

# **Ensiapukurssi aikuisen oppijan myönteisenä oppimis- kokemuksena**

Minna Sihvo  
Aikuiskasvatustieteen pro gradu- tutkielma  
Kevätlukukausi 2017  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Sihvo, Minna. 2017. Ensiapukurssi aikuisen oppijan myönteisenä oppimiskokemuksena. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 109 sivua.**

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ensiapukurssia aikuisen myönteisenä oppimiskokemuksena. Tavoitteena oli selvittää, millaisista tekijöistä aikuisen ensiavun oppijan myönteinen oppimiskokemus koostuu yli 20-vuotiaiden ensiapukurssilaisten mielestä Suomen Punaisen Ristin ensiapukurssilla. Myönteisiä kokemuksia tarkastelemalla pyrin löytämään yhteisiä tekijöitä opetukseen, joita ensiavun- ja terveystiedon kouluttajat voivat hyödyntää omassa työssään. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on kokemuksellinen oppiminen. Aineisto kerättiin syksyn 2016 sekä kevään 2017 aikana pidetyiltä Suomen Punaisen Ristin ensiapukursseilta. Aineisto koostuu kahdesta parihaastattelusta, yhdestä yksilöhaastattelusta sekä 44 kirjoitelmasta (n=49). Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen perusteella myönteisinä oppimiskokemuksina tuotiin esiin toimivaan vuorovaikutukseen sekä toiminnallisuuteen liittyviä tekijöitä. Yksilölliset kokemukset tulivat esiin monin eri tavoin. Myönteisiä kokemuksia kuvattiin esimerkiksi muistamisen, tunteiden, ajatusten, motivaation sekä elämäkokemuksen kautta. Toimiva vuorovaikutus ensiapukurssilla tuotiin esiin oppimiselle avoimena ja sallivana ilmapiirinä sekä hyvänä vuorovaikutuksena kurssilaisten, koko oppimisryhmän ja kouluttajan kesken. Toiminnallisuus ensiaputaitojen harjoittamisessa oli vahvasti esillä kaikkien tutkittavien vastauksissa. Jokainen tutkittava korosti käytännön harjoittelua sekä itse tekemistä ja pohdintaa myönteisenä tekijänä omassa oppimisessa.

Asiasanat: Kokemuksellinen oppiminen, vuorovaikutus, dialogi, toiminnallisuus, ensiapu

## Sisältö

### TIIVISTELMÄ

### SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA</b> .....	<b>7</b>
2.1	Mitä on oppiminen ensiapukursseilla? .....	8
2.2	Opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen .....	9
<b>3</b>	<b>KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN ERILAISIA ULOTTUVUUKSIA...</b>	<b>11</b>
3.1	Kokemuksen hyödyntäminen oppimisessa .....	12
3.2	Kokemuksellinen oppiminen–oppimisteoriaa vai käytäntöä?.....	13
3.2.1	Tiedon merkitys oppimiselle kokemuksellisessa oppimisessä	16
3.2.2	Kokemus, käsitteellistäminen, toiminta ja reflektio .....	17
3.2.3	Simulaatio-oppiminen kokemuksellisessa oppimisessä .....	18
3.2.4	Dialogisuus tavoitteena kokemuksellisessa oppimisessä .....	19
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT</b> .....	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>23</b>
5.1	Tutkimuksen kohderyhmä .....	25
5.2	Tutkimuksen aineistot.....	27
5.2.1	Kirjoitelma aineistona .....	28
5.2.2	Haastattelu aineistona .....	29
5.4	Teoriaohjaava sisällönanalyysi .....	32
5.3	Analyysin eteneminen.....	34
<b>6</b>	<b>ENSIAPUKURSSI MYÖNTEISENÄ OPPIMISKOKEMUKSENA</b> .....	<b>40</b>
6.1	Ensiapukurssi, kokemus ja yksilö.....	41
6.2	Ensiapukurssi, kokemus ja vuorovaikutukselliset tekijät.....	47

6.3	Ensiapukurssi, kokemus ja toiminnallisuus .....	52
<b>7</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>56</b>
7.1	Ensiapukurssilaisten aikaisemmat kokemukset lähtökohtana koulutuksessa .....	58
7.2	"Särö" ja motivaatio ensiavun oppimisessa.....	60
7.2.1	Tunteet ja oppiminen ensiapukurssilla .....	61
7.2.2	Kertaamisen rooli ensiapukurssilla .....	63
7.3	Toimiva vuorovaikutus ensiavun oppimisen mahdollistajana.....	64
7.3.1	Dialoginen tila ensiapukurssin tavoitteena? .....	66
7.4	Kouluttaja, ohjaaja vai opettaja? .....	68
7.4.1	Avoin ilmapiiri positiivisen ensiavun oppimisen kokemuksen mahdollistajana.....	70
7.5	Toiminnallisuuden yhteys oppimiseen ensiapukurssilla .....	71
7.6	Interaktiivisuus osana kokemuksellista oppimista? .....	74
7.7	Tutkimuksen luotettavuus.....	76
7.8	Eettiset ratkaisut.....	80
7.9	Jatkotutkimushaasteet.....	82
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>84</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>96</b>

# 1 JOHDANTO

Kiinnostus tämän tutkimuksen tekemiseen lähti käytännön työstä. Toimiessani ensiavun- ja terveystiedon kouluttajana Suomen Punaisessa Ristissä, olen pohjinnut useamman vuoden ajan, mitä tekijöitä ensiapukurssilaiset pitävät tärkeinä ensiavun oppimisessa. Alkuperäinen tavoitteeni oli tutkia interaktiivisuutta aikuiskasvatustieteellisenä ilmiönä ensiapukurssien yhteydessä. Nopeasti havaitsin, että vuorovaikutus on vain yksi osa aikuisen ihmisen oppimista, eikä riitä selittämään oppimiskokemuksia. Kokemuksellisen oppimisen teorioihin tutustuessani, aloin löytää yhteyksiä aikuisen ensiavun oppimiseen. Palaute kursseista, sai minut pohtimaan, mistä tekijöistä erityisesti positiiviset kokemukset aikuisella oppijalla muodostuvat. Myönteisten kokemusten tutkiminen aikuisella oppijalla muodostui luontevasti tämän tutkimuksen tarkoitukseksi.

Kokemuksellista oppimista on tutkittu ja hyödynnetty useissa eri yhteyksissä jo usean vuosikymmenen ajan (ks. esim. Hoggan 2016; Knowles 1980, 41; Koponen 2012; Malinen 2000; Miller, Vivona & Roth 2016; Liimatainen 2002; Nohl 2015; Newman 2012). Sitä, mistä tekijöistä myönteinen oppimisen kokemus muodostuu ensiapukurssilla, ei ole tutkittu. Kokemuksellisessa oppimisessa on pyrkimyksenä käytännönläheisen sekä tieteellisen tiedon kuilun kaventaminen (Malinen 2000, 11; Kolb 1984, 5; Schön 1987, 11). Ei riitä, että koulutus tarjoaa vain tietoa. Tavoitteena tulisi aina olla tiedon siirtyminen käytännön taidoksi. Ilman käytännön kosketuspintaa koulutus jää helposti ulkokohtaiseksi, eikä opiskelua koeta mielekkääksi.

Tutkimuksen aihe liittyy tarpeeseen kehittää käytännön työtä. Yhtenä ensiaputoiminnan linjauksen tavoitteena Suomen Punaisessa Ristissä on laadukkaiden kurssien järjestäminen (liite 1). Ensiapukurssilaisten ”äänen” esiin tuominen auttaa ensiavun- ja terveystiedon kouluttajien koulutusten kehittämisessä, ja tätä kautta laadukkaiden ensiapukurssien järjestämisessä. Tämä tutkimus palvelee ensisijaisesti ensiavun- ja terveystiedon kouluttajia. Siitä voivat hyötyä myös kokemuksellisesta oppimisesta kiinnostuneet ohjaajat, kouluttajat ja opettajat. Toisaalta tällä tutkimuksella on myös yhteiskunnallista merkitystä. Kan

sallinen koti- ja vapaa-ajan tavoiteohjelma vuosille 2014–2020 on asettanut tavoitteeksi vakavien ja kuolemaan johtavien koti- ja vapaa-ajan tapaturmien määrän vähenemisen 25 prosentilla vuoteen 2025 mennessä (THL 2016). Ymmärtämällä mistä tekijöistä myönteinen kokemus ensiapukurssilla muodostuu, voidaan löytää keinoja motivoida ihmisiä ensiavun oppimiseen sekä panostaa tapaturmien ennaltaehkäisyyn.

Tärkeässä roolissa tämän tutkimuksen tekemisessä, on myös oma oppimisprosessi. Olen ollut tutkimuksen aikana suorittamassa aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja Jyväskylän yliopistossa. Tästä syystä kokemuksellinen oppiminen on erityisen lähellä sydäntäni. Laadullisen tutkimukseni yksi tavoitteista on myös oma kasvu ja kehittyminen kouluttajana.

Tutkimukseni alussa pohdin sitä, mihin oppimisen kenttään ensiapukoulutukset sijoittuvat. Seuraavaksi tarkastelen kokemuksellisen oppimisen teoriaa, sekä sitä miten kokemuksellisuus liittyy ensiavun oppimiseen. Teoreettisen osuuden jälkeen käyn läpi tutkimuksen menetelmät sekä tulokset. Vertailen saatuja tuloksia ja johtopäätöksiä kokemuksellisen oppimisen teorioihin nojaten. Eettisten kysymysten sekä luotettavuuden kriittinen arviointi kuuluvat aina tutkimuksen tekoon (Tuomi & Sarajarvi 2009, 125). Näitä kahta aihetta olen käsitellyt lopuksi omassa luvussaan. Viimeinen luku käsittelee mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita, jotka heräsivät tämän tutkimuksen myötä.

## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos (2016) määrittelee tapaturman äkilliseksi, odottamattomaksi ja tahattomaksi tapahtumaksi, jossa henkilö menehtyy, loukkaantuu vakavasti tai saa lievemmän vamman. Kotona ja vapaa-ajalla tapahtuu suomessa yli miljoona tapaturmaa vuosittain. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen (2016) mukaan kaikkiaan tapaturmien aiheuttamat kustannukset nousevat arviolta 1,2-1,4 miljardiin euroon.

Ensiaputaito on kansalaistaito. Ensiapukurssseja tarjoavat sekä yksityiset tahot että maamme suurin ensiapukouluttaja Suomen Punainen Risti. Suomen Punainen Risti kouluttaa ainoana tahona suomessa ensiavun- ja terveystiedon kouluttajia (ETK). Koulutus antaa sairaanhoitajille tai lääkäreille oikeudet toimia ensiavun- ja terveystiedon kouluttajana kursseilla, joilla noudatetaan Suomen Punaisen Ristin hyväksymiä ensiavun opetussisältöjä (liite 2). Jatkossa käytän kouluttajasta epävirallista nimitystä ensiapukouluttaja. Ensiapukurssien kesto vaihtelee kahden päivän (16h) kursseista lyhyisiin tietoiskuihin. Kurssit toteutetaan pääosin aikuiskoulutuksena. Aikuiskoulutus määritellään Silvennoisen (2012, 230) tutkimuksessa aikuisille järjestettynä ohjattuna oppimistilaisuutena. Koulutus voi olla yleissivistävää, harrastuspohjaista tai työelämän aikuiskoulutusta. Ensiapukoulutusta voidaankin tarkastella monissa eri yhteyksissä, riippuen siitä tarjoaako koulutuksen työnantaja, tullaanko koulutukseen harrastuspohjalta vai yleisen kiinnostuksen vuoksi.

Kansainvälinen Punainen Risti on kehittänyt Euroopassa yhtenäisen koulutusjärjestelmän, jonka tunnuksena on European First Aid Certificate- leima (EFAC) (liite 2). Tunnuksen saamisen edellytyksenä on, että 80 % ensiavun opetuksesta on interaktiivista, ryhmäkoko on maksimissaan 15 ja lisäksi kurssirunkojen sisällön tulee toteutua kursseilla (liite 2). Ensiapukouluttajan tulee olla suorittanut Suomen Punaisen Ristin järjestämä kouluttajakoulutus hyväksytysti. Työskennellessäni ensiapukouluttajana kahdeksan vuotta olen usein havainnut kurssilaisten kokevan ensiavun harjoittelamisen ulkokohtaiseksi eikä omaa motivaatiota ole löytynyt. Läsnäolon ja kurssille osallistumisen vaatimus täy-

tyy, mutta interaktiivisuuden vaatimuksesta huolimatta kurssit koetaan helposti pitkästyttäväksi, ja ensiavun oppiminen estyy.

## 2.1 Mitä on oppiminen ensiapukursseilla?

Oppimista on kasvatustieteissä pyritty määrittelemään monin eri tavoin (ks. esim. Illeris 2009; Jarvis 1999; Jarvis, Holford & Griffin 2003; Taylor & Hamdy 2013). Perinteinen didaktinen oppiminen näkee oppimisen tietojen ja taitojen asteittaisena kehittymisenä asetettua tavoitetta kohti (Sarja 2000, 18). Driscoll (1994, 8) määrittelee oppimisen kokemukseen perustuvaksi pysyväksi muutokseksi henkilön suoriutumisessa. Muutos tapahtuu Driscollin mukaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Se, miten tuo muutos saadaan aikaiseksi, on opettamisen, koulutuksen ja ohjauksen keskiössä. Opetuksen tulisi aina palvella ja edesauttaa oppimista (Kuukasjärvi 2014; Malinen 2002; Rauste von Wright 1998). Olipa oppimisen määritelmä mikä hyvänsä, oppimisen tarkastelu tapahtuu aina jostain näkökulmasta käsin.

Aikuisen oppimisen (andragogiikka) on nähty jo pitkään eroavan lasten ja nuorten oppimisesta (pedagogiikka). Vaikka aikuisen ja lapsen oppimisen erot eivät ole lainkaan yksiselitteisiä, eroja löytyy (Taylor & Hamdy 2013). Knowlesin (1980, 43–44) mukaan aikuisen oppimista luonnehtii kuusi tyypillistä piirrettä: tarve oppimiseen, itseohjautuvuus, kokemuksen rooli oppimisessa, valmius oppia, oppimisen orientaatio sekä motivaatio (ks. myös Taylor & Hamdy 2013, 1561; Ruohotie 1999). Näiden erojen huomioiminen on oleellisessa osassa aikuisen oppimisen tarkastelussa.

Yksilölliset oppimispolut sekä sosiaalisiin taitoihin liitettävät vuorovaikutus- ja viestintätaidot, ovat nousseet yhdeksi aikamme merkittävimmistä oppimisen tavoitteista kaikissa kouluasteissa sekä aikuisen oppimisen tarkastelussa (ks. esim. Jääskelä ym. 2013; Laukia 2015; Malinen 2002; Rasku–Puttonen, Ete­läpelto, Arvaja & Häkkinen 2003; Taylor & Hamdy 2013). Erityisesti aikuisen oppimisessa kokemusten merkitys korostuu. Kokemus sinällään ei riitä oppimiseen, mutta kokemusten kautta päästään tulkitsemaan opittua ainesta (Kolb



1984, 42; Malinen 2000, 41; Mezirow 2009; Taylor 2009). Kokemuksia havainnoimalla ja refleктоimalla muiden oppijoiden sekä opettajan kanssa, aikuinen oppija kykenee yhdistämään asioita aiemmin opittuun, ja toisaalta muodostamaan uutta. Näin kokemukselle muodostuu henkilökohtainen merkitys, joka on oleellista aikuisen syvässä oppimisessa (Malinen 2000, 86; Mezirow 1991, 145; Mezirow 2009; Knowles ym. 2012, 123, 214).

Tässä tutkimuksessa käytän Kolbin oppimisen määritelmää kuvailemaan aikuisen oppimista ensiapukurssilla. Kolb (1984, 20, 38) määrittelee oppimisen jatkuvaksi prosessiksi, jossa aikaisempi olemassa oleva tieto yhdistyy kokemuksen muovautumisen kautta uudeksi (ks. myös Kolb, Kolb, Passarelli & Sharma 2014, 216; Mezirow 1991, 145, 223; Schön 1987, 22). Kokemusten muovautuminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden sekä opettajan kanssa (Malinen 2000, 105). Kolbin määritelmässä korostuvat oppimisen dynaamisuus sekä prosessimaisuus. Oppiminen jatkuu koko eliniän ajan.

## 2.2 Opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen

Opetus on vahvasti muuttumassa yhteiskunnassamme opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen. Olemme irtautumassa järjestelmistä, joissa opettaja opettaa ja oppija on passiivinen toimija. Monissa yhteyksissä opettaja-nimikkeestä on luovuttu. Tilalle ovat tulleet ohjaajat, motivaattorit, valmentajat ja kouluttajat (Brookfield 1986; Herranen & Sirkkilä 2008; Knowles ym. 2012, 114; Malinen 2002; Revans 2011, 9; Turunen 2006). Nykykäsityksen mukaan opiskelija rakentaa oppimispolkuaan tavoitteidensa suuntaisesti ohjaajansa kanssa (Knowles 2012, 115; Laukia 2015, 15; Malinen 2002; Rasku-Puttonen ym. 2003; Taylor & Hamdy 2013). Tämä käsitys on löydettävissä kaikista maamme opinahjojen opetussuunnitelmista sekä esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön aikuisen perusopetuksen uudistamissuunnitelmista (OKM 2016).

Siirtyminen opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen tuntuu silti käytännössä tapahtuvan hitaasti (ks. esim. Beck & Kosnik 2006, 8; Kolb ym. 2014; Rasku-Puttonen ym. 2003). Perinteinen opettaja-oppilasmalli istuu tiukassa.

Sekä opettajat että oppijat asettuvat herkästi rooliin, jossa opettajan tehtävä on "kaataa" tietoa oppijoiden päähän (Rasku-Puttonen ym. 2003; Stenberg 2011, 99–100). Toisaalta Malisen (2002) mukaan opettaja saattaa asettautua rooliin, jossa ei halua ottaa vastuuta opettamisesta. Tällöin omaa toimintaa perustellaan esimerkiksi aikuisen itseohjautuvuuden kautta, jolloin oppija jää epätietoisuuden valtaan ja uuden oppiminen mahdollisesti estyy (ks. myös Kolb ym. 2014).

Kokemuksellisessa oppimisessa aikuiselle tulisi antaa vapautta määrittää tavoitteet omalle opiskelulle (Knowles 1980, 43; Knowles ym. 2012, 115). Tämä ei tarkoita sitä, että opettajaa ei tarvita, vaan ennemminkin opettajan merkitys on muuttunut kohti asiantuntijuutta sekä oppijan oppimisprosessin tukemista. Kolb ym. (2014) näkevätkin opettajan toimivan ammatissaan monen eri roolin kautta. Opettajalta vaaditaan myös uskallusta "päästää" irti totutuista ajatuskuvioista ja luottaa oppijoiden omaan motivaatioon.

Opiskelun prosessimainen luonne toteutuu aikuisen oppijan kanssa toimivassa vuorovaikutuksessa sekä opettajaan että opiskelutovereihin (Haimi & Komonen 2009; Knowles ym. 2012, 147; Malinen 2000, 101; Taylor 2009; Taylor & Hamdy 2013). Silti myös vuorovaikutuksen merkityksen tiedostavat opettajat saattavat pelätä liikaa oppilaiden tekemiä virheitä. Jos tarkastellaan esimerkiksi suoraa lainausta Haimi & Komosen (2009, 85) artikkelista, voidaan havaita, että virheiden havaitseminen ja oikean tiedon siirtymisen koetaan usein edelleen olevan opettajan vastuulla (ks. myös Beck & Kosnik 2006; Stenberg 2011, 100).

Vastauksena kysymykseen mitä jatkuva vuorovaikutus tarkoittaa ohjaajan toiminnassa?

"Ohjaajien on osattava tunnistaa opiskeltavassa materiaalissa ne kohdat, joissa opiskelijat voivat tehdä virheitä: Millaisia nämä virheet voivat olla ja miten ne ilmenevät?"

Silti vapaus oppia syntyy vain sellaisessa ympäristössä, jossa ei tarvitse pelätä lopputulosta (Kolb ym. 2014; Schön 1987, 17). Opettajalta vaaditaankin aitoa kiinnostusta ja uskallusta siirtyä opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen, jossa jokaisen yksilön kokemukset tulevat myös huomioiduksi (Kolb ym. 2014; Stenberg 100–103).

### 3 KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN ERILAISIA ULOTTUVUUKSIA

Opetuksessa, ohjauksessa ja koulutuksessa taustalla on aina joko tiedostettu tai tiedostamaton käsitys siitä, mitä oppiminen ja opettaminen tarkoittavat. Opettajat ja kouluttajat siirtävät asenteitaan, arvojaan sekä omia näkökulmiaan väistämättä omaan työhönsä (Beck & Kosnik 2006; Puolimatka 2002; Saloviita 2006). Teorioita siitä, miten aikuinen oppii, on paljon. Jokaisella niistä on omat tärkeät näkökulmansa (Taylor 2013). Nykyään vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys ei liene vieras yhdellekään kasvatuksen ja opettamisen kysymyksiä pohtivalle tutkijalle tai opettajan työtä tekeväälle.

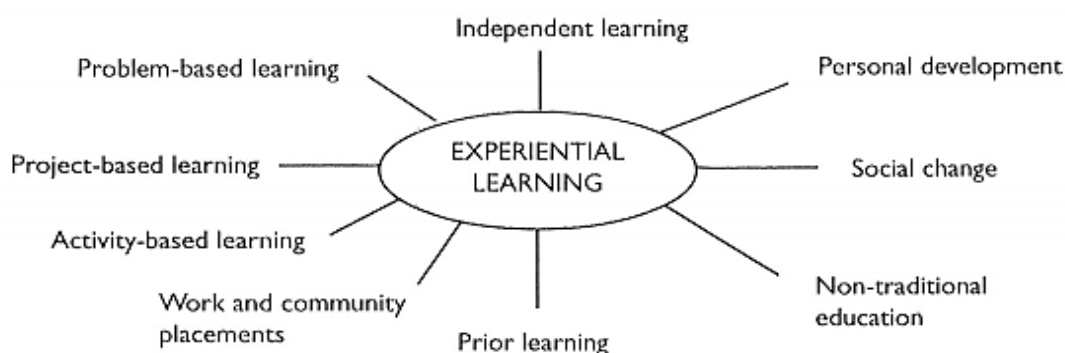
Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuvat oppijan henkilökohtaiset tiedon käsittelyprosessit sekä merkityksenannot oppimalleen asialle (ks. esim. Beck & Kosnik 2006; Niemi 2009; Rauste von Wright 1998; Ruohotie 1999, 118). Sosiokonstruktivistisessa oppimisessä korostuu tämän lisäksi myös sosiaalisuus (ks. esim. Beck & Kosnik 2006). Kokemuksellinen oppiminen korostaa yksilön omia kokemuksia oppimisen taustalla, mutta näkee myös yhteisön sekä kulttuurin tärkeänä tekijänä kokemusten muodostamisessa ja oppimisen osana (Knowles ym. 2012; Kolb 1987, 121; Malinen 2000, 101; Mezirow 1991, 2009; Revans 1982, 31; Schön 1987, 25; Taylor 2009).

Malinen (2000) on tutkinut ja vertaillut tunnetun viiden eri kokemuksellisen oppimisen teoreetikon näkemyksiä oppimisesta. David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria, Malcolm Knowlesin andragoginen lähestymistapa, Jack Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoria, Reginald Revansin aktiivisen oppimisen teoria sekä Donald Schönin "reflection-in-action" ovat myös tässä tutkimuksessa paljon esillä. Vaikka jokaisella näistä teoreetikoista on oma käsityksensä kokemuksellisesta oppimisesta, löytyy yhteneväisyyksiä runsaasti (Malinen 2000). Näitä teorioita on myös hyödynnetty hyvin monissa eri yhteyk-

sissä aikuisen oppimista tarkasteltaessa, joka myös näkyy tämän tutkimuksen teoriataustassa.

### 3.1 Kokemuksen hyödyntäminen oppimisessa

Kokemuksellinen oppimisen teorit pohjautuvat Deweyn ajatteluun kokemuksen merkityksestä oppijalle, vaikka kaikki kokemukset eivät olekaan oppimista edistäviä tapahtumia (Kolb 1984, 5; Malinen 2000; 61; Ruohotie 1999, 138; Schön 1987, 16). Kolb & Kolb (2013, 7) tuovat esiin myös monia muita kasvatustieteissä tunnettuja nimiä, kuten Lev Vygotsky, Paol Freire, Jean Piaget, Mary Parker Follet, Kurt Lewin, Carl Rogers ja Carl Jung, jotka ovat olleet osaltaan vaikuttamassa kokemuksellisen oppimisen teorioiden syntyyn sekä perusteisiin (ks. myös Mezirow 2009, 19). Kysymys onkin varsin laajasta ja monimuotoisesta aikuisen oppimisen teoriasta. Esimerkiksi Saddington (1998) on jo kaksikymmentä vuotta sitten tuonut esiin Henryn muodostaman kuvion kokemuksellisen oppimisen hyödyntämisestä monissa eri yhteyksissä (ks. kuvio 1). Tämän jälkeen kokemukselliseen oppimiseen on liitetty paljon lisää erilaisia oppimisen näkökulmia (ks. esim. Cox & Vaughn 2016; Kolb ym. 2014; Malinen 2000; Nerki-Saarinen 2006; Newman 2012; Nohl 2015; Okono 2015; Pohjalainen 2012). Ensiapukurssin tarkasteluun kokemuksellisen oppimisen teorit soveltuvat varsin hyvin. Teoria onkin paljon käytetty terveydenhuollon tehtävien opiskelussa ja tutkimuksissa (ks. esim. Koponen 2012; Liimatainen 2002; Miller, Vivona & Roth 2016).



KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisen laaja kenttä (Lähde Saddington 1998)

*Kokemus* itsessään voidaan määritellä jo aikaisemmin tapahtuneeksi, koetuksi ja eletyksi, jota voidaan arvioida, tutkia ja uudelleen muokata (Arvaja & Malinen 2013; Taylor 2009). Malisen (2000, 55–68) mukaan Kolb näkee kokemuksen olevan aina läsnä aikuisen ihmisen elämässä. Schön puolestaan perustaa Malisen (2000, 56) mukaan aikuisten kokemusten syntyvän ”toimimalla oppimisen” – ”knowing-in-action” kautta. Ja edelleen Malisen (2000, 57) mukaan Revans korostaa todellisia elämän tilanteita oppimiskokemuksen syntymisessä (ks. myös Revans 2011, 17).

Kokemus on usein vaikeasti hahmotettavaa ja hankalasti sanoitettavaa tietoa, ajatusta, tunnetta, asennetta ja elämäkokemusta (Malinen 2000, 60; Mezirow 2009; Revans 2011, 10; Taylor 2009). Nykyisin paljon tutkittu hiljaisen tiedon käsite perustuu ajatukselle, jossa yksilön oma kokemus pyritään tuomaan näkyväksi. Esimerkiksi tutkimukset organisaatioiden työntekijöiden perehdytyksestä, mentoroinnista sekä vertaisoppimisesta käsittelevät usein hiljaisen tiedon teemoja (ks. esim. Nuutinen 2017; Pohjalainen 2012; Topping 2005). Näissä tutkimuksissa yksilön omaavan hiljaisen tiedon siirtäminen yhteisön hyödyksi nähdään arvokkaaksi. Kokemuksellisessa oppimisessa siirrytäänkin yksilökeskeisestä oppimisprosessin tarkastelusta oppijakeskeisyyteen. Tästä näkökulmasta oppiminen muotoutuu yksilön aikaisemmista kokemuksista, mutta oppimisprosessi on vahvasti sidoksissa myös yhteisöön ja ympäristöön, jossa oppimista tapahtuu (Beck & Kosnik 2006; Cox & Vaughn 2016; Kolb 1984, 34; Kolb ym. 2014; Malinen 2000, 101; Varjokorpi 1995).

### **3.2 Kokemuksellinen oppiminen–oppimisteoriaa vai käytäntöä?**

Aikuisten oppimisessa kokemuksen hyödyntäminen on todettu useissa yhteyksissä tehokkaaksi keinoksi tuottaa uusia oivalluksia sekä oppimista (ks. esim. Arvaja & Malinen 2013; Hoggan 2016; Malinen 2000; Nerkki-Saarinen 2006; Nohl 2015; Rouhiainen–Neunhäuserer 2009). Vaikka kokemuksellisen oppimisen teoriat tarkastelevat aikuisen oppimista hyvin käytännönläheisesti (ks.

esim. Kolb 1984, 3; Kolb ym. 2014; Knowles ym. 2012, 244; Revans 2011, 17; Schön 1987, 35), teorialat ovat saaneet myös kritiikkiä osakseen.

Kokemuksellisen oppimisen teorioita on syytetty laajuudesta sekä siitä, että ne yhdistelevät monia eri teorioita, jolloin yksittäisen oppimisprosessin tarkastelu vaikeutuu (ks. esim. Hoggan 2016, 58; Ruohotie 1999, 126–127). Transformatiivisen oppimisen teoriaa on väitetty moniulotteiseksi eri oppimisen teorioita yhdistäväksi teoriaksi (ks. Hoggan 2016; Ruohotie 1999, 129). Toisaalta haasteellisena on nähty myös se, että transformatiivinen oppimisen teoria ei huomioi kulttuurin merkitystä oppimisessa riittävästi (ks. esim. Cox & Vaughn 2016). Kolbin laajasti tunnettu oppimisen kehä (ks. liite 7) on saanut kritiikkiä yksipuolisuudestaan ja oppimisprosessin yksinkertaistamisesta (Kays 2002; Miettinen 1998; Nerkki-Saarinen 2006, 20). Kays (2002) esimerkiksi kritisoi Kolbin kokemuksellisen oppimisen hyödyntämistä pedagogisen johtamisen oppimisessa sekä opettamisessa. Kays (2002) näkee, että kielen ja sosiaalisen toiminnan tulisi saada suurempi rooli oppimisen prosessissa ja kokemuksen syntymisessä. Knowles on Jarvisin (2001, 145) mukaan saanut kritiikkiä siitä, että jakaa lasten ja aikuisen oppimisen liian suoraviivaisesti, vaikka toisaalta kriitikot myöntävät, että aikuisen oppimisessa on vielä paljon tutkittavaa.

Kritiikki kokemuksellisen oppimisen sirpaleisuudesta sekä usein teorioiden hyödyntämisestä voi olla useissa yhteyksissä perusteltu. Silti käsitys siitä, että aikuisen oppimisprosessissa on usein piirteitä useista oppimiskäsityksistä ja teorioista, on nykyään laajasti tunnustettu (Puolimatka 2002; Saloviita 2006, 175; Sulonen & Alanne 2000; Taylor 2009). Kokemuksellisen oppimisen teorialat ovatkin säilyttäneet asemansa aikuiskasvatustieteissä aikuisen oppimisen tarkastelussa jo useiden vuosikymmenten ajan. Myös Kolb (1984, 28) itse korostaa, että aikuisen ihmisen oppimista on mahdotonta tarkastella kokonaisvaltaisesti yhtä teoriaa vasten (ks. myös Knowles ym. 2012, 161; Malinen 2000, 14; Mezirow & Taylor 2009). Samalla hän tulee perustelleeksi omaa laajaa monta teoriaa yhdistävää teoriaansa. Toisaalta Kolb jättää Kaysin (2002) mukaan persoonallisuuden sekä sosiaalisuuden suhteen oppimisessa vähäiselle huomiolle ja näin alttiiksi kritiikille.

Aikuinen ihmisen kerää monia erilaisia kokemuksia, tietoja, taitoja, asenteita, arvoja sekä toimintatapoja elämänsä varrella. Nämä kaikki ovat vaikuttamassa myös oppimisen prosessiin. On haasteellista tarkastella aikuisen oppimisen prosesseja, huomioimatta kaikkien tekijöiden kokonaisvaltaista vaikutusta sekä yksilöön että yhteisöön. Malisen (2000, 14) toteamukseen siitä, että on tärkeää tarkastella aikuisen oppimista erilaisissa konteksteissa kokemusten merkityksen ymmärtämiseksi oppimisprosessissa, on helppo yhtyä. Tämä tekee aikuisen oppimisen tutkimukset moniulotteiseksi sekä monimerkityksellisiksi.

