamisessa (OKM 2011, 9). Tärkeää on, että elinikäiselle oppimiselle annetaan erilaisia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja toteutua myös työelämässä osaamisen ja taitojen kehittämisen tarpeessa oleville henkilöille.

Korkeakoulut järjestävät nykyisin elinikäisen oppimisen huomioivana koulutusmuotona erikoistumisopinnoja tutkintokoulutuksen lisäksi (Rissanen & Seppälä 2016, 6). Kukkosen (2016, 7) mukaan ne ovat uusi koulutusmuoto suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Näillä halutaan Rissanen & Seppälän (2016, 6) ja Kukkosen (2016, 7) mukaan vastata nykyisiin ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin. Tärkeää on, että tällaiset opinnot kehitetään työelämän kanssa yhteistyössä. Rissanen ja Seppälän (2016, 6) mukaan pitääkin ymmärtää asiantuntijuutta ja sen muutoksia työelämässä, ennen kuin koulutusta järjestetään. Tähän voidaan vastata esimerkiksi koulutus- ja tutkimusosaamisella sekä työelämän kanssa tehtävällä yhteistyöllä (Rissanen & Seppälä 2016, 6; Kukkonen 2016, 7). Sulku & Peltoniemen (2016) mukaan osaamistarpeet muuttuvat ja elävät,

joten osaamisen laajentavaan ja syventävään koulutukseen on tarvetta. Heidän mukaan koulutuksen tulee olla työelämälähtöistä ja palvella työelämän tarpeita käytännönläheisesti (Sulku & Peltoniemi 2016, 37).

Opettajan on arvioitava ja kehitettävä kriittisesti työtään. Kehittämisen kohteena voi olla esimerkiksi opetuksen rakenteet ja opetuskokonaisuudet. On huomioitava, että oppimista tapahtuu kaikkialla – myös opetusorganisaatioiden ulkopuolella, joten opettaja voi kehittää opetusta ja tukea oppimista myös esimerkiksi työelämän asiantuntijayhteisössä. Työelämä on vaativaa, jossa tarvitaan substanssiosaamisen lisäksi esimerkiksi vuorovaikutusosaamista (Tynjälä 2011). Lisäksi Tynjälä (2011) painottaa sitä, että työelämän nopeat muutokset vaativat nopeaa sopeutumista muutoksiin ja elinikäistä oppimista. OKM (2016, 9) esittää julkaisussaan, että elinikäinen oppiminen on huomioitava elämän ja työuran erivaiheiden osaamis- ja koulutustarpeiden ennakoinnin kehittämisessä. Samaisessa julkaisussa todetaan myös yhteisöllisen oppimisen merkityksen kasvaneen ja kohderyhmän tarpeiden tunnistamisen olevan tärkeää (OKM, 2016, 15, 29). Yhteisöllisen oppimisen merkitys on havaittu myös aikuisille kehitysvammaisille henkilöille ja heidän omille ohjaajilleen suunnatussa Keko-kuntoutuksessa. Kuntoutuksen osallistuneet kehitysvammaisten omat ohjaajat ovat kokeneet kuntoutuksen vahvistavan omaa osaamistaan sekä auttavan heitä kehitysvammaisten osallistujien elämäntapamuutoksien tukemisessa. Ohjaajat ovat toivoneet kuntoutuksesta saamansa asiantuntijatiedon ja osaamisen vahvistumisen mahdollistamista myös muille kuin kuntoutuksessa mukana olleille ohjaajille. Asiantuntijuuteen liittyikin usein yhteisöllinen näkökulma yksilöllisen ominaisuuden lisäksi (Palonen & Gruber 2011).

Tässä työssä tutkitaan kehitysvammaisten ohjaajien kokemuksia Keko-kuntoutuksesta ja näkemyksiä lisäkoulutuksen tarpeesta ja sisällöistä lisäkoulutuksen suunnittelun pohjaksi. Ennen tutkimusosuutta taustassa käydään läpi yleisesti kuntoutuksen ja terveyden edistämisen perusteita aikuisten kehitysvammaisten henkilöiden kohdalla.

2 Kehitysvammaisten henkilöiden kuntoutus ja terveys

2.1 Kehitysvammaisuus

Kehitysvammaliiton johtamassa ja kehitysvamma-alan toimijoiden yhdessä ylläpitämässä verkkopalvelu Vernerissä (2016) kirjoitetaan että, kehitysvammaisuus ei ole sairaus, eikä se rajoita ihmisen kaikkia toimintoja. Sitä ei myöskään pidä sekoittaa muihin vammaisuuden muotoihin, kuten cp-vammaan, vaikka kehitysvammaisella henkilöllä voi olla useitakin vammoja ja liitännäissairauksia. Kehitysvammaisuus sananmukaisesti liittyy kehitykselliseen vammaan; lievästä vaikeaan asteiseen vaikeuteen oppia ja ymmärtää uusia asioita (Verner 2016). AAIDD (American Association of Intellectual and Developmental Disabilities) pohjaa kehitysvammaisuuden määritelmänsä toimintakyvyn näkökulmaan. Heidän mukaansa kehitysvammaisuus on Vernerin (2016) käännöksen mukaan:

"Kehitysvammaisuus on vammaisuutta. Sitä luonnehtivat huomattavat rajoitukset sekä älyllisissä toiminnoissa että adaptiivisessa käyttäytymisessä ilmeten käsitteellisissä, sosiaalisissa ja käytännöllisissä taidoissa. Tämä vammaisuus on saanut alkunsa ennen kuin henkilö on täyttänyt 18 vuotta."

AAIDD:n määritelmän lisäksi toimintakykyyn liittyvänä luokituksena käytetään yleisesti myös ICF-luokitusta, jota käytetään kansainvälisesti toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden mittaamisessa hyödyksi (THL 2016). Tämä luokitus osoittaa, miten sairaus tai vamma vaikuttaa henkilön elämään (THL 2016). ICF-luokitus on moniulotteinen, vuorovaikutteinen ja dynaaminen tapa kuvata toimintakykyä kokonaisvaltaisesti (THL 2016). ICF:n mukainen toimintakyvyn luokitus jaotellaan neljään osaan; kehon toiminnot, ruumiin rakenne, suoritukset ja osallistuminen sekä ympäristötekijät. Nämä puolestaan jakautuvat useisiin pääluokkiin ja niiden alaluokkiin ja alaluokkien alakohtiin. ICF antaa hyvät mahdollisuudet vertailla eri väestöryhmiä kansallisella sekä kansainvälisellä tasolla, jonka lisäksi sitä voidaan käyttää apuna sosiaali- ja terveyspalvelujen tai elinympäristöjen arvioinnissa tai suunnittelussa (Verner 2016). ICF:ää voidaan käyttää

myös tapana ajatella ja huomioida kokonaisvaltaisesti kuntoutukseen liittyviä asioita. Henkilön haasteiden kirjaamisen lisäksi vähintään yhtä tärkeää on nähdä yksilön vahvuuksia ja kykyjä, joita jokaisella on. Niiden löytämiseen useat kehitysvammaiset henkilöt tarvitsevat kuitenkin tukea (Verner 2016). Esimerkiksi kuntoutuksessa löydetty vahvuudet voivat tukea kehitysvammaista terveyden edistämässä.

2.2 Kehitysvammaisten henkilöiden yhteisöllisen kuntoutuksen perusteet

Järvikosken (2013) mukaan kuntoutus sanalla on omat ongelmat. Se ei välttämättä kuvasta parhaalla mahdollisella tavalla käsitteen monimuotoisia merkityksiä, vaan se yhdistetään usein vain yksilölliseen ja yksilöön suuntautuvaan toimintaan. Lisäksi Järvikoski (2013) esittää käsitteen yhdistettävän useimmiten pelkästään fyysiseen toimintakykyyn, vaikka merkitys on laajempi. Hänen mukaansa suomalaisessa kuntoutuksessa on läsnä toisaalta fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kohentamiseen liittyvä tarkoitus, toisaalta työhön palaamisen edistämiseen ja työkyvyn parantamiseen liittyvä tarkoitus (Järvikoski 2013, 11). Kuntoutusta kuvataan yksittäisen henkilön lisäksi myös henkilön ja ympäristönmuutosprosessina, jolla pyritään toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistämiseen (Järvikoski 2013, 13). Ympäristöön ja yhteiskuntaan pystytään vaikuttamaan, mutta pelkästään yksilöllinen kuntoutus ei siihen riitä.

Järvikosken (2013, 18) mukaan *yhteisöpohjaisen kuntoutuksen* (community-based rehabilitation) käsite on alkanut kehittyä 1980-luvulta alkaen kehitysmaissa. Tuolloin pyrittiin löytämään vaihtoehtoisia ja edullisempia ratkaisuja kuntoutuspalvelujen kehittämiseen. Kuntoutustoimintaan otettiin mukaan myös paikallistaso, tarkoittaen myös kuntoutujan läheisiä. Näin saatiin säästöjä muun muassa ammattilaisten ja laitosten käytöstä (Järvikoski 2013, 18). Käsite on kehittynyt tästä. ILO, UNESCO & WHO (2004, 2) määrittelivät sen yhteisölliseksi strategiaksi.

Strategiassa pyritään laajasti kehitysmaiden lisäksi myös kehittyneissä maissa vammaisten henkilöiden kuntoutusmahdollisuuksien kehittymiseen sekä yhtäläisten mahdollisuuksien ja sosiaalisen osallistumisen mahdollistamiseen ympäri maailman (ILO, UNESCO & WHO 2004, 2-3). Pää tavoitteita strategialle asetettiin kaksi. Ensimmäinen on varmistus siitä, että vammaiset henkilöt pystyvät maksimaalisesti fyysisten ja henkisten kykyjen mukaan osallistumaan yhteisön palveluihin sekä mahdollistaa heidän tulemistaan aktiivisiksi kansalaisiksi osana yhteisöä ja yhteiskuntaa (ILO, UNESCO & WHO 2004, 2-3). Toiseksi päätavoitteeksi nostettiin yhteisöjen aktivoiminen edistämään ja tukemaan vammaisten henkilöiden ihmisoikeuksia läpi yhteisön muutosten esimerkiksi osallisuuden kohentamisella (ILO, UNESCO & WHO 2004, 2-3). Järvikoski (2013, 18) esittää yhteisöpohjaisen kuntoutuksen olevan käytännönläheinen tapa pyrkiä tavoitteisiin. Näin mahdollistetaan vammaisten täysipainoisempi osallisuus osana yhteiskuntaa niin palvelujen käyttäjänä kuin oman panoksen antamisenakin (Järvikoski 2013, 18-19). WHO:n (2010) mukaan vammaisilla henkilöillä on yhtä tärkeä oikeus terveydenhuoltoon ja kuntoutuspalveluihin kuin muullakin väestöllä.

Yhteisöpohjainen kuntoutus perustuu viitekehykseen, jossa on viisi sektoria; 1) terveys, 2) kasvatusta, 3) toimeentulo, 4) sosiaalinen ja 5) valtaistuminen (WHO 2010, 24-25). Erityisesti valtaistuminen korostuu; se nähdään keskeisenä toimintatapana ja päämääränä vammaisen ihmisen ja hänen perheensä elämänlaadun ja ihmisoikeuksien kannalta. Valtaistuminen sanotaan olevan perustana kaikelle muulle (Järvikoski 2013, 19). Palvelunkäyttäjälle on tärkeää mahdollistaa oman kuntoutuksensa suunnitteluun ja toteutukseen osallistuminen (ILO, Unesco & WHO, 2004). On ymmärrettävä, että vammaisen henkilön syrjäytyessä yhteiskunnasta ja työmarkkinoilta, tämä kuormittaa henkilön itsensä lisäksi myös hänen perheensä ja yhteiskuntaa.

Yhteisöpohjainen kuntoutus painottaa kuntoutuspalveluiden järjestämistä kuntoutujan kotona tai lähiyhteisössä kuntoutujalähtöisistä sekä kustannustehokkuuden lisäämisestä johtuvista syistä (Järvikoski 2013, 20). Kehitysvammaisille tällaisia kuntoutusmuotoja ei juuri ole. Sulku & Peltoniemen (2016, 29) mukaan järjestöillä on vahva rooli uusien palvelujen kohderyhmän hu-

mioivassa ja osallistavassa tuottamisessa ja kehittämisessä. Palvelujen nähdään olevan heidän mukaan vaikuttavampia ja kohdentuvan paremmin, kun kuullaan ja otetaan huomioon käyttäjien toiveet, tarpeet ja kokemukset, kuten järjestöissä usein painotetaan. Nykyisin kohderyhmän osallisuus ja äänen, eli kokemustiedon kuuleminen on asetettu myös lakeihin ja asetuksiin. Kokemustiedon kerääminen lisää puolestaan osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä mahdollistaa hiljaisten signaalien kuulemista työn kehittämisessä (Sulku & Peltoniemi 2016, 29).

Kehitysvammaisen henkilön osallistuessa yhteisön toimintaan, esimerkiksi Keko-kuntoutukseen (josta myöhemmin) mahdollistuu oppiminen, joka on Wengerin (1999) mukaan sosiaalinen ja yhteisöllinen prosessi, jossa yksilö oppii vuorovaikutuksen keinoin. Tätä tukee Brookfield (2013, 117), jonka mukaan erilaisissa ryhmissä opiskelijat oppivat itseohjautuvasti. Hän myös toteaa, että ryhmäkeskustelut voivat edistää opiskelijan osallisuutta omassa oppimisessa ja opitun ymmärryksen syventämisessä (Brookfield 2013, 64). Lisäksi vertaistuki on tärkeää (Penttinen ym. 2011; Piirainen & Skaniakos 2014). Yhteisöllisen kuntoutuksen lisäksi valloilla on nykyään asiakaslähtöinen kuntoutuksen paradigma (Alanko ym. 2017, 5; Järvikoski ym. 2013). Tärkeään rooliin nousee kuntoutujan osallisuus omassa kuntoutumisprosessissa (Alanko ym. 2017). Asiakas on oman elämänsä asiantuntija, joka määrittelee itselleen merkitykselliset kuntoutumistavoitteet ammattilaisen tuella (Alanko ym. 2017, 5). Asiakkaan osallisuutta kuntoutusprosessissa voidaan arvioida Shierin (2001) osallisuuden portaiden mallista. Alimmalla tasolla asiakasta kuunnellaan ja ylimmällä valta ja vastuu ovat jaettua yhdessä asiakkaan kanssa (Alanko ym. 2017, 6-7).

Kuntoutujan osallistuessa omaan kuntoutumisprosessiinsa, kuntoutujan motivointi ja sitoutuminen muutokseen onnistuu helpommin ja kuntoutumistoimet juurtuvat osaksi kuntoutujan arkea (Alanko ym. 2017). Kuntoutukseen osallistamista tukee esimerkiksi GAS-kuntoutumistavoitteiden (Goal Attainment Scale) asettaminen ja seuranta yhdessä asiakkaan kanssa, kuten Alanko ym. (2017) tutkimuksessaan tekivät. He toteavat johtopäätöksessään, että myöskään kognitiiviset haasteet tai kehitysvammaisuus eivät estä kuntoutujan aktiivista asemaa

tavoitteiden asettamisessa. Tällöin ammattilaisten on vain osattava tukea ja kannustaa kyseensä omaisen kuntoutujan osallisuutta ja päätöksentekoa. Kuntoutujan osallistaminen ei kuitenkaan ole heidän mukaan välttämättä helppoa. Se vaatii opettelua ja harjoittelua kaikilta niin yksittäisestä kuntoutujasta ja ammattilaisesta laajemmin työyhteisöön ja koko organisaatioon (Alanko ym. 2017).

2.3 Kehitysvammaisten henkilöiden terveyden edistämisen tutkimus

Kehitysvammaisiin henkilöihin ja heidän ohjaajiin/hoitajiin liittyviä tutkimuksia haettiin systemaattisella haulla Web of Science (WOS) ja Pubmed tiedonhakuportaaleissa. Haun tarkoituksena oli saada mahdollisimman uutta tutkimustietoa kehitysvammaisten terveyden edistämisestä, johon osallistuu myös kehitysvammaisten ohjaajat. Hakusanoiksi muodostuivat intellectual disabilities AND caregiver sanat. Tulokset rajoitettiin vuosiin 2016-2017. Hakutuloksia tuli 31.1.2017 Pubmedissa 106 WOS:ssa 115. Yksikään tutkimuksista ei sisältänyt terveyden edistämiseen tähtäävää interventiota. Tietoa saatiin kuitenkin kehitysvammaisten terveydestä ja terveydenhuollon tarpeista.

Toinen haku tehtiin 15.4.2017 hakusanoilla intellectual disabilities AND community-based AND health. Tulokset rajoitettiin vuosiin 2012-2017, koko teksti piti olla saatavilla. Hakutuloksia tuli Pubmedissa 17, WOS:ssa 8, Cinahl:ssa 9, Ovid Medlinesssa 23 ja EBM Reviews - Cochrane Database of Systematic Reviews 7. Tuloksista, joissa oli terveyttä edistävä interventio (taulukko 1.), oli yhteensä kaksi (Marks ym. 2013; Melville ym. 2015), joiden lisäksi saatiin täydennystä kehitysvammaisten terveyttä avaaviin tutkimuksiin. Mielenterveyteen liittyvät tutkimukset rajattiin pois aiheen rajaamiseksi. Molempien hakujen tuloksia, käsihakua ja aiempia kirjallisuuskatsauksia käytetään hyödyksi tämän alaluvun avaamisessa.

TAULUKKO 1. Terveyden edistämiseen tähtäävät interventiot.

Tutkimus	Osallistujat	Interventio	Menetelmä	Päätulokset
Marks ym. 2013	Kehitysvammaisten henkilöiden ohjaajat n=34 Kehitysvammaiset henkilöt n=67	Osa 1. Kehitysvammaisten ohjaajille 8 h koulutus ohjata 12 viikon interventio Osa 2. 12 viikon ohjaajien ohjaama interventio kehitysvammaisille henkilöille	Satunnaistettu interventiotutkimus Koeryhmä (n=32) vs. kontrolliryhmä (n=35). Alku ja lopputestien vertailu.	Koeryhmän eduksi merkitseviä parannuksia terveydentilassa, tiedossa, pystyvyydessä, ja kunnossa.
Melville ym. 2015	Kehitysvammaiset henkilöt n= 102	12 viikon Walk Well -kävelyohjelma	Klusteri satunnaisesti ja kontrolloitu interventiotutkimus Koeryhmä (n=54) vs. kontrolliryhmä (n=48). Alku ja lopputestien vertailu.	Ei tilastollisesti merkitseviä eroja.

Kehitysvammaisten elinikä on noussut (Ervin 2006; Vernerin 2016). Linin ym. (2016) mukaan se alkaa lähestyä normaaliväestön eliniän ennustetta, mutta normaaliväestöä useammin kehitysvammaisilla henkilöillä ikääntyminen tuo tullessaan enemmän myös haasteita. Haasteita on muun muassa fyysisessä terveydessä, mielenterveydessä sekä sosiaali- ja terveydenhuollon tarpeissa (Lin ym. 2016). Kehitysvammaisilla henkilöillä on normaaliväestöä selkeästi huonompi terveys ja he kärsivät useammin kroonisista terveysongelmista (Emerson ym. 2016; Haleigh & Havercamp 2016), jotka ilmaantuvat jopa ennen 40 ikävuotta (Lifshitz & Merrick 2003).

Terveysongelmat näkyvät muun muassa suunterveydessä (Lifshitz & Merrick 2003; Vozza ym. 2015), itsekoetussa terveydessä, puristusvoimassa, niveltulehduksien, syöpien, diabeteksen ja liikalihavuuden esiintyvyydessä (Emerson ym. 2016). Heillä on usein passiivinen elämäntapa (Draheim ym. 2002; Taliaferro ym. 2016; van Schijndel-Speet ym. 2017) ja he ovat suuremmissa riskissä ylipainoon ja lihavuuteen (Grondhuis & Aman 2014; Chow ym. 2016). Heller & Sorensen (2013) kirjoittavat katsauksessaan terveystarkastuksien ja seulontojen olevan tärkeässä roolissa terveyttä vaarantavien sairauksien varhaisessa tunnistamisessa. Mitä varhaisemmassa vaiheessa näitä sairauksia (esimerkiksi sydän- ja verisuonitaudit), jotka ovat kehitysvammaisilla henkilöillä yleisempiä, huomataan, sitä paremmin niitä voidaan hoitaa (Heller & Sorensen 2013).

Nykyään on alettu kiinnittämään huomioita kehitysvammaisten henkilöiden terveyden riskikäyttäytymiseen, kuten liikunnan puutteeseen, huonoihin ruokailutottumuksiin sekä terveydenhuollon vajaakäyttöön. Fyysinen aktiivisuus ja ravitsemustavat ovat esimerkkejä jokapäiväisestä käyttäytymisestä, joilla voidaan vaikuttaa terveyteen (USDHHS 1996, 4; Carbó-Carreté ym. 2016). WHO:n (2010) mukaan liikuntaa suositellaan aikuisille (18-64) vähintään 150 minuuttia keskitehoista liikuntaa viikon aikana. Kehitysvammaisten henkilöiden kohdalla tämä ei useinkaan täyty. Hellerin ym. (2011) systemaattisen kirjallisuuskatsauksen mukaan alle kolmannes ylittää tähän. Draheimin ym. (2002) mukaan jopa puolet ryhmäkodeissa asuvista kehitysvammaisista henkilöistä on inaktiivisia ja harrastavat vapaa-ajan liikuntaa vain vähän tai ei ollenkaan. Myös Brookerin ym. (2015) systemaattisessa katsauksessa, Carbó-Carreté ym. (2016) tutkimuksessa ja van Schijndel-Speet ym. (2017) RCT-tutkimuksessa todetaan, että suuri osa kehitysvammaisista henkilöistä ei liiku tarpeeksi.

Terveyden edistämiseen tähtäviä ohjelmia, jotka sisältävät muun muassa liikuntaa ja terveystietoa ja näiden yhdistelmiä suositellaan kehitysvammaisille terveyserojen kaventamiseksi normaali väestöön verrattuna (Heller & Sorensen 2013; van Schijndel-Speet ym. 2014; Love & Agiovlasis 2016; Taliaferro ym. 2016; Chow ym. 2016; Carbó-Carreté ym. 2016; Heller 2011; Spanos ym. 2013; Brooker 2015). Tärkeäksi koetaan, että ohjelmat räätälöidään kehitysvammaisille so-

piviksi huomioiden kohderyhmän tarpeet, mahdollisuudet sekä rajoitukset. Tutkimusten mukaan pitää ymmärtää, mitkä tekijät edesauttavat ja mitkä estävät kehitysvammaisia henkilöitä esimerkiksi liikkumisessa. Edesauttaviksi ja estäviksi tekijöiksi nousivat tutkimuksissa niin yksilöön liittyviä tekijöitä, kuin yhteisöön sekä ulkoisiin ja organisatorisiin tekijöihin. Edistäviä tekijöitä olivat muun muassa nautinto, toisten tuki, sosiaaliset kontaktit ja ystävät, läheiset ja tuttavat ja toimintatavat. Estäviä tekijöitä oli puolestaan terveydelliset ja psykologiset tekijät, itseluottamuksen puute, taitojen ja tuen puute, kuljetus ja kustannusongelmat sekä asianmukaisten liikkumismahdollisuuksien ja materiaalien puute (Love & Agiovlasis 2016, van Schijndel-Speet ym. 2014 ja Taliaferro ym. 2016; Chow ym. 2016; Carbó-Carreté ym. 2016; Heller 2011, Spanos ym. 2013; Brooker 2015).

Vaikka terveyttä edistäviä ohjelmia suositellaan, niin niitä vaikuttaa olevan melko heikosti erityisesti ikääntyville kehitysvammaisille henkilöille (Lin ym. 2016; Perkins & Moran 2010). Esimerkkinä yhteisöä hyödyntävästä harjoittelusta on Marks ym. (2013) ja van Schijndel-Speet ym. (2017) tutkimus, jossa liikunnan ohjaajien ja kehitysvammaisten henkilöiden ohjaajien ohjaama fyysisen aktiivisuuden harjoittelu sai aikaan merkitseviä positiivisia tuloksia fyysisen aktiivisuudessa, kunnossa, lihasvoimassa, systolisessa ja diastolisessa verenpaineessa, seerumin kolesterolitasossa ja kognitiivisessa toimintakyvyssä. Pelkästään kävelyyn pohjautuvalla interventiolla merkitseviä eroja ei saatu aikaan (Melville ym. 2015). Hellerin ym. (2011) ja Heller & Sorensen (2013) systemaattisissa katsauksissa todetaan puolestaan liikuntainterventioilla olleen jonkin verran näyttöä kunnan kohentamisessa sekä psykososiaalisissa hyödyissä. Lihavuus ja haitallinen käyttäytyminen oli myös vähentynyt, joskaan pitkän aikavälin hyötyä ei voitu osoittaa. Kun interventioihin liitettiin myös ravitsemustietoutta, niin saatiin jonkin verran näyttöä myös painon laskussa ja terveystyötyymisen asennemuutoksissa, joita on muun muassa liikuntapysytyvyys, tulosodotukset ja esteet sekä terveystyötyymisessä esimerkiksi ravinnon saannin osalta (Heller ym. 2011; Heller & Sorensen 2013). Vastaavissa interventioissa myös Bazzano ym. (2009) ja Mann ym. (2006) saivat positiivisia muutoksia painossa ja painoindeksissä. Haasteena on kuitenkin se, että usein ravitsemusintervention jälkeen alentunut paino nousee uudelleen (Roumans ym. 2016).

Kohderyhmän, yhteisön (kehitysvammaisten henkilöiden lisäksi heidän ohjaajat), moniammatillisuuden ja tuen huomioiminen uskotaan olevan myönteisiä ja tärkeitä tekijöitä tulevaisuuden terveyttä edistävissä ohjelmissa, jotta ohjelmat olisivat vaikuttavia, merkityksellisinä ja osallistavina (Perkins & Moran 2010; Taggart ym. 2012; Lahti-Anderson ym. 2013; Spanos ym. 2013; Coyle ym. 2016; Lin ym. 2016; Chow ym. 2016; THL 2016). Terveystuon tarjoajille ja kehitysvammaisten ohjaajille nähdään tärkeäksi kouluttaa kehitysvammaisten henkilöiden tarpeista terveyden edistämässä käyttäen hyödyksi myös monitieteisyyttä (esim. kehitysvammanhuolto ja vanhusten hoito) (McGhee ja Dorsetin 2011; Ervin ym. 2014; Vozza ym. 2015). Esimerkiksi Chow ym. (2016) nostaa tärkeään rooliin muun muassa kehitysvammaisten henkilöiden ohjaajien kouluttamisen kehitysvammaisten henkilöiden motivoinnista, sekä organisaation valmiuksien suunnittelun keinoista, joilla lisätä terveyttä edistävää toimintaa (Chow ym. 2016). Kehitysvammaisten ohjaajien kouluttamisella vaikutetaan saavan tuettua myös kehitysvammaisten ohjaajien työssäjaksamista. Esimerkiksi Singh ym. (2016a; 2016b) toteavat tutkimuksessaan kehitysvammaisten henkilöiden ohjaajien harjoittaman meditaatioharjoittelun voivan auttaa ohjaajia käyttämään huomattavasti vähemmän fyysisiä rajoitteita työssään. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien stressitasot ja henkilöstön vaihtuvuus selkeästi vähentyivät (Singh ym. 2016a; 2016b). Tutkimuksen mukaan tällaiseen interventioon osallistuminen toi myös merkittäviä taloudellisia säästöjä (Singh ym. 2016a; 2016b).

2.3 Keko-kuntoutus yhteisöllisen terveyttä edistävän kuntoutuksen mahdollistajana

Miinan Sillanpään Säätiö (2017) järjestää kehitysvammaisille henkilöille suunnattua terveyttä ja työkykyä edistävä Keko-kuntoutusta. Keko-kuntoutuksen teemoja ovat fyysinen aktiivisuus, ravitsemus ja itsestä huolehtiminen, jotka nousivat myös edellä tutkimustiedon valossa tärkeiksi asioiksi kehitysvammaisten henkilöiden terveyden edistämässä. Teemojen mukaisiin haasteisiin on pystytty vastaamaan osallistujien subjektiivisen kokemuksen mukaan hyvin. Kuntoutus on koettu merkitykselliseksi kannustaen osallistujia terveyttä edistäviin muutoksiin. Osallistujat

ovat esimerkiksi lisänneet liikuntaa ja muuttaneet ruokailutottumuksiaan terveellisemmiksi kuntoutuksen myötä.

Keko-kuntoutuksen taustalla on aiemmin normaaliväestölle järjestetyn Aslak-kuntoutuksen kaltainen kuntoutus. Järvikosken (2013, 15) mukaan Aslak-kuntoutuksessa haasteena oli muun muassa se, että kuntoutus tapahtui etäällä työpaikoilta ja siitä puuttui työelämäsidokset ja työntekijöiden yksilöorientaiset toimintamallit. Keko-kuntoutuksessa näitä haasteita on pyritty välttämään mahdollisuuksien mukaan. Kuntoutukseen osallistuu kehitysvammaisten osallistujien lisäksi kaksi heidän omaa ohjaajaa. Kuntoutus toteutuu pääasiassa yhteisöllisesti ryhmämuotoisena, mutta ryhmään osallistuvat saavat myös yksilöllistä ohjausta. Kuntoutuksessa huomioidaan näiden ensisijaisten osallistujien lisäksi myös muita osallistujien asuin- tai työyhteisön jäseniä sekä kehitysvammaisten osallistujien läheisiä varmistaakseen kehitysvammaisille henkilöille heidän tarvitsemansa tuen terveellisten elintapojen noudattamisessa. Kuntoutukseen osallistuneiden toiveita, tarpeita ja kokemuksia kerätään systemaattisesti kuntoutuksen aikana ja niitä työstehtään laadun parantamiseksi.

Keko-kuntoutus on kolmiosainen: 1) neljän vuorokauden intensiivijakso Helsingissä, 2) noin viiden kuukauden mittainen omaseurantajakso ja 3) neljän vuorokauden intensiivijakso osallistujien kotipaikkakunnalla. Keko-kuntoutuksessa on koettu tarpeelliseksi kuntoutuspalveluiden järjestäminen osittain kuntoutujan kotona tai lähiyhteisössä Järvikosken (2013, 20) yhteisöpohjaisen kuntoutuksen painotuksen kaltaisesti. Tavoitteena on tukea kuntoutuksessa opitun arkeen juurtumista. Kokonaan kotona ja kuntoutujan lähiyhteisössä järjestettävään toimintatapaan ei olla siirrytty, sillä on koettu, että kuntoutus on hyvä aloittaa kuntoutujien kotipaikkakunnan ulkopuolella optimaalisten kuntoutusolosuhteiden järjestämiseksi ja kuntoutukseen motivoitumisen kannalta.

Keko-kuntoutuksessa on havaittu Wengerin (1999) mukaisesti oppimisen olevan sosiaalinen ja yhteisöllinen prosessi, jossa opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kuntoutuksessa on koet-

tu tärkeäksi se, että mukana olevassa kuntoutusryhmässä on niin vertaisia kuin heidän omia ohjaajiaan. Ryhmän jäsenet oppivat Brookfieldin (2013, 64) mukaan osallistumisellaan ryhmään ja ryhmäkeskusteluihin itseohjautuvastikin kuntoutuksen teemoista ja niiden mukaisten asioiden ymmärryksen syventämisestä. Kuntoutuksessa tietopuolinen aines kytkeytyy käytäntöön koko ajan. Kuten Gregory (2002, 80) esittää, Keko-ohjaaja fasilitoi, eli helpottaa osallistujien oppimista. Keko-kuntoutusryhmään osallistuvien vertaistuen merkitystä ei voi väheksyä. Toseyn (2002, 143-158), Penttisen ym. (2011) ja Piiraisen & Skaniakoksen (2014) mukaan vertaistuki on oppimisen tuen yksi muoto ja se auttaa myös sosiaalisen pääoman vahvistamisessa sekä sitoutumisessa opintoihin. Keko-kuntoutuksessa se on osoittautunut tärkeäksi tekijäksi erityisesti sitoutumisessa sekä opitun arkeen juurtumisessa.

Kehitysvammaisten henkilöiden motivoinnissa, muutokseen sitoutumisessa ja saattamisessa merkitykselliseksi osaksi kuntoutujan arkea auttaa kuntoutujan aktiivinen osallistuminen omaan kuntoutumisprosessiinsa. Kuntoutuksen ohjaajien tukemana osallistujat ovat asettaneet itselleen tavoitteet, joita seurataan ja arvioidaan kuntoutuksen aikana. Tällainen tukee Alangon ym. (2017) mukaan kuntoutukseen osallistamista. Keko-kuntoutuksessa on huomattu, että kehitysvammaisuus ei estä kuntoutujan aktiivista asemaa tavoitteiden asettamisessa kuten myös Alanko ym. (2017) toteavat.

Kehitysvammaisten ohjaajien rooli kehitysvammaisten terveellisten elintapojen muuttamisen tukemisessa on koettu Keko-kuntoutuksessa tärkeäksi. Toisinaan Keko-kuntoutusryhmien kohdalla on osoittautunut kuntoutukseen osallistuneiden ohjaajien mukaan kuitenkin haasteeksi se, ettei heidän lisäksi kaikki muut kehitysvammaisten parissa työskentelevät näe asiaa niin tärkeänä, eivätkä kuntoutuksessa mukana olleiden kollegoiden sanaa välttämättä kuunnella. Yhdenmukainen tuki on kehitysvammaisille henkilöille tärkeää elämäntapojen muuttamisessa terveellisemmäksi, joten kuntoutuksessa nähtiin tarve kysyä asiasta laajemmin kuntoutukseen osallistuneilta ohjaajilta.

3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Keko-kuntoutuksessa mukana olleiden kehitysvammaisten henkilöiden ohjaajien kokemuksia kuntoutuksesta ja mahdollisista osaamis- ja koulutustarpeista. Kokevatko kuntoutuksessa mukana olleet tarvetta kouluttaa oman sisäisen ohjauksen lisäksi ulkopuolisen ohjauksen turvin työyhteisöjensä muita ammattilaisia tai laajemmin kehitysvammaisten henkilöiden parissa työskenteleviä henkilöitä kuntoutuksen teemoista. Jos tarvetta koetaan, niin kenelle ohjaajat suuntaisivat koulutustilaisuuksia ja millaisia asioita Keko-kuntoutuksen tai siihen liittyvien teemojen ympäriltä he kokevat tärkeäksi ohjata koulutuksissa.

Kohderyhmä pääsee tutkimukseen osallistumisen kautta osallistumaan palvelun kehittämiseen ja palveluntuottaja saa tietoa kohderyhmään kuuluvalta mahdollisen lisäkoulutuksen suunnittelua varten. Näin voidaan suunnitella vaikuttavampia ja kohdennettuja koulutuksia vastaamalla kohderyhmän tarpeisiin, toiveisiin ja kokemuksiin mahdollisuuksien mukaan ja mahdollistetaan elinikäistä oppimisen paikkoja useammalle työssäkäyvälle henkilölle.

Tutkimuskysymykset ovat:

Mitkä tekijät motivoivat hakemaan kuntoutukseen ja vastasiko kuntoutus niihin?

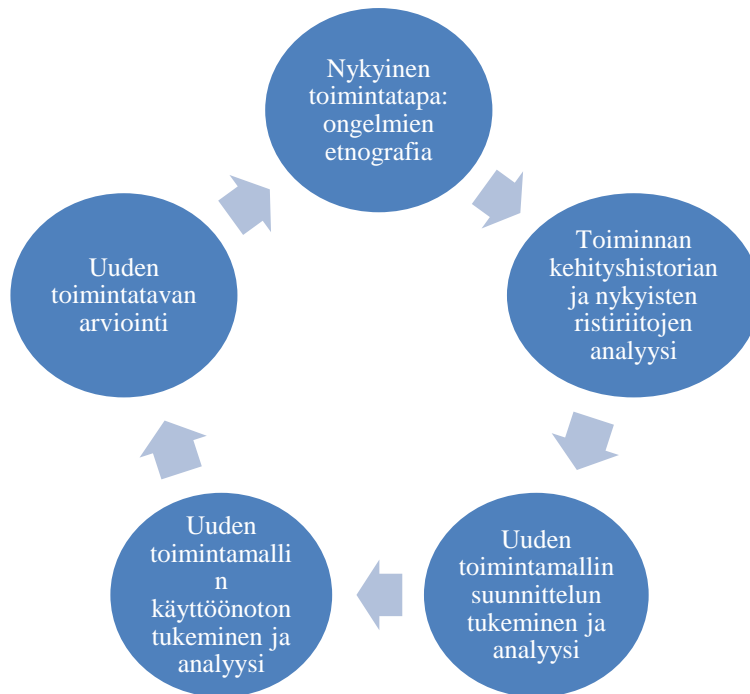
Onko Keko-kuntoutuksen terveyttä edistäviä teemoista tarvetta kouluttaa työyhteisön muita ammattilaisia tai laajemmin kehitysvammaisten henkilöiden parissa työskenteleviä henkilöitä ulkopuolisen ohjaamana?

Jos koulutustarvetta on, niin ketä kuntoutuksessa olleet ohjaajat kokevat tarpeelliseksi kutsua koulutustilaisuuksiin?

Jos koulutustarvetta on, niin millaista koulutustarvetta kuntoutuksessa olleet ohjaajat näkevät tarpeelliseksi kouluttaa terveyttä edistävän kuntoutuksen teemoista?

4 Tutkimusmenetelmät

Tässä työssä myötäillään Engeströmin (1998) esittämien kehittävän työn menetelmällisten syklien alkusykleissä (Kuvio 1.). Alkuun kuvataan nykyisen toimintatavan myönteisiä puolia sekä haasteita ja kohteen rajausta. Nykyisiä ristiriitoja avataan. Tällainen kehittävän työntutkimus auttaa koulutustarpeen määrittelyssä, sen tarpeen analysoinnissa ja tarpeeseen vastaamisessa. Aineistonkeruun ja siitä saatujen tietojen avulla kuntoutuksesta vastaava työryhmä suunnittelee jatkossa uutta koulutuksellista toimintamallia Keko-kuntoutuksen yhteyteen kuntoutuksen laadun kehittämiseksi. Toimintamallin suunnittelussa, käyttöönotossa ja sen toimivuuden arvioinnissa tullaan hyödyntämään myös vuorovaikutusta tulevan käyttäjäryhmän kanssa sekä heidän kokemuksiaan koulutuksesta. Toimintamallia ja sen käyttöönottoa sekä arviointia ei kuitenkaan tässä työssä ole mahdollista käsitellä, sillä toteutus tapahtuu myöhemmin.



KUVIO 1. Engeströmin (1998) kehittävän työn menetelmälliset syklit.

4.1 Aineistonkeruu ja analysointi

Tutkimuksen aineisto kerättiin poikkileikkaavana aineistona Keko-kuntoutuksessa mukana olleista kehitysvammaisten henkilöiden ohjaajista. Mukaanotto kriteereinä oli se, että ohjaaja on ollut ainakin toisella kuntoutukseen kuuluvalla intensiivijaksolla mukana. Aineistoa kerätään verkkopohjaisen kyselyn avulla vuonna 2015 ja 2016 mukana olleilta sisäänottokriteerit täyttäviltä ohjaajilta. Kysely lähetettiin kaikkiaan 24 tutkittavalle sähköpostin välityksellä.

Aineistoa hankittiin verkkopohjaisen kyselylomakkeen avulla. Kyselyssä oli kysymyksiä työkokemuksen määrästä, työyhteisön ammattiryhmistä, kuntoutuksen ennako-oletuksista ja toiveista, kuntoutuskokemuksista sekä lisäkoulutustarpeen ja sen sisällön arvioinnista. Osallistujilta saatua tietoa käytetään hankkeen arviointiin sekä kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa keskitytään lisäkoulutustarpeen arvioinnin tuloksiin tutkiaksemme ja kehittääksemme kuntoutusta monipuolisemmaksi kokonaisuudeksi. Kyselylomakkeessa oli sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Tutkimusaineistoa analysoidaan käyttäen hyödyksi sisällön analyysia.

4.2 Tutkimuksen eettisyys

Kuntoutuksen osallistuneille kehitysvammaisten henkilöiden ohjaajille on selvitetty kuntoutuksen aikana, että hankkeen aikana kerättyä arviointitietoa voidaan käyttää hankkeen arvioinnissa ja kehittämisessä. Heillä on ollut oikeus saada lisätietoa tästä hankkeen työntekijöiltä missä vaiheessa tahansa. Tässä tutkimuksessa käytettyyn kyselyyn vastaaminen oli kaikille vapaaehtoista. Osallistujilla oli mahdollisuus kieltää tai keskeyttää kyselyiden käyttö hankkeen arvioinnissa ja kehittämisessä muiden hankkeessa kerättyjen arviointitietojen tapaan. Tulokset käsitellään anonymisti ja saadut kyselyvastaukset ovat vain tutkijan ja hankkeen työryhmän käytössä hankkeen muun arviointitiedon tapaan suljetussa tilassa. Tulosten raportoinnissa ei ole yksittäistä ihmistä tunnistettavissa.

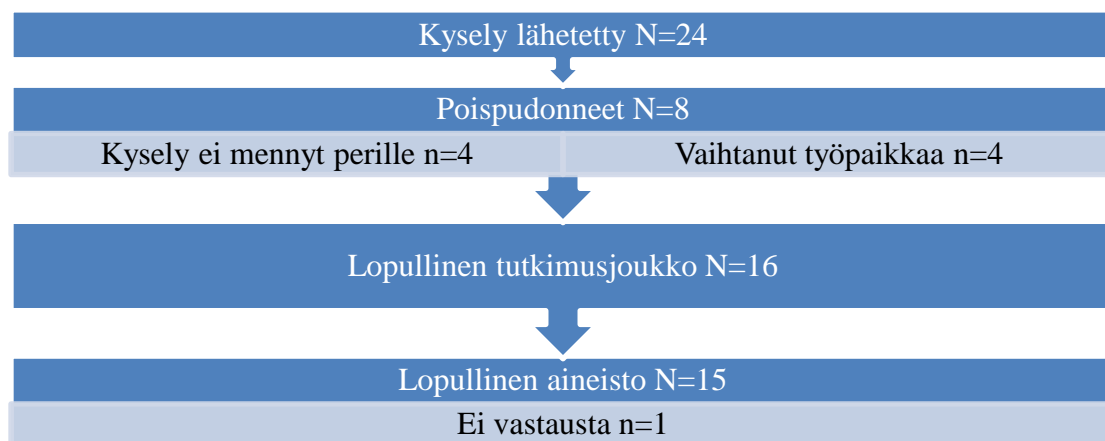
5 Tulokset

5.1 Tutkittavat, heidän työyhteisöt ja kuntoutukseen hakeminen

Kysely lähetettiin alun perin yhteensä 24 henkilölle, jotka olivat osallistuneet Keko-kuntoutukseen. Tutkimusjoukosta putosi pois kuitenkin kahdeksan tutkittavaa, sillä he olivat joko vaihtaneet työpaikkaa tai kysely ei jostain syystä mennyt perille kuntoutuksen aikana käytössä olleeseen sähköpostiosoitteeseen. Kyselyyn vastasi prosentuaalisesti suuri määrä (93,8 %, n=15) niistä, jotka edelleen toimivat samassa työyhteisössä kuin kuntoutuksen aikana, eli ainoastaan yksi jätti vastaamatta, joka olisi voinut vielä täydentää vastauksia (taulukko 2).

Taustatietojen perusteella näistä 93,3 % (n=14) oli naisia ja 6,7 % (n=1) miehiä. Ohjaajat olivat työskennelleet keskimäärin n. 19 (18,84) vuotta kehitysvammaisten parissa. Ohjaajien työyhteisöön kuului useita ammattiryhmiä. Näistä tyypillisimmät olivat lähihoitajat (12 vastauksessa = 80 %) ja sosionomit/sosiaalihoitajat (11 vastauksessa = 73,3 %). Muita ammattiryhmiä olivat työ- ja asumispalvelujen esimiehet ja ohjaajat, kehitysvammaistenhoitajat, sairaanhoitajat, kehitysvammahoitajat ja -ohjaajat, fysioterapeutit, työkonsulentit, palveluesimiehet, työpaikkaohjaajat, työtoiminnan ohjaajat, ohjaajat, ryhmäavustajat ja henkilökohtaiset avustajat.

TAULUKKO 2. Kyselyyn vastanneet.



Keko-kuntoutukseen hakemis-motivoiviksi tekijöiksi nousivat ohjaajien vastauksissa yleiset kuntoutuksen teemoihin liittyvät asiat, omaan ammattitaitoon ja -osaamiseen liittyvät asiat, kehitysvammaisiin osallistujiin liittyvät asiat sekä yhteisöllisyyteen liittyvät asiat. Tarkemmin näitä on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Kuntoutukseen hakeutumiseen vaikuttavat tekijät.

Kuntoutuksen teemoihin liittyvät tekijät	<p>Tärkeä aihe</p> <p>Kiinnostavat teemat</p> <p>Kuultu hyvä palaute</p> <p>Mielenkiintoinen ohjelma</p> <p>Omasta elämäntaparemontista innostuminen</p> <p>Terveyden edistämisen tärkeys</p>
Kehitysvammaisiin osallistujiin liittyvät tekijät	<p>Toive, että kehitysvammaiset osallistujat innostuvat aiheista</p> <p>Kehitysvammaisille hyödyllinen</p> <p>Halu nähdä ja seurata kehitysvammaisten osallistujat tiedon vastaanottamista, asioiden sisäistämistä ja kuinka pysyvästi se kyetään toteuttamaan arjessa</p> <p>Virikkeitä kehitysvammaisille osallistujille</p> <p>Kehitysvammaisten osallistujien oma halu osallistua</p> <p>Kehitysvammaisten osallistujien motivoiminen ja innostaminen terveellisiin elämäntapoihin</p> <p>Asiakkaiden hyvinvoinnin parantaminen</p>
Ohjaajien ammattitaitoon liittyvät tekijät	<p>Työkaluja omaan työhön</p> <p>Henkilökohtainen kiinnostuminen teemoista</p> <p>Tiedon lisääntyminen ja uuden oppiminen</p> <p>Tsempin saaminen omaan työhön</p> <p>Koulutusta itselle</p> <p>Ammattitaitoni kehittäminen</p>
Yhteisöllisyyteen liittyvät tekijät	<p>Ryhmämuotoisen kuntoutuksen lähikontaktien yhteisöllisyys ja sen lisääntyminen myös kuntoutuksen jälkeen</p> <p>Pienellä porukalla yhdessä uuteen tutustuminen</p>

Yhteinen oleminen ja oppiminen lähikontaktijaksoilla vaihteluna tavalliseen arkeen

Mahdollisuus kiireettömään yhteiseen aikaan asiakkaiden kanssa

5.2 Kuntoutuksen höydyt ja kehittämiskohteet

Kuntoutukseen hakeutumiseen liittyvät asiat toteutuivat hyvin kuntoutuksen aikana. Ohjaajista kaikki (100 %) kokivat *Keko-kuntoutuksen teemat* ja sisällön tarpeelliseksi ja suosittelivat kuntoutusta myös muille. Lisäksi kuntoutukseen osallistuminen koettiin *kehitysvammaisten henkilöiden terveyttä ja hyvinvointia edistäväksi sekä yhteisöllisyyttä lisääväksi tekijäksi*. Materiaaleista tykättiin. Kuntoutukseen osallistuneiden ohjaajien mukaan kuntoutus *kehitti ammattitaitoa* ja rohkeutta ohjata kehitysvammaisia henkilöitä. Kuntoutuksessa sai vinkkejä esimerkiksi siitä, miten sisällyttää liikuntaa viikko-ohjelmaan. Väittämän ”ammattitaitoni kehittyi kuntoutuksen teemoista” kanssa samaa mieltä oli 73,3 % (n=11) ja jokseenkin samaa mieltä 26,7 % (n=4). Väittämän ”Minun on aiempaa helpompi ohjata kehitysvammaisia kuntoutuksen mukaisista teemoista” kanssa samaa mieltä oli puolestaan 66,7 % (n=10) ja jokseenkin samaa mieltä 33,3 % (n=5). Lisäksi väittämiä vastauksissa tulee esille, että suuri osa ohjaajista on lisännyt kehitysvammaisten ohjaamista itsenäiseen harjoitteluun tai liikunta ja harrasteryhmiin kuntoutuksen jälkeen ainakin jonkin verran.

Tässä kyselyssä ei juurikaan ollut kysymyksiä kehitysvammaisten osallistujiin liittyviä asioita aiheen rajaamisen vuoksi. Kuitenkin jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä siitä, että kehitysvammaisten hyvinvointi lisääntyi kuntoutuksen myötä, oli lähes kaikki ohjaajat (93,3%, n=14). Ohjaus koettiin tukevan kuntoutusta ja se oli avoimien vastauksien mukaan asianmukaista ja ymmärrettävää kaikille. Yhteisöllisyyttä analysoidessa tuloksissa on nähtävillä, että ryhmänä osallistuminen nähtiin tärkeänä ja hienona kokemuksena, joka lisäsi yhteisöllistä me-henkeä. Ryhmähenki auttoi kuntoutuksen teemojen sisäistämisessä. Kuntoutusryhmän koko nähtiin sopi-

vana ja ohjaajat olivat tyytyväisiä, kun oli aikaa olla ja keskustella osallistujien kanssa rauhassa ilman kiirettä.

Pääsääntöisesti suurin osa ohjaajista olivat tyytyväisiä kuntoutukseen tällaisenaan. Kuntoutuksen koettiin olevan todella tärkeää, hyvää ja arvokasta työtä tällaisenaan ja ettei kuntoutus kaipaa mitään muutosta nykyiseen. Kuntoutukseen ja ohjaajiin oltiin tyytyväisiä ja tietoa kuntoutuksesta oli jaettu myös eteenpäin. Kuntoutuksessa saatujen askelmittarien käyttö oli otettu osaksi arkea, ravitsemusmuutokset olivat tuottaneet tulosta ja toisille viriteltiin uudelleen kuntoutusintoa päälle. Kuntoutus oli innostanut monia miettimään terveellisiä valintoja ja myös uusia harrastuksia oli löytynyt kuntoutuksesta intoutuneena. Siihen, että kuntoutuksen aikana annettuun palautteeseen oli heti vastattu muun muassa mukauttamalla aikataulu heidän ryhmälleen sopivaksi, oltiin tyytyväisiä.

Kuntoutuksen kehittämiskohteiksi nousivat intensiivijaksojen määrä. Intensiivijaksoja toivottiin enemmän ja ainakin alkuun myös tiiviimpi seuranta oli toiveissa, jottei kuntoutuksen teemat unohdu, ja jotta käytännön muutokset juurtuisivat paremmin arkeen ja asukkaiden motivaatiota saisi pidettyä yllä pidempään. Intensiivijakson lisäämiseen liittyen oli vaihtelua siinä, missä se koettaisi hyväksi järjestää. Toteuttamispaikkana toiveita oli sekä Helsingissä että kotipaikkakunnalla toteutettavana. Yhdessä vastauksessa koettiin, että heillä kuntoutujien lähityöntekijöinä pitäisi olla enemmän resursseja tukea kuntoutuksen annin tuomista arkeen. Toisessa puolestaan kuntoutus koettiin todella voimaannuttavana ja elämän laatuakin nostattavana kokemuksena, josta intoutuneena ryhmä kokoontuu edelleen asiaan liittyen eri teemoja hyödyntäen. Yksilöohjausta olisi yhden mukaan toivottu lisää. Jos kuntoutuksessa ollut ryhmä koostui eri ryhmän tai yksikön asiakkaista, niin tällöin haasteeksi nousi puolestaan ryhmän yhteinen jatko-ohjaaminen. Jatko-ohjaamisen motivointikeinoiksi toivottiin saavan esimerkiksi itsetehtävien seurantakaavakkeiden lisää.

5.3 Kuntoutuksen teemojen mukaisten asioiden lisäkoulutustarve

Kuntoutukseen osallistuneiden ohjaajista kaikki (100%) kokivat kuntoutuksen yhteyteen suunnitellun koulutuksen järjestämisen tarpeelliseksi. Ohjaajat kutsuisivat kyselyn mukaan koulutukseen työyhteisönsä kaikki työntekijät, jotka eivät ole kuntoutukseen osallistuneet. Lisäksi työyhteisönsä ulkopuolelta kutsuttaisiin toimintakeskuksen/työtoiminnan/työpajojen/asumisyksiköiden väkeä (työntekijät ja kehitysvammaiset henkilöt), työpaikkaohjaajia, asumisohjaajia, kaikki ohjaajat, jotka työskentelevät kehitysvamma-alalla, alueen soveltavan liikunnan asiantuntijoita, joilla olisi tarkempaa tietoa harrastusmahdollisuuksista sekä kaikki kehitysvammaisten osallistujien läheiset ja muut asiasta kiinnostuneet. Toiveeksi nousi erityisesti se, että kaikilla olisi yhtenäinen tieto kuntoutuksen teemoista. Useat kokivatkin, että täsmälleen samaa asiaa kuin kuntoutuksessa käydään läpi, voi ohjata suunnitellussa lisäkoulutuksessa. Kehitysvammaisten osallistujien läheisiä on ohjattu kuntoutuksen yhteydessä jo viime vuonna. Heidän tapaaminen on ollut niin sanottuna pilottikokeilu koulutustapaamisen järjestämistä ajatellen laajemmin myös muille. Tämä sai alkunsa kuntoutuksen yhteydessä kohderyhmältä saadun palautteen ansiosta. Läheisten tapaamisessa on käsitelty kuntoutuksen teemoja ja läheisiltä nousseita tarpeita kehitysvammaisen henkilön tukemisessa kuntoutuksen teemoista. Näistä tapaamisista oli kiitosta myös tämän kyselyn tuloksissa. Tapaamiset oli koettu ”huippujuttuna ja ehdottoman tarpeellisina”.

Tuleviin ammattilaisille suunnattuihin koulutuksiin käsiteltäviksi ehdotetuissa aiheissa nousivat kaikki kuntoutuksen teemat, joskin hieman (6,7 %, n=1) voimakkaimmin nousi ravitsemukseen liittyvistä asioista kouluttaminen fyysiseen aktiivisuuteen, itsestä huolehtimiseen ja johonkin muuhun kuntoutuksessa sivuutettuun aiheeseen liittyvien asioiden kouluttamiseen verratessa. Koulutuksen aiheista esimerkkejä pyydetessä, vastuksissa painottuvat kuitenkin hieman muita enemmän ravitsemuksen lisäksi fyysinen aktiivisuus. Erään vastauksen mukaan fyysisestä aktiivisuudesta ei koskaan puhuta liikaa. Fyysisen aktiivisuuden osalta toiveita oli tiedon lisäksi muun muassa siitä, miten fyysistä aktiivisuutta olisi hyvä lisätä työkeskuksen ohjelmaan työpäivien aikana, miksi liikkuminen on tärkeää terveydelle (esim. miten saada kehitysvammaisen

tietokoneen lumoista vapaaehtoisesti liikkumaan), miten fyysisen aktiivisuuden vaikuttaa terveyteen ja ikääntymiseen.

Ravitsemuksessa tärkeään rooliin nousivat terveellisestä ruokavaliosta tiedottaminen sekä mitä vaikutusta ravinnolla on hyvinvoinnille ja terveydelle. Ruokapyramidin ja lautasmallin havainnollistaminen, valmisruokien vähentäminen, annoskoot ja terveellisempien vaihtoehtojen pohtiminen ja noudattaminen päivän ruokailuissa ja myös esimerkiksi kahviuonnin yhteydessä nostettiin myös esille. Itsestä huolehtimisesta tärkeiksi aiheiksi nousivat yleinen hygienianhoito arjessa ja unen tärkeydestä ohjaaminen. Muihin käsiteltäviin aiheisiin nousivat kehitysvammaisten osallistujien motivointi ja sen haasteet, ohjaaminen, osallistaminen, kuntoutuksen annin tuominen arkeen, henkilökohtaisten tavoitteiden laatiminen. Kuin yhteenvetona koulutuksessa käsiteltävien aiheiden tärkeysjärjestystä miettiessä eräässä vastauksessa kirjoitetaan näin:

”Kaikki kulkevat yhdessä hyvään elämään, mitään osaa ei voi pitää vähempi pitoisempaan koska tasapainoinen elämä kaikilla osa-alueilla on tärkeää. Toki aina on vahvempia ja heikompia osa-alueita mutta tieto ja kokemus kaikista luo parhaan lopputuloksen elämönhallinnassa.”

Kuntoutuksessa käytettyjen kehitysvammaisten toimintakykyä mittaavien testien läpikäymisen tarpeesta koulutuksessa oli jonkin verran hajontaa. Kaikista, eli 6 minuutin kävelytestistä, puristusvoimasta, yhden jalan tasapainosta, painosta, BMI:sta, verensokerista ja verenpaineesta koki tärkeäksi käydä läpi keskiarvollisesti 81 %:a vastaajista. Tärkeimmiksi koettiin verensokerista ja verenpaineesta kertominen (86,7 %, n=13) ja vähiten 6 minuutin kävelytestistä (73,3 %, n=11). Muut neljä testiä jäivät näiden väliin.

Osa löysi myös mahdollisia muita lisäkoulutuskohteita. Esimerkiksi kehitysvammaisten työkeskukseen toivottiin saatavan

”...luento/luentosarja aiheesta. Luennossa voisi olla käytännön harjoitteita ja tietoiskuja. Näiden läpikäymiseen voisi innostaa laajemminkin paikkakunnan väkeä tärkeän asian ympärille.

Myös paikkakunnan liikunnanohjaajat voisivat tulla paikalle. Saattaisi olla, että heillekin syntyisi uusia ideoita ryhmätoiminnan järjestämiseksi.”

5.4 Tuloksien yhteenveto

Keko-kuntoutus on koettu hyödylliseksi. Kuntoutukseen osallistuneiden ohjaajien mukaan lisäkoulutuksen järjestämisen on tarpeen. He esittävät koulutukseen kutsuttavan lähityöyhteisönsä jäseniä sekä muita samalla paikkakunnalla kehitysvammaisten kanssa työskenteleviä henkilöitä. Tarpeelliseksi nähdään koulutettavan kuntoutuksen teemoista sekä kuntoutuksessa käytetyistä testeistä. Koulutuksessa toivotaan avattavan myös esimerkiksi kehitysvammaisten osallistujien motivointia ja sen haasteita, ohjaamisen, osallistamisen ja kuntoutuksen annin tuomista arkeen sekä henkilökohtaisten tavoitteiden laatimisesta.

6 Pohdinta

Työn tarkoituksena oli kartoittaa Keko-kuntoutuksessa mukana olleiden kehitysvammaisten henkilöiden ohjaajien kokemuksia kuntoutuksesta ja mahdollisista osaamis- ja koulutustarpeista. Tutkimuksessa selvittiin sitä, kokivatko kuntoutuksessa mukana olleet tarvetta ulkopuoliselle ohjauksella kouluttaa muita työyhteisöjensä ammattilaisia tai laajemmin kehitysvammaisten henkilöiden parissa työskenteleviä henkilöitä kuntoutuksen teemoista. Jos tarvetta koettiin, niin kenelle kuntoutuksessa olleet ohjaajat suuntaisivat koulutustilaisuuDET ja millaisia asioita kyseen omaisen kuntoutuksen tai siihen liittyvien teemojen ympäriltä he kokivat tärkeäksi ohjata koulutuksissa.

6.1 Keko-kuntoutus ja sen yhteydessä järjestettävän koulutuksen tarve

Tehty kysely tekeminen oli kannattavaa. Se antoi selkeitä vastauksia tutkimuskysymyksiin Keko-kuntoutuksen hyödyistä ja kehittämisen kohteista sekä koulutustilaisuuksien suunnitteluun liittyvistä asioista. Keko-kuntoutus koettiin hyödylliseksi, jonka järjestämistä kannattaa jatkaa ja kehittää jatkossakin. Keko-kuntoutus koettiin lisäävän kehitysvammaisten osallistujien ja heidän omien ohjaajien tietoisuutta terveellisistä elämäntavoista ja niiden omaksumista osaksi arkeaan. Lisäksi kuntoutus koettiin yhteisöllisenä, joka auttoi muun muassa kuntoutukseen sitoutumiseen ja motivaatioon muuttaa elämäntapoja terveellisemmiksi. Ohjaajien mukaan kuntoutuksessa käydyt asiat koettiin tärkeäksi ohjata myös suunnitteilla olevissa koulutustilaisuuksissa. Esimerkiksi ravitsemuksessa läpikäytyt asiat olivat avanneet kuntoutuksessa mukana olleiden ohjaajien silmiä ja pistäneet heitä miettimään, ”mitä pistää omaan suuhun ja mitä antaa kehitysvammaisille henkilöille”. Koulutustilaisuuksien järjestämiseen kannustavissa vastauksissa pohdittiin myös sitä, että ”monesti asiat lähipiirissä kyllä tiedetään, mutta jonkun ulkopuolisen esille nostamina niihin saisi paremmin pontevuutta”.

Suunnitteilla oleva koulutus koettiin tarpeellisemmaksi, kuin mitä asia oli kuntoutuksen aikana tullut ilmi. Koulutukseen kutsuttaviksi nousivat myös laajempi kohderyhmä, kuin mitä ennalta oli arvattavissa, kertoen osaltaan koulutuksen järjestämisen tarpeesta. Koulutustilaisuuteen kutsuttavia henkilöitä kysyttäessä ohjaajilta nousivat työyhteisöjen ja paikkakunnan muiden kehitysvammaisten parissa työskentelevien lisäksi myös kehitysvammaisten läheiset. Tämä osoitti hyvin sen, että jo aiemmin Keko-kuntoutukseen lisätty kehitysvammaisten osallistujien läheisten tapaaminen nousee edelleen tarpeellisenä. Myös Aulanko ym. (2017, 54) kirjoittavat läheisten olevan tärkeä voimavara kehitysvammaiselle henkilölle antaen myös pohjaa läheisten huomiointille kuntoutuksessa. Aulangon ym. (2017, 54) mukaan kehitysvammaisen henkilön lähiverkosto voi olla pieni, jolloin yhteyden säilyttäminen olemassa oleviin lähiverkoston jäseniin on tärkeää. Lähiverkoston huomiointi ja kuntoutuksen toteuttaminen osallistujien arjen lähiympäristöissä vaikuttaa olevan perusteltua. Aulangon ym. (2017, 57) mukaan kehitysvammaisten henkilöiden

kohdalla tuettu harjoittelu arjessa edisti tavoitteissa etenemistä. Tämä antaa perusteita siihen, miksi koulutus olisi tärkeää järjestää ja räätälöidä jokaisen kuntoutusryhmän tarpeisiin huomioiden paikkakunnan terveyttä edistävien mahdollisuudet ja haasteet.

Tällaista uutta suunnitellessa on hyvä muistaa, että kokeiluja on hyvä tehdä, kuten myös Sulku & Peltoniemi (2016) toteavat. Kaikki kokeilut eivät tarvitse onnistua, mutta on uskallettava olla rohkea ja ennakkoluuloton uuden kokeiluun. Näin voidaan kehittää ja saada aikaan uutta hyvää, joka toimii. Sulku & Peltoniemi (2016, 35) korostavatkin järjestöjen pystyvän vastaamaan ketterän ripeäotteisesti tulevaisuuden tarpeisiin. Rohkeaa, ennakkoluulotonta yhdessä tehtävää kokeilua ja kehittämistä tarvitaankin ruohonjuuritasolla uusien toimivien käytänteiden luomisessa, joilla voidaan vaikuttaa osaltaan elinikäiseen oppimiseen sekä kohderyhmän elämään ja laajemmin jopa koko yhteiskuntaan, kuten Sulku & Peltoniemi (2016, 35) kirjoittavat.

6.2 Keko-kuntoutuksen yhteydessä järjestettävän koulutuksen mahdollisuudet ja haasteet

Koulutuksen suunnitteluun ja järjestämiseen liittyy sekä mahdollisuuksia, että haasteita. Tämän kehittämistyön vahvuus oli kohderyhmän osallistaminen koulutuksen tarpeen ja sisällön selvittämiseksi. Sulku & Peltoniemi (2016) esittävät kohderyhmän osallistamisen tärkeänä tekijänä uusien palvelujen kehittämisessä. Tässä kehittämistyön tutkimuksessa kohderyhmän osallistaminen tarkoitti jo kuntoutuksessa mukana olleita kehitysvammaisten ohjaajien kokemustiedon keräämistä ja analysointia. Heiltä saadun tiedon mukaan olisi tärkeää järjestää koulutusta kuntoutuksen terveyttä edistävästä teemoista myös muille kuin kuntoutuksessa mukana olleille. Onko tarve yhtä ilmeinen myös niiden ammattilaisten parissa, jotka eivät ole kuntoutukseen osallistuneet?

Kuntoutuksessa mukana olleilta saadun tiedon valossa koulutuksen järjestäminen on kokeilun arvoista, vaikka kuntoutuksen ulkopuolisten ohjaajien, joille koulutusta suunnitellaan, tietoa ja

toiveita ei ole. Tämä haastaa miettimään sitä, että ovatko nämä ”muut ohjaajat” aidosti kiinnostuneita asiasta? Asian varmistamiseksi ja monipuolisemman näkökulman saamiseksi kysely olisi voitu laittaa laajemmalla levityksellä koskemaan myös kuntoutuksessa mukana olleiden työyhteisöjen muita jäseniä. Tämä ei tiiviin aikataulun vuoksi ollut tässä vaiheessa mahdollista, mutta tarpeen mukaan siihen on hyvä puuttua jatkossa. Tässä työssä saadut tulokset voivat siis antaa hiukan vääristyneen kuvan tarpeesta. Voi olla, että ne, jotka ovat asian kokeneet tärkeäksi, ovat jo nyt osallistuneet kuntoutukseen, joskin oletettavaa on, että tarve tulisi ilmi myös laajemmalla otoksella, sillä se koettiin nyt yksimielisesti oleelliseksi. Vastaajilla oli kuitenkin jo oma kokemus kuntoutuksessa mukana olost, sekä asioista, joita kuntoutuksessa opittiin ja toisaalta näkemys oman työyhteisön koulutustarpeesta, joten tämänkin perusteella kokeilu kannattaa.

Toisinaan Keko-kuntoutukseen osallistuneet ohjaajat ovatkin miettineet toimintatapojaan ohjata omia kollegoitaan. Ohjaajien vertaistuki vahvistaa Piiraisen ja Skaniakoksen (2014) mukaan ohjaajien työssä kehittymistä ja jaksamista, mutta miten toimia, jos ei kuntoutuksessa mukana olleet kollegat eivät kuuntelekaan ja toimivat vanhojen totuttujen tapojen mukaan? Jos ohjaajista osa sanoo toista, ja osa jotain muuta, voi kehitysvammainen henkilö hämmentyä, eikä välttämättä tiedä ketä uskoa. Tällöin koko terveyden edistäminen ja elintapojen muuttaminen terveellisemmiksi voi murskaantua. Tähän kaivataan ulkopuolisen ohjauksen tukea, johon suunnitteilla olevien koulutuksien järjestämisellä voidaan vastata. Koulutukset mahdollistavat sen, että asioiden oppimiseen tukea saa ulkopuoliselta asiantuntijalta, ei vain kollegalta, joka on voinut vielä edellisviikolla ennen kuntoutusta toimia arjessa vastaavanlaisesti terveyttä jopa sabotoivasti tiedon puutteen vuoksi. Koulutukset voisivat lisätä myös kehitysvammaisten ohjaajien välistä vertaistukea, joka koettiin tärkeänä myös kuntoutukseen hakeutumiseen vaikuttavana tekijänä. Varmaa yhteenvetoa ohjauksen lisäämisestä ja ohjauksen asianmukaisuudesta ei kuitenkaan voida suoraan vetää koulutuksen järjestämisellä, sillä siihen liittyy niin monia muitakin asioita, kuten ohjaajien oma motivaatio ja sitoutuneisuus.

Lisäkoulutuksessa sisällöllisesti tärkeään rooliin nousi kaikki kuntoutuksen teemat; fyysinen aktiivisuus, ravitseminen ja itsestä huolehtiminen sekä kuntoutuksessa käytettyjen testien antamien tulosten ymmärryksen lisääntyminen. Lisäksi muissa kuntoutuksessa sivuutetuissa aiheissa muun muassa motivointi koettiin tärkeäksi aiheeksi koulutuksessa läpikäytäväksi. Esimerkiksi motivaatio on nykyisin aihe, joka puhututtaa paljon. Varmaan jokainen asiakastyötä tekevä, joka on törmännyt motivointiin, tietää tämän olevan haastavaa. Alanko ym. (2017) nostavat myös motiivoinnin esille kirjoittaessaan tavoitteiden saavuttamisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Yksi kuntoutujan tavoitteen saavuttamista edistävä tekijä on motivoituminen ja sitoutuminen. Tavoitteeseen pääseminen lisäsi motivaatiota. Myös muitakin tavoitteiden edistäviä ja estäviä tekijöitä on kuitenkin huomioitava halutessa vaikuttaa motivaatioon, sillä se on kaksisuuntaisessa yhteydessä myös muihin edistäviin ja estäviin tekijöihin (Alanko ym. 2017, 44, 56). Tätä pohtiessa Aulanko ym. (2017, 57) kirjoituksen mukaisesti sekä käytännönkokemuksen kautta näyttääkin siltä, että tavoitteet on osattava asettaa kuntoutujan kanssa yhdessä riittävän selkeiksi ja realistisiksi, niin, että ne kuitenkin sopivasti haastavat kuntoutujaa. Lisäksi niiden on nivouduttava kuntoutujan arkeen ja ammattilaisilta ja lähiverkostolta saatava tuki tarkoituksenmukaista ja suunniteltua (Alanko ym. 2017, 57), joten aihe olisi varmasti tärkeä myös nivottaa suunnitteilla olevaan koulutukseen.

