



Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2019



Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2019
Hilkka Korpi & Tuulikki Sjögren (toim.)
Jyväskylän yliopisto liikuntatieteellinen tiedekunta

©Kirjoittajat ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta
Kannen kuva: Esa Nykänen
ISBN 978-951-39-7809-9 (verkkoj.)

SISÄLLYS

ESIPUHE

LUKU I TERVEYSTIETEIDEN OPETTAJIEN OSAAMINEN – KEHOTIETOISUUS JA LIIKKUMISEN OHJAAMINEN 4

1. Kehotietoisuus lähihoitajaopinnoissa.....5
Minna Mattila, Heidi Niemi ja Heidi Nousiainen
2. Ammattikorkeakoulun opettajien kokemuksia ja tulevaisuuden visioita kehotietoisuuden opettamisesta31
Eeva-Liisa Ervasti
3. Liikkumisen ohjaaminen –tutkinnon osan toteutussuunnitelman kehittäminen58
Teea Mäkinen ja Emmi Reinilä

LUKU II TULEVAISUUDEN TERVEYSTIETEIDEN OPETTAJAOSAAMINEN..... 77

4. Fysioterapiakoulutuksen tulevaisuuden tarpeita – fysioterapian ydinosaaminen –kyselyn tuloksia AMK-opiskelijoilta78
Outi Ilves
5. Fysioterapiaopettajien näkemyksiä tulevaisuuden opettajuudesta96
Henna Forstén
6. Terveystieteiden opettajaopiskelijoiden kokemuksia digipedagogiikan perusteet –kurssista118
Marja Alila, Sini Lällä, Paula Niittymäki ja Miia Pulkkinen
7. Opettajan läsnäolon toteutuminen verkkoympäristössä.....136
Teemu Elomaa, Katariina Kekki ja Sanna Vuorenpää

LUKU III OPISKELIJOIDEN JAKSAMINEN JA ERITYINEN TUKI. 152

8. Opiskelijoiden mielenterveys – pohdittavaa opettajalle153
Liisa Hurskainen ja Rebekka Rekola
9. OTE-projekti erityistä tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävään ohjaukseen – opettajuus ja verkostoissa oppiminen.....171
Mari Jokitalo-Trebs

Esipuhe

*Tämä Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja on syntynyt luku-
vuonna 2018-19 terveystieteiden opettajiksi opiskelleiden Tutkiva ja kehit-
tävä opettajuus -opintokokonaisuuden töistä. Terveystieteiden opettajien
ydinosaamista ovat kehollisuus ja liikkumisen ohjaaminen (Teema 1). Opet-
tajan oma asiantuntijuus on oleellista tiedostaa, ja usein monitieteisissä ja
monialaisissa tiimeissä on osattava myös kertoa omasta osaamisestaan.
Tästä hyvänä esimerkkinä on Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian,
Keski-Suomen Liikunnan ja Jyväskylän yliopiston yhteistyössä kehittämä
paikallinen ammatillisen koulutuksen valinnainen tutkinnonosa.*

*Opettajaopiskelijoiden kehittämistehtävissä muutos ja tulevaisuuden opet-
tajuus ovat keskeisenä teemana (Teema 2). Tulevaisuuden näkymiä on kar-
toitettu sekä fysioterapiaopiskelijoilla että –opettajilla. Tulevaisuudessa di-
gipedagogiikka haastaa sekä opettajia että opiskelijoita. Tätä tärkeää ja
ajankohtaista teemaa on käsikirjassamme tarkasteltu sekä opiskelijoiden
kokemana, että opettajuuden näkökulmasta. Vaikka opetus yhä enenemässä
määrin siirtynee digipedagogiikkaa toteuttavaksi, ei opettajan läsnäoloa
silloinkaan tule sivuuttaa.*

*Opettajuudessa on tärkeitä huomioida opiskelijoiden jaksaminen ja pyrkiä
edistämään heidän hyvinvointiaan ja toimintakykyään (Teema 3). Käsikir-
jassa pohditaan opettajan roolia mielenterveydellisissä ongelmissa sekä
erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa.*

*Terveystieteiden opettajat toimivat laajasti erilaisissa ympäristöissä ja kou-
lutuksen eri asteilla. Toivomme, että andragogiikan teoreettinen osaaminen
yhdessä oman alan ydinosaamisen kanssa edesauttavat teitä vastavalmistu-
neet terveystieteiden opettajat työurallanne.*

Lämpimät kiitokset tämän käsikirjan kirjoittajille!

Jyväskylässä 11.6.2019

Tuulikki Sjögren ja Hilikka Korpi

LUKU I

*TERVEYSTIETEIDEN OPETTAJIEN OSAA-
MINEN
– KEHOTIETOISUUS JA
LIKKUMISEN OHJAAMINEN*

1 KEHOTIETOISUUS LÄHIHOITAJAOPINNOISSA

Mattila Minna, Niemi Heidi & Nousiainen Heidi

TIIVISTELMÄ

Lähihoitajan työ on fyysisesti ja henkisesti raskasta. Työtä tehdään omalla keholla ja persoonalla vuorovaikutuksessa asiakkaiden kanssa jo opiskeluaikana. Ammatillisen koulutuksen reformin keskeisenä lähtökohtana onkin asiakaslähtöisyys. Kehotietoisuus on tärkeässä roolissa lähihoitajan työssä. Tutkimus- ja kehittämistehtävän tarkoituksena on selvittää: 1) Miten merkityksellisenä lähihoitajaopiskelijat kokevat kehotietoisuuden? 2) Tulisiko kehollisuutta lisätä lähihoitajakoulutuksen opetukseen?

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella kolmesta ammattiopistosta: WinNova Rauma, Careeria Porvoo ja Stadin ammattiopisto Helsinki. Vastaajia oli yhteensä n=31. Tutkimusta varten suoritettiin harkinnanvarainen otanta, jolloin jokaisesta oppilaitoksen ryhmästä valikoimme viiden opiskelijan vastaukset kysymyksiin (n=15). Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisälönanalyysillä.

Vastaajat olivat ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. Vastaajien keski-ikä oli 35,6 vuotta (vaihteluväli 17-60-vuotta). Ensimmäisen tutkimustehtävän pääluokiksi muodostuivat: Käsitys omasta kehosta ja Kehotietoisuus työssä. Käsitys omasta kehosta -pääluokassa nousivat oman kehon pohtiminen, sen arvostaminen sekä kehon fyysinen hyvinvointi ja terveys. Toisessa pääluokassa opiskelijat olivat miettineet kehon käyttöä lähihoitajan työssä, jossa keho miellettiin fyysiseksi ja sosiaalisesti työvälineeksi. Toisessa tutkimustehtävässä vastaajista 10 koki, että kehon käyttöä harjoitellaan lähihoitajakoulutuksessa. Pääluokiksi muodostuivat: Kyllä harjoitellaan, Haluttaisiin harjoiteltavan ja Ehkä harjoitellaan. Kyllä harjoitellaan -pääluokassa opetus koettiin riittäväksi, etenkin ergonomisten työtapojen ja kehollisen vuorovaikutuksen opettamisessa. Eniten vastauksia oli Haluttaisiin harjoiteltavan -pääluokassa, jossa opiskelijat kaipasivat lisää ergonomisten työtapojen harjoittelua asiakkaan voimavarat huomioiden, kehotietoisuuden ja -vuorovaikutuksen lisäämistä sekä enemmän työn fyysisten vaatimusten painotusta koulutuksen aikana ja hakuvaiheessa.

Tulosten perusteella lähihoitajaopiskelijat kokevat kehonsa tärkeäksi ja ymmärtävät, että kehosta tulee pitää huolta selvitäkseen lähihoitajan työn fyysisistä vaatimuksista. Kehon käyttöä harjoitellaan lähihoitajakoulutuksessa, mutta sitä haluttaisiin harjoiteltavan vielä enemmän ja myös kehollisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Jatkossa opetuksessa voisi käyttää enemmän kokemuksellista oppimista ja tuoda esiin asiakaslähtöisyyttä.

Asiasanat: Kehollinen oppiminen, kehotietoisuus, kokemuksellinen oppiminen, lähihoitajakoulutus.

JOHDANTO

Yhteiskunnassa on viime aikoina ollut paljon puhetta hoidon ja hoitokohtaamisen laadusta erityisesti vanhusten ja vakavasti sairaiden kohdalla. Sosiaali- ja terveysalan uudistukset ja taloudelliset ratkaisut vaikuttavat resursseihin ja terveydenhuollon digitalisoituminen herättää kysymään: mikä merkitys fyysisellä kohtaamisella on tasapainoiselle ja terveelle elämälle (Styrman & Tornainen 2018, 14).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 15-17) painotetaan aiempaa enemmän kehollisuuteen liittyviä tavoitteita. Opetusta tulee toteuttaa niin, että se vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestä. Keholliset harjoitukset nähdään tärkeinä, jotta oppilas pohtisi oman kehon merkitystä ja arvostamista sekä tunteita, jotka liittyvät kehoon (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 12-16). Samat tavoitteet voidaan nähdä tärkeänä myös ammatillisessa koulutuksessa ja lähihoitajaopinnoissa, joissa kehon käyttö tulevan työn kannalta on hyvin olennaista.

Kehotietoisuus on subjektiivinen ja tietoinen kokemus kehon sisäisistä tuntemuksista ja sen liikkeistä. Olennaisia ovat myös kineettiset aistimukset kehon tasapainosta ja asennosta, kehon osien sijoittumisesta, koordinaatiosta, proprioseptiikasta sekä tunteista (Mehling ym. 2011). Tutustuminen omaan kehoon vahvistaa hallinnan tunnetta, uskoa omaan jaksamiseen ja luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiin (Fortin & Giraldo 2005). Kehotietoisuus voi olla siis merkittävässä roolissa myös työssä jaksamisessa ja työhyvinvoinnissa. Lähihoitajan työ on fyysisesti ja henkisesti raskasta ja työtä tehdään omalla keholla ja persoonalla, jolloin tunteet ja niiden säätely nousevat myös osaksi työnkuvaa. Tampereen yliopiston työhyvinvoinnin dosentti Marja-Liisa Mankka toteaa SuPer-lehden (Lyhty 2016) haastattelussa, että hoitajat ovat alttiita uupumaan työssään, koska siinä yhdistyy psyykinen kuormitus fyysiseen rasitukseen. Mankka kehottaa hoitajia tarkkailemaan omaa jaksamistaan ja reagoimaan ajoissa. Oman kehon kuuntelu on tärkeä taito, jotta uupumisia voitaisiin välttää ja ennaltaehkäistä lähihoitajan työssä.

Tässä tutkimus- ja kehittämistehtävässä tarkoituksena onkin selvittää ja kartoittaa, kuinka tietoisia lähihoitajaopiskelijat ovat kehon käytöstään, mitä keho heille merkitsee ja tulisiko kehollisuutta lisätä lähihoitajien koulutukseen. Voisiko kehollisten harjoitteiden lisäämisellä opetuksen tukea lähihoitajaa kohtaamaan työelämän työssä jaksamisen haasteet ja kehittää myös lähihoitajan hoidon laatua ja kehollista kohtaamista asiakastilanteissa?

KEHOTIETOISUUS

Anttilan (2013, 33) mukaan kehotietoisuudella tarkoitetaan ihmisen mahdollisuutta tarkastella omaa kehollista toimintaa ja siinä tapahtuvia muutoksia. Keholliset aistimukset, havainnot ja tunteet eli kehollinen toiminta tuodaan tietoiseen ajatteluun, jolloin ne muuttuvat tiedoksi. Kehotietoisuudessa painottuu läsnäolo ja kehon kuuntelu. Näin ihminen voi tulla tietoiseksi sekä fyysisistä (kipu, lihasjäykkyys) että syvällisistä (tunteet, reflektiot) pohdinnoista (Anttila 2013, 33).

Ihmisen käsitykset itsestään ja ympäröivästä maailmasta perustuvat kehollisiin kokemuksiin (Anttila 2013, 35). Lisäksi kehotietoisuuteen vaikuttavat keholliset muistot, taidot, tottumukset ja kehollinen kommunikaatio (Anttila 2013, 33-34) sekä yhteiskunta ja kulttuuri (Kortelainen 2014, 128-129). Ihminen viestii keholla ja on vuorovaikutuksessa kehonsa välityksellä joko tietoisesti tai tiedostamatta (Anttila 2013, 34). Eletty keho -käsitteenä viittaa oman kehon subjektiiviseen kokemukseen ja sen kokemus on kokonaisvaltaisempaa kuin vain kehon osien tunnistamista (Kortelainen 2014, 127-128). Se on kehotietoisuutta, jossa voimme itse tuntea sydämen lyönnit tai kokea vatsakipua. Käsite kuvaa kokonaisvaltaista kokemusta sekä välitöntä kokemuksellista olotilaa. Objektikeho on enemmän tieteen näkökulma kehoon ja se viittaa kehomme esineen tavoin tarkasteltuna. Esimerkiksi diagnooseihin ei useinkaan vaikuta kehon kokemuksen kuunteleminen. Yhteiskunnallisessa kontekstissa kehomme on vaivaton määritellä erilaisuuden kautta, kuten ihonvärin, sukupuolen tai sairauden mukaan, jolloin ei aina kunnioiteta yksilön omaa kokemusta kehostaan. Objektikehon näkökulma voi johtaa eletyn kehon kokemuksen ohittamiseen, mutta tarvitsemme molempia näkökulmia (Kortelainen 2014, 127-128).

Mielen ja tietoisuuden yhteys kehollisiin tiloihin on osa jokapäiväistä elämäämme (Lehtonen 2014). Ihmisen mielen tehtävänä on arvioida kehon tilaa ja muodostaa kokonaiskuva siitä. Kaikessa lääketieteellisessä toiminnassa tulisi ymmärtää mielen ja kehon yhteyden merkitys, jotta

se osataan ottaa vakavasti. Keho ja mieli ovat tärkeitä mm. stressin ja kivun hallinnassa (Lehtonen 2014). Liikkeen sekä kehon kautta ihminen voi saada yhteyden itseensä kokonaisvaltaisesti (Rinta-Harri 2005, 74).

Stressi, työperäinen masennus ja ahdistus voivat johtua siitä, että vauhti mielen sisällä on niin hurja, ettemme enää osaa kuunnella kehomme rajoja tai tarpeita. Paul Ricoeurin hermeneuttisen fenomenologian näkökulma kehollisuuteen korostaa, että ihmistä ymmärretään mielen, kehon ja sosiaalisen todellisuuden välisenä vuorovaikutuksena. Kehokokemus lähtee oman kehon kuuntelusta ilman, että pyritään arvioimaan tai muuttamaan kehossa ilmeneviä tunteuksia. Kuuntelussa omaksutaan tarkkaileva tai havainnoiva asenne (Kortelainen 2014, 128-129). Rinta-Harri (2005, 77) toteaa, että oman kehon kuunteleminen ja hoitaminen auttavat jaksamaan, ja kun jaksaa huolehtia itsestä, pystyy huolehtimaan myös muista. Monesti osa kehollisista kokemuksista jää huomiotta ja ihminen tulee tietoiseksi siitä vasta, kun joku asia konkreettisesti nostaa päätään, esimerkiksi sairastuminen tai muu kriisi (Anttila 2013, 32-33).

Buddhalaisuus jakaa kehotietoisuustaidon neljään osa-alueeseen (Malinen 2014). Kaikkein keskeisin ja tärkein on hengityksen huomioiminen. Toinen osa-alue painottaa tietoisuutta kehon eri asennoista. Proprioseptiikka kertoo meille, missä asennossa kehomme on ja kehon eri tunteuksista (Malinen 2014). Tämä on tärkeää huomioida mm. ergonomiassa. Kolmas osa-alue on kehon eri toiminnot, esimerkiksi syöminen, kävely ja venyttely, jolloin tiedämme selkeästi, mitä kulloinkin teemme. Neljäs ja viimeinen osa-alue koostuu tietoisuudesta kehon anatomiasta ja toisaalta tietoisuus kehon tuhoutumisesta ja kuolemasta (Malinen 2014). Kehollinen kokeminen laajentaa Rinta-Harrin (2005, 75) mukaan kehonkuvaa ja minäkuvaa. Se luo suhdetta omaan itseen ja itsensä arvostamiseen. Tietoisuus omasta kehosta on tärkeää jaksamisen ja kasvamisen kannalta.

SOSIAALI- JA TERVEYSALAN PERUSTUTKINTO, LÄHIHOITAJA

Ammatillisen koulutuksen reformi on yksi hallituksen kärkihankkeista ja se on toteutunut vaiheittain vuodesta 2015 vuoteen 2019 asti (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Lait ammatilli-

sesta peruskoulutuksesta ja aikuiskoulutuksesta on yhdistetty, ja uuden lain keskeisenä lähtökohtana on osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Ammatillisen koulutuksen rahoitusta, ohjausta, toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmää ja järjestäjäjärakenteita on uudistettu sekä lisätty yksilöllisiä opintopolkuja. Opiskelijat etenevät opinnoissaan joustavasti omaan tahtiin ja tämä suunnitellaan henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa (HOKS). Opiskelu tapahtuu joustavasti oppilaitoksessa, työpaikoilla ja enenevissä määrin myös virtuaaliympäristöissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019).

Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä, joka muodostuu ammatillisista (145 osaamispistettä) ja yhteisistä tutkinnon osista (35 osaamispistettä) (Opintopolku 2017). Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon tutkintonimikkeet ovat lähihoitaja tai perustason ensihoitaja. Perustutkinto sisältää kahdeksan osaamisalaa, jotka ovat perustason ensihoidon, jalkohoidon, lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen, mielenterveys- ja päihdetyön, sairaanhoidon ja huolenpidon, suunhoidon, vammaistyön sekä ikääntyvien hoidon ja kuntoutumisen osaamisala. Tutkinnon suorittaneella on laaja-alaiset perusvalmiudet ammattialan eri tehtäviin ja erikoistuneempi osaaminen vähintään yhdellä työelämän toimintakokonaisuuteen liittyvällä osa-alueella (Opintopolku 2017).

Lähihoitajat ja perustason ensihoitajat toteuttavat vaativaa ja ihmisläheistä työtä, joten tutkinnon suorittaneen osaamisalueita kuvataan tiivistetysti seuraavanlaisesti. Lähihoitaja tai perustason ensihoitaja osaa toimia säädöksiä ja ammattietiikkaa noudattaen (Opintopolku 2017). Hän osaa toimia ammatillisessa vuorovaikutuksessa sekä moniammatillisissa ja -kulttuurisissa toimintaympäristöissä. Hän osaa myös suunnitella, toteuttaa ja arvioida asiakkaan terveyttä, hyvinvointia, toimintakykyä sekä osallisuutta eri toimintaympäristöissä. Hän osaa mm. ohjata asiakasta voimavara- ja asiakaslähtöisesti päivittäisissä toiminnoissa toiminnallisien menetelmien avulla. Lähihoitaja osaa huolehtia työkyvystään huomioiden työn fyysiset ja psyykkiset kuormitustekijät sekä toimia ergonomian periaatteiden mukaisesti asiakas- ja työturvallisuus huomioiden. Lisäksi lähihoitaja tai perustason ensihoitaja antaa asiakaslähtöistä palvelujen ohjausta, hyödyntää monipuolisesti hyvinvointiteknologiaa ja kehittää omaa ammattitaitoaan elinikäisen oppimisen mukaisesti (Opintopolku 2017).

Sosiaali- ja terveysalan ammatilliseen perustutkintoon haetaan mm. valtakunnallisen yhteishaun kautta (peruskoulun päättäneet ja ilman ammattitutkintoa olevat) sekä ammattikoulun oman jatkuvan haun kautta (kuuluu kaikille) (Opintopolku 2017; Winnova 2019). Rauman WinNovan, Porvoon Careerian ja Helsingin Stadin ammattiopistossa on soveltuvuuskokeet, jotka koostuvat erilaisista testeistä hakupaikan mukaan. Soveltuvuuskokeissa voi olla mm. Oppimisvalmiuden testejä, persoonallisuustestejä, kirjallisia tehtäviä, haastatteluja ja ohjauspäiviä (Opintopolku 19a; Opintopolku 2019b; Winnova 2019). Tiettyjä terveydentilavaatimuksia on myös olemassa: henkilön on pystyttävä suoriutumaan opiskeluista työpaikalla ja muussa oppimisympäristössä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017).

KEHOTIETOISUUS LÄHIHOITAJAN TYÖSSÄ

Kehotietoisuutta terminä käytetään kirjallisuushakujen perusteella niukasti lähihoitajan työn yhteydessä. Enemmän puhutaan kosketuksesta ja ergonomiasta. Lähihoitajille tarkoitettussa teoksessa Pursiainen (2015, 442) toteaa, että ergonomia on tärkeä asia, kun pyritään huomioimaan työntekijän jaksaminen ja työturvallisuus. Styrmanin ja Torniaisen (2018, 161) mukaan kosketustekniikoita ja hierontaa tulisi ottaa rohkeasti mukaan terveyden- ja sosiaalialan ammattilaisten koulutukseen ja lisätä näin ihmisten kohtaamisen perusosaamista ammattilaisten keskuudessa.

Kehollisen kanavan avoimena pitäminen ja tietoisuus omasta ja toisen kehon viesteistä tukee työntekijän vuorovaikutusta asiakkaan kanssa (Rinta-Harri 2005, 76). Se on väline toisen ihmisen kuunteluun. Kehotietoisuus auttaa siis pitämään itsestä huolta työssä, mutta myös tukee kohtaamista asiakkaan kanssa. Kunnioittavan kohtaamisen lähestymistapa kehitettiin Ruotsissa vuosina 1998-2009 vakavasti traumatisoituneiden ja hyvin huonokuntoisten naisten kuntoutuksen yhteydessä, kun oli löydettävä kokonaan uusi lähestymis- ja kosketustekniikka vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi. Styrman ja Torniaisen (2018, 15) ovat kirjoittaneet tästä kunnioittavan kohtaamisen lähestymistavasta käsikirjan sosiaali- ja terveydenalan ammattilaisille ja siinä keskeistä on ihmisen kohtaaminen ja tietoinen läsnäolo. Styrmanin ja Torniaisen (2018, 18) mukaan kunnioittavan kohtaamisen kyvyn perustana on hoitajan hyvä itsetuntemus.

Lähihoitaja voi työssään kohdata myös tilanteita, joissa kosketusta tulee harkita ja miettiä omaa kehollista kohtaamista. Haastavasti, jopa aggressiivisesti, käyttäytyvän asiakkaan kanssa lähihoitajan tulee asettaa asiakkaalle rajat suojellakseen itseään ja toimia ennakoitavasti (Pursiainen 2015, 56; 58). Hänen tulee lisäksi ennakoida, miten itse toimii tilanteessa. Lasten ja nuorten kanssa työskentelevän lähihoitajan tulee osata ohjata heitä suojelemaan itseään sekä yksityisyyttään (Pursiainen 2015, 49). Eli lähihoitajan työhön voi kuulua myös kehotietoisuuden ohjaaminen asiakkaalle.

Lähihoitaja voi hyödyntää kehotietoisuutta työssään avustaessaan asiakkaita ja tukiessaan heidän toimintakykyään. Asiakkaan toimintakyvyn ylläpitäminen ja edistäminen on sosiaali- ja terveydenhuollon laatuksiteeri. Valtaosa hoitamisesta liittyy päivittäisissä toiminnoissa avustamiseen kuten esimerkiksi siirtymiseen. Erityisesti liikkumisen avustaminen on usein fyysisesti ja psyykkisesti kuormittavaa. Kinestetiikka-menetelmän avulla voidaan hoitotyössä tukea asiakkaan omien voimavarojen ylläpitämistä ja edistämistä sekä huolehtia hoitajan oman tuki- ja liikuntaelimistön terveydestä (Suomen Kinestetiikkayhdistys ry 2011, 5).

Kinestetiikka on voimavaralähtöinen lähestymistapa, jossa lähdetään ensisijaisesti liikkeelle siitä, mitä asiakas vielä pystyy tekemään (Suomen Kinestetiikkayhdistys ry 2011, 6-7). Ohjaus perustuu ihmisen luonnollisten liikemallien ja aistitoimintojen ymmärtämiseen, vaikuttavaan keholliseen kommunikointiin, ihmisen kunnioittavaan kohtaamiseen sekä näiden merkitykseen oppimiselle ja itsehallinnalle. Kinestetiikan yksi tärkeä tavoite on myös mahdollistaa hoitajan voimavarojen ihanteellisen hyödyntämisen ja täten vähentää fyysistä ja psyykkistä kuormitusta (Suomen Kinestetiikkayhdistys ry 2011, 6-7). Jotta avustamista toteuttava hoitaja voisi tukea asiakkaan voimavarojen käyttöä, tulee hänen olla tietoinen ensiksi omasta kehon käytöstään. Omasta liikkumisesta ja liikkeen kokemisesta tietoiseksi tuleminen auttaa ymmärtämään asiakasta esimerkiksi siirtymisen tilanteissa, mutta myös ymmärtämään, miten oma keho kannattaa avustustehtävässä sijoittaa. Tärkeää on myös tunnistaa oman kehon viestit ja välttää tilanteita tai asentoja, joissa tuntemus omasta kehosta on huono.

KEHOTIETOISUUS OPETUKSESSA

Keho ja liike voivat toimia myös oppimisen välineenä. Pieni lapsi oppii kehonsa välityksellä, tutkii maailmaa ja suhteuttaa kehoaan ympäristöön. Iän myötä kehon käyttö muuttuu rajalliseksi. Älyllistä prosessointia aletaan pitää tärkeämpänä kuin kehollisuutta (Rinta-Harri 2005, 76). Kehollisuuden painotusta opetuksessa on siis hyvä miettiä etenkin työssä, jossa kehon käyttö on vahvasti läsnä.

Oppiminen ajatellaan usein oppijan aivoissa tapahtuvana kognitiivisena prosessina, joka sijaitsee oppijan ulkopuolella, esim. opettajissa ja kirjoissa, ja siirtyy oppilaan aivoihin. Anttila (2013, 32) tuo esille ns. kehollisen käänteen, jossa ajatellaan, että tieto syntyy ihmisessä ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jolloin ihmisten välinen ymmärrys syvenee. Kun oppija toimii aktiivisesti fyysisessä ja sosiaalisessa maailmassa, ihmisen kehossa syntyy aistimuksia, kokemuksia, fysiologisia muutoksia, tunteita ja havaintoja, jotka ohjaavat aivojen toimintaa ja ajattelua. Kehollisessa oppimisessa oppiminen tapahtuu koko kehossa, koko ihmisessä ja ihmisten välisessä fyysisessä ja sosiaalisessa kanssakäymisessä, kun informaatio synnyttää havainnon, jonka ihminen muuttaa sanoiksi tai keholliseksi ilmaukseksi. Tiedon syntymiseen osallistuu koko hermojärjestelmä, joka ulottuu kaikkialle kehoon (Anttila 2013, 31-33; 38). Tietoisuustaidot käsitetään usein yksilön hyvinvointiin tähtäävänä harjoituksena, mutta tietoisuusharjoitukset koskevat myös tapaamme olla ja toimia toisten ihmisten kanssa (Kortelainen 2014, 125-138). Lisäksi kasvokkaista vuorovaikutusta voidaan oppia tietoisuusharjoitusten avulla.

Kehollisessa oppimisessa tärkeää on huomion kiinnittäminen kehollisiin kokemuksiin ja aistimuksiin, reflektiivisyyteen ja toiminnallisuuteen (Anttila 2013, 43). Tätä voidaan tukea sanallistamalla kokemuksia, jakamalla niitä muille ja tulkitsemalla. Luovuus ja aktiivisuus tukevat kehollista oppimista. Kokemuksellinen oppiminen on lähellä kehollista oppimista. Liikunta ja liikkuminen vaikuttavat aivojen aineenvaihduntaan, verenkiertoon, hapensaantiin, välittäjäaineiden määrään ja hermosolujen välisiin yhteyksiin. Usein motoristen taitojen ohella kehittyvät tiedolliset taidot ja tietoisuustaidot. Liikunta kehittää terveyden ja itsetunnon lisäksi myös itseohjautuvuus- ja ryhmätyötaitoja (Anttila 2013, 43-44; 48-49).