Kokemuksellista oppimista voidaan osin pitää konstruktivistisena oppimiskäsityksenä, mutta kokemuksellisen oppimisen teoriat näkevät aikuisen oppimisprosessin kokonaisvaltaisesti, huomioiden ainakin jossain määrin myös tunteiden ja syvempien tiedostamattomien tasojen mukana olon aikuisen oppimisessa (ks. esim. Cox & Vaughn 2016; Kolb 1998; Mezirow & Taylor 2009). Toisaalta tunteiden merkitystä huomioidaan Malisen (2000, 81) mukaan kokemuksellisen oppimisen teorioissa liian pintapuolisesti (ks. myös Malinen & Laine 2009a). Myös esimerkiksi Mezirow (2009, 27) myöntää transformatiivisen oppimisen saaman kritiikin tunteiden huomioimisen puutteesta aiheelliseksi. Tunteiden tutkimisesta oppimisessa onkin tullut nykypäivänä yksi tärkeä osa myös aikuisen oppimisen tarkastelua (ks. esim. Klemola & Mäkinen 2014; Puolimatka 2004; Puolimatka 2011; Varila 1999). Tästä syystä tunteiden merkitystä ja sitä miten tunteet liittyvät oppimiseen, tulisikin tutkia lisää myös kokemuksellisen oppimisen kentällä.

Kokemuksellista oppimista voidaan tarkastella sekä oppimiskäsityksenä, teoriana oppimisesta että menetelmänä (Malinen 2000). Malisen (2000) mukaan kokemuksellinen oppiminen onkin välillä ymmärretty menetelmänä ja joskus laajana paradigmana (ks. esim. Poikela 2005, 47; Rouhiainen–Neunhäuserer 2009) eikä kokemuksellinen oppiminen ole aina selvää edes sen tutkijoille. Esimerkiksi Liimatainen (2000, 27) erottelee oppimisen välineiksi kokemuksellisen oppimisen, reflektion sekä uudistavan oppimisen, joista ensimmäistä voisi tarkastella oppimiskäsityksenä, toista oppimisen välineenä ja kolmatta oppimisen teoriana. Toisaalta teorian tavoitteena pitäisi aina olla käytännön työn kehittä-

täminen sekä ymmärryksen lisääminen käytännön työtä kohtaan eikä teorian tekeminen teorian vuoksi. Tässä tutkimuksessa pääpaino on käytännön työssä eli oppijoiden näkökulman esiintuomisessa, mutta myös ensiapukurssien ohjaamisessa ja menetelmissä, joilla aikuisen oppimisen prosessia voidaan edistää.

### 3.2.1 Tiedon merkitys oppimiselle kokemuksellisessa oppimisessä

Ennen kuin kyetään tarkastelemaan toimintaa yhtenä oppimisen osana, joudumme ottamaan kantaa tiedon luonteeseen (ks. esim. Laine 2009; Poikela 2005; Poikela & Nummenmaa 2002). Jokainen tähän tutkimukseen valittu kokemuksellisen oppimisen teoreetikko on tarkastellut tietoa ja tietämistä vähän eri näkökulmasta, vaikka yhteneväisyyksiä löytyykin.

Malisen (2000, 30) mukaan Kolb, Revans ja Schön näkevät tiedon sekä sosiaalisena että persoonallisena prosessina, jossa tunne ja tietäminen ovat yhtä tärkeää kuin ymmärtäminen. Malinen (2000, 32) edelleen jatkaa Mezirowin transformaalisessa oppimisessä tiedon ja tietämisen tulevan esiin kolmella eri tasolla, vaikka objektiivisen tiedon määrittäminen ei olekaan helppoa (ks. myös Mezirow 2009). Ensimmäisellä tasolla ovat uskomukset ja tunteet ja toisella tasolla kulttuurin vaikutus, arvot ja odotukset siitä miten ihmisten tulisi käyttäytyä. Kolmannella tasolla ovat merkitysnäkökentät, joiden kautta yksilö muodostaa omat käsityksensä opitusta aineksesta. Myös Knowles Malisen (2000, 33) mukaan näkee, että objektiivista tietoa ei ole helppoa määrittää. Koulutus muokkaa tietoa, arvoja, asenteita sekä ymmärrystä jollain tasolla koko ajan. Malinen (2000, 18) edelleen jatkaa Knowlesin perustavan tiedon luonteen määrittelyä humanistiseen psykologiaan, jossa tiedon muodostaminen nähdään hyvin tilannesidonnaisena ja käytännön läheisenä, vaikka myös teoriaa ja käsitteitä tarvitaan (ks. myös Jarvis 2001; Knowles ym. 2012, 161). Olennaista näissä teorioissa on se, miten tietoa kyetään soveltamaan käytäntöön, jolloin syntyy luonteeltaan pysyvämpää kokemuksellista tietoa.

Henkilökohtaisen tiedon idea on vastaparina yhteisesti hyväksytylle tiedolle, joten teoriaa ja tutkimusta tarvitaan asioiden kehittämiseen sekä ilmiöiden tutkimiseen (Laine 2009; Malinen 2000; Poikela 2002). Teoriaa tulee kuitenkin



kin testata käytännössä omassa ympäristössään (Revans 2011; Schön 1987). Esimerkiksi ensiapukurssilla opittu muuttuu vasta sitten taidoksi, kun opittuja taitoja on kyetty testaamaan aidossa tilanteessa opitun aineksen saadessa merkityksiä oppijalle itselle.

### 3.2.2 Kokemus, käsitteellistäminen, toiminta ja reflektio

Käsitteellistäminen ja reflektio ovat yksi kokemuksellisen oppimisen kulmakivistä (Kolb 1984; Malinen 2000, Mezirow 1991, 2009; Revans 2011; Schön 1987). Käsitteellistämällä pyritään tuomaan oppijalla mahdollisuus yhdistää omat näkyväksi tulevat aikaisemmat kokemukset ja havainnot osaksi laajempaa kenttää. Esimerkiksi elvytys, tajuton tai suuri verenvuoto kuuluu ensiaputaitoihin. Ilman käsitteitä myös oppiminen muuttuu haasteelliseksi, koska oppijat eivät kykene puhumaan samasta asiasta. Teoriaa ja käsitteitä tarvitaan siihen, että kaikki asianosaiset ymmärtävät asiat samalla tavoin. Tämä lainalaisuus pätee yhtä paljon käytännön kentällä kuin tutkijoidenkin keskuudessa.

Mezirowin (1991, 106) teorian keskeisin käsite tiedon muodostuksessa on merkitysperspektiivin käsite, joka kuvastaa yksilön henkilökohtaisia merkityksenantoja opittavalle ainekselle. Merkitysperspektiivin kautta jäsennetään uutta tietoa ja kokemuksia sekä tulkitaan niitä. Toisinaan ihminen tulkitsee tietoa aikaisemmin muodostuneiden vääristyneiden uskomusten, ajatusten, asenteiden sekä tunteiden kautta. Oppijalta vaaditaan itsekriittistä oman toiminnan tarkastelua sekä vastuunottoa, jotta syvälinen oppiminen on ylipäätään mahdollinen (Knowles ym. 2012; Malinen 2000; Mezirow 1991). Parhaiten oppimiseen päästään kun opittava asia koetaan itselle merkitykselliseksi. Omakohtaistumisen kautta oppijalle syntyy sekä motivaatio opittavaa asiaa kohtaan että syvällisempää ymmärrystä opittavasta aineksestä (Arvaja & Malinen 2013). Kriittisen reflektion avulla aikaisemmin opittua kyetään arvioimaan ja omasta ajattelusta tullaan tietoiseksi (Mezirow 1991, 106; Revans 2011, 69). Tähän päästään keskusteluissa sekä pohdinnoissa toisten oppijoiden kanssa dialogisessa suhteessa.

Erityisesti Mezirow (1991), Kolb (1987) ja Schön (1987) ovat käyttäneet reflektion käsitettä oppimisprosessin kuvauksessaan, vaikka toisaalta jokainen

kokemuksellisen oppimisen teoreetikko on käsitellyt reflektion teemaa jollain tavalla (ks. Malinen 2000, 68–73). Reflektiossa havainnoista, tekemisestä ja kokemisesta muodostetaan pohdinnan ja oman ajattelun kautta näkemys opitusta aineksesta. Käsitteellistämisen avulla opittu aines, tarkentuu ja muovautuu uudelleen vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden ja ohjaajan kanssa. Tämän jälkeen voidaan muodostunutta teoriaa/käsitystä testata uudelleen ja löytää tätä kautta taas uusia näkemyksiä ja ajatuksia. Näin opittu aines syvenee ja opittua kyetään hyödyntämään useissa eri yhteyksissä ja muovaavaan luovasti tarkoitukseen sopivalla tavalla.

Merkityksellistä aikuiselle oppijalle on opitun aineksen soveltaminen käytäntöön. Pelkkä kokemus tai havainto opittavasta asiasta ei riitä oppimiseen (Kolb 1984, 42; Kolb ym. 2014; Malinen 2000, 41; Revans 2011, 77–95). Opitun aineksen testaaminen käytännössä onkin aikuiselle oppijalle erityisen tärkeää. Esimerkiksi Schönin (1987, 33) mukaan reflektio käynnistyy jo toiminnan aikana kun taas Mezirow (1995, 30) näkee reflektion edellyttävän toiminnan jälkeen tapahtuvaa pohdintaa. Yhtä mieltä teoreetikot näyttävät olevan siitä, että opittava asia voidaan katsoa opituksi vasta sitten, kun vahvaa teoriatietoa kyetään yhdistämään käytäntöön ja tietoa osataan soveltaa tarkoituksenmukaisesti ja luovasti erilaisissa tilanteissa (Knowles ym. 2012; Kolb 1984, 28; Revans 2011, Schön 1987, XI). Ensiavun oppimisessa tämä voisi tarkoittaa, että esimerkiksi sydänpysähdyksen sattuessa, aikuinen uskaltaa ryhtyä toimimaan välittömästi tilanteen vaatimalla tavalla, eikä jää sivusta katsojaksi.

### 3.2.3 Simulaatio-oppiminen kokemuksellisessa oppimisessa

Opettajan sekä oppijoiden väliseen vuorovaikutukseen ja toiminnallisuuteen perustuva simulaatio-oppiminen on ollut terveydenhuoltoalalla käytössä jo pitkään. Simulaatio-oppiminen pohjaa teoriansa vahvasti kokemuksellisen oppimisen teorioihin. Eniten on käytetty Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia (liite 7), jota Kolb ym. (2014, 216) ovat kehitelleet edelleen. Simulaatiota voidaan tarkastella sen mukaan, missä kontekstissa simulaatiota tapahtuu. Yhteistä menetelmälle on mahdollisimman totuudenmukaisten ja aitojen

tilanteiden luominen ja niiden harjoittelu (Kolb ym. 2014; Salakari 2010). Simulaatio-oppiminen on todettu tehokkaaksi tavaksi oppia käytännön tehtäviä (Hallikainen ym. 2009; Kolb ym. 2014).

Tutkimuksia simulaatio-oppimisesta on runsaasti (ks. esim. Kähkölä 2014; Paloranta 2014) Simulaatio-oppiminen mahdollistaa ensiapukurssilaisen teoriatiedon ja käytännön kohtaamisen. Samoja tavoitteita löytyy ammattikorkeakoulujen sairaan- sekä ensihoitajien ammattiosaamisen kehittämisestä (Kähkölä 2014). Ensiaputaitoja voi tarkastella osittain kliinisinä taitoina, vaikka varsinaista kliinistä asiantuntemusta ei ensiavun antamisessa tarvitakaan. Simulaatio-oppiminen antaa kuitenkin mahdollisuuden harjoitella käytännössä ensiaputaitoja, joiden oppiminen oikeissa tilanteissa on melkein mahdotonta.

Käytännön taitojen oppimisen lisäksi simulaatio-oppiminen mahdollistaa aktiivisen, aikaisempaan tietoon ja kokemukseen pohjautuvan oppimisen (Kähkölä 2014; Mikkola, Paloranta & Sliden 2014; Orajärvi & Paloranta 2014). Revans (2011, 78) korostaa, että aktiivinen oppiminen ei ole pelkästään tekemistä vaan asioiden yhdessä pohtimista sekä uuden tiedon ja taidon luomista yhdessä toisten kanssa. Parhaimmillaan Revansin (2011) mukaan saavutetaan joustavia ja monessa tilanteessa soveltuvia taitoja, jotka ovat nykyajan muuttuvassa toimintaympäristössä varsin tärkeitä. Vaikka ensiapukoulutusta ei toteutetakaan varsinaisessa simulaatioympäristössä, simulaatio-oppimisen periaatteet kuten itsenäinen toiminta ja päätöksenteko, palaute, opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus sekä yhdessä oppiminen, ovat ensiapukoulutuksen keskiössä. Edelleen simulaatio-oppimisen avulla on oppijan mahdollista itse etsiä ratkaisuja ongelmatilanteisiin reflektoiden omaa sekä vertaisoppijoiden toimintaa (Orajärvi & Paloranta 2014).

### **3.2.4 Dialogisuus tavoitteena kokemuksellisessa oppimisessä**

Kokemuksellisen opettamisen periaatteiden voidaan nähdä toteutuvan opetuksessa dialogin kautta. Dialogi on vuorovaikutusta, mutta kaikki vuorovaikutus ei ole dialogia (Arvaja & Malinen 2013; Malinen 2002). Dialogiin pääseminen ei ole helppoa ja se vaatii osallistujilta enemmän kuin pelkkää keskusteluyhteyttä.

Dialogi käsitteenä on monisyinen sekä kontekstisidonnainen. Alexander on luonut kriteerit dialogiselle keskustelulle, jotka esimerkiksi Poikkeus, Lerkkanen & Puttonen (2013, 120) tuovat esiin (ks. myös Malinen 2002, 72; Sarja 2000, 13; Taylor 2009). Näitä ovat muun muassa kommunikoinnin vasta-vuoroisuus, osallisuuden tukeminen, kaikkien ryhmän jäsenten näkökulmien huomioiminen sekä tavoitteellisuus. Kaikille dialogin määritelmille onkin yhteistä dynaamisuus, tasa-arvoisuuden periaatteen noudattaminen, toisen ihmisen kanssa vuorovaikutuksessa oleminen sekä uudenlaisten näkökulmien luominen (Arvaja & Malinen 2013; Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006; Nieminen 2009, 88; Sarja 2000, 14). Oppimisessa dialogiin päästään vain avoimessa ilmapiirissä, jossa opetustapahtumassa jokainen on yhtä arvokas. Liian usein oppijat kuitenkin kokevat, että opettajalta puuttuu aito kiinnostus oppilaiden oppimisesta ja elämää kohtaan (Klemola & Kostainen 2013, 103).

Päämääränä hyvässä dialogissa on yhteisen ymmärryksen sekä tulkintojen löytäminen, mutta myös eriaänisyyden kuuleminen ja sietäminen (Karjalainen ym. 2006; Arvaja & Malinen 2013; Sarja 2000, 14; Taylor 2009). Arvaja & Malinen (2013, 59) tarkastelevat dialogia minä-position kautta, jossa suhde toiseen ihmiseen muodostuu erilaisten yhteisöjen kautta (esimerkiksi äiti, opiskelija, sairaanhoitaja, koululainen). Dialogisessa tilassa nämä yksilön minä-positiot kohtaavat yhteydessä toisiin ihmisiin. Kohdatessaan muiden yksilöiden minä-positioita oppiminen aktivoituu ja muodostuu parhaimmillaan uudenlaisia näkemyksiä ja tulkintoja käsillä olevasta aiheesta (Arvaja & Malinen 2013, 59). Dialogi on mahdollista vain toisia arvostavassa ympäristössä, jossa minä-suhteen sijasta katse kohdistuu minä-sinä suhteeseen (Arvaja & Malinen 2013; Karjalainen ym. 2006). Onnistuneessa dialogissa opiskelutovereiden sekä ohjaajan kanssa tapahtuva etenevä vuorovaikutuksellinen keskustelu tuottaa uusia oppimiskokemuksia ja luovia ratkaisuja (Sarja 2000; Schön 1987, 54; Taylor 2009).

Kokemuksellisessa oppimisessa korostetaan dialogin merkitystä oppimisessa (ks. esim. Malinen 2000, 103–116; Mezirow 2009; Revans 2011, 9; Schön 1987, 19; Taylor 2009). Opettajalla on Malisen (2000, 72–73) mukaan suuri vas-

tuu dialogin mahdollistajana. Stenberg (2011, 102) on kuvannut oppijan kokemusten hyödyntämistä siltavertauksella (kuvio 2). Tämä tarkoittaa, että oppilas houkutellessaan kokemustensa ja tiedon kanssa sillan puoleenväliin. Opettaja tulee vastaan omien tietojensa ja kokemustensa kanssa. Näin sillan puolivälissä oppilaalla ja opettajalla on mahdollisuus rakentaa yhdessä uudenlaisia, omiin kokemuksiin perustuvia näkemyksiä käsiteltävästä aiheesta. On tärkeää huomata, että dialogi voi tarkoittaa myös toista oppilasta, tai opetettavaa ainesta, omien pohdintojen kautta (Malinen 2002; Stenberg 2011, 103). Merkityksellisissä oppimiskokemuksissa kaikki dialogin osat ovat yhtä tärkeitä



KUVIO 2. Kokemus ja dialogi oppimisprosessissa (mukailtu Stenberg 2011, 102).

Vapaus oppia on Schönin (1987, 17) mukaan mahdollista vain sellaisessa ympäristössä, jossa on lupa epäonnistua eikä lopputulosta tarvitse pelätä. Toisaalta oppimisprosessiin kuuluvat kriittisyys ja jatkuva analysointi (ks. esim. Schön 1987, 42; Malinen 2000, 77-79; Taylor 2009). Mielekäs oppimisprosessi onkin oppimistilanne yhtäläillä sekä ohjaajalle että oppijallekin.

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUS- TEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisista tekijöistä ensiapukurssilaiset ilmaisevat myönteisen oppimiskokemuksen muodostuvan ensiapukurssilla. Myönteistä oppimisen kokemusta lähdettiin etsimään ensiapukurssilaisten näkemyksistä, mielipiteistä ja kokemuksista. Tavoitteena oli lisätä tietoa kokemuksellisen oppimisen teorioiden sovellettavuudesta käytännön työhön ensiapukurssilla. Edelleen tavoitteena oli lisätä ensiavun ja terveystiedon kouluttajien ymmärrystä omaa ohjaustyötään kohtaan, mutta antaa myös Suomen Punaisen Ristin ensiavun- ja terveystiedon koulutuksen kehittäjille tietoa niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat ensiapukurssilaisten positiivisiin kokemuksiin ensiavun oppimisessa. Tutkielmassa lähdettiin hakemaan vastausta seuraavan tutkimustehtävän kautta:

**Mistä tekijöistä ensiavun oppijoilla muodostuu myönteinen oppimisen kokemus ensiapukurssilla?**

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen toteuttamisen prosessia. Aluksi esittelen perusteluja laadullisen tutkimuksen menetelmäsuuntauksen valinnalle. Seuraavaksi kuvailen tutkimuksen kohderyhmän, aineistot, sisällön analyysin metodina sekä aineiston analyysin etenemisen vaiheet. Tutkimusasetelmani on kuvattu kuviossa 3 kokonaisuudessaan.

Johtoajatus	Ensiapukurssi myönteisenä oppimiskokemuksena
Tutkimuksen tavoite	Selvittää millaisista tekijöistä ensiapukurssilaisten mielestä muodostuu myönteinen oppimisen kokemus
Näkökulma	Kokemuksellisen oppimisen näkökulma oppimiseen
Tutkimustehtävä	Mistä tekijöistä ensiavun oppijoilla muodostuu myönteinen oppimisen kokemus ensiapukurssilla
Menetelmä	Teemahaastattelu, kirjoitelma
Aineisto	N=49 (1 yksilöhaastattelu, 2 parihaastattelua, 44 kirjoitelmaa)
Analyysimenetelmä	Teoriaohjaava sisällönanalyysi

KUVIO 3. Tutkimusasetelma

Halutessamme ymmärtää ja kuvailla tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin, tässä tapauksessa etukäteen määriteltä kohdejoukkoa, voidaan valita tutkimusmetodiksi laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus perustuu hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, jossa pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan ympäröivää maailmaa (Aaltola 2007, 28; Kohlbacher 2006; Nikkola 2011, 31; Nikander 2005, 241–242; Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Hermeneutiikka, hermeneuttinen tutkimusperinne, hermeneuttinen kehä sekä hermeneuttinen kasvatustilasto ovat käsitteitä, joita käytetään laajasti kaikissa laadullisen tutkimusmenetelmien oppaissa, tutkimuksissa sekä ammattilaisten puheissa (ks. esim. Auvinen 2013; Kohlbacher 2006; Laine 2001; Nikkola 2011; Puolimatka 2002). Käsitteet ovat

sekoittuneet monissa tilanteissa keskenään, eikä tutkijoillakaan ole nähtäväsi yksiselitteistä vastausta hermeneutiikan kysymyksiin. Oleellista hermeneutiikassa on kuitenkin toisen ihmisen ymmärtäminen sekä tulkinta. Hermeneutiikan tehtävänä on vastata kysymykseen miten asiat ovat kielen tulkintojen kautta (Kakkori 2009).

Wilhelm Dilthey (1833–1911) näki tärkeänä kehittää hermeneutiikasta ihmistieteille sopiva metodi (Kakkori 2009). Päämääränä Diltheyllä oli ihmisen ymmärtäminen, eikä luonnonmukaisten ilmiöiden selittäminen. Toisaalta erilaisilla laadullisen tutkimuksen lähestymistavoilla voidaan myös tuottaa erityyppistä tietoa. Syvempi tarkastelu osoittaa laadullisessa tieteenfilosofiassa löytyvän erilaisia lähtökohtia (Denzin & Lincoln 2011; Nikander 2005, 241–242; Puolimatka 2002; Tuomi & Sarajärvi 2009, 31–56). Yhteisenä tekijänä kaikille laadullisen tutkimuksen menetelmille on ymmärtävä ote.

Pattonin (2002, 14) mukaan laadullisella tutkimuksella on tarkoitus pyrkiä sanallisesti kuvaamaan mielikuvia, vaikutelmia sekä kokemuksia. Tutkimuksen vahvuus nojaa syvemmän tiedon tuottamiseen käsiteltävästä ilmiöstä. Tavoitteena on koota aineisto ihmisen arjen keskellä, jotta tutkittavasta ilmiöstä löytyvä näkökulma kuvaa mahdollisimman hyvin tutkittavien käytöksen taustalla olevia ajatuksia, tunteita ja arvoja (Räsänen 2005, 90). Ilmiötä on tarkoitus käsitellä kokonaisvaltaisesti, jolloin muuttuja-asetelmaa ei tarvita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68).

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pyrkimys päästä tarkastelemaan ilmiötä, ja siihen liittyvien eri tekijöiden suhdetta toisiinsa, rajatussa kohde-ryhmässä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 66–70). Tässä tutkimuksessa käsityksiä ei ole tarkoitus yleistää laajempaan joukkoon, vaan tutkimusjoukko rajoitettiin koskemaan ensiapukurssilaisia Suomen Punaisen Ristin Piireissä. Näin ollen laadullinen tutkimus on tässä tutkielmassa perusteltu.

Suomen Punainen Risti kehittää ensiavun ja terveystiedon kouluttajien koulutusta jatkuvasti. Usein toiminnan kehittämisen saattaa jäädä osallistujien ”ääni” kuulematta, jolloin kehittämisideat ovat vain ylhäältä alaspäin tuotuja käskyjä ilman käytännön aitoa kosketuspintaa. Patton (2002, 6) näkee laadulli-



sen tutkimuksen tarkoituksen muun muassa tutkittavien äänen esiin tuomise-  
na. Mäntyranta & Kaila (2008, 1507) toteavatkin laadullisen tutkimuksen sopi-  
van hyvin toiminnan kehittämiseen. Toisaalta Beck & Kosnik (2006, 8) toteavat,  
että liian harvoin opiskelija saa itse vaikuttaa omaan opetukseen. Kandidityössäni  
tarkastelin ensiapukouluttajien näkemyksiä osallistavasta opetuksesta ja inter-  
aktiivisuudesta. Tässä työssä tarkoitukseni on kääntää katseeni varsinaisiin en-  
siavun oppijoihin, jotta myös ensiapukurssilaisten ajatukset sekä kokemukset  
tulisivat ensiapukoulutusten kehittämisessä näkyväksi.

Tutkimukseni tekeminen alkoi teoriaan tutustumisella. Tutustuin vuoro-  
vaikutuksesta, yhteisöllisestä oppimisesta, vastavuoroisesta oppimisesta, dialo-  
gista sekä erilaisista oppimiskäsityksistä muodostuviin teorioihin (ks. Cornelius  
ym. 2011; Driscoll 1994; Hoggan 2016; Jääskelä ym. 2009; Klemola 2007; Malinen  
2000; Pakkala 2011; Topping 2005; Sarja 2000; Valleala 2006). Teorioita interak-  
tiivisesta oppimisesta on runsaasti, mutta yksikään teoria ei tarkastele aikuisen  
oppijoiden kokemuksia ensiapukursseilla. Teoriat eivät myöskään vastanneet  
tarpeeseeni selvittää, miten ensiapukurssilaiset kokevat ensiapukursseilla op-  
pimisen, ja millaisia myönteisiä kokemuksia heillä herää ensiapukurssista. Vä-  
hitellen kokemuksellisen oppimisen teorioista ja Malisen (2000) tutkimuksesta  
alkoi löytyä yhteneväisyyksiä ensiavun kouluttamiseen käytännössä.

Vaikka en pyrikään testaamaan yhtä teoriaa käytännössä, on kokemuksel-  
lisen oppimisen teorioilla vahva vaikutus tutkimukseni tekemisessä. Esimerkiki-  
si teemat haastatteluihin sekä kurssilaisten kirjoitelmaan olen löytänyt koke-  
muksellisen oppimisen teorioista. Toisaalta kokemuksellinen oppiminen oli,  
toiminnallisten menetelmien sekä vuorovaikutukseen pyrkimisen muodossa,  
vahvasti läsnä omassa työssäni ensiapukurssilla, joilta aineisto on kerätty.

## 5.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Toimin ensiapukouluttajana Suomen Punaisen Ristin Länsi-Suomen piirin en-  
siapukursseilla. Keräsin tutkimusaineistoni näiltä kaksi päivää (16 h) kestävil-  
tä kursseilta syksyn 2016 ja kevään 2017 aikana. Suomen Punaisen Ristin laatimas-

ta kurssirungosta (liite 3) on löydettävissä käyttämäni ensiapukurssin rakenne sekä aihealueet lyhennyksessä muodossa. Ensiapukurssin toteutuksessa olen käyttänyt kokemuksellisia menetelmiä ja keskittynyt erityisesti vuorovaikutuksen syntyyn, hyvän ilmapiirin rakentamiseen, toiminnallisuuteen sekä ensiavun oppijoiden aikaisempien kokemusten hyödyntämiseen. Olen myös pyrkinyt tietoisesti antamaan aikaa kurssilaisille oman oppimisen reflektointiin erilaisien kokoavien tehtävien sekä keskustelujen avulla.

Viiden ensiapukurssin osallistujat ilmoittautuivat vapaaehtoisesti mukaan tutkimukseen. Taulukossa 1 on yhteenveto tutkimuksen kohderyhmästä.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen kohderyhmät sekä tutkittavien lukumäärät

Kohderyhmä	Kirjoitelma (n)	Yksilö- haastattelu (n)	Pari- haastattelu (n)	Tutkittavien määrät (n)
Yleisökurssi	21	1	2	24
Työyhteisön kurssi	20			20
Oppilaitoksen kurssi	3		2	5
Yhteensä	44	1	4	49

Yksi ensiapukurssista toteutettiin oppilaitos-ympäristössä. Kolme ensiapukurssia olivat niin sanottuja yleisökurssseja. Kaksi ensiapukurssia, olivat työyhteisön suljettuja kurssseja. Viisi kurssia pidettiin Suomen Punaisen Ristin Länsi-Suomen Piirin luokkatiloissa ja oppilaitoksen kurssi omissa luokkatiloissa. Rajasin tutkimukseen osallistujien iän yli 20- vuotiaisiin, koska tavoitteena oli saada käsitys nimenomaa nuoren aikuisen tai aikuisten oppijoiden kokemuksista. Kyseessä oli rajattu kohdejoukko, joten jätin haastateltavien ammatit, työtehtävät sekä työ- tai opiskelupaikat kertomatta. Halusin näin varmistaa, että yksittäisiä henkilöitä ei tutkimuksesta kyettä tunnistamaan.

## 5.2 Tutkimuksen aineistot

Laadullisten tutkimusten yleisin tiedonkeruun muoto on yksilöhaastattelu, mutta myös monet muut tiedonkeruun muodot, kuten ryhmähaastattelut tai kirjoitelmat ovat alkaneet yleistyä aikuiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Karjalaisen (2010, 58) mukaan useille aineistoille on tyypillistä, että ne esitetään kirjallisessa muodossa. Edelleen erilaiset aineistonhankinnan yhdistelmät ovat Karjalaisen (2010, 59) mukaan mahdollisia. Kun tutkittavien ajatuksista ja kokemuksista haetaan tietoa usealla eri menetelmällä, voidaan puhua aineiston triangulaatiosta. Triangulaatio mahdollistaa useamman lähestymistavan käyttämisen samassa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Aineistotriangulaatiossa käytetään yhdessä tutkimuksessa useita eri aineistoja, ja sen on todettu olevan yksi tapa lisätä luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa (Saaranen & Kauppinen-Puusniekka 2006). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kirjoitelmasta, yhdestä yksilöhaastattelusta ja kahdesta ryhmähaastattelusta. Haastattelun sekä kirjoitelman yhdistämisellä pyrin mahdollisimman monipuoliseen ja luotettavaan käsitykseen eri ihmisten myönteisistä oppimisen kokemuksista.

Kirjoitelmaa varten opastin ensiapukurssilaisia kirjoittamaan päiväkirjaa kurssin aikaisista kokemuksista. Ensimmäisen kirjoitelman keruun jälkeen havaitsin kahdeksan ensiapukurssilaisen kirjoittaneen palautetta toiminnastani, mutta muut kokemukset ja tunteet oppimisesta olivat jääneet vähäiselle huomiolle. Tästä syystä kirjoitelmassa käytettävää kaavaketta muokattiin ja ohjeistusta tarkennettiin siten, että osallistujia opastettiin kiinnittämään huomiota kurssin aikana heränneisiin tunteisiin ja ajatuksiin (liite 6).

Haastatteluun valitut henkilöt olivat samoilta kursseilta, joista keräsin myös kirjoitelmat. Tutkimuksen haastatteluun sai ilmoittautua vapaaehtoiseksi missä tahansa kurssin vaiheessa. Kaikki haastatteluun valikoituneet ensiapukurssilaiset ilmaisivat halukkuutensa tutkimukseen ensiapukurssin ensimmäisen päivän aikana.

### 5.2.1 Kirjoitelma aineistona

Mukaan hyväksytyjä kirjoitelmia tuli yhteensä 44. Kirjoitelmasta kertyi käsin kirjoitettua tekstiä yhteensä 52 sivua. Kirjoittajien iät muodostuivat siten, että 16 vastaajaa oli 20–30- vuotiaita, 11 vastaajaa oli 30–40- vuotiaita, 13 vastaajaa oli 40–50- vuotiaita, 3 vastaajaa oli 50–60- vuotiaita ja 1 yli 60- vuotias. Miehiä kirjoittajista oli 9, naisia 32 ja 3 vastaajan sukupuoli ei käynyt kirjoitelmista ilmi. Kaikkia kirjoitelmia en hyväksynyt mukaan aineistoon. Sellaiset kirjoitelmat jätin pois, joissa ei tullut esiin mitään olennaista myönteiseen oppimiskokemukseen liittyvää informaatiota. Jos esimerkiksi kirjoitelmassa oli sanottu, että *”hyvä kurssi”* tai *”aika meni nopeasti”*, jätin kirjoitelmat pois tutkimuksesta.