Tämän kehitystehtävän yhteydessä tehdyn kyselyn perustella hyvin monet asiat nousivat koulutuksessa käsiteltäviksi. Alustavan suunnitelman mukaan koulutustilaisuudet tulee olemaan lyhyitä, noin parin tunnin mittaisia maksuttomia koulutuksia. Maksuttomuudella pyritään varmistamaan se, että mahdollisimman monelle helpottuisi pääsy ja osallistuminen koulutukseen. Näin saadaan myös mahdollisimman laajalta kohderyhmältä kokemusta järjestettävien koulutuksien tarpeellisuudesta. Koulutuksen lyhyt kesto kuitenkin haastaa läpikäytävien asioiden määrän. Kaikkia ei luultavasti ehdi, eikä ole järkeä käydä läpi kaikkien kanssa. Kyselyn vastauksissa tärkeimmät aiheet vaihtelivat hieman ryhmäkohtaisesti. Tästä ja Keko-ohjaajana toimimisen kokemuksesta viisastuneena voisi melkein sanoa, että joskus vähemmän on enemmän. Eli tässä tapauksessa se tarkoittaisi sitä, että jokaisen tulevan ryhmän kanssa on tärkeää keskustella, mitkä ovat heidän kohdallaan tärkeimmät asiat, joita ainakin olisi tärkeää käsitellä. Tärkeää on pyrkiä

vastaamaan ryhmäkohtaisiin tarpeisiin ajankäytön vuoksi. Edellä huomioidut asiat eivät kuitenkaan varmista sitä, että koulutuksesta kiinnostutaan. Nähtäväksi jää, miten koulutukset otetaan vastaan ja kokevatko ei kuntoutuksessa mukana olleet tällaisen yhtä tarpeelliseksi, kuin kuntoutuksessa mukana olleet.

6.3 Luotettavuus

Tässä kehittämistyössä tehdyn tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan sillä, että tutkimuksen aineistonkeruu, tutkimusmenetelmät ja tulosten analysointi on pyritty avaamaan selkeästi ja läpikuultavasti. Saadun aineiston ymmärtämistä ja tulokinnan uskottavuutta lisäsivät tutkimuksen tekijän osallisuus Keko-kuntoutuksessa sekä käydyt keskustelut tuloksista ja niiden analysoinnista ja tulkinnoista Keko-kuntoutukseen osallistuvassa työryhmässä. Lisäksi kehittämistyön kirjoittajan ja tutkimuksen tekijän osallisuutta ja vaikutusta on tarpeen mukaan tuotu esille aineistossa esimerkiksi kertomalla Keko-kuntoutuksen ohjaajan kokemasta tuloksien tulkintojen vahvistamiseksi.

Saatujen tulosten ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä voi hyvin hyödyntää Keko-kuntoutuksen yhteyteen suunnitellun koulutustilaisuuden järjestämisessä. Niistä saa opettajan työtäkin ajatellen erittäin hyvän pohjan koulutuksen suunnittelulle. Jos tuloksia halutaan hyödyntää muissa kohderyhmissä, on tärkeää huomioida ja pohtia tuloksien sovellettavuus muihin kohderyhmiin.

6.4 Yhteenveto

Tällä kehittämistyöllä pystyttiin vastaamaan tarpeeseen. Tulokset antoivat hyvän pohjan tulevan koulutuksen suunnittelulle. Vastaava tapa tutkia koulutuksen tarvetta ja kohderyhmältä nousevaa sisällöllisiä toiveita osoittautui hyväksi toimivaksi tavaksi. Tällainen tapa osallisti hyvin kohderyhmää ja auttaa koulutuksen suunnittelussa kohderyhmän tarpeisiin. Esimerkiksi ammattikor-

keakoulussa työskentelevät opettajat voivat hyödyntää hyvin tällaista tapaa koulutuksen suunnittelussa sekä työelämän kanssa tehtävässä yhteistyössä. Vastaavasti Engeströmin (1998) mallin mukaan hankittujen tuloksien pohjalta suunniteltavalla koulutuksella pystytään antamaan mahdollisuus ja vaihtoehto myös muiden kohderyhmien kohdalla elinikäisen oppimisen toteutumiseksi myös työelämässä olevien henkilöiden osaamisen ja taitojen kehittämisen.

Tässä työssä myötäiltiin Engeströmin (1998) esittämien kehittävän työn menetelmällisten syklien alkusyklejä. Nykyisen toimintatavan myönteisiä puolia sekä haasteita ja sekä koulutustarpeen määrittelyä ja rajausta avattiin ohjaajien näkemysten kautta. Näistä saadut tulokset auttavat myöhemmin kuntoutukselta vastaavan työryhmän koulutuksen suunnittelua ja tulevan toimintamallin toteutusta ja sen toimivuuden arviointia yhdessä kohderyhmän kanssa Engeströmin (1998) mallin jälkimmäisten syklien mukaisesti. Toimintamallin suunnitelmaa ja sen käyttöönottoa sekä arviointia ei kuitenkaan tässä työssä voitu käsitellä, sillä ne tapahtuvat työryhmän sisällä myöhemmin.

LÄHTEET

Alanko, T., Karhula, M., Piirainen, A., Kröger, T. ja Nikander, R. 2017. Kuntoutujan osallistaminen tavoitteenasettamisprosessiin ja tavoitteiden saavuttamisen arviointiin. Loppuraportti. Kelan työpapereita 2017:113. Helsinki: Kela.

Lahti-Anderson, L., Humphries, K., McDermott, S., Marks, B., Sissarak, J. & Larson, S. 2013. The State of the Science of Health and Wellness for Adults With Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities* 51 (5): 385–398. doi:10.1352/1934-9556-51.5.385.

Ammattikorkeakoululaki. 932/2014. Viitattu 1.4.2017. www.finlex.fi.

Bazzano, A. T., Zeldin, A. S., Diab, I. R., Garro, N. M., Allevato, N. A., & Lehrer, D. 2009. The Healthy Lifestyle Change Program: a pilot of a community-based health promotion intervention for adults with developmental disabilities. *American Journal of Preventive Medicine* 37, S201–S208.

Brooker K, van Dooren K, McPherson L, 2015. A systematic review of interventions aiming to improve involvement in physical activity among adults with intellectual disability. *Journal of Physical Activity and Health* 12, 434-444.

Brookfield, S. 2013. *Powerful techniques for teaching adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Carbó-Carreté, M., Guàrdia-Olmos, J. & Giné, G. 2016. The Physical Activity Support Needs and Strategies Scale: Its Development and Use. *Intellectual and Developmental Disabilities* 54(1), 32-44.

Chow, B. C., Huang, W.Y.J. Choi, P.H.N & Pan, C. 2016. Design and methods of a multi-component physical activity program for adults with intellectual disabilities living in group homes. *Journal of Exercise Science & Fitness* 14, 35-40.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jesf.2016.06.002>.

Coyle, C.E., Putman, M. Kramer, J. & Mutchler, J.E. 2016. The Role of Aging and Disability Resource Centers in Serving Adults Aging with Intellectual Disabilities and Their Families: Findings from Seven States. *Journal of Aging & Social Policy* 28(1), 1–14.
doi:10.1080/08959420.2015.1096142.

Draheim CC, Williams DP, McCubbin JA. 2002. Prevalence of physical inactivity and recommended physical activity in community-based adults with mental retardation. *Mental Retardation* 40, 436-444.

Emerson, E., Hatton, C., Baines, S. & Robertson, J. 2016. The physical health of British adults with intellectual disability: cross sectional study. *International Journal for Equity in Health* 15(11). DOI 10.1186/s12939-016-0296-x.

Engeström, Y. 1998. *Kehittävä työntutkimus*. Helsinki: Edita.

Ervin, D. A., Hennen, B., Merrick, J., & Morad, M. 2014. Healthcare for persons with intellectual and developmental disability in the community. *Frontiers in Public Health* 2, 83.

Gregory, J. 2002. *Facilitation and facilitator style*. Teoksessa P. Jarvis (toim.) *The theory & practice of teaching*. London: Kogan Page.

Grondhuis SN, Aman MG. 2014. Overweight and obesity in youth with developmental disabilities: a call to action. *Journal of Intellectual Disability Research* 58, 787-799.

Haleigh M. Scott and Susan M. Havercamp. 2016. Systematic Review of Health Promotion Programs Focused on Behavioral Changes for People With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities* 54(1), 63-76.

Heller T, McCubbin &, Drum C, 2011. Physical activity and nutrition health promotion interventions: what is working for people with intellectual disabilities? *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 49, 26-36.

Heller, T., & Sorensen, A. 2013. Promoting healthy aging in adults with developmental disabilities. *Developmental Disabilities Research Reviews* 18, 22–30.

ILO, Unesco & WHO, 2004. CBR: a strategy for rehabilitation, equalization of opportunities, poverty reduction and social inclusion of people with disabilities: joint position paper. Geneva: World Health Organization.

Järvikoski, A. 2013. Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet. Kuntoutus: paradigma muutoksessa. Sosiaali ja terveysministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:43. Helsinki: Sosiaali ja terveysministeriö.
http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70263/URN_ISBN_978-952-00-3457-3.pdf?sequence=1.

Kukkonen, 2016. 7. Erikoistumiskoulutusten kehittäminen yhteistyöverkostossa. Teoksessa T. Kukkonen (toim.) *Uutta erikoisosaamista korkeakoulutetuille, Sosiaali-, terveys-, liikunta- ja kauneudenhoitoalan erikoistumiskoulutustarpeiden kartoittaminen. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Oppimateriaaleja ja kokoomateoksia*, 47. Joensuu: Karelia Ammattikorkeakoulu.

Lifshitz H., Merrick J., 2003. Ageing and intellectual disability in Israel: a study to compare community residence with living at home. *Health & Social Care in the Community* 11(4), 364-371.

Lin, J-D., Lin, L-P. & Hsu S-W. 2016. Aging People with Intellectual Disabilities: Current Challenges and Effective Interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* 3, 266–272. DOI 10.1007/s40489-016-0082-0.

Love & Agiovlasitis 2016. How Do Adults With Down Syndrome Perceive Physical Activity? *Human Kinetics. Adapted Physical Activity Quarterly* 33, 253-270.
<http://dx.doi.org/10.1123/APAQ.2015-0042>.

Mann, J., Zhou, H., McDermott, S. & Poston, M.B. 2006. Healthy behavior change of adults with mental retardation: attendance in a health promotion program. *American Journal on Mental Retardation* 111, 62–73.

Marks, B., Sisirak, J. & Chang, Y-C. 2013. Efficacy of the Health Matters Program Train the-Trainer Model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 26, 319–334.

McGhee, A., & Dorsett, P. 2011. Ageing of people with an intellectual disability: effective training for frontline workers. *Journal of Social Inclusion* 2, 65–81.

Melville, C. A., Mitchell, F., Stalker, K. Matthews, L. McConnachie, A., Murray, H. M., Melling, C. & Mutrie, N. 2015. Effectiveness of a walking programme to support adults with intellectual disabilities to increase physical activity: walk well cluster-randomised controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 12 (125). DOI 10.1186/s12966-015-0290-5.

Miina Sillanpään Säätiö, 2017. Keko-kuntoutus. Viitattu 2.2.2017.
<https://www.miinasillanpaa.fi/hankkeet/kuntoutus/keko/>.

OKM 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2011:15

OKM, 2016. Osaamis- ja koulutustarpeiden valtakunnallisen ennakkoinnin kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:10

Palonen, T. & Gruber, H. 2011. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. 1.-2. Painos. Helsinki: WSOYpro, 41-56.

Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L. & Pihtari, E. 2011. Vertaisuus voimavarana opintopöytäkirjoissa: johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa L. Penttinen, E. Pihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 4-13.

Perkins, E. A., & Moran, J. A. 2010. Aging adults with intellectual disabilities. *Journal of the American Medical Association* 304, 91–92.

Piirainen, A & Skaniakos, T. 2014. Pienryhmäohjaajien vertaisryhmä andragogisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 2, 107-120.

Rissanen & Seppälä 2016. Esipuhe. Teoksessa T. Kukkonen (toim.) Uutta erikoisosaamista korkeakoulutetuille, Sosiaali-, terveystoiminnan, liikunta- ja kauneudenhoitoalan erikoistumiskoulutustarpeiden kartoittaminen. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Oppimateriaaleja ja kokoomateoksia, 47. Joensuu: Karelia Ammattikorkeakoulu.

Roumans, N. J. T., Camps, S. G., Renes, J., Bouwman, F. G., Westerterp, K. R. & Mariman, E. C. M. 2016. Weight loss-induced stress in subcutaneous adipose tissue is related to weight regain. *British Journal of Nutrition* 115, 913–920. doi:10.1017/S0007114515005139.

Shier H. 2001. Pathways to participation. Openings, opportunities and obligations. A new model of enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the child. *Children and Society* 15: 107–117.

Singh, N.N., Lancioni, G. E., Karazsia, B. T & Myers, R. E., 2016a. Caregiver Training in Mindfulness-Based Positive Behavior Supports (MBPBS): Effects on Caregivers and Adults with Intellectual and Developmental Disabilities. *Frontiers in Psychology* 7 (98), 1-11.

Singh, N. N., Lancioni, G.E., Karazsia, B.T. Chan, J. & Winton, A.S.W. 2016b. Effectiveness of Caregiver Training in Mindfulness-Based Positive Behavior Support (MBPBS) vs. Training-as-usual (TAU): A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology* 7 (1549). doi: 10.3389/fpsyg.2016.01549

Spanos D, Melville CA, Hankey CR. 2013. Weight management interventions in adults with intellectual disabilities and obesity: a systematic review of the evidence. *Nutrition Journal* 12:132.

Sulku, S. & Peltoniemi, T. 2016. Yhdessä hyvä elämä - järjestöt hyvinvoinnin rakentajina Teoksessa T. Kukkonen (toim.) Uutta erikoisosaamista korkeakoulutetuille, Sosiaali-, terveys-, liikunta- ja kauneudenhoitoalan erikoistumiskoulutustarpeiden kartoittaminen. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisu B: Oppimateriaaleja ja kokoomateoksia, 47. Joensuu: Karelia Ammattikorkeakoulu.

Taggart, R. Truesdale-Kennedy, M., Ryan, A. McConkey, R. 2012. Examining the support needs of ageing familycarers in developing future plans for a relative with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities* 16(3) 217–234. DOI: 10.1177/1744629512456465.

Taliaferro, A. R. & Hammond, L. 2016. “I Don’t Have Time”: Barriers and Facilitators to Physical Activity for Adults With Intellectual Disabilities. *Human Kinetics. Adapted Physical Activity Quarterly*, 2016, 33, 113 -133. <http://dx.doi.org/10.1123/APAQ.2015-0050>.

THL. 2016. Vammaissopimus ja icf. Viitattu 2.2.2017. <https://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus/vammaissopimus-ja-icf>.

THL 2016. ICF- luokitus. Viitattu 4.3.2017. <https://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus>.

Tosey, P. 2002. *The learning community: a design for teaching and learning*. Teoksessa P. Jarvis, 2002. *The theory & practice of teaching*. London: Kogan Page.

Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. 1.-2. Painos. Helsinki: WSOYpro, 79-95.

U.S. Department of Health and Human Services (USDHHS). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: USDHHS.

van Schijndel-Speet M, Evenhuis HM, van Wijck R, 2014. Facilitators and barriers to physical activity as perceived by older adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 52, 175-186.

van Schijndel-Speet, M, Evenhuis, H.M., van Wijck, R. van Montfort, K. C. A. G. M. & Echteld, M. A. 2017. A structured physical activity and fitness programme for older adults with

intellectual disabilities: results of a cluster-randomised clinical trial. *Journal of Intellectual Disability Research* 61 (1), 16–29. doi:10.1111/jir.12267.

Vernereri 2016. Kehitysvammaisuus. Viitattu 2.2.2017. <http://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuus>.

Vozza, I., Cavallè, E. Corridore, D., Ripari, F., Spota, A., Brugnoletti, O. & Guerra, F. 2015. Preventive strategies in oral health for special needs patients. *Annali di Stomatologia* 96 (3-4), 96-99.

Wenger, E. 1999. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. United States of America.

World Health Organization. 2010. *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva: WHO.

World Health Organisation, 2010. *CBR guidelines. Community-based rehabilitation. Introductory booklet*.

9. VIDEOVALMENNUKSEN OPETTAMINEN VALMENTAJAN AMMATTITUTKINNON KOULUTUKSESSA

Eemeli Parikka

Johdanto

Opettajan työ aikuiskoulutuksessa on muuttunut, laajentunut ja monipuolistunut paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Opettajan odotetaan osallistuvan uusien oppimisympäristöjen rakentamiseen sekä opetussuunnitelmien jatkuvaan kehittämiseen. Suomalainen urheiluvalmentajien ja ohjaajien koulutus on muuttunut ympäröivän yhteiskunnan mukana. Laadukkaan valmennuskoulutusjärjestelmän tarkoituksena on tuottaa huippuvalmentajia ja -urheilijoita sekä taata suomalaiselle huippu-urheilulle menestystä. Valmentajat ja valmentajakouluttajat ovatkin tärkeässä osassa suomalaisen valmennuskoulutusjärjestelmän kehittämisessä. (Helakorpi 2001; Härkönen ym. 2004, 1-8; Auvinen ym. 2006, 20-23)

Teknologian käyttö muualla elämässä on lisännyt sen käyttöä myös liikunnassa ja valmennuksessa. Ammatillaiset ovatkin huomanneet videoanalyysien edut suorituksen analysoinnissa. Kuitenkin videovalmennuksen opettaminen valmentajakoulutuksissa on kirjavaa eikä siihen ole yhteistä linjaa. Valmentajan ammattitutkinto sijoittuu yleiseurooppalaisessa viisiportaisessa valmennuskoulutusjärjestelmässä tasolle neljä ja sen voi suorittaa 11 urheiluopistossa. Valmentajan ammattitutkinnon koulutuksissa on suuria eroja videovalmennuksen opettamisessa. Opettaminen perustuu pitkälti opettajien kokemukseen sekä valmentajien omaan aktiivisuuteen. (Nelson ym. 2004; Opetushallitus 2015; Ylönen 2015; Karppinen 2016; Turpeinen 2016; ISLO; SPORT)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Valmentajan ammattitutkinnon opiskelijoiden videovalmennuksen käyttöä sekä selvittää heidän tarpeitaan sen oppimiseen. Tutkimus toteutet-

tiin tarvekyselynä, johon osallistui Itä-Suomen liikuntaopiston (ISLO) Valmentajan ammattitutkinnon opiskelijat. Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää valmentajakoulutuksen kehittämisessä eri tasoilla.

Tutkimuksessa selvisi, että lähes kaikki vastanneet käyttävät videoteknologiaa työssään ja pitävät sitä tärkeänä. Tutkimus antoi viitteitä, että opiskelijat toivovat videovalmennuksen teknologian käytön opettamista sekä sen merkitystä palautteenannossa. Tutkimus antoi myös viitteitä, että opetuksessa tulisi keskittyä enemmän yksilöön kuin joukkueeseen. Tutkimus ei antanut selvyyttä, opetetaanko videovalmennusta riittävästi valmentajakoulutuksessa.

2 Kriittinen opettajuus

Opettajan työ aikuiskoulutuksessa on muuttunut, laajentunut ja monipuolistunut paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Auvisen ym. (2006) mukaan perinteisen opetustyön osuus on pienentynyt ja opettajan työ koostuu lukuisista muista työtehtävistä. Opettajan on päivitettävä osaamistaan jatkuvasti, koska häneltä vaaditaan entistä laajempaa osaamista. Opettajan työnkuva muuttuu siten, että hän ei ole pelkästään oman oppiaineensa asiantuntija. Hän on opintojen ohjaaja, työelämän yhteyksien luoja sekä oppimisympäristöjen rakentaja. Opettajat, jotka ovat läheisesti tekemisissä työelämän kanssa, ovat joutuneet jatkuvasti omaksumaan uusia taitoja ja tietoja selvitäkseen kehittämishaasteista (Auvinen ym. 2006, 20-23).

Vertanen (2002) kuvaa opettajia yhteyksien luoja, konsultteina ja markkinoijina. He toimivat moniammatillisissa yhteisöissä sekä hoitavat yhteyksiä toisiin oppilaitoksiin. Opettajan pitää olla tiimityötaitoinen, yrittäjähenkkinen ja kansainvälistynyt. Tärkeäksi muodostuu kyky johtaa omaa työtään, koska työtehtävät lisääntyvät koko ajan. Opettajan on oltava pedagoginen osaaja, mutta vaatimukset substanssialueen kehityksessä kasvaa (Vertanen 2002, 214-218).

Talvitie (2007) jakaa opettajan osaamiseen neljään eri osaamisalueeseen. Näitä ovat oppimisen ohjaaminen, toimintaympäristöjen kehittäminen, yhteistyö ja vuorovaikutus sekä jatkuva oppiminen. Ne eivät ole toisistaan erillisiä vaan jatkuvasti yhteydessä toisiinsa. Yksi merkittävä osaamisen taso on oppimisympäristöjen kehittäminen. Se kuuluu olennaisesti opettajan työhön ja jokaiselta opettajalta vaaditaan jonkinlaista osallistumista kehittämistyöhön. Esimerkkejä kehittämistöistä ovat opetussuunnitelmatyö, oppilaitosten laatutyö sekä erilaisten hankkeiden ja projektien valmistelu ja toteutus. Kehitystyön edellytyksenä on oman ammattialan teoreettisen ja käytännön tiedon hallinta. Yhteistyö ja vuorovaikutus kytkeytyvät vahvasti toimintaympäristöjen kehittämiseen. Esimerkkinä tästä ovat alueelliset tai valtakunnalliset koulutuksen ja työelämän kehittämishankkeet. Kansainvälisyys ja tekniikan kehittyminen ovat myös asioita, jotka liittyvät vahvasti kehittämishankkeisiin (Talvitie 2007).

Mezirowin (1995) mukaan oppiminen on prosessi, jossa kokemuksen merkitystä tarkistetaan tai se tulkitaan kokonaan uudelleen. Oppiminen edellyttää uusien tulkintojen tekemistä ja reflektoidulla arvioimalla sitä mitä olemme havainnoineet (Mezirow 1995). Brookfield (1998) on tutkinut paljon kriittistä opettajuutta. Opettajan kehitystyön taustalla on kriittinen suhtautuminen opetukseen ja sen käytänteisiin. Ammatillaisen kriittisellä reflektiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa hän tutkii ja kyseenalaistaa niitä oletuksia, joita hänen työhönsä liittyy. Jotta meistä voi tulla kriittisesti reflektiivisiä, pitää meidän pystyä peilaamaan itseämme siihen mitä teemme. Kriittisesti valveutunut ammatillainen pystyy katsomaan työtään ikään kuin ulkopuolelta ja laajemmasta perspektiivistä (Brookfield 1998).

Opettajan työ on kohdannut muutoksia viimeisten vuosien aikana. Helakorpi (2001) kuvaa opetustyön muutosta siirtymisenä luokkahuoneista verkostoihin sekä koulutusohjelmista projekteihin. Suurin muutos opettajan työssä on laajeneminen koko oppilaitoksen pedagogiikkaa kehittävaksi toiminnaksi. Taustalla on siirtyminen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Opetuksessa tärkeiksi arvoiksi nousevat yhteistoiminnallisuus sekä sosiaalinen vuorovaikutus opettamisessa ja oppimisessa. Opettajan odotetaan osallistuvan uusien oppimisympäristöjen rakentamiseen sekä

opetussuunnitelmien jatkuvaan kehittämiseen. Tämä vaatii opettajalta mm. joustavuutta, luovuutta ja yhteistyökykyä (Helakorpi 2001).

Niemen (1996) mukaan oppilaitosten kehittämisessä on viime vuosina korostettu yhteistyötä ja vuorovaikutustaitoja. Koulun kehittäminen on korostunut ennen kaikkea opetussuunnitelmatyön uudistumisen yhteydessä. Kehittämisen yhteydessä on totuttu käyttämään termiä omaa työtä tutkiva ja kehittävä opettaja. Tehtäväorientoituneen työyhteisön tunnusmerkki onkin tutkiva työote. Tulevaisuudessa työntekijät joutuvat ratkaisemaan ongelmia, joihin ei ole yhtä selkeää ratkaisua. Ratkaisujen löytäminen edellyttääkin entistä enemmän yhteistyötä eri ammattilaisten kanssa (Niemi 1996).

Koulujen ja oppilaitosten nähdään usein olevan ulkopuolelta ohjattuja byrokraattisia organisaatioita. Professionaalisessa opettajuudessa opettaja kehittää kuitenkin työtään oma-aloitteisesti omista lähtökohdistaan. On huomattu, että opettajat osallistuvat lyhytkestoiseen kehittämistyöhön silloin, kun kehittämisen kohteena on koulun toiminnan yleinen organisointi. Sitoutuminen on kuitenkin heikompaa, kun siirrytään opettajien erityisasiantuntemuksen kehittämiseen. On huomioitavaa, että jos kehittämistoimet eivät lähde koulun omista tarpeista, esiintyy usein muutosvastarintaa. Opettajien tarve puolustaa omaa autonomiaansa lisääntyy. Organisaatioiden tasolla tämä tarkoittaa, että kehittäminen tapahtuu vanhojen tuttujen raamien mukaan eikä uusien vaihtoehtojen tutkiskeluun. (Fullan 1995; Niemi 1996)

Tämä kirjallinen raportti käsittelee opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvaa kehittämistyötä. Aiheena on videovalmennuksen opettamisen tarpeen selvittäminen valmentajan ammattitutkinossa. Työ noudattaa kriittisen ja kehittävän opettajantyön periaatteita.

3 Ammattivalmentaja & valmennuskoulutusjärjestelmä

Härkösen ym. (2004) mukaan ohjaajalle ja valmentajalle yhteistä on, että molemmat auttavat yksilöä hänen tarpeissaan. Molempien tehtävänä on auttaa henkilöä tavoitteissaan eteenpäin, motivoida elinikäiseen liikkumiseen ja auttaa ottamaan vastuuta tekemisistään. Perinteisesti ohjaajan on katsottu toimivan lasten parissa ja valmentajan nuorten ja aikuisten parissa. Valmentajan keskeisin tehtävä on auttaa urheilijaa saavuttamaan parhaansa. Ammattivalmentaja on henkilö, joka tekee työtä tavoitteellisen kilpaurheilun parissa. Hän saa työstään palkkaa ja hänellä on alaan liittyvä koulutus. Moniosaaminen on tärkeää valmentajan työssä ja valmentaja voi toimia eri tehtävissä uransa eri vaiheissa (Härkönen ym. 2004, 9).

3.1 Suomalainen valmennuskoulutusjärjestelmä

Suomalainen urheiluvalmentajien ja -ohjaajien koulutus on muuttunut ympäröivän yhteiskunnan mukana. Valtakunnan Urheiluliiton (SVUL), Työväen Urheiluliiton (TUL) sekä palloliiton valmennuskoulutusjärjestelmät olivat käytössä jo 1970-80-luvuilla. Kansallinen valmentajatutkinto puolestaan syntyi 1980-luvulla. Valmentajakoulutus yliopistoissa alkoi Jyväskylän yliopiston liikuntabiologian laitoksella 1970-luvulla. Laadukkaan valmennuskoulutusjärjestelmän tarkoituksena on tuottaa huippuvalmentajia ja -urheilijoita sekä taata suomalaiselle huippu-urheilulle menestystä. Toisaalta tarkoituksena on taata kaikille tasoille kunkin tavoitteille laadukas ohjaus. (Härkönen ym, 2004, 7)

Suomessa siirryttiin nykyiseen viisiportaiseen valmennusjärjestelmään vuonna 1994 (Kuva 1). Se perustuu yleiseurooppalaiseen suositukseen ENSSHE:n (European Network of Sport Sciences Higher Education). Suomalainen viisiportainen valmennuskoulutusjärjestelmä jakautuu kahteen pääosaan. Nämä ovat lajiliittojohtoinen (tasot I-III) sekä ammatillinen ja korkeakouluasteinen

valmentajakoulutus (tasot IV-V). Valmennuskoulutus saavuttaa vuositasolla n. 30 000 henkilöä. Päätoimisissa valmennus- ja ohjaustöissä toimii n. 5000 henkilöä. (Härkönen ym. 2004, 1,8)

Tasojen I-III koulutuksesta vastaavat lajiliitot yhdessä SLU-alueiden ja liikunnan koulutuskeskusten kanssa. Valmentaja-ohjaajakoulutuksen I-tasolla koulutus kohdentuu lasten ja nuorten valmennukseen. Tason I minimivaatimuksena on 50 tuntia. I-tason koulutusta järjestävät seurata, lajiliitot, SLU-alueet ja liikunnan koulutuskeskukset. Tason II minivaatimukseksi on asetettu 100 tuntia. Tason II koulutusta järjestävät lajiliitot ja liikunnan koulutuskeskukset. Tason III-koulutus on lajien korkein lajikoulutustaso. Sen minimivaatimukseksi on laadittu 150 tuntia. Koulutusta toteuttavat lajiliitot sekä liikunnan koulutuskeskukset. (Härkönen ym. 2004, 8,9)

Tasojen IV ja V valmentajakoulutukseen kuuluvat ammatillisen koulutuksen tasot ja korkeakoulutus. Valmentajan erikoisammattitutkinto on portaikolla IV-tasoa. Tutkinto suoritetaan jonkinlaisen valmistavan koulutuksen yhteydessä. Valmistavan koulutuksen laajuus on 30 opintoviikkoa. Taso neljä kohdistuu ennen kaikkea huippu-urheiluun ja tutkinto perustuu opetushallituksen säädöksiin. Koulutusta järjestävät opetushallituksen hyväksymät oppilaitokset. Tason V valmentajakoulutuksen voi suorittaa opiskelemalla yliopistossa ylemmän tai alemman korkeakoulututkinnon tai ammattikorkeakoulussa soveltuvan Bachelor-tutkinnon. (Härkönen ym. 2004, 9; Kuva 1)



KUVA 1. Viisiportainen valmennuskoulutusjärjestelmä (Härkönen ym. 2004. 8).

3.2 Valmentajan ammattitutkinto

Valmentajan ammattitutkinto sijoittuu yleiseurooppalaisessa viisiportaisessa valmennuskoulutusjärjestelmässä tasolle neljä. Koulutuksen rakenne muodostuu kahdesta pakollisesta ja yhdestä valinnaisesta tutkinnon osasta. Pakolliset tutkinnon osat ovat ammatillinen toiminta valmentajana sekä urheilijan kehityksen tukeminen. Valinnaisia osioita ovat lasten valmentaminen, nuorten valmentaminen sekä aikuisten valmentaminen. (Kuva 2) Valinnainen tutkinnon osa määräytyy pääsääntöisesti oman joukkueen tai valmennettavien iän mukaan. Tutkinnon suorittamisen edellytyksenä on vähintään kolmen vuoden kokemus ammattimaisesta valmentamisesta, tason II tai III valmentajakoulutus tai muutoin todennettu osaaminen. Tutkinnon laajuus on enintään 60 opintopistettä. (Opetushallitus 2015; ISLO)

Valmentajan ammattitutkinnon voi suorittaa 11 urheiluopistossa, joita ovat Suomen urheiluopisto, Lapin urheiluopisto, Varalan urheiluopisto, Vuokatin urheiluopisto, Eerikkilän urheiluopisto, Kuortaneen urheiluopisto, Liikuntakeskus Pajulahti, Urheiluopisto Kisakeskus, Itä-Suomen lii-

kuntaopisto, Kiskallion urheiluopisto sekä Tanhuvaaran urheiluopisto. Tutkinto suoritetaan monimuoto-opiskeluna, johon kuuluu etäopiskelua, kolmen tai neljän päivän lähiopetusta sekä työössäoppimistä. Tutkinnon suorittaminen kestää n. vuoden. (SPORT; ISLO)

<p>Pakollinen tutkinnon osa</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ammatillinen toiminta valmentajana2. Urheilijan kehityksen tukeminen
<p>Valinnaiset tutkinnon osat, joista tutkinnon suorittaja valitsee 1 osan</p> <ol style="list-style-type: none">3. Lasten valmentaminen4. Nuorten valmentaminen5. Aikuisten valmentaminen

KUVA 2. Valmentajan ammattitutkinnon tutkinnon osat (Opetushallitus 2015).

Valmentajien osaamisen kehittäminen luo edellytykset lajin valmennuskulttuurin jatkuvalle ja systemaattiselle kehittämiselle. Valmentajien kohdalla informaalin koulutuksen merkitys ja oppimisen tilannekohtaisuus on korostunut. Valmiiden mallien hyödyntämisestä ollaan siirrytty enemmän oman näkemyksen ja osaamisen jalostamiseen. Keinovalikoimina valmentajien osaamisen kehittämiseen nähdään ainakin oman urheilu-uran kokemukset, itseohjautuva opiskelu, vertaisryhmäkeskustelut, urheilijapalaute, valmennustapahtumien tarkkailu, kurssitoiminta, tutorointi, mentorointi sekä asiantuntijoiden hyödyntäminen. Lisäksi toiminnassa pitäisi aina olla mukana reflektointi eli oman toiminnan arviointi. (Leijonat 2017, 88, 89)

4 Videovalmennus

Erilaisen teknologian, kuten videon, käyttö on lisääntynyt huomattavasti valmennustyössä viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Nelsonin (2004) mukaan jatkuva suorituksen analysointi

on tärkeässä osassa urheilusuorituksen kehittämässä. Videoanalyysin käytössä on lukuisia hyödyllisiä apukeinoja valmennukseen. On kuitenkin tärkeää hallita kyseisen teknologian käyttö, jotta siitä voitaisiin saada paras mahdollinen hyöty (Nelson ym. 2004).

Turpeinen (2016) pitää videoita sellaisena opetusvälineenä, joihin puheviestintä ja muut opetusvälineet eivät pysty. Videot voivat olla mukana uuden asian opettelussa, vanhan kertaamisessa tai erilaisten asioiden harjoittelussa. Opetuksessa videoita voidaan katsella, analysoida tai tuottaa itse. Nykyään erilaiset älylaitteet kulkevat oppilaiden tai valmennettavien mukana lähes koko ajan. Näin myös etenkin nuorten taidot käyttää erilaisia teknisiä välineitä on kasvanut. Videot mahdollistavatkin oppimisen nuorelle tutussa ympäristössä. Videot saattavat motivoida ja aiheuttaa kiinnostusta sekä auttaa asioiden hahmottamisessa (Turpeinen 2016, 16, 17).

Turpeisen (2016) mukaan teknologian käyttö muualla elämässä on lisännyt teknologian käyttöä myös liikunnassa ja valmennuksessa. Videointi koetaan hyväksi valmennus- ja seurantamenetelmäksi, koska se ei häiritse liikuntasuoritusta. Videovalmennusta käytetään apuna monissa urheilulajeissa päivittäisessä valmennuksessa. Esimerkiksi jääkiekossa valmentaja seuraa pelejä jälkikäteen videoiden avulla. Videoita katsotaan valmennuksen toimesta, kuten myös koko joukkueen voimin, jolloin video toimii palautteenannon välineenä (Turpeinen 2016, 16 & 17).

4.1 Video palautteenannon välineenä

Karppisen (2017) mukaan palautteen antaminen ja saaminen ovat tärkeä osa oppimista. Millaista palautetta eri tilanteissa annetaan, vaihtelee suuresti. Palautteen antajan tulee miettiä, mikä on paras tapa antaa palautetta. Palautteessa on mietittävä ainakin ajoitusta, määrää ja annetaanko se ryhmälle yhdessä, pienemmille ryhmille vai yksilölle. Millainen palaute on asianmukaista, vaihtelee myös yksilöiden kesken. Tapa, joka toimii jollekin, voi olla aivan väärä toiselle. Haasteena on myös negatiivisen palautteen pitäminen rakentavana (Karppinen 2016, 16,18).

Ylönen (2015) toteaa verbaalisen palautteen olevan edelleen suosituinta valmennuksessa. Videopalautte on suosituin ei-kokonaan-verbaalinen palautteenannon väline. Videopalautte tuli suosituksi voimistelussa 1960-luvulla videokameroiden tultua markkinoille. Videopalautteen hyötynä oli palautteen nopea saaminen, kokonaisten liikesarjojen näkeminen, hidastukset, yksityiskohtien näkeminen sekä värit ja äänet. Videopalautte onkin erilainen palautteenannon väline verrattuna muihin tapoihin. Videopalautteen hyötynä on erilaisten tulkintojen välttäminen (Ylönen 2015, 20, 21).

Ylönen (2015) mukaan videopalautte tehostaa tutkitusti oppimista, koska se voidaan antaa heti suorituksen jälkeen. Tämä korostuu etenkin suorituksissa, jotka tehdään omalla keholla. Modernissa urheilussa videota käytetään palautteenannossa niin kilpailuissa kuin harjoituksissakin. Videon avulla pystytään korjaamaan suoritusvirheitä. Joukkuelajeissa otteluista ja peleistä pystytään löytämään heikkouksia, joihin pyritään puuttumaan. Videota pystytään käyttämään myös positiivisten suoritteiden näyttämiseen. Näin voidaan vahvistaa toivottuja suoritusmalleja (Ylönen 2015, 20,21).

4.2 Video urheiluvalmennuksessa

Videopalautte ja -analyysi on yksi yleisimmistä urheiluvalmennuksessa käytetyistä palautteenantovälineistä. Videot voivat tuoda tehoa joko yksittäisen tai joukkueen harjoitteluun. Videovalmennuksessa hyödytään myös ajallisesti. Nykypäivän teknologian avulla valmentaja pystyy jakamaan videoita, jolloin valmennettava voi tutkia niitä itsenäisesti. Myös nykyaikainen kuvankäsittely antaa mahdollisuuden kirkkaaseen ja selkeään kuvaan. Tämä onnistuu nykyään jokaisen matkapuhelimella. (Turpeinen 2016, 21)

Ylönen (2015) tutki videovalmennuksen tärkeyttä jääkiekkovalmentajilla. 94%:a vastanneista piti videovalmennusta tärkeänä osana valmennusta. Tutkimuksen kohderyhmä oli A-, B- ja C-nuorten SM-sarjojen valmentajat. Videovalmennus liittyy vahvasti visuaaliseen oppimiseen. Ylönen (2015) tutkimuksessa 85%:a piti visuaalista oppimista heille parhaimpana oppimistyylinä. Vaikka videovalmennusta käytetään yksilön ja joukkueen valmentamiseen, kokevat pelaajat yksilö videopalautteen olevan riittämätöntä. Joukkuelajeissa tämä johtuu pitkälti ajanpuutteesta. Jokaisesta pelaajasta tehty henkilökohtainen videopalaute on aikaa vievää ja vaatii resursseja (Ylönen 2015, 48).

Karppisen (2016) mukaan yksilövalmennuksessa videovalmennusta käytetään tekniikoiden analyysiin ja datan keräämiseen suorituksesta. Lisäksi videoita pystytään käyttämään motivoimiseen ja inspiroimiseen näyttämällä oikeita liikesuorituksia. Joukkuevalmennuksessa videota käytetään joukkueen pelin analysoimiseen, esimerkiksi hyökkäyspelaamisen. Toinen merkittävä videovalmennuksen käyttökohde on vastustajan pelin analysointi. Joukkuelajeissa ei kuitenkaan saa unohtaa yksilöä ja hänelle annettavaa henkilökohtaista videopalautetta (Karppinen 2016, 20, 21).

Ylönen (2015) mukaan teknologia on parantunut ja erilaiset pilvipalvelut ovat tulleet mahdollisiksi. Herää kysymys, voisiko pelejä jakaa enemmän pelaajille. Pelaajat voisivat itse katsoa pelejä ja tätä kautta motivaatio oppia saattaisi lisääntyä. Pelin jakamisen ja näyttämisen sivutavoitteena on aina pelaajan osallistaminen ja kiinnostuttaminen omaan tekemiseensä ja oppimiseensa. Tulevaisuudessa videovalmennuksen merkitys luultavasti kasvaa ja sen käyttötarkoitus laajenee. Jo ajankäytön kannalta on tärkeää kohdentaa videovalmennus oikeisiin asioihin. Päätoimisia videovalmentajia on yleensä vain korkeammilla tasoilla. (Ylönen 2015, 48,49).

4.3 Videovalmennuksen opettaminen

Säljön (2010) mukaan teknologian kehittyminen luo painetta opetukselle. On kuitenkin muistettava, että teknologia tarvitsee aina ihmisen sitä käyttämään vasta kun siitä saadaan paras mahdollinen hyöty (Säljö 2010). Videovalmentaminen on tullut enemmän ja enemmän osaksi valmentamista kaikilla tasoilla. Lisäksi sen merkityksen tunnustavat niin valmentajat kuin urheilijatkin. (Ylönen 2015; Karppinen 2016; Turpeinen 2016) Kuitenkin videovalmennuksen opettaminen valmentajakoulutuksissa on kirjavaa eikä siihen ole yhteistä linjaa. Esimerkiksi Valmentajan ammattitutkinnon koulutuksissa on eroja opetuksessa. Opettaminen perustuu pitkälti opettajien ammattikompensseihin. Valmentajat ovat perinteisesti itse opiskelleet ohjelmia ja sovelluksia. Monesti myös kollegat tai jopa tietotekniikan asiantuntijat ovat olleet merkittävässä roolissa valmentajien ammattitaidon kehittämisessä. Pääsääntönä videovalmennuksen koulutuksessa on ollut organisoimattomuus.

5 Tutkimuksen tarkoitus ja toteutus

Ottaen huomioon videovalmennuksen tärkeyden valmentajan työssä tulisi siihen keskittyä myös valmentajakoulutuksessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä tarvekysely liittyen videovalmennukseen VAT-opiskelijoilla. Selvitykseen on tarvetta, jotta videovalmennuksen opettamista voidaan kehittää valmennuskoulutuksessa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli toteuttaa tarvekysely Itä-Suomen Liikuntaopiston (ISLO) Valmentajan ammattitutkinnon (VAT) opiskelijoille koskien videovalmennuksen opettamista. Tutkimusjoukon lukumäärä oli kahdeksan henkilöä. Tutkittavat toimivat kaikki valmentajina. Valmentajista kolme toimi joukkuelajeissa (jalkapallo, jääpallo, salibandy) ja viisi yksilölajeissa (uinti x 2, voimistelu, agility, yleisurheilu). Kysely koostui kuudesta kvantitatiivisesta kysymyksestä sekä yhdestä avoimesta kysymyksestä. Tutkimuksen ensimmäinen kysymys selvitti, kuinka

usein opiskelijat käyttävät videovalmennusta omassa työssään. Loput viisi kysymystä toteutettiin käyttäen neliportaista Likertin-asteikkoa. Avoimessa kysymyksessä haluttiin tietää ohjelmistoja tai sovelluksia, joihin opiskelijat haluaisivat apua opetuksessa. Tutkimuksen tekoon kysyttiin lupa tutkinnon vastaavalta opettajalta. Kaikki kyselyyn vastanneet olivat täysi-ikäisiä. Tutkimuksen tarkoituksena oli:

Selvittää valmentajien videovalmennuksen käyttöä

Selvittää heidän tarpeitaan videovalmennuksen suhteen VAT-opinnoissa

5.1 Kysely

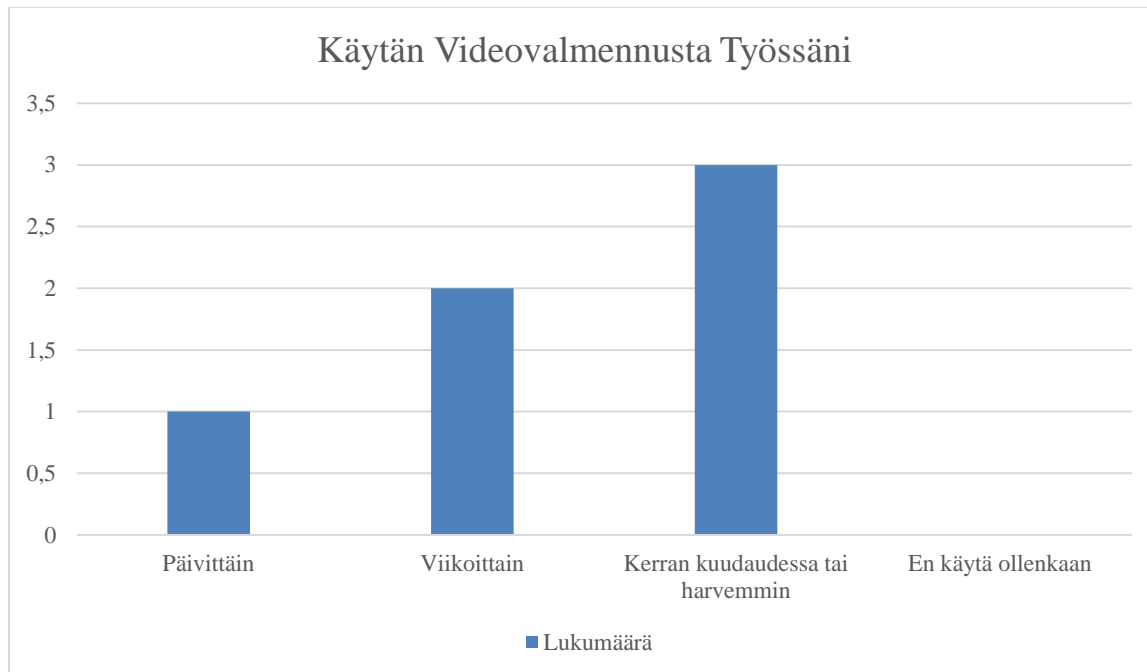
Kysely toteutettiin käyttämällä surveyhero.com nettisovellusta. Sovellus sopii erilaisten nettikyselyiden toteuttamiseen ja datan keruuseen. Opiskelijoille lähetettiin sähköpostilla linkki tammi-kuun 2017 alussa, jonka kautta he pystyivät osallistumaan tutkimukseen. Tutkimukseen oli aikaa vastata helmikuun 2017 loppuun asti. Opiskelijat saivat helmikuun alussa uuden muistutuksen osallistumisesta tutkimukseen. Määräaikaan mennessä tutkimusjoukosta 6 vastasi kyselyyn. Ohessa on avattu tutkimuksen kysymykset sekä vastausvaihtoehdot:

1. Käytän videovalmennusta valmennustyössäni?
 1. Päivittäin
 2. Viikoittain
 3. Kerran kuukaudessa tai harvemmin
 4. En koskaan
2. Koen videovalmennuksen oleellisena osana valmennustyötä?
 1. Täysin eri mieltä
 2. Jokseenkin eri mieltä
 3. Jokseenkin samaa mieltä
 4. Täysin samaa mieltä

3. Valmennuskoulutuksissa opetetaan videovalmennusta riittävästi?
 1. Täysin eri mieltä
 2. Jokseenkin eri mieltä
 3. Jokseenkin samaa mieltä
 4. Täysin samaa mieltä
4. Valmennuskoulutuksessa tulisi opettaa videovalmennuksen teknologian (ohjelmistot, laitteet) käyttöä?
 1. Täysin eri mieltä
 2. Jokseenkin eri mieltä
 3. Jokseenkin samaa mieltä
 4. Täysin samaa mieltä
5. Valmennuskoulutuksessa tulisi opettaa videovalmennuksen merkitystä palautteenannossa?
 1. Täysin eri mieltä
 2. Jokseenkin eri mieltä
 3. Jokseenkin samaa mieltä
 4. Täysin samaa mieltä
6. Videovalmennuksen opetuksessa tulisi ottaa huomioon yksilö ennen joukkuetta?
 1. Täysin eri mieltä
 2. Jokseenkin eri mieltä
 3. Jokseenkin samaa mieltä
 4. Täysin samaa mieltä
7. Mainitse ohjelmistoja tai sovelluksia, joiden käyttöön kaipaisit opetusta?

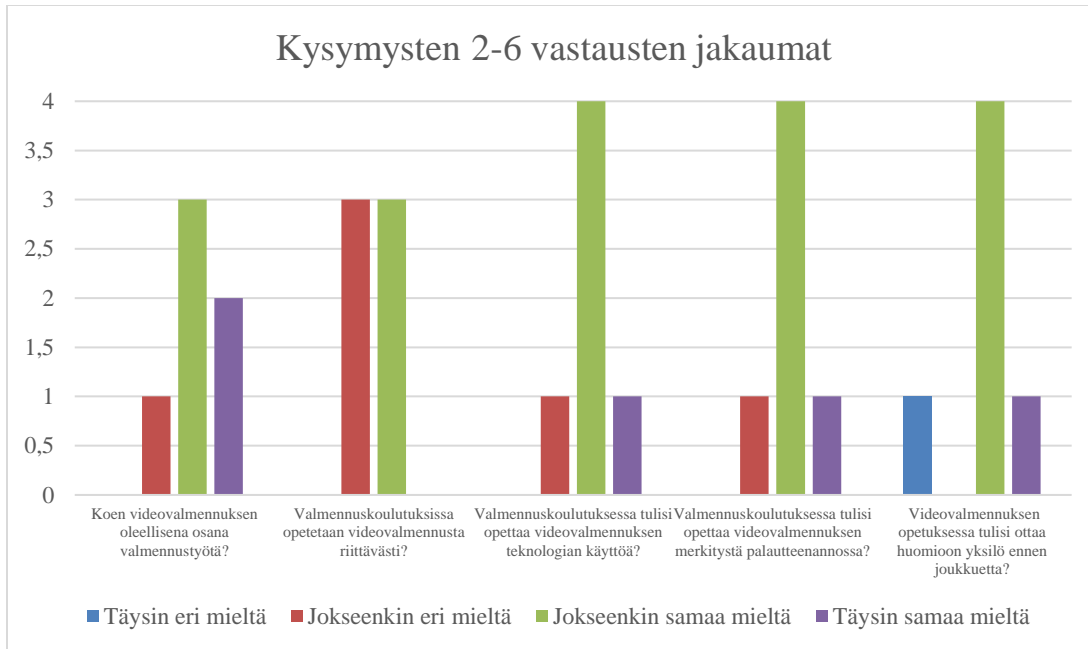
6 Tulokset

Tutkimuksen ensimmäinen kysymys oli: Käytän videovalmennusta omassa valmennustyössäni. Vastaajista kolme käytti videovalmennusta kerran kuukaudessa tai harvemmin, kaksi viikoittain ja yksi päivittäin. Yksikään vastanneista ei vastannut, ettei käyttäisi ollenkaan. Kuvioon yksi on koottu kyselyn ensimmäisen kysymyksen vastaukset. (Kuvio 1)



KUVIO 1. VAT-opiskelijoiden videovalmennuksen käyttö omassa työssään

Tutkimuksen toinen kysymys oli: Koen videovalmennuksen oleellisena osana valmennustyötä. Kysymyksessä käytettiin neliportaista Likertin asteikkoa. Vastanneista kolme oli kysymyksen kanssa jokseenkin samaa mieltä, kaksi täysin samaa mieltä ja yksi jokseenkin eri mieltä. Kysymyksen keskiarvo neliportaisella Likertin oli 3,17. Kuvioon kaksi ja kuvioon kolme on koottu Likertin asteikolla toteutettujen kysymysten vastaukset. (Kuvio 2; Kuvio 3)



KUVIO 2. Kysymysten 2-6 vastausten jakaumat



KUVIO 3. Tutkimuskysymysten 2-6 sijoittuminen Likertin asteikolla

6.1 Videovalmennuksen opettamiseen liittyvät kysymykset

Tarvekyselyn kysymykset 3-6 selvittivät videovalmennuksen opettamista. Kysymykset toteutettiin käyttäen neliportaista Likertin asteikkoa. Puolet vastanneista oli jokseenkin samaa mieltä, että valmennuskoulutuksissa opetetaan videovalmennusta riittävästi. Toisaalta puolet olivat kysymyksen kanssa jokseenkin eri mieltä. Likertin-asteikolla keskiarvo oli 2,5. Kysymyksen neljä kanssa opiskelijat olivat selkeämmin samaa mieltä. Neljä opiskelijaa oli jokseenkin samaa mieltä, että videovalmennuksessa tulisi opettaa videovalmennuksen teknologian käyttöä. Yksi vastanneista oli kysymyksen kanssa täysin samaa mieltä ja yksi jokseenkin eri mieltä. Likertin-asteikolla kysymys sijoittui keskiarvolla 3. (Kuvio 2; Kuvio 3)

Kyselyn kysymys viisi antoi tismalleen samanlaisen jakauman kuin kysymys neljä. Likertin-asteikolla kysymys sai keskiarvon 3, että videovalmennuksen opetuksessa tulisi opettaa sen merkitystä palautteenannossa. Kuudes kysymys oli: Videovalmennuksen opetuksessa tulisi ottaa huomioon yksilö ennen joukkuetta. Vastajista neljä oli kysymyksen kanssa jokseenkin samaa mieltä, yksi täysin samaa mieltä, yksi täysin eri mieltä. Likertin-asteikolla keskiarvo 2,83.

6.2 Avoimen kysymyksen vastaukset

Tarvekyselyn seitsemännen kysymyksen vastauskenttä oli avoin. Kysymyksenä oli: Mainitse ohjelmistoja tai sovelluksia, joiden käyttöön kaipaisit opetusta. Kuudesta vastanneesta vain kaksi vastasi kysymykseen. Näistäkin toinen oli varsin lyhyt ” Kaikkea mahdollista”.

Yksi vastanneista oli kuitenkin pohtinut kysymystä ja tarjosi laajan vastauksen: ” Käytän itse puhelimella videoeditori ohjelmistoa, koska joudun käymään urheilijoiden kanssa yksilötasolla tekniikka, motoriikka, koordinaatio ym. liikkeitä. Ohjelmistolla saan hidastuskuvan muutta mikä tärkeintä, pysäytyskuvan josta urheilija näkee omat tekniset puutteet, kun niitä kydään läpi. Ovat

myös pitäneet tästä koska aikaisemmat valmentajat eivät ole toimineet näin. Helpottaa paljonkin urheilijan kannalta oppimista ja valmentajan kannalta näkee pysäytyksistä ei raajojen kulmat, joita muuten ei aina kerkeä kokonaisuudesta erottamaan, kun kaikki tapahtuu niin äkkiä. Oiva väline myös seurantatyöhön, kun mitataan kehitystä.”

7 Pohdinta

Laadukkaan valmennuskoulutusjärjestelmän tarkoituksena on tuottaa huippuvalmentajia ja -urheilijoita sekä taata suomalaiselle huippu-urheilulle menestystä. Toisaalta tarkoituksena on taata kaikille tasoille kunkin tavoitteille laadukas ohjaus. (Härkönen ym. 2004, 7) Erilaisen teknologian, kuten videon, käyttö on lisääntynyt huomattavasti viimeisen kahden vuosikymmenen aikana valmennustyössä. Jatkuva suorituksen analysointi on tärkeässä osassa urheilusuorituksen kehittämässä. Ammatillaiset ovatkin huomanneet videoanalyysien edut suorituksen analysoinnissa. (Nelson ym. 2004)

On kuitenkin huomioitava, että videovalmennuksesta ja sen toteuttamisesta on hyvin vähän tutkimusta. Toisaalta videovalmennuksen opettaminen on hyvin kirjavaa ja vaihtelee koulutusten ja lajien suhteen. Aihe on opetuksen suhteen uusi ja opettajien ammattitaito vaihtelee suuresti. Vaikka monet valmentajat käyttävät videovalmennusta työssään, harva on saanut siihen koulutusta. Itseoppineisuus onkin suurta valmentajien keskuudessa. Viime aikoina videovalmennuksesta on julkaistu joitakin opinnäytetöitä. Toisaalta kansainvälisesti ja kansallisesti videon käytöstä palautteenantovälineenä on tutkittu enemmän. Tutkimus aiheesta on kuitenkin hajanaista. Myöskään suomalaiseen valmennuskoulutukseen liittyvät opintosuunnitelmat eivät suoraan ota kantaa videovalmennuksen opetuksen toteuttamiseen. (Opetushallitus 2015; Ylönen 2015; Karpinen 2016)

Itse käytän videovalmennusta työssäni päivittäin. Se on yksi eniten aikaa vievä asia työssäni. Kuitenkaan kukaan ei ole opettanut minulle videoiden käyttöä. Tämä on eräänlainen epäkohta suomalaisessa valmennuskoulutuksessa. Tutkimus selvitti videovalmennuksen opetuksen tarvetta valmentajan ammattitutkinnossa. Lähtökohtana on suomalaisen valmennuksen kehittäminen ja tätä kautta huippu-urheilun menestyksen tuottaminen.

7.1 Videovalmennus osana valmennustyötä

Tutkimukseen osallistuneista valmentajista kaikki käyttivät videovalmennusta työssään. Yksi vastanneista käytti päivittäin, kaksi viikoittain ja kolme kerran kuukaudessa tai harvemmin. Teknologian käyttö muualla elämässä on lisännyt teknologian käyttöä myös liikunnassa ja valmennuksessa (Turpeinen 2016, 16 & 17). Ammattilaiset ovatkin huomanneet videoanalyysien edut suorituksen analysoinnissa (Nelson ym. 2004). Tutkimus tukee ajatusta, että videovalmentaminen on yksi oleellisimmista välineistä valmentajan arjessa. Onkin todennäköistä, että tulevaisuudessa valmentajat hyödyntävät teknologiaa enenevässä määrin. Sama kehittyminen on käynnissä jokaisella yhteiskunnan sektorilla alasta riippumatta. Onkin selvää, että käytön lisääntyessä myös koulutuksen tarve lisääntyy ja sitä pitää kohdentaa entistä paremmin.

Tutkimuksessa viisi valmentajaa piti videovalmennusta oleellisena osana valmennustyötä. Ainoastaan yksi oli kysymyksen kanssa jokseenkin eri mieltä ja se sijoittui korkeimmalle Likertinasteikolla. Ylönen (2015) tutki videovalmennuksen tärkeyttä jääkiekkovalmentajilla. 94%:a vastanneista piti videovalmennusta tärkeässä osassa valmennuksessa. Tutkimus antaa samankaltaisia viitteitä laajemmalla lajikirjolla. Ylönen (2015) tutkimus keskittyi jääkiekkovalmentajiin. Näyttäisi, että lajista riippumatta videovalmennus on tärkeässä osassa valmennusta, ja valmentajat tunnustavat sen tärkeyden palautteenannon välineenä.

7.2 Videovalmennuksen opettaminen

Tutkimuksen kysymyksistä Likertin-asteikolla alhaisimmaksi jäi kysymys: Opetetaanko videovalmennusta valmennuskoulutuksissa riittävästi. Puolet oli kysymyksen kanssa jokseenkin samaa mieltä ja puolet jokseenkin eri mieltä. Eron saattaa selittää, että tutkittavat tulevat eri lajien parista ja heillä on jokaisella oman lajin peruslajitutkinnot suoritettu. Osassa lajeissa videovalmennuksella on pidemmät perinteet ja osajia löytyy myös lajikoulutusten parista. Kysymys koski valmennuskoulutusta yleensä, ei tiettyä koulutuksen tasoa. Videovalmennus on tullut entistä tärkeämmäksi osaksi valmentamista, joten on pääteltävissä myös sen opettamisen tärkeys. Onkin selvää, että videovalmennusta pitäisi opettaa kaikilla valmennuskoulutuksen tasoilla.

Neljä vastanneista oli jokseenkin samaa mieltä, että valmennuskoulutuksissa tulisi opettaa videovalmennuksen teknologian käyttöä. Yksi oli kysymyksen kanssa täysin samaa mieltä ja yksi jokseenkin eri mieltä. Likertin-asteikolla kysymyksen keskiarvo 3. Nykypäivänä teknologia antaa monia mahdollisuuksia kuvan muokkaamiseen ja jakamiseen (Turpeinen 2016, 21). Teknologia kehittyy valtavasti harppauksin ja nykyään jopa vuosi on pitkä aika. Sovellus, joka on muodissa tänään, saattaa olla vanha vuoden päästä. Valmentaja on usein oman lajinsa ammattilainen, mutta teknologian suhteen osaamisessa on eroja valmentajien kesken. Osalle tietokoneet, puhelimet yms. ovat osa päivittäistä työntekoa. Osalle jopa sähköpostin avaaminen on vaikea tehtävä. Nuoremmat valmentajat ovat kasvaneet tietoyhteiskuntaan, joten heillä saattaa olla paremmat valmiudet teknologian hallitsemiseen. Tutkimukseen osallistui kohtalaisen nuori valmentajajoukko, joten on mielenkiintoista, että myös he kokivat teknologian opettamisen tärkeyden valmentajakoulutuksessa.

Onkin selvää, että valmentajakoulutuksessa tulisi opettaa eri sovelluksia, joiden avulla videopalaute voi antaa. Haaste onkin missä ja miten? Valmentajan ammattitutkinto on yleisvalmentajatutkinto, joten valmentajat tulevat eri lajien parista. Jokaisella lajilla on ”omat” ohjelmistonsa, joten kaikkia tyydyttävää opetusta voi olla vaikea toteuttaa. Teknologiaa tulisikin opettaa I-III

tason lajikoulutuksissa. Yleisvalmentajatutkinnossa olisi hyvä keskittyä muutamaankin yleisohjelmaan, kuten Kinovea tai Coache's Eye, jotta ne joilla ei ole aiemmasta taustasta mitään pohjaa, saisivat luoton jonkin ohjelman käyttöön.

Videopalaute on suosituin ei-kokonaan-verbaalinen palautteenannon väline. Videopalaute tehostaa tutkitusti oppimista, koska se voidaan antaa heti suorituksen jälkeen (Ylönen 2015, 20, 21). Tutkimukseen osallistuneista neljä oli jokseenkin samaa mieltä ja yksi täysin samaa mieltä, että valmennuskoulutuksessa tulisi opettaa videon merkitystä palautteenannon välineenä. Yksi oli jokseenkin eri mieltä. Likertin-asteikolla keskiarvo oli kolme. Teknologia antaa paljon mahdollisuuksia valmentajan arkeen, mutta miten saada siitä hyöty omille valmennettavilleen, onkin eri kysymys. Kyseessä on pitkälti pedagoginen haaste. Valmentajakoulutuksessa pitäisi ainakin vastata, kuinka paljon ja missä tilanteissa (ennen suoritusta, jälkeen suorituksen, suorituksen aikana) videovalmennusta käytetään ja miten se organisoidaan (kaikki valmennettavat vai yksilö). Videopalautteen käyttö on monenkirjavaa ja siihen on monia mielipiteitä. Aihe onkin sellainen, että se vaatii lisää tutkimusta. On aina muistettava, että video on voimakas palautteenannon väline, ja mahdollinen negatiivinen palaute voi olla urheilijalle epämiellyttävää. Valmentajan tuleekin osata olla herkkä sille millaisia videoklippejä hän urheilijalle näyttää.

Karppisen (2016) mukaan videopalautetta voidaan käyttää sekä yksilön että ryhmän kanssa. Yksilövalmennuksessa videovalmennusta käytetään tekniikoiden analyysiin ja datan keräämiseen suorituksesta. Lisäksi videoita pystytään käyttämään motivoimiseen ja inspiroimiseen näyttämällä oikeita liikesuorituksia. Joukkuevalmennuksessa videota käytetään joukkueen pelin analysoimiseen sekä vastustajan pelin analysointiin (Karppinen 2016, 20, 21). Tutkittavista neljä oli jokseenkin samaa mieltä ja yksi täysin samaa mieltä, että videovalmennuksessa tulisi ottaa huomioon yksilö ennen joukkuetta. Yksi vastanneista oli täysin eri mieltä. Likertin-asteikolla kysymyksen keskiarvo 2,83. On selvää, että yksilölajivalmentajat näkevät yksilöpalautteen tärkeämpänä. Mielenkiintoista on joukkuelajivalmentajien suhtautuminen. Ajan ja resurssien puutteessa videoiden käyttö jää usein joukkuepalautteen tasolle. Tärkeää olisi kuitenkin muistaa yksilö

myös joukkuevalmennuksessa. Varsinkin joukkuelajivalmentajien koulutuksessa pitäisi auttaa valmentajia yksilöpalautteen antamisessa. On kuitenkin muistettava, että videoilla toteutettu yksilöpalautte yli 20 henkilölle on aikaa vievää ja haasteellista. Se vaatii asianmukaisen teknologian.

7.3 Valmentajien toiveet videovalmennuksen teknologiaan

Tutkimuksen viimeisenä kysymyksenä oli avoin kysymys, johon valitettavasti ei tullut paljon vastauksia. Yksi vastanneista oli kuitenkin pohtinut omaa videovalmennustaan ja nosti esille kännykkäsovelluksien käytön työssään. Nykyään teknologia on parantunut ja erilaiset pilvipalvelut ovat tulleet mahdollisiksi (Ylönen 2015, 48). Mielenkiintoista on, millaiseksi videovalmennus tulevaisuudessa muodostuu. Teknologia kehittyy vauhdilla ja tulevaisuudessa erilaiset padit ja älypuhelimet ovat varmasti entistä enemmän käytössä valmentajan työssä niin harjoittelussa kuin kilpailuissa.

Tulevaisuuden valmentajalla on käytössään enenevässä määrin teknologiaa. On kuitenkin muistettava, että teknologia pitää hallita ennen kuin sen voi ottaa käyttöön. Tämä haastaa suomalaisen valmentajakoulutuksen ja sen opetuksen. Teknologian käyttöön ei riitä laitteistojen hallinta vaan tarvitaan myös tietoa niiden pedagogisista käyttötarkoituksista. Maailmalla valmentajat ja valmentajakoulutus kehittyvät kovaa vauhtia. Suomalaisen valmentajakoulutuksen haasteena on pysyä mukana kehityksessä.

7.4 Opettajan työn kehittäminen

Työn tarkoituksena on ollut opettajan työn kehittäminen. Auvisen (2006) mukaan opettajan työnkuva muuttuu. Hän ei ole pelkästään oman oppiaineensa asiantuntija. Hän on opintojen ohjaaja, työelämän yhteyksien luoja sekä oppimisympäristöjen rakentaja (Auvinen ym. 2006, 20-

23). Valmentajakoulutus on kehittyvä koulutuksen ala, jossa on töitä monen alan ammattilaisille tulevaisuudessa. Valmentajakoulutuksessa henkilöstön määrä on usein pienempi kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. Yksittäisen opettajan vastuulla on monesti koko koulutuksen rakentaminen ja opetuksen järjestäminen. Vaatimus kehittää työtä ja koulutusta on suuri.

Videovalmentaminen on suorituksen reflektointia. On tärkeää pystyä tutkimaan sitä myös oppimisen teorioiden kautta. Esimerkiksi joukkueurheilussa pelin jälkeen valmentajat ja joukkue katsoo valittuja asioita videolta. Tämän jälkeen joukkue tulee yhteiseen lopputulemaan mitä pelissä tulee kehittää, ja yleensä harjoittelee näitä asioita. Tämän jälkeen on vuorossa uusi peli. Prosessin voi myös nähdä kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta (Kolb 1984). Kokemuksellisessa oppimisessä konkreettista kokemusta seuraa sen kriittinen reflektointi, jonka perusteella luodaan uusia käsitteitä. Syklisessä mallissa näitä kokeillaan uusissa tilanteissa. (Kolb 1984) Erialaisten teknologisten ratkaisujen pedagoginen arviointiin ja pohdintaan tarvitaankin kriittisesti valveutunutta opettajaa.

On huomioitavaa, että valmentajakoulutuksessa toimii paljon henkilöitä, joilla ei ole virallista opettajan pätevyyttä. Valmentajakoulutus on kuitenkin aikuiskoulutusta. Se vaatii aikuisen oppimisen tuntemista ja kykyä kehitystyöhön. Valmentajakoulutus tarvitseekin henkilöitä, joilla on kyky tuottaa tutkimusta ja siirtää sitä käytäntöön. Urheilu on huipputasolla kovaa kilpailua, jota mitataan pistein ja voitoin. Valmentajat ovat urheilijamassan ja fasiliteettien ohella tärkein tekijä huippu-urheilun menestyksessä. Valmentajakoulutuksella on suuri merkitys tulevaisuuden huippu-urheilun kannalta. Tutkimuksen tarkoitus oli kehittää valmentajakoulutusta ja sitä kautta huippu-urheiluamme.

8 Johtopäätökset

Suomalainen huippu-urheilu elää murroksessa. Heikentynyt kansainvälinen menestys luo paineita huippu-urheilumme kehittämiseen. Suomalainen huippu-urheilu tarvitsee osaavia ja tietotaitoisia valmentajia. Teknologian merkitys päivittäisessä valmennustyössä on kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana. Valmennuskoulutus ei ole kuitenkaan kaikilta osin pysynyt kehityksen mukana.

Valmentajan ammattitutkinto (VAT) on viisiportaisella valmentajakoulutusjärjestelmällä tasolla neljä. Koulutukseen osallistuvat valmentajat työskentelevät ammatikseen tai ammattimaisesti valmennuksen parissa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet valmentajat käyttivät videoita työssään ja pitivät sitä tärkeänä osana valmentamista. Olisikin tärkeää, että heille pystyttäisiin opettamaan videovalmennusta koulutuksissa. Videovalmennus on ennen kaikkea palautteenantoväline. Se on kuitenkin myös haasteellinen pedagoginen väline. Valmentajakoulutuksessa tulisikin keskittyä, miten sitä käytetään pedagogisesti oikein, tukien urheilijaa.

Valmentajan ammattitutkinnon sisällöt eroavat jonkin verran oppilaitosten kesken. Vastaavalla opettajalla on opetushallituksen asetukseen perustuen autonomia koulutuksen suunnitteluun. Olisi tärkeää kohdentaa koulutusten vastaaviin opettajiin koulutusta teknologian käytöstä urheilussa. Lisäksi olisi tärkeää tuottaa oppimateriaalia sekä kirjallisuutta, joita opettajat voisivat käyttää työssään. Videovalmennusta ei ole tutkittu paljon. Videovalmennuksesta tulisikin tuottaa enemmän laadukasta tutkimusta. Liikuntaa opettavilla yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla olisi suuri mahdollisuus kehittää suomalaista urheilua tutkimalla teknologian mahdollisuuksia urheilussa. Myös lajiliittoilla on asiassa kehittymisen varaa. Lajiliittojen tulisi kustantaa koulutusta seuroille, jotka voisivat hankkia ohjelmia, joita useampi valmentaja voisi käyttää.