Parviainen (2016) on tutkinut liikuntaa harrastavien kehotietoisuutta. Liikuntaharjoitusten jälkeen tulisi hänen mukaansa varata aikaa reflektioon, jossa liikkuja harjoittelee tunnistamaan oman kehon tuntemuksia liikunnan aikana. Omien tuntemusten ja harjoitteiden vaikutuksen tunnistaminen omassa kehossa lisää tietoisuutta siitä, mitkä käytänteet ja tekniikat toimivat ja mitkä eivät. Tällä tavalla liikkuja oppii arvioimaan omaa suoritustaan, mikä auttaa suorituksen hallinnan kehittämässä. Lisäksi oman kehon ymmärryksen kautta opitaan myös tunnistamaan muiden liikkujien kokemuksellista karttaa (Parviainen 2016). Lähihoitajaopiskelijoilla kehollisen harjoittelun tulisi myös sisältää hetki reflektiolle. Ymmärtämällä omaa kehoa toiminnassa voi lähihoitajaopiskelija jatkossa myös helpommin ymmärtää asiakkaansa liikkumisen tai toimimisen kokemuksia ja näin avustaminen esimerkiksi päivittäisissä toiminnoissa voi onnistua sujuvammin.

Opettajien kehotietoisuus ja keholliset kokemukset vaikuttavat myös opetukseen (Anttila 2013, 116). Anttilan (2013, 176) Koko koulu tanssii! -hankkeen alussa kehollinen oppiminen oli opettajille suhteellisen vieras käsite. Moni oli tiedostanut kinesteettisen, visuaalisen ja auditiivisen oppimiskäsityksen, mutta ei ollut osannut hyödyntää toiminnallisuutta opetuksessa. Oppilaiden lisäksi myös opettajat oppivat käyttämään kehoaan monipuolisemmin opetuksessa. Tutkimusprojektissa todettiin empiirisesti, miten kehollinen oppiminen vaikuttaa aivotoimintaan ja parempiin oppimistuloksiin (Anttila 2013, 176-177).

Aiheen kartoittamiseksi teimme systemaattisen kirjallisuushaun (Cinahl Ebsco -tietokanta 30.1.2019). Haku tuotti 11 tutkimusta hakusanoilla, joissa on huomioitu hoitaja ja kehotietoisuus (nurse/ ”nurse student”/ ”practical nursing education” and ”body knowledge”/ ”body awareness”/ ”body consciousness”). Otsikon ja abstraktin tarkastelun jälkeen tutkimuksia jäi jäljelle yksi. Ingraham ym. (2018) kirjallisuuskatsauksessa käsiteltiin kehotietoisuuden lisäksi enemmän opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. Tuloksissa muodostui neljä pääteemaa, jotka ovat tuki (support), välittäminen (caring), ei-hyväksyttävä käytös (incivility) ja monimuotoisuus (diversity) (Ingraham ym. 2018). Ei-hyväksyttävä käytös (incivility) sisältää loukkaavan ympäristön (lähinnä sanalliset loukkaukset), häirintää, vastuutonta käytöstä ja epäreilua kohtelua. Ei-hyväksyttävän käytöksen ilmeneminen luokkahuoneessa ja käytännön harjoittelussa voivat näkyä turhautumisena tuloksiin, luottamuksen ja kunnioituksen puutteena

sekä fyysisinä ja henkisinä oireina, kuten päänsärkinä ja stressinä. Sen on arveltu lisääntyneen viime vuosina (Ingraham ym. 2018).

TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TARKOITUS JA MENETELMÄ

Tämän tutkimus- ja kehittämistehtävän tavoitteena on oppia ymmärtämään lähihoitajaopiskelijoiden käsityksiä kehollisuudesta. Tarkoituksena on selvittää, kuinka tietoisia lähihoitajaopiskelijat ovat kehon käytöstään ja tulisiko kehollisuutta lisätä lähihoitajien koulutukseen. Tutkimustehtäviksi muodostuivat:

1. Miten merkityksellisenä lähihoitajaopiskelijat kokevat kehotietoisuuden?
2. Tulisiko kehollisuutta lisätä lähihoitajakoulutuksen opetukseen?

Tutkimusmenetelmä

Käytimme tässä tutkimus- ja kehittämistyössä laadullista tutkimusotetta. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään selittämään tai ymmärtämään ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28) ja näiden merkityksiä suhteessa kokemuksiin (Niikko 2007). Se sopii tutkimusotteeksi myös silloin, kun ilmiöstä on vielä vähän aiempaa tietoa (Judén-Tupakka 2008, 65). Lähihoitajaopiskelijoiden kehotietoisuutta on tutkittu vielä verrattain vähän. Kun tutkitaan merkitysrakenteita ja -kokonaisuuksia, eli ihmisten käsityksiä erilaisista asioista, aineistona tulee olla tutkittavien omaa tekstiä, mihin päästään mm. avoimilla kysymyksillä (Alasuutari 2011, 83).

Aineiston keruu

Aineiston hankinta suoritettiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Puolistrukturoitu tarkoittaa sitä, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja

vaan vastaajat saavat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 2005, 86). Eskola (1975) määrittelee kyselyn niin, että vastaajat täyttävät heille esitetyn kyselylomakkeen valvotussa ryhmätilanteessa tai kotonaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tässä tapauksessa lähihoitajaopiskelijat täyttivät kyselylomakkeen valvotussa ryhmätilanteessa oppituntien aluksi tai päätteeksi. Samalla annoimme heille aikaa täyttää kyselyn, joka esim. sähköpostikyselynä olisi ollut helppo sivuuttaa. Kyselyn idea on sama kuin haastattelun eli kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee, on järkevää kysyä asiaa häneltä (Alasuutari 2011, 81; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Kyselyssä voi tulla ongelmaksi, että kysymyksiin on jätetty vastaamatta tai on vastattu niukkasanaisesti tai kysymyksiä ei ole ymmärretty tai ne on ymmärretty eri tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85-86). Tämän pyrimme minimoimaan testaamalla kyselylomaketta jo valmistuneella lähihoitajalla ja tekemällä kysymyksistä mahdollisimman yksinkertaiset ja helposti ymmärrettävät. Kysymysten asettelussa ja lomakkeen pituudessa tulee olla huolellinen, sillä se luo perustan tutkimuksen onnistumiselle (Valli 2007). Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa vastaamattomuus ei ole ongelma, koska tutkimuksessa ei ole tarkoitus yleistää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85-86). Kuitenkin, jos aineisto jää kovin niukaksi esimerkiksi niistä syistä, ettei vastaajalla ole kokemusta kysytystä ilmiöstä tai hän ei osaa ilmaista itseään kirjallisesti, niin kertooko tutkimus sitten ylipäättään mitään tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85-86).

Kyselylomake jaettiin täytettäväksi lähihoitajaopiskelijoille kolmessa eri ammattikoulussa eri puolilla Suomea. Kysely tehtiin yhdelle opiskelijaryhmälle kyseisessä oppilaitoksessa. Kyselylomakkeen kysymykset olivat seuraavat: 1. Mitä kehosi sinulle merkitsee? 2. Kuvaa kehon käyttöä lähihoitajan työssä. 3. Harjoitellaanko kehon käyttöä lähihoitajakoulutuksessa? Miten haluaisit harjoitella kehon käyttöä koulutuksen aikana? Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistämään vaan kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, olisi periaatteessa tärkeää, että vastaajat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tällöin vastaajien valinnan ei kuulu olla satunnaista vaan harjittua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Ammattikouluiksi valikoituivat tutkijoiden kotipaikkakuntien perusteella Careeria Porvoossa, Stadin ammattiopisto Helsingissä sekä WinNova Rauhalla. Ryhmien vastuuopettajat informoivat opiskelijoita ja tarvittaessa alaikäisten huoltajia kyselystä. Tutkijat olivat etukäteen sopineet yhtäläisen tavan kertoa kyselystä. Kyselystä kerrottiin, mitä tarkoitusta varten aineisto kerätään ja vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Kyselyssä käytettyjä käsitteitä, kuten kehotietoisuus, ei kuitenkaan mitenkään määritelty tutkijoiden

toimesta. Kysely täytettiin nimettömänä. Taustatiedoissa kysyttiin oppilaitos, vuosikurssi, ikä ja syntymämaa.

Aineiston koko ja otanta

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston kattavuudesta viitattaessa aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistumiseen (Eskola & Suoranta 2005, 60-62). Aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen eikä ole selkeitä sääntöjä vaan kysymys on tapauksesta, kuten kouluyhteisö tai yksittäinen henkilö (Eskola & Suoranta 2005, 60-62).

Koska saatu aineisto oli laaja, laadullista tutkimusta varten suoritettiin harkinnanvarainen otanta, jossa jokaisesta oppilaitoksen ryhmästä valikoitiin viiden opiskelijan vastaukset kysymyksiin. Kaikkien 15 opiskelijan vastaukset nimesimme H1-15. Tarkoitus oli, että nämä viisi vastauslomaketta edustaisivat mahdollisimman hyvin kyseistä ryhmää. Valitsimme vastauslomakkeet, joissa oli laajoja ja sisältörikkaita vastauksia sekä sellaisia, joissa oli erilaisia näkökulmia. Saatuja tuloksia ei pyritä yleistämään, mutta tässä tutkimus- ja kehittämistehtävässä tavoitteena oli tehdä kartoitus vallitsevasta tilanteesta ja arvioida tarvetta tiedon syventämiselle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Sisällönanalyysi

Saatu aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä Tuomi & Sarajärven (2009, 103, 108-109) kuvailemalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään ja yhtenäistämään aineistoa kadottamatta sen sisältämää olennaista tietoa. Näin aineistosta saadaan lisää informaatioarvoa muodostamalla selkeää ja yhtenäistä informaatiota, sekä tekemällä tulkintaa ja johtopäätöksiä. Aineisto ensin hajotetaan osiin ja sen jälkeen käsitteellistetään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-109).

Aluksi litteroitu aineisto segmentointiin osiin ja sen jälkeen pelkistettiin ilmaisuihin, jotka kuvasivat tutkimuskysymystä. Merkitysyksiköiksi valittiin tekstistä lyhyt virke tai sen osa. Tämän

jälkeen yksiköitä luokiteltiin etsien samankaltaisuuksia, jolloin saatiin muodostettua ensiksi alaluokkia ja sitten yläluokkia, jotka nimettiin niitä kuvaavilla käsitteillä. Näin aineistoa saatiin tiivistettyä ja selkeytettyä. Lopuksi luokat yhdistettiin muutaman pääluokan alle. Pääluokat kuvaavat tutkimuskohdetta ja antavat tulkinnan kautta käsitteellisen näkemyksen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 112). Teimme sisällönanalyysin kolmen tutkijan yhteistyönä. Kaikki tutkijat ensin tahoillaan tekivät viidentoista kyselylomakkeen vastauksista pelkistettyjä ilmaisuja. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaisut käytiin yhdessä läpi, keskusteltiin poikkeavista tuloksista ja yhteiset merkitysyksiköt valittiin perustelujen jälkeen. Tämän jälkeen sisällönanalyysia jatkettiin yhdessä muodostamalla ala-, ylä- ja pääluokkia yhteneväisistä vastauksista. Keskustellen ja päätöksiä perustellen päädyttiin saatuun lopputulokseen.

TULOKSET

Lähihoitajaopiskelijoiden ryhmät olivat ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoita Helsingistä, Porvoosta ja Raumalta. Kyselylomakkeeseen vastaajien keski-ikä oli 35,6 vuotta ja vastaajat olivat iältään 17-60 -vuotiaita. Lähes kaikkien vastaajien syntymämaa oli Suomi ja yhdellä oli Viro.

Miten merkityksellisenä lähihoitajaopiskelijat kokevat kehotietoisuuden?

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä selvitimme, miten merkityksellisenä lähihoitajaopiskelijat kokevat kehotietoisuuden. Tutkittavien vastausten perusteella päädyimme lopputuloksissa kahden pääluokkaan: *Käsitys omasta kehosta* ja *Kehotietoisuus työssä* (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Tulostaulukko, miten merkityksellisenä lähihoitajaopiskelijat kokevat kehotietoisuuden.

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kehon kunnioittaminen 2. Keho on tärkeä 3. Keho on osa kokonaisvaltaista hyvinvointia 4. Kehotyytyväisyys 	<p>Oman kehon arvostaminen</p>	<p>Käsitys omasta kehosta</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Keho liikkumisen ja toiminnan mahdollistajana 2. Kehosta huolta pitäminen 3. Kehon esteettisyys 4. Terve keho ja hyvä fyysinen kunto 	<p>Fyysisen kehon terveys ja hyvinvointi</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ergonomisten työtapojen tärkeys 2. Kehon käyttäminen hankalissa tilanteissa 3. Fyysisesti kuormittava työ 4. Keho on työväline 	<p>Keho fyysisenä työvälineenä</p>	<p>Kehotietoisuus työssä</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kehon käyttö vuorovaikutuksessa 	<p>Keho sosiaalisena työvälineenä</p>	

Käsitys omasta kehosta -päälouokassa opiskelijat olivat pohtineet omaa kehoa ja sen arvostamista sekä oman kehon fyysistä hyvinvointia ja terveyttä lähinnä elämässä yleensä ja vapaa-

ajalla. Oman kehon arvostaminen näkyi (1) oman kehon kunnioittamisena, (2) kehon tärkeytenä, (3) keho koettiin osaksi kokonaisvaltaista hyvinvointia ja (4) kehotyytyväisyytenä:

(1) *“Omaa kehoa täytyy kuunnella -- (H15)”*

(2) *“Kehoni on tärkeintä -- (H10)”*.

(3) *“Isoa osaa minuudestani, minun talo. (H12)”*

(4) *“Olen sinut oman kehon kanssa. (H11)”*.

Näissä vastauksista huomasi, että opiskelijat olivat pohtineet kehoa ja kehollisuutta itsestä käsin ja vastaukset olivat pitkälti minämuodossa, kuten myös toisessa yläluokassa. Fyysisen kehon terveys ja hyvinvointi -yläluokassa kehoa mietittiin fyysisesti: (1) keho liikkumisen ja toiminnan mahdollistajana, (2) kehosta huolta pitämisenä, (3) kehon esteettisyytenä sekä (4) terveenä kehona ja hyvänä fyysisenä kuntona:

(1) *“Keho mahdollistaa liikkumisen ja sen että voin tehdä juuri sitä työtä tai harrastaa mitä haluan. (H5)”*

(2) *“Omaa kehoa täytyy kuunnella ja siitä täytyy pitää huolta. (H15)”*

(3) *“Kehon hyvinvointi ja se, että keho näyttää kivalta, on minulle tärkeää. (H4)”*

(4) *“ -- haluan pysyä hyvässä kunnossa mahdollisimman pitkään ilman särkyjä ja muita koloituksia. (H7)”*.

Toisessa pääluokassa, *Kehotietoisuus työssä*, opiskelijat olivat miettineet kehon käyttöä lähihoitajan työssä. Keho oli selvästi mielletty työvälineeksi, ja se oli jaettavissa fyysiseen ja sosiaaliseen työvälineeseen. Keho fyysisenä työvälineenä -yläluokassa korostui (1) ergonomiset työtavat, (2) kehon käyttäminen hankalissa tilanteissa, (3) fyysisesti kuormittava työ ja (4) kehon mieltäminen työvälineeksi:

(1) *“Pitää myös muistaa tarkkailla työn ohella ettei nosta väärällä tavalla tai laita vaikka ikäihmisen sukkaa jalkaan selkä iha pyöreänä vaan nostaa sänkyä ylöspäin tarpeen mukaan tai menee kyykkyyyn. (H1)”*

(2) *“ -- ei aina kovin ergonomista erityisesti kotihoidossa. (H9)”*

(3) *“Keho on kovassa kuormituksessa lähihoitajan työssä, varsinkin vanhusten kanssa työskennellessä. Selkä kokee varmaan kovimman rasituksen ja myös polvet. (H4)”*

(4) *“ Työtä tehdään koko kehoa hyödyksi käyttäen. (H13)”*

Näissäkin vastauksissa korostui se, miten lähihoitajaopiskelijat miettivät kehon käyttöä ja kehollisuutta omasta kehosta käsin. Keho sosiaalisena työvälineenä -yläluokassa kehollisuutta mietittiin (1) kehon käyttönä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin asiakkaan huomioiminen tuli myös hieman esille:

(1) *“Kehonkieli tärkeää muistisairaita hoitaessa. (H14)”*

Tulisiko kehollisuutta lisätä lähihoitajakoulutuksen opetukseen?

Toisessa tutkimustehtävässä selvitimme, tulisiko kehotietoisuutta lisätä lähihoitajakoulutuksen opetukseen. Vastaajista 10 koki, että kehon käyttöä harjoitellaan lähihoitajakoulutuksessa, kun taas yksi koki, ettei harjoitella ja neljän opiskelijan vastauksista oli pääteltävissä, etteivät osanneet sanoa. Opiskelijoiden vastausten perusteella päädyimme kolmeen pääluokkaan: *Kyllä harjoitellaan, Haluttaisiin harjoiteltavan ja Ehkä harjoitellaan* (taulukko 2).

TAULUKKO 2 Tulostaulukko tulisiko kehollisuutta lisätä lähihoitajakoulutuksen opetukseen.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
1. Oman kehon käyttöä ja ergonomiia harjoitellaan	1. Harjoitellaan ergonomisia työtapoja	Kyllä harjoitellaan
2. Kehollista vuorovaikutusta harjoitellaan	2. Harjoitellaan kehollista vuorovaikutusta	
3. Ergonomisten työtapojen harjoittelu käytännössä erilaisten asiakkaiden kanssa	3. Opetus on riittävää	
4. Ergonomisia työtapoja harjoitellaan toisten opiskelijoiden kanssa		
5. Opetus koetaan tärkeäksi ja riittäväksi		
1. Enemmän oikeanlaisten ergonomisten työtapojen harjoittelua	1. Lisää ergonomisten työtapojen harjoittelua asiakkaan voimavarat huomioiden	Haluttaisiin harjoiteltavan
2. Asiakkaan liikkumisen huomiointi paremmin	2. Enemmän työn fyysisten vaatimusten painotusta ennen koulutusta ja koulutuksen sisällä	
3. Työn fyysisyyden painottaminen työn vaatimuksissa	3. Harjoittelua ei ole riittävästi	
4. Enemmän fyysistä harjoittelua	4. Kehotietoisuuden ja -vuorovaikutuksen harjoittelun lisääminen	
5. Koetaan ettei harjoitella riittävästi		
6. Harjoittelua toisen kehon koskettamisesta		
7. Halutaan oppia tuntemaan omaa kehoa ja sen yhteyttä mielen hyvinvointiin		
1. Koulutuksessa käydään ehkä läpi työergonomiia	1. Ergonomisia työtapoja odotetaan opetettavan	Ehkä harjoitellaan

Kyllä harjoitellaan -pääluokassa vastauksissa pohdittiin ergonomisia työtapoja, kehollista vuorovaikutusta sekä opetuksen riittävyyttä. Opiskelijoiden pohtiessa kehon käyttöä lähihoitajaopinnoissa vastauksissa mainittiin usein ergonomia. Ergonomiaa pohdittiin omaa kehoa käytettäessä (1), erilaisten asiakkaiden parissa työskennellessä (3) sekä harjoittelua toisten opiskelijoiden kanssa (4). Ergonomian lisäksi vastauksissa ilmeni, että lähihoitajaopinnoissa opiskellaan kehollista vuorovaikutusta (2). Osa opiskelijoista koki, että opetus kehon käytöstä on tärkeää ja sitä opetetaan riittävästi (5).

(1) "Käydään läpi ergonomia, miten siirrät, nostat ja lasket ilman että satutat itseäsi tai asiakasta -- (H5)"

(2) "Ergonomiaa harjoitellaan ja kehon käyttöä vuorovaikutuksessa -- (H10)"

(3) (4) "Kehon käyttöä tulee harjoiteltua labratunneilla ja käytännössä paljon. Labratunneilla toisten oppilaiden kanssa ja käytännössä ikäihmisten, kehitysvammaisten ja lasten kanssa -- (H1)"

(5) "Ergonomista työtapaa harjoitellaan ja opiskellaan paljon. Olen kokenut saamani opetuksen riittäväksi --(H4)"

Haluttaisiin harjoiteltavan - pääluokassa oli eniten vastauksia opiskelijoilta. Tässä pääluokassa opiskelijat pohtivat kaipaavansa lisää ergonomisten työtapojen harjoittelua asiakkaan voimavarat huomioiden, kehotietoisuuden ja -vuorovaikutuksen lisäämistä sekä enemmän työn fyysisten vaatimusten painotusta. Osa kaipasi enemmän oikeanlaisten ergonomisten työtapojen harjoittelua (1) ja osa haluaisi harjoitella huomioimaan paremmin asiakkaan liikkumista (2). Osassa vastauksissa tuotiin esille, että kaivattaisiin työn fyysisyyden painottamista sekä hakuvaiheessa, että opintojen aikana (3). Osan vastauksissa tuotiin esille, että kaivattiin jopa enemmän fyysistä harjoittelua (4). Osa koki, ettei kehon käyttöä harjoitella riittävästi (5). Kehotietoisuuden ja -vuorovaikutuksen osalta opiskelijat toivat esille, että haluaisivat enemmän harjoittelua toisen kehon koskettamisesta (6), tuntemaan omaa kehoa sekä sen yhteyttä mielen hyvinvointiin (7).

- (1) *“Harjoitella enemmän oikeanlaisia nostotapoja -- (H2)”*
- (2) *“Kinestetikka kiinnostaa, asiakkaan liikuttaminen hänen oma liikuntakykynsä huomioon ottaen -- (H9)”*
- (3) *“Koska työ on fyysisesti aika vaativaa sitä voisi huomioida myös koulutuksen valintaprosessissa -- (H6)”*
- (4) *“Koulutukseen voisi kuulua fyysistä harjoittelua, jotta oppii ergonomista työskentelyä ja jotta kaikilla olisi työssä tarvittavaa voimaa ja liikkuvuutta. Sillä tavalla voitaisiin vähentää esimerkiksi selkäongelmia ja nivelongelmia -- (H6)”*
- (5) *“Ei kovinkaan paljon, jonkin verran ergonomiaa -- (H14)”*
- (6) *“Lisää koulutusta toisen kehoon koskettaessa -- (H14)”*
- (7) *“Haluaisin että opetettaisiin kehon yhteydestä mielen hyvinvointiin --(H8)”*

Ehkä harjoitellaan -pääluokassa oli vähiten vastauksia. Opiskelijat arvelivat, että opiskelun aikana ehkä tullaan käymään läpi ergonomiaa (1).

- (1) *“Työ ergonomiaa varmasti käydään läpi jossakin vaiheessa tutkintoa -- (H7)”*

POHDINTA

Tässä tutkimus- ja kehittämistehtävässä tarkoituksena on selvittää ja kartoittaa, kuinka tietoisia lähihoitajaopiskelijat ovat kehon käytöstään, mitä keho heille merkitsee ja tulisiko kehollisuutta lisätä lähihoitajien koulutukseen. Voisiko kehollisten harjoitteiden lisäämisellä opetukseen tukea lähihoitajaa kohtaamaan työelämän työssä jaksamisen haasteet ja kehittää myös lähihoitajan hoidon laatua ja kehollista kohtaamista asiakastilanteissa? Aihetta on kirjallisuuden tarkastelun perusteella tutkittu vielä vähän. Tekemämme laadullinen tutkimus lisää ymmärrystämme lähihoitajaopiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista koskien kehollisuutta.

Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimus- ja kehittämistehtävän tulosten perusteella lähihoitajaopiskelijat kokevat kehonsa tärkeäksi ja tiedostavat, että keho on heidän työväliseensä, josta on pidettävä huolta selvitäkseen tulevan työn vaatimuksista. Vastauksissa painottui selkeästi kolme eri näkökulmaa, joista asiaa tarkasteltiin: minä ja oma keho, keho työssä ja asiakkaan kehon ymmärtäminen. Minä ja keho -näkökulma painottui lähihoitajaopiskelijoiden vastauksissa ja tämä yhteys ymmärrettiin hyvin monipuolisesti. Vastauksissa tuli esiin fyysinen hyvinvointi, mutta myös kehon tärkeys ja arvostaminen. Lähihoitajaopiskelijoiden käsitys omasta kehosta on vahva ja oma kokonaisvaltainen hyvinvointi koetaan tärkeänä ja siihen halutaan panostaa, koska se mahdollistaa muun muassa työssä jaksamisen.

Keho työssä -näkökulmasta ajateltuna lähihoitajaopiskelijat puhuivat paljon ergonomiasta ja fyysisestä kehon käytöstä. Lähihoitajaopiskelijat ovat tietoisia opiskeltavan työnsä fyysisistä vaatimuksista ja että keho on heidän tärkeä työväliseensä. Erityisesti nuoremmat vastaajat (H1-5) mielsivät ergonomian pääasialliseksi kehon käytön paikaksi vastauksissa, mutta muutamassa vastauksessa mainittiin myös kehon käyttö vuorovaikutuksessa. Kehon käyttö näyttäytyi siis myös sosiaalisena työväliseenä lähihoitajan työssä. Kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä ajateltaessa vastauksista uupui kehon käyttö psyykkisenä työväliseenä lähihoitajan työssä. Kehotietoisuus asettuu osaksi psyykkiselle osa-alueelle, sillä se on paljon itsestä tietoiseksi tulemista. Lisäksi lähihoitajan työssä voidaan tarvita taitoa nähdä oma keho asiakkaan näkökulmasta ja toisaalta projektoida oma kehotietoisuus tukemaan myös tuntemusta toisen kehon käytöstä ja tuntemuksista. Torniaisen (2018, 18) mukaan kunnioittavan kohtaamisen perustana on hoitajan hyvä itsetuntemus.

Kolmas näkökulma kehotietoisuuteen lähihoitajan työssä onkin asiakkaan kehon käytön ymmärtäminen, joka mainitaan myös lähihoitajan osaamisvaatimuksissa, että hän osaa mm. ohjata asiakasta voimavara- ja asiakaslähtöisesti päivittäisissä toiminnoissa toiminnallisin menetelmin (Opintopolku 2017). Tähän näkökulmaan ei ehkä päästä lähihoitajakoulutuksen aikana, koska opiskelijat kokevat tarvitsevänsä vielä enemmän harjoitusta ergonomisista työtavoista, asiakkaan koskettamisesta ja omasta fyysisestä kunnosta huolta pitämisestä. Ajattelu näyttäisi olevan hyvin opiskelijalähtöistä ja ohjausta kehon käyttöön kaivataan. Tutkimuksen perusteella

jäimme pohtimaan, tulisiko kehotietoisuutta harjoittaa enemmän jo peruskoulussa, jotta ammatillisissa opinnoissa voitaisiin siirtyä nopeammin oman kehon tiedostamisesta asiakkaan kehon huomioimiseen hoitotyössä. Toteutuuko asiakaslähtöisyys, jos lähihoitaja miettii työssään vain omaa ergonomiaansa ja omasta kehosta huolta pitämistä? Parviaisen (2016) mukaan liikunta-harjoitusten jälkeen tulisi varata aikaa reflektioon, jossa liikkuja harjoittelee tunnistamaan oman kehon tuntemuksia. Lisäksi oman kehon ymmärryksen kautta opitaan tunnistamaan muiden liikkujien kokemuksellista karttaa.