Kirjoitelma, tarina, narratiivi sekä kertomus, ovat paljon käytettyjä aineistoja nykypäivän laadullisessa tutkimuksessa. Kirjoitelman, tarinan ja narratiivien tarkkarajainen määrittely on mahdotonta, käsitteiden monimerkityksellisyyden vuoksi (Anglé 2014, 69; Auvinen 2012, 54; Eronen 2012, 53). Tarinoita, kertomuksia ja kirjoitelmia voidaan käyttää myös monella eri tavoilla. Kirjoitelmien avulla tutkija voi selvittää tutkittavan yksilöllisiä sekä ainutlaatuisia näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta asiasta (Anglé 2014; Eronen 2012; Heikkinen 2015, 142–143; Ruohotie–Lyhty 2013). Tutkittavien tuottamat tekstit voivat olla elämänkertoja tai pieniä elämän hetkiä (Ruohotie–Lyhty 2013). Näitä tekstejä voidaan lähestyä eri näkökulmilla. Olennaista on, että tutkittavat ovat itse luoneet oman näkemyksensä asiasta, ja sitä on mahdollista lähteä analysoimaan sekä tarkastelemaan valitulla näkökulmalla (ks. esim. Auvinen 2013; Eronen 2012; Ruohotie–Lyhty 2013).

Tässä tutkimuksessa kirjoitelma-aineistot olivat tutkittavien luomia kirjoitelmia kahden päivän kokemuksista ensiapukurssin aikana. Kirjoitelmista olen pyrkinyt saamaan käsityksen tutkittavien kokemuksista sekä näkökulmista ensiapukurssista. Pyysin myös tutkittavia keskittymään kurssin aikana heränneisiin kokemuksiin, tunteisiin sekä ajatuksiin päiväkirjatyöliin (liite 5). Kirjoitelmista poimitut näkemykset on sidottu ensiapukurssilaisten ajatuksiin, kokemuksiin ja tunteisiin kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä.

Missä tahansa tutkimuksessa tutkijan on itse määriteltävä tarkasti oma näkökulma tutkimuksensa aineistoon (Ruohotie–Lyhty 2013). Tämä auttaa lukijaa saamaan käsityksen siitä, millaisia merkityksiä sekä tutkittava että tutkija on antanut tutkittavalle aiheelle. Yksityisten kirjoitelmien käytön haasteena on ihmisten kyky ilmaista itseään kirjoittamalla sekä kirjoittamiseen liittyvät ikärysymykset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Tässä tutkimuksessa en keskity kirjoitelmaan kerronnallisessa mielessä, vaan tarkoituksena on kerätä sisällön analyysin avulla mahdollisimman paljon erilaisia näkemyksiä niistä eri tekijöistä, joista myönteinen oppimiskokemus koostuu ensiapukurssilla. Keskiössä ovat erilaiset näkökulmat, joita voi kirjoittamisen avulla tuottaa, eikä itse kertomus.

### 5.2.2 Haastattelu aineistona

Tutkimusta varten haastattelin viittä eri henkilöä. Kaksi haastatteluista oli parihaastattelu ja yksi yksilöhaastattelu. Yksilöhaastattelu oli tarkoitus tehdä parihaastatteluna, mutta yksi haastateltavista perui viime tingassa. Tätä en tiennyt etukäteen. Päädyin käyttämään haastatteluaineiston tässä tutkimuksessa, koska tavoitteenani oli etsiä eri ihmisten kokemuksia mahdollisimman laajasti.

Yhden parihaastattelun ja yksilöhaastattelun tein välittömästi kurssin jälkeen. Yhden parihaastattelun toteutin seuraavana päivänä. Näin pyrin tutkimuksessani tavoittamaan tutkittavan mahdollisimman reaaliaikaisen ja totuudenmukaisen tunteen ja kokemuksen. Haastateltavista ensimmäisessä parihaastattelussa molemmat haastateltavat olivat naisia (25- vuotias ja 34- vuotias), toisessa parihaastattelussa molemmat haastateltavat olivat miehiä (27- vuotias ja 43- vuotias) ja yksilöhaastattelun nainen oli 62- vuotias.

Haastattelu on ihmistieteissä tämän päivän yksi yleisimmin käytetyistä tiedonkeruumenetelmistä (Brinkmann 2013, 1; Patton 2002, 340). Sitä käytetään paljon terveystieteissä, kasvatustieteissä sekä koulutuksen monilla muillakin eri tieteenoilla, silloin kun ollaan kiinnostuneita ihmisten asioille antamistaan merkityksistä ja tulkinnoista (Patton 2002, 341; Tuomi & Sarajärvi 2009, 82). Haastattelua voi tarkastella laajasti sosiaalisen ihmisen käytökseen liittyvänä keskusteluna ja tiedon vaihtamisen muotona. Tieteellisessä käytössä haastatte-

lulla on aina jokin tavoite, jossa haastattelija pyrkii näkemään asioita haastattelun näkökulmasta (Brinkmann 2013; Patton 2002, 341).

Haastattelun etuna voidaan pitää tiedonkeruun joustavuutta sekä haastattelijan henkilökohtaista läsnäoloa (Patton 2002, 343; Tuomi & Sarajärvi 2009, 80). Teemahaastattelun kuluessa tutkittavat voivat vapaasti keskustella ja pohtia herääviä ajatuksia haastattelun kuluessa. Toisaalta teemoilla kyetään rajaamaan asioita, joita tutkimuksella halutaan selvittää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Näin voidaan saavuttaa syvällisempää tietoa ilmiöstä, kuin esimerkiksi lomakehaastattelulla (Patton 2002, 343). Toisaalta heikkoutena on haastattelun hitaus sekä työläs suorittaminen sekä haastattelijan kokemattomuuden mukanaan tuomat ongelmat. Haastattelija voi lähteä kyselemään liian tarkkoja kysymyksiä tai johdatella haastateltavia keskustelemaan ”oikealla” tavalla kyseisestä ilmiöstä. Haastattelijan omat tunteet, ajatukset, asenteet sekä tiedot käsiteltävästä asiasta, ovatkin haastattelussa aina läsnä (Brinkmann 2013; Patton 2002, 341). Näiden elementtien ymmärtäminen sekä tiedostaminen ovat yksi onnistuneen haastattelun peruselementtejä (Brinkmann 2013; Patton 2002, 341).

Haastattelu voidaan jakaa lomake-, teema- ja syvähaastatteluun (Brinkmann 2013, 18–19; Patton 2002, 342; Tuomi & Sarajärvi 2009, 80). Jokaisella haastattelumuodolla on erilainen käyttötarkoitus sekä suhde tutkittavaa ilmiötä kuvaavaan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 80). Näistä kolmesta sekä teemahaastattelu että syvähaastattelu ovat yleisimmin käytettyjä laadullisessa tutkimuksessa. Syvähaastattelussa on tyypillistä keskustella pelkästään ilmiöstä ilman tarkempaa ilmiön määrittelyä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Teemahaastattelussa etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81).

Tässä tutkimuksessa päädyin teemahaastatteluun, koska halusin saada tietoa myönteisistä oppimisen *kokemuksista* ensiapukursseilla. Teemat haastattelun runkoon (liite 4) muodostin kokemuksellisen oppimiseen liittyvistä teorioista. Näin ollen hyödynsin syvähaastattelulle tyypillistä avoimuutta, mutta syvähaastattelulle tyypillisen ilmiön perusteellisen ja syvällisen avaamisen, jätin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Kaikki haastattelun muodot on mahdollista toteuttaa myös nykyisin yleistyvänä ryhmähaastatteluna (Brinkmann 2013, 26). Ryhmähaastattelu voidaan nähdä vieläkin lähempänä ihmisten arkipäivään liittyvänä keskusteluna, jolla ilmiöstä voidaan saada hyvinkin monipuolista tietoa useista eri näkökulmista (Brinkmann 2013, 26). Tarkasti määritellen, ryhmähaastattelu voidaan pitää yli kuuden hengen ryhmiä, mutta myös parihaastattelut ovat yleistyneet (Brinkmann 2013, 27). Pienen ryhmän etuna voidaan nähdä ryhmän hallinta sekä tehokkuus. Pienessä ryhmässä keskustelu muodostuu usein spontaaniksi ja ilmiöstä saadaan näin tietoa useasta eri näkökulmasta samalla haastattelukerralla (Brinkmann 2013, 27), etenkin, jos pystytään hyödyntämään ryhmän "me-henkeä" (Tyrväinen 2012). Kokemuksellisessa oppimisessa sosiaalinen puoli on erottamattomana osana mukana oppimisprosessia. Koko ensiapukurssi toteutetaan ryhmässä, joten oli luonnollista tästäkin syystä, ottaa tässä tapauksessa aineiston hankintamenetelmäksi ryhmähaastattelu.

Aineiston analyysiä varten litteroin haastatteluaineiston. Litteroitua aineistoa kertyi 1145 riviä ja yhteensä 25 sivua rivivälillä 1,5. Ryhmähaastattelujen kesto oli yhteensä 85 minuuttia. Yksi haastateltavista perui viimetingassa, joten tein yhden yksilöhaastattelun. Tämä kesto oli 27 minuuttia. Litteroinnin tein mahdollisimman sanatarkasti. Ensimmäisellä litterointikerralla kirjoitin vain puheen ylös sellaisenaan. Toisella kuuntelukerralla otin myös huomioon äänen painon sekä puheessa esiintyvät naurahdukset ja naurun, tulkitessani haastateltavia (liite 8). Jos olin tulkinut asian positiiviseksi kokemukseksi äänenpainon tai naurahduksen perusteella, merkkasin sen reunahuomautukseksi. Näin ollen aloitin aineiston käsittelyn jo litterointivaiheessa tarkemmin. Usein onkin vaikeaa erottaa varsinainen analyysi ja aineiston keruuvaihe toisistaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 211).

## 5.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

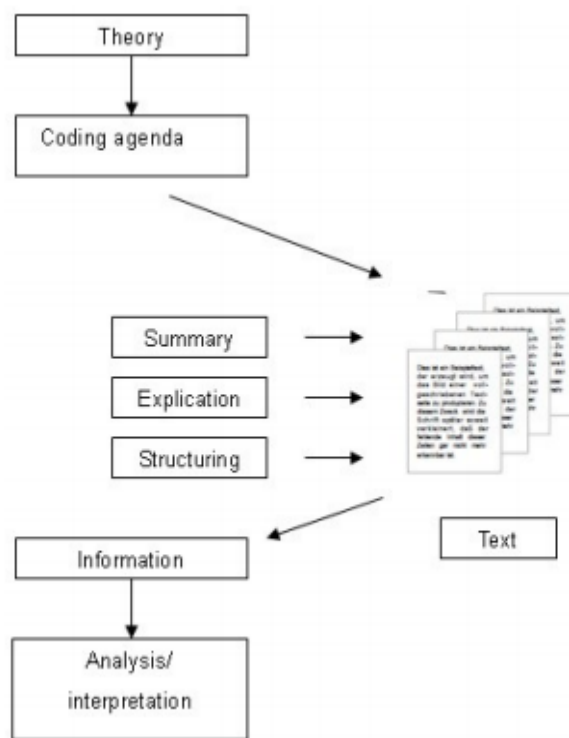
Sisällön analyysiä voidaan Tuomi & Sarajärven (2009, 91) mukaan pitää sekä yksittäisenä metodina että tutkimuksen laajana kehyksenä erilaisten analyysikonaisuuksien tarkastelussa (ks. myös Braun & Clarke 2006; Kohlbacher 2006, 10–14). Sisällön analyysiä on käytetty runsaasti monilla eri tieteenaloilla (ks. esim. Braun & Clarke 2006; Hsieh & Shannon 2005; Karjalainen 2010; Kohlbacher 2006; Miller, Varila 1999; Vivona & Roth 2016).

Sisällön analyysi voidaan jakaa karkeasti aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen eli teoriaohjaavaan, sekä teorialähtöiseen analyysiin (Eskola 2015; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96). Toisaalta täysin puhdasta sisällön analyysiä on vaikeaa tehdä ilman teorian vaikutusta tutkimukseen (Braun & Clarke 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009). Kohlbacher (2006, 18) esimerkiksi näkee teorian laadullisen tutkimuksen sisällön analyysin perustana kaikissa analyyyseissä (ks. myös Braun & Clarke 2006). Teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä on erityisesti kasvatustieteiden sekä terveystieteiden alueella suosittu menetelmä (ks. esim. Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011; Liimatainen 2002). Ensiavun voi rinnastaa ensihoitoon sekä päivystystilanteisiin. Ensiavun opettamisessa on puolestaan paljon yhtymäkohtia aikuisen oppimiseen, jolloin ensiapua voi tarkastella molempien tieteenalojen viitekehyksen sisällä.

Tämän tutkimuksen viitekehys muodostuu kokemuksellisen oppimisen teorioista aikuiskasvatustieteen näkökulmasta. Aineiston keruussa pyrin olemaan huomioimatta kokemuksellisen oppimisen teoriaa tietoisesti. Silti opetusmenetelmäni, oppimiskäsitykseni sekä analyysin tulokset ovat ohjanneet sitä, millaista teoriaa tulososiossa käsitellään. Näin aikaisempia näkemyksiä kokemuksellisesta oppimisesta on käsitelty laajemmassa kontekstissa alun teoriaosuudessa, mutta teorian käsittely ja syventäminen jatkuvat tulososiossa. Teoria onkin huomioitu vahvasti tässä tutkimuksessa, vaikka tutkimusta ei määritelläkään varsinaiseksi teoriaa testaavaksi tutkimukseksi. Kokemuksellisen oppimisen kenttä on valtavan laaja. En halunnut rajoittaa myönteisten kokemusten tarkastelua yhteen teoriaan, vaan ennemminkin huomioimaan ihmisten laajan kokemusten kirjon sellaisenaan.



Laadullisen tutkimuksen sisällön analyysiin liittyy aina aineiston järjestämistä jollain tavoin, jotta siitä kyetään analyysiä suorittamaan (Braun & Clarke 2006; Kohlbacher 2006, 10; Patton 2002, 463; Tuomi & Sarajärvi 2009, 94). Analyysin tarkoitus on järjestää ja pelkistää hajanainen aineisto selkään muotoon, jotta päästäisiin luotettaviin johtopäätöksiin. Olennessa osassa ovat tukittavien omat ajatus- ja merkityskokonaisuudet, joita pyritään luokittelemaan, järjestämään sekä selkiyttämään lukijalle (Kohlbacher 2006, 10; Hannula 2007; Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Kuvio 4 osoittaa tämän tutkimuksen sisällön analyysin prosessin kokonaisuudessaan.



KUVIO 4. Tutkimuksen aineiston sisällön analyysin (Lähde: Kocher 2006, 18)

Myös tutkijan omat ajatukset ovat laadullisessa tutkimuksessa aina jollain tavoin läsnä. Vaikka tutkija pyrkiikin häivyttämään omat tulkintansa tutkimuskohteensa ajatuksista ja tulkinnoista, ei voi välttyä siltä, että tutkija tarkastelee maailmaa aina omien "linssiensä" läpi (ks. esim. Malinen & Lainen 2009; Laine 2009). Tämä tarkoittaa Liimataisen (2002, 39) mukaan sitä, että aineistojen analyysi ja tulkinta tapahtuu aina jollain tavoin käyttämällä abduktiivista (havain-

tojoukon todennäköisin selitys) ja induktiivista (yksittäisestä yleiseen) päättelyä (ks. myös Varila 1999, 123). Kolmas päättelyn muoto, jota käytetään sisällön analyysissä, on yleisestä yksittäiseen etenevä deduktiivinen päättely (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Toisaalta Tuomi & Sarajärvi (2009, 95) eivät pidä jakoa deduktiiviseen ja induktiiviseen analyysiin hyvänä. Päättelyn muodot voivat olla moninaiset. Jos kaikkia analyysin tekoa ohjaavia päättelyn muotoja ei kyetä huomioimaan, saattaa teorian ohjaava merkitys tutkimuksessa kaventua.

Tässä tutkimuksessa päättely tarkoittaa sitä, että olen tutustunut etukäteen kokemuksellisen oppimisen teorioihin sekä käytäntöihin. Näin ollen minulle on jo etukäteen muodostunut jonkinlainen kuva kokemuksellisesta oppimisesta ensiavun yhteydessä. Tavoitteeni on tarkastella, löytyykö kokemuksellisen oppimisen teorioista yhtymäkohtia tutkittavien myönteiseen oppimiskokemukseen aikuisen ensiavun oppimisessa. Tähän pyrin pääättelemällä löytyykö tutkittavien myönteisistä oppimiskokemusten ilmauksista yhteneväisiä teemoja ja luokkia ensiavun oppimisesta. Teemoittelu on Braunin & Clarkin (2006) mukaan tutkimuksen analyysin teossa joustavaa ja mahdollistaa tutkijalle monenlaisia lähestymistapoja (ks. myös Eskola 2015). Tätä ennen on tutkijan käytävä läpi aineistonsa, koodaten ja merkatien tutkijan kiinnostuksen kohteena olevat asiat (Braun & Clark 2006; Eskola 2015; Kohlbacher 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92).

### 5.3 Analyysin eteneminen

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi lähti aineistoon tutustumisesta, joka on myös Braunin & Clarkin (2008) mukaan ensimmäinen tehtävä analyysia aloitettaessa. Ensimmäiseksi kävin läpi kirjoitetun tekstimateriaalin. Järjestelin saman kirjoittajan tekstit oikeaan järjestykseen ja luin tekstin läpi. Tässä vaiheessa hylkäsin kaikki kirjoitelmat, jotka eivät olleet tuottaneet mitään varsinaiseen oppimiskokemukseen liittyvää tekstiä. Seuraavaksi luin tekstit läpi uudelleen. Alleviivasin kaikki ne tekijät, jotka kuvaavat jollain tavoin myönteistä oppimiskokemusta (liite 9). Määrittelin myönteisen oppimiskokemuksen sellaiseksi, että

tutkittava oli ilmaissut kokemuksen jollain positiivista tunnetta tai kokemusta kuvaavalla adjektiivilla. Tutkittavalle myönteistä tunnetilaa kuvastivat tulkin-tani mukaan esimerkiksi *"huisin hauskaa"* tai *"ryhmädynamiikka huipussaan"* tai *"kertaus oli todella hyvä ja tarpeellinen"*. Käytän tunnetilan määrittelyssä Varilan (1999, 69) määritelmää: tunnetila on sellainen yksilön kokemuksellinen tila, joka koostuu useammasta tunteesta samanaikaisesti, on kokijan itsensä havaitsema sekä on liitettävissä kokijan sisäisen tilan muutokseen. Alleviivasin kaikki löytämäni myönteiset tunnetilan sekä kokemuksen kuvaukset tekstistä. Alleviivasin myös sellaiset ilmaisut, jotka kuvastivat jollain tavoin uuden oivallusta tai kokemusta (esimerkki 1).

### **Esimerkki 1**

*Haastattelija: Mikä oli tällä kurssilla yksi paras tapa sinulle oppia ensiapua, jos pitäisi yksi asia nimetä?*

*R: Semmonen konkreettinen tekeminen, käytännön asia, jota harjoitellaan*

Seuraavaksi kuuntelin ryhmähaastattelut sekä yksilöhaastattelun uudelleen. Samanaikaisesti luin litteroidun aineiston läpi. Jos jokin lause tai sana oli jätetty kirjoittamatta tai sanottu väärin, korjasin sen litteroituun tekstiin. Seuraavaksi luin läpi haastatteluaineiston ja toimin samoin kuin kirjoitetun tekstin kanssa. Alleviivasin myös haastatteluaineistosta kaikki myönteiseksi tulkitsemani oppimiskokemuksen ilmaukset samalla tavoin kuin kirjoitelmista (liite 8).

Tämän jälkeen aloitin varsinaisen aineiston redusoinnin eli pelkistämisen. Pelkistäminen on Tuomi & Sarajärven (2009, 108) mukaan olennaista sekä aineistolähtöiselle että teoriaohjaavalle sisällönanalyysille (ks. myös Braun & Clarke 2008; Eskola 2015). Pelkistämisen tarkoituksena on tiivistää ja karsia alkuperäisestä aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennainen informaatio pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Jätin haastatteluaineistosta pois turhat ilmaukset, kuten *"niin, tota tota, no, ei siinä, jaa, hmm"*. Jäljelle jääneet syntyneet ilmaukset listasin taulukkoon. Samalla tavoin kävin läpi myös kirjoitelmat. Mikäli henkilö oli ilmaissut samassa lauseessa kaksi eri asiaa, laitoin ilmaukset taulukkoon kahteen kohtaan (ks. Esimerkki 2).

**Esimerkki 2**

R: *..oli hyvä, että että kokeiltiin (ITSE KOKEILEMINEN) ja yhdessä mietittiin esimerkiksi Heimlichissä, että mistä kohtaa ja miltä se tuntuu ja miltä se tuntuu siitä joka tekee ja kenelle tehdään” (YHDESSÄ KOKEILEMINEN)*

Yllä oleva ilmaisee sekä yhdessä kokeilemista että omakohtaista harjoittelua. Näin taulukossa oli listattuna 49 ihmisen erilaisia kokemuksia pelkistettyinä ilmauksina. Liitin taulukkoon myös omia kommentteja, jotka ovat litteroidusta tekstistä havaittavissa. Jos kurssilla on ollut vaikkapa huumori välineenä ja haastattelussa haastateltavat nauroivat yhä kerrotulle vitsille, merkitsin sen reunahuomautukseksi sulkumerkein taulukkoon. Taulukossa 2 on kuvattu esimerkki aineiston pelkistämisestä.

**TAULUKKO 2. Esimerkki 3** aineiston pelkistämisen prosessista

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alkuperäisilmauksista lyhennetty versio myönteisestä oppimiskokemuksesta</b>
Kertaus hyödyllistä	<i>Kertaus on aina positiivista ihan normaaliarjessa-kin, oman/omien lasten kanssa</i>
Kertaus tärkeää	<i>Se oli hyvä, että vaikka rasteilla oli eri keissejä, silti tuli paljon tärkeää HHH+H kertausta</i>
Huumori keventää	<i>Musta huumori keventää edelleen vakavia aiheita. Sormenpäät suuhun! (inside vitsi, nauratti kurssilaisia)</i>
Ilmapiiri rento	<i>Ensiapukurssi alkanut rennosti</i>
Vapautunut tunnelma	<i>Ensiapukurssilaisten ja kouluttajan kesken oli vapautunut ja rento ilmapiiri</i>
Keskusteluun kannustava	<i>Hyvä avoin keskusteleva ote oppimiseen</i>
Toisten kanssa keskustelu ja pohdinta	<i>Kyllä siinä tilanteessa joistakin selvisi kysymysmerkkejä, että miksi on toimittu näin, kun ei siinä iite muista ja sitten kun täällä joku kertoi omasta tilanteesta... niin se vähän selittää sille</i>
Muista huolehtija	<i>Ainakin noissa omissa ryhmissä kun jaettiin noita ryhmiä, niin mää pidin huolen, että kaikki tekee, että kokeile nyt sääki</i>
Sivusta seuraaja	<i>ainahan on ryhmässä niitä on, jotka tuovat sitä asiaa, en ole sen tyyppinen, että tekisin niin</i>

Havaitsin, että myönteiset oppimisen kokemukset muodostuvat hyvin monista erilaisista asioista, mutta samankaltaisuuksia oli selvästi löydettävissä. Näitä samankaltaisia ilmauksia oppimiskokemuksista pelkistetystä ilmauksesta ryhmittelin eri alaluokkiin (taulukko 3). Näitä oli esimerkiksi kannustaminen, avoin ilmapiiri, vuorovaikutus opiskelijatovereihin, vuorovaikutus opettajaan, ryhmän vuorovaikutus, itse tekeminen, kertaus, toiminnan uudelleen arviointi, oma pohdinta, ryhmän heterogeenisuus, ryhmädynamiikka, kurssin rakenne, huumori, ryhmän hallintataidot, monipuoliset opetusmenetelmät, voimaantuminen sekä opettajan asiantuntijuus.

TAULUKKO 3. **Esimerkki 4** aineiston alaluokkien muodostamisesta

<b>Muodostettu alaluokka</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
Kertaus	<i>Kertaus hyödyllistä Tekemisen toistaminen</i>
Avoin ilmapiiri	<i>Huumori keventää Avoin ilmapiiri Ilmapiiri on rento Vapautunut tunnelma</i>
Ryhmä	<i>Keskusteluun kannustava Ryhmän toiminta</i>
Vuorovaikutus opiskelijatovereihin	<i>Toisten kanssa yhdessä pohtiminen</i>
Vuorovaikutus opettajaan	<i>Opettajan kanssa ajatusten vaihto Opettaja ohjaa, ei opeta Opettaja ryhmän organisoija</i>
Itse tekeminen	<i>Kokeilemalla oppii</i>
Persoonalliset tekijät	<i>Osallistuja Sivusta seuraaja</i>
Avoimuus oppimiselle	<i>Halu oppia</i>

Aineiston klusterointia seuraa aineiston abstrahointi, jossa aineistosta valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Braun & Clarke 2008; Tuomi & Sarajärvi 111). Tässä teoreettiset käsitteet muodostin kokemuksellisen oppimisen teorian viitekehyksessä, joka erottaa tämän tutkimuksen puhtaasti aineistolähtöisestä tutkimuksesta. Alaluokissa olevista käsitteistä

muodostin yläluokkia, jotka kuitenkin olivat loogisessa yhteydessä toisiinsa (taulukko 4). Pyrin muodostamaa yläluokat siten, että ne kuvasivat mahdollisimman monipuolisesti myönteistä oppimiskokemusta ensiapukurssilla.

TAULUKKO 4. **Esimerkki 5** aineiston yläluokkien muodostamisesta

<b>Muodostettu yläluokka</b>	<b>Alaluokka</b>
Aikaisemman tiedon uudelleen arviointi	<i>Kertaus</i> <i>Oma pohdinta</i>
Ryhmään liittyvät tekijät	<i>Ilmapiiri</i> <i>Koko ryhmän toimivuus</i>
Vuorovaikutus opiskelutovereihin	<i>Vertaisoppiminen</i>
Vuorovaikutus kouluttajaan	<i>Keskustelut kouluttajan kanssa</i> <i>Kouluttajan esimerkkien kuunteleminen</i>
Käytännön toiminta	<i>Itse tekeminen</i> <i>Itse pohdinta</i>
Yksilön kokemus	<i>Persoonalliset tekijät</i> <i>Oppimistyyli</i> <i>Asenne</i>

Näistä yläluokista muodostin edelleen pääluokkia. Esimerkki 6 kuvastaa pääluokkien muodostamista (taulukko 4). Muodostuneet pääluokat olivat yksilön kokemus, vuorovaikutukseen liittyvät tekijät sekä toiminnallisuus. Pääluokat muodostivat suoraan tämän tutkimuksen pääkategoriat, joihin muodostin yläluokkien perusteella alakategoriat. Näin ollen jokainen kategoria kuvastaa joko ensiapukurssilaisen myönteisiä kokemuksia kurssista, joita tulososiossa tarkastellaan ja tulosten tarkasteluosiossa yhdistetään aikaisempaan teoriaan.

TAULUKKO 5. **Esimerkki 6** aineiston yläluokkien muodostamisesta

<b>Pääluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
Yksilön kokemus	<i>Yksilön henkilökohtainen kokemus</i> <i>Asenne</i> <i>Tunteet</i>

<b>Pääluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
Vuorovaikutuksellisuus	<i>Ilmapöriin liittyvät tekijät</i> <i>Koko ryhmään liittyvät tekijät</i> <i>Pienryhmään liittyvät tekijät</i> <i>Kouluttajaan liittyvät tekijät</i>
Toiminnallisuus	<i>Käytännössä harjoittelu eli simulaatio- oppiminen</i> <i>Ryhmän kanssa toimiminen</i> <i>Oma pohdinta</i>

Yhdistäväksi käsitteeksi muodostui ensiapukurssi myönteisenä oppimiskokemuksena. Tämä luokka on pääluokkien käsitteitä yhdistävä luokka, joka muodostaa tämän tutkimuksen tutkimustehtävän (taulukko 6).

TAULUKKO 6. **Esimerkki 7** yhdistävän luokan muodostumisesta

<b>Yhdistävä luokka</b>	<b>Pääluokka</b>
Ensiapukurssi myönteisenä oppimiskokemuksena	<i>Yksilön kokemus</i> <i>Toimiva vuorovaikutus</i> <i>Toiminnallisuus</i>

## 6 ENSIAPUKURSSI MYÖNTEISENÄ OPPIMIS- KOKEMUKSENA

Analyysi paljasti, että ensiapukurssi voi muodostua myönteiseksi oppimisen kokemukseksi monilla eri tavoilla. Jokainen ihminen on yksilö ja tulee oppimistilanteeseen erilaisista lähtökohdista. Toisaalta ensiapukurssilla yksilöt muodostavat ryhmän, jota vasten omaa oppimiskokemusta voidaan peilata. Ryhmässä oppimisen kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yhteneväisyyksiä myönteisistä oppimisen kokemuksista ilmeni runsaasti, vaikka erojakin tuli esiin.

Muodostin ensiapukurssilaisten näkemyksistä kolme pääkategoriaa. Ensimmäinen kategoria kuvaa *yksilön aikaisempia kokemuksia*, jotka sisältävät muun muassa oppijan tähänastisen elämän myötä muodostuneita ajatuksia, asenteita, mielipiteitä sekä tunteita. Toinen kategoria liittyy vuorovaikutuksen kautta syntyneisiin kokemuksiin. *Vuorovaikutus* toisten kurssilaisten sekä kouluttajan kesken toi mukanaan positiivisia kokemuksia monella eri tavoilla. Kolmas kategoria muodostui *toiminnallisuudesta*. Toiminnallisuus pitää sisällään käytännön harjoittelut, pohdinnat toisten kanssa sekä niin kutsutut ”skenaarioharjoitukset”, joissa harjoiteltiin tosielämän tapaturmia ja sairaskohtauksia lavastetuissa tilanteissa.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen kolmea eri kuvauskategoriaa, joihin olen muodostanut useampia alakategorioita. Nämä tulokset on kuvattu taulukoissa aineistositaatteineen jokaisen luvun alussa. Aineistositaatteja löytyy myös lisää tekstistä. Tällä tavoin pyrin toisaalta kuvaamaan myönteisten oppimiskokemusten kirjoa ensiapukurssilla ja toisaalta helpottamaan lukijaa yhdistämään asiaa käsiteltävään aiheeseen.



## 6.1 Ensiapukurssi, kokemus ja yksilö

Tässä luvussa tarkastelen yksilöllisten myönteisten kokemusten ilmaisuja ensiapukurssilla. Kokemukset näyttäytyivät jokaisella oppijalla erilaisena, vaikka yhtymäkohtiakin löytyi. Olen muodostanut yksilöllisten kokemusten kuvauksista kahdeksan eri alakategoriaa. Analyysin etenemisen selkiyttämiseksi, olen koonnut taulukkoon 7 esimerkkejä alakategoriaa kuvaavista aineistositaateista. Olen alleviivannut ne kohdat, joista analyysi on suoritettu. **K** aineistositaatin lopussa kuvaa kirjoitelmasta poimittua ja **H** haastattelusta poimittua aineistositaattia. Jotta yksilöllisiä kokemuksia olisi helpompi tarkastella kyseisen kategorian yhteydessä, muutamia aineistositaatteja löytyy myös tekstin yhteydestä. Nämä aineistositaatit olen poiminut mukaan taulukon ulkopuolella olevasta aineiston osasta.