Haasteena on pysyä teknologian kehityksessä mukana. Se mikä on uutta tänään, voi olla vanhentunutta huomenna. Lisäksi sovelluksia on markkinoilla kymmeniä, ellei satoja. Näistä parhaimpien, kustannustehokkaimpien tai helppokäyttöisimpien löytäminen on haasteellista. Se vaatii yhteistyötä myös muiden alojen ihmisten kanssa. Valmentajien pitäisikin katsoa avoimesti tulevaisuuteen ja uskaltaa pyytää apua esim. teknologian ammattilaisilta. Tutkimuksen heikkoutena on sen pieni tutkimusjoukko.

LÄHTEET

Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P., & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu B, 9.

Brookfield, S. 1998. Critically reflective practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18(4), 197-205.

Fullan, M. 1995. The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230-235.

Helakorpi, S. 2001. Globaali kehitys ja sen yhteys suomalaiseen koulutuspolitiikkaan—perustaa paikalliselle suunnittelulle. Teoksessa Helakorpi, S.(toim.) *Koulutuksen strateginen ja operatiivinen suunnittelu*. Helsinki: Tammi, 37-66.

Härkönen, A., Häkkinen, K., Japisson, T., Korjus, T., Kujala, A., Lahtinen, J., ... & Toivonen, K. 2004. *Suomalainen kilpa- ja huippu-urheilun valmentaja ohjaaja-koulutusjärjestelmä. Nykytilan selvitys ja ehdotukset kehittämistoimenpiteiksi*. Suomen valmentajat ry.

ISLO: <http://www.islo.fi/fi/koulutus/valmentajan-ammattitutkinto>. Viitattu 26.9.2016

Leijonat. 2017. Mihin valmentajakoulutus on menossa. Artikkelin Leijonat lehdessä. Leijona nro. 1/ 2017.

Karppinen, T. 2016. Videocoaching in Finland's ice hockey clubs. *Opinnäytetyö*. Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu.

Kolb, D, A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning & development*. Prentice-Hall. New Jersey

Mezirow, J., 1995. Uudistuva oppiminen, kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Helsinki.

Mäntylä, R. (2002). Yksin mutta yhdessä-Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Nelson, L. J., Potrac, P., & Groom, R. 2014. Receiving video-based feedback in elite ice-hockey: a player's perspective. *Sport, education and society*, 19(1), 19-40.

Niemi, H. 1996. Do teachers have a future? Conditions of teachers' growth. Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmett, P. (toim.) *Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas*. Career Development Finland. Tampere, 227-261.

Opetushallitus. 2015. Valmentajan ammattitutkinto 2015. Näyttötutkinnon perusteet. Määräys 36/011/2014. Määräykset & ohjeet 2014:31.

SPORT:<http://www.sport.fi/huippu-urheilu/valmentajat/kouluttautumaan/valmentamisesta-ammatti>. Viitattu 29.1.2017

Säljö, R., 2010. Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), pp.53-64.

Talvitie, T. 2007. Käsitteitä opettajuudesta: vertailussa opettajuus ammattikorkeakoulussa ja toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa.

Turpeinen, M. 2016. Videot apuna budolaji taidon ohjaamisessa. Opinnäytetyö. Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu.

Ylönen, S. 2015. Videovalmentaminen jääkiekon pelaajien oppimiskeinona ja palautteenannon välineenä. Opinnäytetyö. Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä.

II LUKU DIALOGIOPETUKSEN KEHITTÄMINEN

10. VERKKOPEDAGOGIIKKA AIKUISKOULUTUKSESSA Verkkokurssin suunnittelu sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoille

Laura Aaltonen & Pauliina Unkeri

Johdanto

Osaamisen vahvistaminen muuttuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä vaatii tieto- ja viestintäteknologian tehokasta hyödyntämistä. Digitalisaatio on Sipilän hallituksen läpileikkaava teema (Valtioneuvosto 2015, 24). Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunnan (2008) yhtenä koulutuspoliittisena tavoitteena on tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävien oppimisympäristöjen kehittäminen ja opetuskäytön vahvistaminen (Valtioneuvosto 2008,15). Koulutuksen tietoyhteiskunta 2020 –raportin mukainen visio on, että ”Suomalaiset koulut ja oppilaitokset ovat kansainvälisesti vertaillen edistyksellisiä tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäjiä” (OKM 2010, 13). Tietoyhteiskuntakehittämisen ja koulutuksen toimilla pyritään edistämään yksilöiden laadukasta oppimista ja hyvää työelämäosaamista. Vastaavasti haasteena on vanhojen toimintatapojen uudistaminen niin, että koulutuspalveluiden resurssit käytetään tehokkaasti ja oppijan kannalta laadukkaammin (OKM 2010, 13). Tieto- ja viestintäteknologialla on merkittävä rooli pedagogisten oppimisympäristöjen kehittämistyössä esimerkiksi mahdollistaen verkko-oppimisen (OKM 2010, 17). Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön kehittämisohjelmista huolimatta käyttöönottoa rajoitta-

vat monet pedagogiset, asenteelliset ja laitekantaan liittyvät tekijät (OPH 2011, 59). Teknologian käyttöön ja opetusteknologian kehittämiseen liittyy vahva usko oppimisen tukena.

2 Oppimisympäristö

Wilson (1996) määrittää oppimisympäristön seuraavasti: ”*Oppimisympäristö on paikka tai yhteisö, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja, joiden avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittämään mielekkäitä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin*” (Wilson 1996, 3). Oppimisympäristö käsitteellä tarkoitetaan oppimista edistävää kokonaisuutta, joka pitää sisällään fyysisen ympäristön kuin myös yhteisön, oppijat, opettajat, toimintamuodot ja välineet (Sillander 2003, 103).

Manninen puolestaan esittää oppimisympäristöt (2001) neljän eri näkökulman mukaisesti.

Oppimisympäristö on osa ekosysteemiä, jossa yksilö asetetaan keskipisteeseen. Tällöin tarkastellaan millaisissa sosiaalisissa verkostoissa ja arkipäivän tilanteissa hän toimii.

Oppimisympäristö on paikka tai fyysinen tilana, jossa oppijoilla on erilaisia välineitä, resursseja tai verkostoja käytettävissään.

Oppimisympäristö on virtuaalitila, jolloin oppimispaikan illuusio on luotu teknologian avulla.

Oppimisympäristö on dialogi, jolloin oppimisympäristö nähdään ihmisten tai yksilön sisäisenä dialogina. Tällöin ei välttämättä tarvita fyysistä tilaa tai virtuaalista paikkaa. Keskeistä on että dialogin tukena on ”toinen ääni” esimerkiksi työ- tai opiskelukaveri, opettaja tai puheenvuoro keskustelualueella. (Manninen 2000, 56-57).

Internettiä tai verkkoteknologiaa hyödyntävää ympäristöä kutsutaan verkkopohjaiseksi oppimisympäristöksi. Se koostuu hyperrakenteista, hypermediasta, linkeistä, keskustelualueista ja muista vuorovaikutuskanavista kuten chat, videoneuvottelu tai sähköposti (Manninen 2001, 57). Verko-oppimisympäristö on avoin tietoverkkoja hyödyntävä oppimisympäristö, joka mahdollistaa puitteet aktiiviselle tiedon kehittelylle ja rakentelulle, välittää oppijoiden vuorovaikutusta sekä

yhteisöllistä oppimista (Silander 2003, 103). Verkkopohjainen oppimisympäristö voidaan nähdä kalvopankkina ja informaatioalustana, verkon vuorovaikutusverkostona, verkkopohjaisen oppimisympäristön rakenteena tai virtuaaliluokkana (Manninen 2001, 58–62).

3 Yhteisöllinen oppiminen ja sosiokulttuurinen näkökulma

Säljö (2001) kuvaa oppimista yhteiskunnan toimintatapoihin sisältyvänä ilmiönä, jota sosiokulttuurinen näkökulma, sosiaaliset ja viestinnälliset käytännöt tukevat (Säljö 2001, 236). Wenger (1998) mukaan oppiminen on luonteeltaan sosiaalista eikä sitä voida erottaa kontekstistaan. Hänen näkemyksensä mukaan oppiminen on aktiivista osallistumista ja identiteetin rakentamista suhteessa sosiaalisten yhteisöjen käytänteisiin (Wenger 1998, 4-5.) Yhteisöllinen oppiminen edellyttää sitoutumista tavoitteelliseen jaettuun ongelman ratkaisuun, joka edellyttää yhteistä neuvottelua ja reflektointi. Ryhmä tuottaa jaettuja repertuaareja, joita ovat käsitteet, välineet ja tarinat (Wenger 1998, 72-73.) Yhteisöllisellä kuin yksilöllisellä tasolla vuorovaikutus ja viestintä ovat keskeisiä oppimisen ja kehityksen ymmärtämiseksi. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta tulemme osalliseksi niistä ajattelu ja toimintatavoista, jotka vaikuttavat kulttuuriympäristössämme. Kielen avulla voimme jakaa kokemuksiamme ja kehittää käsitteitä. Kieli on yhteisöllisen toiminnan väline, jota käytämme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Säljö 2001, 233-234.) Vygotskya lainaten, dialogi ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat keskeisiä oppimisessa, tällöin oppija on aktiivinen sekä yhteisöllinen tiedonrakentaja (Miller 2003, 290).

Yhteisen perustan ja tavoitteen luominen oppimiselle on yhteisöllisen oppimisen perusta. Yhteisöllisyyden kehittyminen edellyttää opiskelijoiden ja opettajien osallisuutta ryhmäytymisprosesissa. Verko-opiskelun ryhmäytymisessä tulee huomioida opiskelijoiden lähtökohdat ja oppisen polut. (Kainulainen & Pulkkinen 2012, 46). Opiskelijoiden hyvä perehdyttäminen ongelmalähtöiseen oppimiseen, yhteisöllisen oppimisen lähtökohtiin ja verkkotyöskentelyyn mahdollistavat yhteisöllisen oppimisen myös etäopiskelussa. Opettajayhteisöltä vaaditaan verkkotyöskentelyn

ohjaamisessa yhteisten periaatteiden ja menettelyjen hyväksymistä (Kainulainen & Pulkkinen 2012, 49-50.)

4 Oppijälähtöisyys

Oppijälähtöisyydellä tarkoitetaan oppijoiden ennakkokäsitysten ja sen hetkisten käsitysten käyttämistä lähtökohdaksi oppimiselle silloin, kun opiskelijoita ohjataan syvällisessä tiedon ymmärtämisessä, soveltamisessa ja kokeilussa. Oppiminen lähtee liikkeelle oppijoiden ennakkokäsityksistä kun pyritään ymmärtävään oppimiseen. Arviointi on jatkuvaa, koko prosessin ajan opiskelijoiden ajatuksenkulku on näkyvää ja opiskelijat käyttävät yhdessä erilaisia verkostoja. Oppijälähtöisessä opiskelussa opiskelijat asettavat itse omat tavoitteensa ja tehtävänsä. Opiskelijat arvioivat toiminnan edetessä omaa edistymistään ja tavoitteiden saavuttamista. Oppijälähtöisyys voi kääntyä opettajälähtöisyydeksi, mikäli opiskelijan sisäiset ajattelun ja toiminnan mallit jätetään oppimisprosessia rakennettaessa liian vähälle huomiolle. Tällöin oppimisprosessista tulee mekaanista opettajan antamien tehtävien suorittamista (Aarnio 2006, 8). On hyvä pohtia, millaiset valmiudet opiskelijoilla on oppijälähtöiseen, tutkivaan ja yhteisölliseen oppimiseen. Oman oppimisprosessin omistajuus vaatii työtä eikä oppijan osallisuus oppimisprosessissa ole aina helppoa. Syvälinen oppiminen edellyttää opiskelijan oman oppimisen tunnistamista ja kehittyneitä oppimisstrategioita (Häkkinen ym. 2013, 94).

4.1 Oppijan itsesäätely

Järvenoja ja Järvelä (2006) esittävät Azevedon tutkimuksen, jossa verkkopohjaisessa simulaatiooppimisympäristössä opiskelevat opiskelijat asettivat itse tavoitteensa ja säätelivät omaa oppimisprosessia. Tämä johti parempaan oppimisen itsesäätelyyn ja laadukkaampiin oppimistuloksiin käsitteellisessä oppimisessä. Tutkimuksessa opiskelijoilla oli mahdollisuus testata omia hypoteesejaan, havainnollistaa malleja ja vertailla tuloksia. Mikäli opiskelijat kohtasivat tiedollisia

tai emotionaalisia haasteita tai heillä oli ongelmia motivaation ylläpitämisessä, heidän motivaatiotaan pidettiin yllä tukemalla oppimisprosessia (Järvenoja & Järvelä 2006, 94-95).

4.2 Ryhmä motivaation tukena

Oppimisen itsesäätelyn ja ryhmän vuorovaikutuksen kautta tulevan oppimistilanteiden säätelyprosessin nähdään tukevan motivaatiota. Ryhmän erilaisten tavoitteiden, toimintatapojen ja näkemysten yhteensovittaminen ei ole aina helppoa, jolloin sosiaaliset oppimistilanteet voivat olla haastavia. Aito yhteisöllinen oppiminen edellyttää kykyä ratkaista ryhmän kohtaamia emotionaalisia ja motivaatio haasteita. Tällöin ryhmän jäsenten ei tarvitse yksin säädellä tuntemuksiaan ja motivaatiota. Ryhmän jäsenet yhdessä tukevat ja kannustavat toisiaan, jolloin päästään kokemusten jakamiseen ja parempiin oppimistuloksiin tiedonrakentelun kannalta. Näin ryhmä saavuttaa yhdessä enemmän kuin sen jäsenet olivat yksin saavuttaneet. Tulevaisuuden oppimistaitojen kehittämisessä yhteisöllinen oppiminen, itsesäätelytaitojen kehittyminen ja teknologiaperusteiset oppimisympäristöt ovat keskeisessä asemassa ja niiden hyödyntäminen tulee lisääntymään entisestään. Osaamisen kehittäminen ja oppiminen tapahtuvat ryhmissä ja verkostoissa niin koulu- kuin työyhteisöissä (Järvenoja & Järvelä 2006, 98-99).

5 Verkkopedagogiikka

Verkkopedagogiikalla edistetään ja tuetaan verkko-oppimisympäristössä tapahtuvaa oppimista. Sillä voidaan käsittää kaikki ne menetelmät, mallit ja käytänteet, joilla oppiminen mahdollistetaan. Verkossa tapahtuvaa opetusta ja oppimista tarkastellaan usein pedagogisesta näkökulmasta, jolloin lähtökohtana ovat oppimiskäsitykset (Silander 2003, 102-103). Aarnio (2006) tuo esille että oppijalähtöisen, yhteisöllisen tiedon hankinnan ja luomisen näkökulmasta tietoverkkoja hyödyntävän opetuksen suunnittelu on käytännössä vaativaa (Aarnio, 2006, 8).

Verkko-opetusta suunniteltaessa on hyvä pohtia millaiset kohderyhmät hyötyvät verkko-opetuksesta ja millaiset sisällöt sopivat verkkoon. Verkossa toimivat parhaiten orientoivat, nopeasti muuttuvat ja vuorovaikutteiset sisällöt. Verkkoympäristöä tulisi lähestyä selvittämällä, mitä opiskelijan ajatellaan siellä tekevän. Verkossa tapahtuvan koulutuksen on hyvä olla tiivistä ja aidosti kaksisuuntaista. Oppimisen kannalta keskeistä ovat toiminta, vuorovaikutus ja oppimisasihiot eli pienet itsenäiset sisältökokonaisuudet. Oppimisasihiot ovat pedagogisesti mielekkäitä oppimateriaaleja, joihin on rakennettu tavoite, sisältö ja menetelmä. Ne voivat olla esimerkiksi tekstejä, kuvia, videoita tai simulaatiota. Oppimisasihiot tukevat oppimisprosessia ja ne tulee liittää oppimiskokonaisuuteen, jolloin annetaan välineitä yhteisölliseen tiedonrakenteluun verkossa. Tekstipohjainen vuorovaikutus on verkko-oppimisen ydintä. Verkkokeskustelun etuna on, että reflektointiin ja kannanottojen perusteluun on enemmän aikaa. Verkkokeskustelun tallentuessa osallistujilla on myöhemmin mahdollisuus palata keskusteluun ja tutkia sen aikana käytyä prosessia. Verkkokeskustelua voi olla haasteellista saada toimivaksi. Tämän vuoksi keskustelu tulee integroitua osaksi oppimisprosessia. Opiskelijan tulee kokea vuorovaikutteisen keskustelun auttavan omaa oppimista. Reaaliaikainen verkkoneuvottelu, jossa on mahdollisuus jakaa materiaalia, sovelluksia tai chattaila usein motivoi opiskelijoita (Suominen & Nurmela 2011, 16–20).

Usein verkossa käytetyt pedagogiset ratkaisut pohjautuvat konstruktivismin suuntauksiin, joissa oppija nähdään aktiivisena tiedon rakentajana. Verkkokurssin taustalla keskeisenä periaatteena usein käytetään esimerkiksi dialogista, ongelmalähtöistä tai tutkivan oppimisen mallia. Opettajan oma oppimiskäsitys ohjaa verkossa toteutettavia pedagogisia ratkaisuja. Verkko-opetuksessa opettaja osallistuu tasa-arvoisesti yhteisön vuorovaikutukseen. Hänen rooli on tiedon luoja ja ryhmän jäsen, joka auttaa ongelmien ratkaisussa sekä tekee näkyväksi omaa ajatteluaan dialogissa muiden kanssa. Työelämlähtöiset monisyiset kysymykset, joihin ei valmiita vastauksia herättävät usein keskustelua (Suominen & Nurmela 2011, 22).

Tutkivan oppimisen perusajatuksena on opiskelijoiden ajattelutaidon ja ymmärryksen kunnioittaminen, kipinän herättäminen oppimiseen sekä oppimisen tukeminen. Tutkivan oppimisen vaihemalli tukee mielekästä verkkoympäristössä toteutuvaa oppimista. Vaihemallin pohjana on tiedolla toimiminen, jolloin jokainen oppimisen vaihe herättää uusia tutkimuskysymyksiä. Näin tutkivassa oppimisessä ei ole selkeää alkua ja loppua vaan tutkimuksen vaiheet toistuvat ja sy-

ventävät oppimisprosessia. Keskeistä tutkivassa oppimisessa on yhteisöllinen työskentely jaettujen ongelmien ratkaisemiseksi. Verkkoympäristö ja tieto- sekä viestintäteknologia tukevat vuorovaikutteista tiedonrakentamista ja yhteistä opiskelua. Verkkoympäristö sopii erinomaisesti yhteisten ajatusten ja ideoiden jakamiseen sekä käsittelemiseen. Tietotekniikan avulla saadaan ajattelun ja ongelmanratkaisun oppimisprosessit näkyviksi, jolloin oppimisen tiedostaminen helpottuu (Hakkarainen 2005, 17; 31).

6 Kyselytutkimus

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammattikorkeakouluopiskelijoiden käyttökokemuksia teknologiasta sekä sen määrää (käytön aktiivisuutta). Tavoitteena on tarjota ammattikorkeakoululle tietoa teknologian käytöstä opiskelussa ja opiskelijoiden toiveista verkko-opetuksen kehittämiseen.

Kyselyllä pyrittiin saamaan tietoa ammattikorkeakoulun opiskelijoiden teknologian käytöstä verkkopedagogiikan näkökulmasta. Kyselytutkimus toteutettiin sähköisellä verkkokyselyllä ja tarkoituksena oli kerätä tietoa opiskelijoiden teknologian käyttökokemuksista sekä käyttöaktiivisuudesta. Avoimilla kysymyksillä oli tarkoitus saada tietoa teknologian käytön toiveista ja tarpeista verkkopedagogiikan kehittämiseen. Kysely lähetettiin 162 opiskelijalle ja vastauksia saatiin yhteensä 17. Vastausprosentti oli näin ollen 10,5, joka heijastelee yleistä internet pohjaisten kyselyiden vastausmäärää (Baruch, Y. & Holtom, B. 2008). Tutkimukseen osallistujat vastasivat vapaaehtoisesti ja anonymieinä kyselyyn. Tutkimuksen aineisto koottiin kyselyyn vastanneista. Aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti ja vain tutkijoiden sekä koulun henkilökunnan kanssa. Koko kysely on liitteenä työn lopussa.

6.1 Tutkimuksen tulokset

Kyselyn avoimissa kysymyksissä kysyttiin *teknologian käytöstä opiskelussa, tuen saamisesta teknologian käyttöön sekä miten teknologiaa voisi hyödyntää opiskelussa.*

Kyselyn vastaajista (41%) käytti päivittäin 1-2h teknologiaa opiskeluun. Opiskelijoista 14 hyödynsi teknologiaa muistiinpanojen tekoon, tehtävien tekemiseen ja optima-verkkooppimisympäristön käyttöön. Tiedonhakuun teknologiaa hyödynsi 11 vastaajaa sekä videoiden, blogien katseluun ja podcastien kuunteluun kolme. Opiskelijat saivat mainita niin monta vaihtoehtoa kuin halusivat.

Opiskelijoista seitsemän on saanut ohjausta tai infoa teknologian käyttöön tai tutor-luentoja aiheesta. Neljä on saanut apua koulun omista palveluista tai henkilökunnalta. Kaksi vastaajista ei ole tarvinnut tukea. Opiskelijoista kymmenen toivoi lisää verkkokursseja, etäopiskelu mahdollisuuksia sekä teoria- ja tiivistelmäluentoja verkkoon. Neljä opiskelijaa toivoi e-kirjoja, e-tenttejä sekä digitaalisia muistiinpanoja. Kolme ei osannut kertoa toiveitaan teknologian hyödyntämiseen opetuksessa. Kysyttäessä opiskelijoiden mielestä parhaita verkko-opetusmenetelmiä (vaihtoehtoina: verkko-oppimisalustat, videoklipit, mobiilisovellukset, e-kirjat, äänitallenteet, luentotallenteet, verkkoluennot) vastasivat 47,1% opiskelijoista videoklipit. Seuraavaksi eniten hyödyllisiksi koettiin verkko-oppimisalustat (35,3%) ja verkkoluennot (11,8%). Kyselyyn vastanneista opiskelijoista (59%) toivoi lisää verkkokursseja. Lähiopetuksen resurssien toivottiin kohdentuvan vastaavasti manuaalisten ja käytännöntaitojen ohjaamiseen.

6.2 Kirjallisuushaku

Kirjallisuushaku toteutettiin keväällä 2017 ERIC (The Education Resources Information Center) -tietokannasta seuraavilla hakusanoilla: e-learning, internet course ja adult. Rajauksina käytettiin Adult education, European Journal of Open, Distance and E-learning ja Online Courses. Sisällytimme vain eurooppalaisessa kontekstissa tehdyt tutkimukset kulttuurisen viitekehyksen säily-

miseksi lähellä suomalaista korkeakoulujärjestelmää. Vain 2000-luvulla tehdyt artikkelit otettiin mukaan hakuun. Tutkimuksemme kannalta tärkeimmät artikkelit on listattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimusten yhteenveto erilaisten verkkokurssien toiminnasta.

Tutkimus	Opiskelijat	Oppimis-käsitys	Oppimis-ympäristö	Oppimisstrategiat	Arviointi
Haverila ym. (2009)	Ammatillisia opettaja-opiskelijoita	Yhteisöllinen, konstruktivistinen	Verkko-kurssi	Aktivointi, konstruktivismi, tarkoituksenmukaisuus, yhteisöllisyys, monimuotoisuus, dialogisuus, käytännöllisyys sekä reflektiivisyys	Itsearviointi, reflektio
Chaves (2009)	Aikuis-opiskelijoita	Yhteisöllinen, konstruktivistinen	Verkko-kurssi	Vuorovaikutus eri tasoilla: LCI learner-content interaction LLI Learner-learner interaction LINI learner-instructor interaction	Ohjaajan palaute
Rodriguez (2012)	Työssä-käyviä opettusalan ammattilaisia	Yhteisöllinen, konnektivismi, henkilökohtaisuus	Moodle-verkkoalusta Twitter, Facebook, sähköpostilistat, LinkedIn, YouTube	Verkostoissa oppiminen, uuden tiedon rakentaminen sosiaalisia verkostoja hyödyntäen, omien tuosten jakaminen	Mahdollista suorittaa loppukoe=merkintä hyväksytystä kurssista

Haverilan ym. (2009) mukaan verkkoalustan tulisi tukea jo valittuja menetelmiä eikä verkkokurssia tule suunnitella teknologia edellä. Pedagogisten ratkaisujen tulee olla aikuiskoulutuksessa andragogista ajatusmaailmaa tukevia. Tämä tarkoittaa opiskelijoiden autonomian ja itseohjautuvuuden säilyttämistä. Itseohjautuva opiskelija on innokas ja motivoitunut. Hän myös arvioi ja tarkkailee omaa oppimisprosessiaan ja ottaa vastuuta työskentelystään. Itseohjautuvuus on verkkokurssilla oppimisessa tärkeä osa-alue, koska ilma opiskelijan aktiivisia toimia oppimista ei voi tapahtua. Verkkokurssilla opiskelija ei voi vain passiivisesti istua ja kuunnella, vaan häneltä odotetaan asioiden ajattelua, niiden jäsentelyä ja reflektointia (Haverila ym. 2009). Tämän vuoksi verkkokurssille on tärkeä luoda osallistumisen mahdollisuuksia, madaltaa kynnystä keskusteluun, kysymyksiin ja vuorovaikutukseen muiden opiskelijoiden ja opettajan kanssa. Itseohjautuvaa opiskelua ei tule sekoittaa itsenäiseen opiskeluun. Yhteisöllinen oppiminen mahdollistaa interaktiivisen osallistumisen ja ryhmätyöt tukevat tämänkaltaista oppimista. Verkkokurssi mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen myös etäopiskelijoille. Ryhmä tukee, haastaa, ohjaa ja jäsentelee opittua tietoa ja kurssin sekä opettajan tarjoamat “e-aktiviteetit” ohjaavat näitä prosesseja. Haverila ym. (2009) korostaa seuraavia teemoja aikuisten oppimisen mahdollistamisena verkossa: Ahdistuksen vähentäminen, odotusten ja kokemusten huomiointi, aktivointi, relevantin sisällön luominen ja muutoksen mahdollistaminen. Jonassenin (1999) mukaan kahdeksan opiskelijan oppimista tukevaa teemaa pitäisi pyrkiä pitämään myös verkkokurssilla mukana: aktivointi, konstruktivismi, tarkoituksenmukaisuus, yhteisöllisyys, monimuotoisuus, dialogisuus, kontekstisidonnaisuus eli “käytännöllisyys” sekä reflektiivisyys.

Vuorovaikutus ja sen tukeminen näyttää korostuvan myös verkkokurssin suunnittelussa. Ohjaajan läsnäolo ja sen muodot ovat Chavesin ym. (2009) mukaan olleet keskeisiä verkkokurssin tyytyväisyyteen liittyviä tekijöitä. Hutchinsin (2003) mukaan opetuksen välittömyys, jolla voidaan kohdentaa huomio opetettaviin asioihin. Tätä välittömyyttä ohjaaja voi osoittaa sekä non-verbaalilla että verbaalilla vuorovaikutuksella. Verbaalilla välittömyydellä tarkoitetaan opiskelijoiden huomiointia (esim. etunimellä puhuttelua) huumoria, rohkaisua sekä henkilökohtaisten esimerkkien käyttöä opetuksessa. Non-verbaaliin ohjaukseen kuuluvat esimerkiksi videolla esiintyvät katsekontaktit, hymy, eleen ja ilmeet sekä äänenpainot. Ohjaajat, jotka hallitsevat nämä taidot luokkahuoneessa, pystyvät usein siirtämään ne vaivatta verkkoympäristöön (Hutchins ym.

2003). Kaikkia näitä elementtejä tarvitaan synnyttämään psykologista läheisyyttä, yhteenkuuluvuutta ja oppimista.

Mooren (2006) erilaiset vuorovaikutuksen mallit Chavesin (2009) artikkelissa luovat erilaisia tasoja verkko-opetuksen vuorovaikutuksen luomiseen ja ohjaamiseen. Oppija-sisältö lähtöinen vuorovaikutus (LCI=learner-content interaction) on usein vain opiskelijan ja sisällön välistä vuoropuhelua, jossa jonkinasteista tiedonsiirtoa voi tapahtua. Tässä on kuitenkin eroa aikuisopiskelijoiden ja nuorempien opiskelijoiden välillä. Usein aikuisopiskelijat lähtevät käsittelemään ja prosessoimaan tietoa oma-aloitteisemmin, kun taas nuoremmat saattavat toteuttaa saman ulkoisen motivaation tai ohjauksen kautta. Oppijoiden välinen vuorovaikutus (LLI= Learner-learner interaction) on oppimisen synergian kehittämistä ja näin itse oppimisprosessien kehittämistä. Se voi tapahtua opiskelijoiden välillä, yksin tai ryhmässä. Näin myös paremmat tiedot omaavat opiskelijat voivat hyödyttää toisiaan kokemuseräisellä tiedolla. Yhtä tärkeä vuorovaikutuksen ulottuvuus on myös oppijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus (LINI=learner-instructor interaction). Siinä opiskelijan on mahdollista kysyä aiheesta enemmän tietävältä henkilöltä. Se on myös ohjaajalle ainutlaatuinen mahdollisuus vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin ja arvoihin. Se on myös palautteen antamisen ja saamisen kanava sekä tarvittaessa vaihtaa opetusstrategiaa.

Verkostoissa oppiminen, niin kutsuttu konnektivismi ja kytkeytynyt oppiminen ovat nousseet esiin viime vuosina. Elinikäinen oppiminen ja itsensä kehittäminen ovat lisänneet verkostooppimisen suosiota. Liuksen (2012) mukaan oppimisen kaikkiallisuus hyödyntää autenttisia oppimisympäristöjä, tieto- ja viestintäteknologiaa sekä pilvipalveluita ja sosiaalista mediaa. Oppijan osallisuus ja oppijakeskeisyys ovatkin konnektivismiin keskeisiä ajatuksia verkostojen hyödyntämisen lisäksi (Lius 2012). Suuret ja arvostetut yliopistot kuten Stanford ja Harvard ovat avanneet kurssitarjontansa tietyiltä osin kaikkien saataville. Tämän on mahdollistanut MOOCien (massive open online courses) aikakausi. Konnektivismiin ja MOOCien taustalla ovat George Siemens ja Stephen Downes, jotka ovat vuodesta 2008 kehittäneet verkostoissa oppimista yhtenä oppimismenetelmänä. Se hyödyntää verkossa laajasti saatavilla olevaa tietoa ja jokaisen oppijan henkilökohtaisen oppimisen sijaan korostaa verkostojen mahdollisuutta tiedon jakamiseen ja

oppivien yhteisöjen rakentamiseen. Suurien yliopistojen MOOCit ovat kuitenkin jonkin verran noudattaneet perinteistä pedagogista ajattelua tiedon siirrosta ylhäältä alaspäin. Stephen Downes toteaa oppimisesta seuraavasti: “Learning is not simply a process of reception and filtering. It is important to create something, to actively participate in the discipline”. Eli oppimisen tarkoituksena ei ole toistaa jo aiemmin sanottua tai kirjoitettua, vaan osallistua itse aktiivisesti sisällön luomiseen. Myös oman työn ja oppimisen jakamista muille pidetään tärkeänä.

7 Verkkokurssin käsikirjoitus sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoille

Tutkimuksemme tavoitteena on luoda verkkokurssin käsikirjoitus, jota voisi suoraan tai osittain hyödyntää kurssin siirtyessä verkkoon. Kurssi on suunnattu alkuvaiheen opiskelijoille, joilla ei vielä ole paljoa kokemusta verkko-opiskelusta. Kurssi toteutuu Optima verkko-oppimisympäristössä ja halukkailla olisi mahdollisuus osallistua myös kontakti luennoille. Nämä luennot ovat nähtävissä myös tallenteina verkossa. Verkkokurssin käsikirjoitus perustuu yhteisöllisen oppimisen tukemiseen. Opettajan läsnäolo verkossa sekä tehtävien ja teemojen alustuksissa on kuitenkin tärkeässä roolissa.

7.1 Verkkokurssin esivalmistelut

Verkkokurssin valmistelu kohderyhmää ajatellen on tärkeää. Ennen kurssin alkua ryhmää voi lähestyä sähköpostilla ja kysyä heidän toiveitaan esimerkiksi yhteydenpidon suhteen. Olisiko kurssia varten hyvä perustaa whats app tai facebook-ryhmä. Joskus ryhmäläisten toiveena voi olla pelkkä oppimisalustan keskustelupalsta. Jos kurssi toteutetaan kokonaan verkossa, voisi viestissä kertoa mitä työskentelytapoja kurssilla käytetään, vaatikko se tietokoneen lisäksi muita laitteita tai sovelluksia ja mitä aiempia kokemuksia ryhmäläisillä on verkko-opetuksesta. Myös odotukset verkkokurssia varten olisi hyvä tietää etukäteen.

7.2 Verkkokurssin aloitus

Jos kurssi toteutetaan kokonaan verkossa, on opettajien läsnäolo ja “näkyvyys” tärkeää vuorovaikutussuhteen syntymiseen. Opettajat voivat tehdä itsestään lyhyen esittelyvideon, jossa opiskelijoiden on mahdollista nähdä opettajien kasvojen lisäksi myös eleitä, ilmeitä sekä kuulla ääntä. Näin ohjaus muuttuu ihmisläheisemmäksi psykologinen side vahvistuu. Oppimisalustan keskustelupalstalla voi pyytää myös opiskelijoilta videotervehdyksen itsestään tai muun esittelyn. Näin opiskelijoiden välinen vuorovaikutus (LLI) lähtee luontevammin käyntiin. Videointi on nykyään käytössä niin työnhaussa kuin etäyhteydellä olevissa tapaamisissa ja sen harjoittelu on tärkeää. Tämä lisää myös välittömyyttä kaikkien kurssilaisten välillä (Hutchins ym. 2003, Chaves 2009).

7.3 Verkkokurssin ohjeet ja ulkoasu

Selkeys kurssin ohjeissa sekä ulkoasussa helpottaa myös niitä opiskelijoita, joille verkko-opiskelu on uutta. Koko kurssin aikataulun ja tehtävien lisäksi näkyville oppimisalustaan voisi laittaa aiheesta löytyviä blogeja, netissä olevia julkaisuja sekä aiheeseen liittyviä ajankohtaisia videoita. Verkkokursseilla tulee huomioida, että jotkut suorittavat kurssia esimerkiksi ulkomailta käsin eikä pääsyä suomalaiseen kirjastoon välttämättä ole. Siksi verkkojulkaisujen lisääminen kurssin lukulistaan mahdollistaisi opiskelun myös ulkomailla.

Verkkokurssin ulkoasua voi joskus olla mahdollista päästä muokkaamaan esimerkiksi etusivun verran. Etusivulla voisi olla kiinnitettynä kaikki keskeiset toimintaohjeet ja ajankohtaiset asiat. Jokaiselle tehtävänannolle tai osa-alueelle voisi olla oma video-ohjeistus, johon alle olisi kommentointimahdollisuus. Kommentit voivat koskea kysymyksiä juuri tätä tehtävää/teemaa koskien. Tähän voisi laittaa kaikille mahdollisuuden kommentointiin, jolloin jokin asia voi selvitä myös opiskelijoiden kesken.

7.4 Verkkokurssin tehtävät

Esimerkki verkkokurssilla on kolmesta viiteen aihealuetta (yhteensä 5op). Verkkokurssin alussa tulisi pohtia mitä aluetta painottaa kurssilla: yhteisöllisyyttä, oppijalähtöisyyttä vai jotain muuta. Kuitenkin tehtävissä tulisi näkyä aikuisopiskelussa merkitykselliset elementit kuten aktivointi, konstruktivismi, tarkoituksenmukaisuus, yhteisöllisyys, monimuotoisuus, dialogisuus ja kontekstisidonnaisuus (Jonassen 1999). Pönkä (2012) esittelee erilaisia tehtävämahdollisuuksia verkkokursseille. Sovellamme näitä sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoille sekä myös omia aiempia oppimis- ja opetuskokemuksiamme verkossa.

Alla on listattuna kolme tehtävää esimerkkiä sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoita ajatellen yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta.

Käsite- ja miellekartat

Käsitekarttoilla on mahdollista alkaa jäsentelemään opittavaa asiaa ja se toimii samalla myös muistiinpanoina esimerkiksi tenttiin. Käsitekarttasovelluksia (Mindmeister.com, Bubbl.us) on useita ilmaiseksi saatavilla ja ne ovat melko helppokäyttöisiä. Niistä saa myös luotua esityksen jos kurssilla on kontaktikertoja tai haluaa videovälitteisesti esitellä omaa tai ryhmän tuotosta.



Kuvio 1. Esimerkki Mindmeister -sovelluksella tehdystä miellekartasta

Kurssitehtävä

1.

Luo ryhmäsi kanssa miellekartta sisätautien ja ortopedian kirjan keskeisistä sisällöistä kuntoutuksen näkökulmasta.

Jaetut dokumentit

Jaettujen dokumenttien avulla työskentely ryhmässä on helppo aloittaa, koska monille nämä ympäristöt (Google Drive/Docs, Dropbox) ovat ennestään tuttuja. Esimerkki palveluihin voi myös tallentaa työt ja jatkaa työstämistä useamman ihmisen kesken ajasta ja paikasta riippumatta. Kurssille voi luoda myös oman Dropboxin, johon kaikkien on mahdollista päästä katsomaan töitä. Tämä mahdollistaa vertaisarvioinnin ja yhteisöllisen oppimisen onnistumisen.

Kurssitehtävä

2.

Tutustukaa ryhmässä annettuun potilastapaukseen (videomuotoinen/tarina/kuntoutujan oma kertomus) ja valmistelkaa yhdessä vastaus perustuen ensimmäisen tehtävän miellekarttaan ja esitettyihin kysymyksiin aiheesta.

Kurssiblogi (Wordpress, Blogger)

Kurssiblogi voi toimia koko kurssin tai vain yhden ryhmän tiedonjaon, dokumentoinnin ja ryhmänohjauksen alustana. Kurssiblogin tarkoituksena on seurata opiskelijoiden oppimisprosessia, opitun tiedon jäsentelyä ja mahdollistaa opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus, mutta myös sisällön kanssa vuorovaikutuksessa toimiminen. Blogissa voi ilmetä miten opiskelijat käsittelevät, analysoivat ja soveltavat kurssin sisältöä yhdessä ja erikseen. Blogialustaan voi myös lisätä eri multimediasisältöjä elävöittämään tekstiä. Blogi voidaan myös toteuttaa oppimispäiväkirjan muodossa, mutta silloin tulisi mahdollistaa muiden kommentointi. Blogi/keskustelualusta toimii ohjaajalle myös aktiivisuuslokina, jonka avulla on helpompi arvioida ryhmän työskentelyä, aktiivisuutta sekä opittavan asian hallitsemista sekä soveltamista käytäntöön.

Kurssitehtävä

3.

Valitkaa ryhmäläistenne kesken (4-6 henkeä per ryhmä) blogin päivitysvuorot /kommenttivuorot aina eri teemoille (ortopedia, sisätaudit, geriatria). Päivitysvuorolaiset kirjoittavat blogitekstin ohjaajan antamalla rajauksella ja kommentoijat pyrkivät tekemään aiheeseen liittyviä lisäkysymyksiä tai antamaan rakentavaa palautetta sisällöstä.

7.5 Verkkokurssin arviointi

Verkkokurssin arviointia tulee pohtia etukäteen. Arvioidaanko koko oppimisprosessia vai vaan lopputulosta? Toteutetaanko arviointi koko ryhmälle heidän yhteisistä tuotoksistaan vai yksilöllisesti esimerkiksi aktiivisuuden perusteella? Kurssi esimerkissä voisi olla myös jokin välikoe puolella välissä kurssia. Välikokeen tarkoituksena on arvioida siihen mennessä opittuja asioita ja kenties painottaa jotain sisältöjä enemmän kurssin loppupuolella.

Vertais- ja itsearviointi aikuisopiskelussa edistää reflektiotaitojen kehittymistä ja omien opiskelu-

taitojen vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista (Atjonen 2007, 86–87). Erilaiset arviointimenetelmät kurssin sisällä tukevat myös erilaisia oppijoita ja antavat kaikille onnistumisen kokemuksiä.

Arviointi esimerkkejä verkkokurssille edellisten tehtävien perusteella:

1. Ajatuskartan itsearviointi: Mitä opin tästä työskentelytavasta, millaista oli tuottaa yhdessä sisältöä, miten työskentelyä voisi sujuvoittaa?
2. Jaetun dokumentin työstäminen vastaukseksi: Ohjaajan numeerinen arviointi sisällöstä aiemmin annettujen kriteerien perusteella.
3. Blogia tai ryhmän oppimispäiväkirjaa voisi tarkastella kokonaisuutena merkintöjen määrän, laadun ja ajankohtaisuuden perusteella. Monipuolisten päivitysten tuottaminen vaatii vaivannäköä. Toisaalta perusteellinen asioiden käsittely ei vaadi välttämättä laajaa kirjoa erilaista mediasisältöä, mutta saattaa olla mielenkiintoisempi muille lukijoille. Blogitekstejä voisi siis arvioida esimerkiksi merkintöjen määrän, sisällön laajuuden tai sisällön monipuolisuuden perusteella.

8 Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkiva- ja kehittävä opettaja -työhön halusimme valita ajankohtaisen, omaa opettajuuttamme kehittävän aiheen, josta olisi hyötyä myös muille verkkokurssia suunnitteleville opettajille. Verkkopedagogiikka on jo pitkään Suomessa ja kansainvälisessä mittakaavassa puhututtanut aihe, johon halusimme ottaa kantaa ajankohtaisilla tutkimustiedolla sekä kirjallisuuden avulla. Verkko-opetukseen on myös netissä saatavilla paljon tietoa ja tätä hyödynsimme työmme loppuosassa käytännön sovelluksissa ja tehtävissä.

Teettämämme kyselyn tulokset aikuisopiskelijoille eivät olleet aivan samassa linjassa uusimpien tutkimustulosten kanssa. Kuitenkin kysymysten asettelu kyselyssä keskittyi yksilön oppimisko-

kemukseen, siihen käytettyyn aikaan ja välineisiin sekä tähän mennessä hyödynnettyihin verkko-oppimismenetelmiin. Myös pienen vastausprosentin vuoksi kyselyn tuloksia ei voi yleistää vastaamaan aikuisopiskelijoiden verkko-opiskelua yleisesti. Kuitenkin verkkokurssien tarjoaminen on yli puolen vastaajista toiveissa ja sisällön monipuolisuus (liikkuva kuva, verkkoluennot) nousi esiin. Opiskelijoiden toiveista ei noussut esiin yhteisöllisyys, ryhmätyöskentelymahdollisuudet tai oman osallisuuden lisääntyminen verkko-opiskelun myötä. Voisiko tämä johtua opiskelijoiden tottumuksesta verkkokurssien toetutukseen vain tehtävien palautus- ja säilömispaikkana, ei niinkään opiskeluympäristönä, jossa toimitaan yhdessä muiden kanssa. Enimmäkseen opiskelijat toivoivat teoriasisältöjen siirtämistä verkkoon, jotta opettajien resurssia vapautuisi käytännön opetukseen perinteisessä luokkaympäristössä. Käytännön opetuksella tässä yhteydessä tarkoitetaan sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden kädentaitoja esimerkiksi hoitotoimenpiteissä, potilaiden siirroissa ja potilaan tutkimisessa. Osittain näiden sisältöjen tuominen mukaan verkko-opetukseen on tulevaisuuden haasteena. Aiemmin on esitetty huolenaiheita opetuksen siirtyessä verkkoon opetuksen laadun takaamisesta varsinkin tarkoin säännellyillä koulutusaloilla. Voisiko verkko-opetus kuitenkin tuoda lisäarvoa näihin koulutuksiin, jossa mahdollisesti jo lähitulevaisuudessa toimitaan verkkovälitteisesti tai videoyhteydessä potilaiden ja kollegoiden kanssa? Toimintamalliin olisi jo harjaannuttu opiskeluaikana ja näin verkossa sujuvasti toimiva opiskelija voisi tuoda lisäarvoa koko työyhteisölle.

Verkko-opetuksen lisääntyessä haasteita tulee yleensä vastaan. Kuinka tunnistaa opiskelijat, joille verkko-opiskelu tuottaa ongelmia ja kenties sen vuoksi keskeyttävät kurssin? Verkkopedagogiikan tulee ensisijaisesti tukea oppimista ja tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistaminen joskus isostakin massasta voi olla haastavaa. Verkkokurssin tekniseen tukeen voi avata erillisen keskustelualustan ja miettiä vaihtoehtoisia suoritustapoja. Yhteisöllisyyden korostaminen voi olla suoritukseen tottuneelle opiskelijalle raskasta, varsinkin jos kaikkiin tehtäviin tarvitaan myös muiden panosta. Toisaalta onnistunut ryhmäytyminen voi vähentää kurssin keskeyttämistä. Aloittavalle opiskelijalle verkkokurssin työmäärä voi nousta suureksi, koska oppimismateriaalin ja sovellusten opetteluun kuluu sisällön lisäksi paljon aikaa. Vaikka verkko-opiskelua on usein markkinoitu tasa-arvoistavana opetusmenetelmänä sen helpon saavutettavuuden vuoksi, voi se kuitenkin

eriarvoistaa opiskelijoita. Laitteiden hankinta ei ole kaikille mahdollista ja näin ollen pelkkä verkkototeutus voi olla myös esteenä joidenkin opiskelijoiden osallistumiselle. Toisaalta verkko tarjoaa osallistumismahdollisuuden heille, joille kotoa poistuminen elämäntilanteen tai sairauden vuoksi voi olla haastavaa. Myös opettajien omien taitojen harjaantuminen ja siihen resursoitu aika vaikuttavat verkkototeutuksen onnistumiseen. Haasteena on myös säilyttää työaikojen selkeys, kun verkkoalustoilla tapahtuu jatkuvasti vuorokauden ajasta riippumatta. Verkkokurssin ohjaaja voi kuitenkin ilmoittaa tehtävien palautusaikojen ja kommentointien lisäksi ajan, jolloin häneen voi olla reaaliaikaisesti yhteydessä. Kurssille voidaan sopia myös yksi tai useampia tapaamisaikoja, jolloin kaikki kurssilaiset ovat verkkoympäristössä läsnä. Verkossa läsnäolo ja välittömyyden synnyttäminen toimii usein samojen periaatteiden mukaisesti kuin kasvokkain (Hutchins ym. 2003). Vuorovaikutuksen korostuminen on verkossa oppimisen edellytys ja sen painottaminen myös opiskelijoille voi viedä aikaa. Uusien toimintatapojen käyttöönotto ottaa aikansa ja helpointa on aloittaa pienistä muutoksista. Yksi vaihtoehto verkkoon siirryttäessä on toteuttaa kurssi sekä verkossa että ”livenä” niille opiskelijoille, jotka paikalle pääsevät. Kontakti- luento näytettäisiin myöhemmin luentotallenteena tai reaaliaikaisesti verkossa. Varsinaisten tehtävien tekeminen toteutuisi oppimisalustalla, mutta kasvokkain tapaaminen on mahdollista näiden kontakti- luentojen aikana.

Digitaalisuus ja verkko-oppiminen ovat tätä päivää. Opettajaopiskelijoina ja tulevina opettajina meillä tulee olla hyvät valmiudet verkkokurssien suunnitteluun ja toteutukseen. Oppimisprosessimme tehtävän suunnittelusta, kyselyn ja kurssisuunnitelman toteutukseen on ollut antoisa. Olemme oppineet kuinka kehittämistyötä tulee toteuttaa mielellään aina tiimissä ja olemmekin saaneet yhteistyötahon lehtoreilta rakentavaa palautetta kehitysideoillemme. Tehtävän työstäminen on lisännyt tietoa verkko-oppimisen pedagogisista rakenteista, toteutustavoista ja arvioinnista. Kuitenkin kriittinen suhtautuminen teknologian mukaanottoon opiskelussa on ollut esillä ja verkko-opiskelua tuleekin tarkastella pedagogiset ratkaisut edellä ja teknologiaa apuvälineenä hyödyntäen. Verkkoympäristö on kuin luokkahuone, jossa toimitaan yhdessä osallistaen. Kokemuksien jakaminen ja yhdessä oppiminen vaatii ehkä hieman enemmän käytännön järjestelyjä

verkossa, mutta voi antaa niin opiskelijoille kuin opettajillekin uusia näkökulmia ja taitoja itsensä kehittämiseen digimaailmassa.

LÄHTEET

Aarnio, H. 2006. Oppijalähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä tietoverkkoja ja verkostoja hyödyntävään oppimiseen. Tutkimustuloksia DIANA-klinikalta. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Atjonen, P. 2007. Hyvä paha arviointi. Sanoma Pro. Helsinki.

Chaves, C. A. 2009. MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two succesfull and distinct courses, Formats fos massive open online courses. European Journal of Open, Distance and E-Learning, n1 2009.

Downes, S. 2016. New Models of Open and Distance Learning. Teoksessa Jemni, M., Kinshuk & Khribi M.K. Open Education: from OERs to MOOCs 1-22, Springer.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. WS Bookwell Oy. Porvoo.

Haverila, M., Myllyla, M. & Torp, H. 2009. Towards Innovative Virtual Learning in Vocational Teacher Edcation: Narratives as a Form of Meaningful Learning. European Journal of Open, Distance and E-Learning, n1 2009, 1-9.

Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2013. Verkko-oppiminen murroksessa: oppijalähtöiset ja yhteisölliset oppimisympäristöt oppimiskäsityksen haastajina. Teoksessa Hakala, T. & Kiviniemi, K. (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjulkaisu. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Jonassen, D.H., Peck, K.L. Wilson, B.G. (1999). Learning with Technology: A Constructivist Perspective, Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing

Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2006. Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa S. Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY, 85–102. Helsinki.

Kainulainen, A-S. & Pulkkinen, R. 2012. Ongelmaperustainen verkkotutoriaalityöskentely – opiskelijan ja opettajan näkökulmat. Teoksessa Jauhiainen, A. 2012. Yhteisöllisesti oppien parempiin tuloksiin. Savonia-Ammattikorkeakoulu. Kuopio.

Lius, E. 2012. Konnektivismi ammatillisessa oppimisessa. SlideShare:
<https://www.slideshare.net/siliconeye/konnektivismi-ammattillisessa-oppimisessa>
Viitattu 2.5.2017

Manninen, J. 2001. Verkko aikuisen oppimisympäristönä. Teoksessa: Verkot ja teknologia aikuiskoulutuksen tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Miller, S. 2003. How literature discussion shapes thinking: ZPDs for teaching / learning habits of the heart and mind. Teoksessa Kozulin, A. 2003. Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge University Press. 289–316.

Opetushallitus, 2011. Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä –välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011. Muistiot 2011:2.

http://www.oph.fi/download/132877_Tieto- ja_viestintateknikka_opetuskaytossa.pdf

Viitattu 15.4.2017

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Koulutuksen tietoyhteiskunta –kehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12. Helsinki.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75547/okmtr12.pdf?sequence=1> Viitattu 15.4.2017

Pönkä, H. 2012. Verkko-opetuksen suunnittelu ja menetelmät. SlideShare:
<https://www.slideshare.net/hponka/oamk-verkko-opetus-13055638>
Viitattu 2.5.2017

Rodriguez, C. O. 2012. MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. European Journal of Open, Distance and E-Learning.

Suominen, R. & Nurmela, S. 2011. Verkko-opettaja. WSOYpro Oy.

Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. WS Bookwell. Juva.

Valtioneuvosto, 2015. Ratkaisujen Suomi. Neuvottelutulos strategisesta hallitusohjelmasta. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Hallitusohjelma_27052015.pdf/75d94d8d-15c9-405a-8a9b-eca4987b635 Viitattu 30.3.2017

Valtioneuvosto, 2008. Arjen tietoyhteiskunta. Toimintaohjelma 2008-2011. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/77808/Arjen_tietoyhteiskunta_toimintaohjelma.pdf?sequence=1 Viitattu 15.4.2017

Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Wilson, B. (ed.) 1996. Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Teknologian käyttökysely opiskelijoille

Hei, kiitos kun vastaat kyselyymme verkkopedagogiikan kehittämiseen liittyen. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti sekä nimettömästi.

Ystävällisin terveisin,
terveystieteen opettajaopiskelijat Laura Aaltonen ja Pauliina Unkeri

*Required

Ikä *

Your answer

Opintojen aloitusvuosi *

Your answer

Mitä tietotekniikkalaitetta käytät eniten *

- Kännnykkä
- Tietokone/läppäri
- Tabletti tai e-kirja
- Other:

Paljonko käytät teknologiaa päivässä opiskeluun

- 0-1h
- 1-2h
- 2-3h



- ~
- 3-4h
 - 4h tai enemmän

Mikä profiili kuvaa mielestäsi itseäsi teknologian käyttäjänä

- Innovatiivinen käyttäjä
- Aikainen omaksuja
- Aikainen käyttäjä
- Myöhäinen käyttäjä
- Viivyttävä käyttäjä

Miten hyödynnät teknologiaa opiskelussa? *

Your answer

Miten olet saanut tukea teknologian hyödyntämiseen opiskelussa? *

Your answer

Miten mielestäsi teknologiaa voisi hyödyntää paremmin opiskelussa? *

Your answer

Mikä on mielestäsi paras verkko-opetusmenetelmä? *

- Verkko-oppimisympäristöt esim. Optima, Moodle
- Videoklipit (esim. Youtube)
- Mobiilisovellukset



11. OHJAUKSEN NÄKÖKULMA ARJEN HYVINVOINTIIN

Sanna Paasu-Hynynen

Johdanto

Maailman terveysjärjestö WHO on havainnut, että 63 % kaikista ihmiskuolemista maailmassa johtuu erilaisista elämäntapatekijöistä. Tyypillisiä ongelmia ovat mm. tupakointi, liikkumattomuus ja alkoholin liikakäyttö (MC Millan ym. 2016). Lisäksi Absetz ja Hankonen (2011) kertovat elämäntapojen olevan tiiviissä yhteydessä erilaisiin kansansairauksiin, sekä niiden riskitekijöihin. Heidän tutkimuksessaan käy ilmi, että erilaiset haitalliset elintavat kasvattavat ennenaikaisen kuoleman riskiä jopa nelinkertaiseksi ja keskimäärin kyseiset haittatekijät vähentävät elinikää jopa 14-vuoden verran verrattuna terveellisiä elintapoja noudattavaan yksilöön. He ovat kuitenkin havainneet, että perusterveydenhuollossa toteutettu ohjaus ja neuvonta on havaittu tärkeäksi keinoksi vaikuttaa elämäntapamuutoksiin.

Useat krooniset sairaudet ovat yleistyneet joka vaikuttaa suoraan elämänlaatuun ja eliniänodotteeseen. Terveysten kannalta suotuisilla toimenpiteillä, kuten riittävällä liikunnalla ja terveellisellä ruokavaliolla, voitaisiin useimpiin kroonisiin elintapasairauksiin vaikuttaa suoraan. Elintapojen muutokset ovat kuitenkin vaikeita ja vaativat onnistuakseen useita tukitoimenpiteitä (Hankonen 2011, 7). Krooniset sairaudet kuten tyypin 2 diabetes yleistyvät ja heikentävät yhä useampien elämänlaatua ja elinajanodotetta. Ongelmia voitaisiin ehkäistä riittävällä liikunnalla ja terveellisellä ruokavaliolla, mutta elämäntapamuutos on monille vaikeaa.

Nykypäivänä ihmisten tavoitettavuus on helpottunut ja erilaisia terveydenedistämiskampanjoita ylläpidetään niin televisiossa, kuin internetissäkin. Erilaiset teknologiset välineet ovat lisänneet

terveyskampanjoiden näkyvyyttä, sekä helpottaneet niiden toteuttamista. Esimerkiksi mobiiliteknologia on mahdollistanut erilaisten terveyskampanjoiden lisääntymisen moninkertaisesti hyödyntämällä erilaisia mobiiliappseja (MC Millan ym. 2016).

Elämäntapamuutoksen aikaansaaminen vaatii taitoja myös terveysalan ammattilaisilta, jotka toimivat asiakassuhteissa ohjaajina. Ammattilaisten ohjaustaidot ovat merkittävässä roolissa, silloin kun hoidon keskiössä oleva yksilö tarvitsee tukea muutokseen ammattilaiselta. Absetz (2010) on havainnut, että useat terveysalan ammattilaiset kokevat omat ohjaustaitonsa riittämättöminä ja kaipaavat niihin päivitystä tai koulutusta asian tiimoilta. Olisikin tärkeää, että jo sosiaali- ja terveysalan peruskoulutuksessa kiinnitettäisiin huomiota ohjaustaitojen kehittymiseen. Tämä vaatii osaavaa opettajuutta, joka kiinnittää huomiota siihen, miten ohjaustaitoja voi opettaa ja millaisissa toimintaympäristöissä.

Tämän työn tarkoituksena on kuvata sitä, millaisia keinoja ohjauksella on vaikuttaa arjen hyvinvointiin. Tarkasteltavana näkökulmana on se miten sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset voivat omalla ohjaamisellaan vaikuttaa hoidon kohteena olevaan yksilöön, omaan työstä selviytymiseensä ja näin ollen keventää myös taakkaa arjessa. Työ toimii pohjana ”Minä Ensin” -hankkeeseen kuuluvassa koulutustilaisuudessa. Toisena näkökulmana työssä on opettajan rooli sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten ohjaustaitojen opetuksessa, sekä opettajan monimuotoiset roolit nykypäivän koulutusorganisaatioissa.

2 Opettajan monipuoliset toimintaympäristöt

Ammattiin oppiminen ei ole pelkkää tietojen ja taitojen opettelua. Se on myös tietojen ja taitojen soveltamista, sekä oman identiteetin kehittämistä erilaisissa toimintaympäristöissä, joissa kulloinkin toimii. Mäki (2012,61-63) kuvaa väitöskirjassaan opettajan kompetenssien koostuvan useista eri osaamisalueista kuten pedagogiset ratkaisut, substanssiosaaminen ja tutkimus, sekä kehitys-

työ. Hänen mukaansa nykypäivän opettajuus vaatii paljon ja monipuolista, ei niin perinteistä, opetusosaamista, kuten yhteistyötaitoja, kykyä toimia moniammatillisissa verkostoissa ja hankkia sosiaalista pääomaa. Hän kuvaa opettajuuden olevan mosaiikki, joka täydentyy erilaisista osaamisalueista ja erilaisien työnkuvien myötä. Opettajien on osattava kehittää uusia toimintatapoja, ongelmanratkaisutapoja ja päätöksentekotapoja, sekä hallita verkostoitumistaidot. Tällainen ei ole helppoa, vaan vaatii vuosien yhteisöllisen ja yksilöllisen kehittymisen (Mäki 2015, 64-65).

Nykyhetken korkeakoulutuksessa kehittämistoiminta on merkittävä osa koko organisaatioiden toimintaa. Erilaisien sosiaalisten innovaatioiden kehittäminen kollegiaalisessa yhteistyössä on tärkeää ja edistää organisaation toimintaa. Mäki (2012, 62-63) kuvaa tällaista toimintaa käytäntöyhteisötoiminnaksi, jossa ihmiset jakavat omia kokemuksiaan ja osaamistaan luovalla tavalla ja näin yhteistyössä synnyttävät uusia tapoja toimia ja ratkaista ongelmia.

Savonmäki (2007,155–156) on havainnut, että ammattikorkeakoulumaailman toimintakulttuuri on muuttunut ja muuttuu edelleen. Yhteisöllisen toimintakulttuurin muodostuminen vaatii kuitenkin aikaa ja kokemuksellisuutta muokkaukseen. Erilaisien kokemusten kautta kehitetään uusia ja toimivia ratkaisuja opetuksen ja koko opetusorganisaation kehittymiselle. Opettajien kollegiaalisuus on yksi tärkeä tekijä koulutusohjelmien sisäisessä kehityksessä ja toimintakulttuurin muodostumisessa koulutusohjelmien ympärille.

Suntio (2004) kertoo erilaisien hankkeiden tarjoavan opiskelijoille monipuolisia mahdollisuuksia asiantuntijuuden kehittymisessä. Erityisesti hanketutkimus tarjoaa mahdollisuuksia tutkimustoiminnan kehittämiseksi ammattikorkeakoulumaailmassa. Hän kertoo tämän asettavan uusia haasteita myös opetukselle ja opettajuudelle. Opetus tulisi saada tehokkaasti sulautumaan osaksi tutkimustyötä ja hankkeita ilman, että kyse on vain yksittäisen henkilön kehittämismotivaatiosta.

Työelämävuorovaikutus on merkittävä tekijä myös ammattikorkeakouluympäristöissä. Erityisesti jatkotutkinnoissa oppiminen tapahtuu työssä ja työn ohessa. Opettajan on pyytävä toimimaan oman organisaationsa ulkopuolella, jotta ammattikorkeakoulun omaleimaisuuden tekevä työelämäsuuntautuminen toteutuu. Silloin kun oppiminen viedään työpaikoille, niin myös opettajien on

pystyttävä mukautumaan koulutusinstituution roolista työelämän kontekstissa vaadittaviin raameihin. Opettajan rooli on yhteisön kehittämisen ja yhdessä tekemisen tukeminen ja toisaalta myös vahvojen tietoteoreettisten taitojen avulla saavutettava tietojen yhdistyminen käytäntöön (Lohiniva & Sarajärvi 2004).

Mäki (2015, 64) huomioi kuitenkin, että useiden opettajien ammatti-identiteetti ja heidän omat arvonsa kehittivät parhaiten perinteisessä ammattikorkeakoulutyössä. Monet kokivat tutkimus- ja kehitystehtävät, sekä hanketyön tärkeäksi, mutta perinteisen roolin auttavan eniten sisäistämään oman työnsä ytimen. Savonmäki (2007) kertoo opettajan roolin osana opetusta olevan merkittävä, sillä se on suoraan yhteydessä siihen millaisia ja kuinka hyviä ammatillaisia työelämä saa käyttöönsä.

Savonmäki (2007, 170–171) nostaa esille tärkeän näkökulman opetustyön muuntumisesta havaitessaan, että muutos ei ole aina pelkästään positiivista. Huolenaiheeksi on nostettu alakohtaisen aineksen ja perustaitojen heikkeneminen silloin, kun opettajien työ keskittyy liialti kehittämiseen ja organisaation vaikuttavuuteen. Opettajien osaamista hyödynnetään enenevässä määrin erilaisessa ulospäin näkyvässä kehitystyössä, jolloin painoarvo perusopetuksesta heikkenee ja antaa mahdollisuuden opetuksen laadun laskemiseen. On tärkeää, että organisaatiot kiinnittävät jo opetussuunnitelmissaan ja strategisissa linjauksissaan huomiota siihen, että toiminnan pääfokus on kuitenkin kouluttaa osaavia tulevaisuuden asiantuntijoita.

Sikkelän (2005) mukaan opettajan ja opiskelijan välinen ohjaus ja oppiminen perustuvat opetukselliseen vuorovaikutukseen. Kaiken tavoitteena on itseohjautuva ja itseensä luottava yhteistyökykyinen ja kriittisesti ajatteleva opiskelija, joka valmistuu toimimaan työssään tarkoituksenmukaisesti ja eettisiä periaatteita noudattaen.

Kun pyritään kasvattamaan opiskelijoista osaavia ohjauksen ammattilaisia, niin kehittymiseen pätee samat periaatteet, kuin minkä tahansa muunkin kompetenssin oppimiseen. Jyrhämän (2002) mukaan opiskelijan ohjauksessa kohti itsenäistä ammattilaista pitää pystyä antamaan mallia, vahvistamaan tämä ammatillista itsetuntoa, kehittämään vuorovaikutustaitoja, kerryttämään aihepiiriin sisältötietoa, auttaa reflektiotaitojen kehittämisessä, sekä kasvattaa hänen eettisiä taitojaan esimerkiksi vastuullisuuden suhteen.

Opettajana toimiessa on tärkeää huomioida kaikkien Jyrhämän (2002) esittämien osa-alueiden kehityksen mahdollistaminen käyttämällä monipuolisia opetusmenetelmiä. Esimerkiksi kriittisen ajattelun ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä oivaltavia toimintamalleja löytyy Brookfieldin useista teoksista.

3. Elämäntapamuutoksen aikaansaaminen

Absetz ja Hankonen (2011) ovat linjanneet elämäntapamuutokset olevan tapahtumasarja, joka muuttaa yksilön käyttäytymistä niin, että omaksutaan uusi käyttäytymismalli, mutta myös opitaan pois vanhasta mallista. Elämäntapamuutosta ei saada aikaiseksi määräämällä tai pakottamalla yksilö muuttamaan toimintatapojansa, vaan hänet on saatava itse motivoituman muutoksesta ja ymmärtämään sen tärkeys juuri hänen kohdallaan (Mustajoki 2006).

Tutkimuksissa on havaittu, että lääkärin suorittama elämäntapoja muuttamaan suositteluva ohjaus puhuttaessa tupakoinnin lopettamisesta on huomattavasti tehokkaampaa kuin hoitajan suorittama silloin kun interventiossa tarjotaan vain tavanomaista hoitoa. Kuitenkin mikäli tavanomaiseen kertaluontoiseen neuvontaan lisätään ainakin yksi seurantakerta ja jotain kirjallista tukimateriaalia niin elämäntavan muutoksen toteutumisen todennäköisyys kasvaa lähes 40%. Lisäkäynnit seurannan avulla nostavat todennäköisyyden jo 50%. Vastaavia muutoksia on ha-

vaittavissa puhuttaessa muistakin elämäntapamuutosten kohteista, kuten alkoholin käytöstä tai liikunnan lisäämisestä (Absetz & Honkonen 2011).

Tietoinen elintapamuutos ei ole hetkessä suoritettu prosessi vaan vaatii aikaa, harkintaa, tavoitteita ja suunnitelmia. Muutosta toteuttavan yksilön on oltava tietoinen omasta halustaan muutokseen ja sen vaatimista tarpeista. Toisaalta yksilön on oltava myös kykenevä ja erityisesti kyvykkyyden lisääminen onkin terveydenhuollon henkilökunnan tuen tarkoitus (Marttila J. 2010).

Absetzin (2010) mukaan suuri osa terveydenhuollon työntekijöistä pitää elämäntapojen muutosta yhtenä heidän keskeisimmistä tehtävistään ja samankaltaisia tuloksia on havainnut myös Lipponen ym. (2009). Kuitenkin vain noin puolet pitää omia taitojaan tai kykyjään riittävinä elämäntapamuutosta koskevassa ohjauksessa. Monet kokevat, että kaipaisivat ohjaukseen jotain uutta ns. perinteisten (valistus/suostuttelu) rinnalle. Toisaalta ammattilaiset kokevat, että suurin este elämäntapamuutokselle on kuitenkin lähes aina yksilöiden muutoshaluttomuus. Hän on myös huomannut, että muutoksen tekeminen on vaikeaa silloin, kun omasta toiminnasta tai siinä tapahtuvasta muutoksesta ei saa mitään palautetta tai palaute on vähäistä (Absetz 2010).

Absetz ja Hankonen (2011) ovat havainneet, että tutkimusolosuhteissa elintapamuutokset tyypillisesti toteutuvat, mutta normaalielämässä vaikutukset ovat vähäisemmät. Tyypillisimpiä ongelmia ovat kohderyhmän tavoittaminen ja intervention laadukkuuden ylläpitäminen.

Mobiiliteknologia tarjoaa erinomaisen keinon mahdollistaa erilaisia terveyteen liittyviä kampanjoita, koska niiden kehittäminen on suhteellisen edullista, kampanjat toimivat reaaliaikaisesti, niitä voi hyödyntää toisten markkinointivälineiden rinnalla ja ne tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden seurantaan, tiedon analysointiin ja tiedonsiirtoon elämäntapamuutosta suorittavan yksilön ja hänen ohjaajansa välillä. Erilaisia terveyteen ja hyvinvointiin liittyä mobiiliappseja on olemassa jo n. 100 000 erilaista (MC Millan ym. 2016).

Uusimmissa appsien käyttöä koskevissa kirjallisuuskatsauksissa on todettu, että niistä on paljon hyötyä elintapojen muutokseen tähtäävissä terveystkampanjoissa. Tutkimukset olivat osoittaneet, että esimerkiksi tekstiviestitse tapahtuva ohjaus tehosti elämäntapojen muuttamista tupakoivien keskuudessa. Lisäksi havaittiin, että jonkin verran apua oli myös omavalvonnan toteutumisessa ja fyysisen aktiivisuuden lisääntymisessä. Älypuhelin teknologiaa hyödyntävien appsien käytössä oli kuitenkin myös ongelmia. Tyypillisesti älypuhelimet eivät ole niin yleisiä tietyissä yhteiskuntaluokissa tai ihmisryhmissä, appsit saattavat ajaa vain tekijänsä etuja ja ajoittain myös saatavuudessa voi olla ongelmia (MC Millan ym. 2016).

MC Milanin ym. (2016) suorittamassa laadullisessa analyysissä tutkittiin mobiiliappsien soveltuvuutta elämäntapamuutoksen tukena. He tarkastelivat millaiset mobiiliappsit soveltuvat parhaiten elämäntapamuutoksen tukemiseen ja löysivät mobiiliappsien laadunarviointiin vaikuttavia tekijöitä. Heidän listauksena mukaisesti appsien käytössä tulisi huomioida ja arvioida 1) Appsin tarkoitus 2) appsin kehittäminen ja suunnittelu 3) käytettävyys 4) alkuperäinen tarkoitus 5) käytetyn elintapamuutosta tukevat tekniikat 6) käyttäytymismuutoksen ylläpitämisen tukeminen 7) appsin arviointi 8) dokumentointi 9) tietosuoja (MC Millan ym. 2016). Uudistuva teknologian ja esimerkiksi juuri mobiiliteknologian hyödyntäminen elämäntapamuutoksen toteutuksen tukena voisi tarjota ratkaisun juuri tavoitettavuusongelmaan, jonka Absetz ja Hankonen (2011) ovat listanneet yhdeksi suurimmista muutosta estävistä tekijöistä.