Kymmenen kyselyyn vastanneista koki, että kehon käyttöä harjoitellaan lähihoitajaopinnoissa. Ergonomian opetusta odotetaan ja sitä toivotaan myös opintoihin lisää. Myös kehollista vuorovaikutusta käydään opinnoissa läpi. Lähihoitajaopiskelijoiden vastauksista nousi ehkä hieman yllättäen esiin, että he toivovat fyysistä harjoittelua opintoihin, ja että jo valintakokeissa voisi huomioida lähihoitajan työn fyysiset vaatimukset. Kehotietoisuuden kehittymisen kannalta fyysisen harjoittelun lisäämistä lähihoitajaopintoihin voisi vakavasti pohtia. Fyysinen harjoittelu antaisi myös työkaluja opiskelijoille ylläpitää toiminta- ja työkykyään siirryttäessä työelämään. Hoitoalalla tuki- ja liikuntaelinvaivat ovat yleisiä ja niiden ennaltaehkäisyyn kannalta koulutuksen sisällä tapahtuvat toimet voisivat olla tehokkaita tapoja vaikuttaa asioihin. Anttilan (2013, 49) mukaan liikunta kehittää terveyden ja itsetunnon lisäksi myös itseohjautuvuus- ja ryhmätyötaitoja.

Kehittämis- ja tutkimustehtävän vastauksista ilmenee, että ergonomiaopetusta on jokaisessa opilaitoksessa, ja sen merkitys on ymmärretty opiskelijoiden keskuudessa. Kuten jo edellä todettiin, hoitoalalla työn kuormittavuus aiheuttaa oireita työntekijöillä, vaikka kehon käyttöä esimerkiksi siirtotilanteissa harjoitellaan. Syynä voi olla se, että ergonomiaopastukset eivät oma-kohtaistu kehotietoisuuden tasolle opiskelijoilla, vaan opetuksen tuloksena opiskelijat oppivat mekaanisia suoritustapoja, joiden soveltaminen oman kehon ehdoilla ei työelämässä onnistu. Asiakkaan avustamista hänen ja hoitajan voimavarat huomioiden voidaan harjoitella erilaisilla menetelmillä, kuten aiemmin mainitulla kinestetikalla. Kehotietoisuus auttaa lähihoitajaopiskelijaa löytämään hänen omia vahvuuksiaan liikkumisen tai toiminnan avustamisessa, mutta myös kehollisessa vuorovaikutuksessa. Tämä vahvistaa osaamisen tunnetta ja tukee työssä jaksamista fyysisen puolen lisäksi myös psyykkisesti.

Työssä jaksamiseen vaikuttaa myös työolosuhteet. Tämän päivän työelämä on hektinen ja kuten kyselyyn vastanneet lähihoitajaopiskelijatkin toteavat työympäristöt, esimerkiksi kotihoidossa, eivät aina ole ergonomiset. Asiakkaiden kohtaaminen voi kiireen vuoksi myös olla haastavaa. Koulutuksen haasteena onkin huolehtia siitä, että asiakas nähtäisiin aktiivisena toimijana, eikä toiminnan kohteena kiireestä huolimatta. Kehotietoisuus myös korostuu haastavissa työympäristöissä ja hektisessä työtahdissa. On osattava tiedostaa, milloin keho tarvitsee lepoa ja huolenpitoa. Haasteita, toki myös mahdollisuuksia koulutukselle ovat myös nykypäivän virtuaali-kehitys, verkko-opetuksen lisääntyminen ja etäopiskelu. Kehollisten harjoitteiden merkitys ei saa jäädä kehityksen jalkoihin vaan kehotietoisuuden harjoitteita voidaan ohjata myös etänä ja muistaa kokemusten reflektoinnin arvokkuus myös ryhmän kesken esimerkiksi verkkoympäristössä.

Käytännön harjoitteissa olisi tärkeää hyödyntää kokemuksellista oppimista, jotta opiskelija saisi kehollisia kokemuksia myös asiakkaana olemisesta, ja oppisi paremmin ymmärtämään myös asiakkaan kehon käyttöä ja kehollista kokemusta. Anttila (2013, 176) toi esille, että hänen hankkeensa alussa kehollinen oppiminen oli opettajille melko vieras käsite. Jatkossa kehotietoisuus ja kehollinen oppiminen voisivat sisältyä enemmän myös sosiaali- ja terveystieteiden opettajien koulutukseen tai sitä voitaisiin tarjota lisäkoulutuksena.

Luotettavuus

Tässä laadullisessa tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisia käsityksiä lähihoitajaopiskelijoilla on kehotietoisuudesta. Tutkimus- ja kehittämistyö toteutettiin kolmen tutkijan yhteistyönä, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijatriangulaatiosta puhutaan, kun useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 2005, 68-69). Useampi tutkija monipuolistaa tutkimusta ja mahdollistaa laajempia näkökulmia, mutta heidän on myös neuvoteltava havainnoista ja näkemyksistä paljon (Eskola & Suoranta 2005, 68-69).

Tutkimus- ja kehittämistehtävässä on huomioitu tutkijoiden puolueettomuus. Tutkijat pyrkivät ymmärtämään aidosti ilmiötä suodattamatta aineistoa tutkijoiden oman kehyksen läpi, jolloin ymmärrykseen voisi vaikuttaa esimerkiksi tutkijoiden ikä, ammatti tai kansalaisuus (Tuomi &

Sarajärvi 2009, 136). Kirjoitimme auki oman esiyymmärryksemme ennen aineiston hankintaa, jolloin tulimme tietoiseksi omasta kehyksestämme ja siitä luontaisesta tavasta, jolla ymmärrämme tutkittavaa ilmiötä.

Kyselylomake esiteltiin valmistuneella lähihoitajalla ja muokattiin havaintojen ja palautteen perusteella, Aineiston keruu tapahtui niin, että tutkijat olivat paikan päällä keräämässä vastauksia kyselylomakkeella. Tällä varmistettiin se, että tutkittavat vastasivat itsenäisesti lomakkeen kysymyksiin. Lisäksi tutkittavilla oli mahdollisuus vielä kysyä tarkentavia kysymyksiä lomakkeesta. Lyhyt kyselylomake lisää myös luotettavuutta, kun kaikkiin kysymyksiin jaksetaan vastata ja keskittyä (Valli 2007).

Olemme pyrkineet kuvaamaan sisällönanalyysin mahdollisimman tarkasti ja raportoimaan myös taulukoin, miten analyysi eteni prosessimaisesti kolmen tutkijan yhteistyössä. Tutkimusasetelman avoimuus ja prosessiluonteisuuden korostaminen tutkimusraportissa lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Kiviniemi 2007). Analyysin tuloksia vahvistavat autenttiset sitaatit aineistosta.

Tässä tutkimus- ja kehittämistehtävässä tarkasteltiin käsityksiä kehotietoisuudesta, mutta tietoisena valintana kyselylomakkeessa ei mainita sanaa kehotietoisuus. Tämä siksi, etteivät kysymykset johdattelisi vastaajia liikaa, ja koska käsite voi olla ilman tausta tietämystä vaikea ymmärtää. Esimerkiksi nuoremmat vastaajista kokivat nämäkin konkreettisemmat kysymykset vaikeiksi ymmärtää. Lähihoitajaopiskelijat eivät tuoneet vastauksissa esiin sanaa kehotietoisuus kysyttäessä kehon käytöstä ja sen harjoittelusta. Tästä voidaan päätellä, että kehotietoisuusharjoittelu ei ole ainakaan ergonomiaharjoittelua vastaavassa asemassa koulutuksessa. Toisaalta voidaan kyseenalaistaa, onko tämän kartoituksen aineisto validi vastaamaan tutkimuskysymykseemme kehotietoisuudesta, kun emme ole siitä suoraan opiskelijoilta kysyneet.

Laadulliset tutkimukset ovat usein huonosti yleistettävissä, mutta sen avulla saadaan syvällisempää tietoa aiheesta (Alasuutari 2011, 231). Tutkimuksemme olisi voinut olla vielä luotetta-

vampi, jos olisimme ottaneet kaikkien kyselylomakkeiden vastaukset tarkasteluun. Aikataulu-
jen ja resurssien vähyyden vuoksi päädyimme kuitenkin ottamaan pienen harkinnanvaraisen
otannon kyselylomakkeista, mikä voi vaikuttaa tuloksiin ja tutkimuksen luotettavuuteen.

JOHTOPÄÄTÖKSET

- Lähihoitajaopiskelijat kokevat kehonsa tärkeäksi ja ymmärtävät, että kehosta tulee pitää huolta selvitäkseen lähihoitajan työn fyysisistä vaatimuksista
- Kehon käyttöä harjoitellaan opiskelijoiden mielestä jonkin verran lähihoitajakoulutuksessa, mutta sitä haluttaisiin harjoiteltavan enemmän mm. kehollisen vuorovaikutuksen näkökulmasta
- Kehon käytön opiskelu on enemmän ulkoapäin ohjattua ja mekaanista kuin omakohtaistuvaa kehotietoisuutta
- Jatkossa opetuksessa voisi tuoda esiin asiakaslähtöisyyttä kehovuorovaikutuksessa ja oman kehon hyödyntämistä asiakkaiden toiminnan tukemisessa
- Opetuksessa voisi hyödyntää kokemuksellista oppimista tukemaan oppimisen omakohtaistumista

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Juva: WS Bookwell Oy, 178-180.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluuyhteisössä. Helsinki: Acta Scenica 37.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. Painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Fortin, S. & Girard, F. 2005. Dancer's application of the Alexander Technique. *Journal of Dance Education* 5(4), 125-131.
- Ingraham, K., Davidson, S. & Yonge, O. 2018. Student-faculty relationships and its impact on academic outcomes. *Nurse Education Today* (71): 17-21.
- Judén-Tupakka, S. 2008. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värrin (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. 3. painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 62-90.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Juva: WS Bookwell Oy, 80-83.
- Klemola, T. 2004. Taidon filosofia - filosofin taito. Tampere: Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino.
- Kortelainen, I. 2014. Kehotietoisuus psykososiaalisesta näkökulmasta. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.) Mindfulness ja tieteen -tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisten tutkimusten kohteena. Tampere: Tampere University Press, 125-140.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 2017. §/11.8.2017/531.
- Lehtonen, J. 2014. Ruumiillisuus tietoisuuden alustana. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.) Mindfulness ja tieteen -tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisten tutkimusten kohteena. Tampere: Tampere University Press, 29-34.
- Lyhty, M. 2016. Työuupumus vaanii hoitajaa. *Super* 2(2016), 40-43.
- Malinen, T. 2014. Buddhalainen psykologia, tietoisuustaito ja terve mieli. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.) Mindfulness ja tieteen -tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisten tutkimusten kohteena. Tampere: Tampere University Press, 71-72.
- Mehling, W. E., Wrubel, J., Daubenmier, J. J., Price, C. J., Kerr, C. E., Silow, T., Gopisetty, V. & Stewart, A. L. 2011. Body awareness: A phenomenological inquiry into the common ground of body-mind therapies. *Philosophy, Ethics and Humanities in Medicine* 6(6), 1-12.

- Niikko, A. 2007. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Juva: WS Bookwell Oy, 214-216.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Ammatillisen koulutuksen reformi. Viitattu 26.2.2019. <https://minedu.fi/amisreformi>
- Opintopolku. 2017. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto. Viitattu 28.1.2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/3689879/reformi/tiedot>
- Opintopolku. 2019a. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto. Careeria. Viitattu 6.4.2019. https://opintopolku.fi/app/#!/tutkinto/1.2.246.562.5.2013061010184131784105_1.2.246.562.10.27885048218_2019_Syky_UUSI?prerequisite=UUSI
- Opintopolku. 2019b. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto. Stadin ammattiopisto. Viitattu 7.4.2019. https://opintopolku.fi/app/#!/tutkinto/1.2.246.562.5.2013061010184131784105_1.2.246.562.10.52251087186_2019_Syky_UUSI
- Parviainen, J. 2016. Keho tietää, kertoo ja kehittää itsetuntemusta. Liikunta & Tiede 53(2-3), 10-15.
- Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 26.2.2019. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pursiainen, S. 2015. Lähihoitajana yhteiskunnassa. Helsinki: Edita.
- Rinta-Harri, A. 2005. Kehollinen ilmaisu sosiaalipedagogiikan ammattipätevyytenä. Teoksessa K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhiainen-Valo & T. Ruusunen (toim.) Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, muut julkaisut 1/2005, 72-82.
- Styrman, T. & Torniainen, M. 2018. Kunnioittavan kosketuksen käsikirja. Ammatillinen hoitokohtaaminen sosiaali- ja terveystieteillä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Suomen Kinestetiikkayhdistys ry. 2011. Kinestetiikan työkirja.
- Suvikas, A., Laurell, L. & Eskola, P. 2015. Elämän kulku. Lähihoitaja kasvaa tukemassa. Helsinki: Edita.
- Talvitie, U., Karppi, S.-L. & Mansikkamäki, T. 2006. Fysioterapia. 2. uudistettu painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Juva: WS Bookwell Oy, 102-107.
- Winnova. 2019. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto, lähihoitaja. Viitattu 29.3.2019. https://www.winnova.fi/koulutukset/koulutustarjonta/sosiaali-ja_terveysala.html

2 AMMATTIKORKEAKOULUN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA JA TULEVAISUUDEN VISIOITA KEHOTIETOISUUDEN OPETTAMISESTA

Eeva-Liisa Ervasti

TIIVISTELMÄ

2000-luvun alusta fenomenologinen kehollisuus ja kokemuksellisuus on asteittain kiertynyt osaksi aikuisopetusta ja uudistanut opettajan työtä. Samoin kuin aikuisopettajakoulutuksessa kehotietoisuuden opettamisen ja oppimisen lainalaisuudet ovat kokemuksellisuudessa, itseohjautuvuudessa ja reflektoinnissa. Kun opetettavana aineena on kehotietoisuus, tietoisuusharjoituksen huomio suunnataan kehoon ja kehon hahmottamiseen, kaikkia työkentelyprosessin esiin nostamia tuntemuksia ja ajatuksia kunnioittaen. Ko. harjoituksen jälkeinen muutos näkyy mm. oppijassa liikkeen laadun muutoksena. Taideaineita hyödynnetään usein rinnan kokemusten reflektoinnissa. Kokemuksia voidaan puhua, maalata, kirjoittaa tekstiä, runoja tai hyödyntää luovaa liikettä ja draamaa. Osallistuja joutuu usein miettimään: ”Kuinka tämä kokemus minuun vaikuttaa?” Kehotietoisuuden opetuksessa käytettyjä menetelmiä ovat mm. B-BAT, Feldenkrais-mentelmä, Alexander tekniikka, Pilates, Partenieff Fundamentals ja erilaiset joogat.

Tutkimuksessa etsittiin kahden kokeneen ammattikorkeakoulun opettajan haastattelun kautta vastauksia kehotietoisuuden opetuksen nykytilanteeseen ja opetuksen teoriataustaan. Kysymysten kautta hahmotettiin, miten kehotietoisuutta opetetaan ja mihin oppiaineisiin kehotietoisuuden opetus soveltuu. Yksittäisistä tapauksista nouseva aineisto litteroiin ja aineiston sisältöä tutkittiin narratiivisesti erittelemällä siten, että sisällöstä alkoi muodostua selkeitä teemoja kehotietoisuuden ymmärtämiseen liittyen. Tulososiossa haastateltavien subjektiiviset kommentit ja teoria on nivottu yhteen.

Tuloksissa näkyy, että haastateltavat lähestyvät aihealuetta eri näkökulmista. Liikuntatieteellisten aineiden opettajan kautta nousee vahvasti esiin toiminnallisen anatomian ja liikkeen somaattinen ymmärrys kehotietoisuuden opettamisessa. Fysioterapian opettajan lähestymistapa aiheeseen on monitieteinen, psykofyysinen ja kliininen. Ihmisen ontologinen ymmärrys sekä kehollinen kohtaaminen ja liikkeen laadun ymmärrys asiakastyössä ovat keskeisessä roolissa.

Kehotietoisuuden opetus soveltuu kaikille terveyden ja sosiaalialan opiskelijoille ja se kehittää tunneälyämme. Kinesteettisen empatian ymmärryksen kehittymisen kautta opiskelija laadullisia valmiuksi kohdata asiakas. Myötätunto toisia kohtaan ja eettinen herkkyyys perustuvat omien kehollisten tuntemusten ja omien tunteiden tunnistamiseen.

Asiasanat: basic body awareness therapy (B-BAT), body awareness, phenomenology, movement quality, teaching

JOHDANTO

Tämä kehittämistyö on narratiivinen kurkistus kahden ammattikorkeakoulun opettajan ajatuksiin ja kokemuksiin kehotietoisuuden opettamisesta. Kahden kokeneen opettajan haastattelun kautta selvitetään kehotietoisuuden opetuksen teoriataustaa, nykytilanetta ja tulevaisuuden visioita. Haastateltavat lähestyvät ko. opetusta erilaisista näkökulmista. Ensimmäinen haastateltava (H 1) lähestyy aihealuetta toiminnallisen anatomian, fysiologian ja liikuntatieteiden (LitL) opettamisen kautta. Hän on myös tanssipedagogi, joten hänen kauttaan tutkimukseen nousee tanssin kehollinen (somaattinen) näkökulma. Toisen haastateltavan (H 2), fysioterapian opettajan (TtT), lähestymiskulma aiheeseen on monitieteinen ja kliininen; siinä fysioterapian toiminnallisuus, kohtaaminen asiakastyössä ja ihmisen ontologinen ymmärrys nousevat vahvasti esiin.

Kehollisia oppimismenetelmiä on alun perin kehitetty tanssin pioneerien henkilökohtaisen innostuksen saattelemana. Somaatiikan esiinnousu käsitteenä tapahtui Yhdysvalloissa Thomas Hannan (1995) julkaisujen perusteella; hän alkoi käyttää kehosta sanaa ”soma”, jolla hän tarkoittaa samaa kuin eletty keho. Sillä hän tarkoittaa proprioseptorien, siis sisäaistien meille tuottamia liikeaistimuksia ja -tuntemuksia, jotka antavat meille mahdollisuuden oivaltaa itsestämme uusia asioita. Hannan teksteistä käy ilmi, että kokemus ja soma ovat hänelle lähes erottamattomia käsitteitä. (Rouhiainen 2006, 10-15; Kortelainen ym. 2014)

Fysioterapian opettajan haastattelun myötä fysioterapian keskeinen käsite, liikkeen laatu nousi kehotietoisuuteen liittyen mielenkiinnon kohteeksi. Harjoituksen jälkeen kehotietoisuuden muutokset näkyvät juuri liikkeen laadussa. Liikkeen laatu ja kehotietoisuus (body awareness) voidaan nähdä toisilleen rinnakkaisina käsitteinä, joista kehotietoisuus on käsitteenä laajempi. Fysioterapian opiskelussa kokemuksellinen oppiminen on keskeistä, kun on opittava ymmärtämään liikkeen sisäistä kokemusta (”learning in movement”) ja sen reflektointia. Voidaan ajatella, että kokemuksellisen oppimisen kohteena on liikkeen sisäinen kokemus; miten havainnoin, kuvailen, käsitteellistän ja reflektoin omaa liikekokemustani? (Arnold 1979; Skjaerven ym. 2010, 1479-1492)

TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TARKOITUS

Millaiset tekijät yleensä luonnetivat opettajuutta? Millaista tietoa ammattikorkeakoulun terveystieteiden ja sosiaalialan opettajalla halutaan olevan? Opettajan asiantuntijuuden on katsottu muodostuvan kolmesta keskeisestä tiedonlajista: 1) teoreettisesta tiedosta (know that), 2) käytännöllisestä tiedosta ja osaamisesta (know how) ja 3) itsesääätelytiedoista ja -taidoista, joihin kuuluvat metakognitio ja reflektio (know what and how to know) (Eteläpelto 1997, 97-99; Tynjälä 2003, 47).

Kehotietoisuuden opettamiseen ja ymmärtämiseen sisältyvät kaikki nämä kolme ulottuvuutta. On ymmärrettävä, minkälaisesta ajattelusta ja mistä teorioista kehotietoisuus kumpuaa. Toisaalta opettajan on osattava yhdistää teorian omaan keholliseen olemiseen ja myös itse on tehtävä keholli- sia harjoitteita (body work), jotta osaa opetustilanteissa ohjata ryhmää. Reflektiota puolestaan tarvitaan jokaisen yksilön keinona, niin opettajan kuin opiskelijankin, tunnistaa, tulkita ja käsitteellistää omia kehonkomuksiaan.

Tässä tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: (1) Mihin teorioihin kehotietoisuuden opetus perustuu? (2) Miten kehotietoisuutta opetetaan? (3) Mihin oppiaineisiin kehotietoisuuden opetus soveltuu? Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään, millaista teorian tietoa opettajat esittävät ko. opetuksen tueksi. Toinen kysymys selvittää lähemmin opetuksen käytäntöjä ja nykytilannetta. Kolmas tutkimuskysymys suuntaa huomiota kehotietoisuuden opetuksen tulevaisuuteen pyrkien hahmottamaan, mihin oppiaineisiin kehotietoisuuden opetus haastettavien mielestä soveltuisi. Viimeinen avoin tutkimuskysymys avaa samalla aikaikkunaa eteenpäin ja etsii tulevaisuuden visioita ko. opetukselle.

TUTKIMUSMENETELMÄ

Tässä tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin laadullisen tutkimuksen ja fenomenologisen lähestymistavan keinoin. Ns. fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen erityispiirteinä on se, että siinä ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana (Varto 1992). Tällöin tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ennen kaikkea ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena. Toisaalta voidaan kysyä,

millainen on opettajien tiedonkäsitys tutkittavan asian suhteen. Millaista inhimillistä tietoa kahden JamK:in opettajan haastattelun sisällöstä voi saada kehotietoisuudesta ja millaista tämä tieto on luonteeltaan. (Tuomi ym. 2002, 39-41)

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämismailma toisin sanoen ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa. Laineen (2001) mukaan kokemuksellisuus tai elämyksellisyys on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Tässä tutkimuksessa yritetään ymmärtää kahden erilaisen opetustaus-tan omaavan opettajan suhdetta kehotietoisuuden opettamiseen.

Haastateltavat saivat kysymykset sähköpostiinsa noin yksi kuukausi ennen varsinaista haastattelua. Näin heille jäi aikaa pohtia kehotietoisuuden aihealuetta ja siihen liittyen omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan etukäteen. Haastattelu oli puolistrukturoitu ja kysymykset oli hahmoteltu teoriaohjaa-vasti kehotietoisuuden sisällöstä käsin. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan. Siinä analyysin teemat nousevat aineistosta ja kehotietoisuuden aikaisempi tieto ohjasi ja auttoi tätä analyysiä. Kaikkiaan analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaavaa, vaan paremminkin uusia ajatuksia aukovaa (Tuomi ym. 2002,107-116).

Kahden opettajan 30 minuutin (2 x a 30 min) haastattelun aineistot litteroitiin ja niiden sisältöjä lähdettiin analysoimaan. Haastattelujen sisältöä analysoimalla pyrittiin toisaalta vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja toisaalta tavoite oli johdatella syvemmälle kehotietoisuudesta esiin nouseviin teemoihin. Haastattelun aineistoja lähestyttiin toisaalta myös tapaustutkimuksen tavoin ja molempien haastattelujen aineistosta kerättiin tarkoituksenmukainen tieto ja keskityttiin opettajien kokemusten ja ajattelun kuvaukseen myös yksittäisen tapauksen sisällä. Tapauksen esittäminen (esim. fysioterapian opettajan matka psykofyysiseen fysioterapiaan) pyrki myös tavoittamaan tapausta luonnehtivat piirteet ja kuvailemaan yksittäisen tapauksen luonnetta. Tapaustutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu myös yleiseen ilmiöön eli siihen, millaisia merkitysperspektiivejä kehotietoisuudesta tuli esille. Yksittäisistä tapauksista nouseva aineisto organisoitiin sisältöä erittelemällä syvempää tarkastelua ja aineistojen vertailua varten. (Yin 2003, 2-22.)

Aineiston analyysitapa perustuu narratiivisen tutkimustraditioon ja tiedonkäsitukseen. Narratiivisen tutkimusperinteen käyttö metodisena ratkaisuna tarkoittaa tässä tutkielmassa sitä,

että litteroinnin jälkeen kuuntelin haastattelut useaan kertaan (4 kertaa) ja pyrin syventämään ja jäsentämään ymmärrystäni kehotietoisuudesta. Jokaisen kuuntelukerran jälkeen nousi uusia asioita tietoisuuteeni ja asiayhteyksiä käsiteltäväksi työn sisällön muotoon ja kirjoittamiseen liittyen. Narratiivinen tiedonkäsitys on tilanneidonnaista, henkilökohtaista, subjektiivista, ja se on ohjannut tutkielman kirjoittamisen tapaa etenkin teorian ja haastattelun aihesisältöjen yhdistämisessä. (Heikkinen 2001).

Aineistosta esiin nouseviin teemoihin on sisällytetty haastateltavien (H1 ja H2) lauseita kuvaamaan, kuinka he kyseistä teemaa/aihealuetta kuvaavat. Aineiston kehotietoisuuden teoriasta nousevat asiat ja haastateltavien ”kommentit” vuorottelevat aiheen tulososiossa.

KEHOTIETOISUUS ERI OPPIAINEIDEN NÄKÖKULMASTA

Kehotietoisuus oppiaineena fysioterapiassa

Ihmisen perussuhde maailmaan on kehollinen, totesi Merleau-Ponty jo vuonna 1964, kun hän loi käsitteet ”body subject” ja ”body ego”. Hänen mukaansa subjektina oleminen, minuus ja persoonallisen identiteetin säilyminen voidaan käsittää vain kehollisen olemassaolon pohjalta. Nykyään ymmärretään, että keho ja mieli toimivat yhdessä, mihin toiminnallisten menetelmien kuten draaman, leikin, luovan liikkeen tai tanssin käyttäminen opetuksessa perustuu (Rouhiainen 2006).

Neurotieteen viimeaikainen tutkimustieto (Damasio 2010) luo yhteyksiä kehollisuuden ja ajattelun ja oppimisprosessien välille. Hänen mukaan tietoisuudella on kehollinen perusta. Myös tieto, ajattelu ja kieli rakentuvat kehossa tapahtuvien prosessien kautta. Ajattelumme rakentuu sille, miten kehomme vastaanottaa, kuljettaa ja tuottaa informaatiota ja miten aivot ja hermosto osallistuvat tiedon kuljettamiseen ja tulkintaan. Tämä kaikki vaikuttaa siihen, miten konkreettisesti toimimme fyysisessä ympäristössämme. Myös Anttila (2009) kuvaa väitöskirjassaan ”Mitä tanssija tietää?”, kuinka kehollisuus rakentaa suhdettamme maailmaan. Hän puhuu kehollisuuden keskeisyydestä oppimisessa (kehollinen oppiminen). Käsitteet, ajattelumme työkalut ovat suurelta osin sensomotoristen prosessien kautta syntyneitä (Damasio 2010).