TAULUKKO 7. Yksilön myönteisen oppimiskokemuksen alakategorioiden aineistositaatit

Alakategoria	Esimerkki aineistositaatista alakategorioissa
<b>1. Kokemus ja muistaminen</b>	<u>Lähinnä kurssin kautta olen muistanut vanhaa ja opittua mutta myös uutta (K)</u>  <u>Yritin vähän niinku muistella, oon ollu samassa tilassa tai varmaan vähän toisenlaisessa tilassa ollut viime kerralla, että määh yritin vähän muistella, että mitäs siihen päivään olikaan, että oli niitä käytännön harjoituksia ja kaikkee tämmöstä.. (H)</u>
<b>2. Kokemus ja ajatukset</b>	<u>Lähinnä se, että ajattelin itseni johonkin bussipysäkille, että jos saan kohtausten, en oo kyllä koskaan mitään kohtausta saanut, mutta ajattelin, että jos saan, ja sitten kukaan auta mua ja lapset pyörii siinä ympärillä ja aattelee, että tohon se äiti nyt kuolee, että se otti vähän lujille... (H)</u>  <u>Ajattelen, että ne on kuitenkin jokaiselle hyviä taitoja(K)</u>
<b>3. Kokemus ja asenne</b>	<u>..ja opiskeltavat asiat olisivat tärkeitä taitoja ihan kaikille. Kurssi voisi mielestäni olla pakollinen esim. kouluissa. (K)</u>  <u>Päivän aloitus ollut tärkeiden (vanhojen) asioiden kertausta (K)</u>
<b>4. Kokemus ja motivaatio</b>	<u>..ja muille asioiden opettaminen oli tehokasta ja motivoivaa (K)</u>  <u>...ja aihe pysyi koko ajan mielenkiintoisena... (H)</u>
<b>5. Kokemus ja tunteet</b>	<u>Mulla tuli muutaman kerran vedet silmiin, että kohta määh kuolen ja lapset kuolee ja kaikki kuolee, jos tässä ei olla varuillaan niin kohta kuollaan kaikki (H)</u>

	<p>S: Niin, jos muut ihmiset ei osaa auttaa sillä hetkellä (H)</p> <p><i>..ja tuntu vähän siltä, että jännittää että osaako tässä mitään kolmen vuoden jälkeen.... (H)</i></p> <p><i>Lähestulkoon tuntemattomien ihmisten kanssa näinkin läheinen työskentely kuulosti ensin.....Noh, mukavuusalueen rajoilla liikkumiselta, mutta vetäjänä sait homman tuntumaan "ammattimaiselta" eikä niinkään hävettänyt toimia" (K)</i></p>
<b>6. Kokemus ja tiedostamaton tekijä</b>	<p><i>Tämä kurssi oli paljon parempi kuin aikaisemmin, enkä edes tiedä miksi (K)</i></p> <p><i>..kyllä sitten varmaan on mennytkin johonkin kohtaan eilenkin päivä koska mä mä viime yönä näin sellaisia unia, että mä olin niin kun unessa koko ajan, ja heräsin siitä unesta ja aattelin, että oonko nukkunut yhtään tänä yönä vaikka se olikin ollut unta se unessa oleva uni (H)</i></p>
<b>7. Kokemus ja persoona</b>	<p><i>Mää enemmän oon semmonen huumorin heittäjä, jos joku lähtee siihen mukaan (H)</i></p> <p><i>...ainahan ryhmässä niitä on ketkä tuo asiaa esiin, en ole sen tyyppinen, että tekisin niin (H)</i></p>
<b>8. Kokemus ja elämäkokemus</b>	<p><i>On varmaan sillä tavalla, että elämäkokemusta on niin paljon ja on nähnyt vaikka minkälaista ihmistä tällä maapallolla tällä telluksella, että tavallaan ei epileptikko ja nää monivammaset, että sillä tavalla niinku säikähä jos jotain tapahtuu ja tulee vastaan, että jotainhan tässä pitää varmasti tehdä (H)</i></p>

Kaikki haastateltavat ensiapukurssilaiset ilmaisivat henkilökohtaisia kokemuksiaan oppimisprosessista jollain tavoin. Kokemukset tulivat esiin sekä aikaisempien kokemusten että uusien, kurssin aikana syntyneiden, kokemusten ilmaisuisissa. Aikaisemmat kokemukset saattoivat olla lähtökohtaisesti positiivisia, jotka vahvistuivat kertauksen myötä. Toisaalta myös aikaisempia, negatiivisia kokemuksia ensiavun oppimisesta, tuotiin esiin. Uuden oppimisen tavan myötä negatiivisten kokemusten kerrottiin muuttuneen myönteisemmäksi. Uudet kokemukset ensiavun oppimisesta tuottivat myös hämmennystä: "ai, näitä ensiapuasioita voi oppia näinkin?".

Kokemuksia oli haasteellista erottaa erilliseksi osiokseen. Kokemukset ilmenivätkin monissa eri ilmauksissa, jotka kuvastivat tutkittavien asenteita, ajatuksia tunteita ja persoonallisia tapoja oppia eri asioita. Ihmisen yksilölliset kokemukset luonnollisesti vaihtelivat sen mukaan, kuka asiasta puhui. Eniten aiheistosta tulivat esiin tunnekokemukset sekä aikaisempien asioiden mieleen palauttamisen merkityksellisyys omalle oppimiselle.

**Kokemus ja muistaminen:** 11 kirjoitelmassa ja kahdessa haastattelussa tuotiin suoraan ilmi kertauksen tarpeellisuus. Kertaus näyttäytyi aikaisemman tiedon kertaamisena, mutta myös kurssilla opitun kertauksena. Monet, ensiapukurssille useampaan kertaan osallistuneet, ilmaisivat ensiaputaitojen unohtuneen vuosien saatossa. Kertauksen avulla ensiavun oppijat kykenivät palauttamaan mieleen tärkeitä ensiapuasioita. Muistiin saattoi ensiapukurssin myötä palautua myös sellaista tietoa, jota kurssilla ei tuotu esiin. Toisaalta tutkittavat toivat esiin, että *”tuttujen asioiden tarkastelu erin näkökulmista tuo asioihin uusia ja hyviä vinkkejä”*.

Muistamiseen liittyi myös mieleen painamista erilaisilla opetusmenetelmillä. Videot, käytännön harjoitukset, kuvat, kouluttajan sekä kurssitovereiden esimerkit oikeista tilanteista, auttoivat konkretisoimaan tutkittavien mielestä asian helpommin muistettavaan muotoon. Toisaalta omat konkreettiset kokemukset auttoivat, oppijan näkemyksen mukaan, painamaan mieleen ensiapuohjeita, kuten seuraava sitaatti osoittaa.

*Tulen nyt ikuisesti muistamaan sen, miten Epipeniä tulee käyttää! Harjoittellessa nimittäin onnistun nipistämään sillä itseäni sormeen, kun pidin sitä väärin päin ©harjoittelusta käytännössä oli siis hyötyä*

Useampi tutkittava ilmaisi, että on myös hyvä toistaa samaa asiaa useaan kertaan, jotta oppiminen saataisiin pysyvämmäksi – siitäkin huolimatta *”että kursilla oppiminen olisi puuduttavaa”*. Samalla he tulivat tulkintani mukaan paljastaneeksi oman asenteensa ensiavun oppimista kohtaan.

**Kokemus ja ajatukset:** Ensiapukurssi näyttäisi herättävän paljon ajatuksia. Ensiapukurssilaiset pohtivat sitä, miten he toimisivat oikeassa tilanteessa ja toisaalta osaisivatko auttaa tarpeen vaatiessa. Ensiaputaitojen ajateltiin olevan hyödyllisiä ja tarpeellisia taitoja kaikille kansalaisille. Ensiapukurssille osallistujat pohtivat usein, millaisiin tilanteisiin mahdollisesti joutuvat ja osaavatko he toimia tarkoituksenmukaisesti oikeassa tilanteessa. Tätä kuvasi hyvin eräs kirjoitelma:

*Opetus ainakin omalta osaltani poisti pelkojani ja ennakkoluulojani näistä asioista. Tosi tilanteessa voisin nyt ainakin ajatella osaavani toimia aiempaa selkeäm-*

*min sekä pystyväni keskittymään varsinaiseen tekemiseen ja muiden ohjaamiseen kauhistelun ja ihmettelyn sijaan.*

Tutkittavat toivat myös esiin, että muiden ajatusten kuuleminen, auttaa muistamisen lisäksi konkretisoimaan asiat mieleen paremmin.

**Kokemus ja asenne:** Kaikille myönteisen oppimiskokemuksen saaneille tutkittaville oli ominaista avoimuus uuden oppimiselle. Asenne saattoi olla jo valmiiksi myönteinen ensiapukurssille saavuttaessa tai asenne saattoi muuttua kurssin aikana myönteiseksi. Esimerkiksi eräs haastateltava kuvasi hänen olleen aikaisemminkin ensiapukurssilla, jossa oli paljon naurua ja hauskanpitoa.

*Minna: Oliko sulla joku ennakoasenne, että millainen päivä on tulossa, millaisia ajatuksia heräsi?*

*H: Eii, yritin vähän niinku muistella, oon ollu samassa tilassa tai varmaan vähän toisnlaisessa tilassa ollut viime kerralla, että mä yritin vähän muistella, että mitä kaikkea siihen päivään olikaan, että oli niitä käytännönharjoituksia ja kaikkee tämmöstä, että nehän oli kivoja, että meillä oli kauheen hauskaa loppujen lopuksi sitten, vaikka eihän se oikeessa elämässä sitä oo, että näin..*

Ylläolevasta tekstistä voi päätellä asenteen olevan alusta asti myönteinen ensiavun oppimiseen. Kolme haastateltavista ilmaisi nykyisen kurssin olevan huomattavasti parempi kokemus kuin edellisellä kerralla. Kysyttäessä haastateltavilta syitä tähän, tutkittavat kertoivat käytännön harjoittelun sekä keskustelujen muiden kurssilaisten kanssa, elävöittävän kurssia niin, ettei aika käynyt pitkäksi. Sama ilmaistiin myös kirjallisesti. Näyttäisi siltä, että myönteinen asenne ensiavun oppimiseen heräsi näillä oppijoilla ensiapukurssin aikana. Asenne näyttäisi liittyvän läheisesti motivaatioon.

**Kokemus ja motivaatio:** Jos aihe koettiin mielenkiintoiseksi ja sitä pääsi lisäksi opettamaan muille, oppimisen ilmaistiin tehostuvan. Käytännön harjoitusten ja ryhmätehtävien kuvattiin pitävän ”mielenkiintoa yllä”. Motivaatio syntyi myös aikaisemman tietoineksen sekä kokemusten yhdistyessä uuteen. Kouluttajan omakohtaisten esimerkkien kerrottiin elävöittävän kurssia ja helpottavan asioiden mieleen painamista. Tätä kuvasti erään tutkittavan kirjoitelmasta poimittu seuraava esimerkki ”kurssin vetäjä innostaa osallistumaan ja helppo sisäis-

*tää asioita, kun kertovat omakohtaisia kokemuksia". Tämä tuotiin esiin useammassa kirjoittelussa. Myös toisten oppijoiden aikaisempien elämäntapahtumien kuu-  
leminen, edisti monen tutkittavan mielestä oppimista ja auttoi motivoitumaan  
ensiavun oppimiseen. Toisaalta osa tunnisti jo lähtökohtaisesti oman asennoi-  
tumisen ja motivaation tuovan mukanaan myönteisiä kokemuksia, kuten seu-  
raava sitaatti osoittaa:*

*omalla motivaatiolla & positiivisella asenteella saa kuitenkin pyydettyä vas-  
taukset ja ohjeet myös mietityttäviin asioihin.*

**Kokemus ja tunteet:** Myönteisten kokemusten kuvaukset ensikurssista sisäl-  
sivät paljon tunnesanoja, kuten *"hyvä fiilis"*, *"huisin hauskaa"*, *"kivaa"* tai *"hauska  
joukko"*. Näyttäisi siltä, että myönteisesti ensiavun oppimiseen suhtautuvat op-  
pijat kokivat monet opetushetket hyvin tunnepitoisina. Moni tutkittava korosti  
huumorin tärkeyttä kurssin aikana. Vaikka itse asia ei sinänsä ollut kurssilais-  
ten mukaan millään tavalla humoristinen, monet ilmaisivat oppivansa parem-  
min huumorin ollessa läsnä opetuksessa. Toisaalta huumorin käytön nähtiin  
parantavan ilmapiiriä kurssilaisten välillä sekä vapauttavan tunnelmaa hanka-  
lienkin, tunteisiin vetoavien asioiden käsittelyssä. Yksi kirjoitelma kuvasi tätä  
osuvasti seuraavalla tavalla: *"Huumorilla eteenpäin! Huisin hauskaa, vaikka vakavia  
asioita. Mukava tapa oppia!"*

Neljä tutkittavaa toivat esiin omalla epämukavuusalueella olemisen haas-  
teen. He korostivat, että itse tekeminen ja asioiden harjoittelu käytännön harjoi-  
tuksilla, oli ehdottoman tarpeellista – vaikka harjoitukset tuntuivatkin välillä  
nolostuttavan ja heittäytyminen oli hankalaa. Useat tutkittavat kertoivat, että  
kaikki draamataitoja vaadittavat tehtävät ja harjoitukset olisi hyvä siirtää seu-  
raavaan päivään, jolloin ilmapiiri on jo vapautuneempi ja on tutustuttu toisiin.  
Tällöin uskallus toimia sekä keskustelu muuttuivat monen tutkittavan mielestä  
helpommaksi. Kolme tutkittavaa toi esiin, että *"auttamisharjoituksissa oli muka-  
vampi, jos olisi tuttu henkilö, jonka kanssa harjoittelee"*. Toisaalta osa toi esiin hyvä-  
nä asiana kurssilla *"täysin vieraiden kanssa harjoittelun"*. Tämä osoittaa miten eri-  
laisia oppijat ryhmässä voivat olla.

Kokemuksia ja tunteita oli haasteellista erottaa toisistaan ensiapukurssi-laisten kuvauksista. Tunteet esiintyivät kätkeytyneinä erilaisina ilmauksina. Positiivista tunnetilaa kuvattiin esimerkiksi huumorin, voimaantumisen, lisääntyneen rohkeuden tai vapautuneen ilmapiirin kautta. Toisaalta myös ensiaputaitojen harjoittelun kerrottiin ”*poistavan pelkoja ja ennakkoluuloja näistä asioista*”.

**Kokemus ja tiedostamaton tekijä:** Myös ensiavun oppimisessa vaikuttavat sellaiset tiedostamattomat tekijät, joita toisen ihmisen on mahdotonta täysin ymmärtää. Voidaan vain arvailla syitä, miksi jokin kokemus on toiselle sellainen kuin on. Tässä tutkimuksessa yksi haastateltava ja yksi kirjoitelman tekijä toivat esiin sen, miten ihminen itsekään ei aina tiedosta, mistä omat kokemukset syntyvät. Myönteinen kokemus tunnistetaan, mutta syitä siihen ei kyetä analysoimaan tarkemmin. Useissa haastatteluissa tunnelmia kuvattiin epämääräisillä ilmauksilla, kuten ”hmm...näin se on” tai ”..että sillä lailla” (samalla kun haastateltava hymyili tai nyökkäsi päätään). Tästä voisi päätellä, että omien ajatusten ja kokemusten pukeminen sanoiksi, ei ole aina helppoa.

**Kokemus ja persoona:** Persoonalliset erot ovat aina läsnä oppimisessa. Tämä tutkimus osoitti, että ihmiset tulevat hyvin erilaisista lähtökohdista ensiapukurssille. Tuntemattomien ihmisten seura vaati ensiapukurssilaisilta aina lisäpanostusta. Toisaalta toiset ihmiset ovat rohkeampia heittäytymään harjoitukseen kuin toiset. Persoonallisista eroista kertoivat kuvaukset itsestä ”*sivustaseuraajana*”, ”*päällepäsmärinä*”, ”*vetäytyjinä*” tai ”*rohkeana heittäytyjänä*”. Tutkittavat, jotka kertoivat olevansa rohkeita keskustelemaan ja mielellään olevansa esillä erilaisissa keskustelutilanteissa, kertoivat myös olevansa aina avoimesti mukana kaikessa uudessa. Toisaalta osa kurssilaisista ilmaisi katselevansa mieluummin enemmän sivusta ja oppivansa toisten kokemuksista. Myös oppimistyyli aiheutti erilaisia pohdintoja. Yksi haastateltava kuvasi kykenevänsä oppimaan paremmin, jos voi jakaa ajatuksiaan ja kertoa niitä samalla muille. Sama tuli esiin useasta kirjoitelmasta.

**Kokemus ja elämäkokemus:** Yksi haastateltava toi esiin oman elämäkokemuksensa oppimista edistävänä tekijänä. Hän ei varsinaisesti kertonut elämäkokemuksensa olevan oppimiseen kannustava, mutta hän ilmaisi, että

*”koska on nähnyt niin paljon erilaista elämää”*, niin ei koe enää hätkähtävänsä oikein mistään. Toisaalta yksi haastateltava ilmaisi, että hänellä ei oikeastaan millään tavoin vaikuttanut tunteisiin ensiavun oppiminen, vaikka ilmaisikin kokevansa ensiavun opiskelun tarpeellisena elämäntaitona. Elämäkokemusta kuvattiin myös aikaisempien tapahtumien kertomisella, vaikka tutkittavat eivät käyttäneetkään käsitettä *”elämäkokemus”*.

## 6.2 Ensiapukurssi, kokemus ja vuorovaikutukselliset tekijät

Lähes jokaisen tutkittavan myönteinen kokemus oppimisesta näytti olevan tässä tutkimuksessa jollain tavalla yhteydessä muiden kanssa oppimiseen. Myönteisiä ilmauksia tuli esiin sekä yhdessä tekemisestä että yhdessä pohtimisesta ja keskustelemisesta. Ensiapukurssi näytti synnyttävän myönteisen oppimisen kokemuksen, mikäli vuorovaikutus kouluttajan sekä opiskelijatovereiden välillä on toimiva. Vuorovaikutuksen kuvauksella oli monia muotoja, kuten ryhmädynamiikka, yhdessä tekeminen, yhdessä pohtiminen tai palautteen saaminen toisilta. Tutkittavien mielestä toimiva vuorovaikutus syntyi kannustavasta ja monia näkemyksiä sallivasta ilmapiiristä sekä avoimesta keskusteluyhteydestä kouluttajan ja ensiapukurssilaisten kesken. Myös kouluttajan rentous ja aito läsnäolo opetustilanteessa, tuotiin esiin toimivan vuorovaikutuksen osana.

Olen jakanut vuorovaikutuksellisten tekijöiden kuvaukset neljään alakategoriaan. Ensimmäinen kategoria kuvaa **ilmapiiriä myönteisen oppimiskokemuksen mahdollistajana**. Toinen kategoria liittyy koko ryhmän dynamiikkaan sekä toimintaan ja yhteisiin keskusteluihin kurssin aikana. Tämän kategorian olen nimennyt **myönteiseksi oppimiskokemukseksi koko oppimisryhmän vuorovaikutuksesta**. Kolmas kategoria on **myönteinen oppimiskokemus pienryhmän vuorovaikutuksesta**. Nimensä mukaisesti kolmas kategoria kuvaa pienryhmässä syntyneitä myönteisiä oppimiskokemuksia. Viimeinen eli neljäs kategoria liittyy kouluttajaan ja kouluttajan toimintaan ensiapukurssilla. Tämän kategorian olen nimennyt **myönteiseksi kokemukseksi kouluttajasta**. Olen koonnut esimerkkejä myös tämän kategorian aineistositaateista taulukoon 8.

Alleviivaukset osoittavat, miten analyysiä on rakennettu. **K** aineistositaatin lopussa kuvaa kirjoitelmasta ja **H** haastattelusta poimittua aineistositaattia. Jotta yksilöllisiä kokemuksia olisi helpompi tarkastella kyseisen kategorian yhteydessä, muutamia aineistositaatteja löytyy myös tekstin yhteydestä. Nämä aineistositaatit olen poiminut mukaan taulukon ulkopuolella olevasta aineiston osasta.

TAULUKKO 8. Toimivan vuorovaikutuksen osa-alueet myönteisessä oppimiskokemuksessa

Alakategoria	Aineistositaatit
<b>1. Kokemus ilmapiiristä myönteisen oppimiskokemuksen mahdollistajana</b>	<p><i>Osallistujat <u>nauroivat paljon. Hyväntuulisuus tarttuu koko joukkoon. Tutut asiat voi käsitellä niin monin eri tavoin (H).</u></i></p> <p><i>→<u>hyvää oppimisympäristö (K)</u></i></p> <p><i><u>Hyvä ja rento tunnelma/henki auttaa oppimaan (K)</u></i></p>
<b>2. Myönteinen oppimiskokemus koko oppimisryhmän vuorovaikutuksesta</b>	<p><i>Ryhmätyöskentely oli <u>hyvää, kun Ei turhaa pinkoilua saadaan ryhmää tiiviimmäksi, ryhmän dynamiikka pääsee muodostumaan→ihmiset tutummaksi→hyvää tapa jakaa mielipiteitä (K)</u></i></p> <p><i><u>Oli tosi hyvää, kun oli eri aloilta ihmisiä, rikastutti ryhmää ja kurssilla viihtymistä (K)</u></i></p> <p><i><u>Muut kurssilaiset asiallisia ja helppo tehdä porukassa tehtäviä (K)</u></i></p>
<b>3. Myönteinen oppimiskokemus pienryhmän vuorovaikutuksesta</b>	<p><i>Minna: Miten teidän ryhmä toimi siellä sun mielestä, auttoiko se sua jollain tavalla siinä hommassa?</i></p> <p><i>R: Niin kyllä ja kun toinen puhalti niin sitten katottiin sitä nousua</i></p> <p><i>Minna: eli loppujen lopuksi mun rooli oli siinä aika pieni, siinä teidän oppimisessa?</i></p> <p><i>R: No, joo..</i></p> <p><i>S: Joo</i></p> <p><i>Minna: Niinkö, että se <u>ryhmä oli tärkeämpi kuin se mitä minä sanoin, tulkitsinko oikein?</u></i></p> <p><i>R: <u>Kyllä, tai tavallaan se tietenkin riippuu siitä, että minkälainen porukka ja ryhmä sattuu, mutta ainakin se ryhmä missä mää olin eilen oli sillee....” (H)</u></i></p>



4. Myönteinen kokemus kouluttajasta	<p><u>Pienryhmissä toimiminen mukavaa (K)</u></p> <p><u>Ryhmätyö oli toimiva ja hyvin toteutettu. Harjoitukset on hyvä tehdä pienessä ryhmässä-kaikki pääsee tekemään ja aikaa ei kulu kauaa (K)</u></p> <p><u>mutta vetäjänä sait homman tuntumaan "ammattimaiselta" eikä niinkään hävettänyt toimia" (K)</u></p> <p><u>Jännitys helpotti pikkuhiljaa, mutta välillä huomasin, että jotkut asiat menivät täysin ohi, koska jännitin. Opettaja oli kuitenkin hyvä ja sai tunnelman rennommaksi pienellä vitsailulla. Opettaja oli myös avoin ja helposti tavoitettavissa, joten oli helppo kysyä kysymyksiä, mitä tuli mieleen (K)</u></p> <p><u>mukava, innostava ja asiallinen opettaja (K)</u></p>
-------------------------------------	---

**Ilmapiirillä** oli suuri merkitys tutkittavien mielestä kurssin onnistumiselle. Eri-tyisesti kurssin alun tutustumiskierrosta pidettiin hyvänä keinona päästä tutustumaan muihin ensiavun oppijoihin. Aineisto osoitti hyvän ilmapiirin olevan myönteiseksi koetun ensiapukurssin kantava voima. Kaikki tutkittavat ottivat jollain tavalla kantaa positiiviseen ja avoimeen ilmapiiriin. He kuvasivat kurssia sellaiseksi, että siellä pystyi esittämään kysymyksiä ja kertoa omia kokemuksiaan, "ilman, että kouluttajan tarvoitsi niitä esittää tai pyytää". Ilmapiiriä kuvattiin myös huumorin kautta tyyliin "naurua ja puhetta riittää".

Tunnelman kurssilla ilmaistiin tarttuvan helposti kaikkiin osallistujiin. Eräs tutkittava kiteytti positiivisen ilmapiirin kuuluvan hyvään oppimisympäristöön, joka kannustaa avoimeen mielipiteiden jakamiseen ja vaihtamiseen. Rennossa ilmapiirissä tutkittavat kertoivat uskaltavansa kohdata haasteellisia-kin tilanteita. Edelleen he jatkoivat, että uskaltautuivat vähitellen esittämään vaikeitakin kysymyksiä toisten edessä, koska ilmapiiri oli avoin ja salliva. Monille oma ujous olisi tuottanut haasteita, mutta hyvässä ilmapiirissä he uskalsivat harjoitella.

Muutammat tutkittavat toivat esiin myös rakenteellisia tekijöitä ilmapiirin luomisessa, kuten istumajärjestyksen ja kurssin rakenteen. Seuraavassa ote erään haastateltavan näkemyksestä istumajärjestyksestä ja sen vaikutuksesta yhteishenkeen ja ryhmytymiseen:

*Mun mielestä oli hyvä, että siinä istuttiin niinkö kaikki naamat tonne päin ja sää oot siellä pöydän takana ja että sekin kuitenkin että siinä istuttiin vähän niinkö puoliympyrässä ... niin, että näki koko ajan ne kurssilaiset ja kuka noi nyt mitä ja sää olit siinä ns.lähellä eikä tarvinnu pulpetin tavallaan..että tavallaan sekin varmaan toi siinä sitä yhteishenkeä ja ryhmytymistä*

Analyysi osoitti, että **koko oppimisryhmän** (12–15 henkilöä) koettiin tuovan mukanaan myönteisiä oppimiskokemuksia. Keskustelujen suuremmassa ryhmässä kerrottiin olevan hyödyllisiä omalle oppimiselle, koska *”keskustelut pitivät mielenkiintoa yllä”*. Vaikka eräs tutkittava ei kokenut itseään kantaa ottavaksi ja keskustelulle avoimeksi persoonaksi, hän kertoi pitävänsä keskustelun syntymistä tärkeänä. Tähän näkemykseen yhtyivät myös useammat muut tutkittava. Toisaalta myös sellaiset henkilöt, jotka oman ilmaisunsa mukaan *”halusivat olla aina äänessä”*, pitivät hyödyllisenä kokemusten jakamista isossa ryhmässä.

Aineisto osoitti, että muiden kurssilaisten sekä kouluttajan todellisten tarinoiden ja kokemusten kuunteleminen kurssin aikana, toi mukanaan positiivisia oppimiskokemuksia. Aikaisemmin tapahtuneiden tapaturmien tai onnettomuuksien jakaminen koulutukseen osallistuvien kanssa, näytti auttavan asioiden mieleen painamisessa sekä aiheeseen keskittymisessä. Erilaisissa harjoitustilanteissa saatettiin olla eri mieltä joistakin asioista. Näissä tilanteissa mielihiteitä vaihtamalla päästiin yleensä koko ryhmää tyydyttävään loppuratkaisuun. Eräästä kirjoitelmasta tuli esiin pelko siitä, että *”äänekkäämmät varastavat shown”*. Hänen kokemuksen mukaan, näin ei kuitenkaan käynyt tällä kertaa ja hänen ilmauksen mukaan isossa oppimisryhmässä jaetut kertomukset elävöitivät kurssia.

Ensiapukurseilla työskennellään paljon noin kolmen hengen ryhmissä. Lähes jokainen tutkittava toi esiin pienryhmässä työskentelyn edun. **Pienryhmän vuorovaikutus** näytti olevan iso osa myönteisen oppimiskokemuksen syn-

tymisessä useimmille tutkittaville. Pienryhmässä työskentelyn ilmaisiin tukevan paremmin omaa oppimista ja pienryhmät koettiin monilta osin toimivaksi. Tutkittavat ilmaisivat, että ryhmässä sai käsitellä omia uskomuksia, mielipiteitä ja taitoja sekä saatiin uusia näkökulmia omiin ajatuksiin. Tutkittavien kertomisen perusteella vertaisoppimista tapahtui runsaasti.

Eräs tutkittava toi esiin, että pienryhmässä oli asioiden opiskelu tehokasta ja motivoivaa. Toinen taas oli sitä mieltä, että pienryhmissä toimimisen etuna oli päästä käsiksi monen alan edustajien näkemyksiin, jolloin haastateltavat kertoivat saavansa laajempaa näkemystä opittaviin asioihin. Pienryhmissä päästiin myös yhdessä pohtimaan opittavia asioita ja sai välitöntä palautetta omalle toiminnalle. Moni haastateltava toi esiin myös pienryhmän olevan toiminnallisten harjoitusten kannalta turvallisempia. Toisaalta kaksi tutkittavaa toi esiin jatkuvan ryhmätyön väsyttävän sekä haastavan. He olisivat toivoneet enemmän luentomaista opetusta sekä sitä, että voivat vain kuunnella opetusta. Samanlaisesti he kuitenkin ilmaisivat oppineensa paljon.

**Myönteinen kokemus kouluttajasta** tuotiin yhtenä tekijänä esiin myönteisen oppimiskokemuksen synnyttäjänä. Kouluttajan tärkein tehtävä, oli monen tutkittavan mielestä, ilmapiirin luominen sekä kurssin rakenteesta huolehtiminen. Kouluttajalta odotettiin innostavaa otetta kouluttamiseen. Osa odotti, että kouluttaja motivoi kurssilaisia toimimaan. Osa taas näki kouluttajan tehtävän enemmän sivustakatsojan roolissa, mikäli ryhmä oli toimiva. Monille tutkittaville oli tärkeää, että kouluttaja osasi asiansa ja häneen pystyi luottamaan tiedollisissa asioissa.

Sellaiset henkilöt, jotka kuvasivat kouluttajaa sanoilla ohjaaja tai ryhmän organisoiija, kertoivat myös kouluttajan tehtävän olevan enemmän koordinaattori, ryhmän ohjaaja tai ilmapiirin luoja. Tätä kuvastaa seuraava tutkittavan kirjoitelma:

*Mielettömän mukava kurssi. Hyvä ilmapiiri. Välitön, vaikka olemmekin eri aloilta. Mukavaa oli myös se, että saatiin ryhmäläisten kanssa tehdä harjoituksia rauhassa. Opettaja seurasi ja ohjasi, ei kuitenkaan "kytännyt" selän takana. Tosi hyödyllisenä koin*

Toisaalta tutkittavat saattoivat sanoa, että opettajan tehtävä on kurssin aikataulusta ja rakenteesta huolehtiminen. He myös korostivat, että ohjaus eteni koko ajan ja oli johdonmukaista sekä ”jämtiä”. Tutkittavat käyttivätkin usein sanaa opettaja, puhuessaan ensiapukouluttajasta.

Opettajan tehtävä oli monen vastaajan mielestä toimia asiantuntijana, mutta myös perinteisesti opettajana. Moni ilmaisi opettajan ”kertovan” asiat mielenkiintoisella tavalla tai että opettajan tulisi ”kertoa perustelut opetettavalla asialle”. Tämän kuvauksen voi mahdollisesti tulkita näkemyksenä, jossa opettaja kertoo asiat oppilaalle, ja oppilaan tehtävä on kuunnella. Toisaalta tutkittavat toivat myös esiin, että opettajan roolissa on tärkeää huomioida kaikki kurssilaiset tasapuolisesti. Kouluttajan tasavertainen suhtautuminen ensiavun oppijoihin tuotiin esiin yhtenä myönteisenä kokemuksena.

### 6.3 Ensiapukurssi, kokemus ja toiminnallisuus

Lähes jokainen tutkittava korosti itse tekemisen ja käytännön harjoittelun vahvistavan omaa oppimista. Konkreettinen tekeminen näytti saavan aikaan monia myönteisiä oppimisen kokemuksia. Aina toiminnallisuuden ei tarvinnut olla konkreettista harjoittelua vaan toiminnallisuus saattoi olla sekä keskustelua ryhmässä, käytännön kokeilemista tai omaa pohdintaa. Olen jakanut aineistosta löytyneen toiminnallisuuden kuvaukset kolmeen alakategoriaan. Nämä ovat **simulaatio-oppiminen, toiminnan kokemus ryhmätyöstä ja kokemus omista pohdinnoista toimintana.**

Analyysin etenemisen selkiyttämiseksi, olen koonnut taulukkoon 9 esimerkkejä alakategoriaa kuvaavista aineistositaateista. Olen alleviivannut ne kohdat, joista analyysi on suoritettu. **K** aineistositaatin lopussa kuvaa kirjoittelusta poimittua ja **H** haastattelusta poimittua aineistositaattia. Jotta toiminnallisuutta olisi helpompi tarkastella kyseisen kategorian yhteydessä, muutamia aineistositaatteja löytyy myös tekstin yhteydestä. Nämä aineistositaatit olen poiminut mukaan taulukon ulkopuolella olevasta aineiston osasta.