4 Ohjaus osana elämäntapamuutosta

Absetzin (2010) mukaan ohjaajan tärkeimmät työvälineet ovat kyky kuunnella, katsoa silmiin ja koskettaa. Näiden välityksellä ohjaaja pystyy välittämään empatiaa ja ymmärtämään yksilön näkökulmaa. Ensiksi hän kuvaa ohjauksen koostuvan aktiivisesta kuuntelusta, jonka avulla viestitetään, että muutosta tekevä yksilö on sinulle tärkeä ja olet paikalla vain häntä varten. Toiseksi on tärkeää käyttää avoimia kysymyksiä, jotta yksilö saa kertoa omasta tilanteestaan omin sanoin. Lisäksi voi hyödyntää täydentäviä kysymyksiä, kuten ”kerrotko tarkemmin”. Kolmanneksi on

pystyttävä reflektioon, joka tarkoittaa esimerkiksi sanallisten toteamusten tuottamista yksilön puhe lähtökohtana. Neljäntenä ja viimeisenä ohjaamisen osa-alueena hän kuvaa yhteenvetotaitojen hallitsemisen, jolloin kootaan keskeiset asiat juuri kuullusta puheesta ja poimitaan merkityksellisimmät kohdat erityishuomion alle (Absetz 2010).

Ohjaajan on tärkeää pyrkiä välttämään tyrkyttämistä tai oman asemansa korostamista. Ennenminkin kannattaa kysyä ja kuunnella ja tarpeen mukaan tarjota omaa tietotaitoansa yksilön puheesta nousseen asian edistämiseksi. Liika tieto yhdellä kerralla on aina haitallista, koska silloin voi olla, että oleelliset asiat unohtuvat ja epäoleelliset koetaan tärkeimpinä (Absetz 2010).

Ohjaajien ominaisuudet vaikuttavat suoraan ohjauksen laatuun. Niin ohjaajien tiedot, taidot, kuin asenteetkin nousevat merkittävään rooliin monipuolisen ohjausmenetelmien käytön rinnalla. Ohjauksen lähtökohta on vahvistaa asiakkaan omia voimavaroja ja auttaa häntä löytämään omat vahvuutensa ja itselle sopivat toimintamallit. On tärkeää käyttää erilaisia ohjausmenetelmiä, jotka lisäävät ohjauksen vaikuttavuutta (Lipponen ym. 2008). Alahuhta ym. (2009) kertovat, että on tärkeää asettaa konkreettiset tavoitteet ja tarvittaessa ohjaajan avustamana. He korostavat, että ohjaajan on pyrittävä olemaan positiivinen ja toiveikas, jotka nekin ovat osa motivaation kasvatamista.

Ohjaajan ei tarvitse löytää hoidon keskiössä olevalle yksilölle oikeita ratkaisuja, vaan antaa kyseisen yksilön löytää ne itse omasta elämästään. Toki ohjaajan on oltava tavoitteellinen ja motivoiva sekä hyödyntää monipuolisesti erilaisia vuorovaikutustapoja, mutta vain yksilö itse voi vastata oman elämänsä muutoksesta. Absetz (2010) kuitenkin toteaa huojentavasti, että vain harjoitus tekee mestarin ohjauksessakin, joten sen vuoksi onkin tärkeää päästä erilaisiin ohjaustilanteisiin ja oppia niistä.

Lipponen ym. (2008) kuvaavat, että ohjausta antavat tahot kokevat yhteisöjen voimavarat, yhteisöllisyyden ja mahdollisuuden kehittyä ohjaajina vahvuuksikseen. Kehityskohteiksi puolestaan listautuu erilaisien ohjausmenetelmien hallitseminen, ohjauksen oikea-aikainen ajoittaminen ja

osittain myös ohjaajien tietotaito koskien ohjauksen perustaa. Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että erityisen tärkeää on panostaa ohjauksen toimintaedellytyksiin, kun usein ongelmana on ajan puute, toimintatilojen puute ja välineistön sopimattomuus.

5 Elämäntapamuutoksen malleja

Kun pyritään yksilön elämäntapojen muutokseen, on hänen ensiksi tiedostettava omat elämäntavat, harkittava millaisia muutoksia hän saattaisi tarvita, harjoitettava ja kokeiltava uusien elämäntapojen toteuttamista, sekä löytää keinot muutoksen ylläpitämiseen ja lopulta elämäntavan muutokseen. Muutos ei ole helppoa, sillä se riippuu niin monesta tekijästä, kuten yksilön sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä (Poskiparta 2007).

Tässä työssä on käsitelty joitakin ohjauksen malleja, joita on tärkeää hyödyntää monipuolisesti mitään yksittäistä mallia korostaen. Tärkeää on huomioida, että varsinaisissa ohjaustilanteissa on yksilön oltava keskiössä ja tilanteen edetä hänelle sopivien ratkaisujen kautta.

5.1. Elämäntapa uutosvaihemalli

Absetzi Hankosen (2011) mukaan elämäntapamuutokseen tähtäävä ohjaaminen on vaikuttavinta silloin, kun osataan yhdistellä useita erilaisia tekniikoita elämäntapamuutoksen tukemiseen. Erilaisissa interventioissa hyödynnettynä muutosvaihemallista on ollut hyötyä tupakoinnin lopettamisessa erityisesti silloin, kun se on toteutettu perusterveydenhuollossa ja lääkärin ohjaamana ja kun peruskäyntiin on sisällytetty ohjausta, sekä myöhemmin myös seurantaa. Liikuntaneuvonnassa vastaavaa hyötyä ei ole havaittu. Erilaisissa muissa toimintaympäristöissä muutosvaihemalli on ollut toimiva lyhyellä tähtäimellä, kun intervention kesto on ollut alle puolen vuoden mittainen. Tätä pidemmissä interventioissa muutosta on saatu aikaiseksi vain joka neljännessä tapauksessa (Absetz & Honkonen 2011).

Muutosvaihemallissa eteneminen tapahtuu tiettyjen selkeästi eroteltavien vaiheiden kautta, jotka eivät välttämättä seuraa toisiaan järjestelmällisesti, vaan ajoittain erilaiset repsahdukset tai toimintatapojen muutokset voivat muuttaa kronologista etenemistä (Marttila 2010). Poskiparta (2007) lisää, että ajoittaiset taantuvat ovat jopa hyödyllisiä, mikäli ne lisäävät yksilön itsetunteusta ja auttavat häntä havaitsemaan omat toimintamallinsa paremmin. Ohjauksen kannalta on tärkeää tunnistaa missä vaiheessa yksilö on, jotta ohjaus on kyseistä vaihetta tukevaa ja edistymistä kannustavaa. Tyypillisesti pidemmät hoitosuhteet edistävät muutoksen toteutumista, kun sama tukena ja turvana toimiva henkilö kulkee yksilön mukana koko prosessin ajan. Alussa tapaamisia voi olla tiheämmin, kun taas loppua kohden vain harvakseltaan (Marttila 2010). Marttila (2010) kuvaa nuo vaiheet seuraavasti.

ESIHARKINTA – Yksilö ei vielä ole tietoinen muutoksen tarpeesta tai sitten hän ei usko kykenevänsä siihen. Tyypillisesti aikaisemmat epäonnistumiset heikentävät yksilön voimavaroja ja kyvykkyyden tunnetta. Hoitohenkilökunta voi tukea yksilöä kertomalla kuinka pienistäkin arjen muutoksista voi seurata merkittävä apu erilaisin esimerkein. On tärkeää tukea yksilön muutosvalmiutta korostamalla muutoksen tärkeyttä ja mahdollisuutta ja sitä mitä muutos voisi merkitä esimerkiksi sairastuvuuden kannalta. On hyvä muistuttaa, että tarkoitus ei olekaan saada merkittäviä muutoksia pienessä ajassa, vaan pyrkiä pitkäaikaiseen muutokseen.

HARKINTA – Tässä vaiheessa yksilö on jo tiedostanut muutostarpeen ja pohtii erilaisia hyötyjä ja haittoja, joita muutos voi tuoda tullessaan. Hoitohenkilökunnan tehtävänä on tukea ja auttaa hyötyjen tunnistamisessa yhdessä yksilön kanssa keskustellen ja pohtien. Apuna voi olla myös käytännön konkreettisten käytännön keinojen löytämisessä, jotka mahdollistavat muutoksen.

VALMISTELU / ALOITTELU – Muutos on tässä vaiheessa päätetty aloittaa ja mahdollisesti jo aloitettukin. Muutos vaatii konkreettisen suunnitelman, jota hiljalleen lähdetään toteuttamaan ja kehittämään. Ohjaajien on tärkeää kerätä kokemuksia muutoksen aikaansaamista asioista ja yhdessä yksilön kanssa huomioida millaiset asiat ovat toimivia ja mitkä puolestaan vaativat vielä kehittymistä. Seuranta on myös tärkeässä roolissa, jonka avulla voidaan myös kannustaa kertyneiden onnistumisien pohjalta.

YLLÄPITO – Elämäntavan muutos on saatu aikaiseksi ja nyt sitä pyritään ylläpitämään. Ohjaajina on tärkeää antaa tukea, kannustusta ja positiivista palautetta yksilön kyvykkyydestä.

5.2 Kognitiivisbehavioraalinen terapia

Kognitiivisbehavioraalisen terapian tarkoituksena on herätellä yksilöä käsittelemään omia toimintatapojaan, minäkäsitystään ja omia ajatuksia itsestään ja ympäristöstään. Terapian tarkoituksena on kääntää yksilön negatiivisia ajatuksia toisen suuntaiseksi ohjaamalla häntä käsittelemään omaa ajatus- ja tunnemaailmaansa (Dagnan 2015). Poulsen ym. (2014) kuvaavat, että kognitiivisbehavioraalisen terapiassa pyritään nopeaan elintapojen muutokseen esimerkiksi bulimikoilla ahmimiskäyttäytymisen lopettamiseen. Agras ym. (2000) kuvasivat kognitiivisbehavioraalisen terapian askelmia ja terapian etenemistä. Aluksi yksilö tehdään tietoiseksi mikä sairaus on ja miten se hänellä ilmenee, sekä sairautta ylläpitävistä toimintamalleista. Apuna kuntoutuksessa käytetään esimerkiksi sairauden oireita huomioivia päiväkirjoja, oireiden syntymiseen liittyviä tilanteita ja yksilön ajatuksia kyseisistä tilanteista. Näitä käytetään apuna keskustelussa. Toisessa vaiheessa yksilön käyttäytymismalleja lähdetään muokkaamaan ja etsimään hänelle sopivia tapoja toimia. Lisäksi pyritään yhdessä kehittämään toimintamalleja, joilla ongelmatilanteita voidaan ennakoida ja välttää. Kolmannessa vaiheessa keskitytään uusien toimintamallien ylläpitämiseen (Agras ym. 2000).

Poulsen ym. (2014) havaitsivat RCT tutkimuksessaan, että syömishäiriökuntoutuksessa kognitiivisbehavioraalinen terapia oli psykoterapiaa tehokkaampi ja aikaa säästävämpi. Heidän tutkimuksessa kognitiivisbehavioraalista terapiaa saavista bulimikoista 42% oli lopettanut haitallisen ruokailukäyttäytymisen viiden kuukauden terapiajaksolla, kun psykoterapiaryhmässä vastaava prosenttiosuus oli vain 6% (Poulsen ym. 2015).

Stewart Agras ym. (2000) saivat samankaltaisia tuloksia kognitiivisbehavioraalisen terapian aikaa säästävydestä, kun tuloksiin päästään nopeammin ja tehokkaammin, kuin verrataan sen ja psykoterapian vaikutuksia bulimiakuntoutujien kohdalla.

5.3 Sosiaaliskognitiivinen teoria

Sosiaaliskognitiivisen teorian pohjan luo minätietoisuus, tavoitteet ja sosiaalisen toiminnan esteet. Teorian mukaan yksilön toiminta ja toiminnan motivaatio pohjautuvat ennakoivaan ajatteluun. Tällaiset ajatukset toimivat toimintamallien taustalla. Teorian mukaan yksilön käyttäytymiseen vaikuttavat suuresti useat tekijät. Ensimmäisenä minäpystyvyys, joka tarkoittaa yksilön omia ajatuksia siitä kykeneekö hän suorittamaan tietyn toimen tai tehtävän, jolla päämäärään olisi mahdollista päästä. Toisena odotukset, joilla tarkoitetaan niitä tuloksia, joita yksilö uskoo oman tekemisensä saavan aikaiseksi. Lisäksi teoriaan kuuluu tavoitteet, haittojen/esteiden ymmärtäminen ja mahdollistamismallit (Luszczynska & Schwarzer 2005).

Stacey ym. (2015) kuvaavat systemaattisessa katsauksessaan sosiaaliskognitiivisen teorian hyödynnettävyyttä elämäntapamuutoksissa syövän selittäneiden yksilöiden kohdalla. Erityisesti he kiinnittivät huomiota liikunnan lisäämisen ja terveellisten ruokailutapojen kehittämiseen. He huomasivat, että teorian käyttäminen elämäntapamuutosten taustalla vaikutti positiivisesti liikunnan lisääntymiseen ja vähintään yhteen ruokailutavassa olleeseen ongelmaan, kun kiinnitettiin erityistä huomiota minäpystyvyyteen. He kuitenkin mainitsevat, että tarvitsee edelleen tarkempia tutkimuksia tarkemmista terapian sisällöistä sosiaaliskognitiivisen näkökulman mukaisesti. Lisäksi he havaitsivat, että on tärkeää pystyä huomioimaan muitakin elämäntapamuutoksia tukevia menetelmiä, jotta tuloksista saadaan kokonaisvaltaisempia. (Stacey ym. 2015).

5.4 Tavoitteellisen toiminnan malli

Absetz ja Hankonen (2011) kertovat näytönastekatsauksessaan potilaan aiemmasta toiminnasta nousevien konkreettisten ja toiminnallisten tavoitteiden helpottavan elämäntapamuutoksessa onnistumista, kun niiden pohjalta on laadittu tarkat suunnitelmat tulevasta toiminnasta. Tällaista toimintamallia kutsutaan tavoitteellisen toiminnan malliksi.

Tavoitteellisen toiminnan mallissa kartoitetaan yksilön nykytila, tavoitteet, suunnitelma, seuranta, arviointi ja päämäärät. Nykytilan avaamisessa ei käsitellä, vain tiettyä hetkeä elämässä, vaan mietitään myös millaiset asiat yksilölle tuottavat iloa ja hyvän olon kokemuksia. Lisäksi mietitään, millaisia asioita yksilö tulevaisuudeltaan vielä toivoo. Tavoitteiden asettelussa arvioidaan onko nykytila sellainen, kun yksilö toivoo, vai kaipaisiko se jotain muutosta osakseen. Suunnitelmapuolella mietitään toimintajärjestystä muutoksille, kun taas seurannassa ja arvioinnissa tarkastellaan, kuinka suunnitelmat ovat pitäneet ja tarvitsisiko jotain muuttaa. Koko toiminnan keskiössä on oltava muutosta läpi käyvä yksilö, eikä asiantuntija omine ajatuksineen. Ohjaajan onkin vältettävä omien mielipiteidensä esiintuomista esimerkiksi siitä mitä hän näkisi yksilölle hyväksi toimintamalliksi (Absetz 2010).

Michie ym. (2009) havaitsivat metaanalyysissään, että erityisen hyödylliseksi mallin käyttäminen tulee silloin, kun ohjataan aluksi oman toiminnan seuraamiseen ja sen jälkeen hyödynnetään tulosten käsittelyssä millaista tavoitteellisen toiminnan tekniikkaan tahansa. He kuvaavat, että kyseisenlainen menettelytapa liki kaksinkertaistetaan elämäntapamuutoksessa onnistumisen (Michie ym. 2009).

Knittle ym. (2010) ovat huomanneet tavoitteellisen toiminnan mallin käyttämisen ohjauksen menetelmänä vähentävän masentuneisuutta reumapotilaiden keskuudessa ja erityisesti silloin, kun sitä alettiin hyödyntää mahdollisimman varhaisessa vaiheessa diagnosoinnin jälkeen.

5.5 Motivoivan haastattelun malli

Motivoivan haastattelun pääelementti on potilaskeskeinen ohjaus, jonka avulla yksilö omaa motivaatiota muutosta kohtaan pyritään vahvistamaan. Tietynlaiset kommunikointitavat pystyvät vahvistamaan yksilöiden luonnollisia pyrkimyksiä terveellisiin elämäntapoihin ja motivoimaan yksilöä hänen omien resurssiensa mukaisesti. On kuitenkin syytä huomioida, että minkäänlainen

suostuttelu tai käskyttäminen eivät kuulu motivoivaan haastatteluun, vaan on tärkeää antaa yksilön itsensä löytää tarpeet itsestään osaavan ohjaajan johdatteluna (Järvinen 2014).

Motivoivassa haastattelussa keskeisissä rooleissa ovat empatian osoittaminen, yksilön itseluottamuksen ja hänen omien kykyjensä vahvistaminen, nykyisen ja tavoitellun tilan välillä olevan ristiriidan voimistaminen, sekä väittelyyn johtavien tilanteiden välttäminen. Yksilöä pyritään kuuntelemaan aktiivisesti, autetaan hänen vahvuuksien löytymisessä ja johdatetaan häntä itseään puhumaan omista vahvuuksistaan. Itse haastattelussa on tarkoituksena käyttää avoimia kysymyksiä, reflektiivistä kuuntelua ja yhteenvetojen tekemistä yksilön kertomista asioista, jolloin voidaan osoittaa, että hän on tullut kuulluksi (Järvinen 2014).

Absetz (2010) kertoo motivoivassa haastattelussa yksilön ajatusmaailman kääntyvän kielteisistä ajatuksista kohti positiivisia tunteita, kun muutos alkaa tuntumaan miellyttävältä, siihen löytyy uskoa ja järkipäisiä perusteita. Lopulta yksilö ymmärtää itse asian tarpeen, aikomuksen ja lopulta sitoutuu muutoksen tekemiseen. Hän kertoo motivaation tärkeimpien elementtien koostuvan tunteesta, tiedosta ja taidosta, jotka yhdessä luovat pohjan motivoitumiselle.

Järvinen M. (2014) kertoo näytönastekatsauksessaan, että motivoiva haastattelu on tehokas ohjausmenetelmä, kun pyritään terveyskäyttäytymisen muutokseen. Motivoivan haastattelun huomattiin olevan tehokas toimintamalli verrattuna tavalliseen haastatteluun. Vaikutuksia löydettiin jo lyhyistä haastattelutilanteista, mutta useampi tapaamiskerta lisäsi vaikutusta. Katsauksessa havaittiin, että ei ole väliä onko terveysongelma psyykinen vai fyysinen, vaan siitä on apua kaikenlaisiin elämäntapamuutoksiin suuntaavissa tilanteissa. Absetz ja Honkonen (2011) ovat havainneet, että motivoivan haastattelun keinoin saadaan pienellä panostuksella aikaiseksi suuria muutoksia. Motivoiva haastattelu toimii siis erityisen hyvin jo lyhyellä aikavälillä, jolloin resursseja säästyy myös muualle. Motivoivan haastattelun osoitettiin vaikuttavan elämäntapamuutokseen esimerkiksi jo 1-4 kerran jälkeen, kun yhden kerran kesto oli 15-45 minuuttia.

Motivoivassa haastattelussa on tärkeää poimia muutoksen tuomia hyötyjä ja haittoja, sekä punnita niiden vaikutusta yksilön elämään. On tärkeää, että yksilö saa itse kertoa, oivaltaa ja mahdollistaa muutoksen, eikä terveysalan ammattilainen puhu vain omista tavoitteistaan. Yksilö itse

analysoi nykyistä elämäänsä ja sitä miksi muutos olisi hänelle tärkeää. Kun yksilö kokee autonomiaa on muutoksen tekeminen helpompaa, kuin tiukasti ulkopuolisesti ohjatussa toiminnassa. Syyllistäminen, tuomitseminen tai suostuttelu ovat puolestaan asioita, jotka tyypillisesti johtavat motivaation katoamiseen, jonka vuoksi niiden välttäminen on tärkeää (Absetz ja Honkonen 2011).

5.6 Voimaantuminen ja minäpystyvyyden lisääminen

Voimaantuminen on yksilön tai yhteisön tunne siitä, että he pystyvät itse vaikuttamaan ja kontrolloimaan omaa elämäänsä koskevia merkittäviä tapahtumia. Voimaantumisen on havaittu antavan toimivat raamit silloin, kun halutaan saada yksilöt ottamaan vastuuta omasta hyvinvoinnistaan ja lisätä yksilön tietämystä terveyteen liittyvistä asioista (Nyatanga ym. 2002). Voimaantumisella pyritään yksilön vapautumiseen, lisäämään virtaa, jakamaan voimavaroja ja lisäämään yksilön pystyvyyttä (Shearer ym. 2012).

Yksilön kokema pystyvyys on myös yksi keino vaikuttaa elämäntapamuutoksen onnistumiseen. Kun yksilö uskoo omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa saavuttaa muutos niin silloin se on todennäköisempää, eikä esimerkiksi pienet repsahdukset lannista niin helposti. Minäpystyvyys merkitsee yksilön käsityksiä omista kyvyistään ja tuntemuksesta kuinka hyvin hän itse pystyy kontrolloimaan omaa elämäänsä (Falvo 2011, 98). Absetz ja Honkonen (2011) ovat havainneet pystyvyyden tunteen kasvavan silloin, kun käsitellään konkreettisesti yksilön aikaisempia kokemuksia tai havainnoidaan ja analysoidaan omia tai toisen yksilön aikaansaamia onnistuneita asioita tai muutoksia.

Honkonen (2011, 62-63) havaitsi, että pystyvyyden vahvistaminen lisäsi liikunnan harrastamista pidemmälläkin aikavälillä ja auttoi painon pudotuksessa usean vuodenkin jälkeen. Ohjauksessa painotettiin suunnitelmallisuutta liikunnan lisäämisen suunnittelun ja ruokavaliomuutoksen tukemisessa. Hän huomasi, että erilaiset toimintasuunnitelmat ja lähipiirin tarjoama tuki olivat merkittävässä roolissa elämäntapamuutoksen aikaansaamisessa erityisesti naisilla. Hook (2006)

huomioi, että osallistamalla potilaat päätöksentekoon, hoitoon sitoutuminen lisääntyy ja lopputulokset ovat parempia.

Kuijpers ym. (2013) määrittelevät ohjaustilanteissa tarvittavia tekijöitä, jotka mahdollistavat voimaantumisen. He määrittelivät tutkimuksessaan seitsemän kohtaa, joiden käyttäminen luo pohjan voimaantumiselle. Ensimmäiseksi koulutus, jolla he tarkoittavat yksilön informointia hänen yksilöllisestä terveyden haasteestaan, sekä mahdollisuutta tehdä yksilö tietoiseksi hänen tilanteestaan. Toiseksi he korostavat omavalvonnan merkitystä niin, että kyseinen yksilö itse tarkkailee omaa elämäntilannettaan ja siinä ilmaantuvia haasteita. Kolmanneksi on määritelty palaute, jossa ohjaajan kanssa keskustellen käydään lävitse omavalvonnassa ilmaantuneita asioita. Neljäntenä omahoito-ohjaus, jonka tarkoituksena on luoda yksilölliset tavoitteet yksilön itsensä asettamana. Viidentenä nousee esiin yksilölliset harjoitusohjelmat, joiden laadinnassa on huomioitu tarpeet, voimavarat ja mahdollisuudet. Kuudentena on keskustelu terveydenhuollon ammattilaisen kanssa, jonka tarkoituksena on mahdollistaa vastaukset kysymyksiin, antaa tukea ja rohkaisua elämäntilanteen muutokseen. Viimeisenä, seitsemäntenä, on vertaistuki ja dialogi vertaispotilaiden kanssa. Tutkijat ymmärsivät vertaistuen merkityksen kokemuksen ja tiedon jaossa ja toisaalta myös emotionaalisenä tukena (Kuijpers 2013).

Voimaantuminen toimii myös yhtenä keinona keventää terveydenhuollon ammattilaisten taakkaa ja puolestaan lisätä hoidon keskiössä olevan yksilön tietämystä ja vastuuta omaa elämäänsä koskevissa asioissa, sekä lisätä yksilön minäpystyvyyttä (Kuijpers 2013). Riva ym. (2014) huomasi tutkimuksessaan, että interaktiiviset verkkosivustot ovat hyvä keino vaikuttaa kroonisista sairauksista kärsivien yksilöiden voimaantumiseen ja täten myös elämänlaadun vahvistumiseen.

6 Mobiiliteknologia osana ohjausta

Mobiiliteknologia on jo nyt muuttanut maailmaa valtavasti. Se ei tuo etuja pelkästään bisnesmaailmaan, vaan luo mahdollisuuksia myös sosiaali- ja terveysalan toimintaan. Jo nyt mobiiliteknologisin välineiden avulla pystytään tavoittamaan yli 90% maailman väestöstä, joka hyödyt-

tää myös terveydenhuoltoa esimerkiksi yhteydenpitoa ja tavoitettavuutta helpottaen (Holopainen 2015; WHO 2011). Holopaisen (2015) mukaan mobiiliteknologia mahdollistaa myös köyhempien ihmisten pääsyn terveystalvelujen piiriin.

Mobiiliteknologialla tarkoitetaan kannettavia ja helposti paikasta toiseen siirrettäviä laitteita, kuten älypuhelimet, tabletit, läppärit, digitaaliset soittimet, pelikonsolit ja paikantimet. Yleisesti ottaen mobiililaitteista puhuttaessa tarkoitetaan jotain laitetta, jolla pääsee nettiin ajasta tai paikasta riippumatta, ei siis pelkästään älypuhelimia (Rikala 2016, 7-8). Holopainen (2015) huomioi mobiiliteknologian hyödyiksi helpon pääsyn palveluihin ja oman terveyden hallintaan ajasta ja paikasta riippumatta.

Rikala (2016, 8) nostaa esille, että mobiiliteknologia mahdollistaa paljon mutakin, kuin vain jonkun älylaitteen käyttämisen. Mobiiliteknologian avulla voidaan hyödyntää liikuteltavaa laitetta, joka mahdollistaa käytön erilaisissa ympäristöissä ja erilaisissa ohjaustilanteissa. Se on työkalu, joka monipuolistaa niin oppimis-, kuin ohjausprosessia. Mobiiliteknologia antaa mahdollisuudet siirtyä ulos perinteisistä toimintaympäristöistä ja antaa uusia näkökulmia sekä motivaatiota oppijoille (Rikala 2016, 8-9). Holopainen (2015) nostaa lisäksi esiin mahdollisuuden erilaisien terveydenhuollon mittauslaitteiden, kuten EKG-sensoreiden ja sykemittareiden, langattomaan käyttöön mobiiliteknologiaa hyödyntäen.

Tulevaisuudessa sosiaali- ja terveysalalla pyritään toiminnan tehostamiseen ja kustannusten laskemiseen. Terveystalveluiden saatavuus halutaan kuitenkin pitää tasapuolisena ja kaikkien saatavilla. Erityisesti harvaan asutuilla alueilla terveystalvelujen saatavuus voi olla haasteellista. Jotta talveluiden saatavuus voidaan turvata, on pystyttävä kehittämään erilaisia teknologisia ja innovatiivisia ratkaisuja toiminnan mahdollistamiseksi (Theodoros & Russell 2008). Euroopan komissio (2014, 4-5) listaa väestön ikääntymisen ja rahoituskysymykset yksiksi suurimmista terveydenhuollon tulevaisuuden haasteista. Komission mukaan mobiilisovellukset voivat olla yksi keino vastata haasteisiin asiakaskeisemmän ja ennaltaehkäisevämmän suunnan saavuttamiseksi, jolloin myös terveydenhuollon toiminta tehostuu. Tehostumiseen vaikuttaa suunnitelun parantuminen, tarpeettomien käyntien vähentyminen ja alan ammattilaisten tukeminen on-

gelmallisissa hoitotilanteissa. Toisaalta myös passiivista potilaan roolia pystytään aktivoimaan ja osallistamaan potilasta esimerkiksi oman hyvinvointinsa mittaamiseen ja arviointiin.

Mobiiliteknologian hyödyntäminen erilaisissa interventioissa ja ohjauksessa elää eräänlaista murroskautta, sillä enenevässä määrin eri organisaatiot siirtyvät toiminnassaan mobiiliaikaan (Rikala 2016, 7-8). Mobiiliteknologian hyödyntäminen avaa tulevaisuudessa mahdollisuuksia terveyspalveluiden saavutettavuuteen tehokkaammin ja sovellusten avulla on mahdollista saada käyttöön jotain täysin uusia palveluita (Holopainen 2015).

Terveyteen ja hyvinvointiin suunnattuja sovelluksia kutsutaan yleisnimityksellä mobile health (mHealth). Mobiiliteknologian kautta terveysneuvonta ja terveyden tilaan vaikuttava ohjaus saavat aivan uudenlaisia keinoja toteutua. Erilaisia terveyssovelluksia löytyy esimerkiksi kotiharjoitteiden ohjaamiseen, etäkonsultaatioihin liikunnan lisäämiseen sekä muiden elämäntapamuutosten tukemiseen ja toteuttamiseen (Holopainen 2015). WHO (2011) kertoo mobiiliteknologian olevan kustannustehokasta, tulostehokasta, vähentävän hoitovirheitä, sekä lisäävän viestintää ja tiedonsaantimahdollisuuksia erilaisissa ohjaustilanteissa.

Mobiiliteknologian hyödyntäminen ei ole mutkatonta. Holopainen (2015) kertoo, että mobiilisovellusten laadun takaaminen on haastavaa, sillä sovelluksia tulee lisää valtavalla vhdilla. On myös tiedettävä millaiset sovellukset innostavat käyttäjiä, jotta he sitoutuvat niiden käyttöön. Ajoittain ongelmia voi tuoda myös tiedon valtava määrä. Erilaisien mobiilisovelluksien kautta saatu tieto pitäisi pystyä arvioimaan suhteellisen nopeasti, vaikkakin pääsääntöisesti tiedon saatavuus onkin positiivinen asia. Tietenkin omat kysymyksensä asettavat vielä esimerkiksi tietoturva, potilasturvallisuus ja laitteiden yhteensopivuus (Holopainen 2015). Lisäksi Euroopan komissio (2014, 8-10) on havainnut, että sovellusten käyttäjät ovat huolissaan omien terveystietojensa joutumisesta kolmansille osapuolille, joka on selvästi yksi sovellusten käyttöä laskeva tekijä. Tämän vuoksi mHealth sovelluksille tulisi käyttää erityisen tiukkoja tietosuoja takeita.

7 Johtopäätökset vaikuttavasta ohjauksesta

Johtopäätöksenä tekemästani kirjallisuuskatsauksesta ja tiedonhausta voin todeta elämäntapamuutoksesta seuraavaa:

Muutoksen kohteena olevan yksilön on oltava tietoinen muutoksen vaatimuksista ja halukas toteuttamaan se. Yksilön on oltava muutoksen keskiössä oman tukiverkostonsa ympäröimänä ja puhuttava muutoksesta itse omista näkökulmistaan (Absetz 2010; Absetz & Honkonen 2011; Hook 2006; Marttila J. 2010; Mustajoki 2006; Poskiparta 2007).

Ohjaus on tehokkainta silloin, kun se on jollain tapaa jatkuvaa ja sisältää kontakteja kuntouttavan tahon ja asiakkaan välillä, sekä asiakkaan omavalvontaa. Lisäksi tärkeää on hyödyntää yksilön omavalvontatuloksia ja mittauksia osana seurantaa (Absetz 2010; Absetz & Honkonen 2011; Honkonen 2011; Kuijpers ym. 2013; MC Millan ym. 2016).

Ohjaajan rooli on olla avoin, motivoiva ja kannustava, sekä tukea ja auttaa asiakkaan muutosta ja muutospuheen kumpuamista (Alahuhta 2009; Lipponen 2008).

Yhteydenpito voi olla helpompaa mobiili- ja virtuaalitekniologiaa hyödyntäen, sekä interaktiivisia nettisivustoja hyödyntäen, jolloin seurannasta tulee tehokkaampaa ja aikaa säästävää, sekä se voi tapahtua reaaliaikaisesti (Kuijpers 2013; MC Millan ym. 2016; Riva 2014).

Erilaisien elämäntapamuutosta tukevien mallien käyttäminen on tärkeää ja mitä monipuolisemmin niitä pystyy hyödyntämään niin sitä parempi. Mikään yksittäinen malli ei ole toista parempi (Absetz & Hankonen 2011). Muutosvaihemalli sopii silloin, kun pyritään lopettamaan jokin terveydelle haitallinen tapa. Kognitiivisbehavioraalinen teoria sopii silloin kun halutaan muuttaa jotain toimintamallia. Sosiaaliskognitiivinen teoria sopii silloin, kun halutaan lisätä terveellisiä elämäntapoja. Tavoitteellisen toiminnan malli sopii oman toiminnan seuraamiseen ja päätelmien tekemiseen seurannan perusteella. Motivoiva haastattelu sopii terveyskäyttäytymisen muutosta haettaessa. Voimaantumisen on keino siirtää terveyskäyttäytymisen vastuuta yksilölle itselleen.

Esimerkkejä vaikuttavaa ohjausta tukevista mobiilisovelluksista

Tässä kappaleessa on esitelty joitakin mHealth sovelluksia, joiden ominaisuudet täyttävät vaikuttavan terveysohjauksen periaatteet, jotka on esitetty kappaleessa kuusi. Sovellukset on kerätty Euroopan komission vuosina 2012-2013 kokoamasta listauksesta, johon on arvioitu laadulliset kriteerit täyttäviä ja hyväksi todettuja mHealth sovelluksia. Tässä listauksessa esiteltävät sovellukset on saatavilla suomessa, ovat ilmaisia ja ovat käyttökieleltään englanniksi tai mahdollisesti myös suomeksi. Tarkoitus esitellä eri tyyppisiä sovelluksia erilaisiin terveystilanteisiin.

HealthyGotch – Autonomisen hermoston tilan mittaaminen. Pelillinen mobiiliteknologinen sovellus, jonka avulla käyttäjä voi saada vinkkejä, kuinka kehittyä omasta EKG-mittauksesta tehdyn informaation perusteella paremmin voivaksi yksilöksi.

ActiveMe – Kroonisen väsymysoireyhtymä aktiivisuuden seuraaminen. Sovelluksen avulla voidaan seurata ja kerätä dataa kuntoutujan päivittäisestä elämästä. Ohjelma analysoi dataa ja hyödyntää sitä mm. palautteen annossa. Sovelluksen avulla pystytään määrittelemään päivittaisen energiankulutuksen tasoja, sekä lähettämään kerättyä tietoa esimerkiksi terveysalan ammattilaisen hyödynnettäväksi.

ArthritisID – Reumakuntoutujien kuntoutumisen ja hoidon tueksi. Sovelluksen kautta saa tietoa reuman diagnosoinnista ja kuntoutuksesta, sekä elämänlaatuun vaikuttavien keinojen löytämisestä. Sovellus tarjoaa mm. harjoitus ja ruokavalio-ohjausta. Henkilökohtaisia tuloksia ja tietoja voidaan tallentaa ja näin hyödyntää myös osana terveysohjausta.

AsthmaPulse – Astman ja allergian hoidon tueksi. Sovelluksen avulla on mahdollista saada tietoa diagnosoinnista, hoidosta ja astmaoireiden kanssa pärjäämisestä. Sovellukseen avulla käyttäjä voi pitää päiväkirjaa oireistaan ja niiden ilmenemisestä. Sovelluksessa julkaistaan myös uusinta tietoutta astmaan liittyvästä uutisoinnista. Kaiken datan voi tallentaa ja suunnitella oman hoitohenkilökunnan kanssa oman hoitosuunnitelman yksilöllisten oireiden perusteella.

Calorie Counter – Shape up club – Ruokavalion itsevalvonta. Sovelluksen avulla käyttäjä pystyy laskemaan ruuasta saatavan energiamääränsä tarkalleen. Lisäksi on mahdollista laatia oma painonpudotussuunnitelma, jota tukee esimerkiksi päivittäisten ruoka ja nestemäärien laskurit. Tallentaa painonhallintaan tarvittavia tietoja, kuten rasvaprosentteja ja osoittaa edistymisen kohti

tavoitetta. Mukana myös päiväkirjamainen kommenttiosio, johon käyttäjä voi lisätä omia tunteuksiaan ja halutessaan jakaa myös niitä ja muita tietoja terveysalan ammattilaisen kanssa.

Diabete UK tracker – Diabeteksen diagnosointi, hoito, ruokavalio ja omavalvonta. Sovelluksen avulla käyttäjä voi tarkkailla omien veriarvojen ja muiden mittaustulosten kehittymistä päivittäin. Tietoja voidaan tallentaa ja arvioida niiden perusteella erilaisia diabeteksen hoitoon vaikuttavia käyttäytymiskaavoja. Tallenteita voi myös lähettää eteenpäin ja hyödyntää yhdessä terveysalan ammattilaisen kanssa.

Dosecast – Lääkkeiden ottamisen muistuttaja. Sovellus lähettää käyttäjälleen ilmoituksia lääkkeiden ottamisajankohtana. Muistista löytyy myös otetut lääkemäärät, jonka vuoksi myös ammattilaisten on helpompi seurata tilannetta.

Headspace – Levottomuuden ja stressin hallinta. Sovellus opettaa käyttäjänsä rauhoittumaan erilaisien harjoitteiden avulla. Päivittäistä edistymistä pystytään seuraamaan ja tallentamaan tietoja. Motivaatiota pyritään lisäämään erilaisien animaatioiden avulla, jotka toimivat myös muistuttajina harjoitteista.

Pain care – Kivun hallinta ja kivun kanssa pärjääminen. Sovelluksen avulla käyttäjät voivat seurata omaa lääkitystään, sivuvaikutuksia, kivun laukaisevia tilanteita jne. Kun dataa on kerätty tarpeeksi ohjelma analysoi yhteenvetoa kivun syistä ja siihen vaikuttavien keinojen mahdollisuuksista. Tietoja voidaan tallentaa ja jakaa terveysalan ammattilaisten kanssa

9 Pohdinta

Nykypäivänä opettajan työ ei ole pelkkää opettamista ja luokkahuonesidonnaista toimintaa. Mäki (2012, 61) kuvaa opettajan osaamisen koostuvan substanssiosaamisesta, pedagogisesta osaamisesta, tutkimus- ja kehittämisosaamisesta sekä työelämäyhteistyöosaamisesta. Opettajat työskentelevät paljon erilaisissa opetusympäristöissä ja esimerkiksi hanketyössä. TKI-toiminta on arkipäivää myös opetustyössä. Itse sain esimakua hanketyön vaativuudesta ja kyvystä heittäytyä mukaan suhteellisen nopeallakin aikataululla. Hanketyö laajentaa selvästi näkökulmia sosiaali- ja

terveysalan kehittämiseen, mutta toisaalta myös vaatii paljon erilaista opetusosaamista. Hanketyössä perinteinen opettajuus muuntautuu uudelleenlaiseksi mahdollisuudeksi toteuttaa omaa andragogista osaamista. Toisaalta hanketyö on kuitenkin haaste, sillä hankeosaamista ei kuulu perinteiseen opettajakoulutukseen laisinkaan, jonka vuoksi kehittymistä ja osaamista voi saada vain osallistumalla itse toimintaan. Niin hanketyössä, kuin kaikessa tutkivassa ja kehittävässä työssä on tärkeää säilyttää kriittisyys ja omat eettiset periaatteet, jotta lopputulos, sekä hankkeen kautta saatu tieteellinen informaatio esitetään sellaisenaan ja pohditaan tiedon yleistettävyyttä ja käytettävyyttä.

Nykyhetkenä näyttää, että erilaiset sosiaali- ja terveysalan hankkeet elävät vahvassa myötätulessa. Hanketyön kautta koulutetaan, kouluttaudutaan, kehitetään ja haetaan alallemme uusia, tehokkaita malleja toimia. Kaikki hanketyön mahdollisuudet ovat vielä kartoittamatta, sillä hankekulttuuri etsii vielä omia raiteitaan. Korkeakoulun opettajat ovat kuitenkin vahvasti mukana hanketyössä ja omalla osaamisellaan kehittämässä sosiaali- ja terveysalan kokonaisuutta kohti uutta ja toimivaa mallia. Myös opiskelijoiden olisi tärkeää päästä jo perusopiskeluaikanaan tutustumaan hanketyöhön, jotta tulevaisuuden asiantuntijoina heillä on selvä kuva siitä, millaisia taitoja se vaatii ja miten toiminta hankkeissa etenee. Erilaisien hankkeiden toteutuminen olisi varmasti tehokkaampaa ja helpompaa silloin, kun hankkeen toimijat tuntevat toiminnan rakentumisen hankkeiden ympärillä. Erityisen tärkeää on kuitenkin säilyttää opettajan ja opiskelijan roolit ja perusopetuksen laatu, sillä mikään hanke ei pysty itsessään opettamaan fysioterapeuttien ydinosaamista ja niitä kliinisen työn taitoja, joita tulevaisuuden työelämä tarvitsee. Mäki (2015, 64) korostaa opettajien ammatti-identiteetin kehittyvän parhaiten juuri kliinisten taitojen opetuksessa ns. perinteistä opetustyötä tehden, joten jo senkin vuoksi opettajuuden on tärkeää säilyttää tietyt perinteiset muodot ilman, että opettajista yritetään väkisin tehdä pelkästään tutkivia ja kehittäviä moniosaajia. Savonmäki (2007, 170-171) painottaa lisäksi, että opettajan roolin pääpaino tulisi säilyä opetustyössä, eikä pyrkiä monipuolistamaan sitä liiallisesti erilaisen tutkimustyön merkeissä.

Jotta tulevaisuuden sosiaali- ja terveysalan osaajat ovat tiedollisesti ja taidollisesti taitavia vaatii se taustalle osaavia opettajia. Terveysalan ohjaaminen on vaikuttavaa silloin, kun sen tekevät

ammattilaiset ovat alansa asiantuntijoita ja tuntevat vaikuttavan ohjauksen menetelmiä. Tämä vaatii jo terveysalan peruskoulutukselta osaavia opettajia, jotka pystyvät välittämään tietoa siitä millainen ja miten suoritettu ohjaaminen on kustannusvaikuttavaa. Tulevaisuuden määräraha kysymykset asettavat merkittävää painetta myös sosiaali- ja terveysalan toimijuuteen. Toiminnan on oltava kustannustehokasta ja tutkimustietoon perustuvaa. Tämän vuoksi myös opetuksen on pohjattava samoihin asioihin, jotta valmistuvat ammattilaiset ovat kykeneviä suoriutumaan vaadittavista työtehtävistä mahdollisimman laadukkaasti.

Ohjaamisella todella on merkitystä elämäntapamuutosten aikaansaamisessa. Mustajoki (2006) on osuvasti ilmaissut, että elämäntapamuutosta ei saada aikaiseksi pakottamalla tai käskyttämällä. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että terveydenalan ammattilaisilla on käytössään keinoja, joiden avulla he voivat tukea yksilön omia pyrkimyksiä muuttaa käyttäytymistään. Pyrkimys uuteen, jättäen vanha taakseen, on haasteellista ja aika-ajoin voi olla mahdollista, että ne vanhat tavat työntyvät taas esiin väkisinkin. Kun yksilöllä on tukea, ymmärrystä ja osaavaa ohjausta käytettävissään on muutoksen teko helpompaa ja tuloksellisempaa.

Jo muutaman päivän koulutus erilaisien elämäntapamuutosta tukevien keinojen käytöstä on osoittautunut toimivaksi. Tämä tarkoittaa, että jokainen terveysalan ammattilainen pystyy suhteellisen pienellä panostuksella vaikuttamaan oman työnsä vaikuttavuuteen (Absetz ja Honkonen 2011). Jokainen työyhteisö, ettei heillä ole riittäviä keinoja elämäntapamuutoksen motivointiin ja aikaansaamiseen. Terveystieteiden tutkimuksissa työskentelevät yksilöt pitävät elämäntapojen muutosta tärkeänä, mutta samalla myös omia voimavarojaan riittämättöminä. Tärkeää olisikin, että eri organisaatioiden johdossa oltaisiin tietoisia, miten pienillä toimenpiteillä ohjauksen tehokkuuteen voitaisiin vaikuttaa. Kun ohjaus tehostuu, on sillä suoria vaikutuksia myöhemmin myös kansantalouteen esimerkiksi sairauskustannusten laskuna ja terveysalan työntekijöiden hyvinvoinnin lisääntymisenä.

Kognitiivisbehavioraalista terapiaa on löydettyjen tutkimusten mukaan käytetty tehokkaimmin syömishäiriökuntoutuksen tukena ja erityisesti buliimikkojen keskuudessa. Heidän kohdallaan

kyseinen terapiamuoto on ollut erittäin toimiva ja sen avulla tuloksia on saatu nopeasti verrattuna esimerkiksi psykoterapiaan. Motivoivan haastattelun on puolestaan havaittu sopivan tupakoinnin lopettamisen kanssa painivien yksilöiden ohjaukseen. Terveysalan ammattilaisille olisi erityisen tärkeää saada tietää millaiset ohjausmuodot toimivat millaisissakin tilanteissa, jotta myös he saavat toiminnastaan tehokasta ja toisaalta tuntevat oman ohjauksensa johtavan myös tuloksiin.

Terveysalan ammattilaisena ja kuntoutustyötä tekevänä näkisin tärkeänä, että oma ohjaamiseni olisi sellaista, että se antaa mahdollisuuksia omien asiakkaideni onnistua omissa elämäntapamuutoksissaan. Vaikka työni on todella enemmän kuntouttavaa, niin lähes jokaisella asiakkaallani on jonkinlainen elämäntapamuutosta vaativa tilanne omassa arjessaan. Se voi olla liikunnan lisäys, ruokailutottumuksien muutos, perheen sisäisen kriisin selvittäminen tai jokin muu arkeen ja kuntoutumiseen vaikuttava asia. Etsiessäni tietoa kyseisen hankkeen luentotilaisuuksia varten huomasin, että ohjauksella todella on merkitystä. Useiden eri ohjaustyylien on havaittu sopivan tietynlaisiin tilanteisiin toisia paremmin. On siis tärkeää osata ohjata monipuolisesti, jolloin mahdollistetaan paras lopputulos. Lohduttavaa on, että jo pienetkin koulutukset auttavat meitä kehittymään ohjaajina, kuten Absetz ja Hankonen (2011) ovat huomanneet. Kun saamme ohjauksetamme tehokkaampaa, pystymme siirtämään voimavaroja muuallekin ja silti pitämään toimintamme kustannustehokkaana ja tuloksellisena.

Ohjaustaitojen kehittyminen olisi tärkeää ottaa osaksi sosiaali- ja terveysalan opetusta. Kun taitojen perusteet on hallussa jo perusopintovaiheessa, niin niiden hyödyntäminen on varmasti vaivatonta ja tehokkaampaa varsinaisessa työelämässä. Tämä vaatii paljon myös opettajalta. Pelkkä tieto ohjaustaitojen merkityksestä ei riitä, vaan opettajan on pystyttävä välittämään se osaaminen eteenpäin. Millaiset keinot opettajalla on tukea tulevien asiantuntijoiden ohjaustaitojen kehittymistä niin, että ne parhaat keinot löytyvät käyttöön sellaisissa tilanteissa joihin niitä tarvitaan.

voisi jopa lyhyillä sisäisillä koulutuksilla vaikuttaa työyhteisön ohjauksen toimivuuteen. Absetz ja Hankonen (2011) kertovat, että monet ammattilaiset kokevat,

Tulevaisuuden sosiaali- ja terveysalan haasteet ovat laajassa tiedossa Sote-keskustelun myötä. Kustannustehokkuus ja vaikuttavuus ovat merkittävässä asemassa silloin, kun mietitään, millai-

siin palveluihin määrärahoja on mahdollista antaa. Toisaalta palveluiden saatavuus pitäisi pystyä takaamaan kaikille yhdenvertaisesti asuinkunnasta tai -paikasta huolimatta. Mobiiliteknologian avulla esimerkiksi etävastaanotot voivat lisääntyä, joka mahdollistaa terveydenhuollon tavoitettavuuden ympäri kansakunnan. Terveydenhuollon työntekijöiden tavoitettavuus paranee, joka mahdollistaa hoidon oikean ajoittumisen, jolloin myös kustannustehokkuus vahvistuu. Vastuuta pystytään siirtämään myös asiakkaalle itselleen, kun omavalvonta ja hoidon seuraaminen onnistuvat etänä esimerkiksi interaktiivisia palveluita hyödyntäen.

Cowan ym. (2013) ovat huomanneet tutkimuksessaan, että toimivissa mobiiliteknologian terveyssovelluksissa on hyödynnetty taustalla myös jotain teoreettista mallia. Hyödynnettäessä erilaisia sovelluksia terveysneuvonnassa on siis syytä kiinnittää huomiota siihen, millainen sovellus on käytössä. Tämän vuoksi on tärkeää, että terveysalan ammattilaiset tietävät millaisia sovelluksia hyödyntävät omassa terveysohjaamisessaan ja kuinka kyseiset sovellukset toimivat. Voisiko tulevaisuudessa jo terveysalan peruskoulutukseen sisältyä opintokokonaisuus, jossa käsiteltäisiin mobiiliteknologian hyödynnettävyyttä erilaisissa terveysneuvonta tilanteista? Tällöin jokainen alalla toimiva tietäisi millaisilla kriteereillä sovelluksia kannattaa hyödyntää ja millaisiin asioihin sovellusten käytössä tulisi kiinnittää huomiota.

LÄHTEET

Absetz P. 2010. Mistä motivaatio käyttäytymisen muutokseen? Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kansanterveyspäivä 2010. Viitattu 13.1.2017.

<https://www.thl.fi/documents/10531/1449887/motivaatio.pdf/413fae3b-9560-46cb-bdda-ac5ea2232411>

Absetz P. 2013. Motivoiva, voimaannuttava ohjaus. Työvälineitä.

Absetz P & Hankonen N. 2011. Elämäntapamuutoksen tukeminen terveydenhuollossa. Vaikuttavuus ja keinot. *Duodecim*, 127, 2265–2272.

Agras W.S., Walsh T. & Fairburn C.G. et al. A multicenter comparison of cognitive-behavioral therapy and interpersonal psychotherapy for bulimia nervosa. *Arch Gen Psychiatry* 2000(57),459-466. doi:10.1001/archpsyc.57.5.459

Alahuhta M., Korhonen E., Jokelainen T., Husman P., Kyngäs H. & Laitinen J. Miten henkilöt, joilla on kohonnut tyypin 2 diabeteksen riski kuvaavat elämäntapamuutosta ja painonhallintaansa? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 46(2009), 148-158.

Allen C. 2014. Supporting effective lifestyle behavior change interventions. *Nurse Standard*. 2014 feb 12(28) 24, 51-59

Cowan L., van Wageningen S., Brown B., Hedin R., Seino-Stephan Y., Cougarrall P. & West J. Apps of Steel: Are Exercise Apps Providing Consumers With Realistic Expectations? A Content Analysis of Exercise Apps for Presence of Behavior Change Theory. *Health Education & Behavior* 2013 (40)2, 133–139. DOI: 10.1177/1090198112452126

Dagnan D. 2016. Cognitive behavioral therapy. Teoksessa *Psychiatric and behavioural disorders in intellectual and developmental disabilities (toim.) Hemmings C. & Bouras N. 3-painos*. Cambridge University press. Cambridge. 161-170.

Euroopan komissio. 2014. VIHREÄ KIRJA terveystieteen mobiilisovelluksista (“mHealth”). Brysseli. Viitattu 9.3.2017. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2014/FI/1-2014-219-FI-FI-1.Pdf>

EDHA 2012-2013. European directory of health apps. A review by patient groups and empowered consumers. Lontoo. Viitattu 9.3.2017. file:///C:/Users/v3/Downloads/PV_AppDirectory_Final_Web_300812.pdf

Falvo, D.R. 2011. *Effective patient education: a guide to increased adherence*. 4. painos. London: Jones & Bartlett.

Hankonen N. 2011. Psychosocial processes of health behaviour change in a lifestyle intervention Influences of gender, socioeconomic status and personality. Akateeminen väitöskirja. Sosiaali ja terveystieteiden tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Holopainen A. Mobiiliteknologia ja terveyssovellukset, mitä ne ovat? *Duodecim* 2015;131:1285-1290.

Hook, M.L. 2006. Partnering with patients-a concept ready for action. *Journal of advanced nursing*, 56 (2), 133-143. Viitattu 13.12. 2016 <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0a94753d-ae1d-4e2e-a02c892a800f456%40sessionmgr120&vid=1&hid=115>.

Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Viitattu 8.4.2017. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf>

Järvinen M. 2014. Motivoiva haastattelu. Käypä hoito-suositus. Viitattu 14.11.2016. <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituks/suositus?id=nix02109>

Järvinen M. 2014. *Vaikuttava terveysohjaus. Näytönastekatsaus*. Viitattu 5.11.2016 & 13.11.2016. <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituks/suositus?id=nak08281>

Knittle K., Maes S. & De Gucht V. Psychological interventions for rheumatoid arthritis: Examining the role of self-regulation with a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Arthritis Care Res (Hoboken)* 2010; 62:1460-72. DOI: 10.1002/acr.20251

Kuijpers W., Groen W.G., Aaronson N.K. & van Harten W.H. A Systematic Review of Web-Based Interventions for Patient Empowerment and Physical Activity in Chronic Diseases: Relevance for Cancer. *Journal of medical internet research* 2013; 15(2)

Lipponen K., Kanste O., Kyngäs H. & Ukkola L. Henkilöstön käsitykset potilasohjauksen toimintaedellytyksistä ja toteutuksesta perusterveydenhuollossa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 45(2008)2, 121-135.

Lohiniva V. & Sarajärvi A. 2004. Työpaikka oppimis-, tutkimus- ja kehittämissympäristönä. Toim. Kotila H. & Mutanen A. Teoksessa *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Edita, Helsinki. 177-195.

Luszczynska A. & Schwarz R. 2005. Social cognitive theory. Teoksessa *PREDICTING Health Behaviour*. Conne P. & Norman P. (toim.). Open University Press. Maidenhead Berkshire England.

Marttila J. 2010. Muutosvalmius. Käypä hoito- suositus. Viitattu 14.11.2016 <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituks/suositus;jsessionid=28BDE348278E54C3A1C31F718F3D3766?id=nix01668>

MC Millan B., Hickey E., Patel M.G. & Mitchell C. Quality assessment of a sample of mobile app-based health behavior change interventions using a tool based on the National Institute of Health and Care Excellence behavior change guidance. *Patient education and counseling*. 2016 (99)3. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.pec.2015.10.023>

Michie S., Abraham C., Whittington C., Mc Ateer J. & Gupta S. Effective techniques in healthy eating and physical activity interventions: a meta-regression. *Health Psychol* 2009(a);28:690-701. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016136>.

Mustajoki P. 2006. Lihava potilas lääkärin vastaanotolla. *Duodecim* 122:1256–60.

Mäki K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakoulun opettajan toiminnan kontekstina. *Jyväskylä studies in business and economics* 109. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Nyatanga, L. & Dann, K.L. 2002. Empowerment in nursing: the role of philosophical and psychological factors. *Nursing Philosophy*, 3(3). 234–239. doi:10.1046/j.1466-769X.2002.00107.x.

Poskiparta M. 2007. Neuvonnan keinoin kohti terveyskäyttäytymisen muutosta. *Virkaanastujais-esitelmä 17.10.2007*. Jyväskylän Yliopisto. Terveyskasvatuksen laitos. Jyväskylä.

Poulsen S., Lunn S., Daniel S., Folke S., Borg Mathiesen B., Katznelson H. & Fairburn C. A Randomized Controlled Trial of Psychoanalytic Psychotherapy or Cognitive-Behavioral Therapy for Bulimia Nervosa. *The American Journal of Psychiatry*. 2014(171)1, 109-116. doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.12121511.

Rikala J. 2016. Mobiilioppiminen. Mobiiliteknologian hyödyntäminen opetuksessa. *Books on Demand*. Helsinki.

Riva S., Camerini A.-L., Allam A. & Schultz P.J..Interactive Sections of an Internet-Based Intervention Increase Empowerment of Chronic Back Pain Patients: Randomized Controlled Trial. Journal of Medical Internet Research. 2014 (16)8. doi: 10.2196/jmir.3474

Savonmäki P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyöammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä.

Silkela R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Viitattu 8.4.2017. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/silkela.pdf>

Shearer N., Fleury J. & Belyea M. Randomized Control Trial of the Health Empowerment Intervention Feasibility and Impact. Nursing Research 2010 (59)3, 203-211. DOI: 10.1097/NNR.0b013e3181dbbd4a.

Stacey F., James E., Chapman K., Courneya K. & Lubans D. A systematic review and meta-analysis of social cognitive theory-based physical activity and/or nutrition behavior change interventions for cancer survivors. Journal of Cancer Survivorship. 2015(9)2, 305-338.

Suntio S-T. 2004. Hankelähtöinen toiminnan tutkimus. Toim. Kotila H. & Mutanen A. Teoksessa Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita, Helsinki. 163-175.

Theodoros D. & Russell T. 2008. Telerehabilitation: current perspectives. Studies in Health Technology and Informatics. Viitattu 4.3.2017. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18431862>

WHO 2011. *mHealth - New horizons for health through mobile technologies. Global Observatory for eHealth series – Volume 3.*

LUKU III TIIMIT JA YHTEISÖT OPETUKSESSA

12. OMAISHOITAJIEN JA OPISKELIJOIDEN ODOTUKSET OPPI- LAITOSYHTEISTYÖNÄ TOTEUTETTUA FYYSISTÄ TOIMINTAKY- KYÄ EDISTÄVÄÄ JA VIRIKETOIMINTAA KOHTAAN

Jaana Reponen & Annu Suvinen

Johdanto

Ammatillisen koulutuksen tulisi nykypäivänä pyrkiä vastaamaan yhä enenevässä määrin työelämän tarpeisiin. Ammatillisessa koulutuksessa tulisi ottaa huomioon työelämän alakohtaiset ja alueelliset tarpeet, työvoiman tarpeet sekä väestökehityksestä johtuvat muutokset (Opetushallitus 2015, 11). Työelämälähtöisyyden kehittäminen oppilaitoksissa vaatii työelämäyhteyksien vahvistamista sekä tiivistä yhteistyötä työelämän eri toimijoiden ja muiden sidosryhmien kanssa. Näin voidaan vahvistaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen roolia ja mahdollistaa oppiminen aidoissa toimintaympäristöissä.

Väestön ikärakenne Suomessa muuttuu pysyvästi. Eliniän pidentyminen ja alhainen syntyvyys johtavat siihen, että lasten ja nuorten määrä vähenee, työikäinen väestö supistuu ja ikääntyneiden määrä väestössä kasvaa (Parjanne 2004). Ikääntyneiden määrän kasvu yhdistettynä iäkkäiden laitoshoidon vähentämiseen ja kotiin annettavien palvelujen lisäämiseen voi johtaa muun muassa siihen, että omaishoitajuuden rooli kasvaa. Omaishoitajuus vaatii omaishoitajalta paljon voimavaroja, minkä vuoksi on tärkeää kehittää erilaisia omaishoitajan voimavaroja eheyttäviä tukimuotoja. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyöllä voidaan pyrkiä vastaamaan muun muassa tämän kaltaisiin tarpeisiin.

Tämä pienimuotoinen tutkimus on toteutettu Siilinjärven terveyskeskuksen kuntoutuksen ja liikuntatoimen, Savonia-ammattikorkeakoulun ja Savon ammatti- ja aikuisopiston yhteistyössä järjestämässä Virikettä omaishoitajille ja hoidettaville -projektissa. Työn tarkoituksena oli selvittää, millaisia odotuksia Savon ammatti- ja aikuisopiston lähihoitaja- ja Savonia-ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoilla oli viriketoiminnan ohjaamista kohtaan. Lisäksi selvitettiin omaishoitajien odotuksia fyysistä toimintakykyä edistävää toimintaa kohtaan.

2 Työelämälähtöisyys opettajan työssä

2.1 Ammatillinen peruskoulutus, ammattikorkeakoulu ja työelämälähtöisyys

Opetushallituksen (2015, 5) määräyksen mukaan perustutkintojen perusteita on uudistettu, jotta työelämän ja erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin voitaisiin vastata entistä paremmin. Koulutuksen järjestäjillä tulisi siten olla laajemmat mahdollisuudet koulutuksen räätälöimiseen alueellisen ja paikallisen työelämän tarpeisiin sekä tarjota opiskelijoille yksilöllisiä ja joustavia opintopolkua. Ammatillisessa peruskoulutuksessa on lisätty erityisesti paikallisia ammatillisia tutkinnon osia paikallisen ja alueellisen työelämän tarpeisiin vastaamiseksi ja opiskelijoiden työllistymisen edistämiseksi. Keskiössä on osaamisen hankkiminen ja osaamisen laadun varmistaminen työpaikoilla aidoissa työtilanteissa (Opetushallitus 2015, 5). Työelämälähtöisen ammatillisen koulutuksen tulisi Opetushallituksen (2015, 11) mukaan vastata työelämän alakohtaisiin ja alueellisiin tarpeisiin, työvoiman tarpeisiin sekä väestökehityksestä johtuviin muutoksiin. Työelämälähtöisyyttä kehitettäessä oppilaitoksen tulisi vahvistaa koulutuksen työelämäyhteyksiä sekä työelämä- ja yrittäjyyskasvatusta, mikä edellyttää tiivistä yhteistyötä työelämän eri toimijoiden ja muiden sidosryhmien kanssa ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen roolin vahvistamista.

Savonia-ammattikorkeakoulussa työelämäyhteistyöstä todetaan, että tiedot ja taidot karttuvat tasapainoisesti, ja opiskelu on aidosti työelämäläheistä. Opiskelijat toteuttavat vuosittain erilaisia käytännön tehtäviä osana opintojaan. Suuri osa tällaisista tehtävistä on alueen yritysten opiskelijoille tarjoamia toimeksiantoja. Projekteja on käynnissä jatkuvasti ja jotkut niistä vakiintuvat käytänteiksi (Savonia-ammattikorkeakoulu 2017).

Työelämälähtöisyyden toteuttamisessa koulutuksen järjestäjä toisella asteella määrittelee, miten perustutkintojen ammatilliset tutkinnon osat toteutetaan siten, että ne mahdollistavat opiskelijan perustutkinnon suorittamisen tutkinnon osa kerrallaan. Koulutuksen järjestäjä määrittää opetussuunnitelmassaan myös sen, miten yhteistyössä työelämän ja työpaikan kanssa suunnitellaan koko perustutkinnon suorittaminen sekä miltä osin eri tutkinnon osien toteuttaminen voidaan mahdollisesti toteuttaa yhdessä (Opetushallitus 2015, 58).

Virtasen, Tynjälän ja Stenströmin (2010, 101) mukaan ammatillisen peruskoulutuksen työelämän käytännöille, eli työssäoppimiselle ja ammattiosaamisen näytöille, on luotu yhtenäinen toimintamalli, mikä luo samalla kehykset koulutuksen ja työelämän rajapinnalla toteutettavalle pedagogiikalle. Vastaavanlaista oppilaitoksen ja työelämän välistä toimintaa voidaan toteuttaa myös tutkinnon osien sisällöissä, kuten tässä tutkimuksessa.

2.2 Ammatillinen opettajuus

Vertasen (2002, 214-219) mukaan ammatillisen opettajuuden keskeisiä alueita ovat opettajan oma persoonallisuus, sosiaalisuus, vuorovaikutustaidot sekä ammatilliset toimintavalmiudet. Opettajuus edelleen kehittyy jatkuvasti ihmissuhdeammattina, jossa korostuu valmius kohdata oppilaiden erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotukset. Enenevässä määrin opettajan työssä korostuu myös taito käyttää työelämää oppimisympäristönä, kykyä

huomioida alan kulttuuri ja sen kehittäminen sekä osoittaa teorian ja käytännön yhteydet todellisissa tilanteissa. Tämä asettaa opettajan osaamiselle entistä suurempia vaatimuksia ja edellyttää oppilaitoksilta työelämäyhteyksien ja koulu yhteisön välisten oppimisen mahdollisuuksien tehokasta hyödyntämistä (Vertanen 2002, 214-219).

Tiilikkala (2004, 76) esittää väitöskirjassaan terveystalouden opettajan ammatillista opettajuutta kuvaaviksi ja jäsentäviksi tekijöiksi puolestaan ammatillisuuden, kasvatuksellisuuden, persoonallisuuden ja vuorovaikutuksen. Erityisesti pitkän ammatillisen työkokemuksen omaavilla ammatillisuus korostui. Tärkeäksi opettajille käytännön opettajina oli pysyminen työelämän tapahtumien tasalla sekä käytännön ja teorian yhdistäminen aidoissa tilanteissa (Tiilikkala 2004, 76; Vertanen 2002, 215). Opettajan tehtävä on näin ollen auttaa opiskelijaa yhdistämään teoreettista ja käytännöllistä osaamista (Tiilikkala 2004, 76).

Tiilikjalan (2004, 77) mukaan kasvatuksellisuus terveystaloudella sisältää ne opettajan tiedot ja taidot, joiden avulla hän tukee opiskelijoiden ammatin oppimista, ammatillista ja persoonallista kasvua. Tämä on laaja käsite, johon kuuluu kaikki se opettajan pedagoginen ja didaktinen toiminta, joka edistää oppimisprosessia. Kasvatuksellinen toiminta on opettamista ja kasvattamista, vaikka kyse on ammatin opettamisesta usein jo aikuisille tai nuorille aikuisille (Tiilikkala 2004, 77).

Tiilikjalan (2004, 78) mukaan terveystalouden opettaja käyttää omaa persoonaansa työvälineenä oman ammatillisen ja kasvatuksellisen kokemusten ja näkemysten ohella. Terveystalouden opettajuudelle olennaista on, että opettaja voi olla työssään läsnä kokonaisuutena persoonana, omine kokemuksineen ja määrittellä itse oman opetuksensa ja opettajuutensa. Brookfieldin (2013) mukaan tehokkaan tekniikan mukaista aikuisten opettamisessa on asettaa opettajan valta läpinäkyväksi ja kritiikille alttiiksi käyttämällä auktoriteettiaan niin, että sen tarkoitus on selvästi kerrottu ja opiskelijat ovat sen ymmärtäneet. Tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi arviointikriteerien näkyväksi tekemistä.

Vuorovaikutus terveysalalla on Tiilikalan (2004, 78-79) mukaan ammatillisen opettajan työlle leimaa antavaa. Vuorovaikutteisten kontaktien määrä päivittäin on suurta ja tahot moninaiset. Näitä tahoja ovat erilaiset opiskelijat, oman oppilaitoksen toiset opettajat, vierailevat asiantuntijaopettajat sekä hallinto. Lisäksi keskeinen ryhmä, jonka kanssa opettaja on vuorovaikutuksessa, ovat ohjaajat erilaisissa ammattikäytännön työyksiköissä, hoitoyhteisöt ja näissä myös asiakkaat/potilaat. Työelämä on terveysalan opettajalle erityinen, merkittävä ja luonnollinen vuorovaikutussuunta. Työelämäsuhteet ovat olleet moninaiset ja niiden määrä on edelleen lisääntynyt (Tiilikala, 2004, 80).

Paason (2012, 48) mukaan ammatillisen koulutuksen opettajan professio on muuttumassa ja ammatillisissa koulutusorganisaatioissa ei ole riittävän selkeästi määritelty ammatillisten opettajien ydinosiamista. Myöskään työelämän tarpeiden ja oppimiskäsitysten sekä opetuskulttuurin muutosten vaatimuksia ei Paason (2012, 48) tutkimuksen mukaan ole tarpeeksi huomioitu. Tulevaisuudessa ammatillisen opettajan työnkuva on edellisten tutkimusten tapaan dynaaminen, verkostoissa vuorovaikutuksen seurauksena joustava ja kehittyvä.

Erityisesti Paason (2012, 48) mukaan korostuu koulutuksen työelämävastaavuus sekä osaamisen kehittäminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Työelämän muutossuunnat ja osaamistarpeet haastavat ammatillisen koulutuksen ennakoinnin niin kansallisella, alueellisella kuin paikallisellakin tasolla. Vaikka Paason (2012, 48) tutkimuksessa koulutuksen ja työelämän yhteistyö nähtiin tärkeänä osana ammatillisen koulutuksen todellisuutta, niin tutkimukseen osallistuneista ammatillisista opettajista neljäsosa ilmoitti, että ei toimi missään koulutuksen ja työelämän välisessä yhteistyöverkostossa. Sen sijaan koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö opettajien vastauksissa nähtiin lähes pelkästään opiskelijoiden työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen näkökulmasta, mikä Paason (2012, 48) mukaan osoittaa, ettei koulutusjärjestelmä ole kyennyt vastaamaan sille asetettuihin haasteisiin työelämän palvelu- ja kehittämistehtävästä, työelämän osaamis- ja koulutustarpeiden ennakoinnista eikä työelämän tarpeisiin suunnatusta am-

matillisesta koulutuksesta. Toisaalta Virtasen, Tynjälän ja Stenströmin (2010, 101) mielestä opettajien tietämys työelämästä pysyy ajantasaisena jo pelkästään työssäoppimisen ohjauksen ja ammattiosaamisen näyttöjen arvioimisen kautta.

2.3 Ammatillisen opettajan toimijuus

Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen (2010, 145) ovat tutkineet opettajien toimijuutta heidän mahdollisuuksinaan neuvotella työstään ja sen toteuttamiseen liittyvistä, opettajalle merkityksellisistä asioista. Opettajien toimijuus ei rajoitu pelkästään omaan perustyöhön vaan siihen liittyy läheisesti mahdollisuus vaikuttaa, toimia ja neuvotella lähiyhteisön ja organisaation tasoilla. Heidän tutkimuksissa keskeistä on koulutusorganisaatioiden tarkastelu sosiaalisina ympäristöinä, jotka luovat puitteita opettajien erilaisiin käytänteisiin osallistumiselle, oppimiselle ja ammatillisen identiteetin neuvotteluille. Näiden raamien sisällä opettajat harjoittavat toimijuuttaan yksilöllistä ja elämänhistoriaan kiinnittyvistä lähtökohdistaan. Opettajien toimijuudella tarkoitetaan sosiaalisen ympäristön ja organisaation tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitteiden sekä työhön liittyvien yksilöllisten tavoitteiden ja orientaatioiden tiedostamista sekä näiden yhteen kietoutuneen ymmärryksen pohjalta rakentuvaa tavoitteellista toimintaa työssä, työyhteisöissä ja organisaatiossa sekä työuraan liittyvää päätöksentekoa (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010, 145).