Fysioterapiassa kehotietoisuutta opetetaan osana toimintakyvyn arviointia ja fysioterapian

menetelmiä. Se on kohdennettu ammattikorkeakoulussa terapeutin harjoittelu I:n oppijaksoon psykofyysisen fysioterapian nimellä. Sen tavoitteena on, että oppilas osaa soveltaa rentoutus- ja kehotietoisuutta vahvistavia menetelmiä terapiassa erilaisilla asiakasryhmillä (Ammattikorkeakoulutuksen OPS 2018). Psykofyysisessä fysioterapiassa käytetään BBAT-menetelmää (Basic Body Awareness Therapy), jonka kehittäjiä ovat olleet Jacques Dropsy ja Gertrud Roxendahl. Myös norjalainen Berit Bunkanin (2009) CBE-menetelmä (The Comprehensive Body Examination) on fysioterapiassa käytössä. Kansainvälistä BBAT-opettajakoulutusta on järjestetty Bergenissä Norjassa vuodesta 2003. Menetelmä on levinnyt laajasti pohjoismaissa ja Keski-Euroopassa (Roxendahl ym. 2002,17-20; Niskala 2010). BBAT:ssa kehitetään liikkeen laatua erilaisilla liikkeen tietoisuutta lisäävillä harjoitteilla. Harjoituksissa keskitytään tekemään ja aistimaan liikettä tilan, ajan ja energian suhteen. Sen tavoitteena on, että yksilö tulee tietoiseksi tavastaan liikkua, toimia (habits) ja olla suhteessa itseen ja toiseen. Se normalisoi asentoa, tasapainoa sekä lihasjännitystä tai jäykkyyttä, joka näkyy yksilön liikkeen laadussa. Skjaerven ym. (2015,19-28) korostavat lisäksi yksilön kokonaisuuden huomioimista sekä henkisen tietoisuuden dynaamista yhteyttä hengitykseen ja tasapainoiseen asentoon (Gyllensten ym. 2010; Skjaerven ym. 2015, 19-28).

Kehotyöskentelyyn liittyviä menetelmiä ja terapioiden on useita: mm. Feldenkrais-menetelmä, Partenieffin Fundamentals, Pilates, Alexander-tekniikka, kontakti-improvisaatio, erilaiset joogat vain muutamia mainitakseni. Alue kehittyä tällä hetkellä valtavalla vauhdilla ja esim. uusia joogan muotoja kehitellään koko erilaisten yhdistelyjen kautta lisää. Myös muut luovat, toiminnalliset menetelmät kuten draama, luova liike, tanssi ja eri taiteen muodot voivat toimia kehotietoisuutta avaavasti.

Fysioterapian opettajan matka psykofyysiseen fysioterapiaan

Fysioterapian opettajan (H 2) haastattelussa nousee esiin kehotietoisuuden käsitteen nivoutuminen psykofyysiseen fysioterapiaan ja psykofyysiseen kehonkuvaan. Hän on opettanut pääasiassa fysioterapeutteja, joiden kohdalla kehotietoisuuden opetus on osa ammatin ydinosaamista, koska keho on heidän ”ammattillisen” työnsä ja vuoropuhelun väline. Hän kertoo osallistuneensa vuonna 1990 Suomessa järjestettyyn ”body awareness”- ja voimavarasuuntautuneisuus-lähtöiseen koulutukseen, joissa Gertrud Roxendahlin ja Berit Bunkanin olivat opettamassa. Hänen ”matkansa” psykofyysiseen fysioterapiaan ja

kehotietoisuuden opettamiseen kuvaa hyvin sitä, kuinka tärkeässä roolissa oman liikkeen tutkiminen ja henkilökohtaiset kokemukset ovat olleet oman kiinnostuksen viriämiseksi (Illers 2014, 148-163). Fysioterapeuttina toimiessaan hän kertoo kohdanneensa sellaisia haastavia asiakastilanteita, jotka ovat haastaneet hänen ajatteluaan ja toimintatapojaan.

H2: ” ... *lymfaterapeuttina olin tilanteessa, jossa hoidin 30-vuotiasta loppuvaiheen imusolmukekyöpää sairastavaa äitiä hänen kotonaan. Siellä oli kaksi kouluikäistä lasta. Piti vain mennä tilanteeseen ... mennä sinne ja koskea hoidollisesti ...* ”

Yksilön merkitysperspektiivissä olevien uskomusten, asenteiden ja emotionaalisten toimintatapojen muuttaminen vaatii motivaatiota, koska Mezirow (1991) mukaan ko. transformatiivista oppiminen vaatii syvällisempää muutosta käyttäytymisessä. Myös asiakastyössä omien henkilökohtaisten kokemusten hyödyntäminen ja niistä oppiminen fysioterapeuteille on koko koulutuksen, ehkä koko elämän mittainen haaste - se on heidän ammatillisen pätevyytensä kehittymisensä keskiössä.

Psykofyysisen fysioterapian opiskelussa kokemuksellinen oppiminen (Kolb 1984) on keskeistä; lähtökohta on omien kehollisten ja liikkeeseen liittyvien kokemusten tulkitsemisen vahvistaminen, lisääminen tai muuttaminen. Opiskelijoiden on opittava ymmärtämään liikkeen sisäistä kokemusta (learning in movement). Heidän on myös kuvailemaan, käsitteellistämään ja reflektoimaan omaa kokemustaan (Skjaerven ym. 2010, 1479-1492).

H2: ”*oli ruumiinhahmotus -koulutuksiakin ja käytiin kokemusperäisesti harjoitteita läpi. Pohdittiin myös hieman teoriaa, mutta se oli enemmän käytännönläheistä ...* ”

Vuonna 1994 perustettiin Suomen Psykofyysisen fysioterapian yhdistys ja kliinisen käytännön rinnalla kehittyi asteittain kehotietoisuuden teoreettinen sisältö mm. fenomenologisen ja tanssin tutkimuksen kautta. Suomessa alettiin tutustua erilaisiin kehotietoisuuden kliinisiin menetelmiin ja koulutuksia järjestettiin mm. Feldenkrais-menetelmästä sekä voimavarakurssien ja motivoivan haastattelun menetelmästä jo 1990-luvulla.

Fysioterapia ja kehotietoisuus ontologian näkökulmasta

2000-luvulle tultaessa fysioterapiatieteen paradigmaa ja taustatieteitä on pohdittu enenevässä määrin. Samaan aikaan fysioterapia-alan jatkotutkimus on vahvistunut. Kolmena viime vuosikymmenenä fysioterapiassa on Kurunsaaren väitöskirjan (2019) mukaan alettu pohtia yhä enemmän filosofisia kysymyksiä. Kiinnostus on kohdistunut niihin ontologisiin ja epistemologisiin oletuksiin, jotka ovat fysioterapian teorian ja käytännön taustalla. Niiden kautta kysytään, mille fysioterapian perusta tieteenä ja oppiaineena rakentuu. Ihmisen keho ja liikkuminen, omatoimisuus, osallistuminen on ymmärretty eri tavoin sen mukaan, mikä ontologinen lähtökohta on valittu. Kurunsaari (2019) tarkastelee teoriassaan fysioterapiaa (1) ontologisesta, (2) epistemologisesta, (3) ammatillisesta ja (4) koulutuksellisesta näkökulmasta. (Kurunsaari 2019) Myös tanssin ja somaattisen liikkeen historiaa tutkinut Rouhiainen (2006, 26) pitää tärkeänä erilaisten somaattisiin menetelmiin liittyvien filosofisten kysymysten tarkastelua. Ko. menetelmien käytön laajuuden vuoksi tulisi pohtia tarkemmin, mitä inhimillinen tietoisuus, keho, itseys ja muutos ovat suhteessa toisiinsa, jotta somaattisten prosessien vaikutuksia voisi luotettavasti hyödyntää ja ymmärtää. Ontologisen ja epistemologisen näkökulman voidaan katsoa luovan perusteita kehotietoisuuden opetukselle. Ontologinen näkökulma (1) edustaa käsityksiä ihmisenä olemisesta sekä hänen suhteestaan ja kokemuksistaan ympäröivään maailmaan. Fysioterapian paradigmaan ja sen menetelmien kehittämisen ontologinen haaste on sen muotoutuminen usean siihen läheisesti liittyvät tieteenalan vaikutuspiirissä. Siihen ovat vaikuttaneet mm. luonnontieteet (lääketieteet, anatomia, fysiologia, fysiikka jne.), liikuntatieteet (kinesiologia, liikuntafysiologia, liikuntapedagogiikka jne.), käyttäytymistieteet (motivaatiopsykologia ja oppimispsykologia) (Talvitie 1991b; Ervasti 1995; Kurunsaari 2019).

Kurunsaari (2019) kuvaa fysioterapiatieteen kehittymistä dualismin ja holistisen lähestymistavan kautta kohti humanistista laajempaa liikkeen ymmärrystä. Holistisessa lähestymistavassa ihminen nähdään merkityksellisenä, aktiivisena, itsenäisesti toimintaansa suuntaavana persoonana. Hän kykenee myös muuttamaan toimintaansa suhteessa itseensä ja ympäröivään yhteiskuntaan. Myös fysioterapian kehittäjän Helen Hislopin (1975) malli oli holistinen. Sen mukaan kehon liikkeitä voidaan tutkia eri tasoilla: solun, kudoksen, elimen, elinjärjestelmien, yksilön ja perheen tasolla. Ko. mallin ajankohtaisuus nousee esiin sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi ja siinä voi nähdä yhtymäkohtia neurotieteilijä Antonio Damasion

(2010) solutason ja evoluution näkökulmasta lähtevään ajatteluun. Kun ihmisen toimintaa uhkaa rajoittuminen, fysioterapian tavoitteena on pyrkiä säilyttämään systeemin tasapaino kokonaisuutena. Myös evoluution näkökulmasta katsottuna yksilön elämä on jatkuvaa pyrkimystä tasapainoa kohti (Hislop 1975; Damasio 2010).

Viime aikoina fysioterapiaa ja kehotietoisuutta on lähestytty humanistisesta näkökulmasta, jossa kehon luonnetta tulkitaan kehollisuuden ("embodiment") kautta (Piirainen 2006; Nicholls & Gibson 2010). Samaan aikaan fysioterapian tavoitteeksi on noussut yhä korkealaatuisempi liiketerapia ja on alettu pohtia liikkeen laadun ja kehotietoisuuden yhteyksiä (mm. Roxendal 1987; Skjaerven ym. 2008). Myös Bunkan (2009), psykofyysisen fysioterapian kehittäjä, korostaa, että fysioterapeutin tulee ymmärtää potilaan "kehotietoisuutta, tunteita, itsetuntemusta". Lähtökohtaisesti fysioterapeutin on tultava tietoiseksi omasta kehosta ja sen signaaleista, sekä opittava luottamaan sen viesteihin. Broberg ym. (2003) selittävät kehollisuuden ("embodiment") käsitettä edelleen ja he katsoivat, että on tärkeää identifioida ja tunnistaa, mitkä sosiaaliset ja yksilölliset tekijät vaikuttavat sekä keholliseen hyvinvointiin että epämukaviin tuntemuksiin (discomfort).

Kehotietoisuuden, liikkeen laadun ja reflektion merkitys

Tuki- ja liikuntaelimestön ja mielenterveyden ongelmien lisääntyminen on Skjaerven ym. (2010, 1479-1492) mukaan yhteydessä yksilöiden vaikeuksiin olla kontaktissa itsensä ja oman kehonsa kanssa. Kehonkuvan ja minäkuvan ongelmat näkyvät vuorovaikutuksen hankaloitumisena toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Ongelmilla kehonkuvassa ja kehotietoisuudessa on näkyviä seurauksia yksilön liikkeen laadussa, päivittäisissä toimissa ja yhteiskuntaan osallistumisessa. Liikkeen laadun oppiminen on keskeistä liiketietoisuuden ja kehotietoisuuden oppimisessa. Kokemuksen käsitteellistämisen ja reflektion avulla yksilö oppii ymmärtämään kunkin liikekokemuksen merkitystä.

Fysioterapian opettaja (H2 näkee fysioterapeuteilla kehotietoisuuden opetuksen olevan osa ammatin ydinosaamista, koska keho on heidän "ammatillisen" työnsä ja vuoropuhelun väline.

H 2: "Fysioterapeuttien kohdalla kehotietoisuuden opettaminen on jo syventävää, koska heidän täytyy tiedostaa oma työvälineensä, kehonsa"

Bjorbækmo & Shaw (2018) ovat kuvanneet, kuinka fysioterapeutit käyttävät ”kehollisuuden” käsitettä tutkiessaan kehon kautta tulevan tiedon ja vuorovaikutuksen vaikutusta fysioterapiatilanteessa. Nichollsin & Gibsonin (2010) mukaan se, että ymmärtää kehotietoisuuden käsitteen laajemmin kuin vain kehon omistamisena (having a body), antaa mahdollisuuden kehittää kehollisen liikkeen (embodied movement) tutkimusta ja kehittää fysioterapiaa tieteenä ja ammattina eteenpäin (Kurunsaari 2019, 27).

Useissa tutkimuksissa (Gyllensten ym. 2010; Dropsy 2002) on todettu, että fysioterapeutit ovat sitoutuneet kehollisesti, emotionaalisesti ja henkisesti työhönsä. Keholliset kokemukset ovat ”aina läsnä” tässä hetkessä ja kehotietoisuus nähdään osana identiteettiä (”embodied identity”). Nicholls ym. (2016) väittävät, että ihmisen keho, fysioterapian keskeinen käsite, on jäänyt teoreettisesti käsittelemättä tutkimuksissa. Potilaan ”sairauden historia ja heidän omat kokemuksensa otetaan huomioon fysioterapiassa”, mutta hoidollisesti asiakkaita käsitellään erillisinä, mikä tarkoittaa, että ei huomioida kehon osien integraatiota eikä kehon kokonaisuutta.

Kolbin (1994) kokemuksellisen oppimisen neljä vaihetta soveltuvat hyvin kehotietoisuuden prosessointiin: (1) välitön, omakohtainen kehollinen kokemus, (2) reflektiivinen havainnointi, (3) abstrakti käsitteellistäminen ja (4) aktiivinen, kokeileva toiminta. Yksilöllisellä tasolla tavoite on omien kehollisten ja liikkeeseen liittyvien kokemusten tulkitsemisen vahvistaminen, lisääminen tai muuttaminen. Yksilön on opittava ymmärtämään liikkeen sisäistä kokemusta (learning in move-ment). Heidän on myös kyettävä kuvailemaan, käsitteellistämään ja reflektoimaan omaa kokemustaan. Vaikka kokemus, reflektointi, käsitteellistäminen ja soveltaminen vaikuttavat yksinkertaiselta ja loogiselta tapahtumaketjulta, se voi tuntua haasteelliselta. Kokemuksen käsitteen analysointia on kritisoitu; mikä on se kokemus, jota reflektoidaan ja millaiset tulkinnat syntyvät kokemusta reflektoitaessa? Myös kehollisen oppimisen näkökulmasta kokemuksen reflektointi ja käsitteellistäminen ovat haaste (Linblom-Yläne ym. 2002, 95-96; Skjaerven ym. 2010, 1479-1492).

Reflektion avulla sisäinen dialogi tuodaan näkyväksi puheen tai kirjoittamisen avulla. Kehollisen kokemuksen reflektoinnissa voi puheen ja kirjoittamisen lisäksi olla myös mukana kuvallinen ilmaisu, luova liike, tanssi, runot tai muu taiteellinen ilmaisu. Tärkeää on hyväksyntä ja kunnioitus yksilön valitsemaa ilmaisua kohtaan, koska ilmaisun kanavat voivat olla hyvinkin

yksilöllisiä (Linblom-Ylänne ym. 2002, 452-453).

Myös Parviainen (1998, 20–49) pohtii tutkimuksessaan kehollisuuden ja kielellisyyden välistä suhdetta. Hän kuvailee, miten kehollisuus on vuorovaikutustilanteessa läsnä jo ennen sanoja ja määrittelyä. Toisaalta identiteetti, käsitys itsestä, ei synny ilman kehoa, mutta kokemus on kielellistettävä, jotta sitä voidaan tulkita. On haastavaa ymmärtää, että fysioterapiassa oman kehollisen kokemuksen ja kehomuistin kautta tutkitaan asiakkaita ja tehdään heistä tulkintoja. Keho on ainutlaatuinen, yksilöllisesti koettu, elämyksellinen minä ja samalla keho on yhteisöllisiä merkityksiä tuottava ja tulkitseva sosiaalinen.

Arnoldin (Skjaerven ym. 2010, 1497-1492) mukaan on kolme tapaa oppia liikkeen avulla: oppiminen liikkeestä (about movement), oppiminen liikkeen kautta (through movement) ja oppiminen liikkeessä (in movement). Fysioterapiaan liittyy liikkeen oppimisen (learning in movement) prosessin kehittyminen kokemuksen ja integroinnin kautta, joka sivuaa myös kehotietoisuuden käsitettä. Tuolloin ymmärretään liikekokemuksen sisäinen arvo ja laatu. Fysioterapian yhtenä tavoitteena mainitaan mm. asiakkaan liikkeen laadun edistäminen (Arnold 1979; Skjaerven ym. 2008).

Kehon prosessien tietoisuuden yhteydessä puhutaan myös kehollisesta läsnäolosta, jossa kehon aistiminen on keskeistä ja joka on yksilöllisen tietämisen tapa, joka lisää ymmärrystä kehon ja mielen yhteydestä. Fysioterapeutin kehotietoisuus, herkkyys aistia on perustavanlaatuinen osa-alue, kun hän ohjaa asiakasta olemaan yhteydessä oman liikkeensä laatuun arjessa. Tuolloin fysioterapeutin läsnäolo ja asiakkaan läsnäolo ovat toisiinsa läheisesti kytkeytyneinä (Ginzburg ym. 2014,564-675; Todres 2007).

Kehollinen ymmärrys asiakkaan ohjaustilanteessa

Eletyn kokemuksellisen kehon ja objektikehon teemoista on kirjoittanut Maurice Merleau-Ponty (1964). Kehon kokemus on jatkuvaa havaintojen virtaa, jossa ihminen on aistein yhteydessä ympäristöön. Kokemus omasta kehosta on puutteellinen ja epätäydellinen. (Merleau-Ponty 1964, 113–115.) Blackburnin ym. (2007, 68-77) mukaan keho voidaan kokea ongelmallisena tai epämiellyttävänä sairauden myötä ja se aiheuttaa epämiellyttäviä tunteita ja toimintakyvyn vajetta. Sairaus saa aikaan perusteellisen muutoksen tavassa, jolla keho

koetaan. Jos kehon refleksiivisyyttä ei tunnusteta, voidaan omaa kehoa pitää objektina, itsen ulkopuolella olevana. Kun ajatellaan ohjaustilanneta inhimillisenä kokemuksena, se kietoo yhteen kehollisuuden ja tajunnallisuuden. Se on myös sidoksissa ajallisuuteen ja paikallisuuteen; milloin asiakas kohdataan, missä tilanteessa ja missä paikassa.

Piiraisen (2006) mukaan fysioterapia voidaan nähdä ”kehollisena dialogina”, vuorovaikutuksena, jossa fysioterapeutti on vastuussa siitä, kuinka keho ymmärretään ja tematisoidaan. Paitsi fysioterapiassa, on kehollinen ymmärrys tärkeää myös muissa sosiaali- ja terveysalan ammateissa, jotka kohtaavat päivittäin asiakkaita työssään. Opettajat näkevät kehotietoisuuden opettamisen ja kinesteettisen empatian ymmärryksen antavan opiskelijalle lisää laadullisia valmiuksia kohdata asiakas. Myötätunto toisia kohtaan ja eettinen herkkyys perustuvat omien kehollisten tuntemusten ja omien tunteiden tunnistamiseen, joka sisältää tärkeän vuorovaikutuksellisen oppimisen haasteen. Opettajat näkevät kehotietoisuuden opettamisen ja kinesteettisen empatian ymmärryksen antavan opiskelijalle lisää laadullisia valmiuksia kohdata asiakas. Myötätunto toisia kohtaan ja eettinen herkkyys perustuvat omien kehollisten tuntemusten ja omien tunteiden tunnistamiseen.

H1: ” ... kun opiskelijalla on aistiyhteys omaan kehoon ja oman kehon tietämys, hän voi ammatissaan, asiakkaan kohtaamisessa ja neuvonnassa avautua aivan toisella tasolla, kinesteettisen empatian tasolla häneen ... Kun opiskelijat ensin ovat tutkineet oman kehotietoisuuden ja proprioseptiikan, niin hän havainnoi asiakasta ja ymmärtää hänen kinesteettiset viestinsä, kehoviestin entistä paremmin ... ”

Ylönen (2004, 32-35) kirjoittaa väitöskirjassaan, kuinka kehollisuudesta tulee kinesteettinen narratiivi. Toisen kehollisen tarinan ymmärtäminen on mahdollista ymmärtää kehollisesti kinesteettisen empatian avulla. Oma liikkeellinen peilaus on auttaa luomaan yhteyttä ja aktivoi myös kehon muistoja sekä itsessä että toisessa. Näin voi syntyä monikerroksia dialogeja ja aina on kohdattava myös itsensä toisen kautta. Ylönen (2006) nostaa esiin myös kehollisuuden sanattoman dialogin merkityksen tanssissa esiin. Nähdäkseni myös asiakkaita kohdatessamme, meille avautuu sanaton dialogi, jota voi alkaa asteittain ymmärtää oman kokemuksen kautta.

H1: ”Jos tiedät kehollisuuden oman kehon kautta, voit ymmärtää, että tuon muotoisessa

kehossa, tuon ikäisellä ihmisellä ja tuolla tarinalla, mä voin auttaa paremmin. Ylipainoisen ihmisen ohjaaminen uimaan: ” tuossahan sä kellut ja on sun etu vedessä - että sulla on tuo massa ...”

Ergonomian opetus on hyvä esimerkki kehollisesta kohtaamisesta ja hyvinkin läheisestä vuorovaikutustilanteesta asiakkaan kanssa. Esimerkiksi asiakkaan nostotilanteessa ohjaajan fyysinen osaaminen ja henkinen kohtaaminen ovat merkityksellisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Toinen opettajista (H1) kuvailee kaikille päivä- ja monimuoto-opetuksen opiskelijoille opettamaansa ergonomiaa seuraavin sanakääntein:

H1: ” Ohjaan heille kehon linjauksen. Miten massakeskus (lantio), pään pallo ja rintakehän pallo laitetaan linjaan istuen, maaten, seisten, kyljellään, nostettaessa ...”

Kehotietoisuutta on alettu käyttää (Roxendahl ym. 2002, 16) yhä laajemmin ennaltaehkäisevänä menetelmänä esimerkiksi työterveydenhuollossa. Kyseinen harjoittelu voidaan kohdistaa tukemaan oman kehon tiedostamista niin istuessa, seistessä, nostamisessa, siirtämisessä ja turvallisuuden parantamisessa. Liikkeisiin yhdistetään hengitys ja tietoinen läsnäolo. Tätä fyysistä tasapainoa, anatomian, fysiologian ja asennon hallinnan merkitystä sekä kehon ja mielen yhteyttä luonnontieteellisten aineiden opettaja myös kuvailee haastattelussa. (Gard 2005, 725)

H1: ”... fyysiseen ergonomiaan liittyen avaat itsesi neutraaliin asentoon. Kun olet rento, pystyt huokaisemaan sä olet henkisesti ergonomisemmassa tilanteessa kohtaamaan asiakkaan ...”

Kehotietoisuuden opetus toiminnallisen anatomian näkökulmasta

Anatomian ja fysiologian opettaja (H1) on haastateltavana juuri ennen neljän tunnin kehotietoisuus workshopin alkamista toimintaterapeuteille. Hän aikoo toteuttaa opetuksen kokonaisuudessaan liikuntasalissa, koska ko. iso tila antaa mahdollisuuden opiskelijoille liikkua. Opetuksessa käytetään av-laitteita, luu- ja lihasmalleja sekä vr-laseja. Salissa liikutaan, havainnoidaan ja tutkitaan oman kehon ja toisen kehon rakenteita liikkeessä, eri asennoissa ja

palpoiden. Näin mahdollistuu kehotietoisuuden ja toiminnallisen anatomian yhdistäminen opetuksessa konkreettisesti liikkuen. Opetuksen painotus on enemmän kehon toiminnallisuudessa: anatomiaa, kinesiologiaa ja biomekaniikkaa hyväksikäyttäen tutkitaan ihmisen kehoa.

Toisen manuaalisen koskettamisen tärkeys korostuu toiminnallisen anatomia opetuksessa ja opiskelussa. Ko. opettaja näkee toiminnallisen anatomian opiskelun luovan mahdollisuudet opiskelijan oman kehotietoisuuden vahvistamiselle. Yksilön herkkä tietoisuus omassa kehossa tapahtuvista muutoksista ja elämyksistä voi tukea hänen minuutensa rakentumista sekä avata tietoisempaa tapaa suhtautua toisiin ihmisiin (Anttila 2009).

H1: *”Toiminnallisen anatomian kautta voi vaikuttaa yksilön minäkuvaan ja minäpystyvyyteen. Se antaa positiivisen arvon ja kohtaa itsetuntoa.”*

Hän selventää kehotietoisuuden käsitteen ymmärtämistä terminologian kautta.

H1: *”Liitän kehotietoisuuden käsitteeseen englanninkieliset sanat ”body awareness” ja ”body experience”.*

Hän puhuu terveystieteiden alan viidestä ”gurusta” kehotietoisuuden saralla: Leena Rouhiainen, Jaana Parviainen, Timo Klemola, Anita Sandström ja Jarmo Ahonen. Kotimaisten tekijöiden lisäksi hän nimeää pohjoismaiset psykofyysisen kehotietoisuuden kehittäjät, Roxendadhlin ja Bunkanin. ”Kantaguruna” hän mainitsee vielä Irmgard Bartenieffin, joka mm. kehitti Bartenieff Fundamentals -nimisen somaattisen, kehon integraation menetelmän (total body integration). Se perustuu Rudolf Labanin, modernin tanssin uranuurtajan tanssin teorian kehitystyölle.

H1: *”Näiden teorioiden pohjalta kehotietoisuus hyödyntää anatomiaa, biomekaniikkaa, kinesiologiaa, jotta me saadaan mahdollisimman optimaalinen liike/liikkuminen ja asennon ylläpitäminen ihmiselle.”*

Anatomian ja fysiologian tiedon ymmärtämisen hän yhdistää asiakkaan vuorovaikutustilanteisiin

terveydenhuollon ammateissa.

H1: *”Opiskelijoiden pitää perusteidensa tueksi ymmärtää aika syvällisesti anatomiaa ja fysiologiaa, ihan vaikka lastoituksessa, ylipainoisen asiakkaan ravitsemuksen tai liikunnan ohjauksessa ...”*

Hän pohtii myös kehon proprioseptiikan ja tietoisuuden yhteyttä toisiinsa. Kun mietitään kehotietoisuuden ja tajunnallisuuden summaa, liikutaan filosofisiin pohdintoihin (Klemola 1990, 2013; Parviainen 1999) ja toisaalta aivojen ja evoluution merkitykseen tietoisuuden kehittämisessä. (Damasio 2010)

H1: *” Kehotietoisuus edellyttää kehoaistimusta, kinesteettistä aistimista, proprioseptiikkaa ja sen tajunnallistamista. Silloin kun se menee tietoisuuden ja tajunnallistamisen tasolle, siirrytään filosofiaan.” ”Kehotietoisuus on yhteydessä minäkäsitykseen ja psyykkeeseen.”*

Anatomiaa ja fysiologiaa opetetaan monin eri tavoin – sen opetus on opettajansa näköistä. Häntä on pyydetty opettamaan toimintaterapeuteille toiminnallista anatomiaa (functional anatomy). Hän tukeutuu opetuksessaan toiminnalliseen anatomiaan, jota voi opiskella Lontoon Laban Centerissä ja Amsterdamissa on myös toiminnallisen anatomian koulutusta. Hän korostaa opetuksessa toiminnallisuutta ja tuo ihmistä näkyviin terveen ihmisen näkökulmasta, kun hänellä ei ole kliinistä taustaa. Toiminnallisen anatomian opiskelun ulkomailla hän kertoo avanneen kehon aistimista opetuksessa aivan uudella tavalla, jota hän kuvailee seuraavasti:

H1: *”Hei, tämänhän jopa tuntuu kehossa, kun mä opetan luita ja lihaksia ... ”*

Hän pohtii myös kehon proprioseptiikan ja tietoisuuden yhteyttä toisiinsa. Kun mietitään kehotietoisuuden ja tajunnallisuuden summaa, liikutaan filosofisiin pohdintoihin (Klemola 1990, 2013; Parviainen 1999) ja toisaalta aivojen ja evoluution merkitykseen tietoisuuden kehittämisessä. (Damasio 2010)

H1: *” Kehotietoisuus edellyttää kehoaistimusta, kinesteettistä aistimista, proprioseptiikkaa ja sen tajunnallistamista. Silloin kun se menee tietoisuuden*

ja tajunnallistamisen tasolle, siirrytään filosofiaan.” ”Kehotietoisuus on yhteydessä minäkäsitykseen ja psyykkeeseen.”