TAULUKKO 9. Eri toiminnan muotojen alakategoriat sekä aineistositaatit

Alakategoria	Aineistositaatit toiminnallisuudesta
<b>Simulaatio-oppiminen</b> (kokemus konkreettisesta tekemisestä käytännön harjoittelussa)	<p><i>Aloitettiin rasteilla, joissa päästiin tositoimiin eli <u>harjoitteluun aikaisemmin opittuja juttuja</u>. Oli hyvä kerrata asioita eri aistien kautta toiminnallista puolta unohtamatta (K)</i></p> <p><i>Kävimme viimeiset rastit. Jälleen kerran <u>mielestäni oli hyvä käydä kaikki esimerkein läpi</u>. Testasimme itseämme koko kurssin sisällöstä. Ryhmässämme jokainen osasi hyvin auttaa ja tiesi mitä tehdä (H)</i></p> <p><i>Lopun ryhmätyöskentely oli hauska ja opettava, kun <u>pääsi itse "oikeisiin" tilanteisiin</u> (K)</i></p> <p><i>Tekemällä <u>oppi</u> eli harjoittelu auttaa ymmärtämään tekemiset käytännössä (K)</i></p>
<b>Toiminnan kokemus ryhmätyöskentelystä</b>	<p><i>ja tänään <u>oli se sama ryhmä</u> niin kun heiltä tuli semmosia mitä ei itse muistanut jotain asioita <u>niin tuli sieltä semmosia, täytettiin toisiamme (H)</u>,</i></p> <p><i>..niin me <u>neuvottiin toisiamme</u> sitten siinä, just sillee, että nyt vaikutta siltä, että kiihdytä tahtia tai että laske ääneen...ja <u>pysty oppimaan siinäkin, kun ei itse tehnyt, kun katto ja seuras (H)</u></i></p> <p><i>Tosi mainio rastiharjoitus, paljon <u>harjoittelua ja keskustelua pienryhmässä (K)</u></i></p>
<b>Kokemus omasta pohdinnoista toimintana</b>	<p><i>Käytännön harjoittelu tukee hyvin oppimista sekä se että <u>joutuu ensin pohtimaan omia tietojaan käytännössä (K)</u></i></p> <p><i>vaikka katto kun sää näytit ensin että miten tehdään..sehän näytti tosi simppeliltä että noe ei kai tossa, oisin mää varmaan tolee tehnyt-kin, mutta sitten kun siinä makas joku meistä ja sitten <u>alkoi mitettimään, että kumpi käsi se oli ja miten ja sillee...että kyllä siinä vaiheessa konkretisoitu että mitä ite pitää tehdä (H)</u></i></p> <p><i>Lavastetuissa tilanteissa <u>joutuu miettimään mikä on (K)</u></i></p>

Ensimmäinen kategoria kuvaa käytännön harjoittelua lavastetuissa tilanteissa, joissa kurssilaiset joutuvat toimimaan etukäteen tietämättä, mikä heitä odottaa. Tämän kategorian olen nimennyt **simulaatioharjoitteluksi**. Simulaatioharjoittelu tarkoittaa eri käytännön tilanteiden harjoittelua niin kutsuttuna ”skenaarioharjoituksena”, jossa oikeita tilanteita luodaan lavasteiden sekä draamallisten menetelmien avulla. Tarkempi kuvaus harjoituksesta on liitteessä 10.

Useat tutkittavat mainitsivat kaikkein hyödyllisimmäksi harjoitukseksi tällaisen skenaarioharjoituksen, jossa he joutuivat testaamaan lavastettujen tilanteiden kautta omaa toimintaansa. Tätä kuvastaa yhden kirjoitelman tiivistys: *”paras viimeinen oppimiskokemus oli case-tehtävät, missä keskusteltiin ja näyteltiin”*. Harjoitukset antoivat tutkittavien mukaan mahdollisuuden testata käytännössä sitä, miten ensiavun oppijat toimisivat käytännön tilanteessa. Käytännön harjoittelun ilmaistiin lisäävän itseluottamusta sekä tunnetta siitä, että osaisi toimia edes jotenkin, jos esimerkiksi saapuu ensimmäisenä onnettomuustilanteeseen.

Monelle tutkittavalle, simulaatioharjoitus toi mukanaan monia positiivisia oppimisen kokemuksia – huolimatta siitä, että he kuvasivat toimivansa epämukavuusalueella. Itse kokeilemisen ja käytännön tilanteiden kuvattiin, epämukavuudesta huolimatta, vahvistavan ensiaputaitoja. Toisaalta yksi tutkittava toi esiin, että ei pitänyt draamaharjoituksesta, eikä nähnyt myöskään sen hyötyä. Hänelle erilaisiin rooleihin heittäytyminen oli ahdistavaa, vaikka hän kertoikin kokevansa käytännön harjoittelun opettavaiseksi. Tutkittavat myös ilmaisivat viihtyvänsä kurssilla paremmin joutuessaan itse tekemään ja pohtimaan asioita erilaisten harjoitusten kautta, *”eikä vain kuuntelemaan, kun opettaja puhuu edessä”*.

Toinen kategoria, **kokemus toiminnasta ryhmätyönä**, kuvaa toiminnallisuutta pienryhmän kanssa keskusteluna sekä ryhmän kanssa toimimisena. Yhtenä tärkeänä toiminnan muotona oli saada palautetta muilta ryhmäläisiltä. Monelle oli tärkeää saada kokemus toiseen ihmiseen koskemisesta sekä tuntea itse miltä auttaminen tuntuu.

*Mutta oli kyllä hyvä just se että kokeiltiin ja yhdessä mietittiin esimerkiksi siinä heimlichissä sitte että mistä kohtaa ja milta se tuntuu ja miltä se tuntuu siitä, joka*

*tekee ja kenelle tehdään.*

Vaikka käytännön konkreettinen tekeminen koettiin tärkeäksi, oli myös ryhmän välisillä keskusteluilla asian sisäistämisen kannalta merkitystä. Tutkittavat kuvasivat ryhmäkeskustelujen kantavan opetusta eteenpäin, tuovan asioihin uusia näkökulmia sekä edistävän oppimista. Näin ollen tulkintani mukaan vertaisoppimista tapahtui runsaasti sekä keskusteluissa että toiminnallisten harjoitusten yhteydessä.

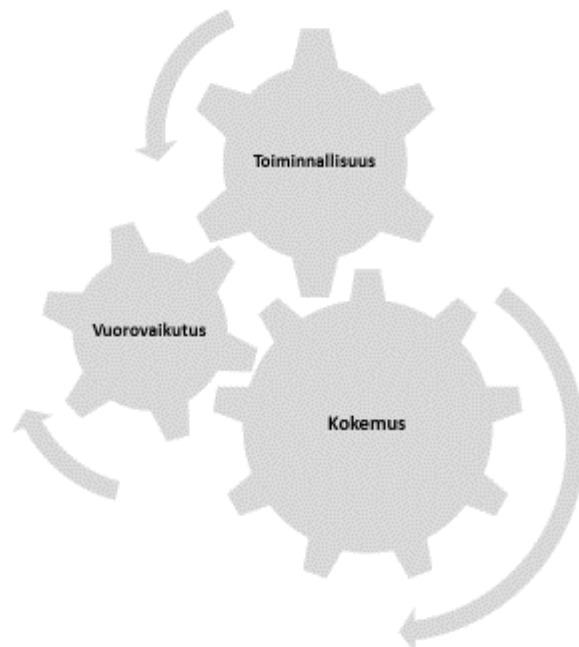
Kolmas kategoria kuvaa **toiminnan kokemusta oman pohdinnan kautta**. Oma pohdinta tuli esiin käytännön tilanteissa, mutta pohdinta ja asioiden yhdistäminen toisiinsa tuotiin myös esiin erillisenä asiana. Eräs kurssilainen kuvaa omaa oppimistaan seuraavassa:

*Tehtävät antoivat minulle mahdollisuuden oivaltaa. Tasavertaista menoa, joka mahdollisti jokaiselle omanlaisen oppimispäivän.*

Pohdinta ei näin ollen ollut välttämättä pelkkää oman toiminnan pohtimista, vaan myös muiden toimintaa pohtimalla, saatiin paremmin mieleen jäävä kokemus opittavasta asiasta. Lavastettujen tilanteiden kerrottiin toimivan erinomaisena ”peilinä” sekä oman toiminnan että muiden toiminnan pohtimiselle. Samalla kuin joutui itse ratkaisemaan miten toimisi yllättävässä tilanteessa, näki toisella kertaa, miten toiset auttajat toimisivat.

## 7 TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa myönteinen oppimiskokemus tuli esiin ensiavun oppijoiden yksilöllisten kokemusten, vuorovaikutuksen sekä toiminnallisuuden ilmausten kautta. Nämä kaikki kolme pääkategoriaa olivat läsnä oppimisprosessissa jatkuvasti sekä muovautuivat kurssin edetessä. Olen muodostanut tämän tutkimuksen päätuloksista rataskuvion (kuvio 5). Kuvio jäsentää niitä tekijöitä, joita ensiapukurssilaiset toivat esiin, kuvatessaan myönteisiä oppimiskokemuksiaan. Kuviosta näkyy myös oppimisen prosessimaisuus, joka on Kolbin (1984) mukaan tyypillistä aikuisen oppimisessa (ks. esim. myös Mezirow 2009; Taylor 2009; Schön 1984).



KUVIO 5. Rataskuvio myönteisistä oppimisen kokemuksista ensiapukurssilla

Myönteisen oppimisen kokemuksia täytyy tarkastella yhdessä. Jokainen elementti on merkityksellinen, vaikka kaiken keskiössä on yksilön henkilökohtai-



nen oppimisen kokemus. Kokemus on oppimisessa aina läsnä oleva elementti, jonka jokainen kokemuksellisen oppimisen teoreetikko nostaa esiin aikuisen oppimista tarkastellessaan (Knowles 1991, Kolb 1984; Mezirow 1991, 1998, 2009; Schön 1987; Revans 2011). Kokemuksen merkitystä aikuisen oppimisessa tarkastelevat myös monet muut oppimisen tutkijat (ks. esim. Brookfield 1986; Malinen & Laine 2009; Taylor 2009; Tynjälä & Virtanen 2009).

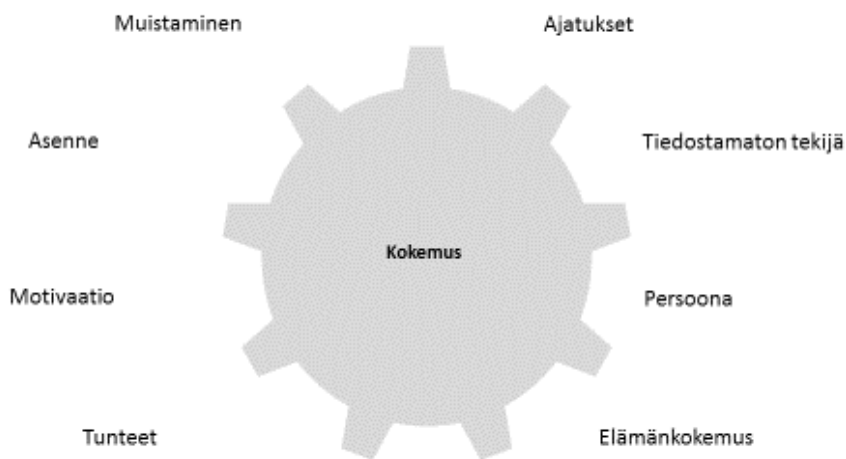
Yksilön kokemus näyttäytyi tässä tutkimuksessa jokaisella ensiapukurssilaisella erilaisena. Toisaalta hyvä ja toimiva vuorovaikutus sekä toiminnalliset harjoitukset näyttäisivät olevan yhteydessä kaikkien kurssilaisten myönteiseen oppimiskokemukseen. Tämä tulos ei juurikaan hämmästyttä, jos tarkastellaan kokemukseen perustuvia oppimisteorioita (Malinen 2000; Knowles ym. 2012; Kolb 1984; Mezirow 1991; Schön 1987; Revans 2011).

Yllättävää oli reflektion merkityksen jääminen epäselväksi oppijoiden kokemusten ilmaisuissa. Reflektio on yksi oleellinen osa aikuisen kokemuksellista oppimista (ks. esim. Malinen 2000, 68–75; Mezirow 1991, 2009; Schön 1987). Voidaankin pohtia olisiko ensiapukursseilla hyvä antaa enemmän aikaa koetun refleктоimiselle. Vai kertoiko tutkimuksen tulos enemmänkin reflektion merkityksen tutkimisen haasteesta.

Seuraavaksi tarkastelen ja vertailen tutkimuksen tuloksia pääosin suhteessa aikaisempiin kokemukselliseen oppimiseen liittyviin teorioihin. Teoriat ovat olleet vaikuttamassa useisiin tällä hetkellä vallitseviin käsityksiin aikuisen oppimisesta, joka myös näkyy tulososion käsittelyssä. Tarkoitukseni ei ole verrata tutkimuksen jokaista tulosta identtisesti kokemuksellisen oppimisen teorioihin, vaan ennemminkin nostaa tutkimuksen tulosten pohjalta usein toistuvia teemoja esiin oppimisen tarkastelussa. Kaiken keskiössä on myönteisen oppimiskokemuksen muodostuminen. Erilaisia teemoja yhdistämällä ja vertailemalla pääsemme taas ehkä hiukan eteenpäin aikuisen monimutkaisen oppimisprosessin tarkastelussa.

## 7.1 Ensiapukurssilaisten aikaisemmat kokemukset lähtökoh- tana koulutuksessa

Tässä tutkimuksessa myönteinen oppimisen kokemus näytti olevan jokaisella yksilöllä hyvinkin henkilökohtainen ja koostuvan monista eri tekijöistä. Kuviossa 6 on kuvattuna rataskuvion osaa kokemus. Kuvio jäsentää aikuisen yksilön kokemukseen liittyviä tekijöitä aikuisen oppimisen osana. Analyysi paljasti aikuisen oppijan kokemuksen muodostuvan ensiapukurssilla ajatuksista, muistamisesta, elämäkokemuksista, asenteesta, persoonasta, tunteista, asenteesta ja motivaatiosta opetettavaa asiaa kohtaa.



KUVIO 6. Yksilön myönteisen oppimiskokemuksen osa-alueet

Tutkimus vahvisti kokemuksellisen oppimisen teorioiden näkemystä aikuisen oppimisprosessin yksilöllisyydestä (ks. esim. Kolb 1984; Malinen 2000; Schön 1987). Kokemuksia ei voi ohittaa tai jättää huomiotta oppimisessa, koska kokemukset tulevat esiin esimerkiksi ihmisen käytöksen, asenteen, oppimismotivaation sekä vuorovaikutuksen kautta (Mezirow 1991, Mezirow 2009; Schön 1987; Kolb 1984). Kokemusten merkityksiä aikuisen oppimiselle pidetäänkin yleisesti hyvin peruteltuna (Brookfield 1986). Ensiapukurseilla ryhmien heterogeenisuus ja erilaisten kokemusten kirjo tuovat mukanaan omat haasteensa, mutta toisaalta ryhmän jäsenten erilaisia kokemuksia voisi käyttää myös voimavara-

na. Tulosten mukaan moni tutkittava kertoi kurssina aikana omista kokemuk-  
sistaan avoimesti. He myös kuvasivat oman kokemusten kertomisen auttavan  
asioiden mieleen painamisessa ja muistamisessa. Myös ujommaksi itsensä ku-  
vailevat kuuntelivat mielellään muiden kokemuksia ja löysivät yhtymäkohtia  
omaan elämänsä. Jos kouluttajina kykenemme huomioimaan oppijoiden moni-  
puoliset elämäkokemukset osana opetusta ja saamaan ne opetustilanteessa  
jollain tavoin esiin, voimme mahdollisesti valjastaa oppijoiden aikaisemmat  
kokemukset koko ryhmän käyttöön.

Jokaisella aikuisella oppijalla ensiapukurssilla on jonkinlainen käytännön  
kosketuspinta oppimiseen sekä opettamiseen. Usein kokemukset ovat olemassa  
olevaa, mutta vaikeasti sanoitettavaa tuntemusta, ajatusta, asennetta, mieli-  
dettä tai tunnetta (Malinen 2002). Laajemmassa mittakaavassa oppimisproses-  
siin vaikuttavat tiedostamattomalla tasolla myös kulttuurin sekä sosiaalisen  
yhteisön muodostuneet tavat ja tottumukset (ks. esim. Cox & Vaughn 2016).  
Oppimisprosessissa onkin haasteellista erottaa millä tavoin eri tekijät vaikutta-  
vat oppimiseen, koska kokemus on mukana jokaisessa oppimisen vaiheessa  
muun muassa havainnoimisen, käsitteellistämisen sekä toiminnan kautta (Kolb  
1984; Mezirow 1998; Schön 1987).

Jokainen oppija on myös persoona, jolloin henkilökohtaiset tavat ja tyyli-  
t vaikuttavat omaan oppimiseen. Erityisesti Kolb (1987) ja Knowles ym. (2012,  
214–215) tuovat esiin yksilölliset taipumukset opitun aineksen omaksumisessa  
(ks. myös Kolb ym. 2014). Sama ilmiö tuli esiin myös tämän tutkimuksen tulok-  
sissa. Esimerkiksi suuri osa tutkittavista ilmaisi draamallisten menetelmien so-  
pivan hyvin omaan oppimiseen. Jollekin kokemus draamallisten menetelmien  
hyödyntämisestä opetuksessa oli epämukavuusalueella taiteilua. Huomioitavaa  
on kuitenkin se, että motivaation kautta myös epämukavalta tuntuvia tehtäviä  
tehtiin, jos opetettavan aineksen ilmaistiin olevan itselle riittävän merkitykselli-  
nen. Saman havainnon toivat myös Knowles ym. (2012, 173) esiin korostaessaan  
aikuisen oppijan omakohtaistumisen tärkeyttä oppimisessa. Näyttäisi siltä, että  
oppimistyylin ja persoonallisuuden huomioiminen osana ensiapukurssia, voisi  
tuoda mukanaan myönteisiä oppimisen kokemuksia.

## 7.2 ”Särö” ja motivaatio ensiavun oppimisessa

Tässä tutkimuksessa myönteinen oppimisen kokemus tuli esiin muun muassa ensiapukurssilaisen oman positiivisen asenteen myötä. Asenne kertoi oppijan aidosta halusta oppia ensiapua, mutta toisaalta myös aikaisemmista hyvistä kokemuksista ensiavun oppimisessa. Aikuisilla ensiapukurssilaisilla on myös paljon kokemusperäistä, hiljaista tietoa ensiavun oppimisesta, joka on kertynyt pidemmän ajan kuluessa. Hiljaisen tiedon käsite on yhdistetty kokemukselliseen oppimiseen (Malinen 2000, 60). Parhaimmillaan esiin tullessaan hiljainen tieto voi auttaa koko ryhmää toimimaan ja harjoittelemaan.

Ensiapu ei anna paljonkaan tilaa innovatiivisuudelle tiedon suhteen. Nykyisen käsityksen mukaan, opetettavat asiat ensiavusta ovat melko muuttumattomia lääketieteessä sekä hoitotieteessä. Esimerkiksi elvytykseen olisi haasteellista löytää uusia, luovia ratkaisuja niin, että elvytyksen laatu ei nykytiedon mukaan kärsisi. Ratkaisevaksi muodostuukin se mitkä tekijät motivoivat ensiavun oppijoita harjoittelemaan tilanteita varten, jotka harvoin osuvat kohdalle. Liikennekolareissa kuolee vuosittain noin 200–300 ihmistä ja yli 3000 ihmistä loukkaantuu vakavasti (Liikenneturva 2016), joten läheskään kaikki eivät joudu auttamaan vakavaan tilanteeseen koko elämänsä aikana. Toisaalta on niitä, joille on sattunut useita onnettomuustilanteita elämässään. He ovatkin useimmiten motivoituneita sekä halukkaita harjoittelemaan tulevaisuuden varalle.

Eletty elämä, aiemmat oppimiskokemukset ja työkokemus, liittyvät kaikki oppimiseen. Jokainen yksilö yhdistää aiemmat kokemuksensa uuteen aihealueeseen ja muodostaa niistä uudenlaisen kokonaisuuden. Oleellista Mezirowin (1991, 39) mukaan onkin, kykeneekö oppija yhdistämään uutta tietoa vanhan tiedon osaksi. Toisaalta eletty elämä jättää jälkensä myös oppimisasenteisiin, motivaatioon sekä tapoihin toimia esimerkiksi ryhmässä. Aikuinen voi olla myös kriittisempi oppija etenkin, jos ei ole oppinut ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, tai ei koe opetettavaa asiaa itselle merkitykselliseksi (Isomppi, Leivo & Rauhala 2013; Lundel & Matilainen 2013, 42–43). Ensiapukursseilla tämä tulee mahdollisesti esiin motivaatio-ongelmina ja passiivisuutena, silloin kun pitäisi harjoitella uusia taitoja. Motivaation onkin todettu olevan monissa

yhteyksissä yksi tärkeä tekijä aikuisen oppimisessa (Lundel & Matilainen 2013; Knowles ym. 2012, 249; Puolimatka 2004).

Malinen (2000) näkee, että yksi kokemuksellisen oppimisen teorioiden peruseriaate on, että todellista muutosta oppijan asenteissa ja ajatuksissa sekä teoissa ei tapahdu ilman, että aikuisen oppijan aikaisempiin kokemuksiin kytetään vaikuttamaan (ks. myös Arvaja & Malinen 2009; Malinen & Laine 2009; Mezirow 1991). Tällöin ei myöskään voida puhua oppimisesta. Voidaankin pohtia pitäisikö ensiapukursseilla keskittyä enemmän ensiapukurssilaisten kokemusten ”esiin kaivamiseen” ja hyödyntämiseen sen sijaan, että keskitytään harjoittelemaan ensiapua toisinaan hyvinkin mekaanisesti. Malinen (2000) toteaa, että aikuisen kokemuksen pitää järkkyyä jotenkin, jotta uuden oppiminen tulee mahdolliseksi. Tätä voidaan Arvajen & Malisen (2009, 139) mukaan kutsua ”säröksi”. Särökokemukset puolestaan voivat toisinaan ahdistaa ja ikään kuin pakottaa aikuista ihmistä muodostamaan uudenlaista tietoa vanhan tiedon tilalle. Kouluttajina voidaan pohtia millä tavoin särökokemuksia kyettäisiin aikaansaamaan ensiapukurssilaisten keskuudessa, jotta oppiminen mahdollistuisi ja toisaalta syvenisi.

### 7.2.1 Tunteet ja oppiminen ensiapukurssilla

Myönteiset oppimisen kokemukset tässä tutkimuksessa ilmaistiin usein tunteiden ja tuntemusten kautta. Usein kokemus ja tunne sekoittuvat tutkittavien ilmaisuihin siten, että niitä on haasteellista erotella toisistaan. Ajoittain voimakkaiksikin kuvatut tunteet osoittivat tulkintani mukaan tunnekokemusten läsnäoloa oppimisprosessissa. Tunteet kuuluvat erottamattomana osana ihmisyyteen eikä tunteiden mukanaoloa kasvatuksessa voi kiistää (Klemola & Mäkinen 2014; Puolimatka 2004; Puolimatka 2011, Varila 1999; Varjokorpi 1995). Tunteet liittyvät olennaisesti oppimiseen ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, vaikka monet oppimisteoriat eivät tarkastele tunteiden merkitystä oppimisessä kovinkaan syvällisesti. Positiivista on, että tunteiden merkitys kasvatuksessa on saanut yhä enemmän huomiota oppimisen tutkijoiden keskuudessa (ks. esim. Klemola & Mäkinen 2014; Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen ym. 2013;

Puolimatka 2011; Schuz & Pekrun 2007; Varila 1999). Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella voisi varovaisesti sanoa, että tunteiden merkityksen tutkiminen oppimisessa kannattaa.

Tunteita ei voi erottaa aikuisen oppijan kokemuksesta erilliseksi tekijäksi vaan tunteet ovat aina mukana oppimisprosessissa jollain tasolla (Puolimatka 2004). Puolimatkan (2004) mukaan tunteet voivat parhaimmillaan ja oikealla tavalla harjoitettuna palvella oppimista. Itselle merkitykselliset ja tunteita herättävät asiat voivat vaikuttaa oppimiseen positiivisesti. Toisaalta aikuinen ihminen päättää itse asiat, jotka ovat hänelle merkityksellisiä (Knowles ym. 2012). Se ei kuitenkaan tarkoita, että aikuinen kykenisi aina tiedostamaan omat tunteensa (ks. esim. Mezirow 1991, Puolimatka 2004; Varila 2004). Tunteet voivat olla toisaalta oppimista edistäviä tai estäviä tekijöitä oppimisessa ensiapukursseilla.

Vaikka kokemuksellisen oppimisen teoreetikot eivät varsinaisesti ole keskittyneet tunteiden merkitykseen, moni heistä on kuitenkin huomionnut emotionaaliset prosessit aikuisen oppimisessa jollain tavalla. Kolb (1984) korostaa sosioemotionaalisten prosessien mukana oloa kokemusten mukana vaikuttamassa oppimiseen (ks. myös Kolb & Kolb 2013). Malinen (2000, 112) tuo esiin Revansin näkemyksen emootioiden läsnäolosta muodostettaessa uutta tietoa ja osaamista käytännön kautta. Ja edelleen Mezirow (1991, 34, 43) tuo esiin oppimisprosessin kognitiivisten prosessien lisäksi affektiiviset prosessit, jotka säätelevät yksilön tuntemuksia ja mieltymyksiä oppimisessa.

Omat aikaisemmat elämäkokemukset voivat luoda tarvetta oppimiselle tunnekokemusten kautta. Esimerkiksi aikaisemmin liikennekolarissa olleet ensiapukurssilaiset saattavat olla motivoituneempia oppimaan kuin sellaiset, jotka eivät ole kohdanneet traagisia tapahtumia. Myös negatiiviseksi lasketut tunteet voivat toimia siten, että ensiapu koetaan tärkeänä. Pelko siitä, että itselle tai lapsille tapahtuu vakava onnettomuus, herätti osalla kurssilaisista vahvan halun oppia ensiapua. Puolimatkan (2004) mukaan tietäminen edellyttää omakohtaisen näkemyksen muodostamista opittavaa ainesta kohtaan. Tunteiden avulla oppiminen omakohtaistuu. Voidaan kysyä puhuvatko kokemuksellisen oppimisen teoreetikot juuri tästä tuodessaan ilmi omakohtaistumisen tärkeyden ai-

kuisen oppimisessa (ks. esim. Revans 2011; Knowles ym. 2012). Ensiavun kurs-  
sien kehittämistyössä voisikin olla hyvä pohtia, miten omakohtaistuminen saa-  
taisiin osaksi ensiapukurssia jo heti alusta asti. Olisiko kurssin alussa annettava  
aikaa ihmisten tutustumiselle sekä kokemusten jakamiselle? Pääsisivätkö kurs-  
silaiset tätä kautta pohtimaan omia tavoitteitaan sekä tarvetta oppimiselle, jol-  
loin tunne ensiaputaitojen tarpeellisuudesta omalla kohdalla voisi herätä.

Kokemus ja tunne ovat yhteydessä toisiinsa. Samoin usein motivaatio uu-  
den oppimiseen liittyy vahvasti tunteisiin (Puolimatka 2004). Schön (1987, 89)  
korostaa sitä, että opettajan on tärkeää ymmärtää toisen ihmisen kokemusta  
tunteiden kautta. Tunteet tulevat ilmi oppijoiden ja opettajan välisessä vuoro-  
vaikutuksessa sekä ryhmän toiminnassa. Toisten tunnetilojen huomioiminen  
oppimiseen kannustavan vuorovaikutuksen syntymisessä on yksi opettajuus-  
teen liitettäviä taitoja (Klemola & Mäkinen 2014; Kolb 1984; Kolb & Kolb 2013;  
Rasku-Puttonen ym. 2003; Rasku-Puttonen 2009; Sarja 2000, Schön 1987).

## 7.2.2 Kertaamisen rooli ensiapukurssilla

Toinen paljon ilmauksia saanut yksilön kokemuksen osa oli kokemus ja muis-  
taminen- kategoria. Ensiapukurssilaisten vastauksista havaittiin, että monella  
oli aiempia kokemuksia ensiavun oppimisesta, mutta toisaalta moni oli mukana  
ensimmäistä kertaa. Silti jokaisella oli jokin mielikuva ensiapuun liittyvistä teki-  
jöstä. Tulokset osoittivat, että sanonta *"kertaus on opintojen äiti"*, näytti tulevan  
todeksi monien kurssilaisten mielestä. Usein opettajat näkevät kertaamisen tar-  
peellisena osana opetusta (ks. esim. Pollari 2014). Toisinaan kertauksella saattaa  
olla negatiivinen kaiku, joka liitetään usein behavioristiseen ulkoa oppimiseen  
(Pollari 2014, 137). Etenkin ensiapukurssilla, jossa opetettavaa ainesta on suh-  
teellisen vähän ja ensiapu perustuu käytännön taitoihin, kouluttajat saattavat  
kokea kertauksen tylsäksi sekä ensiavun oppijoita heikosti motivoivaksi. Jos  
esimerkiksi elvytystä harjoitellaan molempina päivinä, saattaa kouluttajista  
tuntua, että kokemus turhauttaisi. Näin ei tämän tutkimuksen perusteella voi  
olettaa.

Kertauksella on tulosten perusteella kaksi roolia. Ensimmäinen rooli on *aikaisemmin opitun aineksen palauttaminen aktiiviseen muistiin*. Usein ihmisillä onkin paljon hiljaista tietoa, jota ei osata tuoda esiin tai jota ei osata hyödyntää ensiapukursseilla. Hiljaista tietoa voidaan pitää kokemukseen perustuvana tietona, jota on haasteellista pukea sanoiksi ja siirtää toiselle oppijalle (Malinen 2000; Nuutinen 2017; Pohjalainen 2012; Topping 2005). Sekä Kolb (1987) että Mezirow (1991) korostavat hiljaisen tiedon merkitystä aikuisella oppijalla. Kokemuksellisessa oppimisessa hiljainen tieto tulee esiin juuri yksilön omana henkilökohtaisena kokemuksena käytännön osaamisen ja taitojen kautta.

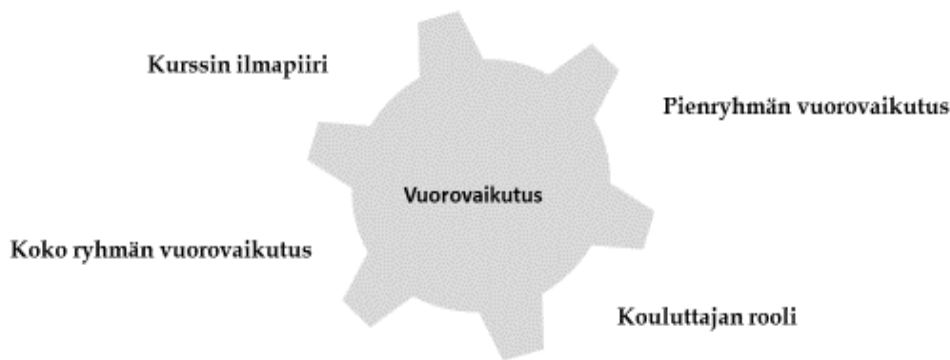
Toinen kertauksen rooli liittyikin itse oppimisprosessiin kurssin aikana, varsinkin ensi kertaa ensiapukurssille osallistuville. Kertauksen avulla, johon yhdistyi toiminta jollain tasolla, *saatiin ensiaputaitojen hallitsemisen kokemus vahvemmaksi*. Aikaisempien tutkimusten mukaan reflektiivisyydellä on tärkeä merkitys oppimisessa (ks. esim. Knowles ym. 2012; Kolb 1984; Kolb & Kolb 2012; Mezirow 1991; Rutherford-Hemming 2012). Tässä tutkimuksessa yksilön reflektion määrää tai laatua ei tullut esille. Syynä on mahdollisesti se, että haastattelut antavat rajallisesti tietoa ihmisten henkilökohtaisesta oppimisprosessista. Toisaalta reflektio vaatii aina aikaa ja on pitkä prosessi (Malinen 2000; Mezirow 1991). Ensiapukurssit ovat ajallisesti lyhyitä ja reflektio tapahtuu mahdollisesti kurssin jälkeen myöhemmin erilaisissa tilanteissa arjen keskellä. Kertaus oli kuitenkin hyvä alku myös omaehtoiselle reflektiolle myöhemmin kurssin jälkeen. Toisaalta voidaan pohtia, millaisilla opetusmenetelmillä voitaisiin vahvistaa kurssilaisten reflektiota opetettavasta asiasta. Olisiko koulutustilanteessa mahdollista antaa enemmän aikaa ryhmien omille pohdinnoilla? Tai olisiko kurssin jälkeen esimerkiksi digitaalisessa oppimisympäristössä mahdollisuus vielä jälkikäteen puida epäselviksi jääneitä asioita?