Hökkän, Vähäsantanen ja Saarisen (2010, 148-149) mukaan opettajien ammatillisessa identiteetissä oli tunnistettavissa neljä erilaista ammatillista orientaatiota, jotka ovat osin päällekkäisiä, mutta joista yleensä yksi korostui. Näitä olivat kasvatuksellisuus, oppiaineeseen orientoituminen, yhteistyö sekä tutkimukseen ja kehittämiseen orientoituminen. Esimerkiksi yhteistyöhön orientoituneet opettajat halusivat toimia erityisesti oman koulutusorganisaation ulkopuolella yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Nämä ammatilliset orientaatiot siis ilmentävät opettajan näkemystä siitä, mikä hänelle on työssä tärkeää ja mitkä tehtävät hän kokee merkityksellisiksi (Vähäsantanen ym. 2008, 35-37).

3 Omaishoitajuus Suomessa

Omaishoitajat ja läheiset -liitto ry:n (2017) mukaan omaishoitajalla tarkoitetaan henkilöä, joka pitää huolta perheenjäsenestään tai läheisestään, joka sairaudesta, vammaisuudesta tai muusta erityisestä hoivan tarpeesta johtuen ei selviydy arjessa omatoimisesti. Selvitysten mukaan noin miljoona suomalaista auttaa säännöllisesti jotakin läheistään. Tällä hetkellä Suomessa arvioidaan olevan noin 350 000 omaishoitotilannetta, joista sitovia ja vaativia on noin 60 000. Vain pieni osa omaishoitotilanteista on kuitenkin lakisääteisen omaishoidon tuen piirissä. Laki omaishoidon tuesta määrittelee omaishoitajaksi henkilön, joka on tehnyt toimeksiantosopimuksen kunnan kanssa läheisensä omaishoidosta. Vuonna 2015 Suomessa oli noin 43 000 omaishoitosopimusta (Omaishoitajat ja läheiset -liitto ry 2017).

Omaishoitajat ja läheiset -liitto ry:n (2017) mukaan omaishoitotilanne mielletään usein ikäihmisten hoitamiseksi, vaikka hoidettavat läheiset voivat yhtä hyvin olla myös lapsia tai työikäisiä. Omaishoitotilanne voi tulla ajankohtaiseksi eri elämänvaiheissa. Omaishoitajia voivat olla muun muassa vammaisen lapsen vanhemmat, omaa puolisoaan eri iässä hoitavat tai ikääntyvistä vanhemmistaan huolehtivat lapset. Hoitosuhde voi kehittyä äkillisesti esimerkiksi sairaskohtauksen, onnettomuuden tai erityistä hoivaa tarvitsevan lapsen myötä tai vaihtoehtoisesti hitaasti läheisen avuntarpeen lisääntymisen seurauksena (Omaishoitajat ja läheiset -liitto ry 2017).

Toisen ihmisen jatkuva, monissa tapauksissa jopa ympärivuorokautinen, hoitaminen vaatii omaishoitajalta paljon voimavaroja. Hoivan antajan on huolehdittava omasta jaksamisestaan täydentämällä jollain tavoin omia voimavarojaan. Vaikka omaishoitajan arki on usein työntäyteistä ja uuvuttavaakin, niin läheisen hoitaminen kotona tuo usein myös iloa ja tyytyväisyyttä. Sekä omaishoitaja että hoidettava voivat tuntea kuitenkin yksinäisyyttä ja turvattomuutta, ja nämä ovatkin suurimpia sisäisiä voimavaroja kuluttavia tekijöitä (Lappalainen & Turpeinen 1999, 7, 13.)

Omaishoitotilanteissa tarvitaan monenlaisia palveluja ja tukimuotoja, jotka helpottavat arjen sujumista ja antavat omaishoitajalle mahdollisuuden omaan aikaan, lepoon ja vapaaseen. Tällaisia palveluja ja tukimuotoja voivat olla esimerkiksi kotiin saatavat palvelut, tilapäishoidon järjestäminen, päivätoiminta, hoitotarvikkeet, apuvälineet tai kodin muutostyöt (Omaishoitajat ja läheiset -liitto ry 2017). Sosiaali- ja terveysministeriön teettämän selvityksen (STM 2007) mukaan yleisimpiä omaishoitajille tarjottavia palveluja ovat vapaapäivät, palveluohjaus, koulutus, neuvonta, sosiaalityön palvelut sekä vertaisryhmätoiminta. Kuitenkin vain voin puolet omaishoitajista pitää heille lain mukaan kuuluvan vapaansa. Omaishoidontuen kehittämishaasteista keskeisimpiä ovat selvityksen mukaan omaishoidettavien ja -hoitajien elämänlaadun edistäminen, kattava toimintakyvyn ja voimavarojen arviointi niin hoidettavan kuin omaishoitajankin osalta (jotta tarvittava apu voidaan kohdentaa oikein ja tavoitteellisesti, hoito- ja palvelusuunnitelman ohjaamana) sekä omaishoidon kehittäminen palvelurakenteen kiinteänä osana pitkäjänteisesti, mukaan lukien tuen kattavuuden lisääminen (STM 2007).

4 Virikettä omaishoitajille ja hoidettaville -projekti

4.1 Projektin kuvaus

Virikettä omaishoitajille ja hoidettaville -projektin tavoitteena on kaatumisen ennaltaehkäisyyn vaikuttaminen fyysisen-, psyykkisen ja sosiaalisen kuntoutuksen keinoin moniammatillisesti. Projekti toteutuu yhteistyössä Siilinjärven kunnan kanssa, joka tarjosi toiminnalle tilat ja toivoo toiminnasta mahdollisesti projektin jälkeen jatkuvaa toimintaa. Toiminnan tavoitteena on omaishoitajille mahdollisuus fyysisen toimintakyvyn ylläpitämiseen ja edistämiseen sekä toisten samassa tilanteessa olevien tapaamiseen samalla, kun omaishoitajien hoidettaville omaisille on järjestetty ohjattua fyysistä ja sosiaalista toimintakykyä edistävää toimintaa fysioterapeutti- ja lähihoitajaopiskelijoiden toimesta.

Menetelminä projektissa käytetään fyysistä- ja sosiaalista toimintakykyä edistäviä menetelmiä, kuten esimerkiksi alaraajojen lihasvoimaa sekä tasapainoa edistäviä fyysisiä harjoituksia sekä erilaisia viriketoiminnan menetelmiä. Omaishoitajien toiminnasta vastaa Siilinjärven erityisliikunnanohjaaja ja opiskelijat vastaavat omaisten toiminnasta. Työnjako fysioterapeutti- ja lähihoitajaopiskelijoiden välillä on siten, että fysioterapeutti-opiskelijat keskittyvät fyysistä toimintakykyä edistäviin – ja lähihoitajaopiskelijat puolestaan sosiaalista toimintakykyä edistäviin menetelmiin ohjauksessaan. Toiminta toteutuu kevään 2017 aikana joka toinen viikko, yhteensä viisi kertaa. Ryhmän ohjauksessa samanaikaisesti on kunakin toimintapäivänä yksi fysioterapeutti- ja kaksi lähihoitajaopiskelijaa. Opiskelijoita voi toiminnassa mukana olla useita, eli eri toimintakerroilla ohjaajina voivat toimia eri opiskelijat.

4.2 Rekrytointi

Toimintaan mukaan ohjautui seitsemän omaishoitaja ja omaisen -paria. Toimintaan osoitetut tilat ja ohjaajien määrä ovat rajalliset, joten toimintaan otettavien määrää ei näin ollen voitu kasvat-
taa. Rekrytointi toimintaan tapahtui Siilinjärven kunnan palveluohjaajien kautta, joille fysiotera-
apeutti-opiskelijat olivat työstäneet rekrytointimainoksen. Ilmoittautumiset osoitettiin Siilinjärven
kunnan erityisliikunnanohjaajalle.

4.3 Vastuut

4.3.1 Oppilaitokset

Oppilaitoksien vastuulla on opiskelijoiden valinta toimintaan ja toiminnan sisällyttäminen sopi-
viin opiskelijan opintojaksoihin. Toiminta sisällytettiin lähihoitajakoulutuksessa toimintaan osal-
listuvan ryhmän Kuntoutumisen tukemisen sisältöihin. Oppilaitoksen vastuulla on lisäksi opiske-

lijoiden vakuuttaminen, kuten oppilaitoksella tai työssäoppimisessakin tapahtuvassa työskentelyssä.

4.3.2 Opiskelijat

Opiskelijoilla on vastuu toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta, yhteistyössä fysioterapeuttiopiskelijoiden kanssa. Opiskelijat vastaavat itsenäisesti siitä, että he ovat toiminta-aikoina ajoissa paikalla ja mahdollisen esteen sattuessa vastaavat sijaisen saamisesta toimintaan. Käyttäessään toiminnassa välineitä, opiskelijat vastaavat välineiden saatavuudesta toimintapaikalle. Opiskelijat ovat toiminnan ajan vastuussa myös ohjattavasta ryhmästä, esimerkiksi yleisen turvallisuuden suhteen.

4.3.3 Opettajat

Opettajalla on vastuu toiminnan suunnittelun ja toteutuksen ohjaamisesta. Opettaja voi olla mukana valitsemassa opiskelijoita toimintaan, toimintaan valitun ryhmän/ryhmien sisällä. Opettaja vastaa myös toimintaan liittyvästä raportoinnista ja yhteistyöstä muiden organisaatioiden kanssa.

5 Tutkimuksen tarkoitus ja menetelmät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia odotuksia Savon ammatti- ja aikuisopiston lähihoitaja- ja Savonia-ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoilla oli viriketoiminnan ohjaamista kohtaan. Lisäksi selvitettiin omaishoitajien odotuksia fyysistä toimintakykyä edistävää toimintaa kohtaan.

Aineiston kerääminen toteutettiin kyselytutkimuksena (liitteet 1 ja 2). Opiskelijoiden kyselyssä oli 12 ja omaishoitajien kyselyssä 13 monivalintakysymystä. Lisäksi kummassakin kyselyssä oli yksi avoin kysymys. Vastausasteikkona käytettiin Likertin 5-portaista asteikkoa. Kysely toteutettiin omaishoitajille ja fysioterapeuttiopiskelijoille 16.3.2017 Siilinjärven terveyskeskuksen fysioterapiatiloissa ja lähihoitajaopiskelijoille oppilaitoksella 22.3.2017. Kyselyn vastausprosentti oli 100 %.

Kyselyn tulokset analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Kaikkien fysioterapeutti- ja lähihoitajaopiskelijoiden vastaukset analysoitiin yhdessä.

6 Tulokset

Kyselyyn opiskelijoiden odotuksista viriketoiminnan ohjaamista kohtaan vastasi 20 lähihoitajaopiskelijaa ja 2 fysioterapeuttiopiskelijaa (N=22). Opiskelijat olivat iältään 20-45-vuotiaita ja heidän keski-ikänsä oli 29 vuotta. Opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa joko vuonna 2016 (lähihoitajaopiskelijat) tai vuonna 2014 (fysioterapeuttiopiskelijat).

Opiskelijat odottivat viriketoiminnan ohjaamiselta eniten asiakaskohtaamisia (ka 3.90), ryhmä- ja yhteistyötaitojen kehittämistä (ka 3.77) ja ammatillisen itseluottamuksen parantamista (ka 3.55). Opiskelijoista 65 % odotti asiakaskohtaamisia, 68,2 % ryhmä- ja yhteistyötaitojen kehittämistä ja 50 % ammatillisen itseluottamuksen parantamista melko paljon tai erittäin paljon. Opiskelijat odottivat vähiten viriketoiminnan ohjaamiselta verkostoitumista (ka 2.45), alan käytäntöihin tutustumista (ka 3.05) ja työkokemusta (ka 3.09) (taulukko 1).

Kyselyyn omaishoitajien odotuksista fyysistä toimintakykyä edistävää toimintaa kohtaan vastasi 8 omaishoitajaa, joista 75 % oli naisia ja 25 % miehiä. Omaishoitajat olivat iältään 59-85-vuotiaita ja heidän keski-ikänsä oli 74 vuotta.

Omaishoitajat odottivat fyysistä toimintakykyä edistävältä toiminnalta eniten ammattilaisten antamaa henkistä tukea (ka 3.63), oman fyysisen kunnon ylläpitämistä tai parantamista (ka 3.63), koulutusta, neuvontaa tai ohjausta (ka 3.57) ja arjen ympyröistä irrottautumista (ka 3.38). Omaishoitajista 62,5 % odotti ammattilaisten antamaa henkistä tukea, 50 % oman fyysisen kunnon ylläpitämistä tai parantamista, 42,9 % koulutusta, neuvontaa tai ohjausta ja 50 % arjen ympyröistä irrottautumista melko paljon tai erittäin paljon. Vähiten omaishoitajat odottivat fyysistä toimintakykyä edistävältä toiminnalta tunteiden jakamista (ka 2.86) ja omaa aikaa tai ”hengähdystaukoa” (ka 2.88) (taulukko 2).

Opiskelijat eivät vastanneet kyselyssä olleeseen avoimeen kysymykseen toivotulla tavalla, vaan siihen vastanneet käyttivät vastauskenttää niin sanottuna mielipidekenttänä, jossa kerrottiin mielipiteitä muun muassa siitä, miten toiminta on järjestetty ja että toimintaan osallistuminen ei ollut vapaaehtoista. Yksi opiskelijoista vastasi avoimeen kysymykseen, ettei hän osaa odottaa toiminnalta mitään. Omaishoitajista vain yksi vastasi avoimeen kysymykseen, ja hän odotti fyysistä toimintakykyä edistävältä toiminnalta ”leppoisaa yhdessäoloa”.

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden odotukset viriketoiminnan ohjaamista kohtaan

	Erittäin vähän tai melko vähän (%)	Jonkin verran (%)	Melko paljon tai erittäin paljon (%)	Keski-arvo	SD
Verkostoituminen	54,5	27,3	18,2	2.45	1.011
Moniammatillisuus	23,8	33,3	42,9	3.10	1.261
Asiakaskohtaukset	5,0	30,0	65,0	3.90	1.071
Yhteisöllinen oppiminen	28,6	28,6	42,9	3.24	1.375
Ryhmä- ja yhteistyötaitojen kehittäminen	13,6	18,2	68,2	3.77	1.232
Työkokemus	22,7	45,5	31,8	3.09	1.306
Alan käytäntöjen oppiminen / alan käytäntöihin tutustuminen	28,6	42,9	28,6	3.05	1.284
Ammatillinen kehittyminen	22,7	31,8	45,5	3.27	1.279
Käytännön työn tekemisen oppiminen	23,8	33,3	42,9	3.24	1.179
Projektiosaamisen kehittäminen	15,8	47,4	36,8	3.11	1.100
Teoriatiedon soveltaminen käytäntöön	23,8	33,3	42,9	3.10	1.136
Ammatillisen itseluottamuksen parantaminen	9,1	40,9	50	3.55	1.143

SD = Standard deviation, keskihajonta

TAULUKKO 2. Omaishoitajien odotukset fyysisistä toimintakykyä edistävää toimintaa kohtaan

	Erittäin vähän tai melko vähän (%)	Jonkin verran (%)	Erittäin paljon tai melko paljon (%)	Keski-arvo	SD
Ammattilaisten antama henkinen tuki	25	12,5	62,5	3.63	1.506
Muiden omaishoitajien vertaistuki	25	37,5	37,5	3.0	1.414
Sosiaalinen tuki / vertaistuki	37,5	25	37,5	3.0	1.309
Kokemusten jakaminen	37,5	0	62,5	3.25	1.389
Tunteiden jakaminen	28,6	42,9	28,6	2.86	1.464
Uusien ihmissuhteiden luominen	50	12,5	37,5	3.0	1.195
Oma aika tai "hengähdystauko"	25	50	25	2.88	0.991
Arjen kuormittuneisuuden helpottaminen	25	37,5	37,5	3.13	1.246
Arjen ympyröistä irrottautuminen	37,5	12,5	50	3.38	1.598
Oman fyysisen kunnon ylläpitäminen tai parantaminen	25	25	50	3.63	1.302
Oman jaksamisen parantaminen	37,5	12,5	50	3.13	1.356
Hoivovastuusta irrottautuminen	25	37,5	37,5	3.13	1.553
Koulutus, neuvonta tai ohjaus	28,6	28,6	42,9	3.57	1.397

SD = Standard deviation, keskihajonta

7 Pohdinta

Opettajan työssä oppilaitosyhteistyö ja yhteistyö työelämän kanssa on tärkeää ja mielekästä toimintaa, sillä tällä tavoin mahdollistetaan verkostoituminen eri organisaatioiden välillä. Tässä

tutkimuksessa toteutettu fyysistä kuntoa ylläpitävä- ja viriketoiminta omaishoitajille ja hoidettaville toteutettiin ensimmäistä kertaa, joka on varmasti osaltaan vaikuttanut tutkimustuloksiin. Tulosten perusteella toimintaa voidaan edelleen kehittää vastaamaan paremmin tässä tutkimuksessa kartoitettuja odotuksia. Opettajan työssä tämän kaltainen yhteistyö merkitsee yhteydenpitoa eri organisaatioihin ja toiminnan suunnittelua sekä käytännön järjestelyihin osallistumisesta. Opettajan työssä tämän tutkimuksen kaltaiset projektit tulisi tehdä mahdollisuuksien mukaan näkyviksi opintosuunnitelmissa, jolloin myös työn resursointi olisi selkeämpää ja niin sanotun näkyvämmän työn määrä olisi vähäisempää.

Opetushallituksen (2015,11) mukaan työelämäyhteistyön kasvattamiseksi opiskelijoiden työpäivällä tapahtuvaa oppimista tulisi lisätä ja uusia muotoja tämän mahdollistamiseksi kehittää. Tämän tutkimuksen toiminta vastaa tätä tavoitetta erinomaisesti. Kuitenkin opiskelijoille toiminta ei välttämättä näyttäyty tällaisessa valossa. Tämän tutkimuksen tuloksien mukaisesti opiskelijat eivät juurikaan odottaneet verkostoitumista, työkokemusta tai alan käytäntöihin tutustumista vaan sen sijaan asiakaskohtaamisia, ryhmänohjaustaitoja ja ammatillisen itseluottamuksen paranemista. Nämä tulokset eivät vastanneet ennakkokäsitystämme opiskelijoiden odotuksista virike-toiminnan ohjaamista kohtaan. Ajattelimme, että tutkimuksen tulosten mukaiset vähiten opiskelijoiden odottamat asiat olisivat olleet eniten odotettuja ja tärkeitä opiskelijoiden valmistumisesta ja työelämään siirtymistä ajatellen. Vaikuttaa siltä, että opiskelijat odottivat etenkin oman ammattitaidon paranemista ja asiakkaiden kohtaamista, eli toisin sanoen ammatillista kehittymistä. Tähän saattaa vaikuttaa kyseisen lähihoitajaryhmän opintojen vaihe, eli he ovat vasta lähes opintojensa puolivälissä, joten työllistyminen ei oletettavasti ole heillä vielä vahvasti mielissä. Kaksi vastanneista opiskelijoista oli fysioterapeuttiopiskelijoita ja he puolestaan olivat jo valmistumisen kynnyksellä. Heidän kyselyiden tulokset vastasivat kuitenkin melko lailla lähihoitajaopiskelijoiden vastauksia.

Tutkimuslomakkeen avoimeen kysymykseen oli muutamissa vastauksissa toiminta koettu määrättyksi, ja toivottu, että toiminta olisi vapaaehtoisuuteen perustuvaa. Tämä on hyvä tavoite, mutta

kokemuksemme mukaan vapaaehtoisuuteen perustuvaan toimintaan voi olla vaikeaa saada riittävä määrä sitoutuneita opiskelijoita tietyllä aikataululla, jolloin koko ryhmän voimalla osallistuminen saattaa käytännössä toimia paremmin. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden halukkuutta osallistua toimintaan laskivat muun muassa liikkuminen toimintaan omaehtoisesti ja omakustanteisesti sekä muun opetuksen jääminen toiminnan alle, vaikka yksittäisen opiskelijan toimintaan osallistuminen olikin kertaluonteista. Voi myös olla, että opiskelijat kokevat joutuvansa toimintaan osallistuessaan joutuvansa mukavuusalueensa ulkopuolelle, mikä on Brookfieldin (2013) mukaan erinomainen keino oppia kriittistä ajattelua, mutta aiheuttaa myös ennakoimattomuudessaan opiskelijoissa vastustusta.

Omaishoitajille tehdyn kyselyn tulosten perusteella omaishoitajat odottivat toiminnalta erityisesti ammattilaisten antamaa henkistä tukea, neuvontaa ja ohjausta sekä fyysisen kunnon ylläpitämistä tai parantamista sekä irrottautumista arjen ympyröistä. Vähiten omaishoitajat sen sijaan odottivat omaa aikaa, hengähdystaukoa tai tunteiden jakamista. Omat ennakkokäsityksemme eivät vastanneet juurikaan tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia omaishoitajienkaan kohdalla. Kirjallisuuden mukaan omaishoitajien jaksamista parantaa mahdollisuus omaan aikaan, lepoon ja vapaaseen ja yksi keskeinen omaishoitajille tarjottava palvelu on Sosiaali- ja terveysministeriön (STM 2007) mukaan muun muassa vertaistukiryhmätoiminta. Tämän tutkimuksen tulosten mukaisesti omaishoitajat odottivat kuitenkin vertaisten tukea enemmän nimenomaan ammattilaisilta saatavaa tukea ja ohjausta. Tulosten perusteella tulee myös vaikutelma, että tutkimukseen osallistuneet omaishoitajat eivät kokisi tilannettaan ainakaan liiallisesti kuormittavaksi, koska omaa aikaa tai tunteiden jakamista vertaisten kesken ei toiminnalta odotettu kovinkaan paljon. Toiminnan suunnittelun ja toteutuksen kannalta jatkossa keskeinen tuloksista noussut seikka on, että vaikka kyse on pääasiallisesti fyysistä toimintakykyä ylläpitävästä ja edistävästä toiminnasta, niin omaishoitajat odottivat lisäksi henkistä tukea ja erilaista koulutusta, neuvontaa tai ohjausta ammattilaisten taholta.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tämän kaltaisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa tulevaisuudessa. Tämä palvelee kaikkia toiminnassa mukana olleita organisaatioita, oppilaitoksia ja Siilinjärven kunnan perusterveydenhuoltoa. Luontainen jatkotutkimusaihe olisi kartoittaa, missä määrin fyysistä toimintakykyä ylläpitävälle ja edistävälle- sekä viriketoiminnalle asetetut odotukset olivat toiminnassa toteutuneet sekä sitä, onko toimintaa jatkossa mielekästä järjestää eli koetaanko toiminta tärkeäksi tällaisenaan tai onko toimintaa tarvetta jotenkin muuttaa.

LÄHTEET

Brookfield, S. 2013. Powerful Techniques for Teaching Adults. Cambridge:Wiley.

Lappalainen, T. & Turpeinen, A. 1999. Omaishoitajan kirja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Omaishoitajat ja läheiset -liitto ry. 2017. Viitattu 30.3.2017.
<http://www.omaishoitajat.fi/mit%C3%A4-omaishoito>

STM. 2007. Viitattu 30.3.2017.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/71611/URN:NBN:fi-fe201504224762.pdf?sequence=1>

Hökkä, P, Vähäsantanen, K & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot-opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa Collin, K, Paloniemi, S, Rasku-Puttonen, H & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. WSOYpro Oy: Helsinki.

Opetushallitus 2015. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2015:10. www.oph.fi/julkaisut

Paaso, A. 2012. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 14 (3), 46-56/ISBN 1456-7989/OKKA-säätiö 2012/www.okkasaatio.com

Parjanne, M. L. 2004. Väestön ikärakenteen muutoksen vaikutukset ja niihin varautuminen eri hallinnonaloilla. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:18.

Savonia-ammattikorkeakoulu. 2017. Viitattu 29.3.2017. <http://www.savonia.fi>.

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 236.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, väitöskirja.

Virtanen, A, Tynjälä, P & Stenström, M-L. 2010. Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa Collin, K, Paloniemi, S, Rasku-Puttonen, H & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. WSOYpro Oy: Helsinki.

Vähäsantanen, K. & Billett, S. 2008. Negotiating professional identity: vocational teacher's personal strategies in a reform context. Teoksessa Billett, S, Harteis C & Eteläpelto, A (toim.) Emerging Perspectives of Workplace Learning. Rotterdam: Sense.

Liite 1.

KYSELY FYSIOTERAPEUTTI- JA LÄHIHOITAJAOPISKELIJOILLE

Tällä kyselyllä pyrimme kartoittamaan Virikettä omaishoitajille ja hoidettaville -ryhmätoiminnan järjestämiseen osallistuvien fysioterapeutti- ja lähihoitajaopiskelijoiden omia odotuksia toimintaan liittyen. Kyselyn toteuttavat terveystieteiden opettajaksi opiskelevat Annu Suvinen ja Jaana Reponen Jyväskylän yliopistosta. Kysely on osa Tutkiva ja kehittävä opettajuus -opintojaksoa.

Vastaajan taustatiedot:

Ikä: _____

Opiskelun aloitusvuosi: _____

Käykää luettelo läpi huolellisesti ja ympyröikää kultakin riviltä se numero, joka parhaiten kuvaa sitä, kuinka paljon odotatte saavanne kyseistä asiaa Virikettä omaishoitajille ja hoidettaville -ryhmätoiminnasta.

	Erittäin vähän	Melko vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Erittäin paljon	En osaa sanoa
Verkostoituminen	1	2	3	4	5	6
Moniammatillisuus	1	2	3	4	5	6
Asiakaskohtaamiset	1	2	3	4	5	6
Yhteisöllinen oppiminen	1	2	3	4	5	6
Ryhmä- ja yhteistyötaitojen kehittäminen	1	2	3	4	5	6

Työkokemus	1	2	3	4	5	6
Alan käytäntöjen oppiminen / alan käytäntöihin tutustuminen	1	2	3	4	5	6
Ammatillinen kehittyminen	1	2	3	4	5	6
Käytännön työn tekemisen oppiminen	1	2	3	4	5	6
Projektiosaamisen kehittäminen	1	2	3	4	5	6
Teoriatiedon soveltaminen käytäntöön	1	2	3	4	5	6
Ammatillisen itseluottamuksen parantaminen	1	2	3	4	5	6

Jotain

muuta,

mitä?

KIITOS VASTAUKSESTANNE!

Liite 2.

KYSELY OMAISHOITAJILLE

Tämän kyselyn tarkoituksena on kartoittaa odotuksianne tulevaa Virikettä omaishoitajille ja hoidettaville -ryhmätoimintaa kohtaan. Kyselyn toteuttavat terveystieteiden opettajaksi opiskelevat Annu Suvinen ja Jaana Reponen Jyväskylän yliopistosta. Kysely on osa Tutkiva ja kehittävä opettajuus -opintojaksoa.

Vastaajan taustatiedot

Ikä: _____

Sukupuoli: _____

Käykää luettelo läpi huolellisesti ja ympyröikää kultakin riviltä se numero, joka parhaiten kuvaa sitä, kuinka paljon odotatte saavanne kyseistä asiaa Virikettä omaishoitajille ja hoidettaville -ryhmätoiminnasta.

	Erittäin vähän	Melko vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Erittäin paljon	En osaa sanoa
Ammattilaisten antama henkinen tuki	1	2	3	4	5	6
Muiden omaishoitajien vertaistuki	1	2	3	4	5	6
Sosiaalinen tuki / vuorovaikutus	1	2	3	4	5	6
Kokemusten jakaminen	1	2	3	4	5	6
Tunteiden jakaminen	1	2	3	4	5	6
Uusien ihmissuhteiden luominen	1	2	3	4	5	6

Oma aika tai "hengähdystauko"	1	2	3	4	5	6
Arjen kuormittuneisuuden helpottaminen	1	2	3	4	5	6
Arjen ympyröistä irrottautuminen	1	2	3	4	5	6
Oman fyysisen kunnon ylläpitäminen tai parantaminen	1	2	3	4	5	6
Oman jaksamisen parantaminen	1	2	3	4	5	6
Hoitovastuusta irrottautuminen	1	2	3	4	5	6
Koulutus, neuvonta tai ohjaus	1	2	3	4	5	6

Jotain

muuta,

mitä?

KIITOS VASTAUKSESTANNE!

13. YLÄKOULUN URHEILULUOKAN OPETUSSUUNNITELMA URHEILIJAKSI KASVUN TUKIJANA

Oona Kettunen

Johdanto

Kotkalaisessa Langinkosken yläkoulussa on jo vuosia toiminut urheiluluokka, joka mahdollistaa painotetun urheiluharjoittelun 6-9-luokkalaisille peruskoululaisille. Urheiluluokalle valitaan vuosittain noin parikymmentä urheilullisesti lahjakasta ja urheilusta innostunutta nuorta, joille pyritään tarjoamaan opiskelun rinnalle laadukasta aamuharjoittelua sekä tukea urheilijaksi kasvamiseen. Aamuharjoitukset on toteutettu yhteistyössä Etelä-Kymenlaakson Urheiluakatemiaan kanssa, mikä mahdollistaa myös joustavan siirtymisen akatemian piiriin toisen asteen opintojen alkaessa. (Kotkan kaupunki 2016, Langinkosken koulu 2016).

Peruskoulun opetussuunnitelmat ovat olleet viime vuosina muutoksen kourissa. OPS2016-projektin ensimmäisenä päätuotoksen julkaistiin vuoden 2014 lopulla Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, jonka pohjalta opetuksen järjestäjiä edellytettiin muokkaamaan paikallisia opetus- ja lukukausisuunnitelmiaan (Opetushallitus 2016). Nämä muutokset ovat asettaneet haasteita ja kehitystarpeita myös Langinkosken koulussa toimivalle urheiluluokalle. Eri-tyisesti on haluttu tukea aiempaa paremmin kokonaisvaltaista urheilijaksi kasvua, mitä myös Olympiakomitean urheiluakatemiaohjelman asiantuntijaryhmä (2015) pitää yläkoululaisten akatemiatoiminnan tärkeänä tehtävänä. Käytännössä pelkkä harjoittelumahdollisuus ei siis riitä vaan urheiluluokkatoiminnan tulee tukea sekä monipuolisten liikuntataitojen ja urheilullisten elämäntapojen omaksumista, terveeksi urheilijaksi kasvua että innostuksen vahvistumista (Olympiakomitea 2015).

Tämän työn tavoitteena on selvittää Langinkosken koulun urheiluluokkalaisten sekä akatemia-valmentajien mielipiteitä tämänhetkisen urheiluluokkatoiminnan toimivuudesta, hyödyllisyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta. Lisäksi pyritään kartoittamaan valmentajien ja urheilijoiden käsityksiä siitä, kuinka hyvin urheiluluokkalaisten hallitsevat urheilijan elämäntapoihin liittyvät peruseriaatteen ja kuinka tärkeänä he niiden noudattamista pitävät. Selvitysten pohjalta pyritään luomaan urheiluluokkalaisten opetussuunnitelmaan kehitysehdotuksia, jotka mahdollistaisivat aiempaa paremmin nuoren urheilijan kokonaisvaltaisen kasvun kohti huippu-urheilun vaatimuksia.

2 Peruskoulun opetussuunnitelma perusteista toteutukseen

Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Opetushallitus 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen valtakunnallinen määräys, jonka perusteella paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. Sen tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista. Paikallinen opetussuunnitelma puolestaan luo yhteisen perustan ja suunnan päivittäiselle koulutyölle toimien työkaluna, joka linjaa opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä (Opetushallitus 2016). Tässä kappaleessa käydään läpi, kuinka peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat vaikuttaneet kotkalaisen peruskoulujen opetussuunnitelmien kehittymiseen.

2.1 Opetussuunnitelman perusteet opetussuunnitelmien tukijalkana

Valtioneuvoston asetuksen 422/2012 mukaisesti peruskoulun uusimmat opetussuunnitelman perusteet valmistuivat vuoden 2014 loppupuolella. Asetus edellytti uusien perusteiden pohjalta tehtyjen paikallisten opetussuunnitelmien hyväksyntää ja käyttöönottoa syyslukukauden 2016 alkuun mennessä. (Valtioneuvosto 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pyrittiin laatimaan Opetushallituksen, koulutuksen järjestäjien, oppilaiden huoltajien ja paikallisten yhteistyökumppanien välisessä yhteistyössä (Opetushallitus 2012).

Opetushallituksen tiedotteessa (2012) nähtiin opetussuunnitelman perusteiden uudistustyön tavoitteeksi luoda paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, oppilaiden mielekkäälle oppimiselle sekä kestäväälle tulevaisuudelle. Uusien perusteiden toivottiin huomioivan aiempaa paremmin toimintakulttuurin arvot ja periaatteet, oppilaiden kehitysvaihe, toimintaympäristön muutokset sekä nyky maailmassa tarvittava sivistys ja laaja-alainen osaaminen. Lisäksi haluttiin tukea paikallista pedagogista kehittämistä, monipuolisessa yhteistyössä toteutettavaa opetussuunnitelmaprosessia, syventävää opetusta, koulutuksen strategista kehittämistä sekä joustavan opetussuunnitelmatyökalun aikaansaamista. Opetussuunnitelmatyön toivottiin vastaavan muuttuviin toimintaympäristöihin ja vaikeisiin taloudellisiin suhdanteisiin sekä antavan mahdollisuuden luoda yhteistä näkemystä sen suhteen, mikä on kasvun ja oppimisen kannalta keskeistä ja kuinka suomalaisissa kouluissa halutaan työskenneltävän (Opetushallitus 2012).

Opetushallituksen (2016) mukaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on laadittu tietyn arvoperustan mukaisesti. Perusopetuksessa on erittäin tärkeää varmistaa, että jokaisella ainutlaatuisella oppilaalla on mahdollisuus hyvään opetukseen. Opetuksen tulee myös kunnioittaa elämää, ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa sekä kasvattaa oppilaita sivistykseen ja ihmisyyteen. Näin ollen perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Lisäksi perusopetuksen arvoihin kuuluvat kulttuurien moninaisuus ja kestävä elämäntavan tukeminen (Opetushallitus 2016).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden pohjalla on oppimiskäsitys, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka on aktiivinen, tietoa, tuntemuksia ja kokemuksiaan refleктоiva toimija (Opetushallitus 2016). Ne pohjautuvat siis vahvasti nykyään vallitsevaan ajatukseen siitä, että reflektointi on luovan ajattelun ja oppimisen edellytys (Poikela & Järvinen 2007) mahdollistaen vanhojen tietojen ja taitojen hyödyntämisen uuden oppimisessa (Rauste-von Wright ym. 2003, 68). Opetussuunnitelman perusteet korostavat myös oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa (Opetushallitus 2016). Tämä onkin oppimisen kannalta erittäin tärkeä huomio, sillä ryhmä voi auttaa omien ja keskustelukumppanin ajatusten haastamisessa sekä uusien näkökulmien löytämisessä (Tiuraniemi 2002) ja parhaimmillaan ikään kuin heijasteena oppijan ajatuksille ja sanoille (Lähteenmäki 2002). Reflektion ja vuorovaikutuksen lisäksi oppimaan oppimisen, oppilaan itsetunnon- ja käsityksen sekä motivaation tukeminen ovat peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden keskiössä (Opetushallitus 2016).

Opetushallituksen (2016) mukaan myös peruskoulujen arviointikäytäntöjä on pyritty opetussuunnitelmapirosessin myötä uudistamaan opitun arvioinnista kohti oppimisen arviointia. Tämä korostaa jatkuvaa, monipuolista ja ohjaavaa palautetta siitä, miten opitaan. Arviointia ei siis haluta nähdä loppupisteenä vaan jatkumona kohti uutta oppimista. Myös oppilaiden osallistumista arviointiin halutaan lisätä vertais- ja itsearviointien avulla (Opetushallitus 2016). Kotkassa arviointiuudistukseen on vastattu korvaamalla peruskoulujen välitodistukset arviointikeskusteluilla, jolloin numeerinen lukuvuositodistus annetaan ainoastaan kevätlukukauden päätteeksi (Kotkan kaupunki 2016).

2.2 Paikalliset opetussuunnitelmat Kotkassa

Opetushallituksen (2016) mukaan opetussuunnitelman perusteisiin tehdyt muutokset edellyttävät vastaavien muutosten tekemistä myös paikallisiin opetussuunnitelmiin ja sekä näiden muutosten käytännön toteutusta. Opetussuunnitelmien laatua ja toimivuutta voidaan opetuksen järjestäjän

toimesta tarkistaa ja parantaa myös paikallisista tarpeista lähtien ja kehittämistyön tuloksia hyödyntäen (Opetushallitus 2016).

Perusopetuslain (1998) 15 §:n 1 momentin mukaan opetuksen järjestäjä vastaa paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä (Perusopetuslaki 1998). Opetussuunnitelma täydentää ja painottaa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita, toimintaa ohjaavia linjauksia, keskeisiä sisältöjä ja muita opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja paikallisesta näkökulmasta huomioiden oppilaiden tarpeet, paikalliset erityispiirteet sekä itsearvioinnin ja kehittämistyön tulokset (Opetushallitus 2016). Suunnitelman lukuvuosittaista toteuttamista voidaan täsmentää lukuvuosisuunnitelmissa edellyttäen, että tästä on tiedotettu oppilaille ja heidän huoltajilleen (Perusopetusasetus 1998).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että sekä oppilaille että heidän huoltajiltaan tulisi olla mahdollisuus osallistua opetussuunnitelmatyöhön, lukuvuosisuunnitelman valmisteluun sekä koulun toiminnan suunnitteluun (Opetushallitus 2014). Opetuksen järjestäjällä on kuitenkin päätösvastuu siitä, kuinka henkilöstön, oppilaiden ja huoltajien näkemyksen opetussuunnitelmatyössä huomioidaan (Opetushallitus 2016). Kotkan kaupungin peruskoulujen opetussuunnitelmatyössä oppilaiden huoltajat huomioitiin tiedustelemalla verkkokyselyjen avulla mielipiteitä laaja-alaiseen osallistumiseen, tulevaisuuden taitoihin ja koulussa opetettaviin arvoihin liittyen (Kotkan kaupunki 2016). *Oppilaat osallistuivat opetussuunnitelmaprosessiin mietittäessä koulujen arvoja, unelmien koulua ja erilaisia, oppimista tukevia työtapoja* (Kotkan kaupunki 2016).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan koulutuksen järjestäjä päättää laaditaanko paikallinen opetussuunnitelma koulujen yhteisenä, koulukohtaisena, seudullisena, näiden yhdistelmänä tai jollakin muulla ratkaisulla (Opetushallitus 2016). Kotkassa on laadittu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakennetta noudatteleva opetussuunnitelma, jota täydennetään koulukohtaisilla lukuvuosisuunnitelmillä (Kotkan kaupunki 2016). Koulutuksen

järjestäjä vastaa myös opetussuunnitelman rakenteesta, asioiden käsittelyjärjestyksestä sekä siitä, missä muodossa valmistunut suunnitelma julkaistaan (Opetushallitus 2016). Kotkan perusopetuksen opetussuunnitelma (2016) on julkaistu sähköisenä Kotkan Peda.net-ympäristössä. Suunnitelman paikalliset ratkaisut ja toimintatavat on kirjattu kuhunkin lukuun ja ne on löydettävissä Merikaupunki Kotka -logon ja kursivoidun tekstin avulla (Kotkan kaupunki 2016).

Kotkan peruskoulujen opetussuunnitelmaa (2016) on laadittu kuvion 1 mukaisena prosessina opetustoimen eri toimijoiden, ops-koordinaattorin, suunnittelijoista että rehtoreista koostuvan ohjausryhmän sekä opettajista muodostettujen laajojen aineryhmien yhteistyönä. Myös huoltajat ja oppilaat osallistuivat suunnittelutyöhön aktiivisesti. Muiden paikallisten yhdistysten ja yritysten ohessa Etelä-Kymenlaakson Urheiluakatemia on ollut mukana opetussuunnitelman valmistelussa (Kotkan kaupunki 2016).

Uusi OPS-2016 nähdään Kotkassa mahdollisuutena...

- * parantaa entisestään koulujen ja kotien- sekä koulujen ja eri sidosryhmien välistä yht
- * korostaa ja tukea oppilaiden aktiivista roolia omassa koulunkäynnissään,
- * löytää oppimisen ilo!



Ops-tyo pohjautuu perusopetuksen yhteisesti määritellyille ARVOILLE;



Arvot on koottu kaikista Kotkan 18 peruskoulusta saatujen koulukohtaiset arvojen pohjalta. Ne ovat myös linjassa Kotkan kaupungin Lasten- ja nuorten hyvinvointisuunnitelman 2014-2017 sekä Lasten- ja nuorten palveluiden strategian 2011-2016 kanssa.

Näillä sivuilla kerrotaan Kotkan opetussuunnitelmatyön etenemisestä sekä julkaistaan OPS- työhön liittyvää materiaalia.

KUVIO 1. Kotkan perusopetuksen OPS-prosessi (Kotkan kaupunki 2016).

Kotkan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) on paikalliset erityispiirteet ja -tarpeet otettu huomioon oppiainekohtaisissa sisällöissä. *Suunnitelman* toteutumista seurataan, arvioidaan ja kehitetään koulukohtaisten lukuvuosisuunnitelmien esittelyn yhteydessä (Kotkan kaupunki 2016).

3 Langinkosken koulun urheiluluokan opetussuunnitelma

Suomen Olympiakomitean (2015) laatiman ohjeiston mukaan urheilupainotteiselta koululta edellytetään urheilukoulutoiminnan määrittämistä koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa sekä vuosittaista toimintasuunnitelmaa, jota kehitetään yhdessä paikallisen urheiluakatemian kanssa. Samanaikaisesti nuorille on tarjottava heitä toisen asteen opintoihin valmistava opetusjärjestelmä (Olympiakomitea 2015). Tämä asettaa urheiluluokkatoimintaa tarjoavat koulut tilanteeseen, jossa niiden on laadittava opetussuunnitelmansa sekä Olympiakomitean ohjeistuksen että valtakunnallisten, paikallisten ja koulukohtaisten opetussuunnitelmaperusteiden mukaisesti.

3.1 Urheiluluokkatoiminnan toteutus Langinkosken koulussa

Kotkan peruskoulun opetussuunnitelman (2016) mukaan liikuntapainotteisessa opetuksessa opiskelijat opiskelevat painotettua liikuntaa taide- ja taitoaineiden valinnaisina opintoina. Liikuntapainotteisessa opetuksessa valinnaisten aineiden tunnit käytetään siten, että

painotettua liikuntaa opiskellaan aamuharjoitusten muodossa kuudennella luokalla yksi vuosiviikkotunti sekä kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla kolme viikkotuntia. Lisäksi vuosiluokalla 8. oppilaat valitsevat koulun valinnaisainetarjottimen eri oppiaineista tai useasta oppiaineesta muodostetusta oppiainekokonaisuudesta yhden vuosiviikkotunnin haluamaansa ainetta. Tämän lisäksi oppilaat osallistuvat yleisen opetussuunnitelman määrittämille liikuntatunneille (Kotkan kaupunki 2016). Langinkosken koulun (2016) lukuvuosisuunnitelman mukaan 8- ja 9-luokka-asteen urheiluluokkalaiset pääsevät osallistumaan kerran viikossa oman lajinsa aamuharjoituksiin. Tämän lisäksi urheiluluokkaisilla on vuosiluokasta riippumatta kerran viikossa monipuolista fysiikkavalmennusta yhdessä oman luokkansa kanssa (Langinkosken koulu 2016).

3.2 Urheiluluokka ja urheilijaksi kasvaminen

Suomen Olympiakomitea painottaa urheiluyläkoulujen tehtävänä urheilijan polun tukemista sekä urheilulliseen elämäntapaan kasvamista (Suomen Olympiakomitea 2015). Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus KIHU:n asiantuntijaryhmän (Mononen ym. 2014) mukaan yläkouluikäiset ovat urheilijan polullansa valintavaiheessa lapsuuden ja huippu-urheilun panostamisen välillä. Tässä vaiheessa korostuvat intohimon kehittyminen, monipuolisten lajitaitojen harjoittaminen, systemaattiseen harjoitteluun oppiminen sekä urheilullisten elämäntapojen omaksuminen osaksi päivittäistä arkea (Mononen ym. 2014). Urheilullisella elämäntavalla viitataan Kokon (2014) mukaan fyysisesti aktiivisen elämäntavan lisäksi myös tottumuksiin muihin terveysaiheisiin, kuten ravintoon, lepoon, uneen ja päihteisiin. Huipputasonsa saavuttamiseksi nuoren on huolehdittava monipuolisesti terveytensä fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ulottuvuudesta (Kokko 2014).

Urheilijan polun merkityksen korostaminen näkyy myös Langinkosken koulun (2016) tälle lukuvuodelle laatimassa urheiluluokkalaisten lukuvuosisuunnitelmassa 2016–17. Urheiluvalmennuksen tavoitteeksi on kirjattu esimerkiksi seuraava kohta: ”tukea urheilusta innostuneen nuoren kasvua terveeksi urheilijaksi, edistää oppilaan hyvinvointia”. Lisäksi opintojen sisällöissä mainitaan fyysisten ominaisuuksien harjoittamisen lisäksi myös hyvinvointi, ravinto ja uni (Langinkosken koulu 2016). Lukuvuosisuunnitelma ei kuitenkaan määrittele, millä tavoin näitä sisältöjä toteutetaan ja tavoitteisiin pyritään. Ohjeistuksen puuttuessa onkin ensisijaisen tärkeää tutkia, onko lukuvuosisuunnitelma käytännössä toteutunut sekä pohtia mahdollisia tarkennuksia tuleviin lukuvuosisuunnitelmiin.

4. Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää urheiluluokkalaisten sekä urheiluakatemiavalmentajien mielipidettä urheiluluokkatoiminnan laadusta ja hyödyistä. Lisäksi pyrittiin kartoittamaan urhei-

lijoiden motivaatiota sekä käsityksiä urheilullisiin elämäntapoihin liittyen. Vastausten perusteella pyrittiin määrittelemään urheiluluokkatoiminnan sisältöjen kehitystarpeita.

Aineiston keruu

Aineiston keruu suoritettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen vaihe toteutettiin Langinkosken koulun puolesta ja sen tarkoituksena oli selvittää akatemiavalmentajilta 8-9-luokkalaisten aamuharjoitusten sisältöjä ja tavoitteita. Tässä tutkimuksessa on käytetty materiaali sisältää sähköisessä muodossa annettuja kommentteja akatemian lajiharjoitusten painotuksista ja sisällöistä. Vastauksia saatiin viidestä lajista: jääkiekosta, koripallosta, uinnista, yleisurheilusta ja taitoluistelusta.

Toisessa vaiheessa teetettiin sähköinen kysely sekä urheiluokkien oppilaille että akatemiavalmentajille. Kyselyt koostuivat pääosin monivalintaväittämistä, joihin valittiin sopivin viidestä vastausvaihtoehdosta: 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä. Lisäksi kyselyn viimeisenä kysymyksenä selvitettiin avoimesti, mitä kehitettävää urheiluluokkatoiminnassa vastaajan mielestä on. Tarkemmat kysymykset tulevat esiin tulokset-kappaleessa.

Urheiluluokkalaiset 6., 8. ja 9. luokka-asteella täyttivät kyselyt kouluajalla maaliskuun puolivälissä. Langinkosken koulu vastasi oppilaiden lomakkeentäytymismahdollisuudesta. Toivomuksena oli, että vähintään kaksi urheiluluokkaa vastasi kyselyyn. Yhteensä 16 akatemiavalmentajille lähetettiin sähköpostitse kehoitus kyselyn täyttämiseen sekä myöhemmin urheiluakatemian johtajan muistutus asiasta.

5 Tulokset

Akatemiavalmentajista viisi vastasi avoimella vastauksella Langinkosken koulun teettämään sähköpostikyselyyn 8-9-luokkalaisten aamuharjoitusten painotuksista ja sisällöistä. Vastauksia

saatiin uinnin, jääkiekon, koripallon, yleisurheilun ja taitoluistelun valmentajilta. Sähköiseen verkkokyselyyn vastasi yhteensä 14 akatemiavalmentajaa, mikä on 88% kyselyn saaneiden valmentajien määrästä. Oppilaiden vastauksia verkkokyselyyn saatiin yhteensä 49 kappaletta: 6-luokkalaisilta 21, 8-luokkalaisilta 15 ja 9-luokkalaisilta 13. 7-luokkalaiset eivät vastanneet kyselyyn. Langinkosken koulun urheiluluokalla opiskelee yhteensä 21 6-kuudesluokkalaista, 18 8-luokkalaista ja 17 9-luokkalaista, jolloin vastausprosentit kullekin luokkatasolle olivat 100 %, 83 % ja 76 %. Kaiken kaikkiaan 88 % sekä kolmen luokkatason oppilaista, että sekä heitä valmentavista akatemiavalmentajista vastasi kyselyyn, mikä tekee otoksesta varsin kattavan.

5.1 Aamuharjoitusten sisällöt ja painotukset

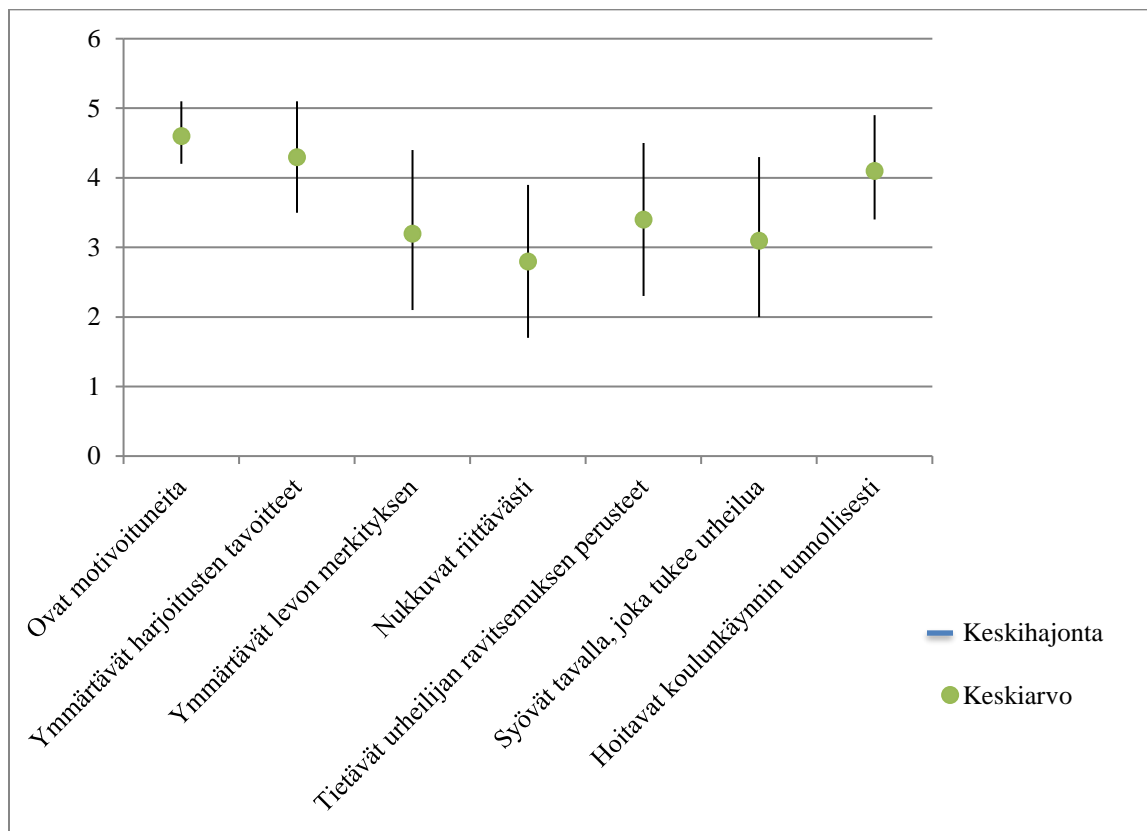
Akatemiavalmentajien antamien kommenttien mukaan, oli aamuharjoitusten sisällöissä ja painotuksissa havaittavissa lajikohtaisia eroja. Viidestä valmentajasta kolme mainitsi painottavansa ainoastaan fyysisten ominaisuuksien ja lajitaitojen kehittämistä, kun taas kaksi valmentajaa huomioi myös urheilijan elämäntapoihin ja urheilijana kasvamiseen liittyviä tekijöitä.

Urheilijan perusominaisuuksista liikkuvuuden, koordinaation, voiman, lihaskunnon, nopeuden ja lajitaitojen huomioiminen toistui valmentajien vastauksista lajista riippumatta. Kestävyys, nopeuskestävyys ja kimmoisuusominaisuudet esiintyivät harvemmin. Säännöllisen elämänrytmin, ravinnon, unen ja lihahuollon merkityksen korostaminen nousi selkeästi esiin kahdessa vastauksessa.

5.2 Valmentajien vastaukset verkkokyselyyn

Kuvio 2 osoittaa urheiluakatemiavalmentajien mielipiteitä urheiluluokkalaisten harjoitteluun, elämäntapoihin ja koulunkäyntiin liittyen. Valmentajien mielestä urheiluluokkalaiset ovat pääsääntöisesti motivoituneita, ymmärtävät erilaisten harjoitusten tarkoituksen sekä hoitavat kou-

lunkäyntinsä varsin tunnollisesti. Varsin pieni keskihajonta osoittaa valmentajien olleen melko yksimielisiä näistä asioista. Urheilijalle sopivan ravitsemuksen ja levon ravitsemuksen osalta sekä urheiluluokkalaisten tietämys, että toteutus oli valmentajien mielestä keskinkertaisella tasolla. Kuvan 2 mukaisesti myös keskihajonta oli suurempaa, mikä osoittaa lajien ja/tai valmentajien käsitysten välistä vaihtelua siinä, kuinka hyvin urheilullinen elämäntapa on urheiluluokkalaisten hallussa.



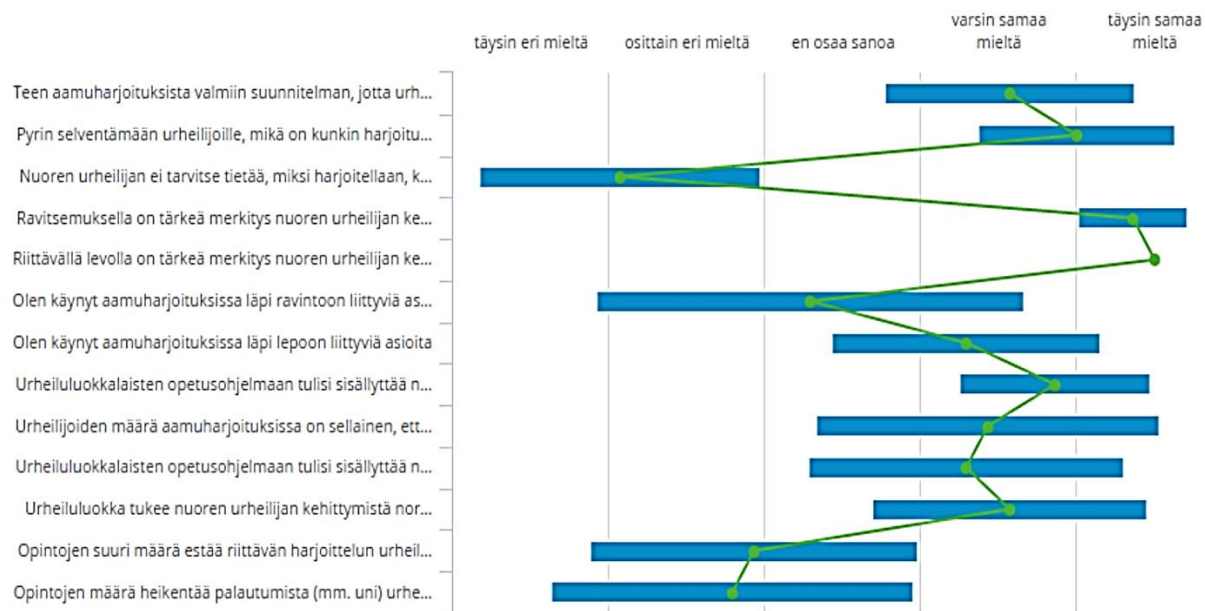
KUVIO 2. Akatemiavalmentajien mukaan urheiluluokkalaisten... 1 = täysin eri mieltä, 2 = joksikin eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = joksikin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä.

Taulukko 1 ja kuvio 3 havainnollistavat urheiluakatemiavalmentajien käsityksiä aamuharjoitusten sisältöön, urheilijan kehittymiseen vaikuttaviin tekijöihin ja urheiluluokkatoiminnan kehitystarpeisiin liittyen. Vastausten perusteella etukäteen urheilijoille toimitetut aamuharjoitusohjelmat sekä niiden tavoitteiden selventäminen on tyypillistä lähes kaikkien akatemiavalmentajien toiminnassa. Myös ravitsemuksen, levon ja harjoituksen tarkoituksen ymmärtäminen koetaan yksimielisesti tärkeäksi nuorelle urheilijalle. Sen sijaan levosta ja ravitsemuksesta keskustelu harjoitusten yhteydessä on keskinkertaista ainakin joissakin lajeissa, minkä vuoksi toivotaan varsin yksimielisesti, että näitä asioita voitaisiin huomioida entistä kattavammin urheiluluokkalaisten koulutuksessa. Myös harjoittelun peruseriaatteista toivottaisiin lisää opastusta urheilijoille, vaikkakaan tästä ei oltu yhtä yksimielisiä kuin ravinnon ja levon kohdalla. Keskimäärin valmentajat kokevat urheiluluokalle kuulumisen urheilijan kehittymistä palvelevaksi eivätkä koe opintojen aiheuttavan liiallista kuormaa. Suurehko keskihajonta kuitenkin osoittaa, että joidenkin lajien urheilijoilla lajin vaatimukset voivat jo yläkouluiässä olla sillä tasolla, että peruskouluopiskelu on esteenä riittävien harjoitusmäärien ja levon toteuttamisessa.

TAULUKKO 1. Urheiluakatemiavalmentajien käsityksiä aamuharjoitusten sisältöön, urheilijan kehittymiseen vaikuttaviin tekijöihin ja urheiluluokkatoiminnan kehitystarpeisiin liittyen. 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä.

	Keskiarvo	Keskihajonta
Teen aamuharjoitukseen valmiin suunnitelman, jotta urheilija tietää, mitä on ohjelmassa	4,1	0,7
Pyrin selventämään urheilijoille, mikä on harjoituksen tavoite	4,5	0,6
Nuoren urheilijan ei tarvitse tietää, miksi harjoitellaan valitulla tavalla	1,6	1,0
Ravitsemuksella on tärkeä merkitys nuoren urheilijan kehitykselle	4,9	0,3

Riittäväällä levolla on tärkeä merkitys nuoren urheilijan kehitykselle	5,0	0,0
Olen käynyt aamuharjoituksissa läpi ravintoon liittyviä asioita	2,8	1,4
Olen käynyt aamuharjoituksissa läpi lepoon liittyviä asioita	3,8	0,9
Urheiluluokkalaisten koulutukseen tulisi sisällyttää nykyistä enemmän lepoon ja ravintoon liittyvää koulutusta	4,4	0,6
Urheilijoiden määrä aamuharjoituksissa on sellainen, että pystyn ohjaamaan heitä riittävän yksilöllisesti	3,9	1,1
Urheiluluokkalaisten opetusohjelmaan tulisi sisällyttää nykyistä enemmän opastusta harjoittelun peruseriaatteista	3,8	1,1
Urheiluluokka tukee nuoren urheilijan urheilullista kehittymistä normaaliin opiskeluun verrattuna	4,1	0,9
Opintojen suuri määrä estää riittävän harjoittelun urheiluluokkalaisilla	2,4	1
Opintojen suuri määrä vaikeuttaa urheiluluokkalaisten riittävää palautumista	2,3	1,2



KUVIO 3. Urheiluakatemiavalmentajien käsityksiä aamuharjoitusten sisältöön, urheilijan kehittymiseen vaikuttaviin tekijöihin ja urheiluluokkatoiminnan kehitystarpeisiin liittyen. Kysymykset kokonaisuudessaan taulukossa 1. Vihreät pisteet osoittavat keskiarvon ja siniset palkit keskijonnon.

Avoimia vastauksia saatiin yhteensä seitsemältä eri valmentajalta. Pääosin kommentit liittyivät kehitystarpeisiin, ja hyviä puolia tuotiin esiin ainoastaan yhdessä vastauksessa seuraavasti: ”mahdollistaa aamuharjoittelun arki-aamuna, monipuolista harjoittelua lajitaitojen tukemiseksi, muiden lajien malli/virikkeet”.

Kehitettävää akatemiavalmentajat näkivät sekä opettajien ja akatemiavalmentajien että henkilökohtaisten valmentajien ja akatemiavalmentajien välisessä kommunikaatiossa ja yhteistyössä. Opettajille toivottaisiin selkeämpää käsitystä kovan kilpaurheilun vaatimuksista ja sen vaikutuksista koulunkäyntiin. Valmentajien välinen yhteistyö puolestaan mahdollistaisi harjoitusten tavoitteiden yhtenäistämisen niin, että lopputulos olisi mahdollisimman toivottu.

Urheilijan motivaatiotason säilyttäminen koko yläkouluajan nähtiin haasteena useammassa vastauksessa. Myös urheiluluokkatesteissä nähtiin kehitystarpeita, sillä erään valmentajan kokemuksesta lupaavia urheilijoita on jäänyt urheiluluokan ulkopuolelle yksittäisen valintatestiepäonnistumisen seurauksena. Toisaalta toivottiin myös selkeämpiä järjestelyitä siihen, kuinka urheilija harjoittelumotivaation lopahtaessa voidaan siirtää takaisin normaalille luokalle. Lisäksi mainittiin, että koulutusta ravinnon ja levon merkityksestä olisi hyvä lisätä nuorille nimenomaan konkreettisten esimerkkien avulla.

5.3 Urheiluluokkalaisten vastaukset verkkokyselyyn

Kyselyyn vastanneiden urheiluluokkalaisten taso vaihteli maajoukkuepelaajista ja Suomen mestareista paikalliselle seuratasolle. Vastaajia oli monipuolisesti eri joukkue- ja yksilölajeista. Oppilaiden keskiarvovastaukset ja niiden keskihajonnat on koottu taulukkoon 2.

Vastauksista on havaittavissa selkeää oppilaiden tavoitteiden madaltumista yläkoulun aikana. Suurella osalla kuudesluokkalaista oli tavoitteena kehittyä huippu-urheilijaksi, mutta 9-luokalle edenneet oppilaat olivat asiasta huomattavasti epävarmempia. 9-luokkalaisten olivat muita pessimistisempiä myös koulunkäynnin, riittävän levon ja oikeanlaisen ravitsemuksen tärkeydestä. Tästä huolimatta kaikki luokkatasot pitivät keskimäärin näitä asioita tärkeinä. Myös itse koettujen riittävyys näytti laskevan 9-luokalle tultaessa ja yhä useampi oppilas kokikin unen määränsä riittämättömäksi. Lisäksi koulunkäynti koettiin hankalammaksi vanhimmassa ikäluokassa.

Urheiluluokkalaisten suhtautuminen lisätiedon tarpeeseen ravinnosta ja unesta on varsin neutraalia, mutta vaihtelee varsinkin 8- ja 9-luokkalaisten keskuudessa varsin paljon yksilöiden välillä. Myöskään aamuharjoitusten laadusta oppilaat eivät ole täysin tyytyväisiä, ja tietoisuus harjoitusten tavoitteista on 6- ja 9-luokkalaisten keskuudessa vain keskinkertaista. Tämä on vastoin valmentajien mielipidettä siitä, että urheilijoiden tulisi tietää harjoittelun tavoitteet. Aamuharjoitte-

lun määrää koskevista vastauksista on havaittavissa se, että 6-luokkalaisilla sitä on vain puolet vanhempien oppilaiden määrästä. Sama heijastuu myös siihen, että 6-luokkalaisilla oli muita suurempi halu harjoitella enemmän myös kouluajalla. Merkittävää informaatiota avoimista kysymyksistä ei oppilailta saatu.

TAULUKKO 2. 6., 8. ja 9. vuosiluokan urheiluluokkalaisten mielipiteitä koulunkäyntiin, harjoitteluun ja urheilullisiin elämäntapoihin liittyen asteikolla 1–5. 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä.

	6. (n=21)	8. (n=15)	9. (n=13)	KA (n=49)
Tavoitteenani on tulla huippu-urheilijaksi	4,3 ± 1,1	3,7 ± 1,2	3,3 ± 1,2	3,9
Koulunkäynti on tärkeää	4,5 ± 0,5	4,5 ± 0,6	4,2 ± 0,6	4,4
Urheiluluokalla oleminen auttaa koulun ja harjoittelun yhteensovittamisessa	4,2 ± 0,6	3,7 ± 1,0	3,4 ± 1,1	3,8
Minulla on riittävästi aikaa harjoitella	4,3 ± 0,5	4,1 ± 0,8	3,5 ± 1,3	4,0
Koulunkäynti on minulle vaikeaa	1,7 ± 0,6	1,7 ± 0,6	2,5 ± 0,8	1,9
Harjoittelisin enemmän, jos minulla olisi siihen koulu-päivinä mahdollisuus	4,2 ± 0,7	3,5 ± 1,4	3,6 ± 1,2	3,8
Aamuharjoitukset auttavat minua kehittymään urheilijana	3,6 ± 0,8	4,2 ± 0,7	3,7 ± 0,9	3,8
On tärkeää menestyä koulussa	4,4 ± 0,4	4,5 ± 0,6	3,9 ± 1,1	4,2
Riittävä lepo on tärkeää kehittymiseni kannalta	4,7 ± 0,5	4,7 ± 0,4	4,0 ± 1,3	4,5
Nukun riittävästi	3,9 ± 0,7	3,9 ± 0,8	3,0 ± 1,0	3,7
Minulla on riittävästi tietoa, kuinka lepo vaikuttaa urheilussa kehittymiseen	4,0 ± 0,7	4,5 ± 0,5	4,1 ± 1,1	4,2
Oikeanlainen ruokavalio on tärkeää kehittymiseni kannalta	4,5 ± 0,6	4,5 ± 0,5	4,1 ± 1,1	4,4

Syön urheilijalle sopivalla tavalla	3,8 ± 0,6	4,3 ± 0,6	3,6 ± 0,9	3,9
Haluaisin lisää tietoa siitä, kuinka urheilijan kannattaa syödä	3,4 ± 0,7	2,3 ± 1,1	3,2 ± 1,1	3,0
Urheiluluokkalaisten opintojen olisi hyvä sisältää enemmän tietoa levosta ja ravinnosta	3,6 ± 0,8	3,4 ± 1,2	3,6 ± 1,0	3,5
Aamuharjoitukset ovat laadukkaita	3,2 ± 0,5	3,7 ± 0,9	3,7 ± 1,1	3,5
Aamuharjoittelua on riittävästi	2,9 ± 0,5	3,7 ± 0,9	3,7 ± 1,1	3,4
Tiedän yleensä, mikä on päivän harjoituksen tavoite (mitä harjoituksessa halutaan kehittää)	3,1 ± 0,3	3,9 ± 0,6	3,3 ± 0,8	3,4

6. Pohdinta

Opetushallituksen (2016) mukaan perusopetuksen toteuttamiseksi on laadittu valtakunnallinen ohjausjärjestelmä, jotta koulutus olisi koko maassa tasa-arvoista sekä loisi hyvät edellytykset lasten ja nuorten kasvuun, kehitykselle ja oppimiselle. Näiden perusteiden rajoissa laaditaan paikallisilla tasoilla opetussuunnitelmia, jotka ottavat valtakunnallisia perusteita paremmin huomioon opiskeluympäristön sekä siinä toimivien yksilöiden tarpeet (Opetushallitus 2016).

Kotkassa koettiin jo 1990-luvulla tarve lisätä opiskelevien nuorten urheilijoiden harjoittelun ja koulunkäynnin yhdistämisen sujuvuutta (Etelä-Kymenlaakson Urheiluakatemia 2012). Tätä tarvetta täydentämään syntyi Etelä-Kymenlaakson Urheiluakatemia, joka pian laajeni toisen asteen oppilaitoksista myös peruskoulujen urheiluluokkatoimintaan. Jotta urheiluluokan alkuperäistä tavoitetta voitaisiin tukea, on toiminnan laatu varmistettava niin, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla nuoren kasvua kohti aikuis- ja huippu-urheilun vaatimuksia. Tämä ei kuitenkaan saa tarkoittaa peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden peräänkuuluttamien sivistyksen ja laaja-alaiseen osaamisen unohtamista (Opetushallitus 2016).

Jarviksen (2006, 8) mukaan ihmiset ovat pakotettuja tekemään jatkuvasti tietoonsa perustuvia valintoja ja refleктоimaan niiden onnistumista. Urheiluluokkalaisten opiskelussa tämä väittämä ikään kuin korostuu. Nuoret joutuvat jo 5-luokkalaisena tekemään päätöksen urheiluluokalle hakemisesta ja siirtymisestä. Tämä valinta vaikuttaa heihin koko yläkouluiän ajan, vaikka ikävaiheeseen kuuluvat muutokset saattavat muokata voimakkaasti nuoren arvostuksia, kiinnostuksen kohteita ja elämäntavoitteita (Konttinen 2014). Nuoruusvaihe onkin ikään kuin vedenjakaja, jonka aikana nuori urheilija arvioi uudella tavalla sitä, missä määrin hän on valmis sitoutumaan pitkäjänteiseen harjoitteluun ja urheilulliseen elämäntapaan (Konttinen 2014).