Aiemmin kuvatun, holistisen ihmiskäsityksen mukaan yksilö on autonominen ja aktiivinen toimija, joka tuottaa luonnollisia liikkeitä. Jokainen yksilö voi itse päättää, kuinka hän liikkeitään käyttää ja suuntaa. Luonnollinen liike integroidaan kehon kautta, johon mieli ja tunteet myös sisältyvät. Ne ovat läsnä ihmisen olemassaolossa ja kehittämisessä (Broberg ym. 2003).

Seuraava kuvaus toimii yhtenä esimerkkinä kehotietoisuuden opetuksen sisällöstä toiminnallisen anatomian keinoin. Opetuksen lähtökohtana on liikkeen merkitys ja muutos yksilön evoluutiossa.

H1: ”Liikkumisessa mulla on sellainen elämän evoluutio lähtökohtana. Aloitamme liikkumisen siitä, mistä alkiolla/sikiölläkin liike alkaa eli on aluksi se matomainen tuubi. Liikunnanopettajana minua kiinnostaa elämä ennen syntymää. Se syntymän hetki on vahva flexio, se on myös vauvan turvasento ... Opiskelijat ovat aluksi tässä flexio-asennossa ja sitten maan vetovoima avaa, siirrytään extensio-liikesuuntaan uusia lihasryhmiä aktivoiden, lopuksi nouseaan pystyasentoon ...”

Hän kertoo myös, että pystyasennossa tehdään ”kuudensadan lihaksen tanssi” lihasryhmien toiminnallisten suuntien mukaan. Hänen kokemuksensa mukaan anatominen, somaattinen liike voi nostaa esiin erilaisia tunnetiloja ja mielikuvia, kun ollaan kosketuksessa kehomuistiin solutasolla. Toiminnallisen anatomia syvän viisauden ymmärtämisen opettajana hän kokee saaneensa tanssin ja kehotietoisuuden kehittäjän, Bartenieffin upeasta kehon integraation teoriasta (Hackney 2004).

Kehotietoisuuden opettaminen liikunnan ja taiteen näkökulmasta

Liikuntatieteellisten aineiden opetuksessa pääpaino on fyysinen aktiivisuus terveyden edistämiseksi, sairauden hoidossa ja kuntoutuksessa. Tämä rinnastuu Wikström-Grotell ym. (2016) tutkimuksen, jossa puhutaan liikkeen käytöstä fysioterapiassa; ennaltaehkäisevästi (health cure), hoidollisesti (medical cure) tai harjoittelullisesti (exercise cure). Liikunnallisia

harjoitteita suunnitellaan ihan oikeille asiakasryhmille kuten ikääntyville, aistivammaisille, lapsille tai opiskelijalle itselleen. Lisäksi liikuntatieteellisiin aineisiin kuuluu kaikki luovan liikkeen, ilmaisullisen ja terapeuttisen liikkeen kurssit. Niiden laajuus on valinnaisissa jopa 5 opintopistettä, mikä on laaja ja opetuksellisesti iso kokonaisuus. Lisäksi liikunnan opetuksen alle kuuluu monitaiteellinen yhteistyö. Taideaineilla ja kehotietoisuuden opettamisella on läheinen yhteys ja ne tukevat työskentelyssä toisiaan sallien luovan ilmaisun. Yhteisömuusikon koulutusohjelmaan liittyy yhteistyö musiikinopettajan ja kuvataiteilijan kanssa, joka käynnistyi JamK:ssa ensimmäisenä Suomessa, pioneerityönä. Siinä opetusalueena on yhteisötaiteeseen liittyen liikkeen merkitystä eri yhteisöille. Liikkeen merkitystä yhteisössä voi tarkastella luovan liikkeen ja tanssin kautta. Tanssi voi vahvistaa Anttilan (2009) mukaan ihmisenä olemisen erilaisten ulottuvuuksien, kuten kokemuksellisuuden ja reflektiivisyyden, sekä yksilönä olemisen ja yhteisöön kuulumisen välistä yhteyttä. Ihmisyhteisöt ovat kautta aikojen oivaltaneet tämän yhteyden merkityksen ja halunneet vaalia ja vahvistaa sitä.

Liikuntaan, tanssiin ja oppimiseen liittyen on Rouhiaisen (2006, 26-27) mukaan tehty Suomessa paljon fenomenologista tutkimustyötä, joissa useissa tarkastellaan kehollisten käytäntöjen filosofisia perusteita kirjoittajien omakohtaisen kehollisen tai taiteellisen työn näkökulmasta. Hänen mukaansa tanssin kannalta on mielenkiintoista, että somatiikkaan kietoutuva holistisuus, kokemus ja kehollisuutta kunnioittava asenne ovat alkaneet muovata nykytanssin taiteellisia prosesseja ja pedagogista työtä. Myös somaattisiin menetelmiin liittyvät harjoitteet ja periaatteet ovat tanssijoiden keskuudessa paljon käytettyjä.

Taide, myös tanssi on siksi kuulunut osana kaikkien kulttuurien yhteisölliseen toimintaan. Intuitiivisesti on ymmärretty, että ihminen tarvitsee rikasta kokemusmaailmaa, monipuolisia aistimuksia ja aktiivista toimintaa, ja että merkitysten välittäminen taiteen keinoin vahvistaa yhteisöjä ja rakentaa kulttuurista identiteettiä. Kasvatuspsykologian mukaan mieli ja merkitykset rakentuvat ihmisten keskuudessa kulttuurisena ilmiönä. Kulttuuri tarjoaa ihmiselle välineet maailman jäsentämiseen ja ymmärtämiseen (Bruner 1996).

POHDINTA

Tietopainoitteisen kasvatuksen mukanaan tuoma kehon ja mielen erottaminen toisistaan on Anttilan (2009) mukaan ristiriidassa nykyaikaisen ihmisen tietoisuuden kehitystä koskevan

tieteellisfilosofisen näkemyksen kanssa. Ihmisen tietoisuus perustuu kokemukseen siitä, että kehossa koetut tuntemukset ja tunteet ovat yksilön omia. Tietoisuus herää, kun yksilö havaitsee muutoksen omassa kehollisessa tilassaan ja liittää tämän muutoksen aiempaan informaatioon.

Olen pyrkinyt kehotietoisuuden teoriaosuudessa vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Kehotietoisuuden opetuksen taustalla olevat teoriat (1) ovat moninaiset ja olen työssäni yhdistänyt toisaalta oman teorian tietoni tutkittavien esiin nostamiin teemoihin. Tulososiossa teoria ja haastateltavien ”kommentit” kietoutuvat saumattomaksi kehotietoisuuden opettamisen kuvaukseksi. Toinen haastateltavista, anatomian, fysiologian ja liikuntatieteellisten aineiden opettaja nostaa kehotietoisuuden suhteen mm. seuraavat alan kehittäjät esiin: Leena Rouhiaisen, Jaana Parviainen, Timo Klemola, Anita Sandström ja Jarmo Ahonen. Tanssin puolelta hän mainitsee saaneensa paljon vaikutteita opetukseensa Irmgard Bartenieffilta ja Rudolf Labanilta.

Kehotietoisuuden käsite on kehittynyt sekä fenomenologisen filosofian (Klemola 1998; Laine 1996) että tanssin tutkimuksen kautta. Somatiikka (somatics) viittaa tanssin tutkijan, Rouhiaisen (2006,10-15) mukaan kehollisia kokemuksia hyödyntäviin sekä kehoa ja mieltä integroiviin liikkeellisiin harjoittelumuotoihin (somatic practices) tai kehoterapioihin. Somaattisia menetelmiä kutsutaan joskus holistisiksi menetelmiksi (holistic practices) tai kehotyöksi (”body-work”) (Rouhiainen 2006, 10-27).

Toisaalta toiminnallisen anatomian, liikunnan ja taideaineiden opetuksen kautta avautui mielenkiintoisella tavalla toiminnallisuuden, taiteen ja kehotietoisuuden yhteys. Oman kehon tuntemus, proprioseptinen ymmärrys auttaa kehittämään kinesteettistä empatiakykyä ja ymmärtämään asiakkaiden kinesteettisiä viestejä paremmin vuorovaikutus- ja ohjaustilanteissa. Samalla tulososio on narratiivinen kuvaus siitä, kuinka (2) kehotietoisuuden opetus niveltyy yhden ammattikorkeakoulun opetukseen. Haastattelujen sisällön analysointi paitsi teoreettisesti myös suorilla lainauksilla haastateltavien kertomuksista antaa tästä oivallisen kuvan. Opetusmenetelmistä nousivat esiin toiminnalliset menetelmät kuten luova liike, draaman eri muodot ja tanssi sekä taideaineiden (vrt. yhteisö-muusikon koulutusohjelma) hyödyntäminen kehotietoisuuden opetuksessa. Toiminnallisessa anatomiassa tai draaman toiminnassa koettuja asioita ja tilanteita reflektoidaan yhdessä, jotta ne eivät jäisi toimintaan osallistuneilta käsittelemättä. Oma sisäinen prosessi yleensä jatkuu vielä yhteisen reflektion jälkeen.

Osallistuja joutuu usein miettimään: ”Kuinka tämä kokemus minuun vaikuttaa?” Parhaimmillaan draaman ja kehollisuuden reflektio kehittää tunneälyämme ja saa meidät yhdistämään toimintamme mieleemme liikkeisiin, alamme ymmärtää paremmin elämän ja liikkeen luovaa prosessia.

Ylönen (2004) pohtii kehollista kohtaamista – voisiko kohtaamista ajatella paitsi tanssissa myös asiakkaan kohtaamisessa rajan ylityksenä, dialogisuutena ja kehollisen reflektion kehittymisenä. Itsen näkeminen toisten kautta ja toisten näkeminen itsen kautta johdattaa astumaan tuntemattomaan. Silloin voi antautua luovaan dialogiin. On koettava toisen ainutlaatuisuus ja hyväksyttävä se, ettei voi suunnitella etukäteen edes omaa toimintaa. Asiakkaan kohtaamisen tila on transitionaalinen: siellä kehollistuvat symbolisella tasolla menneisyys ja nykyisyys, reaalityodellisuus ja fantasia. Winnicottin (1988, 23–33; 1997/1971, 21–173) ajatuksia mukaillen kohtaamisen tila on ollut oma kehollisuutemme. Tämä on mahdollistanut sanattoman kommunikaation, toisen ymmärtämisen kinesteettisen empatian kautta ja sanattomasti.

Fysioterapian opettajan haastattelu johdatti filosofisten kysymysten äärelle. Se sai pohtimaan ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä. Mistä ”opeista” fysioterapiatieteen paradigma – fysioterapian ydin muotoutuu? 2000-luvun humanistinen lähestymistapa nostaa kiintoisalla tavalla kehollisuuden (”embodiment”) fysioterapian tarkastelun ja tutkimuksen kohteeksi. (Kurunsaari 2019) Piiraisen (2006) mukaan fysioterapia voidaan nähdä ”kehollisena dialogina”. Hän korostaa, että fysioterapeutti on vastuussa siitä, kuinka keho ymmärretään ja tematisoidaan. Kehollisuuden, liikkeen laadun ja kehollisen ilmaisun ymmärtäminen sisältää tärkeän vuorovaikutuksellisen oppimisen haasteen kaikille terveyden- ja sosiaalipuolen ammattiryhmille. Asiakkaan kohtaaminen ja ohjaus ovat keskeistä useimmissa ko. ammateissa. Kehollisuus kietoo yhteen ihmisen henkisen ja fyysisen ulottuvuuden, mielen ja kehon. Kehollisuuden kautta on mahdollista luoda jaettu merkityksiä, kertoa sanattomia tarinoita ja välittää tunnelmia, tunteita ja elämyksiä, joita sanoin on vaikea tavoittaa. Fysioterapian tavoitteena on yhä korkealaatuisempi liiketerapia, myös kehotietoisuusterapioiden hyödyntäminen, jolloin liikkeen laadun ymmärtäminen korostuu. Bunkan ja Roxendhal, psykofyysisen fysioterapian kehittäjät, korostavat, että fysioterapeutin tulee ymmärtää asiakkaan kehotietoisuutta ja opastaa asiakasta ottamaan paremmin vastuuta terveydestään (mm. Roxendal 1985; Skjaerven ym. 2008; Bunkan 2009).

Kehotietoisuuden opetus soveltuu haastateltavien mukaan kaikille terveyden ja sosiaalialan opiskelijoille. Tulevaisuudessa he näkevät sekä kehotietoisuuden että toiminnallisten menetelmien, toiminnallisen anatomian, liikunnan ja taiteen opetuksen lisäämisen opetuksessa tarpeelliseksi. Erikseen molemmat mainitsivat fysioterapian ja toimintaterapian läheisen yhteyden kehotietoisuuden opetukseen. Niissä ydinosaamisen alueena on ihmisen keho sekä kehollisuuden ja tunteiden reflektointi asiakassuhteissa. Myös muiden ammattien vuorovaikutustilanteissa kehollinen vuorovaikutus on keskeistä kuten kuntoutusohjaajilla, lähihoitajilla ja sairaanhoitajilla.

Opettajien työmäärä on lisääntynyt verkko-opetukseen siirtymisen myötä ja yhä suurempi osa työajasta kuuluu tietokoneiden ääressä ja digitaalinen kuorma lisääntyy. Samalla kun tietokoneiden käyttö opetuksessa on eksponentiaalisesti lisääntynyt, on myös istumisen määrä opiskelijoilla lisääntynyt. Opiskelun koko kuva on muuttunut digitaalisuuden myötä staattisemmaksi. Liikkuva korkeakoulu -hanke on uusi hanke, joka on jatkoa palkitulle liikkuva koulu -hankkeelle. Se on saa-massa hankerahaan syksystä 2019. Tarkoituksena on, että liikkuva, toiminnallinen pedagogiikka otetaan huomioon opetuksessa. Hankkeessa jokainen opettaja sitoutuu miettimään, miten lisätä toiminnallisia menetelmiä opetuksessaan. Sen tavoitteena on saada opiskelijat opiskelun yhteydessä liikkumaan enemmän terveyttä ja hyvinvointia edistääkseen. Pyrkimys vahvaan virtuaaliopetukseen näkyy toisen haastateltavan toteuttamassa satelliittiopetuksessa, jossa ko. liikunnan opettajan työpari käyttää apuna kameraa ja tietokonetta. Yksi ryhmä osallistuu ”lihana ja luuna” paikan päällä toiminnallisen anatomian opetukseen, joka lähetetään samanaikaisesti satelliittilähetyksenä kolmeen muuhun ammattikorkeakouluun.

Voisiko tulevaisuudessa myös liikuntatieteellisessä tiedekunnassa olla kehotietoisuuden opetusta? Se soveltuisi esimerkiksi tanssin, fysioterapian ja terveystieteen opiskelijoille esim. vapaavalintaisena opintojaksona. Myös psykofyysisen fysioterapian opetuksen tulisi olla osa opetusohjelmaa, koska sille löytyy perusteita monelta suunnalta: neurotieteistä, humanistisesta ihmiskäsityksestä ja tanssin tutkimuksesta. Kuinka tulevaisuudessa opetetaan kehotietoisuutta ja liikkeen laatua liikuntatieteellisessä tiedekunnassa – siinäpä 2020-luvun kysymys ko. tieteenalalle?

JOHTOPÄÄTÖKSET

- Kehotietoisuuden taustateoreetikkoina nousevat esiin mm. Leena Rouhiainen, Jaana Parviainen, Timo Klemola, Anita Sandström, Jarmo Ahonen, Roxendahl, Bunkan, Irmgard Bartenieff, Rudolf Laban, Feldenkrais.
- Anatomian ja liikunnan opettajan näkemyksissä nousee esiin mielenkiintoinen yhteys toiminnallisen anatomian, liikunnan ja itse tuotetun luovan liikkeen välillä. Tanssipedagogi osaa taitavasti yhdistää ihmisen evoluution liikemateriaalin toiminnallisen anatomian opettamiseen. joten hänen kautta tutkimukseen nousee liikkeen ja kehollisuuden somaattinen ymmärrys.
- Fysioterapian opettajan lähestymiskulma aiheeseen on oman ”matkan” kuvaus psykofyysiseen fysioterapiaan. Siinä humanistinen lähestymistapa, ihmisen ontologioiden ymmärrys ja kehotietoisuus (embodiment) ja asiakkaan kohtaaminen (kliininen työ) ovat keskiössä.
- Psykofyysisen fysioterapian opettamisessa liikkeen laadun ja kehotietoisuuden yhteys nousee keskeisenä elementtinä esiin.
- Kehotietoisuuden opetus soveltuu kaikille terveyden ja sosiaalialan opiskelijoille kuten fysioterapeuteille, toimintaterapeuteille, kuntoutusohjaajille, lähihoitajille ja sairaanhoitajille. Siitä on hyötyä kaikissa asiakkaan kohtaamistilanteissa esim. ergonomian opetuksessa
- Kehotietoisuus kehittää osallistujan kinesteettisen empatian kykyä ja sen kautta opiskelijan laadullisia valmiuksia kohdata asiakas. Myötätunto toisia kohtaan ja eettinen herkkyyks perustuvat omien kehollisten tuntemusten, omien tunteiden tunnistamiseen ja reflektioon.
- Tulevaisuudessa tarvitaan enemmän kehotietoisuuden, liikunnan ja toiminnallisen anatomian, draaman ja taideaineiden opetusta ammattikorkealuihin.

LÄHTEET

- Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29(2), 84-92.
- Arnold, P. J. 1979. *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.
- Bjorbærkmo, W. S. & Shaw, J. 2018. Physiotherapy at the intersection between standardization and individual adaptation. In Gibson, B., Nicholls, D., Setchell, J., & Groven K. S (eds.) *Manipulating practices: A critical physiotherapy reader*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske/NOASP, 285- 307.
- Blackburn, J. & Price, C. 2007. Implications of presence in manual therapy. *J. Bodyw Mov Ther.* 11: 68-77.
- Broberg, C. & Lähteenmäki, M-L. & Beckmann, K. & Lehto, P. & Thys, W., Aars, A. & Vandenberghe, R. 2003. A conceptual framework for curriculum design in physiotherapy education - an international perspective. *Advances in Physiotherapy* 5 (4), 161-168.
- Bunkan, B. & Friis, S. & Opjordsmoen, S. & Moen, O. 2009. The Comprehensive Body Examination (CBE): From Global Impressions to Specific Sub-Scales. *Advances in Physiotherapy* 4(4), 161-168.
- Bruner, J. 1996. *Teh culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Damasio, A. 2010. *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon Books.
- Dewey, J. 1963. *Experience and. Education*. New York: Mc Millan.
- Ervasti, E.-L. 1995. *Analyysi fysioterapiatutkimuksesta. Fysioterapian laudaturtyö*. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa Kirjonen, J. & Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Muuttuva aisiantuntijuus*. Jyväskylän ylopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86-102.
- Gyllensten, A.L. & Skär, L. & Miller, M. et. al. 2010. Embodied identity - a deeper understanding of body awareness. *Physiother Theory Pract.* 26, 439-446.
- Giddens, Anthony 1991, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press. Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Kirjonen, J. (toim.) *Tietotyö ja*

- ammattitaito. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, 39-62.
- Ginzburg, K. & Tsur, N. & Barak-Nahum, A. 2014. Body Awareness: Differentiating between sensitivity to and monitoring of body signals. *J Behav Med* 37: 564-575.
- Hackney, P. 2002. *Making Connections: Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals*. London: Routledge.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen*. Porvoo: WSOY.
- Hanna, T. 1995. "What is somatics?" Teoksessa Johnson D. H. (toim.) *Bone, Breath & Gesture*. Berkeley California: North Atlantic Books, 342-352.
- Heikkilä, I. 2016. "Ohjaajilla on suuri vastuu siinä, että miten se opiskelijan reflektio lähtee käyntiin ja kehittyy" Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä reflektion kehittymisen tukemisesta ohjatuissa opetusharjoittelussa Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajakoulutus. Lapin yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identtiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175.
- Hislop, H. 1975. "The not-so-impossible dream". *Physical Therapy* 10 (55), 1060- 1080.
- Holmes, Mary 2010. *The Emotionalization of Reflexivity*. *Sociology* 44:1,139-154.
- Illers, K. 2014. *Transformative learning and identity*. *J Transform Educ.* 12, 148-163.
- Isaacs, W. 2001. *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Helsinki: Kauppakaari.
- Klemola, T. 1998. *Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista*. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 66*.
- Klemola, T. 2013. *Mindfulness. Tietoisuuden harjoittamisen taito*.
- Kolb D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Prentice Hall. New Jersey.
- Komulainen, J.; Turunen, T. & Rohiola, U. 2009a. *Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia*. Teoksessa Blomberg, S.; Komulainen, J.; Lange, K.; Lapinoja, K. P.; Patrikainen, R., Rohiola, U.; Sahi, S. & Turunen, T. *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS Kustannus, 195–208.
- Kortelainen, I. & Saari, A. & Väänänen, M. 2014 *Mindfulness ja tieteet: tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena*. Tampereen University Press.
- Kurunsaaari, M. 2019. *Perspectives on physiotherapy students` professional competence*

- development during their education. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Laine, T. 1996. Eri puolilta kehoa. Teoksessa Koikkalainen, Riita (toim.) Ruumiita! Jyväskylän ylioppilaskunta. Julkaisusarja 39, 156-168.
- Laine, T. & Malinen A. (toim.) 2009. Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Hansaprint Direct Oy.
- Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2002. Yliopisto- ja korkeakoulutopiskelijan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- MacDonald, E. & Shirley, D. 2009. The Mindfull Teacher. New York: The Teachers Collage Press.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. University of Jyväskylä. Faculty of Education. SoPhi. University of Jyväskylä.
- Mangione, M. A: 1993. The Origins and Evolution of somatics: Interviews with Significant Contributors to the Field. PhD thesis. The Ohio State University. Columbus.
- Merleau-Ponty, M. 1964. Phenomenology of Perception. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Reflection in Adult Education. Prentice Hall: New Jersey.
- Nicholls, D. A. & Gibson, B. E. 2010. The body and physiotherapy. Physiotherapy Theory and Practice 26 (8), 497-509.
- Niskala, K. 2010. Luentomateriaali Basic Body Awareness kurssi I. 16.-21.06.2010. Helsinki.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden koulutuskeskus. 51–70. 114
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Parviainen, J. 1998. Liikkuvia ja liikutettuja kehoja. Fenomenologinen analyysi tanssivan subjektin muotoutumisesta ja tanssitaiteen tiedollisista ja eettisistä arvoista. Tampereen yliopisto. Filosofian väitöskirja.
- Parviainen, J. & Kinnunen, T. & Kortelainen, I. 2016. Ruumiillisuus ja työelämä. Tampere: JuvenesPrint Oy.
- Peltomäki, E. 1996. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.

- Piirainen, A. 2006. Pedagoginen fysioterapiasuhte edistää asiakkaan toimintakykyä. *Fysioterapia* 5:25-28.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa – tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Roxendahl, G. 1987. Ett helhetsperspektiv – sjukgymnastik inför framtide. Lund: Studentlitteratur.
- Roxendahl, G. & Winberg, A. 2002. Levande människa. Basal kroppkännedom för rörelse och vila 4. painos. Natur och kultur.
- Rouhiainen, Leena 2006. Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. Teoksessa Houni, P. & Laakkonen, J. & Reitala, H. & Rouhiainen L. *Liikkeitä näyttämöllä. Näyttämö & Tutkimus*. Helsinki: TeaTS.
- Saari, A. 2016. Tietoisuustaitojen ristiriidat opetustyössä. Teoksessa Parviainen, J. & Kinnunen, T & Korteainen, I. 2016. *Ruumiillisuus ja työelämä*. Tampere: Juvenes Print Oy, 199-214.
- Schön D. (1988). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schraw, G & Moshman D. 1995. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review* 7, 351-371.
- Senior B. (1997). Team roles and team performance: Is there 'really' a link? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 241-258.
- Skjaerven, L.H. & Kristoffersen, K. & Gard, G. 2008. An eye for movement quality: A phenomenological study of movement quality reflecting a group of physiotherapists' understanding of the phenomenon. *Physiotherapy Theory and Practice* 2008, Vol 24, No 1, 13-27.
- Skjaerven, L.H. & Kristoffersen, K. & Gard, G. 2010. How can movement quality be promoted in clinical practice? A phenomenological study of physical therapist experts. *Physical Therapy* 90 (10), 1479-1492.
- Skjaerven, L.H. & Gard, G. & Sundahl, M. A. 2015. Reliability and validity of body awareness rating scale (PARS), an observational assessment tool of movement quality. *Eur J Physioter* 17,19-28.
- Suojanen, U. 1992. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Helsinki: Finn Lectur.
- Talvitie, U. 1991. *Lääkintävoimistelijan työn kehitysvaiheita: fysioterapian kohteen ja menetelmien muuttuminen ja koulutuksen kehittyminen 1900-luvulla Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen julkaisu.
- Toom, A.2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen

- tarkasteluun. Teoksessa Toom, Auli & Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.) 2008. Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura, Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T.; Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009a. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Blomberg, S.; Komulainen, J.; Lange, K.; Lapinoja, K. P.; Patrikainen, R., Rohiola, U.; Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–187.
- Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Kirjonen, J. (toim.) Tietotyö ja ammattitaito. Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, 39-62.
- Tynjälä, P.; Heikkinen, H. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302–315.
- Varto, J. 1992a. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettaja-koulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 31-46.
- Wikström-Grotell, C. 2016. Rörelse som värde, mening och känsla – mot humanvetenskaplig ideamodell för fysioterapi. Vasa: Akademisk avhandling.
- Winnicott, D. D. 1971. *Playing and Reality*. London: Tavistock.
- Yin, R. K. 2003. *Case study research. Design and methods*. 3. painos. Thousand Oaks., CA: Sage.
- Ylönen, M. 2004. Sanaton dialogi. Tanssi ruumiillisena tietona. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 96.

3 LIKKUMISEN OHJAAMINEN -TUTKINNON OSAN TOTEUTUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMINEN

Tea Mäkinen ja Emmi Reinilä

TIIVISTELMÄ

Harva suomalainen aikuinen täyttää terveyttä edistävän liikunnan suositukset ja pääosa päivästä vietetään passiivisesti. Työpaikalla vietetään suuri osa arjesta. Sen vuoksi työpaikkoja olisi tärkeä hyödyntää terveyden edistämisessä. Työpaikan kulttuurilla ja ilmapiirillä on tärkeä rooli aktiivisen työpäivän muodostamisessa. Tämän työn tarkoituksena oli kehittää Jyväskylän Gradiassa toteutettavaa ammatillisen koulutuksen vapaavalintaista Liikkumisen ohjaaminen -tutkinnon osaa. Koulutuksella pyritään työyhteisön asenneilmapiirin muuttamiseen ja liikunnallisen toimintakulttuurin luomiseen liikuttajien kouluttamisen avulla.

Tutkinnon osan suunnittelu tehtiin yhteistyössä Gradian, Keski-Suomen Liikunta ry:n ja Jyväskylän yliopiston kanssa. Tutkinnon osan kehittämistyön pohjalla oli jo tällä hetkellä toteutuksessa oleva Liikkumisen ohjaaminen -tutkinnon osa (15 osp) ja sen valmiiksi asetetut osaamistavoitteet. Suunnittelimme tutkimus- ja kehittämistyönä koulutuksen lähiopetuspäivien sisältöjä ja käytettäviä opetusmenetelmiä. Kehittämistyötä tehtiin moniammatillisissa palavereissa sekä itsenäisesti.