### 7.3 Toimiva vuorovaikutus ensiavun oppimisen mahdollistajana

Tässä tutkimuksessa koko oppimisryhmän keskustelut sekä yhteinen tekeminen pienryhmissä korostui vastauksissa oppimista tukevana tekijänä. Myös po-



sitiivinen ilmapiiri tuotiin vahvasti esiin oman oppimisen mahdollistajana. Kouluttajan merkitys ilmapiirin luoja ja sekä ryhmän toiminnan ohjaajana korostui, vaikka toisaalta opettajan rooli nähtiin myös perinteisemmän ”opettajan tehtävä on opettaa” - roolin läpi. Rataskuvion osa (kuvio 7) jäsentää vuorovaikutuksen osa-alueita, jotka tulivat esiin myönteisen oppimiskokemuksen ilmauksissa ensiapukurssilla.



KUVIO 7. Vuorovaikutuksen osa-alueet ensiapukurssilla myönteisessä oppimiskokemuksessa

Tutkimuksen tulos hyvin toimivasta koko oppimisryhmän sekä pienryhmän toiminnasta positiivisen oppimiskokemuksen mahdollistajana, ei poikkea aikaisemmista tutkimuksista eikä myöskään kokemuksellisen oppimisen teoreetikoiden näkemyksistä toimivan vuorovaikutuksen roolista opetustapahtumassa (ks. esim. Brookfield 1986, 10; Brookfield 2015, 212; Isomppi ym. 2013). Tulos sinänsä yllätti, koska tiiviin sekä toimivan ryhmän muodostusta vaatii aikaisempien tutkimusten perusteella aikaa (Isomppi ym. 2013). Ensiapukurssiin käytettävä aika (16h) on oppimisen näkökulmasta lyhyt. Silti ryhmät koettiin omalle oppimiselle tärkeäksi mahdollisuudeksi saada pohtia yhdessä opittavaa ainesta sekä saada palautetta omasta toiminnasta. Seuraavassa tarkastelen tuloksia suhteessa dialogiseen tilaan sekä vuorovaikutukseen oppimisessa, jotka ovat kokemuksellisessa oppimisessä keskeisessä asemassa (Malinen 2000). Kes-

kityn myös kouluttajan rooliin sekä kurssin ilmapiiriin myönteisen kokemuksen saavuttamisessa.

### 7.3.1 Dialoginen tila ensiapukurssin tavoitteena?

Dialogista tilaa voidaan pitää tavoiteltavana tilana kaikessa koulutuksessa. Tässä tutkimuksessa ensiapukurssin kerrottiin synnyttävän myönteisen oppimiskokemuksen, jos ilmapiiri kurssilla oli avoin, myönteinen, huumoripitoinen, kiireetön sekä salliva. Yleisessä kielenkäytössä dialogi rinnastetaan Sarjan (2000, 13) mukaan usein keskusteluun tai kaksinpuheluun. Sarja (2000, 13) edelleen jatkaa tämän jättävän dialogin käsitteen kovin suppeaksi. Sarja (2000, 13) näkee dialogin syntyvän siitä, että dialogiin osallistuvat pyrkivät vastavuoroisesti ja asteittain rakentamaan ymmärrystä toistensa näkemyksiä kohtaan (ks. myös Arvaja & Malinen 2013; Malinen 2000, 103–116).

Aineiston perusteella tasavertaisuus tuotiin esiin yhtenä tekijänä myönteisen oppimiskokemuksessa. Dialoginen tila syntyykin tutkimuksen mukaan siitä, kun ihmiset ovat tasavertaisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Arvaja & Malinen 2013; Sarja 2000, 13). Tasavertainen suhde ei tarkoita yhteisymmärrystä vaan sitä, että jokaisen näkemystä kunnioitetaan ja erilaisten katsantokantojen ylläpitäminen on sallittua (Arvaja & Malinen 2013, 62; Sarja 2000, 13). Tämä voi tulla esiin monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi joukossa oli mukana hoitoalan ihmisiä. Ammatistaan huolimatta, he halusivat olla osana kurssilaisia samoin periaattein, kuin niin sanottu maallikkoauttajakin. Myös kouluttajana sain kiitosta, jos onnistuin rakentamaan tunteen, että kaikki oppijat ovat samalla lähtöviivalla. Tämä osoittaa ensiavun- ja terveystiedon kouluttajille, että tasavertaisuuteen ja toisten näkemyksiä kunnioittavaan ohjaustapa, on tavoiteltavaa omassa opetuksessa. Tähän voidaan päästä esimerkiksi myöntämällä oma rajallisuutensa ja päästää irti perinteisestä opettajan roolista (ks. esim Brookfield 2015, 141; Knowles ym. 2012, 115). Schönin (1987, 117) mukaan juuri epätietoisuus sekä epävarmuus oppimistilanteen etenemisessä pitää hyväksyä.

Dialogi vaatii osallistujilta kuuntelemista, mutta myös aitoa kuulemista. Dialogiin pääseminen vaatii myös aikaa, jota ensiapukurssilaisilla ei dialogiin pyrkimisen näkökulmasta ole käytettävissä riittävästi. Toisaalta dialogista on kyse silloin, kun vuorovaikutus on rakentavaa, tavoitteellista sekä tähtää molemminpuoliseen ymmärrykseen (Arvaja & Malinen 2013; Mezirow 2009; Revans 2011, 9; Schön 1987, 19; Taylor 2009). Tämän syntyminen ei välttämättä vaadi aikaa, jos osallistujilla on jo valmiiksi dialogiin vaadittavia perustaitoja. Aineiston perusteella osa ryhmäläisistä kykeni kertomaan omia mielipiteitä avoimesti sekä myös olemaan eri mieltä rakentavasti ja toisten oppijoiden kanssa yhteistä ajatusta rakentaen. Tämä kertoo mahdollisesti siitä, että ryhmäläiset kykenivät pohtimaan sekä keskustelemaan opetettavista asioista avarakatseisesti sekä toisiaan kunnioittaen, joka kuuluu toimivaan dialogiin.

Arvajan & Malisen (2013, 62) mukaan erilaisten perspektiivien avautuminen auttaa oppijaa näkemään asioita usealta eri kannalta ja toisaalta suhteuttamaan jo tietämänsä uuteen laajempaan merkityskokonaisuuteen (ks. myös Kolb 1984; Mezirow 1991; Schön 1987; Knowles ym. 2012). Osa ryhmistä pääsi tulkintani mukaan ajoittain jo lähelle dialogia. Erityisesti pienryhmässä kyettiin pohtimaan omaa tietämystä ja osaamista suhteessa käytännön harjoituksiin omien pohdintojen sekä ryhmän jäsenten avulla. Kouluttajalta vaaditaankin runsaasti aikaa rakentaa ilmapiiri turvalliseksi ja sallivaksi sekä yksilöiltä tunteiden hallintaa ja vastuunottoa omasta oppimisesta.

Mielenkiintoista oli, että uskallusta ja rohkeutta toimia ryhmässä esiintyi sekä jo toisiinsa tutuissa ryhmissä että toisille täysin vieraisissa ryhmissä. Tämä lainalaisuus oli löydettävissä lähes kaikista ensiapukurssilaisten vastauksista. Monen alan edustajien läsnäolo toi oppijoiden mielestä erilaisia näkemyksiä esiin ja sai yksilön ajattelemaan asioita usealta eri kannalta. Tosin myös sellaisia näkemyksiä tuotiin esiin, joissa vieras ryhmä koettiin osittain haasteellisena omalle oppimiselle. Ryhmien sisällä kokemus ryhmän toimivuudesta on myös aikaisempien tutkimusten perusteella hyvinkin yksilöllistä (Isomppi ym. 2013). Yksilöllisistä eroista huolimatta vertaisoppimisen on todettu monissa yhteyksissä olevan yksi tehokas keino lisätä sekä tyytyväisyyttä oppimista kohtaan

että myös parantaa oppimistuloksia (Koskinen 2009; Sanchez, Bauer & Paronto 2006; Topping 2005). Myös ensiapukursseilla vertaisoppimista voisi pitää luontevana tapana lisätä aikuisen tyytyväisyyttä ja motivaatiota ensiavun oppimisessa.

Ryhmien heterogeenisyys kuvattiin myönteisenä asiana, jonka kuvattiin tuovan eloa ja vaihtelevuutta kurssille. Heterogeenisuudesta kuvattiin rikastavan oppimisprosessia, jos ihmiset uskalsivat aidosti jakaa omia kokemuksiaan muiden kanssa. Ensiapukursseilla kohtaamiset ovat lyhyitä, joten yksilön aikaisemmat kokemukset, arvot, asenteet sekä vuorovaikutustaidot ovat vahvasti läsnä. Silti voidaan kyseenalaistaa, onko lyhyen ajan sisällä mahdollista päästä aitoon dialogiin, jossa ihmiset toisalta keskustelevat eriäänisyyttä sietäen ja toisalta reflektoivat oppimaansa? Arvaja & Malinen (2013) korostavat dialogisessa aikuisen ihmisen kokemusten hyödyntämisestä, mutta dialogiin pääseminen vaatii aikaa sekä osallistujilta avoimuutta ja eriäänisyyden sietämistä. Huolimatta siitä, että osa oppimisprossin elementeistä jää epäselväksi, tutkimus osoitti oppijalle muodostuvan toiminnallisten tehtävien sekä toimivan vuorovaikutuksen kautta positiivinen ”vire” oppimiselle.

#### 7.4 Kouluttaja, ohjaaja vai opettaja?

Tutkittavien vastauksista kävi ilmi, että ensiapukouluttajan rooli voidaan kokea monella eri tavalla. Ensiapukouluttajan parhaiten oppimista tukeva rooli nähtiin lähinnä ryhmän toiminnan ohjaajana, koordinaattorina sekä ilmapiirin luoja. Toisaalta kouluttajalta odotettiin myös perinteisempää opettajuutta, jossa opettajan tehtävä on jakaa tietoa oppijoille eri menetelmillä.

Oleellista on henkilön oma asenne sekä aikaisemmat kokemukset opetuksesta. Useat tutkittavat korostivat kouluttajan ohjaavaa roolia, mutta osa näki kouluttajan edelleen opettajana. Omien oppimiskokemusten kuvaamisessa ensiavun oppijat käyttivät paljon sanaa opettaja. Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi kuvattiin usein tehtävien ohjeistaminen sekä tiedon jakaminen kurssilla. Tämä voi kertoa meille, että opettajan rooli istuu edelleen tiukasti myös en-

siapukurssilaisten asenteissa ja tavoissa toimia. Erityisesti ajallisesti rajatuissa tilanteissa, kuten ensiapukoulutuksissa, saattaa olla haasteellista päästä vaikuttamaan oppijoiden käsityksiin opettamisesta. Käsitykset, asenteet ja arvot ovat muodostuneet oppijoiden mielessä koko heidän elämänsä aikana. Näihin käsityksiin vaikuttaminen on Knowlesin ym. 2012, 116) mukaan hidas prosessi ja vaatii uudenlaista asennoitumista sekä opettajalta että oppijalta (ks. myös Brookfield 2015, 55–75; Kolb ym. 2014).

Toisaalta vaikka opettajan ja kouluttajan rooli on muuttunut, opettajia edelleen tarvitaan. Rogers (2004, 73) toteaa, että opettajan vaikutus on tärkein ryhmän käyttäytymistä määräävä yksittäinen tekijä (ks. myös Jääskelä ym. 2013, 23; Malinen 2002). Tutkittava toivatkien esiin usein opettajan merkityksen omalle oppimiselleen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin kautta. Opettajien ja kouluttajien tulisi sopeuttaa tietonsa ja taitonsa opettamisesta enemmän vuorovaikutusosaamiseen perustuvaan toimintaan (ks. esim. Brookfield 2015, 17–35; Jääskelä ym. 2009; Kolb ym. 2014; Stenberg 2011). Luento-opetus on monilla alueilla tullut tiensä päähän. Vaikka opettajien vuorovaikutustaitojen kehittämistä on korostettu jo monta vuosikymmentä (ks. esim. Jarvis 1999, 41), on opettajien vuorovaikutustaitojen korostuminen ammatillisena kykynä yhä suuremman kiinnostuksen kohteena kasvatustieteissä (Brookfield 2015; Nousiainen & Piekkari 2007). Tältä pohjalta voidaan pohtia, olisiko vuorovaikutusosaamisen harjoittelun lisääminen ensiavun kouluttajien koulutuksiinkin kannattavaa?

Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on (Rasku–Puttosen 2009, 19) mukaan oppimisen kipinän synnyttäminen ja sen ylläpitäminen. Erityisen tärkeään rooliin oppimisen kipinän synnyttäminen nousee ensiapukursseilla, joissa aika ensiavun oppimiseen ja opettamiseen on rajattu. Kahden päivän aikana ensiaputaitojen oppiminen sellaiseksi taidoksi, että ihminen oikeasti tekee kaiken täsmällisesti ja ”oikeassa” järjestyksessä, on tuskin mahdollista. Tärkeämpää onkin luoda oppilaille tunne, että hätätilanteeseen jouduttuaan ihminen uskalltaa mennä auttamaan ensiavun tarvitsijaa eikä jää sivusta katsojaksi.

#### 7.4.1 Avoin ilmapiiri positiivisen ensiavun oppimisen kokemuksen mahdollistajana

Kasvatustieteissä on ollut selvää jo pitkään, että vuorovaikutukselle avoin ilmapiiri on avain onnistuneelle oppimiselle (Brookfield 1986, 38; Knowles 1980, 46), mutta vuorovaikutuksen muodot opetuksessa voivat olla moninaiset (ks. esim. Jääskelä ym. 2009; Arvaja & Malinen 2013). Ensiapukoulutuksissa käsiteltävät asiat ovat usein henkilökohtaisia. Ymmärrys siitä, että tapaturma tai liikenneonnettomuus voi kohdata kenet hyvänsä, voi muuttaa asenteen hyvinkin myönteiseksi oppimiselle. Vaikka alussa osallistuminen ei olisikaan aina vapaaehtoista, ensiapukurssilainen voi oikeanlaisessa ilmapiirissä hyvinkin olla altis oppimaan uusia asioita sekä kytkemään niitä aikaisempiin kokemuksiinsa vuorovaikutuksen kautta. Kouluttajan tehtävä on tukea vuorovaikutuksen syntymistä sellaiseksi, että se tukee osallistujien uskallusta sekä kykyä ilmaista omia mielipiteitään ja ymmärrystä (Knowles 1980, 47). Knowles (1980, 47) toteaa, että opettajan käytös vaikuttaa oppimisympäristöön enemmän kuin mikään yksittäinen muu tekijä (ks. myös Rogers 2004). Sama lainalaisuus pätee todennäköisesti myös ensiapukursseilla. Ilmapiirin synnyttämiseen kannattaa kokemuksellisen oppimisen teorioiden mukaan panostaa (ks. esim. Knowles 1980, 47). Tällöin on mahdollista luoda opetustilanteeseen ilmapiiri, joka tukee syvällistä oppimista ja mahdollistaa aidon vuorovaikutuksen syntymisen.

Moni tutkittava toi esiin kiireettömyyden tunteen yhtenä perusteena myönteiselle oppimisen kokemukselle. Vastuksissa korostui myös kurssin rakenne sekä johdonmukainen eteneminen siten, että aikaa tehdä tehtäviä rauhassa oli riittävästi. Kokemuksellisessa oppimisessa opettajan tehtävä onkin luoda puitteet sellaisiksi, jotka antavat tilaa oppijalle käsitellä omia kokemuksiaan, tunteitaan ja käsitellä oppimaansa uudessa kontekstissa (Knowles 1980, 47). Opettaja ei tuo tietoa valmiina vaan hyvillä kysymyksillä saa oppijat itse löytämään ratkaisuja käsiteltävää asiaa. Hyvät kysymykset ovat sellaisia, jotka auttavat oppijoita itse pohtimaan omia käsityksiä, asenteita, ajatuksia ja kokemuksia opetettavaa ainesta kohtaan.

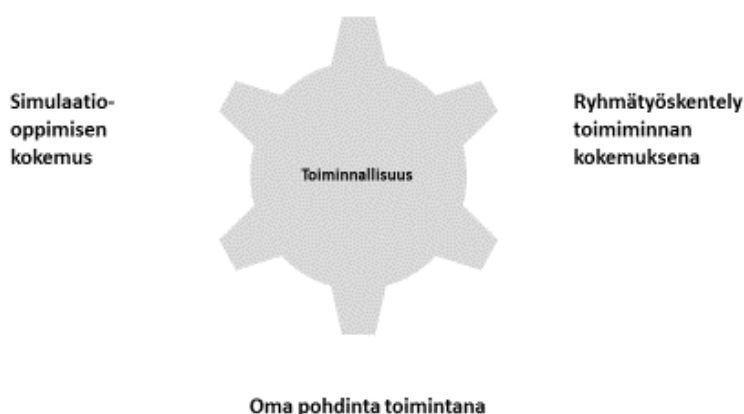
Ensiapukoulutuksessa tutustumiselle on aikaa rajallinen määrä, mutta monet tutkittavat korostivat ryhmään tutustumisen tärkeyttä jo heti kurssin alussa. Voidaan pohtia onko avoin ilmapiiri sittenkään aina kiinni ajankäytöllisistä tekijöistä? Voisiko opettaja omalla käytöksellään kannustaa ja antaa tutustumiselle riittävästi aikaa, jotta koko kurssista muodostuisi myönteinen kokemus ensiavun oppijoille. Knowles (1980, 47) tuo esiin, että oppimiseen kannustava ilmapiiri syntyy ystävällisyydestä, tasa-arvoisuuden tunteesta sekä vapaudesta ilmaista itseään ilman epäonnistumisen pelkoa. Mikään näistä ei vie erityisesti aikaa keneltäkään vaan on ennemminkin kouluttajan ominaisuus. Vuorovaikutustaitoja on myös mahdollista opetella (Rouhiainen–Neunhäuserer 2009, 133). Jos opettaja kykenee lyhyessä ajassa luomaan ilmapiirin, joka tukee oppimista, ja toisaalta auttaa ensiapukurssilaisia jakamaan mielipiteitään sekä käymään keskustelua toisten oppijoiden kanssa, ensiavun oppimisesta voi syntyä merkittävä oppimisen kokemus.

Ensiapukoulutuksissa merkitysten hakeminen oppijoiden omien kokemusten kautta korostuu. Monet tutkittavat korostivat ryhmän ja käytännön harjoitusten toimivuutta omassa oppimisessaan ja myönteisessä oppimisen kokemuksessaan. Kokemuksellisessa oppimisessa vuorovaikutuksen kautta oppijat voivat peilata omia kokemuksiaan käytännön harjoituksilla sekä jakaa omia kokemuksiaan. Tämä tulee mahdolliseksi vain avoimessa ja sallivassa ilmapiirissä, jossa aikuinen oppija voi joustavilla ratkaisuilla opetella omassa elämässään tarvitsemia taitoja (Brookfield 1986, 38; Brookfield 2015, 116; Cornelius ym. 2009).

## 7.5 Toiminnallisuuden yhteys oppimiseen ensiapukurssilla

Tässä tutkimuksessa toiminnallisuus sekä omakohtainen harjoittelu nousivat tärkeäksi tekijäksi myönteisen oppimiskokemuksen saavuttamisessa. Jokainen tutkittava mainitsi itse tekemisen sekä oman harjoittelun syventävän omaa oppimistaan ja toisaalta antoi mahdollisuuden testata omia taitoja käytännössä. Tekemisen kokemus tuli esiin myös ryhmätöissä sekä omana pohdintana. Ra-

taskuvio 8 kuvaa toiminnan kokemuksen osa-alueita myönteisenä oppimiskokemuksena ensiapukurssilla.



KUVIO 8. Toiminnallisuus myönteisenä oppimiskokemuksena

Toiminnallisuus kuvattiin tehtävien tekemisen ja harjoittelun lisäksi omana pohdintana sekä ajatteluna. Kokemuksellisessa oppimisessä toimintaa tarkastellaankin laajemmin kuin pelkkänä käytännön harjoitteluna, vaikka tekeminen ja toiminta ovat kokemuksellisen oppimisen yksi peruseriaatteista. Toiminta on omaa ajattelua, reflektiota, uusien asiayhteyksien luomista sekä toiminnallisuutta eri muodoissa (ks. esim. Cervero 2001; Kolb 1984; Liimatainen 2002, 29; Malinen 2000; Mezirow 1991, 2009; Schön 1987).

Monet tutkimukset ovat yhä uudelleen osoittaneet, että erityisesti menetelmällisten taitojen oppimiseen tarvitaan tieteellisen tiedon lisäksi toiminnallisia harjoituksia (Haimi & Komonen 2013, 84; Rutherford-Hemming 2012; Teräs ym. 2013). Silti toiminta on tärkeässä osassa myös teoreettisempien aineiden opiskelussa (ks. esim. Cervero 2001; Schön 1987). Kokemuksellisen oppimisen teorit pyrkivät vastaamaan sekä teoreettisen tiedon ja toisaalta käytännön taitojen yhdistämisen tarpeeseen (Cervero 2001; Kolb 1984; Malinen 2000; Schön 1987; Knowles ym. 2012).



Tässä tutkimuksessa aitojen tilanteiden harjoittelu simulaatio-oppimisen kautta koettiin erityisen hyväksi tavaksi oppia ensiapua. Simulaatio-oppiminen perustuu kokemukselliseen oppimiseen ja on myös terveydenhuollossa paljon käytetty harjoittelumuoto (Kähkölä 2014; Mikkola, Paloranta & Sliden 2014; Orajärvi & Paloranta 2014; Rutherford–Hemming 2012). Toisaalta simulaatio-oppimista on käytetty myös esimerkiksi vuorovaikutustaitojen opettamiseen (ks. esim. Koponen 2012; Rouhiainen–Neunhäuserer 2009, 148–149). Ensiapukurssien toimintaympäristö on usein luokkatila, jossa aito tapahtumaympäristö jää saavuttamatta. Harjoittelun täytyy tapahtua paljolti mielikuvituksen sekä pienien lavasteiden avulla. Tästäkin huolimatta simulaatio-opetus tuotiin esiin hyvänä tapana oppia ensiapua.

Simulaatio-oppiminen perustuu siihen, että oppilaat voivat esimerkiksi sairaanhoidossa harjoitella potilaita vaarantamatta erilaisia käytännön tilanteita (Rutherford–Hemming 2012). Oman toiminnan läpikäyminen jälkikäteen auttaa hahmottamaan ja toisaalta käsitteellistämään ja sisäistämään opittua. Aktiivinen ja syvälinen oppiminen vaatii reflektointia asioista, joita on käsitelty puhumalla ja kuuntelemalla sekä kirjoittamisella ja lukemalla (ks. Liimatainen 2002, 27; Lundelin & Matilainen 2013, 36). Kokemuksellisessa oppimisessa harjoittelu sekä toiminta ovat osa oman toiminnan ja ajattelun reflektointia (ks. esim. Kolb 1984; Mezirow 1991, 2009; Kolb & Kolb 2013). Reflektion merkitystä ensiavun oppimisen myönteisenä kokemuksena, tässä tutkimuksessa ei kyetty selvittämään. Se, mikä oli ensiapukurssilaisen oppimistulos, selviää kokemuksellisen oppimisen periaattein vasta silloin, kun ihminen joutuu hätätilanteeseen ja osaa soveltaa oppimaansa käytäntöön. Mezirowin (1991) mukaan reflektio vaatii toiminnan pysähtymisen ja vaatii pitkän ajan kuluessa tapahtuvaa asioiden suhteuttamista omaan aikaisempaan tietopohjaan. Schön (1987) toisaalta näkee, että reflektiota voi tapahtua jo toiminnan aikana. Molemmat teoreetikot näkevät, että vasta sitten kun opittua osataan soveltaa käytäntöön, voidaan asia katsoa opituksi (ks. myös Cervero 2001; Knowles 1980; Kolb 1984; Revans 2011).

## 7.6 Interaktiivisuus osana kokemuksellista oppimista?

Puolimatkan (2002) mukaan ihminen ei voi oppia ilman yhteyttä toisiin ihmisiin. Interaktiivista opetustakaan ei voi olla ilman toista ihmistä. Interaktiivisuutta on usein käytetty kasvatustieteissä synonyyminä vuorovaikutteiselle opettamiselle ja oppimiselle (Jääskelä ym. 2013). Vuorovaikutus voi olla kursseilla oppimista edistävää vai estävää, riippuen ryhmän muodostavista yksilöistä, opettajasta sekä oppijoiden henkilökohtaisesta panoksesta (Isomppi ym. 2013; Rasku-Puttonen 2003). Jos interaktiivisuus käsitetään pelkästään keskusteluyhteydeksi tai toiminnallisuudeksi, asioiden syvälinen ymmärtäminen voi jäädä puutteelliseksi.

Suomen Punaisen Ristin ohjeistuksissa (liite 2) sanotaan, että ensiavun opetuksen tulee olla 80 % interaktiivista ja loput voi olla muunlaistakin opetusta. Tällä tulkintani mukaan tarkoitetaan sitä, että pelkkää luennointia ei pitäisi harrastaa millään kurssilla vaan keskeisessä osassa pitäisi olla harjoittelemista sekä itse tekeminen. Klemola & Kostianen (2013, 103) tuovat esiin, että yhdenvertaisuus, yhteisöllisyys sekä tasa-arvoisuus ovat merkittävässä osassa vuorovaikutteisessa pedagogiikassa. Kokemuksellisessa oppimisessä tulevat esiin nämä kaikki yllämainitut elementit (Kolb 1987; Malinen 2000; Mezirow 1991; Schön 1987; Knowles ym. 2012; Taylor 2009). Vuorovaikutusta ensiapukursseilla onkin haasteellista tarkastella kokemuksellisesta oppimisesta irrallisena asiana.

Ensiapukursseilla myönteinen oppimiskokemus syntyy kokemusten keskellä toiminnan kautta yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Oppiminen ensiapukursseilla on yksilön persoonallisuuden, oppimistyylin sekä kokemusten ja ympäristön vaikutuksen värjäämää. Kaikki kokemukset eivät kuitenkaan ole aina oppimisprosessia edistäviä (Kolb 1984, 42; Kolb ym. 2014; Malinen 2000, 41; Revans 2011, 77–95). Mezirow (1998, 34) näkee aikuisuuden olevan aikaa, jolloin on mahdollista uudistaa aikaisempia merkitysskeemoja reflektion avulla. Tämä tutkimus ei vastaa reflektion kysymykseen, mutta toisaalta osoitti, että uudenlaisten kokemusten myötä rohkeus toimia ensiaputilanteissa kasvaa. Toi-

saalta halu oppia uutta on riippuvainen myös yksilöllisistä kokemuksista ja asenteista, jotka eivät aina ole tiedostettuja (Malinen 2000; Puolimatka 2002). Jos ensiavun oppijoilla on lähtökohtaisesti heikko motivaatio tai aikuinen oppija ei näe tarkoitukselliseksi harjoitella ensiapua, ensiapukouluttajalla voi olla aika vähän mahdollisuuksia vaikuttaa myönteisen oppimiskokemuksen syntyyn.

Interaktiivisessa opetuksessa pidetään tavoitteena sitä, että kaikki voivat osallistua toimintaan ja olla osallisena omassa oppimisprosessissa. Tällöin opetukselta vaaditaan paljon enemmän kuin esimerkiksi perinteiseltä luento-opetukselta (Koskinen 2009). Vuorovaikutustaidot nousevat keskeiseksi tekijäksi ohjausvuorovaikutuksen kautta (Hakala & Kiviniemi 2013; Kostiainen & Gerlander 2009; Poikkeus ym. 2013, 115). Interaktiivisuus ja toiminnallisuus ovat tärkeitä tekijöitä oppimisessa. Tärkeää on myös pohtia, millä keinoin kykenemme tavoittamaan aikuisen oppijan kokemukset osaksi ensiapukurssia sekä millä tavoin kykenemme ensiapukouluttajina irrottautumaan perinteisestä opettajan roolista kohti ohjaavaa otetta. Tätä kautta tämä tutkimus tuo oman lisänsä keskusteluun siitä, miten ihmisiä saataisiin kannustettua oppimaan ja pitämään yllä ensiaputaitojaan.

Kokemuksellinen oppiminen on hidas prosessi (Malinen 2000). Kolbin (1987, 20, 38) mukaan oppiminen tapahtuu aikaisempien kokemusten yhdistyessä uuteen opittavaan ainekseen (ks. myös Mezirow 1991; Schön 1987). Ensiapukurssit ovat lyhyitä oppimisen hetkiä, jolloin syvällistä kokemukseen perustuvaa oppimista ei välttämättä ehdi tapahtua. Oleellista onkin miten ensiapukurssilla päästään vaikuttamaan ihmisten kokemuksiin ja kyetäänkö oppijoille luomaan myönteinen oppimiskokemus. Ensiapukurssit ovat usein voimakkaasti tunteisiin vetoavia. Tunteiden merkitystä aletaan ymmärtää yhä paremmin oppimisen osana (Puolimatka 2002, 2004, 2011; Varila 1999). Tätä taustaa vasten myös tunteiden huomioiminen ensiavun oppimisessa voisi olla hyödyllistä useissa oppimisen tilanteissa koko kurssin ajan.

Tähän loppuun lainaan (Arvaja & Malisen 2013, 60) esiintuoman jo vuonna 1926 Eduar Lindemanin toteaman sitaatin ”*kokemus on aikuisen oppijan elävä oppikirja*” (*Experience is the adult learner’s living textbook*). Tätä oppikirjaa kan-

nattaa ensiavun- ja terveystiedon kouluttajien hyödyntää ensiapukurssilla aikuisen oppijoiden kanssa yhdessä ensiapua oppien ja opettaen.

## 7.7 Tutkimuksen luotettavuus

Hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaan tutkijan tehtävänä on toimia tutkitavan henkilön ajatusten, merkitysten ja kokemusten tulkkina mahdollisimman luotettavasti (Hannula 2007, 111). Olen toiminut kymmenen vuotta ensiapukouluttajana. Kokemukseni pohjalta, minulle on muodostunut vahva käsitys siitä, miten ihmiset toimivat ensiapukoulutuksissa ja millaisia ajatuksia he ovat ensiavun oppimisesta esittäneet. Toisaalta olen tutkimuksen aikana opiskellut aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa kokemuksellisen oppimisen teorioita ja paneutunut aiheeseen erityisen intensiivisesti. Tämä vaikuttaa tapaani tulkita tuloksia, vaikka olenkin tavoitellut kriittisyyttä tulosten tarkastelussa. Näistä kahdesta edellä mainitusta syystä, pidän erityisen tärkeänä havainnoida ennakkoasenteitani ja ajatuksiani asiaa kohtaan, jotta kykenisin mahdollisimman ”puhtaasi” tuomaan esiin ensiapukurssilaisten kokemukset sellaisenaan. Monissa tutkimusperinteissä tutkijan kriittisyys nostetaan esiin yhtenä osana laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelua (ks. esim. Laine 2001; Stjernberg 2011, 106). Itseni lisäksi erityisen tärkeää lukijan on huomioida ammattini tässä tutkimuksessa pitkän kouluttajakokemukseni vuoksi. Toisaalta pitkä kouluttajakokemus voi olla myös apuväline tämän tutkimuksen tulosten tarkastelussa, mikäli kriittisyys säilyy läpi aineiston analyysin.