Kyselytutkimuksessa havaittiin oppilaiden tavoitteellisuuden laskevan kuudennelta luokalta koh-ti yhdeksättä luokkaa, mikä voi toimia merkinä siitä, että osa oppilaista on menettänyt nuoruusvaiheen mullistuksissa motivaatiotaan urheilua kohtaan ja kokenut 5.-luokalla tehdyn valinnan vääräksi. Tämä nostaakin tärkeään arvoon valmentajien kommentit, joissa korostettiin huolta nuoren urheilijan motivaation säilyttämisestä muiden virikkeiden keskellä sekä joustavampaa siir-tymistä tavalliselle luokalle silloin, kun motivaatio ja panostus urheiluun ei ole riittävällä tasolla. Myös asiantuntijat ovat todenneet urheiluluokkajärjestelmän jäykkyyden oppilaan siirtämistä-pauksissa haasteeksi (Kalaja 2014), minkä vuoksi asiaan liittyen olisi hyvä laatia selkeät koulu-kohtaiset ohjeistukset.

Koska vahva motivaatio antaa urheilijalle energiaa pitää yllä pitkäjänteistä fyysisten, taidollisten ja henkisten ominaisuuksiensa kehittämistä sekä myötä- että vastoinkäymisiä (Konttinen 2014), on sen tukeminen myös urheiluluokkatoiminnan ytimessä ja tämänkin tutkimuksen perusteella tärkeä huolenaihe. Konttisen (2014) mukaan huippu-urheilijaksi kehittyminen edellyttää aina vahvaa sisäistä motivaatiota, jolloin urheilu itsessään tuntuu kiintoisalta, palkitsevalta sekä posi-tiivisia elämyksiä tarjoavalta, eikä siihen liity ensisijaisesti mitään välineellisiä arvoja. Urheilijan sisäisen motivaation perustana on tarve tuntee pätevyyden, autonomian sekä yhteenkuuluvuuden tunteita (Konttinen 2014), mihin samanhenkiseen urheiluluokkaan kuuluminen on oletettavasti

suuri tuki. Tästä syystä koulun on myös tärkeää tukea sekä urheiluluokan että koko oppilaitoksen liikuntaa arvostavaa ilmapiiriä. Oppilaan autonomian tukeminen puolestaan onnistuu ennen kaikkea antamalla hänen osallistua valmentautumisensa suunnitteluun (Konttinen 2014). Tämä kuitenkin vaatii urheilijalta ymmärrystä lajinsa harjoittelun perusteista.

Ymmärrys harjoituksen tavoitteista voi siis parhaassa tapauksessa olla myös urheilijan motivaatiota tukeva tekijä, mikä onkin Konttisen (2014) mukaan erittäin tärkeää nuoruusiässä, jossa itsenäistymisen tarve ja muut ympäristön virikkeet voivat helposti ohjata lahjakkaankin nuoren pois urheilun parista. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että lähimainkaan kaikki urheiluluokkalaiset eivät ymmärrä yksittäisten aamuharjoitusten tai niiden muodostaman kokonaisuuden tavoitteita, vaikka valmentajat varsin hyvällä prosentilla raportoivat selventävänsä asiaa. Koska valmentajat myös pitivät erittäin tärkeänä, että urheilijat ymmärtävät harjoitusten tavoitteet, olisi heidän syytä kiinnittää asian varmistamiseen entistä enemmän huomiota. Oman toiminnan havainnoinnin kehittymistä tapahtuu runsaasti yläkouluiässä, minkä vuoksi on erityisen tärkeää ruokkia nuoren ajattelua siitä, millä tavoin tietty toiminta auttaa häntä kehittymään urheilijana (Nikulainen 2014). Koska harjoitteluun liittyy paljon ymmärrettävää asiaa, olisi niitä hyvä käydä läpi myös harjoitusajan ulkopuolella esimerkiksi oppilaita aktivoivien luentojen avulla.

Sen lisäksi, että Suomen Olympiakomitea (2015) korostaa urheilulliseen elämäntapaan opettamista yhtenä yläkoulun urheiluluokkatoiminnan päätehtävänä, myös kotkalaiset akatemiavalmentajat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että levolla ja ravitsemuksella on tärkeä rooli nuoren urheilijan kehittymisen kannalta. Siitä huolimatta näiden asioiden läpikäyminen aamuharjoittelun yhteydessä oli vain keskinkertaisella tasolla, mikä on luultavasti seurausta siitä, että rajallinen harjoitusaika on haluttu käyttää nimenomaan harjoitteluun. Akatemiavalmentajat kuitenkin toivoivat varsin yksimielisesti, että urheiluluokkalaisten koulutus sisältäisi enemmän ohjausta ravitsemukseen ja lepoon liittyen. Nuoret itse eivät kokeneet tätä tarvetta yhtä tärkeänä, vaikka eivät kieltäneetkään sen olemassaoloa. On kuitenkin syytä huomioida, etteivät yläkouluikäiset vielä

välttämättä täysin ymmärrä, mitä heidän on tärkeää tietää, ja kuinka sen tulisi vaikuttaa heidän toimintaansa.

Vaikka lajikohtaisia eroja ilmenikin, akatemiavalmentajista suurin osa oli sitä mieltä, ettei opiskelukuorma merkittävästi häiritse urheiluluokkalaisten harjoittelua ja palautumista. Urheiluluokkalaiset itse eivät olleet täysin tyytyväisiä heille jäävään harjoittelu-aikaan koulu- ja vapaa-ajalla. Etenkin 9-luokkalaisten keskuudessa tässä oli kuitenkin paljon yksilö- ja lajikohtaisia eroja, mikä heijastelee eroavaisuuksia sekä lajien vaatimuksissa, että yksilöiden harjoittelumotivaatiossa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden puitteissa ei kuitenkaan voida vähentää muiden oppiaineiden kurssitarjontaa (Opetushallitus 2016), sillä se voisi vaarantaa oppilaiden riittävän yleissivistys- ja tietotaitotason saavuttamista ennen tulevaa työ- ja opiskeluelämää. Eräs mahdollisuus lisätä harjoittelua kouluajalla on varmistaa opetussuunnitelman mukaisen liikunnanopeutuksen teho, laatu ja monipuolisuus, joissa tutkimusten mukaan on huomattavasti parantamisen varaa suomalaisissa peruskouluissa (Kalaja 2014). Siinä mielessä on kuitenkin otettu edistysaskeleita, että koulupäivän aikaista liikunnan määrää ja tuntiaktiivisuutta on uusimmissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa lisätty (Opetushallitus 2016).

Valmentajien ja urheiluluokkalaisten näkemykset yhdistäen voidaan siis todeta, että urheiluluokkalaisten koulutukseen olisi hyvä saada lisättyä juuri urheilijoille kohdistettua elämäntapaohjeistusta, mutta harjoitteluajasta ei sen kustannuksella haluta luopua. Onkin hyvä kysymys, mistä lisääika urheilijan monipuolisen kasvun tukemiseen saadaan, kun peruskoulun oppiainesisällöisäkään ei ole merkittävästi joustamisvaraa. Eräänä vaihtoehtona voisi toimia terveystiedon oppituntien erityisjärjestelyt. Monia asioita voitaisiin perustason sijaan lähestyä nimenomaan urheilun näkökulmasta. Tämä todennäköisesti myös tehostaisi oppimista, sillä oppimista tukeva reflektointi tapahtuu nimenomaan omista kiinnostuksenkohteista ja kokemuksista lähtien (Poikela & Järvinen 2007). Parhaimmillaan oppilaan omaan elämäntilanteeseen, eli urheiluluokkalaisten osalta urheilun ympärille, sovitettu opetus saa oppilaisissa aikaan reflektion ”positiivisen kehän”, joka lähtee liikkeelle kokemuksen pohdinnasta, etenee ymmärryksen rakentamiseen ja varmen-

tuu aktiivisen tekemisen kautta (Poikela & Järvinen 2007). Täten urheilun näkökulmasta toteutettu terveystiedon opetus voisi herättää oppilaisissa tiedonnälkkää, mikä edelleen innostaisi heitä laajemmin perehtymään aiheeseen.

Terveystiedon tunneille sijoitettava urheilukasvatus on kuitenkin vain yksi esimerkki siitä, kuinka liikuntatuntien lisäksi myös muita oppiaineita voidaan hyödyntää kokonaisvaltaisessa urheilijan kasvun tukemisessa. Suomen kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus KIHU:n johtaja Sami Kalaja onkin todennut seuraavasti: ”Ihannetilanteessa urheiluluokalla opiskeluun voidaan kytkeä paljon muutakin kuin ainoastaan harjoittelua. Perusopetuksen opetussuunnitelmat mahdollistavat valmentautumisen hyvin monipuolisen tukemisen eri oppiaineiden avulla. Esimerkiksi kotitaloudessa voidaan perehtyä urheilijan ravitsemukseen, musiikissa liikkeen rytmiin, fysiikassa liiketekniikkaan, vieraissa kielissä terminologiaan, opinto-ohjauksessa ajankäyttöön ja elämänhallintaan sekä liikunta-alan opiskelumahdollisuuksiin.” (Kalaja 2014). Tämän toteuttamiseksi kaikki lähtee liikkeelle opettajien ja valmentajien välisestä hyvästä yhteistyöstä, jonka lopputuloksena olisi hyvä saada urheiluluokkalaisten tukevia ratkaisuja aina koulukohtaisiin lukuvuosisuunnitelmiin saakka. Selkeä koordinaatio auttaa varmistamaan urheilijalle tarkoituksenmukaisen valmentautumisen, jossa koulu, urheiluseura ja koti puhaltavat samaan hiileen nuoren urheilijan kasvun ja kehityksen huomioiden (Kalaja 2014).

Oppilaiden on haluttava oppia, jotta he todella voivat oppia (Jarvis 2006, 19), minkä vuoksi on syytä kiinnittää huomiota siihen, kuinka urheilijakoulutusta toteutetaan. Urheiluluokkalaisten vastaukset huomioiden olisi oppimisen mahdollistamiseksi herätettävä yhä useamman oppilaan osalta kokemus siitä, että urheilijan ravitsemukseen ja lepoon liittyvät tekijät todella ovat oppimisen ja sisäistämisen arvoisia. Täten myös sillä on merkitystä, kuinka ja kuka asioita opettaa. Opiskelijat yleensä kuuntelevat opettajaa, jolla on opetettavasta aiheesta asiantuntijuutta, kokemusta ja kykyä tuoda esiin syitä, miksi on hyvä toimia tietyllä tavalla (Brookfield 2015, 43–49). Tästä syystä erilaiset asiantuntijavierailut voisivat olla tavallista oppituntia hyödyllisempiä vaihtoehtoja urheiluluokkalaisten oppimismotivaation herättämiseksi. Lisäksi asiantuntijan rinnalle

saatu hieman vanhempi ja menestynyt urheilija, parhaassa tapauksessa oppilaiden esikuva, voisi tuoda kokemuksiensa kautta uskottavuutta asiantuntijan sanoille. Oppimisen kannalta onkin usein erittäin hyväksi, jos oppilas kykenee samaistumaan opettajaan (Brookfield 2015, 19).

Tiedoista, taidoista, kokemuksista ja karismasta koostuva auktoriteetti on yleensä hyvän opettajan perusominaisuus (Jarvis 2006, 76–77), mutta on vähintään yhtä tärkeä ominaisuus myös valmentajalle. Koska Eteläkymenlaakson Urheiluakatemian aamuvalmennuksesta vastaavat lajiliittojen valitsemat valmentajat, akatemiavalmentajat, seuravalmentajat ja liikunnanopettajat (Auranen & Keinänen 2017), on valmennukseen valikoitunut paikallisia huippuosajia, joita oletettavasti myös urheiluluokkalaiset arvostavat. Täten erillisten koulutustilaisuuksien lisäksi olisi hyvä tuoda urheilullisiin elämäntapoihin liittyviä tekijöitä myös osaksi oppilaiden viikoittaista harjoittelua. Kun esimerkiksi pohditaan harjoituksen yhteydessä joko jaksamattomuuteen tai hyvään vireystilaan liittyviä asioita, voi nuori urheilija kokemustensa kautta oppia yhdistämään lepoon tai ravitsemukseen liittyviä asioita urheilusuorituksiinsa. Kokon (2014) mukaan valmentaja on murrosiässä osalle nuorista jopa kaikkein tärkein aikuinen, jonka sana painaa myös terveysasioissa niin hyvässä kuin vähemmän hyvässä.

Valmentajille teetetyin kyselyn mukaan ravinnosta ja levosta keskustelu harjoituksen yhteydessä oli keskinkertaisella tasolla keskihajonnan ollessa suurta. Tämä osoittaa, että ainakin osalla akatemiavalmentajista on parantamisen varaa kokonaisvaltaisen urheilijan kasvun tukemisessa. Koska yläkoulujen urheilukoulutustoiminnan oleellisena tavoitteena on urheilulliseen elämäntapaan kasvattaminen (Olympiakomitea 2015), ei vastuu tästä saa jäädä vain vanhempien ja henkilökohtaisten tai joukkuevalmentajien harteille.

Johtopäätöset

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ja Kotkan kaupungin paikallisen opetussuunnitelman puitteissa toteutettu Langinkosken koulun urheiluluokkajärjestelmä tarjoaa urheilusta kiinnostuneille nuorille varsin hyvät puitteet koulun ja tavoitteellisen urheilun yhdistämiseen. Ehkä merkittävimmäksi huolenaiheeksi nousi urheiluluokkalaisten laskeva motivaatiotaso yläkoulun edetessä, minkä tukemiseksi on erittäin tärkeää tukea koulun urheilullista ilmapiiriä sekä opettaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta harjoittelustaan ja antamaan tätä varten myös riittävästi tietoutta.

Harjoittelu yksin ei riitä urheilijan kehittymisen optimoimiseksi vaan myös elämäntavat ovat tärkeässä roolissa (Kokko 2014). Opettajien, valmentajien ja asiantuntijoiden välityksellä annettu informaatio ravitsemukseen, lepoon ja oikeanlaiseen harjoitteluun liittyen voi auttaa nuorta omaksumaan nämä urheilijana kehittymiseen liittyvät peruseriaatteet. Urheilijan elämäntapaohjeistuksen sisällytys muihin oppiaineisiin mahdollistaa sekä kouluajan tehokkaamman käytön urheilun tarpeiden palvelemiseksi, että todennäköisesti myös syvällisemmän ja kokemuksellisimman oppimisen yleisiin opetussuunnitelmiin kirjatuista sisällöistä.

Langinkosken koulun liikuntapainoitteiseen opetussuunnitelmaan 2016–17 on kirjattu tavoitteet oppilaan hyvinvoinnista ja elämäntavoista huolehtimisesta. Lisäksi yhtenä tavoitteena on kannustaa oppilaita ottamaan vastuuta toiminnastaan. Kyselyyn perustuen suunnitellut asiat eivät kuitenkaan ole toteutuneet täysin toivotulla tavalla, minkä vuoksi olisi tärkeää laatia selkeämmät suunnitelmat tavoitteiden toteuttamiseksi. Nuoren urheilijan kokonaisvaltaisen kehittymisen optimoimiseksi urheiluluokkalaisen motivaation tukeminen, urheilullisiin elämäntapoihin oppiminen ja harjoitusten sisältöjen ymmärtäminen tulisi näkyä opetussuunnitelmissa sekä oppituntien että aamuharjoittelun yhteydessä. Parhaiten tämä onnistunee opettajien, valmentajien ja kotien välistä yhteistyötä ja koordinoitua selkeyttämällä.

Vaikka opiskelu ja urheilu vievät toisiltaan aikaa, eivät ne ole ainoastaan negatiivisia asioita toisilleen, mistä yhtenä merkinä voidaan pitää myös tässä tutkimuksessa havaittua urheiluluokkalaisten tunnollista sitoutumista koulunkäyntiin. Sovituista arvoista ja toimintatavoista kiinni pitäessä urheiluharrastus voi toimia nuoruusvaiheessa virikkeellisenä ja turvallisenä oppimis- ja kasvuympäristönä, jossa nuori voi harjoitella urheilullisten taitojen lisäksi myös yhteisöllisyyteen ja vastuullisuuteen kasvamista (Konttinen 2014). Sami Kalajan sanoja lainaten voidaan todeta ”Maailmassa yksikään urheilussa menestyvä valtio ei ole luonut järjestelmäänsä ilman koululaitoksen mukanaoloa. Suomen urheilu tarvitsee toimivan mallin, jossa sekä varmistetaan peruskoulun oppilaan jatko-opintokelpoisuus, että tuetaan hänen urheilemistaan kaikin tavoin kasvua ja kehitystä kunnioittaen.” (Kalaja 2014). Langinkosken koulu on hyvässä suunnassa kohti tätä tavoitetta, vaikka kehitettävää vielä riittääkin.

LÄHTEET

Auranen & Keinänen 2017. Info, Etelä-Kymenlaakson Urheiluakatemia. Viitattu 29.3.2017.
<https://peda.net/kotka/urheilijakoulutus/hakeminen/uh/info-2017-pdf/file/download/303114e9feaf69a59e2754de09e94411e258789/info%202017.pdf>

Brookfield, S. D. 2015. *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. 3. Painos. San Francisco: Jossey-Bass.

Etelä-Kymenlaakson Urheiluakatemia. 2012. Historiikki osa 1. Viitattu 27.3.2017.
<https://www.youtube.com/watch?v=wNDITmy66jU>.

Jarvis, P. (ed.) 2006. *Theory & practice of teaching*. London: Routledge.

Kalaja, S. 2014. Peruskoulut. Teoksessa K. Mononen, O. Aarresola, P. Sarkkinen, J. Finni, S. Kalaja, A. Härkönen & M. Pirttimäki. *Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö*. KIHU:n julkaisusarja 46. Helsinki: Prima Edita Oy.

Kokko, S. 2014. Urheilullisen elämäntavan ja rytmin edistäminen. Teoksessa K. Mononen, O. Aarresola, P. Sarkkinen, J. Finni, S. Kalaja, A. Härkönen & M. Pirttimäki. Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö. KIHU:n julkaisusarja 46. Helsinki: Prima Edita Oy.

Konttinen. 2014. Nuoruusvaiheen yleiset kehitystehtävät. Teoksessa K. Mononen, O. Aarresola, P. Sarkkinen, J. Finni, S. Kalaja, A. Härkönen & M. Pirttimäki. Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö. KIHU:n julkaisusarja 46. Helsinki: Prima Edita Oy.

Kotkan kaupunki. 2016. Perusopetuksen opetussuunitelman perusteet 2014, Kotka. Viitattu 27.3.2017. <https://peda.net/kotka/perusopetus2/ops-2016/pop2>.

Langinkosken koulu. 2016. Liikuntapainotteinen opetus 2016-17. Lukuvuosisuunnitelman liite.

Lähteenmäki, M-L. 2002. Ensimmäisen lukuvuoden kokemuksia. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka -teoriaa ja käytäntöä. Sähköinen julkaisu. Tampere: Tampere University Press, 183–201.

Mononen, K., Aarresola, O., Sarkkinen, P., Finni, J., Kalaja, S., Härkönen, A. & Pirttimäki, M. 2014. Urheilijan polun valintavaiheen tiivistelmät ja johtopäätökset. Teoksessa K. Mononen, O. Aarresola, P. Sarkkinen, J. Finni, S. Kalaja, A. Härkönen & M. Pirttimäki. Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö. KIHU:n julkaisusarja 46. Helsinki: Prima Edita Oy.

Nikulainen, P. 2014. Ajattelun taito – sisäiset mallit toiminnan ohjauksessa. Teoksessa K. Mononen, O. Aarresola, P. Sarkkinen, J. Finni, S. Kalaja, A. Härkönen & M. Pirttimäki. Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö. KIHU:n julkaisusarja 46. Helsinki: Prima Edita Oy.

Opetushallitus. 2012. Tiedote: esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen 23.8.2012.

Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Helsinki: Next Print Oy.

Perusopetusasetus 1998. 9§/20.11.1998/852. Opetuksen ja työaikojen suunnittelu.

Perusopetuslaki 1998. 15§/21.8.1998/628. Opetussuunnitelma.

Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 178–197.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Juva: WSOY.

Suomen Olympiakomitea. 2015. Urheiluakatemiaohjelma: Urheiluylikoulutoiminnan termistö ja ohjeisto. Viitattu 27.3.2017. <https://storage.googleapis.com/valo-production/2017/01/ylc3a4koulutoiminnan20termistc3b620ja20ohjeisto-2.pdf>.

Tiuraniemi, J. 2002. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen. Taitavan toiminnan psykologia. Turku: Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 165–195.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 28.6.2012/422.

14. MONIAMMATILLINEN TIIMIOPPIMINEN JA FYSIOTERAPEUTIN YDINOSAAMINEN

Esa Niemistö ja Maarit Salo

Johdanto

Yhteisöllisen oppimisen taidot, kuten yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, moniammatillisen asiantuntemuksen hyödyntäminen ja tiimeissä työskentely ovat yleisiä toimintatapoja työelämässä, sekä oppivan organisaation peruselementtejä (Repo-Kaarento ym. 2009). Tämä sekä se, että sosiaali- ja terveysalalla suuri osa palveluista tuotetaan moniammatillisena tiimityönä (Bondevik ym. 2015), asettaa vaatimuksia ammattikorkeakoulu -opinnoille, jotta opiskelijoille jo opintojen aikana kehittyä kyky työskennellä moniammatillisissa ryhmissä erilaisten ihmisten kanssa (Repo-Kaarento 2009). Jyväskylän ammattikorkeakoulun hyvinvointialan opinnoissa toteutettavat moniammatilliset tiimiopinnot, jossa yhteisöllisyys kuuluu oppimistilanteisiin, vastaa tähän haasteeseen.

Tiimiopinnot haastavat opettajaa pidättäytymään perinteisestä luennoinnista tai tiedon passiivisesta siirtämisestä. Griffinin (2006) mukaan, formaalinen luento on pitkälti yksisuuntainen prosessi, jossa opiskelijalla on vähäiset reflektointimahdollisuudet ja vaikea yhdistää opittava asia omaan kokemukseen. Tämä ajaa helposti myös tylsyyteen (Griffin 2006). Opettajan rooli tai pedagogiset taidot ei rajoitu vain ohjeistukseen, selitykseen ja tiedon ymmärtämiseen vaan se sisältää neuvomista, mentorointia ja fasilitointia (Griffin 2006). Griffin (2006) kysyykin, että tarvitaanko luentoja maailmassa, jossa tieto jatkuvasti muuttuu ja on kaikkien käytettävissä?

Tutkimus- ja kehitystyö on ammattikorkeakoulussa yksi sen perustehtävistä (Vesterinen 2004). Tämän tutkimus- ja kehitystyön tarkoituksena on tutustua tiimiopintoihin niin teoriassa kuin käytännön esimerkkien kautta. Kirjoittajat ovat molemmat saaneet tilaisuuden olla tiimin vetäjinä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojaksolla, jossa ensimmäisen vuoden sosiaali- ja terveysalan opiskelijat suorittivat opintojakson moniammatillisissa tiimeissä. Pyrimme kertomaan niin opettajien kuin opiskelijoiden näkökulmia ja kokemuksia tiimiopinnoista sekä peilaamaan niitä Fysioterapeutin ydinosaamiseen (Suomen Fysioterapeutit 2017a). Työn tutkimuksellinen osuus keskittyy kirjallisuuteen ja sen arviointiin sekä kahden opettajan haastatteluun kyseisen opintojakson kehityksestä. Haastattelun aiheena on tiimiopintojen toimivuus ja opiskelijoiden taitojen kehitys Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson aikana. Työn kehityksellisessä osuudessa annetaan haastattelun ja tiimiopiskelusta saatujen kokemusten perusteella kehitysehdotuksia opintojakson uudistamiseksi.

2 Tiimioppiminen

Tiimioppiminen on yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista, jossa tiimi rakentaa ja muodostaa vuorovaikutuksessa yhteistä näkemystä opiskeltavasta asiasta erilaisten näkökulmien kautta (Repo-Kaarento ym. 2009). Sen keskeisiä periaatteita ovat ryhmän jäsenten positiivinen keskinäisriippuvuus ja yksilöllinen vastuu, vuorovaikutteisuus ja sosiaalisten taitojen harjoittelu, sekä oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Repo-Kaarento 2009). Opiskelijat ovat vastuussa oman oppimisen lisäksi myös muiden ryhmään kuuluvien oppimisesta. Opiskelijat tiedostavat omat vastualueensa, ja niiden merkityksen yhteisen tavoitteen saavuttamisessa. Opiskelun ollessa yhteistoiminnallista ja vuorovaikutteista, opiskelijoiden sosiaaliset taidot pääsevät kehittymään. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä säännöllinen opiskeltavan aiheen hallinnan ja ryhmätyötaitojen kehittymisen arviointi on tärkeää (Repo-Kaarento 2009).

Tiimiopiskelu on oppimislähtöinen lähestymistapa, joka korostaa opiskelijoiden aktiivista otetta tiedon luojina ja sen ymmärtäjinä sekä opiskelijoiden aikaisempien tietojen, tarpeiden ja toiveiden merkitystä opetuksen suunnittelussa ja opetuksessa (Postareff ym. 2009). Repo-Kaarenon (2009) mukaan tiimiopiskelu vaikuttaa myönteisesti opiskelumotivaatioon, sosiaalisten taitojen kehittymiseen, ja sillä on myös vaikutus opiskelijan itsetunnon sekä ryhmän henkisen ilmapiirin rakentumisessa ja muodostumisessa. Repo-Kaarento (2009) myös viittaa yhteistoiminnallisessa oppimisessa Jaquesin (2000) ryhmätyöskentelyn etuihin, joissa opiskelijoiden kohdalla esitetään oppimisen syvenevän ja rikastuvan opiskelijan saadessa muilta ryhmäläisiltä ajatuksiinsa vastakaikua ja uusia näkökulmia. Myös Brookfield (2013, 36) on omien opiskelijoiden kohdalla kokenut vastaavasti, että ajattelu kehittyy parhaiten ryhmässä, jossa vertaiset toimivat kuin peilinä kertomalla uusia oletuksia ja näkökulmia.

Tiimiopiskelussa opettajan tehtävänä on opiskelijoiden omaehtoisen opiskelun edistäminen ja ryhmädynamiikan hyödyntäminen yhteisen oppimisen resurssina (Poikela & Nummenmaa 2002). Opettajan roolina on olla valmentaja, joka edistää oppimista motivoimalla opiskelijoita ja rohkaisemalla heitä kriittiseen ajatteluun, sekä luomalla oppimiselle ilmapiirin, joka rohkaisee opiskelijoita vuorovaikutukseen ja omien mielipiteiden ilmaisuun (Postareff ym. 2009). Tuovisen ja Koskisen (2013) mukaan opettajalla on oltava asiaosaamisen lisäksi pedagogista pelisilmää ja herkkyyttä aistia ryhmässä vallitsevaa tunnelmaa, sekä taitoa pysyä taustalla näin antaen opiskelijoille tilaa keskustelulle ja vastuun ottamiselle. Oppimista edistävänä tekijänä on myös oikea-aikainen kriittinen ja kehittävä palaute, jota opettajan ohella myös opiskelijat voivat toisilleen antaa (Repo-Kaarento ym. 2009).

Opettajan vastuulla on valita vuorovaikutusta edistäviä menetelmiä, jotka huomioivat ja osallistavat erityyppiset oppijat, jotka johtavat suurempaan osallistumiseen päätöksenteossa ja ryhmätoiminnassa, joilla jokainen opiskelija saa yhtäläisen ja tasapuolisen mahdollisuuden reflektioon, ja jotka häiritsevät tiimissä vallitsevaa ”nökkimisjärjestystä” puheenvuorojen ottamisessa (Brookfield 2013, 141-142, 146). Tällaisina menetelminä koko ryhmälle Brookfield (2013, 73-75,

82-84) mainitsee esimerkiksi Puheen ympyrä -, Hatullinen sitaatteja -, Lumipallo - ja Liitukeskustelu menetelmän. Strukturoidussa pienryhmätyöskentelyssä puolestaan isompi ryhmä jaetaan 2-6 hengen pienryhmiin, joissa yhteistoiminnallisuus toteutuu tasavertaisuuden, argumentaation ja dialogin kautta (Tuovinen & Koskinen 2013). Menetelmässä omien ajatusten ja päätelyketjujen esittäminen, sekä ymmärryksestä tai sen puuttumisesta saatava välitön palaute syventää oppimista ja kehittää argumentaatio- ja dialogitaitoja (Tuovinen & Koskinen 2013).

Tiimiopiskelu on osallistavaa ja tutkivaa yhteistoiminnallista oppimista, joka perustuu yhteisölliseen tiedonrakentamiseen ja asiantuntijuuden jakamiseen, ja jossa yhdistyy yhdessä oppiminen, tutkiva opiskeleminen ja refleктоiva toiminta (Salminen 2013). Tiimiopiskelussa on havaittavissa samoja tausta-ajatuksia ja lähtöolettamuksia kuin ongelmaperustaisessa pedagogiikassa, jonka teoreettisina lähtökohtina ovat konstruktivistinen, situationaalinen, kokemuksellinen ja kontekstuaalinen oppiminen (Poikela & Nummenmaa 2002). Ongelmaperustaisessa oppimisessa oppimista tapahtuu aktiivisten ja itsenäisten opiskelijoiden ratkaistessa ongelmia yhdessä kriittisen reflektion ja käsillä olevan ilmiön teoreettisten selitysten pohjalta konstruoiden henkilökohtaista tietoa ja ymmärtämistä. Opiskelijoilta edellytetään itsenäistä opiskelua ja tiedonhankintaa, jotta oppimisprosessin ohjaus dialogisuuden ja diskursiivisuuden kautta mahdollistuu. Toteutuessaan ongelmaperustainen oppiminen, kuten tiimioppiminen, lisää opiskelijoiden ongelmanratkaisu-, tiedonhankinta-, kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja sekä sosiaalisuutta, analyttisyyttä, kriittistä ajattelua, moniammatillisuutta ja tiimityötaitoja (Poikela & Nummenmaa 2002).

2.1 Ryhmätapaamiset ja -dynamiikka sekä opiskelijoiden ja opettajan roolit

Repo-Kaarenon (2009) mukaan onnistunut ryhmätapaaminen sisältää viisi vaihetta: 1) Virittäytyminen, 2) Ryhmätapaamisen tavoitteiden asettaminen, 3) Yhteistoiminnallinen työskentely, 4) Työskentelyn arviointi ja reflektio, ja 5) Välityöskentelyn suunnittelu. Virittäytymisessä ryhmän jäsenet liittyvät ryhmään, jakavat kuulumiset tai sen hetken "fiilikset" toisilleen. Tavoitteiden asettelu kohdistuu tapaamisen sisältö- ja vuorovaikutustavoitteisiin. Yhteistoiminnallisen työ-

kentely toteutetaan soveltuvin menetelmin, kuten erilaisten ryhmätöiden avulla ja dialogin kautta. Arviointi ja reflektio kohdennetaan asetettuihin sisältö- ja vuorovaikutustavoitteisiin, ja ennen tapaamisen loppumista sovitaan seuraava tapaaminen ja ennen kyseistä tapaamista suoritettavat tehtävät ja työnjaot (Repo-Kaarento 2009).

Ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja ryhmän dynamiikkaan vaikuttaa samanaikaisesti useat tekijät, kuten ryhmän jäsenten persoonallisuudet, elämäntilanteet ja motiivit sekä ryhmän tavoite ja kehitysvaihe, jossa ryhmä on (Repo-Kaarento ym. 2009). Myös opettajan ja opiskelijoiden roolit ja toiminta vaihtelevat ryhmän eri kehitysvaiheissa. Tiimiopintojen alussa, ryhmän muodostus vaiheessa (Forming), opiskelijat hakevat ryhmässä paikkaansa suhteessa muihin, jolloin opiskelijoille syntyy rooleja ja leimoja (Öystilä 2002). Ryhmä on riippuvainen opettajasta, jonka on otettava selkeä ryhmän johtajuus ja huolehdittava, että ryhmälle muodostetaan toimintaa ohjaavat ohjeet ja säännöt (Repo-Kaarento ym. 2009). Opettajan vastuulla on ryhmän lämmittely, virittäminen ja ryhmäyttäminen sekä se, että opiskelijat uskaltavat muodostaa ja tuoda esille muulle ryhmälle omia käsityksiään, ja että opiskelijoiden keskuudessa syntyy keskustelua ja reflektointia (Öystilä 2002). Mahdollisiin ryhmässä syntyviin ongelmiin opettajan tulee puuttua ilman tulkintaa (Öystilä 2002).

Öystilän (2002) mukaan opettajan tulee olla havaintojen tulkinnan suhteen erityisen varovainen ryhmän kuohuntavaiheessa (Storming). Tässä vaiheessa alussa saavutettu ryhmähenki katoaa, ryhmän jäsenet hakevat valtaa, heidän mielipiteensä kärjistyvät ja ryhmä saattaa vastustaa opettajaa ja annettuja tehtäviä (Repo-Kaarento ym. 2009). Öystilän (2002) mukaan ryhmän antama kritiikin perusteella opettajan tulee arvioida toimintaansa ja tuoda ryhmälle tiedoksi muutettava toiminta sekä tieto niistä toiminnoista, joita hän ei pidä tarpeellisena muuttaa. Kritiikki ja ristiriitatilanteet on käsiteltävä avoimesti, ja opettajan roolina on auttaa ryhmää heidän yhteisten tavoitteiden määrittelyssä (Öystilä 2002).

Kuohuntavaiheen jälkeen seuraa ryhmän vakiintumisvaihe (Norming) ja sen jälkeen kypsän toiminnan vaihe (Performing) (Öystilä 2002). Vakiintumisvaiheessa ryhmäläiset alkavat löytää oman paikkansa ryhmässä, vuoropuhelu muuttuu kypsemmäksi ja avoimemmaksi. Sitoutuminen ryhmään ja sen tavoitteisiin sekä vastuu omasta ja muiden oppimisesta vahvistuu (Öystilä 2002). Ryhmästä löytyy nyt me-henki, apua annetaan ja saadaan (Öystilä 2002) ja yhteiset toimintanormit selkiytyvät (Repo-Kaarento ym. 2009). Kypsän toiminnan vaiheessa ryhmä työskentelee tehokkaasti tavoitteiden mukaisesti ollen kiinnostuneita toistensa ajatuksista, tiedoista ja näkemyksistä (Repo-Kaarento ym. 2009). Öystilän (2002) mukaan tässä vaiheessa opitaan hyödyntämään jäsenten erilaisuutta ja erilaista osaamista työryhmänä toimien. Vakiintumis- ja kypsän toiminnan vaiheessa myös opettaja on ryhmän jäsen, ”yksi meistä”, jonka tehtävänä on mahdollistaa tasapuolinen keskustelu, huolehtia siitä, että keskustelu pysyy aiheessa ja selkeyttää keskusteluista nousevia johtopäätöksiä (Öystilä 2002). Huolimatta vahvasta roolista keskustelujen eteenpäin viemisessä, opettajan tulee osallistua niihin mahdollisimman vähän antaen tilaa opiskelijoiden oppimisprosessille (Öystilä 2002; Repo-Kaarento ym. 2009).

Ryhmän lopetusvaihe (Adjourning) voi Öystilän (2002) mukaan sisältää hämmennystä, haikeutta ja ahdistusta. Öystilän (2002) mukaan, on tärkeää nähdä ja kokea, että ryhmän loppuminen merkitsee jonkin uuden alkua. Opettajan tehtävänä tässä vaiheessa on valmistaa ryhmä lopetukseen muun muassa ohjaamalla ryhmä itsearviointiin, jossa palautteen tulisi koskea sekä opiskelun sisältöä, että yhteisöllisen oppimisen taitoja (Repo-Kaarento ym. 2009). On tärkeää myös käsitellä ryhmän keskeneräiset asiat ja mahdollistaa päätösrituaalit niin, että ryhmän toiminta selkeästi päättyy (Öystilä 2002).

2.2 Moniammatillisten tiimiopintojen rakenne Jyväskylän ammattikorkeakoulussa

Kuukkanen ja Hynynen (2016) kertovat artikkelissaan moniammatillisen tiimioppimisen toteutuksesta Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikössä vuosina 2013-2014. Tiimioppimiseen osallistuvat kaikki fysioterapia-, sairaanhoitaja-, kuntoutuksen ohjaaja-, sosionomi- ja

toimintaterapiaopiskelijat. Opiskelijat ovat noin 15 henkilön moniammatillisissa tiimeissä, joita ohjaavat tiimioppimiseen perehtyneet opettajat. Ensimmäisenä opiskeluvuotena tiimiopinnot toteutetaan niin kutsutuilla dialogitreeneillä, toisena opiskeluvuotena on case-päivät, ja kolmantena opiskeluvuotena asiantuntijapäivät (Kuukkanen & Hynynen 2016).

Ensimmäisen lukuvuoden aikana tavoitteena on oppia sosiaali- ja terveysalan yhteistä kieltä ja ymmärrystä, sekä yhteisiä perusteita (Hynynen ym. 2017). Moniammatilliset tiimit suorittavat opinnoistaan dialogitreeneinä yhteiset hyvinvointialan perusteet, jotka ovat asiakkuus ja hyvinvointipalvelut, hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen sekä sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristöt (Kuukkanen & Hynynen 2016). Dialogitreeneit pidetään kaksi kertaa viikossa ja yhden treenin pituus on neljä tuntia. Oppimistila on järjestetty siten, että se edesauttaa vuorovaikutteisuutta. Treeneissä dialogilla on iso rooli opintojakson aikana ja sillä, että opiskelijat tulevat paikalle valmistautuneena. Valmistautumista varten opiskelijoilla on käytössä asiantuntijaluentoja ja välitehtäviä. Lisäksi opiskelijat harjoittelevat työelämävalmiuksiaan suunnittelemalla ja toteuttamalla työelämälähtöisen projektin. Toisena opiskeluvuotena tiimiopinnot toteutuvat tapauksiin perustuvan case-menetelmän avulla (Kuukkanen & Hynynen 2016).

Toisena lukuvuotena tavoitteena on kehittyä oman ammattialan asiantuntijuudessa, ja verkostoitumisessa (Hynynen ym. 2017). Kolme-neljä kertaa vuodessa toteutettavilla case-päivillä opiskelijat ratkaisevat ensimmäisen vuoden monialaisissa tiimeissä sosiaali- ja terveysalan tapausesimerkkiasiakkaiden ongelmia (Kuukkanen & Hynynen 2016; Hynynen ym. 2017). Casemenetelmässä tapaukset rajataan selkeiksi kokonaisuuksiksi, ja menetelmässä keskeisenä tavoitteena on ratkaisun etsiminen tapauksen ongelmaan (Lindblom-Yläne ym. 2009). Lindblom-Ylänteen ym. (2009) mukaan ratkaisun etsimisessä merkityksellistä on opiskelijoiden siihen mennessä kartuttama tieto-taito, ei niinkään uuteen aihepiiriin johdattelu, kuten ongelmalähtöisessä oppimisessä. Myös Hynynen ym. (2017) painottaa case-oppimisessä tiimien sinne tuomaa omaa ammattialan tietoperustaa, ja muilta oppimista.

Kolmantena opiskeluvuotena on asiantuntijapäivät, jotka järjestetään kahdesti lukuvuoden aikana (Hynynen ym. 2017). Asiantuntijapäivillä tavoitteena on jakaa ja näyttää omaa asiantuntijuutta. Tarkoituksena on kehittää omaa ja toisten osaamista näyttöön ja hyviin käytänteisiin perustuvien menetelmin. Asiantuntijapäivillä myös kehitetään kansainvälisiä valmiuksia sinne työstettyjen postereiden sekä englannin kielellä kommunikoinnin kautta (Hynynen ym. 2017).

2.3 Moniammatillinen tiimioppiminen Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden alan opiskelijoiden ja opettajien kokemana

Kuukkanen ja Hynynen (2016) teettivät puolistrukturoidun kyselyn kaikille tiimiopiskelijoille ja -opettajille vuosina 2014 ja 2015. Tutkimuksessa haluttiin selvittää tiimiopiskelijoiden näkemyksiä tiimioppimisesta ensimmäisen ja toisen lukuvuoden jälkeen sekä opettajien näkemyksiä tiimioppimisesta ja opiskelijoiden valmiuksista. Kevään 2014 kyselyn vastausprosentti opiskelijoilla oli 75 %, ja kevään 2015 47 %. Opettajien vastausprosentti oli keväällä 2014 88 %, ja keväällä 2015 95 % (Kuukkanen & Hynynen 2016).

Opiskelijoille teetetystä kyselyssä selvisi, että tiimioppiminen on tukenut opiskelijoiden oppimista ja lisännyt heidän itseohjautuvuutta sekä tukenut moniammatillista työtettä kyselyn tulosten mukaan (Kuukkanen & Hynynen 2016). Tiimioppimista edistäviä tekijöitä olivat itse tiimi, hyvä yhteishenki, turvallinen ilmapiiri ja tiimin toimivuus sekä tiimityöskentelyn sisällöt, toteutustavat ja oma henkilökohtainen kehittyminen. Haittaaviksi tekijöiksi koettiin organisointiongelmien tiimin kesken, kuten työskentely aikataulussa ja tehtävänjaossa. Lisäksi haittaavia tekijöitä olivat tiimin erimielisyydet ja jäsenten erilaiset motivaatiotasot. Jotkut opiskelijat kokivat, etteivät olleet tarpeeksi rohkeita ryhmässä toimimiseen tai annettiin liian suuri vastuu opiskelijoille (Kuukkanen ja Hynynen 2016).

Bondevik ym. (2015) saivat vastaavanlaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan, jossa tutkittiin opiskelijoiden kokemuksia työharjoittelun toteutuksesta moniammatillisissa tiimeissä. Opiskelijat oppivat ymmärtämään toisten kuuntelemisen tärkeyden ja merkityksen yhteisen ymmärryksen konstruoinnina. Opiskelijat kokivat konseptin lisäävän ymmärrystä omasta ja toisten ammattiryhmien roolista sosiaali- ja terveysalan palveluissa. Opiskelijat myös kokivat, että moniammatillinen tiimiopiskelu tuo hyötyä sekä sosiaali- ja terveysalan palveluja tarvitsevalle asiakkaalle kokonaisvaltaisemman kohtaamisen kautta, sekä heille itselleen yhteistoiminnan kautta saamansa monipuolisemman näkökulman kautta (Bondevik ym. 2015).

Jyväskylän ammattikorkeakoulun tutkimuksessa (Kuukkanen & Hynynen 2016) kerrotaan opettajien näkökulmasta, miten tiimioppiminen näkyi oppimisen muutoksena edellisiin vuosiin verrattuna. Heidän mukaansa, tiimioppiminen harjoitti opiskelijoiden itseohjautuvuutta, sekä valmiuksia ryhmä- ja projektityöskentelyyn. Opettajien mielestä opiskelijat olivat valmiimpia ottamaan vastuuta ja tarttumaan toimeen napakammin, mikä näkyi rohkeutena, avoimuutena ja kehittyneinä keskustelutaitoina. Lisäksi opiskelijat toimivat luontevasti moniammatillisen työotteen näkökulmasta. Tiimioppimiseen osallistuneet opettajat kokivat yhteistyön paremmaksi yli ammattirajojen. Opettajat jäivät kuitenkin kaipaamaan parempia opetustiloja ja enemmän esimiesten tukea tiimioppimisen toteutusta varten. Osa opettajista oli käyttänyt tiimioppimisen periaatteita myös omissa ammattiaineiden opetuksessaan. Opettajien näkökulmasta opiskelijoiden valmiudet olivat hyvät vuorovaikutustaitojen, itsearviointin ja organisointikykyjen kannalta. Ainoastaan sosiaali- ja terveysalan sisällöllinen osaaminen jakoi opettajien mielipiteet hyvän ja kohtalaisen välille (Kuukkanen & Hynynen 2016).

Tutkimuksen (Kuukkanen & Hynynen 2016) mukaan, opettajat kokivat oman pedagogisen osaamisen kehittyneen ja näkivät opiskelijoilla paremmat valmiudet sosiaali- ja terveysalan moniammatilliseen työotteeseen. Myös Bondevik ym. (2015) tutkimuksessa todettiin, että opiskelijat kokivat olevansa motivoituneempia ja osaavampia tekemään tulevaisuudessa yhteistyötä moniammatillisesti. Tiimioppiminen rohkaisee tulevia ammattilaisia moniammatillisuuteen, kehittää

heidän itsetuntemusta ja toisten henkilöiden huomiointia sekä korostaa yhteistyötaitojen kehittymistä ja herättävät yhteistä vastuuntuntoa (Kuukkanen & Hynynen 2016). Kuukkasen ja Hynynen (2016) tutkimuksen mukaan, tiimioppiminen vastaa työelämässä kohdattaviin haastavien moniongelmaisten asiakkaiden hoitamiseen ja kuntoutukseen, jossa moniammatillinen työote on todettu johtavan parempaan lopputulokseen.

Tutkimuksen laadullinen arviointi

Tuomi ja Sarajärven (2009, 140-141) mukaan, laadullisen tutkimuksen arviointikriteereihin lukeutuvat tutkimusraportin selkeys, metodologinen yhtäpitävyys, analyyttinen tarkkuus, teoreettinen yhdistäminen ja hyvä relevanssi. Kuukkasen ja Hynynen (2016) laadullinen tutkimus oli puolistrukturoitu kysely, jossa oli selkeästi teemoiteltu kysymykset opiskelijoille ja opettajille erikseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74-75). Tuomi ja Sarajärven (2009, 74) mukaan, kyselyn vastaukset on helppo kvantifioida määrälliseksi, joista voi tehdä johtopäätöksiä perustuen eri väittämiin, kuten Kuukkasen ja Hynynen (2016) tutkimuksessa on tehty. Raportointi oli kirjoitettu selkeästi ja sitä oli helppo seurata loppuun saakka. Vuonna 2015 vastanneiden opiskelijoiden vastausprosentti oli selvästi alentunut edellisestä vuodesta (75 % → 47 %), mikä hieman heikentää tutkimuksen laatua opiskelijoiden näkemysten osalta. Lähteiden käyttö oli monipuolista niin johdannossa kuin raportin tulosten yhteydessä ja johtopäätösten aikana. Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus oli avoin eri näkemyksille, jossa oli haluttu kartoittaa tiimiopintojen kokemuksia niin opiskelijoiden kuin opettajien näkökulmasta. Tämä asetelma palvelee hyvin molempia osapuolia ja asettaa etenkin opettajien pedagogiset taidot kriittisen tarkastuksen alle, mikä on yksi omien taitojen kehityksen edellytys (Brookfield 2005, 354). Tutkimuksen (Kuukkanen & Hynynen 2016) metodologista yhtäpitävyyttä tarkastellessa ei tule epäjohtonmukaisuuksia esille, mutta opiskelijoiden vastausprosentin alenemisen tuomaa tutkimuksen laadun heikennystä ei käsitellä raportin yhteydessä. Tämä vaikuttaa käytetyn metodologin pitävyyteen vertailtaessa opiskelijoiden ja opettajien näkemyksiä tiimiopinnoista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 161).

Tutkimuskysymyksenä (Kuukkanen & Hynynen 2016) oli, että sopiiko tiimiopinnot sosiaali- ja terveystieteiden ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoille. Kysymystä varten oli ennalta erikseen opiskelijoille ja opettajille laadittu väittämät, joihin oli käytetty Likertin 5-asteikkoa. Tämän jälkeen vastaukset oli luokiteltu kategorioihin “Samaa mieltä”, “Eri mieltä” ja “Ei osaa sanoa”, josta tutkimuksen kirjoittavat tekivät johtopäätökset tiimiopintojen toimivuudesta (Kuukkanen & Hynynen 2016). Lisäksi opettajille tehtiin erikseen kysely opiskelijoiden työelämävalmiuksista tiimiopintojen jälkeen, jossa käytettiin Likertin 5-asteikkoa, jolloin vastaukset oli luokiteltu kategorioihin “Hyvä” ja “Heikko”. Taulukossa 5 (Kuukkanen & Hynynen 2016) esiintyy myös “Kohtalainen”, jonka käyttöä kirjoittajat eivät avaa. Tulkinta “Kohtalaisesta” jää lukijan varaan, mikä vaikuttaa raportin analyttiseen tarkkuuteen tutkimuksen laatua heikentäen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 162).

Pohdinnassa on tarkasteltu opettajien pedagogisia taitojen ja opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehitystä. Pohdinnan tukena on käytetty eri lähteitä samasta aiheesta, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tämä vahvistaa raportin analyttistä tarkkuutta ja kertoo hyvästä relevanssista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 162-163) Raportin teoreettinen yhdistäminen on hyvin reflektiivistä, jossa käytetään etenkin tutkimuksen avoimia vastauksia hyödyksi. Avoimia vastauksia käytetään monipuolisesti tutkimuskysymyksen puolesta ja vastaan, mikä asettaa tutkijat alttiiksi kritiikille ja edustamalleen opetusmenetelmälle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 160). Tiimiopintojen kansainvälinen käsite tulee kerran esiin, tai se yhdistetään sosiaali- ja terveystieteiden moniammatillisuus - käsitteen kanssa (interprofessional education, multiprofessional teamwork). Lukijan on ajoittain hankala yhdistää teoreettinen lähde liittyen juuri tiimiopintojen käytettävyyteen pedagogisessa mielessä, mikä vaikuttaa teoreettiseen yhdistämiseen heikentävästi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 161). Lukijan pohdittavaksi jää, että onko kyseessä tiimioppiminen vai moniammatillinen tiimioppiminen. Aikaisempaan tietoon ja toimintaan kirjoittajat käyttävät kotimaisia ja kansainvälisiä lähteitä. Kirjoittajat nojaavat sosiaali- ja terveystieteiden omaleimaiseen moniammatillisuuteen ja tiimityöskentelyyn, johon tiimiopintojen käyttö koulutuksen aikana pyrkii vastaamaan (Kuukkanen & Hynynen 2016). Näin ollen lukijan on helppo tunnistaa tiimiopintojen käytettävyyden jo

opiskeluiden aikana ja sen merkityksen työelämävalmiuksien kehityksessä, mikä parantaa tutkimuksen relevanssia merkittävästi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 163).

Tämän tutkimus- ja kehitystyön yhtenä tehtävänä on kertoa opiskelijoiden kokemuksia moniammatillisista tiimiopinnoista. Kirjoittajat eivät saaneet tilaisuutta haastatella suoraan Jyväskylän ammattikorkeakoulun opiskelijoita tai tehdä heille kyselyä aikataulullisista syistä. Tämän vuoksi Kuukkasen ja Hynysen (2016) tutkimus on tarkastelun alla, jossa opiskelijoiden kokemuksia tiimiopiskelusta on selvitetty. Tutkimuksen laadullinen arviointi osoittaa sen, että voimme nojautua tutkimuksen tuottamiin tuloksiin, joilla on hyvä relevanssi. Näin tutkimus- ja kehitystyön opiskelijoiden osuus ja kokemukset tulevat esiin.

3 Fysioterapeutin ydinosaaminen sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson näkökulmasta

Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakso on osa Asiakkuus muuttuvassa toimintaympäristössä -opintokokonaisuutta (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2017). Opintojakso kuuluu ensimmäisen vuoden opintoihin, ja sen sisältö on jaettu neljään kokonaisuuteen: 1) Sosiaali- ja terveyspalvelut osana yhteiskunnallista muutosta, 2) Lainsäädäntö; Sosiaalihuolto-, Terveystieteiden ja Sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämislaki (SOTE), sekä laki rajat ylittävästä terveydenhuollosta, 3) Sosiaali- ja terveyspalvelujen sisältö, järjestäminen, tuottaminen ja rahoitus, ohjaus ja päätöksenteko sekä laatusuosituksien toteutus, sekä 4) Sähköiset, liikkuvat, kotiin ja lähellä tarjottavat palvelut ja hyvinvointia tukevat teknologiset ratkaisut (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2017).

Fysioterapeuttien ammatillista osaamista, ydinosaamista, selvitettiin Suomen fysioterapeutit yhdistyksen, ammattikorkeakoulujen ja Jyväskylän yliopiston yhteisenä useampivuotisena (2013-2016) tutkimus- ja kehittämishankkeena (Sjögren ym. 2015; Suomen Fysioterapeutit 2017a).

Hankkeen lopputuloksena kuvattiin fysioterapeuttien ydinosaaminen, jonka tarkoituksena on selkeyttää fysioterapeutin ammatin osaamista sekä fysioterapiakoulutuksen ja tulevaisuuden kehitystarpeita (Suomen Fysioterapeutit 2017a). Fysioterapian ammatillisen ydinosaamisen alueiksi määriteltiin: 1) Tutkimis- ja arviointiosaaminen, 2) Ohjaus- ja neuvontaosaaminen, 3) Terapiaoasaaminen, 4) Teknologiaosaaminen, 5) Eettinen osaaminen, ja 6) Yhteiskuntaosaaminen (Suomen Fysioterapeutit 2017a).

Tutkimis- ja arviointiosaaminen on osaamista, jossa yhdistyy yksilöllinen asiakkaan, potilaan tai kuntoutujan (jatkossa asiakas) toimintakyvyn tutkiminen ja arviointi tieteelliseen näyttöön ja vaikuttavuuteen perustuen (Suomen Fysioterapeutit 2017a). Ohjaus- ja neuvontaosaaminen on fysioterapeutin suorittamaan tavoitteellista näyttöön perustuvaa terveyttä ja toimintakykyä edistävää ohjausta ja neuvontaa, jossa fysioterapeutti käyttää tarpeenmukaisia ohjaus- ja neuvontamenetelmiä. Terapiaoasaaminen on fysioterapeutin tutkimis- ja arviointimenetelmien tulosten sekä toimintaympäristön perusteella suunnittelemaa ja eri fysioterapiamenetelmien toteuttamaa yksilöllistä näyttöön perustuvaa terapiaa, ohjausta ja neuvontaa. Teknologiaosaaminen on teknisten välineiden ja teknologisten ratkaisujen käyttämistä tutkimisessa, arvioimisessa, ohjauksessa ja neuvonnassa, sekä terapian toteutuksessa. Eettinen osaaminen tarkoittaa fysioterapeutin eettisiin periaatteisiin pohjautuvaa kriittistä ajattelua päätöksenteossa ja oman toiminnan arvioimisessa. Yhteiskuntaosaaminen tarkoittaa fysioterapeutin kansallista ja kansainvälistä tietoisuutta yhteiskunnassa tapahtuvassa päätöksenteossa ja kehityksessä (Suomen Fysioterapeutit 2017a).

Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojaksolla opiskeltava osaaminen on Fysioterapeutin ydinosaamisalueista teknologia-, eettinen - ja yhteiskunnallinen osaaminen. Opintojakson tavoitteissa nousee esiin muun muassa teknologian mahdollisuudet palvelujen järjestämisessä, sekä sosiaali- ja terveyspalveluita koskeva lainsäädäntö, ja terveystalouden tunteminen (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2017).

3.1 Teknologiaosaaminen

Jyväskylän yliopiston ydinosaamistutkimuksen (Suomen Fysioterapeutit 2017a) mukaan fysioterapeutit kokevat vahvasti teknologian olevan osa asiakkaan fysioterapiaa (91 %). Tutkimukseen vastanneista 38 %:a kokee, että terveys- ja hyvinvointitekniologiaa sovelletaan fysioterapiassa monipuolisesti, ja 22 %:a vastanneista kokee, että etäteknologiaa käytetään joustavasti fysioterapia-asiakkaiden ohjauksessa, neuvonnassa ja motivoinnissa. Sovellettavan (etä)tekniologian tarkoituksena on tukea asiakasta hänen liikkumiseen, toimintakykyyn ja fyysiseen aktiivisuuteen kohdistuvissa tavoitteissa, sekä olla tukemassa fysioterapeuttia osana fysioterapia-asiakkaan tutkimista, arviointia, ja terapian toteutusta, sekä ohjausta ja neuvontaa (Suomen Fysioterapeutit 2017a).

Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson tavoitteissa teknologian osalta on, että opiskelija tietää teknologian mahdollisuuksia palvelujen järjestämisessä (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2017). Yhtenä tällaisena opintojaksolla esille tuotuna palvelujärjestelmänä on Kansallinen potilastiedon arkisto - Kanta, johon myös fysioterapiayritykset, jotka säilyttävät asiakastietoja sähköisessä muodossa, tulevat liittymään osana sosiaali- ja terveydenhuollon palvelurakenteen uudistusta (jatkossa sote-uudistus) (Suomen Fysioterapeutit 2017b). Järjestelmä toimii terveysalan palveluntuottajien tietopankkina, joka mahdollistaa tietojen välittymisen palveluntuottajien välillä luoden tilaa moniammatilliselle yhteistyölle (Kanta 2017).

3.2 Eettinen osaaminen

Fysioterapeuttien eettisissä ohjeissa (Suomen Fysioterapeutit 2016) kuvataan seuraavasti fysioterapeutin ammattietiikkaa: *“Ammattietiikka perustuu ammatilliseen tietoon ja osaamiseen sekä arvojen ja elämäkokemuksen sisäistämiseen. Niiden avulla fysioterapeutti pystyy eettiseen pohdintaan, päätöksentekoon ja oman toimintansa seurausten kriittiseen arviointiin.”*. Ohjeissa eet-

tisyyttä käsitellään seitsemällä osa-alueella: 1) Fysioterapeutti ja asiakas, 2) Säädösten noudattaminen, 3) Fysioterapeutin asiantuntijuus, 4) Fysioterapeutin ammatillisuus, 5) Toiminnan laatu, 6) Talous ja yhteiskunta, sekä 7) Fysioterapiasta tiedottaminen (Suomen Fysioterapeutit 2016).

Eettinen ydinosaaminen yhdistyy Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson tavoitteisiin, jotka ovat puitelainsäädännön pääpiirteiden tunteminen, sekä palveluiden yksilöllisen-, yhteisöllisen-, ja yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2017). Eettisten ohjeiden (Suomen Fysioterapeutit 2016) mukaan fysioterapeutin on työssään kunnioitettava ihmisarvon ja yksilön itsemääräämisoikeutta, tasa-arvoa ja rehellisyyttä asiakkaan kohteessa, sekä vuorovaikutuksellisuutta fysioterapeutin ja asiakkaan välisessä suhteessa (Suomen Fysioterapeutit 2016). Fysioterapeutin tulee tuntea työtä määrittävät lait ja säädökset, ja sitoutua niihin, sekä toimia asiakkaan edun mukaan laadukkaasti. Fysioterapeutin on ylläpidettävä asiantuntijuuttaan ja toimittava sen mukaisesti kaikessa terapiaan liittyvässä toiminnassa, sekä kunnioitettava toisia ammattilaisia, ja tarvittaessa antaa tai pyytää asiantuntija-apua. Hänen on tunnistettava omat rajat ja oikeudet, huolehdittava salassapitovelvoitteesta, sekä pidettävä huolta myös omasta työhyvinvoinnistaan. Hänen on sitouduttava noudattamaan hyvää fysioterapiakäytäntöä, sekä tutkimuseettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä. Fysioterapeutin on toimittava hyvän liiketavan ja yhteiskuntavastuun periaatteiden mukaisesti, sekä otettava huomioon taloudelliset, sosiaaliset ja ympäristöön vaikuttavat tekijät. Fysioterapeutin on myös tunnettava tekijänoikeudet, sekä tietosuojaan ja tietoturvaan liittyvät riskit, ja antaa tietoja täsmällisesti ja kattavasti, ja toteutettava markkinointia hyvien käytänteiden mukaan (Suomen Fysioterapeutit 2016).

3.3 Yhteiskuntaosaaminen

Fysioterapeutin yhteiskuntaosaaminen on osallistumista yhteiskunnalliseen toimintaan, sekä kansallisten ja kansainvälisten yhteiskunnallisten muutosten, kuten globalisoitumisen, digitalisoinnin, ja sosiaali- ja terveyspalvelujen järjestämiseen kohdistuvien uudistusvaatimusten, seuraamista, ja muutoksiin reagoimista (Suomen Fysioterapeutit 2017a). Yhteiskuntaosaaminen

vaatii fysioterapeutilta terveystalitiikan hallintaa, sekä yhteiskuntaan vaikuttavia ilmiöitä, kuten väestön ikääntyminen tai talouspoliittinen tilanne (Suomen Fysioterapeutit 2017a).

Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojaksolla pureudutaan yhteiskuntapolitiikkaan, ja siinä lähemmin sosiaali- ja terveystalitiikkaan, sekä sen arvoperustaan, ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin ja kehityssuuntiin (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2017). Opintojaksolla myös käsitellään meneillään olevaa sote-uudistusta. Sisältöjen kautta opiskelijat saavuttavat yhteiskuntaosaamista koskevat opintojakson tavoitteet, jotka ovat sosiaali- ja terveyspalvelujen yhteiskunnallisten ja poliittisten muutosten ymmärtäminen, palvelujen yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen, sekä sote-uudistusta koskevan yhteiskunnallisen keskustelun ja päätöksenteon tunteminen (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2017).

4 Tutkimuskysymys ja -menetelmät

Tutkimus- ja kehitystyön tarkoituksena on tutustua moniammatillisiin tiimiopintoihin peilaten Fysioterapeutin ydinosaamista (Suomen Fysioterapeutit 2017a). Pyrimme havaitsemaan tiimiopintojen hyvät puolet ja kehitettävät osa-alueet. Näiden perusteella voimme tehdä kehitysehdotuksia kaikille opettaja-alan ammattilaisille, jotka opettavat samankaltaisia aineita. Tutkimus- ja kehitystyön aineiston hankintaa varten saimme luvan haastatella Jyväskylän ammattikorkeakoulun kahta opettajaa, jotka ovat osallistuneet tiimiopintojen toteutukseen viimeiset vuodet. Haastattelu rajattiin koskemaan Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson kehitystä vuosien 2013-2016 välillä, johon pääsimme itsekin tutustumaan opetusharjoittelun aikana tammikuussa 2017.

Tutkimuskysymyksenä olivat:

Miten opettajat kokivat Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson kehittyneen vuosien 2013–2016 välisenä aikana?

Miten moniammatillinen tiimioppiminen vastaa opetusmenetelmänä Fysioterapeutin ydinosaamisen kuvauksiin Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson aikana?

Tutkimusmenetelmänä käytämme teemahaastattelua, mikä luokitellaan Tuomi ja Sarajärven (2009, 75) mukaan puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Tiimiopinnoista emme tehneet omaa kysymystä lainkaan, koska oletimme, että sen merkitsevyys tulisi esiin haastattelun aikana. Näin emme johdattelisi haastattelua pelkästään yhden opetusmenetelmän käyttöä koskevaksi. Ennen nauhoituksen alkua, kerroimme tutkimus- ja kehitystyön pääkohdista ja käsiteltävistä aiheista, sekä opiskeluryhmämme kiinnostuksesta tiimiopintoihin. Tuomi ja Sarajärven (2009, 73) mukaan, haastattelutilanteessa on hyvä kertoa tutkimuksen teemoista tai aiheista etukäteen, jotta haastattelutilanteen ilmapiiri olisi mahdollisimman avoin ja turvallisen tuntuinen. Haastattelun päätteeksi sovimme, että käytämme heistä yhteisesti vain opettaja nimikettä, jottei heidän henkilöllisyys paljastuisi. Haastattelu on nauhoitettu iPhone 5S puhelimen sanelu-toiminnolla.

Haastattelun aikana käytimme seuraavia avoimia kysymyksiä:

Miten opintojakso alkoi teidän näkökulmasta vuonna 2013?

Miten opintojakso on kehittynyt vuodesta 2013 vuoteen 2016?

Miten haluaisitte kehittää opintojaksoa tuleville lukuvuosille?

Tässä vaiheessa haastattelua pidimme pienen tauon ja luimme Suomen Fysioterapeuttien liiton tekemän ohjeistuksen Fysioterapeutin ydinosaamisesta (Suomen Fysioterapeutit 2017a), ja pidimme sen esillä haastattelun aikana. Ennen haastattelua olimme sähköpostitse ohjeistaneet opettajia perehtymään eettisen ja yhteiskunnallisen osaamisen näkökulmaan.

Tarkentavat kysymykset fysioterapian ydinosaamisen kannalta ovat:

Miten näette opiskelijoiden eettisen osaamisen kehittyneen opintojakson aikana?

Miten näette opiskelijoiden yhteiskunnallisen osaamisen kehittyneen opintojakson aikana?

5 Tulokset

Tutkimus- ja kehitystyön tarkoituksena on kehittää Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson pohjautuen opettajien haastatteluun ja aikaisempaan tietoon opintojakson toivuudesta. Tulosten analyysissä on käytössä teoriaohjaavaa sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tulokset teemoitellaan Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson kehityksen ja Fysioterapeutin ydinosaamisen näkökulmista. Lopuksi analysoimme opiskelijoiden kehitystä moniammatillisten tiimiopintojen aikana. Haastattelun aikana kerätty aineisto on teemoiteltu näiden aiheiden perusteella. Tuomi ja Sarajärven (2009, 96-97) mukaan, teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa tuottamaan uutta tietoa analyysin yhteydessä, johon tutkimus- ja kehitystyö osaksi perustuu.

5.1 Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson kehitys moniammatillisten tiimiopintojen aikana

Haastattelun aikana selvisi, että Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson sisältöön ei ole tullut isoja muutoksia. Opintojakson tavoitteet ovat säilyneet vuodesta 2013, mutta selkänä muutoksena on jakson ydinosaamisen, niin sanottujen Must to Know -alueiden, nostaminen esille, kuten terveys- ja sosiaalipolitiikka sekä lait ja asetukset. Opettajien mukaan opintojaksossa on aiemmin ollut enemmän hyvinvointiteknologiaa ja digitalisaatiota, jota toivotaan jatkossa käsiteltävän enemmän. Teknologista osaamista on opettanut ulkopuolinen henkilö, joka ei muulla tavoin osallistu ensimmäisen vuoden moniammatillisiin tiimiopintoihin. Nykyään opintojakson aikana käydään yhden treenin verran digitalisaatiota. Opettajat haluaisivat opintojaksoon lisää etäteknologiaan tutustumista kotikuntoutusta silmällä pitäen.

Opettajien pohtiessa opintojakson kehitystä, he tiivistävät ajatukset seuraavaan lauseeseen: *“Kehitys riippuu siitä, mitä maailmalla tapahtuu.”* Lause kuvastaa sitä, miten muuttuva opintojakso on kyseessä, jossa käsitellään yhteiskunnallisia asioita hyvinvointialan näkökulmasta. Tähän liittyen opettajat halusivat enemmän aikaa käydä myös kansainvälisiä asioita Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson aikana, kuten rajat ylittävää terveydenhuoltoa - mikä se on ja miksi sellainen on luotu? Opettajat toteavat lopuksi, että opintojaksossa painottuvat eniten kansalliset asiat, kuten taustalla oleva lainsäädäntö ja suositukset sekä sote-uudistus, jotka vievät suuren osan opintojaksosta. Lisäksi on havaittu joitakin päällekkäisyyksiä aiempien opintojaksojen kanssa esimerkiksi ammattietiikka, erilaiset hyvinvointipalvelut ja suositukset.

5.2 Fysioterapeutin ydinosaaminen

Eettinen osaaminen. Opettajien mukaan eettistä osaamista on jo käsitelty aiemmissa opintojaksoissa, joissa etiikan käsitteet, tiimin ammattialojen omat eettiset ohjeet, ja niiden väliset erot on käyty läpi. Tästä syystä he eivät kokeneet eettisen osaamisen nousseen teoriatasolla kovin vahvana esiin Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojaksolla, mutta he kokivat, että aiemmin opitun teorian ja arvopohjan ymmärrys, osaaminen ja käytäntöön vieminen vahvistui opintojakson ja myöhemmin lisää case-päivien aikana:

”Vahvasti kyllä sitä eettistä näkemystä tämä opintojakso.”

”Sellainen soveltaminen näkyi tässä.”

Yhteiskuntaosaaminen. Vahvimmin opettajien mielestä opintojaksolla korostuu yhteiskuntaosaaminen muun muassa terveys- ja sosiaalipolitiikan, globalisaation, monikulttuurisuuden, hallinnon, talouden ja sote-uudistuksen käsittelyn kautta. Heikoimmin opettajien mielestä opintojaksolla tulee esille kansainvälisyys. Opettajat totesivat, että ensimmäisen vuoden opiskelijoille yhteiskunnallisten asioiden sisäistäminen voi tapahtua myöhemmin, mutta tiimin jäsenten erilaisuus ja perehtyminen herättävät hyvää keskustelua opiskelijoiden välillä. Yhteiskuntaosaamiseen

kuuluva johtamisosaaminen näkyy opiskelijoissa sekä opettajille, ja työelämäkumppaneilta saadun palautteen perusteella myös koulun ulkopuolelle:

“Työelämäkumppaneilta on tullut kommentteja, että tämä ryhmä teki hyvin asioita, jotka liittyy näihin yhteistyötaitoihin ja johtamiseen ilman, että ovat tienneet tiimioppimisen taustasta.”

Teknologiaosaaminen. Haastattelun aikana ydinosamista käsiteltäessä teknologiaosaamisen osalta keskusteltiin Kansallisesta potilastiedon arkistosta. Opettajat muistelivat, että tietojärjestelmä tuli esille opiskelijoiden kysymyksissä ja puheissa, mutta tarkemmin sen käsittelyä ei opintojaksolla ole.

5.3 Opiskelijoiden voimaantuminen moniammatillisten tiimiopintojen aikana

Tammikuussa Jyväskylän ammattikorkeakoulussa toteutuneen opetusharjoittelun aikana oli ajoittain vaikeaa pidättäytyä perinteisistä opetustavoista, kuten luennoinnista tai osallistua opettajana keskusteluun vastaamalla erilaisiin kysymyksiin. Brookfield (2013, 65) toteaa, että opettajalla on aina valta olemassa, vaikka hän istuisi hiljaa ja kuuntelisi opiskelijoita. Keskusteluiden aikana opiskelijat yrittävät olla mahdollisimman “viisaita”, jotta he voivat antaa itsestään hyvän kuvan muille ja opettajalle. Opiskelijat tiedostavat, että heidän osallistumisestaan tarkkaillaan, joten usein puheliaat, avoimet ja itsevarmat opiskelijat nousevat keskusteluissa esille (Brookfield 2013, 65). Eettisesti tässä ei ole mitään väärää, kun vain keskustelun taso säilyy asiallisena ja kaikki pääsevät osallistumaan. Opettajalle jää vastuu siitä, että kaikki tulevat kuulluksi ja saavat osallistua oman tahtinsa ja intensiteettinsä mukaan. Ajoittain epämiellyttävän tuntuisen hiljaisuuden sietäminen opettajalle voi olla kuitenkin vaikeaa, jota on hyvä oppia sietämään. Samalla hän antaa opiskelijoiden väliselle keskustelulle tilaa ja vapautta suunnata keskustelua sinne, minne opiskelijat itse haluavat. Tämä kehittää opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja voimaantumista (Brookfield 2013, 89).