Tutkinnon osaan sisältyy kaksi 8 tunnin orientaatiopäivää, harjoittelupaikassa suoritettavat 8 tehtävää sekä näyttö. Tutkinnon osan sisällöstä kehitettiin kuusiosainen kokonaisuus: ”Tiedä”, ”Tunnista”, ”Toteuta”, ”Tsemppaa”, ”Tarkkaile” ja ”Tiedota”. Tutkinnon osan sisältämät aihepiirit ovat tutkittuun tietoon perustuvia ja pedagogisena lähestymistapana on sekä kokemuksen oppiminen että kognitiivinen oppimiskäsitys.

Moniammatillisella yhteistyöllä eri koulutustasojen ja tahojen välillä päästään hyödyntämään erilaisten toimialojen osaamista kaikkien hyväksi. Tällöin tavoin voidaan tuoda yhteen erilaiset näkökulmat ja ottaa huomioon laajempi kokonaisuus. Tämä kehittämistyö luo pohjan Liikkumisen ohjaaminen -tutkinnon osan toteuttamiselle käytännön koulutyön muokatessa sitä edelleen vastaamaan työelämän ja opiskelijoiden tarpeita.

Asiasanat: Ammatillinen koulutus, kehittäminen, moniammatillinen yhteistyö, työhyvinvointi

JOHDANTO

Suurin osa suomalaisista aikuisista viettää valveillaoloaikansa passiivisesti ja vain harva liikkuu liikuntasuosituksen mukaisesti (Husu ym. 2018). Vähäinen fyysinen aktiivisuus lisää riskiä eri elintapasairauksiin ja ylipainoon (Helajärvi ym. 2015; WHO 2019). Liikunnan lisääminen olisi tärkeää huomioida myös työpaikoilla, sillä työkäiset viettävät siellä noin 1600 tuntia vuodessa (TTL 2018), mikä tekee niistä erinomaisia terveyden edistämisen toimintaympäristöjä. Työntekijöiden fyysisen aktiivisuuden lisäämisellä työpäiviin voidaan vaikuttaa työntekijän yleiseen terveyteen ja sitä kautta työkykyyn. Työntekijöiden terveyden edistämällä voidaan myös säästää säästöjä kustannuksissa, esimerkiksi työpoissaoloja vähentämällä (STM 2014), sekä ylläpitää työn tuottavuutta (TTL 2019b). Lisäksi hyvinvoiva työyhteisö on organisaatiolle kilpailuvaltti (TTL 2018).

Henkilöstöliikuntabarometrin (2017) mukaan myös työntekijät kokevat, että henkilöstöliikunnalla on suuri merkitys työhyvinvointiin ja lisäksi sen avulla voidaan tukea työpaikan ilmapiiriä. Suurin osa työpaikoista tukee henkilöstön liikkumista esimerkiksi taukoliikuntavälineillä, mutta vain harvalla on työpaikallaan oma liikuntaohjaaja tai -vastaava. Myöskin työmatkaliikunnan edistämiseen tarkoitettuja ohjelmia on vain pienellä osalla työpaikoista. Henkilöstöliikunnassa haasteeksi voi nousta myös se, kuinka saada mukaan vähän liikkuvat. Juuri työyhteisön toimintatavat, kuten taukoliikunta ja se, että työkaverit kannustavat mukaan liikkumaan, voivat olla avainasemassa erityisesti vähän liikkuvien mukaan saamisessa (Henkilöstöliikuntabarometri 2017). Esimerkiksi työyhteisössä toimivat liikuntavastaavat voisivat olla ratkaisuna työpaikkaliikunnan edistämässä ja sen kokonaisvaltaisemmassa hyödyntämisessä.

Tämän työn tavoitteena oli kehittää Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradiassa toteutettavaa ammatillisen koulutuksen vapaavalintaista Liikkumisen ohjaaminen -tutkinnon osaa, erityisesti sisällöllisestä näkökulmasta. Tutkinnon osan suunnittelu on tehty yhteistyössä Gradian, Keski-

Suomen Liikunta ry:n ja Jyväskylän yliopiston kanssa. Painopisteenä tässä raportissa on kyseessä olevan tutkinnon osan orientaatiopäivien sisällöt, jotka suunnittelimme tutkimus- ja kehittämistyönä.

TYÖIKÄISTEN FYYSSINEN AKTIIVISUUS JA TYÖHÖN LIITTYVÄT TERVEYSONGELMAT

Työikäisten fyysinen aktiivisuus

Fyysiseksi aktiivisuudeksi katsotaan kaikki lihasten tuottamat liikkeet, jotka vaativat energiankulutusta (WHO 2019). Yhdysvaltojen fyysisen aktiivisuuden ohjeistuksissa (Physical Activity Guidelines for Americans 2018) todetaan, että fyysinen aktiivisuus voidaan jakaa sen intensiteetin mukaan kevyeen, reippaaseen ja rasittavaan aktiivisuuteen. Lepoaineenvaihduntaan verrattaessa kevyen fyysisen aktiivisuuden tuottama lisäys energiankulutukseen on alle kolminkertainen, reippaalla fyysisellä aktiivisuudella 3-6 -kertainen ja rasittavalla fyysisellä aktiivisuudella yli kuusinkertainen (Physical Activity Guidelines for Americans 2018). UKK-instituutin (2018b) terveystieteiden tutkimusten mukaan aikuisen tulisi liikkua kestävyyskuntoa parantaakseen ja terveyttä edistääkseen vähintään 2 h 30 min reippaasti tai 1 h 15 min rasittavasti. Lihaskuntoa ja liikehallintaa tulisi kehittää vähintään 2 kertaa viikossa. Suositellut liikuntamäärät voi koostaa useammasta vähintään 10 minuuttia kestävästä jaksosta (UKK-instituutti 2018b).

UKK-instituutin toteuttaman Suomi 100 KunnanKartta -tutkimuksen (Husu ym. 2018) mukaan suurin osa suomalaisten aikuisten valveillaoloajasta vietetään istuen tai maaten, keskimäärin 8 tuntia 40 minuuttia päivässä. Valveillaoloajasta seisten vietetään vajaat 2 tuntia päivässä. Kestävyysliikuntasuosituksia täytti ainoastaan viidesosa KunnanKartta-tutkimuksen osallistujista. Tutkimuksessa liikunta-aktiivisuutta mitattiin liikemittareilla (Husu ym. 2018).

Fyysisellä aktiivisuudella on useita terveysvaikutuksia. Maailman terveysjärjestön (WHO) (2019) mukaan fyysinen aktiivisuus aikuisilla vähentää korkean verenpaineen, sepelvaltimotaudin, halvauksen, diabeteksen sekä rinta- ja paksusuolen syövän sekä kaatumisten riskiä. Fyy-

sinen aktiivisuus parantaa myös tuki- ja liikuntaelinten terveyttä sekä on avainasemassa energiankulutuksessa ja täten energiatasapainon ja painonhallinnan näkökulmasta olennainen tekijä (WHO 2019).

Tuki- ja liikuntaelinten terveys on yksi hyvän työkyvyn edellytyksistä, ja terve liikuntaelimistö vaatii liikettä ja sopivaa kuormitusta sekä töissä, että vapaa-ajalla (TTL 2019b). Työkyvyn näkökulmasta myös psyykinen hyvinvointi on olennaisessa osassa, sillä mielenterveyden häiriöt ovat yleisin työkyvyttömyyseläkkeen syy (Tilastokeskus 2018). Tästäkin näkökulmasta fyysisen aktiivisuuden merkitys on tärkeä, sillä fyysinen aktiivisuus ehkäisee muun muassa masennuksen riskiä (WHO 2019).

Fyysisen aktiivisuuden lisääminen on yhteiskunnallinen agenda, joka vaatii monitasoista ja -alaista lähestymistapaa (WHO 2019). Työpaikoilla vietetään vuosittain noin 1600 tuntia (TTL 2018), joten työpaikat ovat tärkeitä terveyden edistämisen toimintaympäristöjä. Fyysistä aktiivisuutta voidaan lisätä ja toimintakykyä ylläpitää muun muassa tauottamalla työtä, työmatkaliikunnalla sekä kiinnittämällä huomiota ergonomiaan. Esimerkiksi työmatkaliikunnan keinoin työntekijät voivat saavuttaa jopa kokonaan tai ainakin osittain terveystieteiden kestävyyskuntosuositukset (UKK-instituutti 2018b). Kuitenkin jo suhteellisen vähäisellä liikunnan lisäämisellä on havaittu olevan terveydelle edullisia vaikutuksia (Warburton & Medin 2017), joten pienilläkin lisäyksillä voidaan saavuttaa merkittäviä hyötyjä.

Työhön liittyvät terveysongelmat

Eri ammattiryhmillä on erilaisia terveyttä kuormittavia riskitekijöitä. Työterveyslaitoksen (TTL 2018) mukaan esimerkiksi hoitotyössä on samanaikaisesti asiakastyön tuottamaa psykososiaalista kuormitusta, vuorotyötä sekä kognitiivisesti ja fyysisesti vaativia työtehtäviä. Ammattikuljettajilla sen sijaan istumisen tauottaminen olisi tärkeää, vaikkakin työnkuva voi rajoittaa mahdollisuuksia vaihtaa työskentelyasentoa. Tällaisissa tilanteissa korostuu entisestään työmatka ja vapaa-ajan liikunnan tärkeys (TTL 2018). Seuraavaksi käydään läpi eri ammattiryhmissä esiintyviä yleisimpiä kuormitustekijöitä.

Istumatyö. Kudosten aineenvaihdunta ja kokonaisverenkierto heikkenevät pitkäkestoisen liikumattomuuden, kuten istumisen vuoksi (TTL 2019c). Jalkojen turvotus ja vatsan toimintahäiriöt voivat liittyä istumiseen (Launis 2011b). UKK-Instituutin (2018a) mukaan pitkäkestoisella istumisella on yhteys pitkäaikaissairauksien ilmaantumiseen, kuten diabetekseen ja valtimosairauksiin. Se on todennäköisesti myös yhteydessä niska- ja alaselkäkipuihin, sillä istuminen rasittaa kehon tukirakenteita yksipuolisesti (UKK-instituutti 2018a). Istumatyö liittyy usein näytöpäätetyöhön, johon liittyy väsymystä, silmien kutinaa, käsien rasittumista ja kipua (TTL 2019c). Launis (2011b) toteaa, että vireystilan ylläpitäminen voi olla vaikeaa täysin rentoutuneessa istuma-asennossa. Seisomisen ja istumisen vuorottelu ja asennon vaihtelu olisi paras vaihtoehto (Launis 2011b). Jaloittelun tulisi olla mahdollista istumatyössä lyhyin aikavälein (Launis 2011a).

Seisomatyö. Istumatyön ohella myös jatkuvaa seisomista vaativat työt sisältävät terveyshaittoja. Paikallaan seisominen edellyttää hyvää kestävyyttä asentoa ylläpitäviltä lihaksilta, sillä asento kallistuu helposti vinoon tai lantio työntyy eteen, kun lihakset väsyvät, mikä saattaa aiheuttaa muun muassa selkäkipuja (UKK-instituutti 2018a). Seisominen on pitkinä jaksoina selvästi raskaampaa kuin istuminen, ja staattinen paikallaanolo seisten voi kuormittaa haitallisesti jalkojen verisuonitusta (Launis 2011a). Seisomatyön onkin havaittu olevan jopa suurempi riskitekijä sydänsairauksille kuin istumatyö (Smith ym. 2018). Veren kerääntymistä jalkoihin voidaan ehkäistä liikkumalla (Launis 2011a).

Toistotyö. Toistotyössä samanlaiset lyhyet työvaiheet toistuvat useasti (Työsuojeluhallinto 2015a). Jänteiden ja niitä ympäröivien kudosten liiallinen kuormitus voi aiheutua samanlaisina toistuvien liikkeiden vuoksi (Louhevaara & Launis 2011). Pakkotahtinen työ ja toistotyö ovat psyykkisesti ja fyysisesti kuormittavia (Seppälä 2011). Toistotyön aiheuttamia fyysisiä vaivoja voivat olla rasisairaudet, varsinkin ranteen ja kyynärpään alueella, sekä erilaiset yläraajan kiputilat (Työsuojeluhallinto 2015a). Työsuojeluhallinnon (2015b) mukaan rasis, joka aiheutuu toistotyöstä, tulisi poistaa automatisoimalla koneen tahtiin sidotut ja yksipuoliset työvaiheet. Muulloin rasisusta pyritään vähentämään työympäristöön ja -pisteeseen (esim. riittävästi tilaa työhön ja asennon vaihtamiseen), työjärjestelyihin (esim. työliikkeissä vaihtelua, tauotus) ja työvälineisiin (esim. käsiin ei kohdisteta tärähdyksiä tai tärinää) liittyvillä keinoilla, mikäli automatisoiminen ei ole mahdollista (Työsuojeluhallinto 2015b).

Nostotyö. Raskaiden taakkojen nostaminen ja siirtäminen työssä lisää tuki- ja liikuntasairauksien riskiä, sekä aiheuttaa kuormitusta myös hengitys- ja verenkiertoelimistölle (TTL 2019a). Liikuntaelimistöstä kuormitus kohdistuu erityisesti selkään (TTL 2019b). Joka neljäs työtapa- turma johtuu raskaiden kuormien nostoista (TTL 2019a), ja jo yksikin väärin tehty nosto voi aiheuttaa pysyvän vamman (Työsuojeluhallinto 2017). Raskas fyysinen työ on myös usein yksi ennenaikaisen eläkkeen syytekijöistä (Työsuojeluhallinto 2017). Nostotyöhön liittyviä riskejä pyritään ehkäisemään opetuksen ja harjaannuttamisen (oman kunnon ja lihasten toimintakyvyn merkitys), apuvälineiden ja työn suunnittelun (vuorojen pituus, työnkierto) avulla (TTL 2019a).

Terveysongelmista aiheutuvat haitat

Liikuntaelimistön vaivat ovat Suomessa yleisimpiä työhön liittyviä terveysongelmia sekä sairauspoissaolojen ja työkyvyttömyyden syitä (TTL 2019b). Erityyppiset työn kuormitukset voivat synnyttää liikuntaelinsairauksia ja pahentaa oireita (TTL 2019b). Toisaalta passiivisuus johtaa luukatoon, lihaskunnon heikkenemiseen ja nivelten rappeumamuutoksiin (TTL 2019b). Vaikka liikuntaelimistön ongelmat eivät johtaisikaan suoraan työkyvyttömyyteen, heikentävät ne usein työn sujuvuutta ja yksilön elämänlaatua (TTL 2019b). Selkäsairaudet aiheuttavat eniten sairauspoissaoloja tuki ja liikuntaelinsairauksista (TTL 2019d).

Tuki- ja liikuntaelinsairaudet alentavat työn tuottavuutta (TTL 2019b). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksen (STM 2014) mukaan presenteeismistä eli sairaana työskentelystä johtuvat kustannukset ovat noin 3,4 miljardia euroa vuodessa. Sairauspoissaoloista johtuvat kustannukset ovat myös noin 3,4 miljardia euroa vuodessa. Ammattitautista aiheutuneet kustannukset ovat noin 100 miljoonaa euroa ja työtapa- turmista noin 2-2,5 miljardia euroa vuodessa. Vuonna 2012 työpa- noksen menetys työkyvyttömyyseläkkeistä oli 8 miljardia euroa (STM 2014).

Ammatillinen koulutus

Ammatti-, perus- ja erikoisammattitutkinnot ovat ammatillisia tutkintoja (Opetushallitus 2019a). Ammatillinen perustutkinto koostuu vähintään 180:stä osaamispisteestä (osp) (Opetushallitus 2015). Ammatillinen tutkinto muodostuu ammatillisista tutkinnon osista, joista vähintään yksi on pakollinen ammatillinen tutkinnon osa ja yksi valinnainen ammatillinen tutkinnon

osa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 13 §). Väestön ammatillisen osaamisen kohottaminen, työelämän kehittäminen ja sen osaamistarpeisiin vastaaminen ovat ammatillisen koulutuksen tarkoituksia (Opetushallitus 2019a).

Vuonna 2018 astui voimaan ammatillisen koulutuksen reformi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Opetushallitus (2019b) toteaa, että ammatillisen koulutuksen rahoitusta ja ohjausta sekä tutkintoja ja koulutuksen järjestämistä uudistetaan ammatillisen koulutuksen reformissa ja reformi on hallituksen kärkihanke. Ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyden ja osaamispe-
rusteisuuden kehittäminen sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja yksilöllisten opintopolku-
jen lisääminen ovat keskeisiä reformissa (Opetushallitus 2019b). Jokaiselle ammatillisen kou-
lutuksen opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS),
johon kirjataan tiedot aiemman osaamisen huomioon ottamisesta koulutuksessa, tarvittava uusi
osaaminen (sisällöt ja tavat), osaamisen kehittyminen ja sen osoittaminen sekä yksilölliset oh-
jaus- ja tukitoimet (Opetushallitus 2019c). Tulevaisuuden työelämässä tarvitaan uudenlaista
ammattitaitoa sekä osaamista ja siksi ammatillista koulutusta on välttämätöntä uudistaa (Ope-
tus- ja kulttuuriministeriö 2019).

Tämän työn tarkoituksena oli kehittää eri koulutusaloille vapaavalintaista ammatillista tutkin-
non osaa Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradialle. Kehitystyön taustalla oli jo tällä hetkellä
toteutuksessa oleva Liikkumisen ohjaaminen -tutkinnon osa (15 osp) ja sen valmiiksi asetetut
osaamistavoitteet. Kehityksen kohteena oli tutkinnon osan sisältö ja toteutus.

Kehittämistyön vaiheet

Tarve tutkinnon osan sisällön kehittämiseen lähti liikkeelle Gradian puolesta. Tarkoituksena oli
kehittää vapaavalintainen, kaikille opiskelijoille avoin Liikkumisen ohjaaminen -tutkinnon osa.
Sisällön kehittämistä varten järjestettiin tapaaminen, jossa oli mukana asiantuntijoita Gradialta,
Keski-Suomen Liikunta ry:stä ja Jyväskylän yliopistosta. Tämän tapaamisen pohjalta saimme
tehtäväksi kehittää oman versiomme Liikkumisen ohjaaminen -tutkinnon osan sisällöstä.

Seuraavalla tapaamiskerralla esittelimme oman suunnitelmamme Liikkumisen ohjaaminen -
tutkinnon osan sisällöstä. Olimme kehittäneet sisällöstä viisiosaisen kokonaisuuden: ”Tiedä”,

”Tunnista”, ”Toteuta”, ”Tsemppaa” ja ”Tarkkaile”. Yhteisten keskustelujen jälkeen kokonaisuuteen lisättiin kuudes osa, ”Tiedota” (kuvio 1). Kuusiosainen kokonaisuus osoittaa minkälaista osaamista tutkinnon osan käynyt opiskelija saavuttaa tutkinnon päätteeksi. ”Tiedä”-osiossa opiskelija kerryttää lisää tietämystä terveyteen ja liikuntaan liittyen. ”Tunnista”-osiossa harjoitellaan oman kehon tuntemusta ja opitaan toteuttamaan riskikartoitus työpaikalla. Riskikartoituksessa tarkastellaan työympäristöä turvallisuuden näkökulmasta, sekä selvitetään miten ja missä taukoliikuntaa voi harjoittaa työpaikoilla. ”Toteuta”-osiossa opiskelijat ohjaavat mahdollisuuksien mukaan eri kokoisille ryhmille taukoliikuntaa ja oppivat perusteita projektien hallinnasta teemapäivien järjestämisen muodossa. ”Tsemppaa”-osiossa opiskelijat oppivat kannustamaan, motivoimaan ja rohkaisemaan muita työkavereita lisäämään liikuntaa työpäiviin. ”Tarkkaile”-osiossa keskitytään oman ja muiden toiminnan seuraamiseen ja arviointiin sekä pohditaan mahdollisia muutoksia, joilla toimintaa voisi edelleen kehittää. Viimeiseen ”Tiedota”-osioon kuuluu työntekijöille heidän kehittymisestään tiedottaminen sekä työnantajalle raportointi siitä, millaista hyötyä liikunnan lisääminen työpaikalla on tuottanut.



KUVIO 1. Tutkinnon osan sisällön kuvaus.

Myös Gradian opettajat olivat hahmotelleet toteutussuunnitelmaa koulutuksesta jo olemassa olevan toteutussuunnitelman pohjalle. Opettajat muokkasivat toteutussuunnitelmaa toisen tapaamisen jälkeen uudelleen, ja sovimme heidän kanssaan yhteisen palaverin, jossa kävisimme toteutussuunnitelmaa vielä yhdessä läpi. Kolmannessa tapaamisessa kävimme Gradian opettajien muokkaaman toteutussuunnitelman kohta kohdalta läpi ja keskustelimme, mitä sisällöt (tehtävät ja teoria) tarkemmin voisivat pitää sisällään. Tässä vaiheessa jaoimme tehtäviä vielä

viimeistä tapaamiskertaa varten, jossa mukana olisi koko kehittämistiimi. Meidän tehtäväksemme tuli avata tarkemmin kahden orientaatiopäivän sisältöjä, jotka esittelimme viimeisellä tapaamiskerralla.

Tutkinnon osan sisältö

Liikkumisen ohjaaminen -tutkinnon osaan sisältyy kaksi 8 tunnin orientaatiopäivää ja tämän lisäksi harjoittelupaikassa suoritettavat tehtävät sekä näyttö. Pedagogisena viitekehyksenä opetuksessa olisi tärkeää hyödyntää kokemuksellista oppimista (Kolb & Kolb 2009), esimerkiksi ohjauksen ja liikkumaan motivoinnin yhteydessä. Seuraavaksi kuvataan tarkemmin orientaatiopäivien sisältöjä (taulukko 1).

Ensimmäinen orientaatiopäivä on teoriapainotteinen, minkä vuoksi päivän aikana tulisi hyödyntää toiminnallisia opetusmenetelmiä ja tauottaa työskentelyä esimerkiksi taukoliikunnalla. Päivän aluksi olisi hyvä varata aikaa ryhmäytymiselle, jotta opiskelijat tutustuvat hieman toisiinsa ja oppimisilmapiiristä tulisi avoin sekä luottamuksellinen. Ensimmäistä päivää varten opiskelijoiden tulisi valmistautua tekemällä ennakkotehtävä liittyen opiskelijoiden omaan liikkumisen motivaatioon. Ennakkotehtävän avulla käydään läpi opiskelijoiden erilaisia motivaation lähteitä, jolloin opiskelijat saavat käsityksen motivaation yksilöllisyydestä. Ennakkotehtävää voi purkaa ryhmissä esimerkiksi ajatuskarttojen avulla. Ryhmissä voidaan myös pohtia sitä, mihin näistä motivaatiotekijöistä pystytään ulkoapäin vaikuttamaan ja miten.

Toisena orientaatiopäivänä keskitytään liikunnan ohjaamiseen. Myös toista päivää varten opiskelijoiden tulee valmistella ennakkotehtävä. Ennakkotehtävän tarkoituksena on orientoida opiskelijat ohjaukseen ja saada selville opiskelijoiden sen hetkinen käsitys ja aiemmat kokemukset ohjauksesta. Päivän aikana suunnitellaan ja harjoitellaan taukoliikunnan ohjaamista. Lisäksi tutustutaan erilaisiin valmiisiin työpaikoilla toteutettaviin liikunnallisiin teemapäiviin ja eri apuvälineisiin, joilla voi seurata ja testata omaa liikkumista. Lopuksi käydään läpi harjoittelussa suoritettavat tehtävät.

TAULUKKO 1. Orientaatiopäivien sisällöt.

Aihealueet	Sisällön kuvaus
ORIENTAATIOPÄIVÄ 1	
Tutkinnon osaan liittyviin ammattitaitovaatimuksiin, toteutustapaan ja oppimisalustaan perehtyminen	Opiskelijat perehdytetään tutkinnon sisältöihin, opetusmenetelmiin ja oppimisympäristöihin.
Työhyvinvointi ja sen edistäminen eri työtehtävissä	<i>Teoria:</i> Työhyvinvoinnin määritelmä (TTL 2019e) ja työkykytalo (TTL 2019f). Teorian läpikäynnissä huomioidaan opiskelijoiden erilaiset alat ja niihin liittyvät ominaispiirteet (ergonomia ja terveystriskit) jakamalla tarkastelu neljään ryhmään työn ominaisuuksien mukaan: istuma-, seisoma-, nosto- ja toistotyö.
Terveysliikuntasuosituksukset	<i>Teoria:</i> Liikuntapiirakka (UKK-instituutti 2018b). Suositusten läpi käynnissä voi hyödyntää UKK-Instituutin materiaaleja, esimerkiksi itse täydennettäviä liikuntapiirakoita ja "Testaa liikkumisesi" -verkkosovellusta (UKK-instituutti 2017). Opiskelijoiden tulisi tietää mistä osa-alueista liikuntapiirakka (reipas - rasittava, kestävyyskunto - lihaskunto ja liikehallinta, sekä määrät) koostuu, ja miksi suositukset olisivat tärkeää saavuttaa.
Liikkumaan motivoiminen	<i>Teoria:</i> Liikunnan terveyshyödyt. Liikkumaan motivoiminen sisältää liikuntaan kannustamisen, motivoimisen ja tsemppaamisen. Opiskelijan tulisi osata kertoa liikunnan tuomista terveyshyödyistä ja kannustavasti kertoa niistä muille. Lähipäivänä opiskelijat pitävät pareittain toisilleen motivoivia ja kannustavia puheita. Tarkoituksena on olla sekä motivoivan että motivoitavan roolissa. Tämän jälkeen käydään kokemuskeskustelua motivaatiopuheista pienryhmissä. <i>Ennakkotehtävä:</i> Mikä sinua motivoi liikkumaan? Mitä hyötyä koet itsellesi liikunnasta olevan? Mikä liikkumisen tapa tuottaa sinulle iloa ja miksi?

Turvallisuus- ja riskikartoitus	Teoria: Liikuntavammojen ehkäisy (UKK-instituutti 2018c) ja liikuntavammojen ensiapu (UKK-instituutti 2014). Tähän aiheeseen kuuluu erilaisten ohjaustilanteiden riskikartoitus, johon sisältyy ympäristön ja yksilön turvallisuus. Ympäristön turvallisuudessa opiskelija osaa ottaa huomioon esimerkiksi missä taukoliikuntaa voi fyysisesti järjestää työpaikalla, jotta se on turvallista.
ORIENTAATIOPÄIVÄ 2	
Liikkumisen ohjaaminen	Liikkumisen ohjaaminen tapahtuu joko pareittain tai pienryhmissä (max. 5 henkilöä). Kukin vuorollaan ohjaa muille yksinkertaisia liikkeitä näyttäen oman tasonsa mukaisesti. Ohjaajan tehtävänä on tarkkailla muiden toimintaa ja antaa palautetta. Jos jollakin on jo entuudestaan paljon ohjauskokemusta, voi hän mennä ohjaamaan liikuntatuokion suoraan jollekin suuremmalle ryhmälle, esimerkiksi luokalle tai henkilökunnalle. <i>Ennakkotehtävä:</i> Mitä ohjaus tarkoittaa, millaisia kokemuksia itsellä on ohjaamisesta tai ohjattuna olemisesta? Myös konkreettiset esimerkit: missä kaikkialla ohjaajia on, minkälaista ohjaamista on olemassa?
Taukoliikuntaesimerkit ja oman suunnitelman laatiminen	Opiskelijat saavat käyttöönsä linkkilistan (liite 1), josta löytyy eri taukoliikuntaesimerkkejä. Opiskelija tutustuu eri linkeihin. Opiskelija valitsee linkeistä yhden taukoliikunnan tai suunnittelee oman.
Taukoliikunnan ohjausharjoitukset	Opiskelija ohjaa pienissä ryhmissä muille valitsemansa tai suunnittelemansa taukoliikunnan. Ohjaustilanteen jälkeen pienryhmässä keskustellaan ja annetaan ohjaajalle palautetta (vertaisarviointi) taukoliikuntatuokiosta.
Esimerkkejä liikunnallisista teemapäivistä, haasteista, ideoista ja liikunnan seuraamisen apuvälineistä	Opiskelijoille jaetaan idealista, jossa on linkkejä jo valmiisiin teemapäiviin, ideoita toteutettavista haas-

	teista työpaikalla ja ehdotuksia apuvälineistä oman liikunnan seuraamiseksi. Opiskelijoiden tehtävänä on suunnitella pienryhmissä toteutettavissa oleva liikunnallinen teemapäivä työpaikalle (itse keksitty tai idealistista).
Koulutussopimusjakson aikana toteutettavien tehtävien läpikäyminen	Lähipäivän lopuksi käydään läpi koulutussopimusjakson aikana suoritettavista tehtävistä.