Haastattelu tiedon keruussa ei ole koskaan yksiselitteinen tai täysin luotettava metodi. Haastattelija tuo aina mukanaan omat asenteensa, arvonsa sekä tietonsa haastattelutilanteeseen (Brinkmann 2013, 8–9; Patton 2002, 341). Sama pätee kirjoitelmiin. Vaikka haastattelija tiedostaa oman läsnäolonsa vaikutuksen ja pyrkii minimoimaan omat mielipiteensä sekä kommenttinsa, eivät ne koskaan voi olla täysin vaikuttamatta haastateltavaan. Toisaalta jo oman vaikutuksen huomioiminen, toimii jonkinlaisena suotimena ja tutkimuksen luotettavuuden osoituksena. Jos kykenee erottamaan omat mielipiteet haastateltavan sekä

kirjoittajan mielipiteistä, voisi olettaa, että joku toinenkin tutkija pääsee samoihin lopputuloksiin haastattelussaan. Yksi tutkimuksen luotettavuuden merkkinä onkin tutkimuksen toistettavuus (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Tuomi & Sarajärvi (2009, 135) ovat taulukoineet tutkimuksissa paljon lainattuja suomalaisia luotettavuuskysymysten tarkastelijoiden. Esimerkiksi Nii-ranen, Tynjälä, Eskola & Suoranta sekä Parkkila tuovat jokainen omat näkökulmansa luotettavuuden tarkasteluun (ks. myös Preyer & Amoretti 2011). Samalla Tuomi & Sarajärvi (2009, 137) toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuus on määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia huomattavasti moniulotteisempi kysymys kielellisenä sekä käsitteellisenä rakennelmana. Tutkimuksen luonne määrittelee sen, miten reliabiliteettia (mittaustulosten toistettavuus) ja validiteettia (pätevyys) voidaan tarkastella (Hirsijärvi ym. 1997, 216; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa tuon tarkastelun alle uskottavuuden, vastaavuuden ja siirrettävyyden (transferability) sekä tarkastelen triangulaatiota tutkielman validiteetin näkökulmasta.

**Uskottavuuden ja vastaavuuden** tarkastelussa, tutkittavien käsityksiä ilmiöstä on pyrittävä selvästi tuomaan esiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Tutkielman menetelmäosiossa olen pyrkinyt mahdollisimman suureen tarkkuuteen siinä, mitä olen ymmärtänyt tutkittavien tuovan esiin myönteisenä oppimiskokemuksena. Olen toiminut ensiapukouluttajana useamman vuoden, joten haastateltavien kielen ja käsitteiden käyttäminen on minulle ymmärrettävää. Toimin myös itse tutkimukseen osallistujien kouluttajana, joten tutkittavat mahdollisesti rohkaistuivat puhumaan avoimemmin kaikille yhteisistä asioista.

Toisaalta omat kokemukset voivat estää tutkimuksen luotettavuutta. Koska toimin sekä kouluttajana että tutkijana tutkittaville, he eivät mahdollisesti halunneet loukata tunteitani tai kertoa mitään negatiivista minulle suoraan. Kirjoitelmassa tämä tuskin on ollut ongelma, koska kirjoitelmat kirjoitettiin nimettömänä. Toisaalta negatiiviset asiat eivät myöskään olleet tutkimukseni keskiössä etsiessäni myönteisiä kokemuksia, jolloin tutkimuksen aineisto voi antaa erinomaistakin materiaalia koskien positiivista kokemusta. Olen pyrkinyt huomiomaan läpi koko tutkielman vain ne tulokset, joita haastateltavani ovat

haastattelutilanteessa esittäneet tai kirjoitelmissa selkeästi kirjoittaneet, mitään ylitulkitsemmatta tai poisjättämättä.

Aikuiskouluttajien pedagogisissa opinnoissa tarkastellaan erilaisia oppimisen ilmiöitä pienissä oppimisryhmissä. Oppimisryhmäni on kokemuksellisen oppimisen ryhmä, jossa olen koko kevään ajan pohtinut ja keskustellut kokemuksellisen oppimisen teemoista ryhmäni kanssa. Tämä ajaa itseäni olemaan huolellinen ja tarkka siinä asiassa, mitä tulkitsen ihmisten tuovan esiin kokemuksellisuutena sekä toiminnallisuutena. Toisaalta se voi myös aiheuttaa helposti ylitulkintaa, jonka jätän lukijan arvioitavaksi.

**Siirrettävyys (transferability)** eli miten tutkimustulokset on siirrettävissä yhdestä tutkimustilanteesta toiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139), on yksi laadullisen tutkimuksen haasteista. Ihmiset tekevät tulkintoja käsiteltävistä aiheista ja tulkinnat muuttuvat aikaa myöten (Stjernberg 2011; Verheggen 2011). Vaikka tutkimustuloksia ei laadullisessa tutkimuksessa voida yleistää, taustalla on ajatus, että ilmiö voisi antaa tietoa myös vastaavanlaisista tapauksista. Tässä tutkimuksessa haettiin kohdennetusti tietoa ensiapukurssilaisten näkemyksistä. Tutkimuksen aineisto on kuitenkin melko pieni ja haastattelijan kokemattomuudella on merkitystä luotettavuudelle (Hirsjärvi ym. 1997, 207). Pohtia voidaan, kuinka paljon haastattelijana olen ohjaillut vastauksia tietämättäni? Tätä tutkimusta ei voikaan tällaisenaan siirtää isompaan tutkimuskontekstiin. Toisaalta osia tästä sekä toisaalta tutkimukseni aihetta, on mahdollista tarkastella toisissa sankaltaisissa yhteyksissä.

Kokemuksellisen oppimisen periaatteet ovat laajalle levinneet aikuiskasvatuksen alueella monilla tieteenaloilla. Esimerkiksi terveystieteet sekä hoitotiede voi saada uusia ajatuksia sekä työvälineitä tästä tutkimuksesta. Perusteellisella tutkielman etenemisen kuvauksella pyrin myös saamaan lukijalle näkyväksi ymmärrykseni haastateltavien käsityksistä, jolloin siirrettävyyttä voidaan arvioida. Kuitenkin on muistettava, että laadullinen tutkimus on aina tulkintaa (Christians 2011; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136), ja tässä tapauksessa tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Täyteen totuuteen onkaan tuskin mahdollista päästä missään tutkimuksessa.

**Triangulaatiolla** pyritään lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja välttämään tutkijan "ajatusvääristymien" esiintymistä tutkimuksessa (Preyer & Amoretti 2011). Triangulaatio voi liittyä, joko tutkimuksen totuuden ongelmaan tai tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamiseen. Sillä tarkoitetaan erilaisien metodien, tutkijoiden tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä samassa tutkimuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143-149). Triangulaatio voidaan Tuomen & Sarajärven (2009) esiintuoman Denzin näkemyksen mukaan jakaa aineistotriangulaatioon, menetelmätriangulaatioon, teoriatriangulaatioon ja tutkijatriangulaatioon (ks. myös Hirsijärvi ym.1997; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Triangulaation käyttämisen perustelu tutkimuksen luotattavuuden lisäämiseksi ei kuitenkaan ole yksiselitteinen asia (ks. esim. Stjernberg 2011; Verheggen 2011). Triangulaatio on usein yhdistetty laadullisessa tutkimuksessa validiteettiin, mutta myös validiteetin käsitettä voidaan tulkita monin eri tavoin (Hirsijärvi ym. 1997, 216-218; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Olennaista lienee, että tutkija on pyrkinyt oman ymmärryksensä refleктоimiseen sekä omien ajatusvääristymiensä tutkimiseen avoimesti, jotta lukija voi muodostaa omat johtopäätöksensä tutkijan tekemistä valinnoista sekä tulkinnoista.

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt triangulaatioon laajalla eri teoreettisten näkökulmien huomioimisella sekä eri aineistojen yhdistämisellä. Lähtökohtana on ollut ajatus, että tietynlaiset oppimisen ja opetukseen liittyvät periaatteet tulevat esiin kaikilla aikuisilla oppijoilla. Metodiseen triangulaatioon tutkielmassa olen pyrkinyt saamalla informaatiota haastattelussa useista eri kysymyksistä, vaikka aihealue on pysynyt samana. Aineiston triangulaatioon puolestaan olen pyrkinyt yhdistämällä useampaa aineiston keruun muotoa. Haastattelulla pyrin saamaan syvällisempää tietoa aiheesta, kun taas kirjoitelmilla pyrin siihen, että ihmiset uskaltaisivat tuoda tuntemuksiaan esiin mahdollisimman aidosti. Yksilöhaastattelussa oli mahdollisuus esittää tarkentavien kysymyksiä, eikä toisten ihmisten läsnäolo haitannut. Toisaalta ryhmähaastattelulla, pyrin saamaan esiin useita näkökulmia samasta keskustelun teemasta. Jälkikäteen

tarkasteltuna, aineisto paljasti hyvin samanlaista informaatiota, eikä aineistoa eritelty enää tulososiossa.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) tuovat esiin, että tutkimuksen luotettavuuden parantamisessa oleellista on tutkijan kriittisyys ja itsearviointi koko tutkimusprosessin ajan (ks. myös Stjernberg 2011). Tässä tapauksessa, olen pyrkinyt tiedostamaan omat rajoitteeni tutkimuksen tekemisessä. Toisaalta olen paneutunut huolellisesti aiheeseen, jotta saisin mahdollisimman kattavan käsityksen kokemuksellisesta oppimisesta. Tavoitteena on mahdollisesti tulevaisuudessa tutkia samaa aihealuetta hieman paremmin tiedoin ja taidoin. Aikeeni ovat olleen tutkimuksen tekemisessä aito halu tietää itse prosessista lisää, mutta myös auttaa ensiavun ja terveystiedon kouluttajia oman työnsä kehittämisessä.

## 7.8 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemiseen pitäisi aina liittyä eettistä pohdintaa, joka tutkijan on huomioitava tutkimuksensa tekemisessä. Opetusministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta on luonut ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettiset periaatteet tieteellisten menettelytapojen noudattamiseen suomessa (Hirsijärvi ym. 1997, 23). Olen tutustunut näihin eettisiin periaatteisiin Kuulan (2006) teoksen avulla ja pyrkinyt koko tutkimuksen teon aikana työskentelemään eettisesti kestävästi. Kuula (2006, 6) tuokin esiin, että eettistä pohdintaa ei voi erottaa omaksi alueekseen, vaan etiikka moraalisisina valintoina, kattaa koko tutkimusprosessin vaiheet. Seuraavassa nostan esiin oleellisempia asioita omasta eettisestä työskentelystäni tässä tutkimuksessa.

Kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa myös gradutyössä, jossa tutkimuksen tekemistä harjoitellaan, korostuu rehellisyys, tarkkuus ja avoimuus (Eettinen neuvottelukunta 2013; Hirsijärvi ym. 1997, 21–24; Kuula 2006, 12–14; Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133). Pyrin tietoisesti omien taitojeni rajoissa huolellisuuteen, tarkkuuteen ja rehellisyyteen tehdessäni tutkimustani. Samoin pyrin huolellisesti tuomaan esiin muiden tutkijoiden näkemyksiä erottamatta tai vääriste-



lemättä niitä asiayhteydestä. Opinnäytetyön rakenteen kannalta eettisiä pohdintoja on tullut pitkin matkaa eikä ainoastaan tässä luvussa. Olen myös pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan ja rehelliseen menetelmien kuvaamiseen aina tutkimusaiheen valinnasta pohdintaosioon asti.

Tutkimuskohteen kannalta oleellista on, että opinnäytetyöstä on kerrottu riittävästi, osallistujille, osallistuminen on vapaaehtoista, suostumus tutkimukseen on kohdehenkilöiltä, tietoja käytetään luottamuksellisesti sekä tiedon raportointi on avointa (Ettinen neuvottelukunta 2013; Kuula 2006, 18). Tähän tutkimukseen kysyin luvan Suomen Punaisen Ristin Länsi-Suomen Piirin kouluttajien esimieheltä. Samoin tutkimuksessa käytetyt Suomen Punaisen Ristin materiaalit ovat julkista tietoa. Niiltä osin, kun tietoa on käytetty pelkästään kouluttajakoulutuksissa, tietoa ei ole tutkimuksessani jaettu, ellei se ole julkista. Edelleen haastateltavilta pyysin kirjallisen suostumuksen tutkimukseen (liite 5). Samassa yhteydessä mainitsin erikseen, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista, sekä kerroin tutkimukseni aihealueen. Näin heillä oli mahdollisuus säädellä osallistumistaan myös ryhmähaastattelun aikana tai lopettaa kirjoittaminen haluamassaan vaiheessa. Vapaaehtoisuus on tärkeä osa tieteen etiikkaa (Tutkimuseettinen toimikunta 2009, 7; Kuula 2006, 19). Haastateltavien tunnistettavuuden estämiseksi kaikki yksityiskohtaiset tiedot, kuten sukupuoli, ikä, työtehtävät tai muut mahdollisesti tunnistettavuutta lisäävät seikat, on jätetty tutkimuksen aineiston käsittelystä pois. Tämä on myös selvitetty tutkittaville.

Tutkimukseni alussa tutustuin oppimisen periaatteisiin, sekä muihin osallistaviin menetelmiin. Totesin, että kokemuksellinen oppimien on valtavan laaja sekä monimuotoinen ilmiö ja sopii hyvin aikuisen ihmisen oppimiskokemusten tarkasteluun. Olikin luontevaa lähteä kysymään ensiapukurssilaisilta itseltään millaisia tekijöitä he nostavat esiin pohtiessaan ensiapukursseilla viihtyvyyttä, oppimistuloksia, kokemuksia sekä vuorovaikutusta. Näin pyrin löytämään kurssilaisten kokemuksia ja ajatuksia kursseista. Pyrin myös tietoisesti pois sulkemaan omat kahdeksanvuotisen kouluttajaurani aikana muodostuneet vahvatkin käsitykseni kursseista. Tähän pyrin jättämällä tilaa kirjoitelmakaavakkeelle mahdollisimman paljon kurssilaisen omille tulkinnoille sekä ajatuksille.

Teemahaastattelua toteuttaessani pyrin pitämään mielessäni omat kouluttajakokemukseni. Halusin kuitenkin löytää kokemuksellisuuteen, vuorovaikutukseen, sosiaalisuuteen sekä dialogiin liittyviä tekijöitä, joten tein strukturoidun teemahaastattelun, vaikka pyrinkin haastattelussa antamaan tilaa haastateltavien omille tulkinnoilla, tunteille ja ajatuksille. Täytyy kuitenkin muistaa, että tämä tutkimus on itselleni ensimmäinen, joten vaikka aikeeni ovat hyvät, en voi olla pohtimatta, olenko jättänyt huomioimatta jonkin oleellisen asian tutkimuksessa. Tätä en ole kuitenkaan tehnyt tahallisesti vaan aikomukseni ja tarkoitusperäni ovat olleet ainoastaan oppia tekemään ja tehdä tutkimus eettisesti kestävin periaattein. Kuula (2006, 14) tuokin esiin, että ”etiikka moraalisenä näkökulmana on osa arkista elämää”.

## 7.9 Jatkotutkimushaasteet

Vaikka tutkimuksen viitekehys sijoittuu kokemuksellisen oppimisen laajaan kenttään, kokemuksellista oppimista ensiavun oppimisessa ei ole juurikaan aikaisemmin tutkittu. Tässä tutkimuksessa päästiin tarkastelemaan pientä osaa niistä tekijöistä, joista myönteinen oppimisen kokemus syntyy ensiapukurssilla. Aikuisen oppijan henkilökohtainen kokemusmaailma, vuorovaikutukselliset tekijät sekä toiminnallisuus näyttäytyivät tärkeinä tekijöinä myönteisen oppimiskokemuksen saavuttamisessa. Yhtenä olennaisena osana aikuisen oppimisessa on opitun aineksen reflektointi sekä omien käsitysten uudelleen arviointi. Tämä tutkimuksen avulla reflektion määrää, laatua tai reflektion syvyyttä ensiapukurssilaisten oppimisprosessissa ei päästy tarkastelemaan, ja reflektion merkitys jäi epäselväksi ensiavun oppimisessa. Reflektio näyttölee kuitenkin isoa osaa aikuisen syvässä oppimisessa (ks. esim Malinen 2000, 68–73; Mezirow 1991). Lisää tutkimusta siitä, miten erityisesti kriittistä reflektiota kyettäisiin huomioimaan lyhyiden kurssien aikana, tarvittaisiin.

Tässä tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat omia kokemuksiaan oppimisesta useilla eri tunneilmaisuuilla. Oppiminen muodostuu aina kognitiivisten, emotionaalisten ja motivationaalisten prosessien seurauksena (Häkkinen & Arvaja

1999, 3; Kolb 1984, 17; Kolb & Kolb 2013). Jotta oppimista voidaan edistää, myös tunteet tulee ottaa huomioon ihmisen oppimisen kokonaisuutta tarkasteltaessa (Häkkinen & Arvaja 1999, 3; Ruohotie 1999, 75–106). Vaikka tunteet eivät kokemuksellisen oppimisen teorioissa saa riittävästi huomiota (ks. Malinen 2000, 81), ne huomioidaan yhtenä tekijänä oppimisessa jollain tasolla (ks. esim. Kolb & Kolb 2013). Tunteiden tutkiminen ensiavun oppimisen yhteydessä, voisi tuoda oman lisänsä myös kokemuksellisen oppimisen teorioihin.

Aikuisen oppijan kokemukset ensiapukurssilla, ovat olleet pitkälti pimenossa vähäisen tutkimustiedon vuoksi. Tieto siitä, mitä ensiavun oppimisesta on saatavissa, keskittyy lähinnä mekaanisten taitojen oppimiseen (ks. esim. Nurmi 2014). Tässä tutkimuksessa todettiin yksilön kokemuksen, toimivan vuorovaikutuksen sekä toiminnallisten menetelmien synnyttävän myönteisiä oppimiskokemuksia ensiapukurssilla. Kuitenkaan sitä, millainen oppimistulos on, ei arvioida syvällisemmin. Arviointi on kuitenkin kaiken kehittämisen kulmakivi, etenkin opettamisessa. Tutkimusta siitä, miten hyvin ensiapuun liittyvät asiat ovat hallussa vielä useamman kuukauden jälkeen, kaivattaisiin. Malinen (2000) toteaa, että aikuisen oppimisprosessista ollaan kuitenkin melko vähän kiinnostuneista tutkijoiden keskuudessa. Suomen Punaisessa Ristissä ensiapukortti ”vanhenee” kolmen vuoden jälkeen ilman kertausta. Olisi mielenkiintoista tietää, millaiset ovat ensiaputaidot tuon ajan jälkeen.

Tämä tutkimus avasi aikuisen oppijan kokemuksia ensiapukurssilla, mutta jatkotutkimuksen aiheita löytyy edelleen runsaasti. Miten negatiiviset kokemukset tulevat esiin ensiavun oppimisessa? Millä tavoin erilainen ryhmädynamiikka näyttäytyy ensiavun oppimisessa? Millainen merkitys kouluttajalla on ensiavun oppimisessa? Miten ohjaajat kokevat oman roolinsa ensiavun kouluttajina? Tarve ensiavun opettamisen sekä oppimisen tutkimukselle, on ilmeinen.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 2007. Filosofia, tiede ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 12–27.
- Anglé, J. 2014. Maahanmuuttajan puolisona suomessa: Narratiivinen tutkimus kestävästä monikulttuurisista avioliitoista. Väitöskirja: Lapin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Arvaja, M. & Malinen, A. 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25- vuotisjuhlajulkaisu. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 59–72.
- Auvinen, T. 2013. Narratiivinen johtajuus: Tutkielmia johtajuuden tarinankerronnan tutkimuksesta ja käytännöstä. Väitöskirja: Jyväskylän yliopiston kauppatieteellinen tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Beck, C. & Kosnik, C. M. 2006. Innovation in Teacher Education: A Social Constructivist Approach. New York, Trate Unisversity of New York. Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Brinkmann, S. 2013. Qualitative interviewing. New York: Oxford University Press.
- Brookfield SD. 1986. Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. 2015. The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom. 3. toim. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervero, R. 2001. Donald Schön. Teoksessa P. Jarvis (toim.) Twentieth century thinkers in adult & continuing education. Lontoo: Stylus Publishing Inc., 206–219.
- Christians, C. G. 2011. Ethics and Politics in Qualitative research. Teoksessa N. G. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.). The SAGE handbook of Qualitative research. U.S.A: Sage Publications, 61–89.

- Cornelius, S., Cordon. C. & Ackland, A. 2009. Towards flexible learning for adult learners in professional contexts: an activity-focused course design. *Interactive Learning Environments* Vol 19 (4), 381–393.
- Cox, J. A. & Vaughn M. J. 2016. Transformative Learning in Postapartheid South Africa: Disruption, Dilemma, and Direction. *Adult Education Quarterly* Vol 66 (4), 308–318.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. Introduction. Teoksessa N. G. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.). *The SAGE handbook of Qualitative research*. U.S.A: Sage Publications, 1–21.
- Driscoll, M. 1994. *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Eettinen toimikunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö.  
<http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta>
- Eronen, T. 2012. Lastenkoti osana elämäntarinaa: Narratiivinen tutkimus lastenkodissa asuneiden kertomuksista. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-Kustannus, 185–206.
- Illeris, K. (edit.). 2009. *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists...in their own words*. Lontoo: Routledge.
- Isosomppi, L., Leivo, M. & Rauhala, R. 2013. Aikuisopiskelua pienryhmässä – Yhteistoiminnallisesti oppien vai ulkoisesti suorittaen? Teoksessa Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärelä. I. Hakala & K. Kiviniemi (toim.). Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 73–86.
- Jarvis, P. 2001. Malcolm S Knowles. Teoksessa P. Jarvis (toim.) *Twentieth century thinkers in adult & continuing education*. Lontoo: Stylus Publishing Inc., 144–160.
- Jarvis, P. 1999. *Ethics and education for adults in a late modern society*. Leicester: Niace.
- Jarvis, P., Holford j. & Griffin, C. 2003. *The theory and practice of learning*. 2. painos. Great Britain. Wiltshire.

- Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). 2013. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa – interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Haimi, J. & Komonen, A. 2009. Vuorovaikutteinen lajinmääritystaitojen oppiminen. Teoksessa Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. I. Hakala & K. Kiviniemi (toim.). Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 81-87.
- Hakala, J. & Kiviniemi, K. (toim.) 2013. Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Hallikainen, J., Väisänen, O., Randell, T., Tarkkila, P., Rosenberg, P. H. & Niemi-Murola, L. 2009. Teaching anaesthesia induction to medical students: comparison between full-scale simulation and supervised teaching in the operating theatre. *European Journal of Anaesthesiology*. Vol 26 (2), 101-104.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M, Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 111-126.
- Heikkinen, H. 2007. Narratiivinen tutkimus: todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 143-159.
- Herranen, J. & Sirkkilä, H. 2008. Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen-ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehitystyön tukena. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M-L, Kakkonen (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita Prima Oy, 90-111.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus
- Hoggan, C. H. 2016. Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly* Vol. 66 (1), 58-75.
- Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). 2013. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa – interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. P. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Kays, D. C. 2002. Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in management Learning and Education. *Academy of Management Learning and Education* Vol 1 (2), 137-149.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermenuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273-280.
- Karjalainen, M., Heikkinen, R., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 2/2006, 96-103.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38 (5), 432-443.
- Klemola, U. & Kostianen, E. 2013. Yhteisöllisyys, tasavertaisuus ja autenttisuus opettajaksi opiskelussa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H, Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 103-114.
- Klemola, U. & Mäkinen, T. 2014. tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystieon opettaja* (4), 32-34.
- Knowles MS. 1980. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Androgogy* (2nd ed). New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. S., Holton, W. F. & Swanson, R. A. 2012. *The adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Lontoo, New York: Rotutledge.
- Kohlbacher, F. 2006. The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research Florian. *Forum : Qualitative social research sozialforschung* (vol.) 7, no. 1, art. 21. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/75/154>
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice - Hall, Inc.
- Kolb, D. 1998. *Experiential Learning: from Discourse Model to Conversation Interview with David Kolb*. *Lifelong learning in Europe* 3, 148-153.
- Kolb, A. & Kolb, D. 2013. *The Kolb Learning Style Inventory Version 4.0: A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. ©Experience Based Learning Systems 2013 [www.learningfromexperience.com](http://www.learningfromexperience.com)

- Kolb, A., Kolb, D., Passarelli, A. & Sharma, G. 2014. On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulaiton & Gaming Vol 45 (2)*, 204–234.
- Koponen, J. 2012. Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston viestinnän, median ja taiteen yksikkö. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Koskinen, P. 2009. Vertaisopetus antaa oppimisen ja opettamisen elämyksiä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H, Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73–80.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja; 2009*, 6–25.
- Kuukasjärvi, M. 2014. Kasvatus, opetus ja oppiminen. [http://oppimateriaalit.jamk.fi/kasvatus\\_opetus/opetus-ja-oppiminen/](http://oppimateriaalit.jamk.fi/kasvatus_opetus/opetus-ja-oppiminen/)
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 23 (2), 138–148.
- Kähkölä, S. 2014. Uuden oppimisympäristön merkitys sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa Kemissä. Teoksessa Sosiaali- ja terveysalan simulaatio- ja kehittämisympäristöt SKY oppimisen ja opetuksen kehittäjänä: Kokemuksia simulaatio- ja kehittämisympäristön toiminnasta. H. Paloranta (toim.). Sarja B. Raportit ja selvitykset. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu, 11–12.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. 2009. Tiedon eri kerrokset ja oppiminen. Teoksessa T. Laine & A. Mälinen (toim.) Elävä peilisali: Aikuisen pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Hansaprint, 111–127.



- Laukia, J. 2015. Ammatillinen koulutus taitekohdassa. Teoksessa Katuuskottava ammatillinen koulutus-Uusia ratkaisuja oppimiseen. J. Laukia, A. Isacson, K. Mäki & M. Teräs. Helsinki: Haaga-Helion julkaisut.
- Liimatainen, L. Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta: Hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyden edistämisen oppiminen hoitotyön harjoittelussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Liikenneturva. 2016. [www.liikenneturva.fi](http://www.liikenneturva.fi)
- Lundel, J. & Matilainen, R. 2013. Yhteistä kemiaa etsimässä: Uskalla kuunnella opiskelijaa. Teoksessa Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H, Rasku-Puttonen & A. Ete-läpelto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 35-44.
- Malinen, A. 2000. Väitös: Aikuisen oppiminen vaatii kokemuksen ravistelua. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2000/03/tiedote-2008-03-13-09-49-17-921333>
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 43. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63-92.
- Malinen, A. & Laine, T. (toim.). 2009. Elävä peilisali: Aikuisia pedagogiikkaa oppimassa. Kansanvalistusseura. Helsinki: Hansaprint
- Malinen, A. & Laine, T. 2009. Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa A, Malinen & T. Laine (toim.). Elävä peilisali: Aikuisia pedagogiikkaa oppimassa. Kansanvalistusseura. Helsinki: Hansaprint, 131-146.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J., Taylor, E. W. (toim). 2009. Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. 2009. Transformative Learning Theory. Teoksessa J. Mezirow & E. W. Taylor (toim.) Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education. San Francisco: Jossey Bass, 18-32.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus (8)2, 84-97.

- Mikkola, A., Paloranta, H. & Sliden, M. 2014. Simulaatiot kansainvälisen sairaanhoitajaryhmän hoitotyön oppimisessa. Teoksessa H. Paloranta (toim.). Sosiaali- ja terveystieteiden simulaatio- ja kehittämissympäristöt SKY oppimisen ja opetuksen kehittäjänä: Kokemuksia simulaatio- ja kehittämissympäristön toiminnasta.. Sarja B. Raportit ja selvitykset. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu, 21–29.
- Miller, J., Vivona, B. & Roth, G. 2016. Nursing Preceptors and Meaning making. *The Qualitative Report*. Vol 21 (11), 2012–2032.
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim* 2008; 124, 1507–1513.
- Nercki-Saarinen, A. 2006. Kokemuksellisen osaamisen haltuunotto: Toimintatutkimus erilaisista toimintamalleista kone- ja metallialalla. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Newman, M. 2012. Calling Transformative Learning Into Question: Some Mutinous Thoughts. *Adult Education Quarterly* Vol 62 (1), 36–55.
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettiä? Ympäristölähtöisen terveystieteiden pedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä: Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Väitös. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nikander, I. 2005. Dialogin mahdollisuus ja mahdottomuus – Gadamerin ja Derridan epätodennäköinen kiistely. Teoksessa J. Totti (toim.) *Tulkinnasta toiseen: Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 241 – 265
- Nohl, A-M. 2015. Typical Phases of Transformative Learning: A Practice-Based Model. *Adult Education Quarterly* Vol 65 (1), 35–49.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – Yhteisöllinen koulu: Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriö.
- Nurmi, J. 2014. Elvytys. Suomalaisen lääkäriseura Duodecimin, Suomen Elvytysneuvoston, Suomen Anestologiyhdistyksen ja Suomen Punaisen Ristin asettama työryhmä.  
<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituks/suositus?id=hoi17010#NaN>
- Nuutinen, O. 2017. Hiljainen tieto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.  
<http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/hiljainen-tieto>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. <http://www.minedu.fi/OPM/>
- Okono, E.O., Sati L.P. & Awuor, F. M. 2015. Experimental Approach as a Methodology in Teaching Physics in Secondary Schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* Vol. 5, No. 6, 457–468.
- Orajärvi, S. & Paloranta, H. 2014. Simulaatiopedagogiikka sosiaali- ja terveysalan opettajan työmenetelmänä sekä opiskelija oppimismenetelmänä sairaanhoitajakoulutuksessa. Teoksessa *Sosiaali- ja terveysalan simulaatio- ja kehittämisympäristöt SKY oppimisen ja opetuksen kehittäjänä: Kokemuksia simulaatio- ja kehittämisympäristön toiminnasta*. H. Paloranta (toim.). Sarja B. Raportit ja selvitykset. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu, 15–18.
- Pakkala, A. 2011. Osallistavassa kehittämisessä mukana pedagoginen ajattelu. *aikuiskasvatus* 1, 59–62.
- Paloranta, H. 2014. Sosiaali- ja terveysalan simulaatio- ja kehittämisympäristöt SKY oppimisen ja opetuksen kehittäjänä: Kokemuksia simulaatio- ja kehittämisympäristön toiminnasta. Sarja B. Raportit ja selvitykset. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Poikela, E. & Nummenmaa, 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka-teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 33–52.
- Poikela, E. (toim.) 2002. *Ongelmaperustainen pedagogiikka-teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Poikela, E. 2005. Luottamusta luova kehityskeskustelu. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 31–53.
- Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Ohjausvuorovaiutus – tunteita, organisointia ja oppimisen tukea. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H, Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 115–123.
- Pohjalainen, M. 2012. Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus. *Informatiivitutkimus* 31(3), 1–10.