Brookfieldin (2013, 3) mukaan, voimaantuminen ei tarkoita sitä, että opettaja antaa valtansa opiskelijoille. Päinvastoin, opiskelijat voimaannuttavat itse itsensä keskustelujen, reflektion ja tiedon etsimisen kautta, kuten moniammatillisissa tiimiopinnoissa on tapana (Brookfield 2013, 3; Kuukkanen & Hynynen 2016). Jotta opiskelija voisi saavuttaa voimaantumisen kokemuksen hänen täytyy uskoa omiin kykyihin ja luottaa itseensä. Lisäksi ehjä minäkuva, tyytyväisyys, ammatillinen itsetunto ja mahdollisuus tehdä itsenäisesti vastuullisia ratkaisuja edistävät voimaantumista (Räsänen 2002, 38). Haastattelun aikana selvisi, että opiskelijoiden johtamisen osaaminen, yhteistyötaidot ja organisointikyvyt edistyvät moniammatillisten tiimiopintojen aikana useiden ryhmätehtävien, syntyneiden keskustelujen ja yhteisen vastuunkannon kautta. Tämä on näkynyt käytännössä muun muassa työelämäkumppaneilta saadussa palautteessa, jossa on nostettu esille opiskelijoiden oma-aloitteisuus työharjoittelun aikana.

Moniammatillisten tiimiopintojen aikana harjoitellaan myös kriittisyyttä. Haastattelun perusteella, opiskelijoiden kriittisyys kehittyy luotettavien lähteiden ja keskustelujen kautta. Brookfieldin (2013, 38) mukaan, opettajan kokemuksen kautta tulevat esimerkit auttavat opiskelijoita ymmärtämään kriittistä ajattelua. Jos opettaja uskaltaa kritisoida itseään tai toimintatapojaan, opiskelijat todennäköisesti rohkaistuvat ajattelemaan itsekin kriittisesti. Kriittisyyttä ei kuitenkaan kannata käyttää opiskelijoita syyllistävällä tai nöyryyttävällä tavalla, sillä heidän tulee tuntee olonsa turvallisiksi, vaikka asioita kyseenalaistetaan (Brookfield 2013, 38). Kriittisyyttä voidaan harjoitella esimerkiksi käymällä keskustelua tai väittelyä jostain asiasta. Tällöin opiskelijat joutuvat puolustamaan tai perustelemaan omaa kantaansa ja kysyä vastapuolelta perusteluja saamalleen kritiikille (Brookfield 2013, 39-40).

Opetusharjoittelun aikana oli tilaisuus testata kriittisen pedagogiikan menetelmää (Brookfield 2005). Opetuksen yhtenä aihealueena oli sote-uudistus, joka on herättänyt keskustelua siitä, että valinnanvapaus lisääisi eriarvoisuutta sosiaali- ja terveysalan palveluiden yksityistämisen myötä ja jakaantuisi taloudellisesti huonommin ja paremmin pärjäävien kesken (Merikanto 2017). Tästä aiheesta opiskelijaryhmä sai muun muassa väitellä kuvitellussa eduskuntakeskustelussa, jossa

opiskelijat oli jaettu hallituksen ja opposition kesken. Brookfieldin (2013, 46) mukaan, tällainen kuvitteellinen tilanne on hyvä tapa harjoitella kriittisyyttä, koska esimerkiksi sote-uudistuksen ratkaisuun ei ole oikeaa tai väärää vastausta, mutta siitä keskusteleminen tai väittelemine opettaa näkemään asioita monelta eri kantilta (Brookfield 2013, 46).

6 Johtopäätökset ja kehitysehdotukset

Tämän tehtävän tukena käytimme kirjallisuutta, kahden opettajan haastattelua sekä omia havain- toja opetusharjoittelun aikana. Käytettävän materiaalin perusteella todettakoon, että moniamma- tillinen tiimioppiminen sopii hyvin ensimmäisen vuoden perusopintoihin ja osittain ammatillisiin opintoihin. Opiskelijoiden aktiivisuus ja oma-aloitteisuus yllättivät tammikuun opetusharjoittelun aikana. Tämä kertoo siitä, että jo ensimmäisten kuukausien opiskelulla on ollut merkitystä luo- maan hyvä ryhmähenki, jonka aikana dialogisuudella on ollut iso rooli. Tästä voidaan päätellä, että keskustelut, ryhmätyöskentely ja yhteisvastuun kantaminen auttavat opiskelijoista kehitty- mään aktiivisia opiskelijoita lyhyessä ajassa. Seuraavissa kappaleissa on Sosiaali- ja terveystal- an palvelut -opintojaksoon kehitysehdotuksia, joista yhteenveto taulukossa 1.

Taulukko 1. Kehitysehdotukset Sosiaali- ja terveystal- an palvelut -opintojaksoon.

Opintojakson osa-alue / Ilmiö	Kehitysehdotus	Peruste
Lainsäädännön ja sote- uudistuksen käsittely vie paljon aikaa opintojaksolla.	Käsittely osittain interaktiivise- na verkko-opetuksena.	Antaa tilaa kansainvälisten asi- oiden käsittelylle.
Hyvinvointi- ja etäteknologian sekä digitalisaation käsittelyä liian vähän.	Sosiaali- ja terveystal- an palveluissa käytettävien moniamma- tillisiin ja alakohtaisiin järjes-	Teknologiaa käsitellään toisessa opintojaksossa. Yhteisten palvelujärjestelmien

	telmiin tutustuminen.	käsittely puutteellista.
Päällekkäisyyksiä opintojaksojen kanssa.	muiden Opintojakson sisältöjen peilaus ja karsinta suhteessa aiempiin opintojaksoihin, joissa on käsitelty samoja käsitteitä.	Teoriatiedon toistokäsittelyn välttäminen.
Tiimiopintoihin motivoitumaton opiskelija	Opiskelijan tukeminen ja auttaminen ohjauksen keinoin tai opetustoteutuksen muutoksen kautta.	Opiskelun jatkumisen mahdollistaminen.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tiimioppijan käsikirjassa (Kuhanen & Ritsilä 2015) mainitaan, että *“Dialogitreeneissä on kolme periaatetta: treeneissä ollaan aina paikalla, treeneihin tullaan valmistautuneena ja treeneissä kirjoitetaan muistiinpanoja.”* Nämä säännöt velvoittavat opiskelijaa olemaan läsnä ja osallistumaan aktiivisesti tiimiopintoihin ensimmäisen opiskeluvuoden ja osittain tulevienkin opiskeluvuosien aikana (Kuhanen & Ritsilä 2015). Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson yksi painotusalue on Suomen lainsäädäntö hyvinvointialan näkökulmasta. Opettajat toivat haastattelussa esille, että lainsäädännön ja sote-uudistuksen käsittely vie paljon aikaa opintojaksolle varatuista tunteista. Puitelainsäädännön ja palvelurakenteen uudistamista koskevan yhteiskunnallisen keskustelun ja päätöksenteon tunteminen ovat tärkeitä tavoitteita opintojaksolla jo tulevia työharjoitteluja silmällä pitäen. Kehitysehdotuksena on, että näiden kansallisten osa-alueiden opetus toteutettaisiin osittain itsenäisempänä verkko-opiskeluna ja näin saataisiin aikaa myös opettajien toivomalle kansainvälisten asioiden käsittelylle. Toteutusmuodoksi ehdotetaan interaktiivista verkko-opetusta, jossa opiskelijat voivat pienryhmissä keskustella ajasta ja paikasta riippumatta, ja reaaliaikaisesti sovittuna ajankohtana (Ladonlahti ym. 2013). Tutkimus- ja kehitystyön aikana heräsi kysymys siitä, että onko sote-uudistuksen käyminen osaltaan turhaa, koska siitä ei ole vielä mitään varmuutta, miten se toteutuu. Tämä aihe voisi käydä läpi esimerkiksi sote-uudistuksen verkkosivujen (Sosiaali- ja terveysministeriö & Valtiovarain-

ministeriö 2017) ja muutaman videon kautta itsenäisesti, jotta aikaa jäisi enemmän muiden aiheiden keskustelulle dialogitreenien yhteydessä.

Opettajat toivoivat opintojaksolle enemmän hyvinvointi- ja etäteknologian sekä digitalisaation käsittelyä. Fysioterapeuttien opintosuunnitelmassa (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2017) on opintojakso Wellness Technology and environmental planning, jossa opintojakson kuvauksen mukaan käsitellään teknologiaan liittyviä mahdollisuuksia, sekä sen hyödyntämistä ja soveltamista liikkumis- ja toimintakyvyn arvioinnissa ja tukemisessa. Jotta vältetään päällekkäisyyksiltä, kehitysehdotuksena on, että Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojaksolla lisättäisiin digitalisaatio-osaamista tutustumalla teknologian sijaan palveluissa käytettäviin moniammatillisiin ja alakohtaisiin tietojärjestelmiin, sekä niiden taustalla oleviin sosiaali- ja terveystieteisiin päätöksiin ja määräyksiin järjestelmien toiminnallisista vaatimuksista, sertifiointista ja tietoturvaan liittyvistä tekijöistä.

Opettajat kokivat Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojaksolla olevan päällekkäisyyttä aiempiin opintojaksoihin nähden. Toisaalta opettajat myös kokivat aiemman teorian tiedon, kuten etikan, konkretisoituvan opiskelijoille opintojakson aikana. Kehitysehdotuksena on, että päällekkäisyydet toisten opintojaksojen sisältöjen kanssa käydään läpi ja karsitaan Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojaksolta teorian tiedon uudelleenläpikäynti. Opintojaksossa kuitenkin säilytettäisiin aiemmin opittu käsitteistö, jota voidaan syventää ja konkretisoida opintojakson aikana.

Tammikuun opetusharjoittelun aikana tuli tieto, että eräs opiskelija ei olisi motivoitunut jatkaamaan opiskelua Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikössä. Valitettavasti harjoittelun aikana ei ollut aikaa käydä asiaa opettajan kanssa sen enempiä läpi ja olisi ollut mielenkiintoista kuunnella, miten tällaisessa tapauksessa tiimiopinnoissa toimitaan. Kehitysehdotuksena on antaa ohjausta opiskelijalle ja keskustella hänen kanssaan, miksi tilanne on kuvaillun kaltainen. Opettaja ja tiimin kapteeni voisi häntä auttaa ja tukea motivoivan keskustelun kautta. Kysymyksenä heräsi, että tietääkö opiskelija tulevaisuuden tiimiopintoihin ja mitä ne sisältävät tai velvoittavat

opiskelijalta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun kotisivuilla tiimiopinnoista mainitaan Päiväopiskelun yhteydessä, mutta kerrotaanko niistä esimerkiksi valintakokeen haastattelussa tai ensimmäisenä päivänä koulutuksen alkaessa. Jos opiskelija tiedostaisi häneen kohdistuvat velvoitteet selvästi ennen varsinaisen koulutuksen alkua, se voisi karsia ei-motivoituneet opiskelijat joukosta pois tai auttaisi häntä fokusoimaan tulevien vuosien opiskeluihin.

7 Pohdinta

Tämän tutkimus- ja kehitystyön tarkoituksena oli selvittää, miten tiimiopinnoista vastaavat opettajat kokivat tiimimuotoisen moniammatillisen opiskelun vastaavan Fysioterapeutin ydinosaamisvaatimukseen Sosiaali- ja terveystieteiden palvelut -opintojakson aikana. Kehitystyön osuutena oli selvittää miten opintojaksoa voisi jatkossa kehittää. Tutkimustyössä käytettiin tukena kirjallisuutta, haastattelua ja tiimiopiskelusta saatuja havaintoja ja kokemuksia opetusharjoittelun aikana. Tutkimustulosten mukaan opintojaksolla kehittyi Fysioterapeutin ydinosaamisalueista eettinen osaaminen sekä yhteiskunta- ja teknologiaosaaminen, joista yhteiskuntaosaamisen kehitys korostuu. Kehitysehdotukset kohdistuvat opintojaksolla muiden opintojaksojen kanssa päällekkäin olevan teorian käsittelyn karsimiseen, itsenäisemmän opiskelun vaihtoehdon mahdollistamiseen, paljon aikaa vievien osa-alueiden osittaiseen käsittelyyn verkossa, teknologiaosaamisen painottaminen moniammatillisten ja alakohtaisten tietojärjestelmiin tutustumiseen sekä tiimiopiskeluun ei-motivoituneiden opiskelijoiden tukemiseen ohjauksen keinoin.

7.1 Opiskelu moniammatillisissa tiimeissä

Kyselytutkimusten (Bondevik ym. 2015; Kuukkanen & Hynynen 2016) mukaan opiskelu moniammatillisissa tiimeissä tukee opiskelijoiden oppimista, lisää itseohjautuvuutta ja itsetuntemusta, sekä kehittää yhteistyötaitoja ja valmiuksia työelämässä toimia moniammatillisesti. Näin ollen siinä yhdistyy sekä tiimioppimisesta saatava hyöty, kuten vuorovaikutustaitojen, kriittisen ajatte-

lun ja tiimityötaitojen kehittyminen (Poikela & Nummenmaa 2002), että ymmärrys muiden sosi-aali- ja terveystalalla toimivien ammattialojen roolista ja merkityksestä myös omalle ammattialal-le (Bondevik ym. 2015). Tämä antaa tärkeitä työelämävalmiuksia alalle, jossa yhä enemmän toimitaan moniammatillisesti tiimissä asiakkaan palvelutarpeen arvioimiseksi ja toteuttamiseksi.

Tiimioppimisen hyötyjä arvioitaessa nousee esiin myös haasteita. Yksi haasteista on antaa opis-kelijoille sopivasti vastuuta ja ohjausta. Vastuun antaminen ja sen kantaminen ovat yksi tekijä yhteistyötaitojen kehittymisen osalta (Poikela & Nummenmaa 2002). Opettajan tehtävänä on antaa tilaa ja mahdollisuus harjoitella vastuun ottamista, ilman että hän antaa liikaa suoria neuvo-ja ja ohjeita, miten toimia. Kuten Postareff ym. (2009) toteaa, opettaja on valmentaja, joka kan-nustaa ja luotsaa opiskelijoita kohti yhteistä vastuunottoa. Yhdessä vastuun kantaminen on hel-pompaa, mikä samanaikaisesti herättää opiskelijoissa voimaantumisen tunteen ja minä-pystyvyyden kehittymisen, mikä on tärkeää hyvinvointialalla, jossa toimitaan vaativissa tehtävis-sä eri ikäisten ihmisten kanssa. Silti opettajalle jää aina vastuu siitä, että kaikkia opiskelijoita kohdellaan yhdenvertaisesti ja oikeudenmukaisesti.

Toinen haaste, joka nousi esiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun kyselytutkimuksesta (Kuukka-nen & Hynynen 2016), oli tiimissä olevat organisointiongelmien aikataulutusten ja tehtävienjaon suhteen. Tämä liittyy osittain edellä kuvattuun vastuun ottamiseen, mutta myös johtamistaitoihin, ryhmän kehitysvaiheeseen sekä tiimissä vallitseviin rooleihin ja vallan jakautumiseen, niin sanot-tuun “nokkimisjärjestykseen”. Erityisesti ryhmän kuohuntavaiheessa, jolloin tiimin jäsenet ovat saaneet roolit, he uskaltavat hakea valtaa ja vastustaa ryhmätapaamisissa käytettäviä menetelmiä, kuten pienryhmätyöskentelyä (Repo-Kaarento ym. 2009). Ajan hallinta ja tehtävienjako koskevat niin opiskelijoita kuin opettajaa. Kuukkanen & Hynynen (2016) tuovat tutkimuksessaan esille tiimiopintojen uutuuden niin organisaatiotasolla, kuin opiskelijatasolla. Heidän mukaan opettajat kaipasivat lisäkoulutusta ja tukea tiimioppimiseen liittyvien pedagogisten taitojen kehittymiseksi. Opiskelijat saattavat puolestaan kyseenalaistaa uudenlaisen toimintatavan (Kuukkanen & Hy-

nynen 2016). Tällöin opettajien ammattipedagogiikkataitojen merkitys tiimin ohjaamisessa tasapuoliseen yhteisölliseen toimintaan korostuu.

Opettajana toivoo sitä, että kaikki opiskelijat ryhmätyöskentelyn aikana kunnioittavat toisiaan yksilöinä ja tulevana oman ammattialansa edustajina. He myös toivovat, että kaikilla olisi tunteiden itsehillintä kehittynyt niin, ettei ensimmäinen reaktio vastoinkäymisen edessä olisi liiallinen kiihtyminen tai luovuttaminen. Ohjauksen määrä ja/tai laatu riippuu ryhmästä ja siinä olevista toimijoista sekä ryhmän dynamiikasta. Jos ryhmä kokee olevansa umpikujassa tai koheesio on vaarassa rikkoutua, opettajan tehtäväksi jää ryhmästä huolehtiminen ja vastuun kantaminen sekä sen edelleen kehittäminen positiiviseen suuntaan. Mutta mikä avuksi, jos ryhmässä olevien opiskelijoiden välit rikkoutuvat niin, että se haittaa opiskelujen edistymistä? Voiko jollekin opiskelijalle antaa hylätty arvosana, jos hän ei osallistu tarpeeksi muiden ryhmäläisten tavoin? Tiimiopimisen yksi kriteeri on läsnäolo ja tiimiopintoihin aktiivinen osallistuminen (Kuhanen & Ritsilä 2015). Jos näistä kumpikaan ei toteudu, on kurssin suoritus todennäköisesti hylätty. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa toinen vaihtoehto on opiskella tutkinto monimuoto-opintoina, jossa opiskelu on itsenäisempää. Tämä saattanee olla vaihtoehto opiskelijalle, joka ei kykene syystä tai toisesta osallistumaan tiimiopintoihin.

Öystilän (2002) mukaan, opettajalla on ryhmäytymisen alussa tärkeä rooli siitä, että ryhmäläiset saavat ensin tutustua toisiinsa rauhassa ja hakea omaa paikkaansa. Yhteisten pelisääntöjen luominen ja tiimin jäsenten tutustuminen toisiinsa luo hyvän pohjan myös tiimiopintojen alussa. Tällä tavoin kaikki saadaan toivon mukaan sitoutumaan opiskelumetodiin ja tulevan vastuun kantamiseen. Tutkimus- ja kehitystyön aikana heräsi kysymys siitä, että mitä tehdä niille opiskelijoille, jotka ovat paikalla, mutta eivät aktiivisesti osallistu tai tee omaa osuuttaan esimerkiksi ryhmätapaamisen yhteistoiminnallisen työskentelyn aikana. Miten vapaamatkustamisen riskistä voi päästä eroon? Tähän on hyvä puuttua jo valintakokeen aikana, jotta opiskelija tietää mihin on hakeutumassa ja sitoutumassa. Pelisääntöjen kertominen yhteisesti kaikille opiskelijoille on tärkeä osa ryhmään sitoutumisesta (Öystilä 2002). Pelisääntöjen rikkomiselle on luotava myös jon-

kinlaiset “rangaistukset”, sillä muutoin säännöt jäävät vain sanahelinäksi, joilla ei ole mitään painoarvoa.

7.2 Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakso

Tässä tutkimus- ja kehitystyössä tarkasteltu Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakso, jonka sisältö on kaikille Jyväskylän ammattikorkeakoulussa opiskeleville sosiaali- ja terveysalan ammattialoille yhteistä, soveltuu hyvin opiskeltavaksi moniammatillisissa tiimeissä. Työssä opintojakson tuottamaa osaamista tutkittiin fysioterapian näkökulmasta. Jaksolle annetut kehitysehdo-
tukset ovat kokonaisvaltaisesti kaikkia ammattialoja koskevia.

Fysioterapeuttien ydinosaamisalueista (Suomen Fysioterapeutit 2017a) opintojakson tavoitteet kohdentuivat eettiseen -, teknologia- ja yhteiskuntaosaamiseen. Osittain opintojakson tavoitteita voi pitää haastavina ensimmäisen vuoden opiskelijoille, ja he voivat myös kokea sisällön omalta osaltaan tarpeettomaksi vielä tässä vaiheessa. Asenteisiin voi myös vaikuttaa opiskelijan tausta. Ammatilliseen korkeakoulutukseen hakeutuu nuoria suoraan lukiosta, mutta myös jo kauan työelämässä olleita aikuisia tavoitteena jatkokoulutus tai uusi ammatti. Toisaalta opintojakson sisältönä on osaamista, kuten lainsäädäntö tai asiakkaan tietosuoja ja -turva, joista on oltava hyvä käsitys ennen työharjoittelujen alkamista. Opettajat kommentoivat asiaa haastattelussa seuraavasti:

“Kyllä sellainen tietoisuus ja ymmärrys vaikka ei muistaisikaan ulkoa, että se työnkuva on laajempi kuin asiakkaan kohtaaminen.”

“Se mitä ensimmäisen vuoden opiskelija miettii, että mitä pitää osata, ei tule varmaan siinä heti, vaan myöhemmin. Mutta se on sitä yhteistä osaamista ja siksi eka vuodessa.”

Opettajien mukaan vahvimmin osaamisalueista opintojaksolla korostui ja kehittyi yhteiskuntaosaaminen. Yhtenä ydinosaamisen ulottuvuutena on yhteiskunnallisten muutosten seuraaminen

(Suomen Fysioterapeutit 2017a). Se, mitä tulee tapahtumaan yhteiskuntatasolla, on tärkeää, mutta se, miten siihen on päädytty, selittää muutosta. Tiimeissä, joissa pääsimme opetusharjoittelun tekemään, käsiteltiin sote-uudistusta toisessa tiimissä yhden ja toisessa kahden dialogitreenerin ajan. Kummassakin tiimissä oltiin kiinnostuneita uudistuksesta, ja opiskelijat osallistuivat aktiivisesti asian käsittelyyn. Yhteiskuntatietoisuus sekä menneen että tulevan osalta voi tulla opiskelijoiden eteen työharjoittelussa tai tulevaisuudessa työelämässä asiakkaiden taholta esimerkiksi aiheeseen liittyvien kysymysten kautta, mitkä haastavat (tulevien) ammattilaisten yhteiskuntaosaamista esimerkiksi kustannustehokkuuskäsitteen myötä.

Sote-uudistus koetaan aiheena tärkeäksi, mutta tutkimustulosten mukaan sen käsittely vie huomattavan ajan opintojakson dialogitreeneistä yhdessä lainsäädännön käsittelyn kanssa. Haastattelujen opettajien mielestä kansallisten ja kansainvälisten yhteiskuntaan vaikuttavien muutosten käsittely ei ole balanssissa. He kokivat myös teknologian ja digitalisaation käsittelyn liian vähäiseksi. Tiimioppiminen on Jyväskylän ammattikorkeakoulun hyvinvointiyksikössä kohtuullisen uusi menetelmä, ja on tarpeellista saatujen kokemusten perusteella tarkastella opintosuunnitelmaa sisältötavoitteiden mahdolliseksi uudistamiseksi ja päällekkäisyyksien karsimiseksi. Tämä yhdessä lainsäädännön ja sote-uudistuksen käsittelyn osittainen siirtäminen verkossa toteutettavaksi antaisi tilaa uusille sisältötavoitteille muun muassa edellä mainittujen kansainvälisten asioiden tai teknologian ja digitalisaation laajempialaiseen käsittelyyn.

7.3 Tutkimus- ja kehitystyön merkitys

Tutkimus- ja kehitystyön yksi tavoitteista oli ymmärtää opettajuuden merkitys yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa. Käsitellyn opintojakson puitteissa opiskelijoiden yhteiskunnallinen herääminen tai tietoisuus valloilla olevista asioista heräsi sote-uudistuksen ja terveys- ja sosiaalipolitiikan käsittelyn myötä. Opettajan työelämän kokemuksella ja tiedostaminen yhteiskunnallisista asioista on suuri merkitys, jotta opiskelijat voisivat ymmärtää, miten päätöksiä tehdään eri yhteiskunnan rakenteissa. Tässä suhteessa opintojaksolla olisi voinut käydä enemmän sitä, miten

asioita käsitellään ja päätetään paikallistasolla esimerkiksi perusterveydenhuollossa tai sairaanhoitopiireissä. Miten näihin asioihin tuleva ammattilainen voi vaikuttaa ja mitkä ovat ne väylät, jossa asiat etenevät? Todennäköisesti tällaisesta asiasta harvalla opettajalla on tietoa, ellei ole toiminut ammattiliiton tai kaupungin luottamustehtävissä. Jokaisen hyvinvointialan ammattilaisen olisi hyvä seurata ajankohtaisohjelmia ja seurata ammattiliiton uutisia, jonka yksi tehtävä on tiedottaa omaan ammattiin liittyvistä asioista ja muutoksista. Tästä hyvä esimerkki on Kantaan liittyminen, jossa pienet yrittäjät ja ammatinharjoittajat ovat jääneet odottamaan tulevia päätöksiä kustannusten nousemisen vuoksi, kun taas isommat ja keskisuuret yritykset ovat jo saattaneet liittyä Kantaan.

Työn tavoitteena oli myös kriittisesti arvioida ja kehittää opettajan työtä, sekä soveltaa tutkimuksellista otetta sosiaali- ja terveysalan koulutuksen kehittämiseen. Tutkimus oman toiminnan arvioimiseksi ja kehittämiseksi, sekä pedagogisiin oppimiskokeiluihin liittyvä tutkimus- ja kehitystyö ovat osa ammattikorkeakoulun perustehtävää, jolloin ne ovat myös osa opettajuutta ja opettajan ammatillista osaamista (Vesterinen 2004). Tässä työssä pureuduttiin kumpaankin tutkimus- ja kehitystyön osa-alueeseen selvittäessä Sosiaali- ja terveysalan palvelut -opintojakson kehittämistarpeita, sekä arvioitaessa uuden oppimismenetelmän, tiimioppimisen, soveltumista kyseiselle opintojaksolle ja sen vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen. Työssä hyödynnetty Jyväskylän ammattikorkeakoulun oma tutkimus (Kuukkanen & Hynynen 2016), työn aikana toteutettu haastattelututkimus sekä työn tekijöiden kokemukset opintojaksolla opettamisesta johti erityisesti ehdotuksiin opintojakson sisällöllisestä kehittämisestä. Työn toteutus lisäsi ymmärrystä siitä, kuinka tärkeää jatkuva arviointi- ja kehitystyö on uuden toiminnan ja opetussuunnitelmien kehittämisessä ja käyttöönotossa niin opettajan asiantuntijuuteen kuuluvien pedagogisen - ja kehittämisosaamisen (Helakorpi 2017), kuin opiskelijoiden osaamisen kehittämisen näkökulmista.

LÄHTEET

Bondevik, G., T., Holst, L., Haugland, M., Baerheim, A. & Raaheim, A. 2015. Interprofessional workplace learning in primary care: Students from different health professions work in teams in

real-life settings. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 27 (2), 175-182.

Brookfield, S. 2005. *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*.

Brookfield, S. 2013. *Powerful techniques for teaching adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Griffin, C. 2006. *Didacticism - Lectures and lecturing*. Teoksessa P. Jarvis (ed.) *The theory & practise of teaching*. 2. painos. London: Routledge, 73-89

Helakorpi, S. 2017. Opettajan osaaminen. Viitattu 21.4.2017.
<https://sites.google.com/site/skillsknowhow/osaamisen-arviointi/opettajan-osaaminen>

Hynynen, P., Kuhanen, C. & Ritsilä, J. 2017. *JAMK / Hyvinvointiyksikkö - Moniammatillinen tiimiopiskelu*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Diasarja.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2017. *Opinto-opas AMK - Fysioterapeutin (AMK) tutkinto-ohjelma 2017*, 210 op. Viitattu 27.3.2017. <https://opinto-opaat.jamk.fi/fi/opinto-opas-amk/tutkinto-ohjelmat-ja-opintotarjonta/suomenkieliset-opsit/2017-2018/fysioterapeutti/>

Kanta. 2017. *Potilastiedon arkisto*. Viitattu 30.3.2017.
<http://www.kanta.fi/fi/web/ammattilaisille/earkiston-esittely>

Kuhanen, C. & Ritsilä, J. 2015. *Tiimioppijan käsikirja*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 17.4.2017
http://oppimateriaalit.jamk.fi/hyvitiioppiminen/files/2014/01/kasikirja_2015_elo2.pdf

Kuukkanen, T. & Hynynen, P. 2016. *Moniammatillinen tiimioppiminen sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden ja opettajien kokemana*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry. 1, 53-61

Ladonlahti, T., Uotinen, S., Mykkänen, J., Böök, M., L. & Saurén, K. 2013. *Sähköisiä kohtaamisia: tutkimusmenetelmäopinnot verkossa*. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 45-51.

Lindblom-Yläne, S., Nieminen, J., Iivanainen, A. & Nevgi, A. 2009. Ongelmalähtöinen oppiminen ja case menetelmät. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 262-279.

Merikanto, T. 2017. Professorit: Vapaudesta valita tuli mahdoton yhtälö - "Talon voi polttaa vain kerran." Yle Uutiset. Viitattu 9.4.2017 <http://yle.fi/uutiset/3-9477663>

Poikela, E. & Nummenmaa, A.-R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press, 33-52.

Postareff, L., Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 46-67.

Repo-Kaarento, S. 2009. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 280-299.

Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 100-122.

Räsänen, J. 2002. Voimaantumisen oikeus ja välttämättömyys: ammatillisen voimaantumisen edellytykset ja käytäntö. Julkiviestintä Oy.

Salminen, E.-M. 2013. Osallistava ja tutkiva tiimiopiskelu - esimerkki terveydenhoitotyön opiskelusta. Teoksessa S. Andrew & A. Sankari (toim.) Oppimista motivoiva moninaisuus. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 13-19.

Sjögren, T., von Hedenberg, L., Parikka, E., Valkeinen, H., Heikkinen, A. & Piirainen, A. 2015. Mitä fysioterapian ydinosaaminen on tutkimustiedon valossa? Suomen fysioterapeutit ry. Fysioterapia 7, 27-31

Sosiaali- ja terveysministeriö & Valtiovarainministeriö. 2017. Sote-uudistus. Viitattu 18.4.2017. <http://alueuudistus.fi/mika-on-sote-uudistus>

Suomen Fysioterapeutit. 2016. Fysioterapeutin eettiset ohjeet. Viitattu 27.3.2017.
<https://www.suomenfysioterapeutit.fi/index.php/eettiset-ohjeet>

Suomen Fysioterapeutit. 2017a. Fysioterapeutin ydinosaaminen. Viitattu 28.2.2017.
<http://www.suomenfysioterapeutit.fi/ydinosaaminen/>

Suomen Fysioterapeutit. 2017b. Yrittäjien Kanta-arkistoon liittyminen on käynnissä. Viitattu 30.3.2017. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/index.php/fysioterapeutti-yrittajana/kanta-palvelut>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi

Tuovinen, R. & Koskinen, P. 2013. Strukturoitu pienryhmätyöskentely vapauttaa keskusteluun. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 45-51.

Vesterinen, M.-L. 2004. Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 40-67.

Öystilä, S. 2002. Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelma-perustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press, 88-114.

IV LUKU KANSAINVÄLISYYS

15. KANSAINVÄLISEN OPISKELIJAVAIHDON MERKITYS OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMASTA

Hanna Valkeinen

Johdanto

Euroopan unioni pitää kansainvälisyyttä tärkeänä osana koulutusta. Se on laatinut eurooppalaiselle koulutusyhteisölle strategiset linjaukset, joissa yhtenä neljästä päätavoitteesta mainitaan elinikäisen oppimisen ja ulkomailla opiskelun edistäminen (European commission 2017). Strategisen linjauksen mukaan EU:n ministerit ovat sopineet kaksinkertaistavansa ulkomailla opintoja tai harjoittelua suorittavien opiskelijoiden määrän vuoteen 2020 mennessä. Kansainvälinen opiskelijaliikkuvuus on yksi koulutuksen pääkehityskohteista EU:n ohjelmissa. Yksilöiden kansainvälisen osaamisen kehittymisen lisäksi uudet tavat kansainvälisessä yhteistyössä auttavat parantamaan korkeakoulutuksen laatua (European commission 2017). Opiskelijoiden kansainvälistä liikkuvuutta tuetaan rahallisesti, jonka lisäksi Euroopassa on käytössä ECTS -opintopisteitys, jonka avulla opintopisteet ovat kansainvälisesti vertailtavissa ja helpommin kotikorkeakoulussa hyväksiluettavissa (European commission 2017).

Opetushallitus (2010) on laatinut oppaan kansainvälisen toiminnan strategiselle suunnittelulle ammatillisessa koulutuksessa. Sen mukaan kansainvälisyyttä tarvitaan, koska kulttuuri moni-

muotoistuu ja kilpailu osaavasta työvoimasta vauhdittuu. Koulutuksesta valmistuvilta odotetaan kansainvälisen toiminnan valmiuksia ja osaamisvaatimuksissa on alettu painottaa kielitaitoa, sosiaalisia taitoja sekä vieraiden kulttuurien ja muiden maiden työelämän tuntemusta (Opetushallitus 2010). Opetusministeriön (2009) laatimassa korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa kansainvälistymisen hyödyt nähdään niin koulutuksen kehittämisen, yksilön kuin kulttuurinkin kannalta. Tieteen kansainvälisyys on jo pitkään tunnustettu, koska Suomen omat voimavarat eivät riitä tuottamaan kaikkea tarvittavaa tietoa. Kansainvälisen yhteistyön avulla voidaan parantaa koulutuksen laatua, poistaa päällekkäisiä toimintoja ja koota kotimaisia ja ulkomaisia voimavaroja samoihin hankkeisiin. Kansainvälisellä verkostoitumisella korkeakoulut vahvistavat yleistä osaamisen tasoa, kilpailu- ja innovaatiokykyä sekä alueen elinkeinoelämän monipuolistumista (Opetusministeriö 2009).

Kansainvälisyyden arvostus koulutuksessa näkyy myös sen rahoituksessa. Kansainvälisyys on yksi peruste yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rahoitukselle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Lisäksi Opetushallitus rahoittaa ja tukee kansainvälistä koulutusyhteistyötä (Opetushallitus 2017). Opetushallituksella on sekä Euroopan Unionin rahoituksella, pohjoismaisella ja kotimaisella rahoituksella toimivia ohjelmia korkeakouluille sekä apurahaohjelmia yksilöille (Opetushallitus 2017).

Yksilöille kansainvälisyys antaa Opetusministeriön (2009) mukaan laajemmat verkostoitumismahdollisuudet, mahdollisuudet perehtyä uusiin tutkimusmenetelmiin, -aloihin ja ideoihin, kehittää kielitaitoa ja parantaa työmarkkina-asemaa sekä lisätä kulttuurien ja yhteiskuntien keskinäistä ymmärrystä. Lisäksi kansainvälistyminen edistää yksilön henkistä kasvua. Kansainvälinen yhteistyö lisää hiljaisen tiedon liikkumista maasta toiseen, mikä on koulutuksen, tieteen kehityksen sekä yhteiskuntien uusiutumisen kannalta välttämätöntä (Opetusministeriö 2009). EU:n koulutuksen kehitysstrategian mukaan ulkomaille lähtö kehittää ihmisten ammatillisia, sosiaalisia ja interkulttuurialaisia taitoja ja lisää heidän työllistymismahdollisuuksiaan (European commission 2017).

Kansainvälisyys nähdään siis tärkeänä osana koulutusta tänä päivänä ja siihen kannustetaan opintojen aikana. Vähän kuitenkin puhutaan esimerkiksi siitä, mitä opiskelija saa kansainvälisestä vaihto-opiskelusta. Tämän työn tarkoituksena on selvittää, mitä merkitystä vaihto-opiskelusta on ollut opiskelijoille.

2 Kansainvälisyyskasvatus

Kansainvälisyyskasvatus -käsitettä käytetään paljon, mutta se on usein huonosti määritelty (Hayden & Thompson 1995). Määritelmät vaihtelevat laajoista yksityiskohtaisempiin. Laajimmillaan kansainvälisyyskasvatus voi tarkoittaa kaikkia kasvatuksellisia toimenpiteitä, joilla pyritään parantamaan kansainvälistä suuntautumista tiedon lisääntymisen ja asenteiden tarkastelun kautta. Se voi myös tarkoittaa kaikenlaista kanssakäymistä useammasta kansalaisuudesta tulevan ihmisen tai ryhmän välillä. Tarkemmat kansainvälisyyskasvatuksen määritelmät tarkastelevat sitä työkaluna, jonka avulla valmistetaan ihmisiä pärjäämään jatkuvasti kansainvälistyvässä maailmassa. Haydenin ja Thompsonin (1995) mukaan kansainvälisyyskasvatus, globaalikasvatus, kulttuurien välinen kasvatus ja vertaileva kasvatus (comparative education) ovat eri termejä kuvaamaan kasvatusta, jonka tavoitteena on vastata kansainvälistyvän maailman tuomiin haasteisiin.

De Witt ym. (2015) määrittelevät kansainvälisyyskasvatuksen tietoiseksi prosessiksi sisällyttää kansainvälisyyttä, kulttuurien välistä tai globaalia ulottuvuutta koulutukseen. Sen tavoitteena on edistää koulutuksen ja tutkimuksen laatua opiskelijoiden ja henkilökunnan näkökulmasta sekä hyödyttää yleisesti yhteiskuntaa. Garson (2016) lainaa Hudzikin näkemystä kansainvälisyydestä määritellään sen toiminnaksi, jossa kansainväliset näkökulmat sekoittuvat opetukseen, tutkimukseen ja muuhun korkeakoulujen toimintaan. Kansainvälisyyden tulisi muokata ja koskettaa koko korkeakoulua aina johtoportaan ja hallinnosta opiskelijoihin ja muihin toimijoihin (Garson 2016).

Kehitystyön kattojärjestö Kepa (2017) puhuu globaalikasvatuksesta. Siinä kasvatetaan eri-ikäisiä ihmisiä aktiivisiksi maailmankansalaisiksi puuttamalla tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Globaalikasvatuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä globaaleista kysymyksistä sekä antaa keinoja, miten yksilöt voisivat omalla toiminnallaan ja valinnoillaan vaikuttaa globaalin oikeudenmukaisuuden edistämiseen. Globaalikasvatukseen kuuluu mm. ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatus, kehityskasvatus (kestävien elämäntapojen etsintä, erilaisten tulevaisuuden mahdollisuuksien tutkiminen), kulttuurikasvatus, rauhan ja turvallisuuden kasvatus sekä ympäristökasvatus (Kepa 2017).

Altbachin ja Knightin (2007) mukaan kansainväliset toimenpiteet ovat lisääntyneet selvästi yliopistoissa tällä vuosituhanella. Korkeakoulujen kansainvälisyyskasvatukseen on kuulunut erilaisia kansainvälisiä vaihto-ohjelmia sekä muita toimenpiteitä, joilla on pystytty kehittämään opiskelijoiden kansainvälisiä näkökulmia ja taitoja, parantamaan opiskelijoiden kielitaitoa sekä lisäämään kulttuurien välistä ymmärrystä. Kansainvälisyyskasvatuksen keinoja ovat olleet esim. e-learningin tyyppinen opiskelu, jossa kansainvälistymiseen ei ole tarvittu opettajien tai opiskelijoiden fyysistä liikkumista, perinteiset vaihto-opinnot, korkeakoulun sivukampukset tai muut yhteistyökuviot ulkomaisen korkeakoulun tiloissa sekä opettajien ja tutkijoiden kansainvälinen liikkuvuus (Altbach & Knight 2007).

3 Kansainvälisen vaihto-opiskelun merkitys

3.1 Ammatillinen kehittyminen ja osaaminen

Kansainvälisen opiskelijavaihdon tutkimuksessa korostuu kielitaidon parantuminen vaihto-opiskelun aikana (Jacobone & Moro 2015, Aydin 2012, Brodin 2010, Lunn 2008, Teichler & Janson 2007). Lisäksi yleisen ammatillisen taidon raportoitiin parantuneen vaihto-opiskelun aikana mm. Lunnin (2008), Aydinin (2012) ja Unlun (2015) tutkimuksissa. Usein vaihto-opiskelun

isoin anti painottuu kulttuuriosaamiseen, mutta Aydinin (2012) ja Unlun (2015) tutkimuksissa korostuu nimenomaan ammatillinen kehittyminen. Molemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu opettajaopiskelijoiden vaihtokokemuksia. Unlun (2015) tutkimuksessa opiskelijat raportoivat mm. kehittyneensä interaktiivisessa opetuksessa, oppineensa uusia opetusmenetelmiä, käyttämään aikaansa tehokkaasti sekä oppineensa itseilmaisutaitoja. Aydinin (2012) tutkimuksessa puolestaan ammattitaidon koettiin kehittyvän uuden opiskelukulttuurin kautta vertailemalla omaa ja uutta opiskelukulttuuria. Lisäksi opiskelijavaihto opetti uusia opetusmenetelmiä (Aydin 2012).

Opiskelijat kokivat omaavansa paremmat työllistymismahdollisuudet niin kotimaassaan kuin ulkomaillakin uusien taitojen avulla (Aydin 2012). Teichler & Janson (2007) tutkivat entisten Erasmus -vaihto-opiskelijoiden työllistymistä ja totesivat vaihto-kokemuksen olleen hyödyllinen työnhaussa. Heidän mukaansa työnhakija erottuu vaihtokokemuksen avulla muista työnhakijoista. Vaikka työnhaussa painottuu edelleen voimakkaammin muut tekijät (persoonallisuus, muu osaaminen), on vaihtokokemuksella kuitenkin positiivinen vaikutus työnhakuun paremman kieli- taidon ja kansainvälisen kokemuksen kautta (Teichler & Janson 2007).

Myös Jacobonen & Moron (2015) mukaan vaihto-opiskelijoiden työllistymismahdollisuudet olivat korkeammat verrokkiryhmään nähden, mutteivät tilastollisesti merkitsevästi. Heidän mukaansa työllistymiseen vaikuttavat yksilölliset ominaisuudet kehittyvät vaihto-opiskelussa ja voivat vaikuttaa työllistymiseen positiivisesti. Näitä ominaisuuksia ovat esim. omien ja muiden tunteiden tunnistamisen ja kontrolloinnin parantuminen sekä uusiin ympäristöihin ja kulttuureihin sopeutumisen helpottuminen. Lisäksi itsetuntemuksen lisääntyminen vaihto-opiskelun aikana saattaa auttaa vaihto-opiskelijoita hakeutumaan aloille ja työpaikoihin, joihin he eivät olisi ilman vaihtokokemusta ymmärtäneet hakeutua (Jacobone & Moro 2015).

3.2 Henkilökohtainen kehittyminen

Aydinin (2012) tutkimuksessa henkilökohtaiseen kehittymiseen liittyi itsetunnon ja itsetunte-
muksen lisääntyminen. Uudessa kulttuurissa eläminen ja selviäminen vaikeuksista uudessa kult-
tuurissa ilman läheisten tukea kohotti opiskelijoiden itsetuntoa. Itsetuntemus taas kasvoi, kun
opiskelijat oppivat tuntemaan itseään ja persoonallisuuttaan, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan.
Lisäksi opiskelijat oppivat rahankäyttöä, kansainvälisten ystävyys-suhteiden muodostamista sekä
laajentamaan ajatteluaan kansainväliseen suuntaan. Myös asenteet muuttuivat omaa sekä vaih-
tomaata kohtaan (Aydin 2012).

Unlu (2015) raportoiti samansuuntaisia vaikutuksia: vaihto-opiskelijoiden itsevarmuuden, uskon
menestymiseen sekä avoimuuden innovaatioille ja uusille, erilaisille asioille raportoitiin kasva-
neen. Teichler & Janson (2007) totesivat myös, että vaihto-opiskelijoiden itsenäisyys, sopeutu-
vuus ja kommunikaatiotaidot paranivat ulkomailla opiskellessa. Brodinin (2010) mukaan yksi
vaihdon tavoitteista liittyy henkilökohtaiseen kehittymiseen mm. kriittisen ajattelun kehittymisen
ja omien näkökulmien ulkopuolelle näkemisen kautta.

Jacobone & Moro (2015) raportoivat vaihtokokemuksen lisäävän minäpystyvyyttä eli ihmisen
uskomusta siihen, miten saa asiat ja toiminnot järjestettyä ja toteutettua saavuttaakseen tiettyjä
tuloksia. Minäpystyvyys kehittyy Jacobonen & Moron (2015) mukaan parhaiten positiivisten
kokemusten kautta. Vaihtokokemus on usein intensiivinen ja näin ollen sen katsotaan paranta-
van minäpystyvyyttä etenkin, jos kokemus on ollut positiivinen (Jacobone & Moro 2015).

3.3 Kulttuuriosaaminen

Brodinin (2010) mukaan kansainvälisten vaihto-ohjelmien päätavoite on kehittää opiskelijoiden
kulttuurien välistä tietoutta. Kansainvälisen kasvatuksen tehtävänä on lisätä tietoutta eri yhteis-

kuntien ja yksilöiden monimuotoisuudesta. Lisäksi tavoitteena on oppia sopeutumaan uusiin ympäristöihin sekä ymmärtämään muiden maiden käytäntöjä (Brodin 2010). Kulttuuriosaaminen painottuu myös muissa vaihto-opiskelua tarkastelleissa tutkimuksissa. Aydinin (2012) mukaan vaihto-opiskelijoiden kulttuurinäkemykset muuttuvat kulttuureja vertailemalla, ja taito elää eri kulttuurien kirjossa paranee. Oman ja vaihtomaan kulttuurin lisäksi näkemyksiin vaikuttaa myös uusien, kansainvälisten ystävien kulttuurit. Lisäksi vaihto-opiskelu voi olla ainutlaatuinen mahdollisuus matkustaa vaihtomaan lisäksi myös muihin maihin ja laajentaa kulttuuriosaamista. Aydin (2012) mainitsee vaihto-opiskelun hyödyksi myös asenteiden muuttumisen sekä vaihtomaata että kotimaataan kohtaan. Lisäksi muiden maiden poliittiset ja taloudelliset tilanteet selkeytyy (Aydin 2012). Unlun (2015) mukaan kulttuuriosaaminen lisääntyi ennakkoluulojen vähentymisellä sekä yhdessä elämisen taidon parantumisella.

Jacobone & Moro (2015) puhuvat kulttuuriymmärryksestä, jolla tarkoitavat pitkälti samoja asioita. Erilaisten ihmisten kanssa eläminen kehittää kulttuurienvälistä kommunikaatio-osaamista eli niitä monimutkaisia taitoja, joita tarvitaan vieraasta ja erikielisestä kulttuurista tulevien ihmisten kanssa vuorovaikutustilanteissa. Tällä ei tarkoiteta pelkästään kielitaitoa, vaan taitoa ymmärtää tiettyjä kulttuurisia ominaisuuksia, joita ihmisillä on. Kulttuurien välinen kommunikaatio-osaaminen on erityisen tärkeää etenkin liiketalouden, terveydenhuollon, sosiaalityön ja ennen kaikkea koulutuksen aloilla (Jacobone & Moro 2015).

4 Tutkimusmenetelmä

Tässä tutkimuksessa haetaan vastausta seuraavaan kysymykseen:

Mitä merkitystä kansainvälisestä vaihto-opiskelusta on opiskelijoille?

Aineistoksi valitsin blogi -kirjoituksia maailmalle.net -internetsivustolta (Opetushallitus 2017). Sivusto on Opetushallituksen ylläpitämä sivusto, joka tarjoaa nuorille tietoa mahdollisuuksista

lähteä maailmalle. Valitsin aineistoksi blogit, joissa korkeakouluopiskelija oli ollut opiskelijavaihdossa ulkomailla. Tällaisia kirjoituksia oli yhteensä 20 kpl, joista valikoin 10 kirjoitusta, joissa vaihtokohde oli ollut Euroopassa (kahdessa valitussa vaihtokohde oli Venäjä). Aineistoksi valitut blogit on listattu taulukossa 1. Kirjoituksissa oli sanoja yhteensä 5132 eli keskimäärin 513 sanaa yhtä kirjoitusta kohti.

TAULUKKO 1. Aineistoksi valitut blogit.

Blogin otsikko	Vaihtomaa	Kirjoittaja
Englannin opiskelua Ruotsissa	Ruotsi	Mervi
Eurooppalaistumassa ranskalaisessa yliopistossa	Ranska	Tuija
Graafisen alan opiskelijavaihdossa Pietarissa	Venäjä	Alisa
Kemian opintoja Tyynenmeren rannalla	Venäjä	Lasse
Kevät Nordplus-vaihdossa Kööpenhaminassa	Tanska	Anna
Kieliopintoja ja kesätöitä Norjassa	Norja	Maria
Kieltä ja kulttuuria oppimassa Barcelonassa	Espanja	Eeva
Opiskelijavaihdossa Berliinissä ja töissä Ruotsin televisiossa	Saksa	Kai
Syksy vaihdossa Ranskassa	Ranska	Marika
Tarinoita teräskaupungista - opiskelijavaihdossa Englannissa	Pohjois-Iso-Britannia	Elli

Tutkimusmenetelmänä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista saada tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Schreier 2012, 1-3). Menetelmä sopii strukturoimattoman aineiston analysointiin ja sitä käytetään, kun halutaan analysoida haastattelun, havainnoinnin tai muiden tietolähteiden (esim. internet tai muut dokumentit) avulla kerättyä aineistoa. Sisällönanalyysi vähentää tutkittavaa materiaalia ja esittää systemaattisesti aineiston tarkoituksen (Schreier 2012, 1-3).

Käytin analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2009) aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheista prosessia, jossa ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen, toinen aineiston ryhmittely ja kolmas teoreettisten käsitteiden luominen. Käsittelin aineistoa lukemalla sen useaan kertaan läpi ja keräämällä erilliseen tiedostoon ylös lainauksia, joista käy ilmi, mitä vastaajat olivat kokeneet saavansa vaihto-opiskeluajalta. Lainaukset redusoin eli pelkistin, jonka jälkeen ryhmitelin eli klusteroin ne samanhenkisiin ryhmiin. Lopuksi annoin ryhmille käsitteet. Esimerkkejä aineiston käsittelystä on liitteessä 1. Tein aineistolähtöisen sisällönanalyysin ennen teoriaosuuden kirjoittamista, jottei kirjallisuudesta nouseva tieto vaikuttaisi ryhmittelyyn.

5 Tulokset

Sisällönanalyysin tuloksena syntyi kolme teemaa: osaaminen, voimaantuminen sekä kansainvälinen identiteetti. Alateemoja ei muodostunut.

5.1 Osaaminen

Ryhmä muodostui sellaisesta konkreettisesta osaamisesta, jota opiskelijat olivat kokeneet saavuttaneensa vaihto-opiskelun aikana. Yleisin mainittu asia oli kielitaito, jonka lähes jokainen blogi - kirjoittaja mainitsi tekstissään. Kielitaidon kautta koettiin saadun etua työnhakuun. Kielitaidon ja yleisesti kansainvälisen kokemuksen nähtiin laajentavan työmahdollisuuksia niin kotimaassa

kuin ulkomaillakin. Lisäksi omaa osaamista pystyttiin laajentamaan kursseilla, joita ei Suomessa pystyisi opiskelemaan.

“Uskon kehittyneen ja laajentuneen kielitaitoni sekä Pohjoismaa-tuntemukseni parantavan työmahdollisuuksiani sekä kotimaassa, muissa Pohjoismaissa että kansainvälisemminkin” Maria.

5.2 Voimaantuminen

Ryhmä muodostui omaa sisäistä vahvistumista tukevista asioista, joita opiskelijat olivat kokeneet vaihto-opiskeluaikana. Itsenäisyyden koettiin lisääntyneen ulkomailla opiskellessa ja usko omiin kykyihin omien asioiden järjestämisestä ja asioiden selvittelystä olivat kasvaneet. Uudessa ympäristössä toimimisen ja epämukavuusalueelle astumisen koettiin lisäävän itseluottamusta, itsevarmuutta ja itsetuntemusta. Vastoinkäymisten koettiin kasvattavan.

“Vaihtoaika toi itsenäisyyttä ja kasvatti kykyä osata itse järjestää omat arkipäivän asiat ja ottaa selvää asioista.” Mervi.

“Se antaa aikamoiset kiksit, kun huomaa, että pärjää. Jos selviää alkuvaikeuksista, siitä jää kipinä että täytyy päästä uudelleen ulkomaille.” Kai.

5.3 Kansainvälinen identiteetti

Kolmanneksi ryhmäksi muodostui kansainvälisen identiteetin syntyminen ja siihen liittyvä monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden tunne. Kansainvälistä identiteettiä muodostettiin niin opiskeluissa ja arjessa ylipäänsä kuin uusien ystävien ja heidän kulttuureihinsa tutustumisen

kautta. Myös ennakkoluulojen murtuminen mainittiin. Uuden kulttuurin parempi ymmärrys ja uusien näkökulmien saaminen koettiin tärkeäksi. Myös suhteellisuudentaju lisääntyi.

“Se (vaihto-opiskelu) oli kokemus, jota rikkaampana minä tunnen itseni hetkittäin suomalaiseksi, hetkittäin eurooppalaiseksi.” Tuija.

“Suomalaisilla on paljon ennakkoluuloja Venäjää kohtaan. Siksi kaikkien pitäisi käydä ainakin kerran Venäjällä, ja todeta, ettei siellä ole mitään pelättävää, miliisien lisäksi”. Alisa.

“Kun itse on ollut tilanteessa, jossa tietää olevansa järkevä ihminen, mutta ei kielitaidon puutteen takia saa viestiä perille, auttaa se ymmärtämään vastaavassa tilanteessa olevia henkilöitä toisessa maassa.” Eeva.

6 Pohdinta

Tässä tutkielmassa nousi esiin kolme teemaa, joita vaihto-opiskelijat olivat kokeneet saaneensa kansainvälisessä vaihto-opiskelussa. Teemoja olivat osaaminen, voimaantuminen ja kansainvälinen identiteetti. Tutkielmassa esiin nousseet teemat ovat hyvin edustettuina myös aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa, joskin asioiden teemoittelu on saatettu tehdä eri tavoin. Aiemmissä tutkimuksissa osaamiseen liittyvistä asioista etenkin kielitaidon parantuminen nousee vahvasti esiin (Aydin 2012, Brodin 2010, Lunn 2008, Teichler & Janson 2007). Kielitaidon parantuminen mainittiin myös tässä tutkielmassa usein. Lisäksi tässä tutkielmassa ja aiemmassa tutkimustiedossa vaihto-opiskelijat kokivat työllistymismahdollisuuksiensa parantuneen ja laajentuneen niin kotimaassa kuin ulkomaillakin vaihtokokemuksen avulla (Aydin 2012, Teichler & Janson 2007).

Tässä tutkielmassa ei noussut esiin ammatillisen kompetenssin parantuminen vaihto-opiskelun avulla, vaan työllistymismahdollisuuksien nähtiin parantuneen nimenomaan kansainvälisen kokemuksen kautta. Tämä näyttää olevan trendi myös aiemmissa tutkimuksissa. Vaihto-opiskelun suurimmaksi anniksi näytti nousevan kulttuuriosaamisen parantuminen. Esimerkiksi Jacobonen & Moron (2015) tutkimuksessa vaihto-opiskelijat näyttivät painottavan kielellisten ja kulttuurillisten taitojen parantumista vaihtoaikana akateemisten ja ammatillisten taitojen sijaan. Kahdessa tutkimuksessa (Unlu 2015, Aydin 2012) raportoitiin myös ammatillisen taidon parantuneen. Kyseessä olivat opettajaopiskelijat ja voikin olla, että opiskeltava ala vaikuttaa siihen, kuinka paljon ammatillinen osaaminen kehittyy vaihto-opiskelussa. Opettajaopiskelijat opiskelevat tulevassa työympäristössään, joten heillä myös ammatillisen osaamisen voisi ajatella lisääntyvän uuden opiskelukulttuurin ja opetusmenetelmien kautta. Ammatillisen osaamisen lisääntyminen näkyi tässä tutkimuksessa yhden vastaajan kohdalla hänen todetessaan, että omaa osaamistaan pystyi vaihto-opiskelussa laajentamaan kursseilla, joita ei Suomessa olisi pystynyt opiskelemaan.

On muistettava, ettei vaihto-opiskelusta saadut kokemukset ole aina pelkästään positiivisia. Baernholdt ym. (2013) ja Aydin (2012) toteavat tutkimuksissaan, että kieli- ja ammattitaidon kehittyminen ei ole automaattista vaihto-opiskelijoilla. Kielitaito ei välttämättä kehity, jos vaihtomaan kieli ei ole hallussa ja ympärillä ei puhuta opiskelijan osaamaa kieltä. Lisäksi vaihtomaan korkeakoulun vaatimustaso vaihto-opiskelijoille näyttäisi usein olevan matalampi, jolloin ammattitaidon tai osaamisen kehittyminen on vähäistä. Lisäksi sopeutumisvaikeudet ja koti-ikävä saattavat vähentää vaihtokokemuksen antia, joskin ne myös kasvattavat. Joillakin vaihto-opiskelijoilla on vaikeuksia saada ystäviä, mikä puolestaan vähentää kulttuuriosaamisen kehittymistä (Baernholdt ym. 2013, Aydin 2012)

Voimaantumiseen liittyviä teemoja oli aiemmissa tutkimuksissa käsitelty henkilökohtaiseen kehittymiseen liittyvinä teemoina. Tässä tutkielmassa esiin nousi vaihto-opiskelijoiden itsenäisyyden, itsevarmuuden, itseluottamuksen sekä itsetuntemuksen lisääntyminen vieraassa kulttuurissa toimimisen ja epämukavuusalueelle astumisen kautta. Nämä teemat ovat hyvin edustettuina

myös kirjallisuudessa, joissa myös havaittiin itsetunnon ja itsetuntemuksen lisääntyneen (Unlu 2015, Aydin 2012, Teicher & Janson 2007). Brodinin (2010) mukaan yksi vaihto-opiskelun tavoitteista on juuri henkilökohtainen kehittyminen mm. kriittisen ajattelun kehittymisen ja omien näkökulmien ulkopuolelle näkemisen kautta. Kansainvälinen vaihto-opiskelu näyttäisi olevan hyvä mahdollisuus nuorille itsenäistyä, tutustua paremmin itseensä ja löytää omia mielenkiinnon kohteitaan. Jacobonen & Moron (2015) tutkimuksessa huomattiin minäpystyvyyden lisääntyneen vaihto-opiskelun aikana, mikä tässä tutkimuksessa näkyy mielestäni juuri itsevarmuuden, itsetuottamuksen ja itsenäisyyden lisääntymisenä.

Kansainvälisen identiteetin syntyminen ja kulttuuriosaamisen parantuminen nousi kolmanneksi teemaksi tutkielmassa, ja jotkut näkevät sen jopa vaihto-opiskelun päätavoitteeksi (Brodin 2010). Brodinin (2010) mukaan kansainvälisen kasvatuksen tehtävä on lisätä tietoutta eri yhteiskuntien ja yksilöiden monimuotoisuudesta, ja tämä näyttää toteutuneen hyvin blogi -kirjoittajien keskuudessa. Vaihtomaan kulttuurin lisäksi opiskelijat kertoivat tutustuneensa myös muihin kulttuureihin uusien, kansainvälisten ystäviensä ja matkustelun välityksellä. Aydinin (2012) mukaan opiskelijoiden kulttuurinäkemys muuttuvat vaihto-opiskelun aikana, mikä näkyy tässä tutkielmassa ennakkoluulojen murtumisella, uuden kulttuurin parempana ymmärryksenä ja uusien näkökulmien saamisella. Myös Unlu (2015) painottaa kulttuuriosaamisessa ennakkoluulojen vähentymistä ja yhdessä elämisen taidon parantumista. Vaihtokokemuksessa korostuu mielestäni rajoja ylittävän vuorovaikutuksen merkitys. Kun vuorovaikutus ylittää oman totutun lähiyhteisön rajat, on opiskelijan mahdollista laajentaa omia näkökulmiaan ja ajatusmaailmaansa (Harju 2013).

Kulttuuriosaamista ei mielestäni korosteta kirjallisuudessa turhaan. Tänä päivänä ihmisten liikkuminen maiden välillä on helpompaa kuin koskaan. Lisäksi maahanmuutto Suomeen ja Eurooppaan on lisääntynyt maailmalla vallitsevien poliittisten tilanteiden takia. Etenkin sosiaali- ja terveysalalla kulttuuriosaaminen korostuu yhä enemmän, kun monikulttuurisuus asiakaskunnassa on lisääntymässä. Vaihto-opiskelu näyttäisi olevan hyvä tapa opiskelijoiden kulttuuriosaamisen lisäämiseen, kuten Baernholdt ym. (2013) ja Bohman & Borglin (2013) toteavat sairaanhoitaja-

opiskelijoiden vaihto-opiskelua tutkiessaan. Bohmanin & Borglinin (2013) mukaan vaihto-opiskelun merkitystä kulttuuriosaamisen lisäämisessä on aliarvioitu.

Kulttuuriosaamisen kehittymiseen ei kuitenkaan riitä se, että lähtee muutamaksi kuukaudeksi ulkomaille opiskelemaan. Jirwen ym. (2006) mukaan kulttuuriosaamiseen liittyy muiden kulttuuritaustojen tunnistamisen lisäksi oman kulttuuritaustan tunnistaminen ja huomiointi. Lisäksi kulttuuriosaamista on oleellista kehittää pitkäjänteisesti. Jirwe ym. (2006) liittyy oman kulttuuritaustan tunnistamiseen sen taustalla vaikuttavien arvojen, uskomusten ja asenteiden tarkastelun. Vaihto-opiskelun lisäksi opiskelija tarvitsee siis myös reflektointitaitoa ja -halua sekä motivaatiota kehittää kulttuuriosaamistaan myös jatkossa.

Myös opettajan on tunnistettava oma roolinsa ja vastuunsa kulttuuriosaamisen opettamisessa, oli kyseessä sitten kansainväliset tai kotimaiset opiskelijat. Brookfieldin (2013, preface) mukaan opettaja siirtää omia kokemuksiaan luokkaeroista, roduista ja sukupuolesta opiskelijoille, jos opettaja ei tietoisesti tee töitä sitä estääkseen. Opettajan kulttuuriosaamisen kehittymiseen näyttäisi liittyvän samanlaisia asioita kuin opiskelijoilla. Talibin (2002, 131) mukaan opettajan kulttuuriosaaminen kehittyy parhaiten kokemuksen kautta sekä refleктоimalla omia asenteitaan ja tekemisiään. Omien asenteiden, arvojen ja uskomusten lisäksi opettajan tulisi olla tietoinen myös ammatin kulttuurista ja sen vaikutuksista kansainvälisessä ja monikulttuurisessa kontekstissa (Jirwe ym. 2006).

Sen lisäksi, että kulttuuriosaamisella on vaikutusta yksilöön ja siihen ympäristöön, jossa hän toimii, voi kulttuuriosaamiseen ottaa myös kansaliskasvatuksellista ja globaalimpaa näkökulmaa. Lunn (2008) puhuu tutkimuksessaan globaaleista näkökulmista, joilla hän tarkoittaa tietoa maailman kulttuureista ja ihmisistä sekä ymmärrystä maailman politiikasta, taloudesta, sosiaalisista ja ympäristöllisistä prosesseista ja ongelmista. Ilman globaaleja näkökulmia opiskelijat eivät pysty ottamaan kantaa maailmanlaajuisiin ongelmiin (mm. luonnonvarojen hupenemiseen, ilmastonmuutokseen ja poliittisiin tilanteisiin) niin kotimaissaan kuin ulkomailla. Lunnin (2008)

mukaan kulttuuriosaamisen tulisi olla integroituna oppimiseen ja opetukseen korkeakouluissa. Kuitenkin Palombaro ym. (2015) toteavat, että esim. fysioterapeuttiopiskelijoilla on kulttuuri-kompetenssin opetusta liian vähän ja sitä on ongelmallista sisällyttää järkevästi opintoihin.

Suomessa esim. Metropolia ja Laurea ajatellaan, että ammatillinen osaaminen tänä päivänä tarkoittaa myös valmiuksia toimia kansainvälisessä ja monikulttuurisessa ympäristössä (Metropolia 2014, Laurea 2017). Suomenkielisissä fysioterapiaohjelmissa kansainvälisyys ei ole pakollisena teemana opinnoissa kieliopintoja lukuunottamatta, mutta korkeakoulut kannustavat opiskelijoita joko lähtemään vaihto-opiskelijaksi, osallistumaan lyhyemmille kansainvälisille intensiivikursseille tai seminaareihin tai osallistua kansainväliseen toimintaan oman oppilaitoksen sisällä (Metropolia 2014, Laurea 2017). Jos opiskelija ei lähde ulkomaille, saattaa kulttuuriosaamisen kehittyminen ja kansainvälisten taitojen omaksuminen kuitenkin jäädä vähälle. Korkeakoulujen tulisi miettiä, miten lisätä kotikansainvälistymistä niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka eivät lähde ulkomaille. Myös deWitt ym. (2015) toteavat, että kansainvälisyyskasvatuksessa pitäisi keskittyä myös muihin kansainvälistymisen keinoihin kuin vaihto-opiskeluun, joka nähdään helposti ihmisiä poissulkevana ja joissain maissa elitistisenä. Heidän mukaansa opiskelijoiden liikkumisen sijaan tulisi keskittyä opetussuunnitelmien sisältöihin ja oppimistuloksiin. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017) on julkaissut hiljattain linjaukset korkeakouluille, joiden tarkoituksena on edistää koulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyttä. Ne toimivat hyvänä tukena korkeakoulujen kansainvälisyyden kehittämiseksi, mutta niiden lisäksi tarvitaan konkreettisia toimenpiteitä oppilaitosten sisällä esim. opetussuunnitelmissa ja opetuksen linjauksissa, jotta kansainvälisyys ja monikulttuurisuus saadaan näkymään myös opiskelijoille.

Vaihto-opiskelun lisäksi kansainvälistymisen keinoja ovat ainakin intensiivikurssit ja muut lyhyet kansainvälistymisjaksot, opetushenkilökunnan kansainvälinen liikkuvuus, opetussuunnitelmayhteistyö, ulkomaalaisten ja suomalaisten opiskelijoiden integrointi, kieliopinnot, kulttuurien välisen vuorovaikutuksen opinnot, kansainvälinen näkökulma opetuksen sisältöön sekä tieto- ja viestintäteknologian hyväksikäyttö (Garam 2012). Opetushenkilökunnan kansainvälisyys tukee

koko oppilaitoksen kansainvälisyyttä, mutta valitettavan usein opettajien kansainvälinen liikkuvuus on satunnaista ja epäsystemaattista. Se tulisi nivoa osaksi oppilaitoksen suunnittelua ja tavoitteita, sekä tavoitteiden toteutumista tulisi järjestelmällisesti arvioida, jotta toiminta olisi systemaattisempaa (Garam 2012).

Garamin (2012) mukaan opetussuunnitelmayhteistyöllä voidaan edistää kansainvälisyyttä koulutuksessa. Vähimmillään opetussuunnitelmayhteistyö on opetussuunnitelmien kansainvälistä vertailua, jolloin saadaan uutta näkökulmaa opetussuunnitelmien suunnitteluun. Opetussuunnitelmayhteistyö voi tarkoittaa myös yhteisten kurssien tai laajempien moduulien järjestämistä ulkomaisen oppilaitoksen kanssa. Laajimmillaan opetussuunnitelmayhteistyö voi tarkoittaa yhteis- tai kaksoistutkintojen suunnittelua ja toteutusta (Garam 2012).

Tieto- ja viestintäteknologiaa voi käyttää Garamin (2012) mukaan kansainvälisyyden tukemisessa kahdella tavalla. Teknologian avulla pystytään korvaamaan fyysinen liikkuminen, jolloin opiskelijat voivat esim. seurata ja osallistua tunnille, joka pidetään ulkomailla. Teknologia voi myös täydentää fyysistä liikkuvuutta. Tällöin vaihtoon lähtevät opiskelijat voivat valmistautua vaihtoon tutustumalla verkkomateriaaliin tai päivittämällä kuulumisiaan vaihdosta (Garam 2012). Mielestäni teknologia antaa uudenlaisia mahdollisuuksia nimenomaan juuri kotikansainvälistymiseen. Yhteistyötä eri maalaisten korkeakoulujen välillä olisi teknisesti helppo lisätä ajallisia ja taloudellisia resursseja säästäen. Esim. Aguado ym. (2014) kehittivät virtuaalisen vaihto-ohjelman, jonka tarkoituksena oli antaa kokemus kansainvälisestä ja monikulttuurisesta opiskeluympäristöstä niille, jotka eivät henkilökohtaisista syistä voineet lähteä opiskelijavaihtoon. Opiskelijat kokivat saavansa paljon samoja asioita kuin perinteisestä vaihdosta. He kokivat mm. oppivansa toisenlaisesta opetuskulttuurista, kuuntelemaan uudenlaisia näkökulmia ja tarkastelemaan omiaan kriittisesti sekä keskustelemaan alansa aiheista vieraalla kielellä. Myös opettajat kokivat hyötyvänsä virtuaalikansainvälisyydestä. Heidän mukaansa se laittoi opetusmenetelmät ja kurssisisällöt tiukkaan kansainväliseen testiin (Aguado ym. 2014). Teknologia on kuitenkin vain väline kansainvälistymisessä. Oppilaitosten kansainvälistymiseen tarvitaan ennen kaik-

kea hyvät kansainväliset yhteistyöverkostot, joiden luomisessa erilaiset järjestöt, kuten fysioterapiakoulutuksessa ENPHE, ovat merkittävässä roolissa.