Työssäoppimisen jälkeen olisi hyödyllistä järjestää reflektiopäivä, jossa opiskelijat pääsisivät jakamaan kokemuksiaan liikuttajan roolista työpaikoilla. Reflektiopäiviä voisi järjestää esimerkiksi kaksi kertaa vuodessa, jotta kaikki tutkinnon suorittaneet pääsevät osallistumaan päivään. Reflektiopäivä voitaisiin mahdollisesti järjestää myös verkkoympäristössä, jos opiskelijoita on hankalaa saada paikalle opintojakson päätyttyä.

Liikkumisen ohjaaminen –tutkinnon osan toteutussuunnitelmaan on kuvattu tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset. Ammattitaitovaatimuksissa kuvataan, että tutkinnon osan suorittamisen jälkeen opiskelija osaa toimia liikuntaa ohjaavien suositusten, asiakirjojen ja tavoitteiden mukaisesti sekä edistää ohjattavien liikunnallista elämäntapaa, hyvinvointia ja liikunnallisia taitoja. Tämän lisäksi ammattitaitovaatimukseen kuuluu, että opiskelija osaa luoda liikkumista edistävän toimintaympäristön, suunnitella ja toteuttaa liikuntaa ja liikkumista, huomioida ohjattavien kehityksen, tuen tarpeen ja osallisuuden sekä osaa arvioida ja kehittää omaa toimintaansa. Opiskelijoiden osaamistavoitteiden saavuttamisen arvioinnin lisäksi tulevaisuudessa on tärkeää arvioida koulutuksen sisältöä, menetelmiä ja toimintatapoja yhteistyössä työelämän ja muiden koulutusorganisaatioiden kanssa. Arviointi on tärkeä osa koulutuksen edelleen kehittämistä vaikuttavaksi ja merkitykselliseksi toiminnaksi.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä työssä olemme esitelleet liikkumisen ohjaaminen -tutkinnon osan kehittämistyön tuotoksia. Tutkinnon osan sisältämät aihepiirit ovat tutkittuun tietoon perustuvia ja pedagogisena lä-

hestymistapana on pyritty korostamaan kokemuksellista oppimista kognitiivisen oppimiskäsitteksen rinnalla. Koulutuksella pyritään työyhteisön asenneilmapiirin muuttamiseen ja liikunnallisen toimintakulttuurin luomiseen liikuttajien kouluttamisen avulla.

Tällaiselle koulutukselle on selvästi tarvetta, mutta seuraavana haasteena on koulutuksen markkinointi niin opiskelijoille kuin työpaikoillekin. Työpaikoille koulutusta voisi markkinoida työhyvinvoinnin, työn tuottavuuden, työkuormituksesta aiheutuvien haittojen ennaltaehkäisyyn ja säästettyjen kulujen kannalta. Olisi myös tärkeää alusta asti seurata ja arvioida miten työpaikat ottavat liikuttajan vastaan sekä miten koulutus ja työelämä kohtaavat. Arvioinnin avulla koulutusta voidaan jatkuvasti kehittää. Kun koulutus saadaan toimintaan, olisi sen lyhyen aikavälin vaikutuksia työntekijöiden terveyskäyttäytymiseen ja terveyteen sekä työyhteisöjen toimintakulttuuriin tärkeää tutkia. Koulutuksen mahdollisesti levittyessä laajemmalle voitaisiin pidemmällä aikavälillä tutkia koulutuksen vaikuttavuutta työikäisten hyvinvointiin yhteiskunnallisella tasolla.

Moniammatillinen yhteistyö eri koulutustasojen välillä on tärkeää, jotta voidaan tuoda yhteen erilaiset näkökulmat ja ottaa huomioon laajempi kokonaisuus. Ammatillisen koulutuksen tuoma käytännön osaaminen, yliopiston tutkimuksellinen osaaminen ja alueellisen liikuntapalvelujen kehittämisen asiantuntijuus loivat erinomaisen pohjan tälle kehitystyölle. Myös tulevaisuudessa olisi tärkeää hyödyntää moniammatillista yhteistyötä eri tasoisten koulutusten kehittämisessä. Esimerkkinä tällaisesta yhteistyöstä on myös Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston EduFutura-yhteistyö (EduFutura 2018).

Opiskelijoina ja tulevina opettajina olemme päässeet osallistumaan kehittämistehtävän puitteissa aidon asiantuntijayhteisön toimintaan ja kulttuuriin. Tämä on ollut myös oppimisen syventymisen näkökulmasta merkittävää, sillä asiantuntijuuden kasvu edellyttää pääsyä aitoihin, asiantuntijakulttuurin toimintaympäristöä vastaaviin oppimistilanteisiin (Hakkarainen ym. 2005). Wenger (1998) toteaa, että sosiaalisen osallistumisen kautta opiskelijat voivat myös saada jäsenyyden ja hyväksynnän asiantuntijayhteisöihin. Täten kehittämistyö on oppimisen lisäksi muokannut myös ammatti-identiteettiämme. Asiantuntijuutemme olisi voinut kehittyä vieläkin enemmän, jos olisimme suunnittelun lisäksi päässeet näkemään työtä käytännössä ja edelleen muokkaamaan sitä toimivampaan suuntaan. Tämä kehittämistyö luo kuitenkin pohjan

tutkinnon osan toteuttamiselle käytännön koulutyön muokatessa sitä edelleen vastaamaan työelämän ja opiskelijoiden tarpeita.

LÄHTEET

- EduFutura. 2018. Mikä EduFutura?/ What is EduFutura Jyväskylä? Viitattu 1.5.2019.
<https://www.edufutura.fi/info/>.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6-7.painos. Helsinki: WSOY.
- Henkilöstöliikuntabarometri 2017. Olympiakomitean julkaisusarja 9/2017. Viitattu 31.1.2019.
<http://www.tyoelama2020.fi>.
- Helajärvi, H., Lindholm, H., Vasankari, T. & Heinonen, O. 2015. Vähäisen liikkumisen terveyshaitat. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 131(18), 1713-1718.
<https://www.duodecimlehti.fi/lehti///duo12430>.
- Husu, P., Sievänen, H., Tokola, K., Suni, J., Vähä-Ypyä, H., Mänttari, A. & Vasankari, T. 2018. Suomalaisten objektiivisesti mitattu fyysinen aktiivisuus, paikallaanolo ja fyysinen kunto. UKK-Instituutti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018:30.
http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161012/OKM_30_2018.pdf
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2009. Experimental Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. Teoksessa S. J. Armstrong & C. V. Fukami (toim.) The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development. London: SAGE Publications Ltd, 42-68.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017 13 §/ 01.01.2018/531.
- Launis, M. 2011a. Työpisteen mitoitus. Teoksessa Ergonomia (toim.) M. Launis & J. Lehtelä, 147-165. Helsinki: Työterveyslaitos. Viitattu 28.2.2019. <http://www.julkari.fi>.
- Launis, M. 2011b. Istuminen ja istuimet. Teoksessa Ergonomia (toim.) M. Launis & J. Lehtelä, 174-184. Helsinki: Työterveyslaitos. Viitattu 1.3.2019. <http://www.julkari.fi>.
- Louhevaara, V. & Launis, M. 2011. Voimat, liikkeet ja asennot. Teoksessa Ergonomia (toim.) M. Launis & J. Lehtelä, 69-86. Helsinki: Työterveyslaitos. Viitattu 1.3.2019.
<http://www.julkari.fi>.
- Opetushallitus. 2015. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2015:10. Viitattu 4.4.2019. <http://www.oph.fi>.
- Opetushallitus. 2019a. Ammatillinen koulutus. Viitattu 20.03.2019.
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus.
- Opetushallitus. 2019b. Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanon tuki. Viitattu 20.03.2019. <https://www.oph.fi/reformintuki>.

- Opetushallitus. 2019c. Henkilökohtaistaminen. Viitattu 20.3.2019.
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/henkilokohtaistaminen.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Ammatillisen koulutuksen reformi.
<https://minedu.fi/amisreformi>.
- Physical Activity Guidelines for Americans. 2018. 2. painos. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services. https://health.gov/paguidelines/second-edition/pdf/Physical_Activity_Guidelines_2nd_edition.pdf.
- Seppälä, P. 2011. Tehtäväkokonaisuus. Teoksessa Ergonomia (toim.) M. Launis & J. Lehtelä, 215-223. Helsinki: Työterveyslaitos. Viitattu 1.3.2019. <http://www.julkari.fi/>.
- Smith, P., Ma, H., Glazier, R.H., Gilbert-Ouimet, M. & Mustard, C. 2018. The Relationship Between Occupational Standing and Sitting and Incident Heart Disease Over a 12-Year Period in Ontario, Canada. American Journal of Epidemiology 187 (1), 27–33. Doi: 10.1093/aje/kwx298.
- STM. 2014. Menetetyn työpanoksen kustannus. Sosiaali- ja terveysministeriön työsuojeluosasto toimintapolitiikkayksikkö strateginen suunnittelu -ryhmä. Viitattu 1.3.2019. <https://stm.fi/>.
- Tilastokeskus. 2018. Työkyvyttömyyseläkettä saaneet. Viitattu 3.3.2019.
<https://findikaattori.fi/fi/76>.
- TTL. 2018. Mars matkalle! – Terveyttä työpaikoille. Viitattu 2.3.2019. <https://www.ttl.fi>.
- TTL. 2019a. Nostotyöt. Viitattu 28.2.2019. <https://www.ttl.fi>.
- TTL. 2019b. Tuki- ja liikuntaelinten terveys. Viitattu 28.2.2019.
<https://www.ttl.fi/tyontekija/tuki-liikuntaelinten-terveys/>
- TTL. 2019c. Toimisto- ja tietotyö. Viitattu 1.3.2019.
<https://www.ttl.fi/tyoymparisto/ergonomian-tietopankki/toimisto-ja-tietotyö/>
- TTL. 2019d. Yleisimmät tuki- ja liikuntaelinvaivat. Viitattu 1.3.2019. <https://www.ttl.fi>.
- TTL. 2019e. Työhyvinvointi. Viitattu 1.3.2019. <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>.
- TTL.2019f. Työkykytalo. Viitattu 1.3.2019. <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyokykytalo/>.
- Työsuojeluhallinto. 2015a. Toistotyö. Viitattu 1.3.2019.
<https://www.tyosuojelu.fi/tyoolot/fyysinen-kuormitus/toistotyö>
- Työsuojeluhallinto. 2015b. Toistotyön rasituksen vähentäminen. Viitattu 1.3.2019.
<https://www.tyosuojelu.fi/tyoolot/fyysinen-kuormitus/toistotyö/vahentaminen>
- Työsuojeluhallinto. 2017. Nostot käsin. Viitattu 28.2.2019.
<http://www.tyosuojelu.fi/tyoolot/fyysinen-kuormitus/nostot-kasin>.

- UKK-instituutti. 2014. Liikuntavammojen ensiapu. <http://www.ukkinstituutti.fi>.
- UKK-instituutti. 2017. Testaa liikutko tarpeeksi. Viitattu 26.3.2019. <http://www.ukkinstituutti.fi>.
- UKK-instituutti. 2018a. Liiallisen istumisen haittoja. Viitattu 28.2.2019. <http://www.ukkinstituutti.fi>.
- UKK-instituutti. 2018b. Liikuntapiirakka aikuisille. Viitattu 26.3.2019. <http://www.ukkinstituutti.fi/liikuntapiirakka/liikuntapiirakka-aikuisille>.
- UKK-instituutti. 2018c. Liikuntavammojen ehkäisy: riskien tunteminen ja ennakointi. Viitattu 26.3.2018. <http://www.ukkinstituutti.fi>.
- Warburton, D. E. R. & Bredin, S. S. D. 2017. Health benefits of physical activity: A systematic review of current systematic reviews. *Current Opinion in Cardiology* 32 (5), 541-556. DOI:10.1097/HCO.0000000000000437.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHO. 2019. Physical Activity. Viitattu 3.3.2019. <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/>.

LIITE 1

Ideoita ja linkkejä työpaikkaliikuntaan:

Liikunnalliset harjoitukset:

- Minuutin kestäviä liikunnallisia harjoituksia <https://oneminutesport.fi>
- Selkäliiton jumppakissan harjoituksia <https://www.youtube.com/channel/UCwdKAr4Q339ISLWRNzRoflg>
- Smartmoves <https://www.youtube.com/playlist?list=PLDlux754GmPqGuE8YCVylG-RSCU7hS-CC>
- Voimisteluliiton jumppavinkkejä <https://www.youtube.com/watch?v=J5ZzzcUb69w&list=PLiasumBC3gz2V79B9etW3pu4yb6xhGACz>
- Pylly ylös -taukojumppavideot https://www.youtube.com/watch?v=Ct6iH-sOa_mM&list=PLMDuUH9oIoj4-y-MtZHqIEGKvpq-qx64&index=2&t=0s
- Cuckoo Workout taukojumppavideoita <https://www.youtube.com/watch?v=Y-11Kh3vygw&list=UUBegz9WqbhwwFiQK0sJRh3g&index=1>

Rentoutusharjoituksia:

- Työkaluja mielen hyvinvointiin: Lihasjännityksen laukaiseminen rentoutuksen avulla (audio) <https://www.youtube.com/watch?v=QDjB6dwqK-0>
- Työkaluja mielen hyvinvointiin: Levähtäminen ajatuksen avulla (audio) <https://www.youtube.com/watch?v=B0Ae0agAn3w>
- Asteittain etenevä eli progressiivinen rentoutus <https://www.youtube.com/watch?v=oxxnk1PUoYM>
- Rentoutusharjoituksia (Selkäliiton jumppakissa) <https://www.youtube.com/playlist?list=PLv6QsTgL8Y8VPuvI8jyz5f94SEjsmF32y>

Sovelluksia:

- Stand up (työasentojen seuraaminen)
- Take a Break (meditaatioharjoitukset)
- Sports Tracker (GPS-paikannus, seuranta)
- Työpaikoille suunnatut: Cuckoo ja Break pro (maksulliset)

- Sprintgame (taukoliikunta)
- Selkäliiton maksuton sähköpostimuistutus (linkki päivittäin vaihtuvaan taukoliikuntaan)
- AAPTIV (kuunneltavat harjoituksia)
- LOSE IT (tiimihaasteita)
- SPORTYWE (löydä itsellesi treenikaveri)
- Polar Flow (liikkumisen seuranta)

Teemapäiviä, haasteet, tempaukset:

Valmiit materiaalit:

- [Porraspäivät](#)
- [Tyky-päivät](#)
- [Kilometrikisa](#)
- [KKI maksuttomat materiaalit](#) (esim. Matka hyvään kuntoon, istumiskortti, työmatkakortti)
- [Olympiakomitean materiaalit](#) (esim. Liikettä työpaikalle)

Muita ideoita:

- Hissitön huhtikuu
- Kahvitauot seisten tai liikkuen
- Kävelypalaverit
- Työpaikkasuunnistus
- Pari/tiimi-challenge; työpaikoilla jaetaan parit/tiimit ja jaetaan vuorottaisia päiviä, jolloin joku on suunnitellut esim. 5min vapaavalintaisen liikuntatuokion parille/tiimille
- Osallistuminen työpaikkatiiminä erilaisiin liikuntatapahtumiin (esim. ExtremeRun, Likkojen lenkki, NiceRun, Tough Viking)
- Leuanveto-, punnerrus-, työmatkaliikunta-, askelmittari- ja lankutushaasteet
- Liikuntalajikokeiluja
- Lounasdisco
- [Kuntokatsastus](#)
- [Firstbeat](#)
- [InBody-mittaus](#)
- Aktiivisuusmittarit
- Näihin voi lisätä kannustimia, esim. haasteiden voittajille leffalippuja, henkilökohtaisia kuntotestauksia

LUKU II

TULEVAISUUDEN

OPETTAJAOSAAMINEN

4 FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN TULEVAISUUDEN TARPEITA – fysioterapian ydinosaaminen –kyselyn tuloksia AMK-opiskelijoilta

Outi Ilves

TIIVISTELMÄ

Fysioterapia tieteenalana koostuu kahdesta yhtä tärkeästä paradigmasta: luonnontieteellinen (bio-medikaalinen) sekä humanistinen paradigma. Fysioterapian peruskoulutus Suomessa on alempi korkeakoulututkinto, jonka laajuus on 210 opintopistettä. Se antaa pätevyyden toimia laillistettuna fysioterapeuttina Suomessa. Useissa muissa maissa fysioterapeutin peruskoulutus on maisteritasoinen. Tämän kyselytutkimuksen tarkoituksena oli selvittää fysioterapian perustutkinto-opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaisia osaamisalueita fysioterapeutit tarvitsevat tulevaisuudessa ja miten fysioterapian koulutusta ja alaa tulisi kehittää.

Menetelmänä oli puolistrukturoidut Webropol-kyselyt fysioterapian perustutkinto-opiskelijoille vuosina 2017 (N=141) ja 2018 (N=102). Ensimmäisessä kyselyssä on vastaajia opintojen kaikista eri vaiheista ja toisessa kyselyssä vastaajista valtaosa oli opintojensa loppuvaiheessa tai alle 3 kk sitten valmistuneita. Tässä työssä kyselyiden avoimet kysymykset on analysoitu laadullisella sisällönanalyysimenetelmällä. Analyysi toteutettiin kummastakin kyselykerrasta erikseen, aineistolähtöisesti luokitellen.

Fysioterapian perustutkinto-opiskelijat ajattelevat tulevaisuuden fysioterapeutilta vaadittavan sekä syvää että laajaa osaamista asiakastilanteissa, lisäksi nykyistä enemmän teknologiaosaamista. Fysioterapeuttikoulutukseen toivotaan yksilöllisiä erikoistumisvaihtoehtoja, lisää käytännön harjoittelua sekä uusinta näyttöön perustuvaa tietoa opetukseen. Korkeampi koulutus (maisteritaso) ja tutkimusyhteistyö nousivat esiin sekä fysioterapian koulutuksen, että alan kehittämistä koskevissa vastauksissa. Lisäksi opiskelijat toivoivat parempaa yhteistyötä ja kollegiaalisuutta oman ammattikunnan kanssa sekä muiden ammatillisten sidosryhmien kanssa. Fysioterapeutin ammatillinen rooli ja asema eri työympäristöissä koettiin jokseenkin epäselväksi. Ammattiroolin rajapintojen hahmottamisessa auttaisi moniammatillisen yhteistyön sekä lisääminen jo opinnoissa, mutta myös kaikilla työelämän sektoreilla, sekä pidempi koulutus. Oman osaamisen tunnistamiseen ja markkinointiin tulisi panostaa opiskelijoiden näkemyksen mukaan. Vastauksien mukaan moniammatillisen yhteistyön laajentaminen perinteisestä terveydenhuollon viitekehyksestä innovatiivisemmin mm. markkinoinnin ja teknologian pariin, toisi kenties uutta näkökulmaa ja kaivattua nostetta fysioterapian alalle.

Asiasanat: Fysioterapeutti, koulutus, tutkinto, kehittäminen, osaaminen

JOHDANTO

Arkisissa kahvipöytäkeskusteluissa on kysytty, miten me fysioterapeutit erotumme työmarkkinoilla personal trainereista ja liikunnanohjaajista? Miten asiakkaat ja yhteistyötahot osaisivat hyödyntää osaamistamme paremmin? Miksi jotkut menevät vaivansa kanssa mieluummin liikunnan ammattilaiselle, kuin fysioterapeutille, vaikka meillä olisi eksaktimpi osaaminen? Mikä alaamme vaivaa, kun emme ole samaa mieltä asioista? Tuemmeko riittävästi toisiamme? Osaammeko tunnistaa, sanoittaa ja markkinoida osaamistamme riittävästi? Nämä kysymykset ovat hyviä ajatuksen virittäjiä fysioterapian alan kehityskulkua pohtiessa. Perustutkinto-opiskelijat omaksuvat ammatitiroolin ja –identiteetin siemenen jo opiskeluvaiheessa. Osa fysioterapeutiksi kasvamisesta tapahtuu käytännön työssä. Työharjoittelukokemuksilla ja työelämäyhteyksillä on suuri vaikutus siihen millaisen ammatillisen identiteetin kukin itselleen rakentaa, tai millaiset työkalut sellaisen rakentamiseen saa. Tämän vuoksi opiskelijoiden näkökulma sekä koulutuksen kehittämisen, että koko alan kehittämisen kannalta on erittäin tärkeä.

Koulutuksen merkitys sosiaalisten roolien ottamisessa on kasvanut yhteiskunnassamme (Antikainen 1998, 184). Fysioterapian peruskoulutus on alempi korkeakoulututkinto, jonka laajuus on 210 opintopistettä ja se kestää täysipäiväisesti opiskellen 3,5 vuotta. Fysioterapeutteja koulutetaan 15 eri ammattikorkeakoulussa Suomessa (Suomen Fysioterapeutit). Muissa maissa fysioterapeutin perustutkinto on pääsääntöisesti pidempi, maisteritasoinen tutkinto (<http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>). Suomessa terveystieteen maisterin tutkinnon fysioterapia pääaineena voi suorittaa ainoastaan Jyväskylän yliopistossa.

Fysioterapian tieteenalana koostuu kahdesta yhtä tärkeästä paradigmasta: luonnontieteellinen sekä humanistinen paradigma. Viimevuosina vallalla on ollut biomedikaalinen paradigma, jota humanistinen paradigma on lähinnä täydentänyt (<http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>). Fysioterapian maailmanjärjestön laatima suositus fysioterapiakäytännöksi sanoo, että fysioterapian tulee perustua parhaaseen tutkimusnäyttöön, terapeutin kokemukseen sekä potilaan arvoihin (<https://www.wcpt.org/sites/wcpt.org/files/files/KN-EBP-Overview.pdf>). Tässä suosituksessa kohtaavat sekä biolääketieteellinen että humanistinen

lähtökohta. Fysioterapeuttien ammattiroolin ydinaluetta on siis jatkuva fysioterapiatieteen seuraaminen ja hoidon perustaminen tutkimustietoon, jolle ominaista on sen uusiutuvuus ja edistyminen.

Tämän kyselytutkimuksen tarkoituksena oli selvittää fysioterapian perustutkinto-opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaisia osaamisalueita fysioterapeutit tarvitsevat tulevaisuudessa ja miten fysioterapian koulutusta ja alaa tulisi kehittää.

MENETELMÄT

Aineisto perustuu Suomen Fysioterapeuttien Fysioterapian Ydinosaminen -tutkimushankkeen, jossa fysioterapeuttiopiskelijoille suunnatut kyselyt toteutettiin vuonna 2017 ja vuoden päästä uudelleen 2018 ammattikorkeakouluissa. Seurantakyselyssä on mukana sekä samoja, että uusia vastaajia. Ammattiin jo valmistuneiden kyselyjen tulokset on julkaistu Suomen fysioterapeuttien verkkosivuilla (Fysioterapian ydinosaminen).

Kyselyihin kuului sekä strukturoituja kysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Avoimet kysymykset (3 kpl) on analysoitu tässä työssä laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysimenetelmällä (Eskola & Suoranta 1998). Tässä työssä tekstimuotoinen avointen kysymysten vastausaineisto on luokiteltu ja abstrahoitu luokiksi ja hierarkkisiksi käsitteiksi aineistoon perustuen. Hierarkia kuvaa asioiden toisiinsa liittymistä, ja on esitetty tulososassa taulukoin, joissa kussakin luokassa edetään suuremmasta pääteemasta pienempiin, konkreettisempiin alateemoihin, joiden määrä vaihtelee aineistolähtöisesti. Tuloksissa esitetään joitakin valikoituja suoria lainauksia, jotka edustavat hyvin aineistossa esiintyneiden vastausten sanomaa. Vastaukset ovat anonyymejä ja ne ovat eri henkilöiltä.

TULOKSET

Tutkittavien sosio-demografiset tiedot on esitetty taulukossa 1. Ensimmäisessä kyselyssä vastaajia oli 141 ja vuoden päästä toisessa 102 kpl. Lähes viidennes vastaajista oli naisia ja vastaajien kes-

kiarvoikä molemmilla vastauskerroilla oli noin 28 vuotta. Ensimmäiseen kyselyyn vastasi opiskelijoita kaikista opintojen eri vaiheista, kun taas vuoden päästä vastaajat olivat opinnoissaan pidemmällä ja enemmistö vastaajista (48 %) oli vastavalmistuneita (taulukko 1).

Taulukko 1. Tutkittavien sosio-demografiset tiedot.

	Kysely 1, N=141	Kysely 2, N=102
Ikä, ka (SD) vuotta	28,0 (6,9)	28,4 (6,3)
Sukupuoli, naisia/miehiä	81 % / 19 %	85 % / 17 %
Koulutustausta ennen fysioterapiaopintoja		
Ylioppilas	44 %	50 %
Ammattikoulu tai ammattiopisto tai vastaava	30 %	30 %
Ammattikorkeakoulu tai vastaava	14 %	10 %
Yliopisto tai vastaava	9 %	7 %
Muu	4 %	3 %
Opintojen nykyinen vaihe		
Suoritettu alle 60 op	8 %	-
Suoritettu 60-119 op	23 %	7 %
Suoritettu 120-180 op	36 %	26 %
Suoritettu yli 180 op	28%	18 %
Valmistunut alle 3 kk sitten	5 %	48 %

Opiskelijoiden näkemykset fysioterapian ydinosaamisesta 10 vuoden päästä

Opiskelijoilta kysyttiin, millaista fysioterapian osaamista heidän mielestään tarvitaan 10 vuoden päästä. Ensimmäisellä kyselykerralla opiskelijat vastasivat tarvittavan sekä monipuolista että koanisvaltaista, kuin myös syvää erikoisosaamista eri aihealueilta, kuten esim. TULES tai neurologinen kuntoutus. Lisäksi esille nousi voimakkaasti teknologian hyödyntäminen terapiassa sekä sosiaaliset taidot niin terapiassa asiakaskontekstissa, kuin myös yhteistyön ja verkostoitumisen nimissäkin (taulukko 2). Ikä-ihmisten kuntoutuksen tärkeys nousi myös esiin:

”Laaja-alaista anatomian, fysiologian ja biomekaniikan osaamista tules-alalla. Geriatrisen fysioterapian osaamista yhä kasvavalla ikääntyneiden väestöosuudella. Kokonaisuuden näkevää ja ihmisen toimintakykyä monipuolisesti tarkastelevaa fysioterapiaa. Fysioterapeuttien osaamista laaja-alaisesti hyödyntäviä työympäristöjä (kuten suoravastaanotto toiminta). Yhteistyökykyisiä asiantuntijoita toimimaan yhdessä muiden ammattiryhmien tärkeimpänä muut terapeutit ja lääkärit.”

Taulukko 2. Opiskelijoiden näkemysistä fysioterapian tärkeimmistä osaamisalueista 10 vuoden kuluttua ensimmäisellä kyselykerralla.