- Pollari, P. 2014. Voiko lunttilappu auttaa oppimaan: Lunttilappukoe osana luki-  
on englannin kurssiarviointia. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J.  
Korkki, T. Lehikoinen-Suviranta, R. Patrikainen & E. (toim.) Ohjausta, har-  
joittelua ja oppimista: Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa. Vähä  
Itäsuomen yliopisto. 126–138.
- Preyer, G. & Amoretti, M. (toim.). *Triangulation: From an Epistemological  
Point of View. North and South America: Transaction Books.*
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin.* Vamma-  
la: Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus* 24  
(2), 102–110.
- Puolimatka, T. 2011. *Kasvatus, arvot ja tunteet.* Helsinki: Suuntakirjat Oy
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Opettajan  
ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innova-  
tiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 34 (1), 43–55.
- Rasku-Puttonen, H. 2009. Rutiinien ravistelua. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemo-  
la, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H, Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto  
(toim.). *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopis-  
topaino. 13–19.
- Rauste-von Wright, M. 1998. *Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytän-  
nössä.* Juva: WSOY.
- Revans, R. 2011. *ABC of Action Learning.* England : Routledge.
- Rogers, J. 2004. *Aikuisoppiminen.* Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Rouhiainen-Neunhäuserer, M. 2009. Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen  
kehittyminen: Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. Väitös. Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta. Jyväskylä:  
Jyväskylän yliopistopaino.
- Ruohotie, P. 1999. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu.* Juva: WSOY.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2013. Struggling for a professional identity: Two newly  
qualified language teachers' identity narratives during the first years at  
work. *Teaching and Teacher Education*, 30 (1), 120–129.
- Rutherford-Hemming, T. 2012. Simulation Methodology in Nursing Education  
and Adult Learning Theory. *Adult learning* vol. 23 (3), 129–137.
- Räsänen, P. 2005. Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia.  
Teoksessa P. Räsänen, A-H, Anttila & H. Melin (toim.): *Tutkimusmene-*

- telmien pyörteissä: Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Juva: Bookwell, 85–102.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto [ylläpitäjä ja tuottaja].  
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 23.1.2017.)
- Saddington, T. 1998. Exploring the Roots and Branches of Experiential Learning. *Lifelong learning in Europe* (3), 133–138.
- Salakari H. 2010. Simulaattorikouluttajan käsikirja. Hakapaino OY, Helsinki.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: Bookwell Oy.
- Sanchez, R., Bauer, T. N. & Paronto, M. E. 2006. Peer-Mentoring Freshmen: Implications for Satisfaction, Commitment, and Retention to Graduation. *Academy of Management Learning & Education*, 2006, Vol. 5, No. 1, 25–37.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä : opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Väitös. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta. Jyväskylä: Printing House.
- Schuz, P. A. & Pekrun, R. (toim.) 2007. *Emotion in Education*. USA: Elsevier AP.
- Schön, D. A. 1987. *Educating The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Silvennoinen, H. 2012. Aikuisten osallistuminen koulutukseen 2012. *Aikuiskasvatus* 3, 230–233.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: Bookwell.
- Stjernberg, F. 2011. Knowing me, knowing you: Triangulation and its discontents. Teoksessa G. Amoretti & M. C. Preyer (edit.) *Triangulation: From an Epistemological Point of View*. North and South America: Transaction Books, 105–120.
- Sulonen, K. & Alanne, A. 2000. Oppiva tietoyhteiskunta. Opetusmenetelmien ja oppimiskäsitysten vertailua. *Seminari/harkat/alanne.htm#\_Toc478843582*
- Taylor, E. W. 2009. Fortering Transformative Learning. Teoksessa J. Mezirow & E. W. Taylor (toim.) *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass, 3–18.

Taylor, D. C. M. & Hamdy, H. 2013. Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education. Web paper, AMEE Guide No. 83, e1561-1572.

<http://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi>

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. 2016.

<https://www.thl.fi/fi/web/tapaturmat/tapaturmat-suomessa>

Tiuraniemi, P. 2012. Hyvää yhteisöllistä verkko-oppimista jäljittämässä - neljän virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun sisällönanalyysi. Väitös: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku: Painosalama.

Topping, J. K. 2005. Trends in Peer Learning. *Education Psychology*. Vol 25 (6), 631-645.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Jyväskylä.

Turunen, J. 2006. Oppimisprosessia tukeva ohjausajattelu aikuiskoulutuksessa. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi.

<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2009. Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H, Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 89-99.

Tyrväinen, H. 2012. Ryhmähaastattelu. Luento 15.11.2012. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto

Valleala, U M. 2006. Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä: Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskustelussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Printing House.

Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka: tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Varila, J. 2004. Tunteet aikuiskasvatustieteen tutkimuskohteeksi. *Aikuiskasvatustus* 24 (2), 92-101.

- Varjokorpi, K-M. 1995. Jack Mezirowin oppimisnäkemyksen soveltamisesta suomalaisen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskasvatus*, 1, 36-41.
- Verheggen, C. 2011. Triangulation and Philosophical Skepticism. Teoksessa G. Amoretti & M. C. Preyer (toim.) *Triangulation: From an Epistemological Point of View*. North and South America: Transaction Books, 31-46.

## LIITTEET

### Liite 1. Ensiaputoiminnan linjaus

(Huom! Liite on luettavissa alkuperäisessä muodossaan osoitteessa [http://rednet.punainenristi.fi/sites/rednet.mearra.com/files/tiedostolataukset/Suomen%20Punaisen%20Ristin%20ensiaputoiminnan%20linjaus\\_0.pdf](http://rednet.punainenristi.fi/sites/rednet.mearra.com/files/tiedostolataukset/Suomen%20Punaisen%20Ristin%20ensiaputoiminnan%20linjaus_0.pdf))



**Punainen Risti**

2009

---

### ENSIAPUTOIMINNAN LINJAUS (2009-2014)

Ensiapu. Elämäntaito.

#### SISÄLTÖ

1. Linjauksen tausta
2. Ensiaputoiminnan perusteet Punaisessa Ristissä
3. Ensiaputoiminnan määrittely
4. Ensiaputoiminnan nykytila
5. Ensiaputoiminnan toiminta-ajatus ja visio
6. Ensiaputoiminnan strategiset tavoitteet vision saavuttamiseksi
7. Miten työskentelemme tulevaisuudessa





## **Liite 2 (EFAC-Certifikaatti)**

Päivitetty 1.9.2010

### **EUROPEAN FIRST AID CERTIFICATE, EFAC –LEIMA JA SIIHEN LIITTYVÄT KÄYTÄNNÖT ENSIAPUKURSSEIHIN LIITTYEN**

Suomen Punaisen Ristin ensiapukoulutuksen kaksi koulutusohjelmaa on hyväksytty European First Aid Certificate järjestelmään. Kyseiset koulutusohjelmat ovat EA 1 ja Hätäensiapukurssi 8 tuntia. Näistä koulutuksista myönnettäviin ensiaputodistuksiin on painettu Euroopan Punaisen Ristin yhtenäistä ensiapukoulutuksen sisältöä ja opetusta ilmaiseva EFAC -leima.

#### **EFAC -kriteerit ensiapukoulutuksessa**

Ensiapukoulutuksessa on tavoitteina väestön ensiapuvalmius ja sen jatkuva ylläpitäminen ja lisääminen. Tämä tapahtuu jakamalla tietoa ensiapua vaativista tilanteista ja niissä auttamisessa tarvittavista toimenpiteistä sekä tilanteiden mahdollisen ehkäisemisen menetelmistä. Ensiapukurssille osallistuville tulee taata ajantasaiset tiedot ja taidot, joka tapahtuu parhaiten noudattamalla EFACin velvoitteita:

- Ryhmäkoko yhtä Ensiavun ja terveystiedon kouluttajaa (ETK) kohden on 15 osallistujaa.
- Koulutus tulee toteuttaa harjoitus / interaktiivisuuspainotteisena harjoitusten osuuden ollessa 80 % aihetta kohden. PowerPoint -esitykset, opetusvideot, opetuskalvot ym. havaintomateriaali on osa koulutusta, niiden osuus ei saa ylittää 20 % aihetta kohden.
- Kurssilaisilla on oikeus saada EA 1 ja Hätäensiapu 8 –tuntia kursseista EFAC –leimallinen SPR:n ensiaputodistus.
- Kurssirunkojen sisältö täytyy toteutua ao. kursseilla, tuntimäärät ovat minimejä. Tuntimäärää voi lisätä ja aiheita voi painottaa ryhmäkohtaisesti sekä ottaa ajan sallimissa rajoissa muita ensiapuaiheita.
- Koulutuksia voi toteuttaa monella eri tavalla, esimerkiksi: harjoituksina, kahden ETK kouluttajan voimin, suuremmalle ryhmälle yhteisluento ja pienryhmissä harjoituksia.
- Harjoitusten tulee olla mahdollisimman todenmukaisia ja lähellä osallistujien arkea.
- Koulutuksessa tulee huomioida yleisellä tasolla henkinen tuki auttamistilanteessa.
- Ensiapuohjeet perustuvat EFAG (European First Aid Guidelines) ohjeisiin ja Punaisen Ristin Ensiapuoppaan ohjeisiin.

#### **Kriteerit muilla ensiapukursseilla**

Hätäensiapu 4-7 –tuntia sekä EA 2 kurssi jatkavat EA 1 –kurssin voimassaoloa. Näin ollen yllä olevat kriteerit tulee täyttyä myös näillä kursseilla.

#### **Kouluttaja**

Kouluttajana edellä mainituilla ensiapukursseilla voi toimia vain Suomen Punaisen Ristin kouluttama ensiavun ja terveystiedon kouluttaja (ETK), jolla on järjestelmän mukainen voimassaoleva kouluttajapätevyys. Kullakin ensiapukurssilla tulee olla ainoastaan yksi vastuu-ETK, joka huolehtii kurssilaisluettelon täyttämisestä ja allekirjoittamisesta sekä myöntää ja allekirjoittaa kurssitodistukset. Kurssilaisluetteloon tulee vain vastuu-ETK:n nimi.

### **Liite 3 (Kurssirunko kouluttajille)**

#### **Tavoite:**

Kurssin suorittanut hallitsee ensiavun antamisen perusteet kurssin sisällön mukaisissa aiheissa.

*Tavoite kouluttajalla lisäksi lisätä auttamisrohkeutta ja halua auttaa erilaisissa onnettomuustilanteissa.*

*Kaikissa osioissa on pyritty erilaisten vuorovaikutteisten harjoitusten kautta dialogiin.*

*Oppiminen sekä opitun testaus on tapahtunut käytännössä ja lopuksi yhteinen tehtävien purkuhetki.*

#### **Sisältö:**

(8 H)

Auttamistoiminta onnettomuudessa tai sairaskohtauksessa

Hätäensiavun perusteet

Tajuttomalle annettava ensiapu

Peruselvytys

Vierasesine hengitysteissä

Verenkierron häiriötila (sokki)

Sairaskohtaukset

8 (H)

Verenvuodon tyrehdyttäminen

Haavat

Tavallisimmat sairauskohtaukset

Palovammat ja sähkön aiheuttamat vammat

Nivelvammat ja murtumat

Myrkytykset

Ensiapukurssin EA 1<sup>®</sup>-todistus on voimassa kolme vuotta.

## **Liite 4. (Teemat)**

### **Teema 1 Kokemukset ja tunteet**

Kuvaile millaista oli opiskella ensiapua kurssilla?

Kuvaile tuntemuksiasi kurssin alussa?

Miltä ensiavun opiskelu tuntui kurssilla?

Kuvaile millaista toiminnallisten tehtävien tekeminen kurssilla oli?

Mitkä tekijät kannustivat sinua tuomaan esiin omia näkemyksiä käsiteltävään aiheeseen.

Kuvaile millaiset tekijät häiritsivät oppimistasi toiminnallisten harjoitusten aikana?

Miten koit aikaisempien ensiapua vaatineiden tilanteiden käsittelyn kurssilla?

Omat/toisten?

### **Teema 2 Vuorovaikutus**

Miten koit kurssin aikana käytävän keskustelun? Millä tavoin se vaikutti oppimiseesi?

Miten kuvailisit suhdettasi muihin ensiavun oppijoihin?

Miten kuvailisit suhdettasi ensiapukouluttajaan?

Miten kuvailisit omaa tapaasi olla vuorovaikutuksessa kurssilaisten kanssa?

Kuvaile miltä ryhmässä työskentely tuntui.

Millainen olisi ideaali ryhmä, jossa haluaisit työskennellä?

Mitä haasteita koit ryhmän kanssa työskennellessäsi?

Mitä hyötyä mielestäsi ryhmätyössä ensiavun oppimisessa oli?

Millaista parin kanssa työskentely ensiapukurssilla oli?

Mikä olisi sinulle paras tapa oppia ensiapua?

(Mitä haasteita koit parin kanssa työskennellessäsi?)

(Mitä hyötyä mielestäsi oli parityöskentelystä?)

Jos saisit rakentaa kurssin täydellisesti itsellesi sopivaksi, mitä asioita ensimmäisenä tulee mieleesi?

## Liite 5 (Tutkimuslupapyyntö)

### Hyvä ensiapukurssilainen

Opiskelen aikuiskasvatustieteitä Jyväskylän yliopistossa pääaineenani aikuiskasvatustiede. Olen tekemässä maisteritutkielmaa opinnäytetyönäni 2016 - 2017. Aiheekseni olen valinnut vuorovaikutuksen eri elementit ensiavun opiskelijan näkökulmasta. Työtäni ohjaa kasvatustieteen professori Tapio Puolimatka Jyväskylän yliopistosta.

Haluaisin haastatella teitä arvoisa ensiapukurssilainen ko. aiheesta. Nimenne sain Suomen Punaisen Risti ensiapukurssilta, johon osallistutte. Haastattelu toteutetaan ryhmähaastatteluna siten, että haastateltavana on yhtä aikaa 3-5 ensiapukoulutuksessa olevaa. Haastatteluun kuuluu noin 30 - 50 minuuttia eikä siihen tarvitse valmistautua ennakolta. Haastattelu videoidaan ja siitä ilmi tulevia asioita ei tutkielman tekijän lisäksi kukaan toinen pääse kuuntelemaan. Toinen osa tutkimusta on oma päiväkirja, jota kirjoitat ensiapukurssina aikana. Kirjoitelma säilytetään jatkotutkimusta varten, mutta kukaan muu ei aineistoon pääse, kuin tämän opinnäytetyön tekijä. Kerättyä aineistoa tullaan käyttämään mahdollisesti myöhemminkin tutkimustarkoituksessa.

Tutkielman tarkoitus on selvittää niitä tekijöitä, joita kurssilaiset pitävät tärkeinä ensiavun oppimisessa. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa ilman seuraamuksia. Jos haluat lisätietoa tutkimuksesta kerron mielelläni lisää.

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston käyttöön. Tutkimustuloksiani ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

---

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

**Liite 6****Hei arvoisa ensiapukurssilainen**

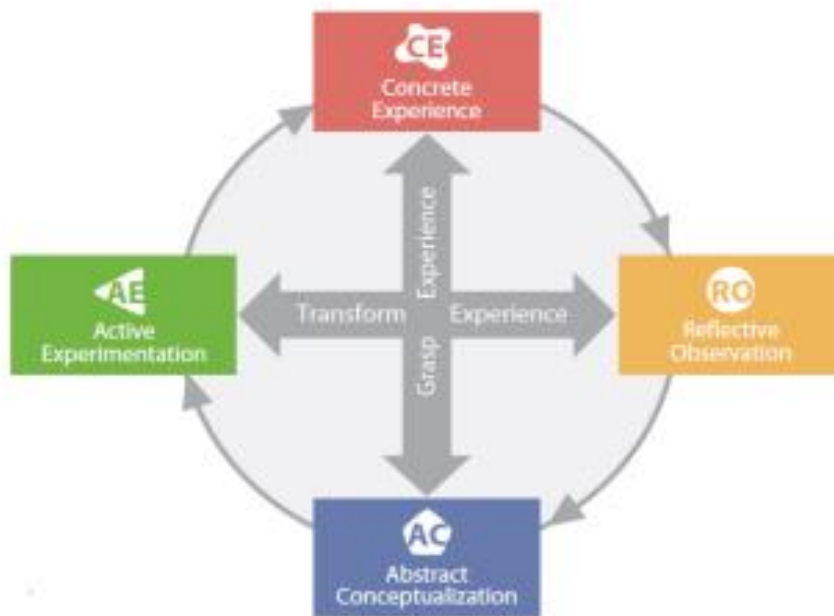
Ikäsi on\_\_\_\_\_

Pyytäisin sinua kirjoittamaan kurssin aikana heränneistä kokemuksistasi, tunteistasi sekä ajatuksistasi päiväkirjatyylisiin. Olen kiinnostunut kaikista kokemuksistasi suhteessa opiskelutovereihin, opettajaan ja omaan oppimiseesi. Voit kirjoittaa kokemuksesi päivän päätteeksi tai sitä mukaa kun ajatuksiasi herää. Tarkoitukseni on päästä kurkistamaan niihin tekijöihin, jotka juuri sinä koet tärkeäksi ensiavun oppimisessa tai toisaalta jotka estävät sinua oppimasta ensiapua. Kiitos kirjoitelmastasi!

Ystävällisin terveisin Minna Sihvo

## Liite 7 (Kolbin Oppimisen kehä)

Figure 2. The Experiential Learning Cycle



Kuvio 1: Oppimisen kehä Kolb (2013, 8)

**Liite 8** (Esimerkki litteroinnista sekä myönteisten oppimiskokemusten etsimisestä)

## LITTEROITU RYHMÄHAASTATTELU

Haastattelijana toimi 50-vuotias nainen Minna Sihvo

Asuinpaikka Jyväskylä

Aikuiskasvatustieteiden opiskelija

### LITTEROINTI MERKISTÖ

#### 1. Sävelkulku ja päällekkäisyydet

sana Painotus muualla kuin sanan lopussa

-- Päällekkäispuhunta

#### 2. Puhenopeus ja äänen voimakkuus

ISO kirjain Äänen voimistaminen

\* \* Ympäristöä vaimeampaa puhetta

... Taukoa yli 1 sec

#### 4. Nauru

he he Naurua

#### 5. Muuta

x- Sana jää kesken

(joo) Sulkujen sisällä epäselvä puhuja  
ja

(-) Sana josta ei ole saatu selvää

(( )) Kaksoissulkeet litteroijan

Kommentit tilanteesta

**Tummennettu kirjain** Voimakkaasti äännetty klusiili

Haastattelu tapahtui työpaikan neuvotteluhuoneessa. Läsnä ei ollut muita henkilöitä ryhmän jäsenten lisäksi. Neuvotteluhuone oli rauhallinen. Haastattelun ajankohta oli 1.11.2016 klo 15.26 - 16.20. 54 min

## TUNNISTE N 1+1

Haastattelija Minna

Haastateltavan ryhmän jäsenet

S 26v opiskelija

R 35v. opiskelija

Minna: Ikä?

S: 25, vielä (he he)

Minna: Ootko säki 25?

R: En, (he he) vaikka mua vasta luultiin 27 vuotiaaksi, mutta mä oon ylihuomenna 35

Minna: **no** etkä ole?

R: Kyllä eli Tänään vielä 34

Minna: Mää en usko, ootko säkin sosionomiopiskelija?

R: joo

Minna: Mikä sulla on aikaisempi ammatti?

R: Tradenomi

Minna: Niin, että ihan eri ala (jo)-...

R: Nyt, Sanotaanko, että nyt mä opiskelen enemmän sitä mitä mä oisin halunnu jo puoli elämää sitten

Minna: Kuule, niin minäkin ja täytän kahden viikon päästä 50, (he he) että näin, te ootte vähän aikaisemmin ymmärtänyt

R: Niin no, Ei sitä vielä tiä

S: niin kun 50 ehtii, mitä sitten haluaa. Vielä kerkeää..

Minna: Ja sitten, sää olit opiskellu aikaisemmin ensiapua?

R: Joo, siis sen, muistan hämärästi opiskelleeni niinkö ravintolatyöntekijän ominaisuudessa

Minna: Hämärästi?

R: Joo, hämääriä muistikuvia jostain.. Yli kymmenen vuoden takaa j(hoo)

S: Mutta, onko erikseen joku lasten ensiapukurssi?

Minna: Periaatteessa, mutta sehän on aika samanlainen

S: Joo, sellaisen mä kävin, kun mä hoidin lapsia perheessä, niin ne maksoi sen (jo)

Minna: Okei, niin siitähän on aikaa se 10 vuotta

S: No se meni just nyt keväällä vanhaksi

Minna: Okei, elikkä joku 3 vuotta

R: Ja mä en saanut korttia, mutta tosiaan joku meidän kouluttaja piti kaksi tuntia jotain vauvakerhossa

(Kahvia ja vettä tarjoillaan)

Minna: **Hei**, mitä kun te aattelette eilen sitä ensiapukurssia, miltä teistä tuntui tulla sinne kurssille, ennen kuin teillä oli mitään - muistatteko yhtään niitä muistikuvia, että mikä fiilis oli tulla sinne kurssille



S: No, musta oli ainakin mukava tulla

R: Niin, niin, ei mullakaan mitään niinkö aihetta vastaan tai että niin...ajattelen, että ne on niinkö kuitenkin jokaiselle hyviä taitoja, et siinä mielessä ihan mukavaa

S: Ja niimenomaa se kertaaminen, vaikka mää oon sen kertaalleen käynyt, en mää enää muistanu

R: Niin

Minna: Elikkä teillä oli lähtökohtaisesti positiivinen asenne ensiavun opiskelua suhteen, jos näin voi sanoa?

R: Kyllä

S: Kyllä

S: Mulle riittää puoli kuppia (kahvia tarjoillaan haastattelijan toimesta)

R: Siis, neutraali

Minna: Joo, no entä sitten kun olitte siellä ensiapukurssilla, mikä kokonaisuutena se fiilis jäi, niin kuin yleensä ensiavun opiskelemisesta

R: NO, ehkä se just tää, tää mulle, mitä mää miehelle selitin illalla, kun mää oon aikaisemmin hankkinut sen turvaliivin aikaisemmin sille autoon, niin tota tota niin sitä, että pidä itsestäsi ensisijaisesti huolta,

S: niin joos

R: ...niin pidä itsesi hengissä, jos menet auttamaan, niin se oli ehkä semmonen niinkö just, että varmaan siinä tilanteessakin tärkeää muistaa, muistaa mutta jus se, että en välttämättä nyt haluaisikaan ottaa selville että miten sitä toimisi sellaisessa tilanteessa, mutta tota just se että jääkö sieltä mitään sitten, kun on se oikea tilanne vai meneekö sitä vaan siis. Mää uskon että mää oon semmonen ihminen että mää vain meen ja sitten jälkeen päin tulee...

S: Mutta, mulle jäi ainakin hyvä fiilis eilisestä ja sitten se neljän H:n sääntö niin illalla mietin, että mitä ne H:t olikaan? (He he)

R: Mikäs se oli (He he), mulla meni ohi kokonaan

S: SE oli kyllä hyvä muistisääntö, joka jäi silleen mieleen(x)

Minna: Tavallaan te koette, että ensiaputaito, sää kurssilla sanoit, jotenki että jokaisen pitäisi käydä kurssi

R: NIIN

S: KYLLÄ

Minna: niin lapsesta asti kaikki kurssille kaikki

R: Niin, jos miettii tuota lapsesta asti voisiko se olla osa terveystietoa tai jotain sellaista, että iteltä ei ainakaan meidänkään koulusta ole jäänyt mieleen jostain terveystiedosta, ehkä johonkin tommosta sen voisi ämpätä

Minna: Jotkut kouluthan ämpääkin, se riippuu sitten opettajasta mitä ne opettaa, 112 soittoa ja tämmöstä

R: Niin

S: Aivan

Minna: Ja joku on elvytysnukke elvyttänyt että iso rinki ja muut tuijottaa ympärillä

R: joo, mää muistan siis mää oon käynyt norssin. Siellä on vähän edistyksempää, meillä on siellä joskus sellainen nukke ollut, mutta vasta sitten yläaste/lukioiässä

S: meillä ei kyllä ollut yhtään mitään

Minna: Niin, missä sää olit opiskellu

S: Pyhävedellä, tietysti tuolla pohjoispohjanmaalla..ei puhuttakaan että ois ollu mitään semota

Minna: Sehän on varmaan opettajasta kiinni miten tärkeänä kokee ensiaputaidot

Minna: Miten koitte sen kun tehtiin aika paljon toiminnallisia tehtäviä siellä kurssilla, mikä fiilis jäi? Sanotko sää ensin, että mitä sulla on niinkö heräsi ajatuksia

## Esimerkki 2

S: Joo, mutta ihan sillee, että neuvottiin toisiamme ja joku muisti jonkun paremmin ja sillee vähän niinku yhteistyössä.. (YHTEISTYÖ)

Minna: Joo

S: Saattoi se tajuntonkin sanoa sillee, että ei se kyllä tuo käsi ollut (he he) (VUOROVAIKUTUS)

Minna: Ja niissähän mä en hirveenä ollutkaan, että määhän olin siinä elvytysrastilla, mutta molemmat tuo tuon ryhmän esiin, että koen onnistuneeni jos te ette puhu minusta, että silloin tavallaan se ryhmä tuo sitä siihen omaan oppimisseen ja muistaa ehkä paremmin kuin että mää tulen jotain niinku sanomaan siihen ... ja kyllä voi sanoo ihan mullekin ihan että joku on liian nopea tai jos jotain tein niin mielellään otan vastaan, ymmärrän toki, että se on haastavaa

R: Mutta oli kyllä hyvä just se että kokeiltiin ja yhdessä mietittiin esimerkiksi siinä heimlichissä sitte että mistä kohtaa ja miltä se tuntuu ja miltä se tuntuu siitä joka tekee ja kenelle tehdään (YHTEISTYÖ)

S: Ainakin aikaisemmilla kursseilla millä ite on ollut niin aika sillee motivoituneita on kaikki ollu oppimaan (MOTIVAATIO)

Minna: Niin, että et ole ollut sellaisella kurssilla, että istutaan...mikä asia on sellainen, jos te mietitte niinku olen tällaisen kysymyksen tähän laittanut, että mitkä tekijät sua kannustaa itseäsi tuomaan esiin omia näkemyksiä, osaatteko eritellä että mitkä tekijät auttaisi sua rohkautumaan kertomaan omia kokemuksiasi

R: Mää ainakin kerron yleensä, musta välillä tuntuu, että olis nyt hiljaa toiki (he he), mutta toto ehkä just se että mun on helpompi sijoittaa asioita todellisiin tilanteisiin tai sillä tavalla käyttää niitä muistin apuna niinkö tarinoita, että samalla kun selittää muille niin selitän itselle niin se hahmottuu niinkö (YKSILÖN PERSOONALLINEN TAPA OPPIA)

Minna: eli sulla on niin, että sää itse saat selittää, että jsitten jos joku toinen selittää sulle jotain omaa

R: samalla lailla, että opin siitä sitten helpommin, että mä pystyn muistamaan niin kö mä selitin sitä sun jotain tuttavaa joka oli sitten jäänyt sen toisen auttajan ja sen kaiteen väliin niinkö että muutenhan se ei konkretisoidu sellaiseksi, että pidä itsestäsi huolta ellei ole joku sellainen että no niin kaksi vuotta meni ja kuusitoista leikkausta jalkaan noon (he he)

**Liite 9 (Esimerkki myönteisten oppimiskokemusten etsimisestä kirjoitelmista)**

ENSIAPUKURSSI 18.10.2016 30-40 (6)

- naisosallistuja RYHMÄ

*Koulutus*  
*Ilman*

Onpa hauska heterogeeninen osallistujajoukko. Kokouksella on rento, valoisa, tavallinen ja tydynmeltään humoristinen. Osallistujien naurut paljon. Hyvän-tuulisuus tarttuu koko joukkoon. klo 8:30

Tutut asiat voi käsitellä niin monin eri tavoin, ei tuhaa pinkoileva.

Hyvät esimerkit elämästä; klo 10  
Buskijätkä foor. Ohjelmaa etenee mukauttamalla ja henoitusta mukana tehdä. klo 11

Suositonta tuntuu liian pitävältä klo 12:40

Tei mainio päätöspöytätyö, paljon käytettyä ja keskustelua pienryhmistä klo 14:15 (6) tärkeä luvkaan jommittain toista kutsuaitia. → ILMAPIIRI

Hyvä vti heijoteltuna tulleille. klo 14:15

Kurssilaitteiden kutsut avoimesti kokouksistaan antopuolustajista *Uusuu*

*Ryhmän hallinta*

Jokainen ih ammattilainen väkän tyyliä tuon-  
 vastaista positiivisissa. Itse koki, että on  
 vartin vaputtava olla "kittimästä". Joku  
 etteleykäsksella voi esittäytyä asettain itselleen  
 "omaksi" ymmärtämiskohdan "Itä kukaan onne?

Hyvän kouluttaja kutsuunkin palautti he  
 ammattilaisena no. maallikkokansalle. klo 15:15

Hyvä päivä kokouksissaan.

ENSIAPUKURSSI JATKUU 19.10.2016

*Ryhmän hallinta*

Hyvillä mielin uuteen päivään. Uusi osallistuja paikalla. klo 8:20  
tri kaks:

Naurua ja puhetta kuitaan.

Hyvä esimerkkiä elämästä elämästä niin osallistujilta  
 kuin kouluttajalta.

Ryhmä on aktiivinen; keskustelut, harjoitukset. klo 9:40

Paikalla myös kouluttajan toiminta kurssin lltä.

Hyvän päivän paikkaan mukaan

## Liite 10

### Simulaatioharjoituksen kulku:

Koko ryhmä jaetaan kolmen hengen ryhmiin satunnaisesti. Kolmen hengen ryhmä kiertää rastilta rastille. Rasteja on 15. Rastit on laitettu eri paikkoihin koulutustilassa. Esimerkiksi varasto: Tajuton-ahdas tila - huolto -huone; sähköiskun saanut, tuolilta pudonnut - elvytys; ulko-oven edessä kaulaan viiltohaavan saanut lasin läpi kävellyt; luokkatila; rintakipupotilas, aivoverenkieronhäiriö

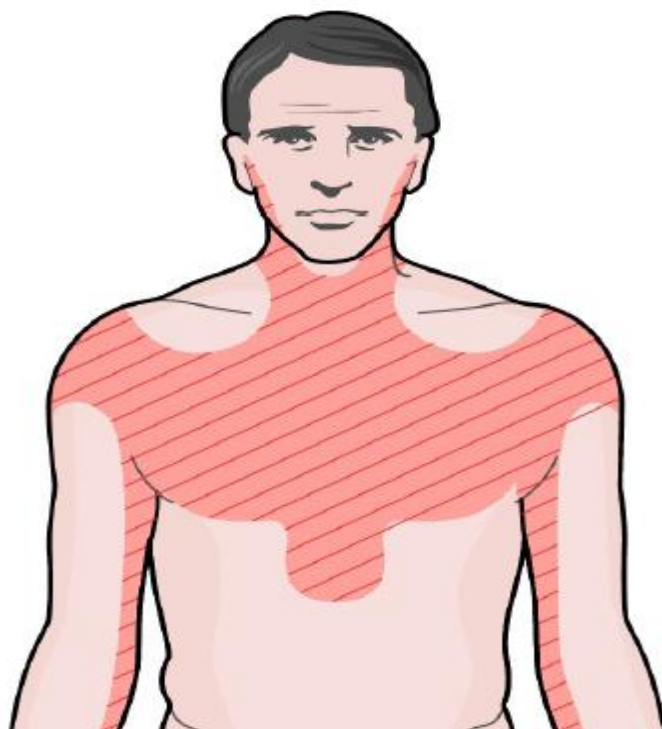
### Harjoituksen kulku:

Yksi kurssilainen on autettavana  
Kaksi kurssilaista on auttajia

1. Autettava lavastaa itselleen käytettävissä olevilla lavastuksilla tilanteen aikaisemmin paikalle tuodun lavasteen ja ohjeistuksen avulla. Esimerkki ohjeesta (Liite 11)
2. Kaksi auttajaa odottaa oven ulkopuolella tai vähän kauempana, eivätkä näe autettavan toimia
3. Valmiiksi tullessaan auttaja kiinnittää huomion itseensä ja draamallisin menetelmin osoittaa mikä sairaus tai tapaturma hänellä on
4. Auttajat antavat ensiapua ja toimivat parhaaksi katsomallaan tavalla. Ensiapuvälineistö on lähistöllä saatavilla
5. Kun auttajat ovat valmiit, tilanne loppuu
6. Lopuksi koko ryhmä tarkistavat toimintansa ohjeistuksesta, jossa on ohjeistus oikeasta toimintatavasta (liite 11).
7. Mikäli ryhmälle jää epäselviä asioita, kirjoitetaan se mukana kulkevaan paperiin ja harjoituksen lopuksi käydään tilanteet läpi koko ryhmän kanssa. Tässä vaiheessa voi esittää kysymyksiä ja keskustella eri "skenaarioista"

**Liite 11****RINTAKIPU**

Rintaasi puristaa. Kipu säteilee vasempaan olkapäähän, olet tuskainen ja ihosi on kylmän nihkeä. Sinulla ei ole aikaisemmin ollut vastaavaa.

**Ensiapu:**

1. Rauhoita ja auta puoli-istuvaan asentoon
2. Soita 112
3. Älä jätä autettavaa yksin. Seuraa vointia avun tuloon asti
4. Jos autettava menee elottomaksi, aloita välittömästi painelupuhalluselytys 30:2
5. Ilmoita muuttuneesta tilanteesta 112