Kansainvälisyyskasvatus on siis tärkeää ja vaihto-opiskelu on hyvä keino lisätä kansainvälistä osaamista. Vaihto-opiskelijoiden kansainvälistymistä on kuitenkin mielestäni tuettava reflektion keinoin, jolloin saadaan näkyväksi sitä kehitystä, mitä esim. kulttuuriosaamisessa tapahtuu vaihto-opiskelun aikana. Mielestäni kansainvälisyyskasvatuksen ongelmana ovat ne opiskelijat, jotka eivät voi tai halua lähteä vaihtoon. Miten heidän kansainvälistymistään voidaan tukea? Kotikansainvälistymisen keinot ovat tärkeässä roolissa ja niitä tulisi ehdottomasti kehittää Suomessa. Kansainvälisyys ei kuitenkaan saisi jäädä oppilaitoksissa erilliseksi aihealueeksi, joka liimataan muun opiskelun päälle vaan se tulisi huomioida jo opetussuunnitelmia laadittaessa, jolloin se saataisiin juurrutettua rakenteisiin paremmin ja näkymään jatkuvana teemana eri kurssien sisällä. Lisäksi opettajien kansainvälistä osaamista tulisi kehittää järjestelmällisesti.

LÄHTEET

Aguado, T., Monge, F. & Del Olmo, A. 2014. Virtual Mobility in Higher Education. The UNED Campus Net Program. *Open Praxis* 6 (3), 287-293.

Altbach, P. & Knight, J. 2007. The Internationalization of Higher Education: Motivation and Realities. *Journal of Studies in International Education* 11 (3-4), 290-305.

Aydin, S. 2012. "I am not the same after my ERASMUS": A Qualitative Research. *The Qualitative Report* 17 (55), 1-23.

Baernholdt, M., Drake, E., Maron, F. & Neymark, K. 2013. Fostering internationalization: an American–Danish semester-long undergraduate nursing student exchange program. *International Nursing Review* 60, 221-227.

Bohman, D. & Borglin, G. 2013. Student exchange for nursing students: Does it raise cultural

awareness’? A descriptive, qualitative study. *Nurse Education in Practice* 14, 259-264.

Brodin, J. 2010. Education for Global Competencies. An EU-Canada Exchange Programme in Higher Education and Training. *Journal of Studies in International Education* 14 (5), 569-584.

Brookfield, S. 2013. *Powerful Techniques for Teaching Adults*. Cambridge: Wiley.

de Witt, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. 2015. *Internationalisation of higher education*. Brussels, Belgium: Policy Department B: Structural Cohesion Policies, European Parliament. Viitattu 28.3.2017.
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

European commission 2017. *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*. Viitattu 28.3.2017. http://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system_en

European commission. 2017. *Koulutusyhteisön strategiset puitteet 2020*. Viitattu 16.3.2017. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_fi

European Commission. 2017. *Mobility and Cross-Border Cooperation*. Viitattu 16.3.2017. http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/mobility-cbc_en

Garam, I. 2012. *Kansainvälisyys osana korkeakouluopintoja*. CIMO. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus. Viitattu 28.3.2017. http://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system_en

Garson, K. 2016. *Reframing Internationalization*. *Canadian Journal of Higher Education* 46 (2), 19-39.

Harju, A. 2013. *Aktiivinen kansalaisuus, osallisuus, voimaantuminen, jne. – Miten ne liittyvät vaikuttamiseen?* Viitattu 19.1.2017. <https://osallistu-fi-bin.directo.fi/@Bin/82a8cf758daac378871d8ba553ab2cda/1484838609/application/pdf/300707/Osallistumisen%20ja%20vaikuttamisen%20k%C3%A4sitteit%C3%A4.pdf>

Hayden, M. & Thompson, J. 1995. International Schools and International Education: A Relationship reviewed. *Oxford Review of Education* 21 (3), 327-347.

Jacobone, V. & Moro, G. 2015. Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assesment & Evaluation in Higher Education* 40 (2), 309-328.

Jirwe, M., Gerrish, K. & Emami, A. 2006. The Theoretical Framework of Cultural Competence. *The Journal of Multicultural Nursing & Health* 12 (3), 6-16.

Kepa. 2017. Mikä globaalikasvatus? Viitattu 30.3.2017. <http://www.gloaalikasvatus.fi/mika-gloaalikasvatus>

Laurea. 2017. Kansainvälisyys opinnoissa. Viitattu 20.3.2017. <http://www.metropolia.fi/tietoa-metropoliasta/kansainvalisyys/>

Lunn, J. 2008. Global perspectives in higher education: Taking the agenda forward in the United Kingdom. *Journal of Studies in International Education* 12 (3), 276-307.

Metropolia. 2014. Kansainvälinen Metropolia. Viitattu 20.3.2017. <http://www.metropolia.fi/tietoa-metropoliasta/kansainvalisyys/>

Opetushallitus 2017. Korkeakoulutus. Viitattu 16.3.2017. http://www.cimo.fi/palvelut/palvelut_toimialoittain/korkeakoulutus

Opetushallitus 2017. Kokemuksia maailmalta. Maailmalle.net.

Opetushallitus 2010. Vahvuutena kansainvälisyys. Kansainvälisen toiminnan strateginen suunnittelu ammatillisessa koulutuksessa. Oppaat ja käsikirja 2010:10. Tampere: Opetushallitus. Viitattu 16.3.2017. http://www.edu.fi/download/174767_eTwinning-esite_2015.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017-2025. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:11. Viitattu 23.3.2017. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79438/okm11.pdf?sequence=1>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Koulutuspolitiikka. Viitattu 16.3.2017.
<http://www.minedu.fi/OPM/?lang=fi>

Opetusministeriö. 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009-2015. Viitattu 16.3.2017.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/77777/opm21.pdf?sequence=1>

Palombaro, K., Dole, R. & Blac, J. 2015. Curricular Integration and Measurement of Cultural Competence Development in a Group of Physical Therapy Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 15 (5), 82-96.

Schreier, Margrit 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Reprinted 2013. London: SAGE Publications Ltd.

Talib, Mirja-Tytti. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Teichler, U., & Janson, K. 2007. The professional value of temporary study in another European country: Employment and work of former ERASMUS students. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4), 486-495.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7. painos. Helsinki: Tammi.

Unlu, I. 2015. Teacher Candidates' Opinions on Erasmus Student Exchange Program. *Educational Sciences: Theory & Practice* 15 (1), 223-237.

LIITE 1. Esimerkkejä aineiston käsittelystä.		
Lainaus	Pelkistys	Käsite
”Ranskan kielen taito koheni, kun sitä pääsi käyttämään aidoissa tilanteissa ja pääsi tutustumaan ranskalaiseen opiskelukulttuuriin”	Kielitaito	Osaaminen
”Sain uusia kontakteja sekä ulkomaankokemusta”	Kansainvälinen kokemus	
”Ulkomaaisissa yliopistoissa voi suorittaa kursseja, joita Suomessa ei ole missään yliopistoissa ja saa sellaista tietotaitoa, jota Suomessa ei yksinkertaisesti voi hankkia.”	Osaamisen laajentaminen	
”Vaihtoaika toi itsenäisyyttä”	Itsenäisyyden lisääntyminen	Voimaantuminen
”kasvatti kykyä osata itse järjestää omat arkipäivän asiat ja ottaa selvää asioista”	Kyky järjestää omat asiat ja ottaa asioista selvää	
”En osaa puhua saksaa yhtään sen paremmin kuin ranskaakaan kolme vuotta sitten, mutta jostain syystä olen varma, että pärjään vallan mainiosti.”	Itseluottamus	
Myös itsevarmuuteni kasvoi itsetuntemuksen kautta	Itsevarmuus ja itsetuntemus	
”Toimit joka päivä ympäristössä, jossa kaikki asiat toimii eri tavalla, ja toimit vielä eri kielellä.	Uudessa ympäristössä toimiminen	
”Kokemuksen jälkeen olen pohtinut, kuinka hyvää ihmiselle tekee olla hetki vieraassa ympäristössä, jossa puhutaan vierasta kieltä ja jossa ei osaa toimia sujuvasti”	Epämukavuusalueelle astuminen	
”Ihan pian Berliiniin tultuani mut yritettiin ryöstää kodin lähellä. Sellainen kokemus kyllä kasvattaa, jos siitä pääsee yli ja sen jälkeen on vahvoilla.	Vastoinkäymiset kasvattaa	
”Se oli kokemus, jota rikkaampana minä tunnen itseni hetkittäin suomalaisiksi, hetkittäin eurooppalaisiksi.”	Uuden, kansainvälisen identiteetin omaksuminen	Kansainvälinen identiteetti
”Yhtenä tärkeimmistä pidän sitä, että tutustuin uusiin ihmisiin ja sain uusia ystäviä monesta eri maasta”	Uudet ystävät ja heidän kulttuurinsa	

“Samalla pääsin onneksi tutustumaan syvällisemmin norjalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriinkin”	Uusi yhteiskunta ja kulttuuri	
“Suomalaisilla on paljon ennakkoluuloja Venäjää kohtaan. Siksi kaikkien pitäisi käydä ainakin kerran Venäjällä, ja todeta, ettei siellä ole mitään pelättävää, miliisien lisäksi”	Ennakkoluulojen murtuminen	
“Oli kiehtovaa nähdä tavallista venäläistä elämänmenoa, ja ymmärtää itänaapuria laajemmalla skaalalla kuin aiemmin”	Uuden kulttuurin parempi ymmärtäminen	
“Venäjän hallittu kaaos oli piristävää vaihtelua, ja se opetti suhteellisuudentajua ja pienten asioiden arvostamista”	Suhteellisuuden tajun kehittyminen	
“Kun itse on ollut tilanteessa, jossa tietää olevansa järkevä ihminen, mutta ei kielitaidon puutteen takia saa viestiä perille, auttaa se ymmärtämään vastaavassa tilanteessa olevia henkilöitä toisessa maassa.”	Uusien näkökulmien saaminen	

16. KANSAINVÄLINEN OPISKELU – KOKEMUS, KIELITAITO JA AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Elisa Kirvesniemi

Johdanto

Ulkomailla oleminen esimerkiksi opiskelujen vuoksi on entistä yleisempää (Sin & Kim 2013). Vuonna 2013 kansainvälisiä opiskelijoita arvioitiin olevan lähes 4,5 miljoonaa (OECD 2013). Sin ja Kim (2013) muistuttavat, että suosiostaan huolimatta vieraassa maassa asuminen ja vieraaseen kulttuuriin sopeutuminen voi kuitenkin olla myös stressaavaa ja vaatia ponnistelua. Ulkomailla olevien henkilöiden tulee hankkia sosiaalisia verkostoja sekä etsiä jatkuvasti tietoa uudesta elinympäristöstään (Sin & Kim 2013).

OECD:n (2013) mukaan englanti on selvästi suosituin opiskelukieli, ja tämän vuoksi englanninkielisiä opintoja tarjotaan nykyään myös maissa, joissa englantia ei äidinkielenä puhuta. Englannin kielen sujuvuuden on todettu olevan yksi tärkeimmistä ennustavista tekijöitä vieraaseen kulttuuriin sopeutumisessa (Yeh & Inose 2003). Halu kielitaidon parantamiseen nousee esille useissa tutkimuksissa kysyttäessä syitä ulkomailla opiskelulle (Wintre ym. 2015). Kansainväliset opiskelijat ovat lisäksi entistä kiinnostuneempia korkeatasoisista koulutuksista (OECD 2009, OECD 2013 mukaan). Wintren ym. (2015) tutkimuksen mukaan kansainväliset opiskelijat pitävät tärkeimpinä asioina kohdemaassa järjestettävän koulutuksen tasoa sekä itse oppimiskokemusta, uusia kokemuksia ja itsensä kehittämisen mahdollisuutta monikulttuurisessa ympäristössä sekä kohdeyliopiston ominaispiirteitä ja laadukkuutta. Ulkomailla opiskelun hyötyjä ovat muun muas-

sa kielitaidon paraneminen, vieraan kulttuurin tuoma rikkaus ja kokemus sekä mahdollinen hyöty työmarkkinoilla kansainvälistyvässä akateemisessa maailmassa (OECD 2013; Martins ym. 2016).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia opiskelusta ulkomailla. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat suorittivat kansainvälisen maisteriohjelman opintoja Rooman yliopiston (Università degli Studi di Roma "Foro Italico") liikuntatieteellisessä

2 Kansainvälinen opiskelu

Project Atlasin (2015a) mukaan kansainvälinen opiskelu voi olla joko tutkintoon tähtäävää opiskelua tai lyhytaikaisempaa, esimerkiksi yhden lukukauden kestävästä opiskelusta. OECD (2013) määrittelee kansainvälisen opiskelijan kotimaansa rajojen ulkopuolella opiskelevaksi henkilöksi. Choudada (2011) kertoo OECD:n tietoihin viitaten, että kansainvälisten opiskelijoiden määrä kasvoi vuosien 2000 ja 2009 välillä 1,6 miljoonalla. Vuosien 2000 ja 2011 välisenä aikana kansainvälisten opiskelijoiden määrä yli tuplaantui ja sen johdosta vuonna 2013 ulkomailla opiskeli lähes 4,5 miljoonaa opiskelijaa (OECD 2013). OECD:n (2013) mukaan suosituimpia kansainvälisen opiskelun kohteita ovat Yhdysvallat, Iso-Britannia, Saksa, Ranska ja Australia. Näissä maissa opiskeli vuonna 2011 77 prosenttia kaikista kansainvälisistä opiskelijoista (OECD 2013). Yksi ilmeinen syy Yhdysvaltojen, Ison-Britannian ja Australian suosioon on englannin kieli (Verbik & Lasanowski 2007; OECD 2013). Myös Kanada, Japani, Italia ja Venäjä ovat OECD:n tietojen mukaan suosittuja kohteita (Smith & Khawaja 2011). 53 % kansainvälisistä opiskelijoista on aasialaisia, ja eniten opiskelijoita lähtee opiskelujen vuoksi ulkomaille Kiinasta, Intiasta ja Koreasta (OECD 2013).

Opiskelijamäärissä on tapahtunut vuosien saatossa muutoksia (Verbik & Lasanowski 2007). Choudada (2011) jatkaa, että eri maiden välisiin opiskelijamääriin ovat vaikuttaneet yllättävät

asiat. Esimerkiksi Yhdysvaltoihin saapuvien opiskelijoiden määrä laski vuoden 2001 terrori-iskujen jälkeen johtuen muun muassa viisumeiden saamisen vaikeutumisesta. Tämän seurauksena kansainvälisten opiskelijoiden määrän kasvua tapahtui Australian ja Ison-Britannian suuntaan, mutta vuoden 2008 taantuma ja sitä seurannut viisumilupien tiukentaminen vaikutti puolestaan näiden maiden opiskelijamääriin laskevasti. Kaiken kaikkien kansainvälisten opiskelijoiden määrä näyttäisi yhä olevan kasvussa, mutta muutoksia on haastavaa ennustaa johtuen vaikuttavien tekijöiden moninaisuudesta (Choudada 2011). Project Atlasin (2015b) mukaan Yhdysvalloissa opiskeli lukuvuonna 2015–2016 yhteensä yli miljoona kansainvälistä opiskelijaa, ja maa oli näin ollen suosituin kansainvälisen opiskelun kohde (Project Atlas 2015b). Tulevaisuudessa kilpailu tulee luultavasti olevan entistä kovempaa, mikä vaikeuttaa ennustusten tekemistä. Viime vuosina on näyttänyt, että esimerkiksi Kiina ja Intia houkuttelevat opiskelijoita kasvavissa määrin (Choudada 2011). Kilpailu kansainvälisistä opiskelijoista pakottaa miettimään keinoja erottautua kilpailevista maista ja näin houkuttelemaan kansainvälisiä opiskelijoita (Verbik & Lasanowski 2007).

Sjögrenin ja Piiraisen (2016, 56) mukaan kaikki ammattikorkeakoulut mahdollistavat oman alan opiskelun ulkomailla ja osa ammattikorkeakouluista tarjoaa kansainvälisyysopintoja valinnaisissa opinnoissa. Lisäksi kansainvälisyyttä tukee opinnoissa tarvittavan tiedon hankkiminen vieraalla kielellä sekä osassa oppilaitoksista tapahtuva opiskelu vieraalla kielellä (Sjögren & Piirainen 2016, 56). Kansainvälinen vaihto-opiskelu on kasvava ilmiö (Daly & Barker 2005). Erasmus-vaihto-ohjelmasta kertovan ”Erasmus – Euroopan unionin vaihto- ja yhteistyöohjelma korkeakouluille” – internetlähteen mukaan Erasmus-ohjelman tavoitteena on tukea korkeakoulujen eurooppalaista yhteistyötä ja liikkuvuutta. Ohjelman hyötyinä on nähty olevan muun muassa kieli- taidon sekä oman alan osaamisen kehittyminen. Lisäksi Erasmus-vaihdon on todettu antavan valmiuksia kansainvälistyvään työelämään. Opiskelijavaihdon kesto on 3-12 kuukautta ja ohjelmaan voi osallistua opiskelujen aikana yhden kerran. Opinnot on usein mahdollista suorittaa englannin kielellä, mutta osa yliopistoista edellyttää opiskelua kohdemaan kielellä (Erasmus – Euroopan unionin vaihto- ja yhteistyöohjelma korkeakouluille). Times Higher Educationin (2005) mukaan Euroopan unionin Erasmus-ohjelma on perustettu vuonna 1987, joten se täyttää vuonna

2017 jo 30 vuotta. Erasmus-ohjelman tarkoituksena on mahdollistaa sekä tukea maidenvälistä yhteistyötä niin opiskelijoille kuin opettajillekin. Esimerkiksi lukuvuonna 2003–2004 yli 150 000 opiskelijaa eli lähes prosentti kaikista eurooppalaisista opiskelijoista suoritti opintoja Erasmus-ohjelman kautta. Vuonna 2005 31 Euroopan maata ja 87 prosenttia kaikista Euroopan yliopistoista ja korkeakouluista kuului Erasmus-ohjelman piiriin (Times Higher Education 2005). Di Pietro ja Page (2008) huomauttavat, että vaikkakin Erasmus-ohjelma ei suosistaan huolimatta kuitenkaan ole ainoa vaihtoehto määräaikaikaiselle opiskelulle ulkomailla.

Di Pietron ja Pagen (2008) mukaan Italia ja Ranska ovat keskeisiä Euroopan Union sisäisten vaihtojen kohdemaita. Näistä maista opiskelijoita lähtee vaihto-opiskelemaan eniten (Di Pietro & Page 2008). Di Pietro ja Page (2008) jatkavan kuitenkin Almalaureaan (2005) viitaten, että italia-laisten yliopisto-opiskelijoiden opiskelijavaihdot ovat kuitenkin viime vuosina näyttäneet vähentyneen. Di Pietro ja Page (2008) totesivat lisäksi Brattiin ym. (2006) viitaten, että yhtenä syynä tähän voi olla Italian yliopistotutkintojen rakenteessa vuonna 2001 tapahtunut muutos, jonka myötä neljä- ja viisivuotiset tutkinnot muuttuivat ”3+2”-vuotisiksi. Muutoksen johdosta opiskelijat saattavat olla nykyään vanhempia, perheellisiä ja työssä käyviä, minkä vuoksi opiskelu ulkomailla ei onnistu (Di Pietro & Page 2008).

2.1 Syitä kansainväliselle opiskelulle

OECD:n (2013) mukaan kansainvälinen opiskelu on nykypäivänä entistä yksinkertaisempaa ja suositumpaa, koska matkustaminen kotimaan ulkopuolelle on edullisempaa ja yhteydenpito kotimaahan onnistuu helposti. Kansainväliseen opiskeluun ja maahan, johon opiskelija hakeutuu vaikuttaa hyvin pitkälti kieli, jolla opiskelu tapahtuu. Englanninkieliset opinnot kiinnostavat kansainvälisiä opiskelijoita eniten. Tämän vuoksi maat, joissa ei englantia äidinkielenä puhuta, ovat alkaneet tarjota myös englanninkielisiä opintoja kansainvälisten opiskelijoiden saamiseksi maahan. Myös lukukausimaksut vaikuttavat opiskelijoiden päätöksiin opiskelupaikasta ulkomailla,

mutta lainojen ja stipendien vuoksi lukukausimaksutkaan eivät välttämättä estä opiskelijoita lähtemästä haluamaansa maahan (OECD 2013).

Di Pietron ja Pagen (2008) tutkimuksen mukaan paremmin opiskeluissaan menestyneet lähtevät todennäköisemmin vaihto-opiskelemaan (Erasmus) kuin heikosti opinnoissa pärjänneet opiskelijat. Myös kielitaidolla näyttäisi lisäävän kiinnostusta vaihto-opiskelua kohtaan. Sen sijaan vanhempien ammatilla ei tutkimuksen mukaan vaikutusta osallistumiseen (Di Pietro & Page 2008). OECD (2013) kertoo viitaten OECD:n (2009) tietoihin, että kansainväliset opiskelijat ovat entistä enemmän kiinnostuneita korkeatasoisista koulutuksista.

Martinsin ym. (2016) tutkimustulosten mukaan Erasmus-vaihto-opiskelijoiden tärkeimpiä motivaattoreita kansainväliseen opiskeluun olivat vieraan kielen oppiminen sekä henkilökohtaisten kokemusten saaminen vieraaseen kulttuuriin tutustumisen kautta. Llewellyn-Smithin ja McCaben (2008) tutkimuksen mukaan tärkeimpiä motivaattoreita (”push-factors”) vaihto-opiskelulle olivat halu matkustaa, mahdollisuus pitää hauskaa ja saada jännittäviä kokemuksia, sosiaalinen kokemus ulkomailla asumisesta sekä uusiin ihmisiin tutustuminen ja uusien ystävien saaminen. Vähiten tärkeimpinä syinä vaihto-opiskelulle vastaajat pitivät työmahdollisuuksien parantamista ja lähtemistä pois kotimaan yliopistosta toisista opiskelijoista poiketen (Llewellyn-Smith & McCabe 2008). Llewellyn-Smithin ja McCaben (2008) tutkimus kohdistui Australiaan matkanneille vaihto-opiskelijoille ja kysyttäessä syitä juuri tähän kohdemaan lähtemiselle (”pull-factors”) opiskelijat mainitsivat tärkeimpinä syinä mahdollisuuden nauttia merestä, auringosta ja surffaamisesta, kohdemaan turistikohteet ja kulttuurin sekä Australian maisemat ja erilaisen luonnon. Nämä tiettyyn kohdemaan ajavat syyt eivät kuitenkaan olleet vaihto-opiskelijoille niin tärkeitä motivaattoreita kuin aiemmin mainitut yleiset syyt (”push-factors”) (Llewellyn-Smith & McCabe 2008).

Wintre ym. (2015) löysivät tutkimuksessaan kahdeksan erilaista teemaa, jotka nousivat enemmän tai vähemmän esille kysyttäessä kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden syitä ulkomailla opiskelulle. Teemoja olivat uudet kokemukset, koulutus, parantuneet työmahdollisuudet, kohdemaan

ominaispiirteet, kohdeyliopiston ominaispiirteet ja laadukkuus, taloudelliset syyt, sijainti sekä ystävät ja sukulaiset kohdemaassa. Näistä tärkeimmäksi syyksi ulkomailla opiskelulle tutkimuksessa osoittautui koulutukseen liittyvät asiat, kuten koulutuksen taso ja sen myötä kotimaata paremman tutkinnon saaminen, uuden oppimiskokemuksen saaminen sekä kielitaidon paraneminen. Toiseksi yleisimmin vastauksissa nousi esille uudet kokemukset, kuten monikulttuurisuus, uusien ystävien saaminen, uudet kokemukset, itsenäistyminen sekä itsensä kehittäminen. Kolmas tärkeä vaikuttava tekijä tutkimuksen mukaan oli kohdeyliopiston ominaispiirteet ja laadukkuus. Tässä esille tulivat tutkinnon ainutlaatuisuus, yliopiston sijainti, opintojen saatavuus ja pääsyvaatimukset, opintojen laatu ja kiinnostus kyseisiä opintoja kohtaan. Yli puolet vastanneista nosti esille myös kansainvälisen opiskelun tuomat positiiviset vaikutukset työelämää ajatellen sekä ystävien tai sukulaisten asuminen kohdemaassa (Wintre ym. 2015).

2.2 Kokemuksia kansainvälisestä opiskelusta

Yeh ja Inose (2003) selvittivät tutkimuksessaan tekijöitä, jotka vaikuttivat kansainvälisten opiskelijoiden sopeutumiseen vieraaseen kulttuuriin. Englannin kielen sujuvuuden, riittävän sosiaalisen tuen tunteen sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden todettiin ennustavan parempaa kulttuurista sopeutumista ja sen myötä matalampaa stressiä vieraasta kulttuurista johtuen. Iällä ja sukupuolella ei ollut tutkimuksessa tilastollisesti merkitsevää vaikutusta. Kaiken kaikkiaan Euroopasta Yhdysvaltoihin tulevilla opiskelijoilla todettiin olevan vähemmän haasteita kulttuuriin sopeutumisessa kuin Aasiasta, Keski-Amerikasta, Latinalaisesta Amerikasta ja Afrikasta tulleilla opiskelijoilla. Kyseisen tutkimuksen tulokset antavat aihetta korostaa kansainvälisille opiskelijoille suunnatun sosiaalisen tuen tarvetta. Yhteisöllisyyden merkitys kansainvälisille opiskelijoille on vieraaseen kulttuuriin sopeutumisen kannalta ensiarvoisen tärkeää (Yeh & Inose 2003).

Sandelin (2014) tutkimus osoittaa, että internetin mahdollistama kommunikointi parantaa ulkomailla opiskelevien opiskelijoiden kokemusta, koska yhteydenpito kotimaassa oleviin läheisiin ja ystäviin onnistuu vaivattomasti. Internetvälitteisten kommunikointivälineiden koetaan ikään kuin

kaventavan välimatkoja. Lisäksi opiskelijat kokevat kyseisten alustojen helpottavan yhteydenpitoa myös kohdemaassa oleviin muihin opiskelijoihin sekä opettajiin ja muun muassa tiedonsaanti on helpompaa (Sandel 2014). Myös Sin ja Kim (2013) totesivat tutkimuksessaan sosiaalisen median, kuten Facebookin olevan kansainvälisille opiskelijoille hyödyllinen jokapäiväisessä elämässä tarvittavan tiedon saamiseksi. Heidän tutkimustulosten mukaan sosiaalinen media on hyvin yleisesti käytetty etenkin nuorten keskuudessa (Sin & Kim 2013). Sandelin (2014) tutkimus kertoo, että kansainväliset opiskelijat käyttävät erilaisia alustoja kommunikoidessaan ystäviensä kanssa kuin perheensä ja läheistensä kanssa. Facebook on yleinen yhteydenpitoväline ystäviin, kun taas Skypeä suositaan yhteydenpidossa perheen sekä tyttö- ja poikaystävien kanssa. Tutkimukseen osallistuvat kertoivat kuitenkin muun muassa Facebookiin ja Skypeen kuluvan ajan arvioinnin olevan hyvin hankalaa, koska kyseiset alustat saattavat olla jatkuvasti auki, vaikkei niitä aktiivisesti käytetäkään. Internetvälitteisen yhteydenpidon ongelmiksi opiskelijat mainitsivat tutkimuksessa tekniset ongelmat kuten ongelmat yhteyden kanssa sekä eri aikavyöhykkeiden tuomat haasteet. Aiempaa paremmat mahdollisuudet yhteydenpitoon ulkomailla opiskellessa voi kaiken kaikkiaan lisätä opiskelijoiden hyvinvointia, edesauttaa vieraaseen kulttuuriin sopeutumista ja tehdä sen myötä ulkomailla opiskelusta miellyttävämmän kokemuksen (Sandel 2014).

2.3 Kansainvälisen opiskelun hyötyjä

OECD:n (2013) mukaan kansainvälisen opiskelun hyötyjä ovat muun muassa kielitaidon paraneminen sekä vieraan kulttuurin tuoma rikkaus ja kokemus. Kansainvälinen opiskelija voi hyötyä kokemuksestaan myös työmarkkinoilla ja näin ollen saada parempia työpaikkoja (OECD 2013). Di Pietro ja Page (2008) kuitenkin toteavat Brachtiin ym. (2006) viitaten, että vaihto-opiskelulla näyttäisi nykyään olevan vähemmän positiivisia vaikutuksia työelämän näkymiin kuin aiemmin. Vuonna 1993 71 prosenttia Erasmus-vaihdossa olleista opiskelijoista kertoi vaihto-opiskelukokemuksen auttaneen ensimmäisen työpaikan saamisessa, mutta vuonna 2005 vastaava osuus oli 54 prosenttia. Teichler ja Janson (2007) löysivät tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Vaikuttaa myös siltä, että uusien EU-maiden opiskelijat hyötyvät vaihto-opiskelusta

enemmän kuin Länsi-Euroopan maiden opiskelijat (Bracht ym. 2006, Di Pietron ja Pagen 2008 mukaan). Myös Teichlerin ja Jansonin (2007) tutkimus osoittaa, etteivät kaikkien maiden opiskelijat hyödy ammatillisesti kansainvälisestä kokemuksesta yhtä paljoa. Heidän tutkimustulosten mukaan Itä- ja Keski-Euroopan maiden opiskelijat saavat vaihto-opiskelusta enemmän hyötyä kuin Länsi-Euroopan maiden opiskelijat (Teicler & Janson 2007).

Martinsin ym. (2016) tutkimukseen osallistuneiden vaihto-opiskelijoiden mukaan kansainvälisen opiskelun koettiin olevan hyvä keino kehittyä niin akateemisesti kuin henkilökohtaisella tasollakin ja tämän myötä edistää työllistymistä. Kansainvälisen opiskelun uskottiin olevan arvostettu lisä ansioluetteloon (CV) sekä antavan parempia mahdollisuuksia kansainvälisessä ympäristössä työskentelyyn. Tutkimukseen osallistuneet vaihto-opiskelijat odottivat kansainvälisen opiskelun parantavan kielitaitoa, lisäävän ammatillista ja henkilökohtaista itsenäisyyttä, kohentavan akateemisia taitoja ja kommunikaatiotaitoja sekä antavan lisäävän ymmärrystä ammatillisesta ympäristöstä. Näiden asioiden lisäksi tutkimukseen osallistuneet kokivat kotimaahan paluun olevan myös olennainen hetki kokemusta (Martins ym. 2016).

2.4 Kansainvälisen aikuisopiskelun erityispiirteitä

Puurula (2002) kertoo, että eri maista tulevat opiskelijat käyttäytyvät opiskelutilanteissa eri tavoin ja heidän odotuksensa opetukselta ovat toisistaan poikkeavia. Opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja kulttuurin tuomat erot vaikuttavat oppimiseen, ja nämä asiat tulisi huomioida heterogeenisissä ryhmissä (Brookfield 2013, 18). Brookfield (2013, 2-3) muistuttaa, että valta on aina läsnä aikuistenkin opetuksessa. Usein ajatellaan, että vain opettajalla on valtaa, mutta todellisuudessa valta on molemminpuolista. Vallalla on taipumus estää se, että opetus ja oppiminen tapahtuisivat jotenkin ennalta määrättyllä tavalla, eli asiat tapahtuisivat ikään kuin käsikirjoituksen mukaisesti (Brookfield 2013, 2-3). Puurula (2002) jatkaa Hofsteden teoriaan (2001) viitaten, että kollektiivisissa kulttuureissa opettajat ovat aloitteentekijöitä ja opetusmenetelmät ovat opettaja-keskeisiä, joten opetus perustuu pitkälti esimerkiksi luennointiin. Opettajan ja oppilaan välillä on

kollektiivisissa kulttuureissa suuri valtaetäisyys. Sen sijaan individualistisissa kulttuureissa opettajat odottavat opiskelijoiden aktiivista osallistumista ja oma-aloitteisuutta. Opettajan ja opiskelijoiden välinen suhde on tällöin tasavertainen. Individualistisissa kulttuureissa opettajan tehtävä on tukea opiskelijoiden oppimista opetusmenetelmien ollessa oppijakeskeisiä (Hofstede 2001, Puurulan 2002 mukaan). Brookfieldin (2013, 6) mukaan opettajan vallankäytön mahdollisuuksia ovat muun muassa tehtävien tekoon asetetuista palautuspäivämääristä sekä hyväksyttävään suoritukseen vaadittavasta opetukseen osallistumisesta päättäminen. Vaikka opettaja antaisi oppilaille vallan päättää esimerkiksi siitä, milloin pidetään tauko tai kuinka monta poissaoloa sallitaan, on valta silloinkin itseasiassa opettajalla. Opiskelijat sen sijaan voivat ottaa vallan opettajalta esimerkiksi olemalla vastaamatta kysymyksiin. (Brookfield 2013, 6). Valta-asetat eivät ole Puurulan (2002) mukaan samanlaisia eri maissa. Esimerkiksi Iso-Britannia, Hollanti ja Suomi ovat individualistisia maita, kun taas Kreikassa ja Portugalissa kollektiivisuus painottuu. Pääpiirteittäin voidaan sanoa, että pohjoisen maat ovat individualistisempia kuin Etelä-Euroopan maat (Puurula 2002).

Brookfieldin (2013, 18) mukaan tehokkaita opetusmenetelmiä on useita ja opetuksen tulisikin aina ensisijaisesti lähteä oppimisen tavoitteesta, jota tukemaan sopivat menetelmät valitaan (Brookfield 2013, 16). Aikuisopiskelija kuvataan usein itseohjautuvana, tavoitteellisena, itsekriittisenä sekä hänen oletetaan opiskelevan omasta vapaasta tahdostaan, mutta näitä asioita ei voida kuitenkaan pitää itsestänselvyyksinä aikuisopiskelijankaan kohdalla (Sallila 2002). Aikuisen oppimista pidetään asioiden uudelleenrakennusprosessina eli uusi ja outo tieto kohtaa aikaisemmista kokemuksista tutun ja turvallisen tietämisen (Kitola 2002). Opettajan sanoilla on opetuksessa virikkeellinen tehtävä, mutta kaikkea ei voida sanoa eli kaikkea uutta tietoa ei voi sanomalla siirtää opiskelijoille (Leinonen 2002). Brookfield (2013, 63–64) jatkaa, että luentotyypistä opetusta onkin kritisoitu aikuisopetuksessa muun muassa opettajan ja opiskelijoiden välisestä valta-aseman epätasapainosta johtuen. Brookfieldin (2013, 63–64) mukaan keskustelua on sen sijaan yleisesti ottaen pidetty toimivana ja opiskelijoita aktivoivana opetusmenetelmänä aikuisopetuksessa. Sen on todettu auttavan opiskelijoita saamaan syvemmän ymmärryksen opiskelluista asioista. On kuitenkin huomioitava, että keskusteluun osallistumiseen vaikuttavat muun muassa

asema ryhmässä, kulttuurillinen tausta, sukupuoli sekä luonteenpiirteet (Brookfield 2013, 63–64) sekä eri maiden toisistaan poikkeavat käsitykset opettajan ja opiskelijan asemasta (Puurula 2002).

3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksena tarkoituksena oli selvittää kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia ulkomailla opiskelusta. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat opiskelivat kansainvälisessä maisteriohjelmassa, jonka opetus järjestetään Foro Italicon yliopiston (Università degli Studi di Roma "Foro Italico") liikuntatieteellisessä tiedekunnassa Roomassa, Italiassa. European Master in Health and Physical Activity – käsikirjan mukaan kyseinen maisteriohjelma on kaksi-vuotinen (120 opintopistettä) ja sen tarkoituksena on antaa laaja ymmärrys mahdollisuuksista edistää eri-ikäisten ja erikuntoisten terveyttä ja hyvinvointia sekä ennaltaehkäistä sairauksia fyysisen aktiivisuuden avulla. Foro Italico on tutkintoa koordinoiva instituutti, mutta maisteriohjelma järjestetään yhteistyössä Wienin (Itävalta), Odensen (Tanska), Oslon (Norja) sekä Kölnin (Saksa) yliopistojen kanssa, minkä vuoksi myös opettajat tulevat eri maista ja yliopistoista. Maisteriohjelman ensimmäisen vuoden opinnot (60 opintopistettä) koostuvat fyysiseen aktiivisuuteen ja terveyteen liittyvistä tieteellisistä perusteista, joita opiskellaan neljänä kolmen viikon mittaisena (15 opintopistettä) intensiivijaksona, moduulina. Intensiivijaksojen aikana opintoja on viitenä päivänä viikossa 7-8 tuntia kerrallaan. Kahden intensiivijakson välissä oleva neljän viikon jakso on omatoimista opiskelua ja sen jälkeen opiskelijat tekevät tentin käydystä opintokokonaisuudesta. Opiskelujen toisena vuonna opiskelijat erikoistuvat joko lapsia, aikuisia tai ikääntyneitä koskeviin erityiskysymyksiin kiinnostuksensa mukaan ja suorittavat kaksi kolme viikkoa kestäväää intensiivistä työharjoittelujaksoa (yhteensä 30 opintopistettä) sekä tekevät päättötyön (30 opintopistettä). Työharjoittelujaksot suoritetaan joko Roomassa tai yhteistyöyliopistoissa (European Master in Health and Physical Activity).

Tutkimus toteutettiin englanninkielisen kyselyn muodossa, ja se lähetettiin kolmannelle intensiivijaksolle osallistuneille kansainvälisille opiskelijoille sähköpostitse kyseisen intensiivijakson

jälkeen. Kansainväliset opiskelijat olivat sekä vaihto-opiskelijoita että maisteritutkintoa kokonaisuudessaan suorittavia Italian ulkopuolelta tulleita opiskelijoita. Kysely (liite 1) koostui perustiedoista, avoimista kysymyksistä ja numeraalisesti arvioitavista kysymyksistä. Perustiedoissa selvitettiin muun muassa opiskelijoiden ikää, kotimaata, kielitaitoa ja aiempaa koulutustaustaa sekä työkokemusta. Kielitaitoa tuli arvioida asteikolla A1-C2, jolloin A1 kuvaa kykyä suppeaan viestintään kaikkein tutuimmissa tilanteissa ja korkeimmat taitotasot C1-C2 tarkoittavat selviytymistä monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa (Kielitaidon tasojen kuvaustaulukko). Avoimilla kysymyksillä haettiin tietoa opiskelijoiden syistä kansainväliselle opiskelulle sekä haasteista, joita he olivat kohdanneet. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin arvioimaan opintojen tasoa sekä opetusta kotimaahan verrattuna ja intensiivikurssin hyötyjä sekä haittoja. Lopuksi opiskelijoilta tiedusteltiin, millaisia toiveita ja tavoitteita heillä vielä oli ulkomailla opiskelun ajalle. Numeraalisesti arvioitavat kysymykset sisälsivät seitsemän väittämää, joiden paikkansapitävyyttä opiskelijoiden tuli arvioida asteikolla 1-10. Ensimmäinen kysymys arvioi väittämien tärkeyttä ja toinen kysymys väittämien helppoutta/vaikeutta kansainvälisen opiskelun aikana. Kyselyn lopuksi opiskelijoita pyydettiin vielä kertomaan, mitä he haluaisivat sanoa kansainvälistä opiskelua suunnittelevalle opiskelijalle.

4 Tulokset

Kyselyyn vastasi yhteensä 3 henkilöä. Kaikki vastanneet olivat kansainvälistä maisteritutkintoa kokonaisuudessaan suorittavia opiskelijoita. Opiskelijat olivat saapuneet Roomaan 4-6 kuukautta ennen kyselyyn vastaamista. Seuraavassa on esitelty perustietoja opiskelijoista sekä heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan kansainvälisestä opiskelusta.

4.1 Perustiedot

Taulukossa 1 on esitetty perustietoja opiskelijoista. Lisäksi opiskelija 1 kertoi, että hänellä on työkokemusta kuntoutuskeskuksessa työskentelystä, personal trainerin työstä sekä liikuntaleirien ja urheilutapahtumien organisoinnista ja järjestämisestä. Tulevaisuudessa hän haluaa tukea sairauden tai trauman kokeneiden ihmisten terveyttä fyysisen aktiivisuuden ja terveellisten elintapojen kautta. Opiskelija 2 kertoo työkokemukseensa työharjoittelujakson kykyjenetsijänä (engl. scout recruiter) rugbyssa ja haluaa tulevaisuudessa tehdäkin työtä ammattilaisrugbyn parissa. Opiskelija 3:lla puolestaan on kuuden vuoden työkokemus liikunnan alalta. Hän kertoo haluavansa tehdä tutkijan työtä erityisesti aivoihin ja liikuntaan liittyen.

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden perustiedot

	Opiskelija 1	Opiskelija 2	Opiskelija 3
Sukupuoli	nainen	mies	mies
Ikä	23 vuotta	23 vuotta	30 vuotta
Kotimaa	Hollanti	Ranska	Intia
Äidinkieli	hollanti	ranska	malayalam
Kielitaito	englanti C1/C2 italia A2	englanti C2 italia B1 saksa B1	englanti C2 tamili C2 hindi C2 italia A1
Koulutus	kandidaatin tutkinto liikuntatieteistä	kandidaatin tutkinto liikuntatieteistä (Ranska ja Iso-Britannia)	maisterin tutkinto liikuntafysiologiasta

4.2 Avoimet kysymykset

Syyt kansainväliselle opiskelulle. Opiskelija 1 nosti tärkeimmäksi syykseen ulkomailla opiskelulle kokemuksen itsessään sekä sen, että ohjelma vastaa hänen kiinnostuksenkohteita. Opiskelija 2 kertoi halunneensa kokemusta kansainvälisestä opiskelusta. Lisäksi hän halusi parantaa tietämystään liikuntatieteiden alalta sekä nähdä muutakin kuin oman kotimaan ja oman yliopiston näkökulman asioihin. Opiskelija 2 mainitsi myös, että hän haluaa rakentaa omanlaista uraa ja olla ainutlaatuinen. Opiskelijalle 3 syy kansainväliseen opiskeluun puolestaan oli liikuntatieteiden heikkotasoisuus kotimaassa Intiassa. Hän halusi lähteä opiskelemaan ulkomaille, koska halusi parhaan mahdollisen koulutuksen ja sen myötä osaamisen alalle.

Ihmetystä aiheuttaneet asiat. Opiskelijalle 1 eniten ihmetystä on aiheuttanut kohdemaan organisoituminen. Opiskelija 2 nostaa esille kielen tuomat haasteet. Hän kertoo, että yliopistolla suurin osa tiedosta on italian kielellä huolimatta siitä, että kyseinen maisteriohjelma on englanninkielinen. Tämän lisäksi häntä ihmetyttää se, ettei suurin osa yliopiston henkilökunnasta osaa puhua englantia. Opiskelijalle 3:lle ihmetystä on herättänyt yliopiston kampuksen ilmapiiri ja hyvin osaavat opettajat.

Haasteet. Opiskelija 1 nosti esille julkisen liikenteen kysyttäessä asioita, jotka eivät ole toimineet halutulla tavalla tai ovat aiheuttaneet haasteita. Hän jatkoi, että ajoissa oleminen vaadittuna aikana on ongelmallista Roomassa. Opiskelija 2 puolestaan kehui kuluneen vuoden olleen antoisa ja koki opettajien olleen loistavia ja taitavia, mutta hän kertoi odottaneensa enemmän käytännön opiskelua ja vähemmän teoriaa. Lisäksi hän mainitsi, että jotkut opintojen osa-alueet ovat olleet hänelle haastavia. Opiskelijalle 3 ongelmallista on ollut se, ettei hän ole löytänyt osa-aikaista työtä elämisen tukemiseksi puutteellisen kielitaidon (italia) vuoksi.

Opintojen taso ja opetus. Opiskelija 1 koki opintojen ja opetuksen tason vertailun kotimaansa ja kohdemaan välillä haastavaksi. Hänen mielestään tieto, jota opettajat ”antavat” on hyvää, mutta opetus ei vastaa sitä, kuinka tenteissä osaamista testataan. Hän jatkoi, että Hollannissa opetus on monipuolisempaa ja siihen kuuluu erilaisia projekteja, joiden kautta tietoa sovelletaan käytäntöön. Täällä opetus on hänen mukaansa vain kuuntelua, opiskelua ja lukemista. Opiskelija 2 puolestaan koki opintojen tason olevan samankaltainen kotimaahan verrattuna. Hänen mielestään arviointi on kuitenkin selkeämpää ja on helpompi tietää, mitä tulee opiskella ja mihin keskittyä. Opiskelijan 2 mielestä opetus on organisoitu paremmin ja vuoden aikana järjestettävät neljä kolmen viikon intensiivijaksoa mahdollistavat keskittymisen yliopisto-opintojen lisäksi myös muun muassa urheiluun ja vapaa-aikaan. Opiskelija 3 kertoi huomanneensa, kuinka mahtavia hänen kotimaansa opettavat ovat joillakin osa-alueilla. Hänelle esimerkiksi liikuntafysiologian ja liikuntalääketieteen opetuksen taso kohdemaassa ei ollut tasolla, jota hän toivoi ja odotti.

Intensiivikurssin edut ja haitat. Intensiivijaksoista koostuvan opetuksen eduksi opiskelija 1 nosti ajankäytöllisen mahdollisuuden tutustua kaupunkiin ja kasvaa ihmisenä. Hänen mielestään on kiva keskittyä opiskeluun keskitetysti. Haittana hän piti keskittymisen herpaantumista, kun oppitunteja on päivästä toiseen paljon intensiivijakson aikana. Opiskelija 2 piti opetustavan etuina sitä, että opiskelijat tietävät, mitä tulee opiskella, kaikki on selkeää eikä ole yllätyksiä. Hän koki, että vastuu opiskelusta intensiivijaksojen välillä on jokaisella itsellään. Opiskelija 2 vertasi opetustapaa urheilukilpailuun, koska siinäkin tiedetään, milloin se on, missä ja miten siihen valmistaudutaan. Hän ei kokenut intensiivijaksoista koostuvalla opiskelulle olevan hänen tapauksessaan mitään haittoja. Opiskelijan 3 mielestä on sekä etu että haitta, että intensiivikurssilla käydään läpi paljon asioita lyhyessä ajassa.

Toiveet ja tavoitteet jäljellä olevalle ajalle kansainvälisissä opinnoissa. Opiskelija 1 kertoi, että hän halusi opiskelujen ja maisteritutkinnon lisäksi tutustua ihmisiin eri kulttuureista ja onkin tavannut ihmisiä yli 25:stä eri maasta. Hän kokee saavuttaneensa tavoitteensa. Opiskelija 1 kertoi huomanneensa, että mukavat ihmiset ympärillä auttavat sopeutumaan uuteen paikkaan. Opis-

kelija 2 kertoi odottavansa urheilupsykologiaan liittyvän lopputyön tekemisen aloittamista. Hän kertoo tekevänsä lopputyön yhteistyössä kohdemaan yliopiston kanssa. Opiskelijalle 3 on tärkeää, että hän julkaisee hyvän artikkelin arvostetussa lehdessä liittyen aivoihin ja liikuntaan.

4.3 Väittämät

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan numeraalisesti (1-10) eräiden väittämien tärkeyttä ja helpoutta kansainvälisen opiskelun aikana. Ensimmäisessä kysymyksessä opiskelijoilta tiedusteltiin, kuinka tärkeiksi he henkilökohtaisesti kokivat seitsemän erilaista kansainväliseen opiskeluun liittyvää asiaa. Taulukko 2 osoittaa, kuinka opiskelijoiden vastaukset jakautuivat eri väittämien kohdalla. Korkeimmat pistemäärät eli opiskelijoiden mielestä tärkein asia kansainvälisen opiskelun aikana oli kokemus itsessään. Kyseinen väittämä sai yksimielisesti kaikilta opiskelijoilta täydet kymmenen pistettä. Myös ammatillista kehittymistä ja kokemusta ulkomailla asumisesta pidettiin hyvin tärkeinä asioina. Englannin oppiminen sekä italian oppiminen jakoivat eniten vastaajien mielipiteitä (taulukko 2).

Toisena vaihtoehtona sisältävänä kysymyksenä opiskelijoilta tiedusteltiin, mitkä asiat he olivat kokeneet helpoiksi ja mitkä puolestaan haastaviksi kansainvälisen opiskelun aikana. Taulukko 3 näyttää opiskelijoiden vastausten jakautumisen. Edelliseen kysymykseen verrattuna tämä kysymys aiheutti enemmän hajontaa vastaajien kesken. Kahdelle opiskelijalle (opiskelijat 1 ja 2) uusiin ihmisiin tutustuminen ja ystävien saaminen oli hyvin helppoa (10/10), kun taas yhdelle opiskelijalle se oli haastavaa (2/10). Myös sopivan asunnon löytäminen ja opinnoista ja tenteistä selviäminen saivat opiskelijoilta pistemääriä laidasta laitaan. Keskimäärin asiat olivat opiskelijoille suhteellisen helppoja ja haasteita (pistemäärä alle 5/10) kyseisissä väittämissä ilmeni vähän (taulukko 3).

TAULUKKO 2. Tärkeät ja vähiten tärkeät asiat kansainvälisen opiskelun aikana

	Opiskelija 1	Opiskelija 2	Opiskelija 3	keskiarvo
Uusien ystävien saaminen	8	7	5	6,7
Englannin oppiminen	8	7	1	5,3
Italian oppiminen	5	10	7	7,3
Ammatillinen kehittyminen	8	10	10	9,3
Kokemus itsessään	10	10	10	10,0
Roomaan tutustuminen	6	6	5	5,7
Kokemus ulkomailla asumisesta	10	10	8	9,3

1 = ei ollenkaan tärkeä, 10 = hyvin tärkeä

TAULUKKO 3. Helpot ja haastavat asiat kansainvälisen opiskelun aikana

	Opiskelija 1	Opiskelija 2	Opiskelija 3	keskiarvo
Sopivan asunnon löytäminen	5	1	9	5,0
Uusiin ihmisiin tutustuminen ja ystävien saaminen	10	10	2	7,3
Koti-ikävä sietäminen	8	7	10	8,3
Asuminen uudessa kaupungissa	8	5	5	6,0
Opinnoista ja tenteistä selviäminen	7	4	10	7,0
Opiskelu vieraalla kielellä (englanti)	7	10	10	9,0
Taloudelliset asiat	6	5	2	4,3

1 = hyvin haastavaa, paljon ongelmia, 10 = hyvin helppoa, ei ongelmia

5 Pohdinta ja johtopäätökset

Kolme tekijää nousi selkeästi esille niin tämän tutkimuksen kuin aiemman tutkimustiedon myötä kansainvälisten opiskelijoiden syistä hakeutua opiskelemaan ulkomaille ja toisaalta opiskelun ja ulkomailla elämisen merkityksellisyydestä. Näitä olivat kokemus, kielitaito ja ammatillinen kehittyminen. Tähän tutkimukseen osallistui ainoastaan maisteriohjelmassa olevia opiskelijoita, joten heidän kohdallaan syyt ulkomailla opiskelemaan lähtemiselle ovat osittain erilaisia kuin vaihto-opiskelijoilla, mikä näkyy myös aiempien tutkimusten valossa.

5.1 Kokemus

Kokemus itsessään oli kaikille tähän tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille erittäin tärkeä asia kansainvälisessä opiskelussa. Myös kokemusta ulkomailla asumisesta pidettiin hyvin tärkeänä. Uusiin ihmisiin ja vieraaseen kulttuuriin tutustumista pidettiin myös pääosin tärkeänä (taulukko 2). Tämän tutkimuksen tulokset puoltavat muun muassa Llewellyn-Smithin ja McCaben (2008) tutkimusta, jonka mukaan tärkeimpiä syitä vaihto-opiskelulle ovat halu matkustaa, mahdollisuus pitää hauskaa ja saada jännittäviä kokemuksia, sosiaalinen kokemus ulkomailla asumisesta sekä uusiin ihmisiin tutustuminen ja uusien ystävien saaminen. Martinsin ym. (2016) tutkimuksessa esille nousi vaihto-opiskelijoiden kiinnostus henkilökohtaisten kokemusten saamiseen vieraan kulttuurin kautta. Wintren ym. (2015) tutkimuksessa puolestaan uusia kokemuksia, kuten monikulttuurisuutta, uusien ystävien saamista, itsenäistymistä sekä itsensä kehittämistä pidettiin hyvin tärkeinä asioina tutkintoon tähtäävien kansainvälisten opiskelijoiden kohdalla.

Tiettyyn kohdemaahan ajavat syyt (”pull-factors”) eivät Llewellyn-Smithin ja McCaben (2008) tutkimuksessa olleet yhtä tärkeitä motivaattoreita vaihto-opiskelulle kuin aiemmin mainitut yleiset syyt (”push-factors”). Sama asia ilmeni tässä tutkimuksessa. Kansainväliset opiskelijat eivät esimerkiksi pitäneet Roomaan tutustumista erityisen tärkeänä asiana opiskelujen aikana (5-6/10

pistettä). Tietyn kohdemaan ja yliopiston opintojen sopiminen omiin kiinnostuksiin sekä koulutuksen laadukkuus sen sijaan nousivat esille vastauksista.

Sandelin (2014) tutkimus painotti sitä, kuinka yhteydenpidon helppous kotimaahan nykypäivän tekniikan vuoksi vaikuttaa positiivisesti opiskelijoiden kokemuksiin ja hyvinvointiin ulkomailla opiskeltaessa. Tähän tutkimukseen osallistuneet pärjäsivät hyvin koti-ikävänsä kanssa, mutta uudessa kaupungissa asumisessa sekä muun muassa sopivan asunnon löytämisessä oli jonkin verran haasteita. Lisäksi yhdelle opiskelijoista uusiin ihmisiin tutustuminen ja kavereiden saaminen oli haastavaa (taulukko 3). Yeh ja Inose (2003) painottavatkin tutkimuksessaan, että riittävä sosiaalisen tuen tunne sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus ennustavat parempaa sopeutumista vierasmaahan kulttuuriin ja sen myötä matalampaa stressiä.

5.2 Kielitaito

Englanninkieliset opinnot kiinnostavat kansainvälisiä opiskelijoita eniten, ja tämän vuoksi maat, joissa ei englantia äidinkielenä puhuta, ovat alkaneet tarjota myös englanninkielisiä opintoja (OECD 2013). Myös Università degli Studi di Roma "Foro Italico" järjestää englanninkielistä maisteriohjelmää, vaikka muut opinnot yliopistolla tapahtuvat maan kielellä eli italiaksi. Kaikki tämän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat arvioivat kielitaitonsa erinomaiseksi (C1/C2) ja tämän on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan ainakin vaihto-opiskeluun lähtöä edistävä asia (Di Pietro & Page 2008). Kysyttäessä, kuinka helppoa tai vaikeaa heille oli opiskelu vieraalla kielellä eli englanniksi (taulukko 3), kaksi opiskelijaa vastasi, että se on hyvin helppoa eikä aiheuta lainkaan ongelmia (10/10 pistettä) ja yksi opiskelija arvioi kohdan 7/10 pisteellä. Toisaalta esimerkiksi Martinsin ym. (2016) tutkimuksen mukaan myös kiinnostus vieraan kielen oppimiseen ajaa vaihto-opiskelijoita ulkomaille, ja kyseiseen tutkimukseen osallistuneet vaihto-opiskelijat odottivat kansainvälisen opiskelun parantavan kielitaitoa. Tämä tarkoittanee sitä, ettei kielitaito kaikilla ulkomaille opiskelemaan lähtevillä vielä välttämättä ole erinomaisella tasolla.

Yeh ja Inose (2003) ovat todenneet tutkimuksessaan, että englannin kielen sujuvuus ennustaa parempaa sopeutumista vieraaseen kulttuuriin ja sen myötä matalampaa stressiä. Tämän tutkimuksen opiskelijoiden kohdalla tämä näyttää monissa kohdin pitävän paikkansa. Kuitenkin arvio opinnoista ja tenteistä selviämisen helppoudesta tai haasteita sai pisteitä vaihtelevasti neljästä kymmeneen (taulukko 3), mikä kertoo, etteivät opinnot olleet pelkästään helppoja heille. Tämä ei kuitenkaan johtunut todennäköisimmin vieraan kielen tuomista haasteista.

Tämän tutkimuksen opiskelijoille myös italian kieli osoittautui tavalla tai toisella merkitykselliseksi tekijäksi. Italian kielen oppimisen tärkeys jakoi mielipiteitä (5-10/10 pistettä) opiskelijoiden välillä (taulukko 2). Kyselyn perusteella on mahdotonta sanoa, olisiko kiinnostus vierasta kieltä kohtaan ollut samanlainen myös jonkin muun vieraan kielen kanssa vai koskiko tämä nimenomaan italian kieltä. Opiskelijoiden itsearvioitu italian kielitaito vaihteli alkeita ja suppeaa viestintäkykyä kuvaavan A1-tason ja arkielämässä selviytymistä kuvaavan B1-tason välillä (Kielitaidon tasojen kuvaustaulukko). Italian kielitaidon puutteellisuuden kerrottiin aiheuttavan myös haasteita, koska osa-aikaista työtä oli vaikea löytää kielitaidon heikkouden vuoksi. Lisäksi ihmetystä aiheutti se, että englanninkielisestä maisteriohjelmasta huolimatta Foro Italicon yliopisto oli vahvasti italiankielinen, mikä näkyi niin ohjeistuksissa kuin henkilökunnan puutteellisessa englannin kielitaidossa. Koska maisteriohjelma on kokonaan englanninkielinen, ei opiskelijoilta voida odottaa italian kielen osaamista. Kansainvälisten opiskelijoiden viihtyvyyden ja tarvittavan tiedonsaannin sekä tasapuolisuuden vuoksi yliopiston tulisi panostaa myös englannin osaamiseen eikä esimerkiksi tiedonkulku saisi olla maisteriohjelman italiankielisten opiskelijoiden varassa.

5.3 Ammatillinen kehittyminen

Tämän tutkimuksen maisteriohjelmaa suorittavat opiskelijat halusivat opiskelemaan ulkomaille, koska tutkinto vastasi heidän kiinnostuksenkohteitaan, ja he halusivat ainutlaatuisen oppimiskokemuksen sekä kotimaataan paremman koulutuksen. Myös Wintren ym. (2015) tutkimuksessa kansainvälistä tutkintoa suorittavat opiskelijat nostivat vahvasti esille koulutukseen liittyvien

asioiden tärkeyden, kuten koulutuksen tason, hyvän tutkinnon saamisen ja kielitaidon paranemisen sekä kohdeyliopiston ominaispiirteet ja laadukkuuden (Wintre ym. 2015). Martinsin ym. (2016) tutkimukseen osallistuneet vaihto-opiskelijat odottivat myös kansainvälisen opiskelun lisäävän ammatillista ja henkilökohtaista itsenäisyyttä, kohentavan akateemisia taitoja sekä antavan lisäävän ymmärrystä ammatillisesta ympäristöstä. Kuitenkin ammatillisen kehittymisen tärkeys näyttäisi ymmärrettävästi olevan erilainen vaihto-opiskelijoiden ja tutkintoon tähtäävien opiskelijoiden välillä. Esimerkiksi Llewellyn-Smithin ja McCaben (2008) tutkimukseen osallistuneet vaihto-opiskelijat eivät pitäneet työmahdollisuuksien parantamista merkittävänä syynä ulkomailla opiskelulle, vaan heille opiskelun ulkopuoliset asiat olivat merkittävämpiä.

Ammatilliseen kehittymiseen ja koulutukseen liittyvät myös opiskelupaikan ainutlaatuisuus sekä eroavaisuudet ja samankaltaisuudet suhteessa kotimaan opintoihin ja oppilaitoksiin. Tähän tutkimukseen osallistuneet kansainväliset opiskelijat toivat esille paitsi ammattitaidon kehittymisen tärkeyttä niin myös halun erottua muista tehdä asiat omalla ainutlaatuisella tavallaan. Llewellyn-Smithin ja McCaben (2008) tutkimuksessa vaihto-opiskelijat eivät sen sijaan pitäneet tärkeänä lähtemistä pois kotimaan yliopistosta toisista opiskelijoista poiketen. Vaihto-opiskelijoiden ja tutkintoon tähtäävien kansainvälisten opiskelijoiden välillä näyttäisi siis olevan eroa koulutukseen ja ammatilliseen kehittymiseen suhtautumisessa.

Maisteriohjelman kolmannella intensiivijaksolla oli opettajia muiden jaksojen tapaan useammas- ta maasta. Kolmannen jakson opettajat olivat kotoisin Saksasta, Hollannista, Italiasta sekä Ranskasta. Vaikka tämä intensiivijakso oli ainoa, joka sisälsi ollenkaan käytännön harjoittelua, oli kolmannenkin jakson opiskelu pitkälti luentomuotoista. Kaksi kolmesta opiskelijasta harmitteli opetuksen teoriapainotteisuutta. He kaipasivat enemmän käytäntöä oppimisen tueksi. Kansainvälisen yliopiston opetuksessa tulisi huomioida, että eri maista tulevat opiskelijat ovat lähtökohdiltaan erilaisessa lähtötilanteessa ja heidän tottumuksensa suhteessa opiskeluun poikkeavat toisistaan (Puurula 2002; Brookfield 2013, 18). Esimerkiksi Hollanti on individualistinen maa ja näin ollen on ymmärrettävää, että hollantilainen opiskelija olettaa opettajan ja opiskelijan olevan tasa-

vertaisia (Puurula 2002). Tämän tutkimuksen hollantilainen opiskelija koki, että opetusmenetelmät olivat lähes pelkästään luennointia eli opettajakeskeisyys painottui. Tämä aiheutti hänen kommenteissaan kritiikkiä opetusta kohtaan. Yksi opiskelijoista hakeutui kyseiseen maasteriohjelmaan, koska ei kokenut kotimaassaan voivansa saada riittävän hyvää koulutusta alallaan. Vaikka hän pääosin kehui opettajien ammattitaitoja, hän koki myös, että joillain osa-alueilla opetus ei ollut niin laadukasta kuin hän olisi toivonut. Kansainväliset opiskelijat odottavat nykypäivänä korkeatasoista opetusta (OECD 2009, OECD:n 2013 mukaan), joten on tärkeää, että opetuksen taso on hyvällä tasolla kaikilla osa-alueilla.

5.4 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tähän tutkimukseen osallistui vain kolme opiskelijaa, joten tutkimuksen pohjalta ei voida tehdä vahvoja johtopäätöksiä kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksista. Kuitenkin itse kokemus, kielitaito ja ammatillinen kehittyminen osoittautuivat tärkeiksi tekijöiksi kansainväliselle opiskelulle. Lisäksi tässä aineistossa nousee sen pienuudesta huolimatta esille paljon samoja asioita kuin aiemmissa tutkimuksissa. Kun kansainvälisillä opiskelijoilla käsitetään sekä vaihto-opiskelijat että tutkintoon tähtäävät opiskelijat on muistettava, että heidän lähtökohtansa ja toiveensa ulkomailta opiskelua varten voivat olla melko erilaiset. Vaihto-opiskelijoille ajanjaksolta haetaan enemmänkin kokemuksia, hauskanpitoa, uusia ystäviä ja vahvistusta kielitaitoon, kun taas tutkintoon tähtäävillä opiskelijoilla ammatillinen kehittyminen on ymmärrettävästi merkittävämmässä asemassa. Mahdollisten eroavaisuuksien havaitsemiseksi olisi ollut mielenkiintoista saada vastauksia kyselyyn myös samalle intensiivikurssille osallistuneilta vaihto-opiskelijoilta, jotka suorittivat mahdollisesti vain yhden tai kaksi intensiivijaksoa vaihto-opintojen aikana.

Riittävä sosiaalinen tuki on kansainvälisille opiskelijoille tärkeää viihtyvyyden ja onnistuneen kokemuksen kannalta. Kielitaidon merkitys kansainväliselle opiskelijalle on hyvin merkittävä, ja se liittyy paitsi opinnoista selviytymiseen niin myös yleiseen viihtymiseen ja selviytymiseen vierassa maassa. Italiankielisen Foro Italicon yliopiston valmiutta kansainvälisten ja pääasiassa

englantia osaavien opiskelijoiden vastaanottamiseen ja tukemiseen tulisi vielä parantaa, jotta ulkomailta tulevilla opiskelijoilla olisi samanlaiset mahdollisuudet tiedonsaantiin kuin paikallisilakin opiskelijoilla.

Tämän tutkimuksen opiskelijoilla oli kerrottavanaan pääosin positiivisia kokemuksia ja ajatuksia ulkomailla opiskelusta. Tutkimuksessa käytetyn kyselyn lopuksi opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan viesti kansainvälistä opiskelua suunnittelevalle opiskelijoille. Viesteissään opiskelijat kannustivat ulkomaille lähtöön sanomalla muun muassa, että kokemus auttaa selviämään odottamattomista tilanteista ja opettaa enemmän kuin koskaan voi kirjoja lukemalla oppia. He kannustivat kansainvälistä opiskelua suunnittelevien toteuttamaan unelmansa ja toteuttamaan itseään rohkeasti. Opiskelijat nostivat esille myös vieraisiin kulttuureihin tutustumisen tuoman rikkauden sekä positiiviset vaikutukset ammatilliseen kasvuun. Yksi opiskelijoista muistutti etukäteissuunnitelmien tekemisen tärkeydestä viitaten taloudelliseen toimeentuloon ulkomailla opiskellessa. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden sanoma oli kiteytettynä yhden opiskelijan kirjoittaman viestin yhteydessä: *”Just do it!”*

LÄHTEET

- Brookfield, S. D. 2013. *Powerful Techniques for Teaching Adults*. Cambridge: Wiley.
- Choudada, R. 2011. Global: The future of international student mobility. *University World News*. Viitattu 25.3.2017. <http://www.universityworldnews.com>.
- Daly, A. J. & Barker, M.C. 2005. Australian and New Zealand University Students' Participation in International Exchange Programs. *Journal of Studies of International Education* 9 (1), 26-41.
- Di Pietro, G. & Page, L. 2008. Who Studies Abroad? Evidence from France and Italy. *European Journal of Education* 43 (3), 389–398.
- Erasmus – Euroopan unionin vaihto- ja yhteistyöohjelma korkeakouluille. Viitattu 16.3.2017. www.opiskeleulkomailta.fi/Erasmus__d4518.html.

Kielitaidon tasojen kuvaustaulukko. Viitattu 16.4.2017.

http://www.oph.fi/download/111628_KIELITAIDON_TASOJEN_KUVAUSASTEIKKO.pdf.

Kitola, A. 2002. Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 123–151.

Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 17–48.

Llewellyn-Smith, C. & McCabe, V. S. 2008. What Is the Attraction for Exchange Students: the Host Destination or Host University? Empirical Evidence from a Study of an Australian University. *International Journal of Tourism Research* 10, 593-607.

Martins, D., Silva, S. & Silva, C. 2016. Knowledge Transfer Between European Universities Through the Erasmus Students Programme. *European Conference on Knowledge Management*, 559-566.

OECD. 2013. Education Indicators in Focus. Viitattu 27.3.2017. <http://www.oecd.org>.

Piirainen, A. & Sjögren, T. 2016. Laaja-alainen ja monikerroksinen kuntoutuksen osaaminen. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Julkaisuja 6/2016.

Project Atlas. 2015a. Viitattu 25.3.2017. <http://www.iie.org/Services/Project-Atlas/United-States>.

Project Atlas. 2015b. International Students in the United States. Viitattu 25.3.2017. <http://www.iie.org/Services/Project-Atlas/United-States/International-Students-In-US#>.

Puurula, A. 2002. Aikuiskasvattajan roolimuuutos kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuureissa. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 225–238.

Sallila, P. 2002. Johdannoksi. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 7-16.

Sandel, T. L. 2014. "Oh, I'm here!": Social Media's Impact on the Cross-cultural Adaption of Students Studying Abroad. *Journal of Intercultural Communication Research* 43 (1), 1-29.

Sin, S-C. J. & Kim, K-S. 2013. International students' everyday life information seeking: The informational value of social networking sites. *Library & Information Science Research* 35, 107-116.

Smith, R. & Khawaja, N. 2011. The review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations* 35 (6), 699-713.

Teichler, U., & Janson, K. 2007. The professional value of temporary study in another European country: Employment and work of former ERASMUS students. *Journal of Studies in International Education* 11 (3-4), 486-495.

Times Higher Education. 2005. Erasmus networks now cover nine tenths of Europe's universities. Viitattu 16.3.2017. www.timeshighereducation.com.

Verbik, L. & Lasanowski, V. 2007. *International Student Mobility: Patterns and Trends*. The Observatory of Borderless Higher Education.

Wintre, M. G., Kandasamy, A. R., Chavoshi, S. & Wright, L. 2015. Are International Undergraduate Students Emerging Adults? Motivations for Studying Abroad. *Emerging Adulthood* 3 (4), 255-264.

Yeh, C. H. & Inose, M. 2003. International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly* 16 (1), 15-28.

QUESTIONNAIRE FOR THE EXCHANGE STUDENTS AND FOREIGN STUDENTS

Please read the questions carefully and try to answer every question. Feel free to write as much as you want to the open questions! Thank you!

GENERAL INFORMATION:

Exchange student (x) _____ Master's program student (x) _____

Gender (M/F):

Age:

Home country and city:

Mother language:

Other language skills: (also the estimation about the level from A1 to C2 of each language)

Previous education / study programme:

Work experience:

Estimation about the time in Rome (when did you come here and when are you planning to leave)

From: To:

Professional / career goals and dreams:

OPEN QUESTIONS:

- 1.) Why did you want to participate in a student exchange program? (or to study abroad)

- 2.) Which things have surprised you during your stay in Rome? (at the University or somewhere else)

- 3.) Which things have not been/worked like you hoped? What kind of challenges have you met? (at the University or somewhere else)

- 4.) What is your opinion about the level of the studies (easy/difficult etc.) and the teaching compared to your home country?

- 5.) What do think are the advantages and disadvantages (good and bad things) in an intensive course? (3 weeks of studying and the exam four weeks after that)

- 6.) What kind of hopes/expectations/goals you still have for your exchange period in Rome? (And also, what do think are the best things that the exchange period will offer to you?)

How important are these things for you during your exchange?

(number from 1 to 10 → 1 = not important at all, 10 = very important)

Making new friends _____

Learning English _____

Learning Italian _____

Professional development _____

The experience itself _____

Getting to know to Rome _____

The experience of living abroad _____

(Something _____ else, _____ what?)

How easy / difficult have these things been for you (during your exchange)?

(number from 1 to 10 → 1 = very difficult, a lot of problems, 10 = very easy, no problems at all)

Finding a suitable apartment _____

Getting to know to new people and making friends _____

Coping with homesickness _____

Living in the new city _____

Getting through the studies and exams _____

Managing to study in foreign language (English) _____

Financial issues _____

(Something _____ else, _____ what?)

AND FINALLY...

What would be your message to someone who is planning to do an exchange or to study abroad?