	Pääteema	Alateemat 1	Alateemat 2	Alateemat 3
I	Teknologia-osaaminen	Hyvinvointiteknologian hyödyntämistä terapiassa	Etäohjaus	
II	Vuorovaikutustaidot	Asiakkaan kokonaisvaltainen kohtaaminen ja huomioiminen terapiassa Yhteistyötaidot	Motivointi- ja ohjaustaidot Moniammatillinen työskentely Verkostoituminen	Rohkeus ja ammattiylpeys
III	Asiantuntijuus ja informaatiotaidot	Tiedonhaku Tutkimustiedon tulkinta Viestintä	Palvelumuotoilu Yrittäjäyys Suoravastaanottotyylinen toiminta	
IV	Kansainvälisyys	Monikulttuurinen ymmärrys	Kielitaito	
V	Erikoistunut terapiaosaaminen	TULES-fysioterapia Psyko-fyysinen terapia Gerontologinen fysioterapia Neurologinen kuntoutus Muut mainitut spesialiteetit: Äitiysfysioterapia Muistisairaiden fysioterapia Palliativinen fysioterapia Lasten fysioterapia Työterveys	Ylipainoisten hoito Manuaaliset taidot Toimintakyvyn arviointi Ohjaustaidot	
VI	Preventio	Fyysisen aktiivisuuden lisääminen, erityisesti lapsilla Sairauksien ja ylipainon ehkäisy Motivointi		

Toisella kyselykerralla, eli vuoden päästä, fysioterapeuttiopiskelijat vastasivat kysymykseen, ”Millaista fysioterapian osaamista mielestäsi tarvitaan 10 vuoden päästä?” taulukon 3 mukaisesti. Tällä kerralla vastauksista esille nousi edellisvuotta voimakkaammin tutkimusnäyttöön perustuva kliininen käytäntö, preventio, työterveys sekä oman osaamisen markkinoinnin tärkeys (taulukko 3).

”Fysioterapeuttien tulee olla edelleen alansa rautaisia ammattilaisia, joilla evidence-based practice on hallitseva toimintamalli - käytettyjen menetelmien tulee olla vaikuttavia. Robotiikka ja erilaiset apuvälineet ovat varmasti yhä suurempi osa fysioterapiaa tulevaisuudessa. Fysioterapeuttien on erotuttava personal trainereiden ja muiden fyysisen toimintakyvyn kanssa pelaavien ammattiryhmien kuten hierojien joukosta. Meidän on osattava markkinoida itseämme siinä asemassa, mihin oikeasti kuulumme! Suoravastaaotokoulutukset yms. asiat jotka tuovat fysioterapeutteja lähemmäs kansaa ja nopeammin saataville myös perusterveydenhuollossa lisäävät taatusti fysioterapeutin merkitystä tavalliselle.”

Taulukko 3. Opiskelijoiden näkemyksistä fysioterapian tärkeimmistä osaamisalueista 10 vuoden kuluttua toisella kyselykerralla.

	Pääteema	Alateemat 1	Alateemat 2
I	Teknologiaosaaminen	Robotiikan ja sovellusten käyttö	
II	Erikoistunut terapiaosaaminen	TULES-fysioterapia Psyko-fyysinen terapia Gerontologinen fysioterapia Neurologinen kuntoutus Työterveys Suoravastaaotto	Manuaaliset tekniikat ja tutkiminen
III	Asiantuntijuus ja informaatiotaidot	Näyttöön perustuva kliininen käytäntö Oman osaamisen markkinointi Yhteistyötaidot moniammatillisesti toimimiseen Tiedonhallintataidot Laajaa näkemystä Koulutusosaaminen	Jatkuva kehittyminen: ”askeleen edellä”
IV	Vuorovaikutustaidot	Valmentajuus Asiakkaan kokonaisvaltainen huomiointi (psy-fy-sos) Ryhmänohjaustaidot	

Fysioterapeuttikoulutuksen kehittämistarpeet opiskelijoiden näkökulmasta

Opiskelijoilta kysyttiin, miten he haluaisivat kehittää fysioterapeuttikoulutusta. Ensimmäisen kyselyn vastauksista ilmeni, että lähiopetuksen määrää halutaan lisätä ja käytännön taitoja halutaan harjoitella lisää, nimenomaan opettajan ohjauksessa jo ennen kentälle harjoittelujaksolle siirtymistä. Ryhmäkokojen toivottiin olevan pienemmät, jotta tämä olisi mahdollista. Tämä vaatii lisäystä opetusresursseihin. Opettajien osaaminen koettiin osin vanhentuneeksi ja vajaaksi joidenkin käytännön asioiden ja työelämän käytänteiden osalta, joten heidän täydennyskoulutustaan ja työelämäyhteistyötä toivottiin lisää. Teoriataustaa ja tutkimuksellisuutta toivottiin myös lisää, lisäksi koulutuksen laajuutta toivottiin pidemmäksi, jotta olisi aikaa oppia teoria ja käytäntö kunnolla (taulukko 4).

Taulukko 4. Opiskelijoiden näkemykset ensimmäisellä kyselykerralla siitä, miten he haluaisivat kehittää fysioterapeuttikoulutusta.

	Pääteema	Alateemat 1	Alateemat 2
I	Käytännön harjoittelun lisääminen	Käytännön taitojen harjoittelua lisää opettajan ohjauksessa Case-tapauksia lisää Harjoittelujaksoja lisää	Palautteen saaminen käytännön taitojen harjoittelusta tärkeää Koko fysioterapiaprosessin hahmottuminen Harjoittelujaksojen oppimistulosten ja harjoittelupaikkojen laadun varmistaminen
II	Koulutuksen laajuus ja rakenne	Yksilöllisiä suuntautumisvaihtoehtoja, erikoistumismahdollisuuksia Opintojen aikataulutus ja työkuorma tasaisemmaksi lukuvuodelle Koulutus pidemmäksi, maisteritasolle	Erikoisosaaminen jo peruskoulutuksessa, koska täydennyskoulutuskurssit kalliita
III	Opetusresurssien riittävyys ja opetuksen toteutus	Opettajien ammattitaidon ylläpito ja työmäärän kohtuullistaminen tärkeää Lähiopetusmäärä suuremmaksi Ryhmäkoot pienemmiksi	Työpajatyypistä opetusta lisää käytännön taidoissa Teoriaa verkko-opintoina, videot, audio, soveltavat tehtävät tenttimisen sijaan Moniammatillinen opiskelu Työelämäyhteistyötä lisää Tutkimusyhteistyötä

Toisella kyselykerralla opiskelijoiden vastukset fysioterapeutin peruskoulutuksen kehittämisestä olivat samankaltaisia kuin ensimmäiselläkin kerralla. Käytännön taitojen harjoittelua opettajan ohjauksessa oikeilla asiakkailla sekä opetuksen ryhmäkokojen pienentämistä toivottiin edelleen, joka mahdollistaisi yksilöllisemmän opiskelijan ohjauksen harjoittelutilanteissa. Lisää lähiopetuksen määrää sekä oppiaineiden päivittämistä vastaamaan uusinta tutkimustietoa kaivattiin. Nykyistä 3,5 vuoden koulutusta pidettiin lyhyenä ja tiiviinä riittävän laajan ja toisaalta syvän teorian ja käytännön osaamisen kannalta; koulutuksen pidentämistä vähintään 0,5 vuotta tai jopa maisteritasolle asti suoraan, toivottiin. Erikoitumismahdollisuuksia jo peruskoulutuksessa pidettiin tärkeänä ja sitä toivottiin lisää parempien työllistymismahdollisuuksien takia ja täydennyskoulutusten kalleuden takia (taulukko 5).

Taulukko 5. Opiskelijoiden näkemykset toisella kyselykerralla siitä, miten he haluaisivat kehittää fysioterapeuttikoulutusta.

	Pääteema	Alateemat 1	Alateemat 2	Alateemat 3
I	Käytännön harjoittelun lisääminen	Käytännön taitojen harjoittelua lisää opettajan ohjauksessa Harjoittelujaksoja lisää ja pidempinä	Palautteen saaminen käytännön taitojen harjoittelusta tärkeää Harjoittelua opettajan ohjauksessa Demo-asiakkaita, oikeita asiakkaita	TULES ja kliininen päättely Manuaaliset tekniikat Ihmisen kohtaaminen ja vuorovaikutus Psy-fy-kokonaisuus Ohjaaminen Anatomia käytännössä Neurologia
II	Koulutuksen laajuus ja rakenne	Koulutus pidemmäksi, maisteritasolle?	Erikoisosaaminen jo peruskoulutuksessa, koska täydennyskoulutuskurssit kalliita Näyttöön perustuva vahvemmin	
III	Opetusresurssien riittävyys ja opetuksen toteutus	Opetuksen päivittäminen vastaamaan uutta tutkittua tietoa Lähiopetusmäärä suuremmaksi Moniammatillinen opiskelu	Työpajatyypistä opetusta lisää käytännön taidoissa Työelämäyhteistyötä Tutkimusyhteistyötä Asiantuntijoita luennoitsijoiksi, opetusta käytännön ammattilaisten kanssa	

Miten opiskelijat haluaisivat kehittää fysioterapiaa alana?

Opiskelijoilta kysyttiin, että miten he haluaisivat kehittää fysioterapiaa alana (esim. sisältöä, yhteisöä, yhteistyötä, tutkimus- ja kehitystoimintaa)? Ensimmäisen kyselykerran vastauksista ilmeni, että fysioterapeuttiopiskelijat kokevat tärkeimmäksi fysioterapeutin ammattiroolin ja ydinosaa-

sen kirkkaan ymmärtämisen sekä itse että muiden taholta. Lisää arvostusta ja tietynlaisen asiantuntijaposition saavuttamista sekä oman osaamisen markkinointia pidettiin tärkeinä kehittämiskohteina, ettei fysioterapeutit tyytyisi olemaan ”pelkästään jumppareita” ja erottuisivat selkeästi liikkumisen, liikkeen ja kuntoutumisen asiantuntijoina, joiden menetelmät ovat uusimpaan tutkimusnäyttöön perustuvia. Tutkimusnäytön lisääminen, kotimaisten fysioterapiasuositusten tekeminen ja moniammatillinen yhteistyö ja keskustelun taito koettiin niin ikään tärkeiksi alan kehittämisen osa-alueiksi (taulukko 6).

”Fysioterapeuttien pitäisi enemmän tuoda omaa osaamista liikkeen ja liikkumisen asiantuntijoina, oman osaamisen markkinointi ja konseptointi on jostain syystä tällä alalla lapsen kengissä. Enemmän yhteiskunnallista vaikuttamista ammattijärjestöjen, oppilaitosten, yritysten yms kautta julkisuudessa fysioterapian ydinosaamisesta ja ft-tehtävän monipuolisuudesta. Sosiaalisen median keskustelut voisi kokonaan räjäyttää koska eri ammattikuntien välillä vaan suolataan kaveria. Kuntoutusalan ja lääkäreiden tulisi puhalttaa yhteen hiileen, eikä riidellä kuten nyt välillä tuntuu siltä. Kyseenalaistaminen on eri asia kuin kehityksen estäminen. Liian usein kuulen alalla pitkään olleilta ”tää on kokeiltu jo” tai ”on sitä yritetty, mutta” tai ”hyvä idea, mutta ei se tule toimimaan”.. Alalle tarvitaan edelläkävijöitä ja rohkeita oman tien kulkijoita, joita ei heti kauemmin alalla oleiden toimesta heti torpata! Peiliin katsomista ja uudistumiskykyä siis kaivataan.”

Taulukko 6. Fysioterapeuttipiskelijöiden näkemyksiä siitä, miten fysioterapian alaa tulisi kehittää. Vastaukset ensimmäisestä kyselystä.

	Pääteema	Alateemat 1	Alateemat 2	Alateemat 3
I	Näkökulma	Laaja-alainen, kokonaisvaltainen lähestymistapa		
II	Työskentelytavat	Tutkimusnäyttöön perustuvaa	Lisää vaikuttavuusnäyttöä, siis tutkimusta	
		Moniammatillisuus	Asiakkaan osallistumisen tasoa hyödyntävä terapia	
			Teknologiaa hyödyntävä työskentely	
III	Asiantuntijuus ja rooli	Oman osaamisen tunnistaminen	Oman osaamisen markkinointi-osaamista, konseptointia lisää	”Ei pelkkä jumppari”, oman osaamisen arvostus
			Rahaa ja arvostusta alalle	

Erityisosaamista maisteriohjelman avulla	Kollegiaalisuus	Muiden ammattiryhmien arvostus
Verkostoituminen		

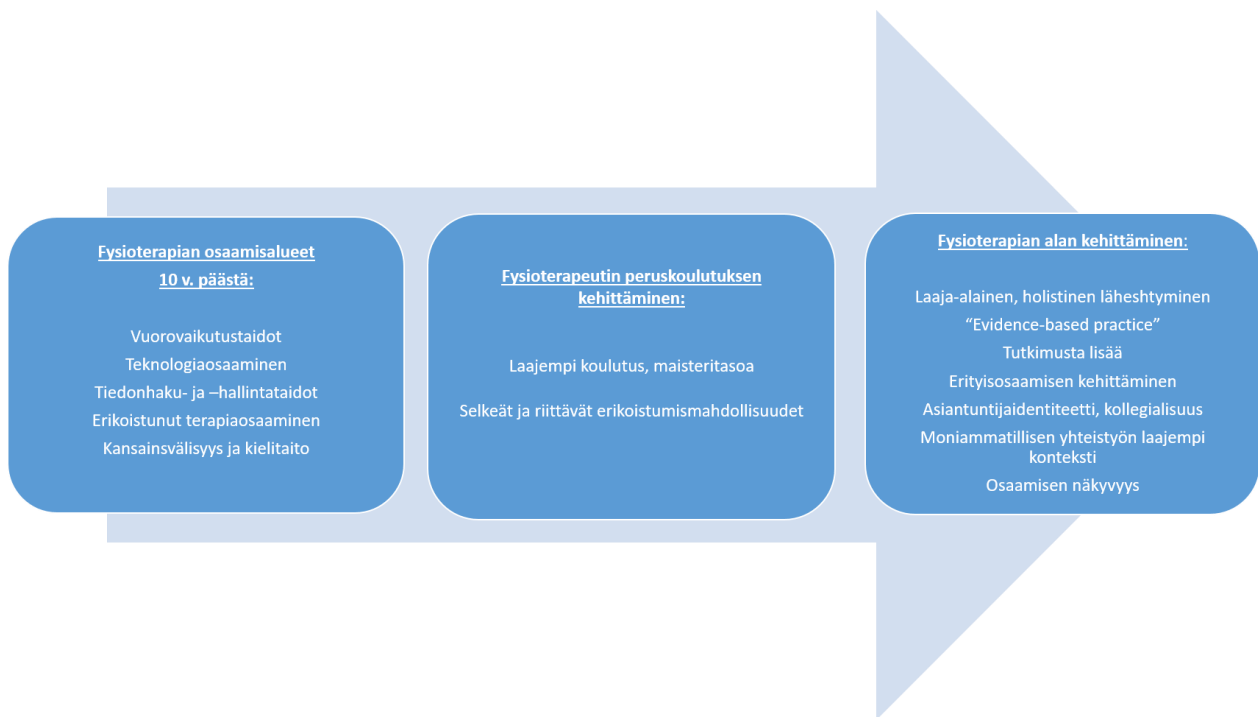
Kun vuoden päästä opiskelijoilta kysyttiin uudelleen samaa, eli miten alaa tulisi kehittää, olivat vastaukset hyvin saman kaltaisia kuin ensimmäisellä vastauskierroksella, mutta erona aiempaan, nyt he nostivat voimakkaammin esiin kollegoiden välisen yhteistyön ja kollegiaalisuuden tärkeyden osana alan kehitystä ja arvostuksen lisäämistä. Edelleen oman roolin löytäminen ja osaamisalueiden tunnistaminen sekä vahvan ammatti-identiteetin rakentaminen olivat tärkeää, moniammatillisen yhteistyön sekä oman alan tutkimustyön lisäksi. Opiskelijat pitivät fysioterapian tutkimusta ja fysioterapiasuosituksia tärkeinä. Vastauksista ilmeni myös, että fysioterapeutin työhön kuuluu jatkuva uudistuminen tiedon lisääntyessä, jotta osaaminen pysyy tuoreena (taulukko 7). Yhteenveto tuloksista on esitetty kuvassa 1.

Taulukko 7. Fysioterapeuttiopiskelijoiden näkemykset miten alaa tulisi kehittää, toisen kyselykierroksen vastauksiin perustuen.

	Pääteema	Alateemat 1	Alateemat 2	Alateemat 3
I	Näkökulma	Laaja-alaisen lähestymistavan tärkeys	Ei vain välttämättömmän toimintakyvyn tukemista, vaan laaja-alaisempi näkökulma Psyko-fyysis-sosiaalinen lähestymistapa	Valmentajuus
II	Työskentelytavat	Tuoreeseen tutkimustietoon ja tutkimusnäyttöön perustuva työskentely Moniammatillisuus ja tiimityö	Teknologian hyödyntäminen Suoravastaaottoa lisää	Oman työskentelyn arviointi ja tuloksellisuuden mittaaminen
III	Asiantuntijuus ja rooli	Fysioterapeutin ammattiroolin selkiyttäminen eri konteksteissa	Osaamisen tunnistaminen ja näkyvyys Muiden ammattikuntien tietoisuus osaamisesta ja arvostus Ammatillisen identiteetin kehittäminen ja näyttäminen	Erikoistumismahdollisuudet Tutkimusyhteistyö Fysioterapeuttien asiantuntijuuden hyödyntäminen projekteissa, kehittämistyössä, tutkimuksessa
IV	Kollegiaalisuus	Arvostuksen ja tiimityön vahvistaminen ammattikunnan sisällä	Eri koulukuntien vastakkainasettelun ja kilpailun sijaan ymmärrystä ja hyväksyntää Avoin tiedon ja osaamisen jakaminen	Ei ”lytätä” tai ”nokiteta” kollegaa Kapea-alaisesta ajattelusta luopuminen

Yhteistyö eri ammattikuntien kanssa koettiin tärkeäksi. Hyvän lääkäriyhteistyön tärkeys mainittiin useasti vastauksissa. Yhteistyö ei tarkoita vain yhteisiä kokouksia ja asiakkaita, vaan myös yhteisiä päämääriä ja yhteistä ymmärrystä käytettävistä menetelmistä asiakkaiden hoidossa, sekä myös oman että toisen ammatin osaamisalueiden vankkaa tuntemusta:

”Suomen fysioterapeutit ja kuntoutusalan ammattilaiset Ry tuovat hyvin esiin omaa osaamistamme er foorumeilla ja päätäntäelimissä tällä hetkellä. Kuitenkin toivoisin edelleen lisää itsekyyttä ja oman osaamisen esiintuomista fysioterapia-alalta kokonaisuutena, vaikka se ei ammattiryhmänä meille tule välttämättä niin luontaisesti. Ihan yleisesti ihmisten ja muiden ammattiryhmien tietoisuuden siitä "mitä fysioterapia on" tulisi olla parempi. Edelleen tulee liikaa asiakkaita lääkärin läheteellä, jossa määrätään pehmytkudoskäsittelyjä niska-hartiaseudun kipuihin. Vaikka tämä lähete ei täysin sulje pois terapeuttista harjoittelua, antaa se asiakkaalle jo kuvan siitä, että passiivinen käsittely on ratkaisu hänen ongelmiinsa.”



Kuva 1. Tulosten yhteenveto: tulevaisuuden visio, koulutuksen ja alan kehittämistarpeet perustutkinto-opiskelijoiden näkökulmasta.

POHDINTA

Tässä tutkimus- ja kehittämistyössä selvitettiin fysioterapeuttiopiskelijoiden näkemyksiä fysioterapiasta alana sekä fysioterapeutin peruskoulutuksesta. Fysioterapian alaa ja ydinosaamista koskevat tutkimustulokset heijastelevat samoja osaamisen ydinalueita, joita työelämässä jo oleville fysioterapeuteille aiemmin teetetyssä laajemmassa kyselytutkimuksessa tulokseksi on saatu (<http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>).

Tässä työssä opiskelijoille suunnatuissa avoimissa kysymyksissä vastaukset fysioterapian ydinosaamisalueista 10 vuoden kuluttua ja alan kehittämisideoista keskittyivät aiempaa jo työelämässä olleiden tulosta selvemmin fysioterapeutin henkilökohtaisiin taitoihin välittömästi terapian toteutukseen liittyen, kuten erikoistumiseen johonkin tiettyyn alaan. Verkostoituminen, yhteistyö ja

kansainvälisyyskin sieltä nousivat, mutta enemmistö vastauksista oli silti välittömään terapiatyöhön liittyvässä kontekstissa. Myös tutkimuksellisuutta kaivattiin. Laajempi, kansainvälisen yhteistyön ja yhteiskunnallisen vaikuttavuuden taso jäi suppeammaksi opiskelijoiden vastauksissa, mitä jo työssä olleiden vastauksista on raportoitu. Tämä on luonnollista, kun tulosta vertaa fysioterapian toistaiseksi ilmeisesti ainoaan kotimaiseen ammattiuramalliin, FAURAan, joka on luotu Helsingin ja Uudenmaan Sairaanhoidopiirissä vuonna 2000 (Laurila ym. 2006). FAURA-mallissa kansainvälinen yhteistyö tulee vasta edistyneimmällä ammattiuraportaalla ja näin ollen perusopintojen aikana sen tärkeyden hahmottaminen alan näkökulmasta voi olla vielä kesken.

Kliinisen työn tekijöiden haasteena on päivittää osaamistaan jatkuvasti; seurata suurta määrää tutkimustietoa, jonka kriittinen lukeminen vaatii myös tieteellistä osaamista. Tutkimustiedon ammatitaitoinen ja luotettava popularisoiminen eri kanavia hyödyntäen on tärkeää (Straus et al. 2009). Kotimaista tutkimusta, fysioterapiasuosituksia toivottiin lisää. Tärkeää on huomata, että fysioterapian ala on laaja ja kansainvälisellä yhteistyöllä pienetkin maat, kuten Suomi, voivat kehittää omaa toimintaansa, sillä vastuksissa toivottujen kansallisten tietokantojen perustaminen ja ylläpitäminen vaativat massiivista rahoitusta.

Vastaukset fysioterapian tulevaisuuden taidoista sekä alan kehittämistarpeista selkeästi jalostuivat toisella kyselykerralla enemmän ammattiroolin, yhteistyön ja kollegiaalisuuden kehittämisen tärkeyttä kohti. Fysioterapeuttiopiskelijat nostavat siis esiin kehittymisen paikkoja ihmissuhdetaidoissa, liittyen niin asiakaskohtauksiin kuin kollegoihin. Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuvien työprosessien tutkimus on lisääntynyt hitaasti (Rauste von Wright & von Wright 2001, 163-164) ja tämä näkyy ihmissuhdetyössä nyt. Tutkimuksen tarve tunnistetaan alallamme, mutta enimmäkseen se liittyy tutkimusnäytön hankkimiseen terapiamenetelmistä. Osaamisemme kärkeinä nähdään tämänkin tutkimuksen perusteella tutkimusnäyttöön perustuva toiminta. Fysioterapeutin ammattirooli ja -osaaminen tulee myös tuoda näkyvämmäksi kaikille. Uudet nousevat alat, kuten personal training, on koettu nousseen kilpailemaan fysioterapian kanssa. Sosiaalinen media mahdollistaa monenlaisen henkilöbrändäyksen, markkinoinnin ja vuoropuhelun eri alojen välillä aiempaa nopeammassa tempossa ja laajemmassa mittakaavassa, mutta sen käyttö alallamme on ollut melko vähäistä ja keskustelu siellä on koettu aineistomme perusteella osin ongelmalliseksi ja

kollegiaalisuutta edistämättömäksi. Moniammatillinen yhteistyö nähtiin tärkeänä kaikissa vaiheissa peruskoulutuksesta työelämään asti ja sitä toivottiin lisää, etenkin lääkärikunnan kanssa, mutta myös entistä laajempaan. Oman osaamisen tunnistamisen lisäksi muiden alojen ydinosaamisalueiden tunnistaminen on tärkeää, jotta moniammatillinen yhteistyö on sujuvaa.

Fysioterapian peruskoulutuksen kehittämistä koskevista vastauksista käy ilmi, että fysioterapeuttipiskelijat toivoivat yhtä aikaa sekä laajaa että syvää osaamista ja siihen tähtäävää opetusta. Erikoistumismahdollisuuksia jo peruskoulutuksessa toivottiin. Käytännön harjoittelua ja lähiopetusta käytännön taitoihin toivottiin lisää. Opetusresurssien riittävydestä ja lähiopetustuntien vähenevästä määrästä oltiin huolissaan. Syventävien taitojen osalta koettiin osaamisvajausta. Koulutuksen pidentäminen jopa maisterikoulutukseksi nostettiin myös vastauksissa esille, jolloin teorian ja käytännön oppimiselle jäisi enemmän aikaa ja asioissa päästäisiin syvemmälle. Opetusministeriön mukaan Fysioterapeutin ammattiosaamisen vaatimukset sijoittuvat European Qualifications Framework (EQF) -luokituksessa tasolle 6 (https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen/tutkintojen_viitekehys). Suomen Fysioterapeuttien Fysioterapian Ydinosaaminen –raportin liitteestä 2 löytyy European Network of Physiotherapy in Higher Education (EN-PHE) laatima kuvaus EQF-6-tason osaamisesta fysioterapian näkökulmasta (<http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>). Siihen peilaten osaamisen vaatimustaso on säädetty korkealle ja opiskelijoiden huoli opetuksen sekä tutkinnon laajuuden riittävydestä on relevantti.

Tässä tutkimuksessa molempiin kyselyihin vastanneita opiskelijoita oli laaja joukko. Toisessa kyselyssä vastaajia oli määrällisesti hiukan vähemmän ja osa heistä oli uusia, osa samoja, kuin ensimmäisellä kerralla. Näin ollen voimakkaita johtopäätöksiä käsityksien muutoksista ei voida tämän tutkimuksen perusteella vetää. Toisen kyselyn vastaajat olivat keskimäärin opinnoissaan jo pidemmällä tai aivan äskettäin (alle 3 kk sitten) valmistuneita. Sisällönanalyysin tekoon on osallistunut vain yksi henkilö, joka voi heikentää laadullisen tutkimustuloksen luotettavuutta jonkin verran. Tuloksia voidaan hyödyntää fysioterapiakoulutuksen kehittämisessä opiskelijoiden näkökulmasta.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Kyselytutkimuksen perusteella fysioterapian perustutkinto-opiskelijat ajattelevat tulevaisuuden fysioterapeutilta vaadittavan syvää ja laajaa osaamista asiakkaan terapian suhteen, lisäksi teknologiaosaamista. Fysioterapeuttikoulutukseen toivotaan yksilöllisiä erikoistumisvaihtoehtoja, lisää käytännön harjoittelua sekä uusinta näyttöön perustuvaa tietoa opetukseen. Alalle halutaan korkeampaa koulutusta, lisää tutkimusta ja parempaa yhteistyötä oman ammattikunnan sekä ammatillisten sidosryhmien kanssa. Oman osaamisen ja ammattiroolin tunnistaminen ja markkinointi nähtiin myös tärkeänä.

LÄHTEET

Antikainen Ari. Kasvatus elämänkulku ja yhteiskunta. WSOY Porvoo. 1998, 1. painos.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (3.th edition) Tampere: Vastapaino.

Fysioterapeutin ydinosaaminen. Suomen Fysioterapeutit. 2016. ISBN 978-952-93-8727-4. URL: <http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>

Laurila, M., Ojala, E., Rajantie, I. & Willamo, P. 2006. Faura-malli 2006 ja Fauran kehittämissaiheet. Faura-työryhmä 2006. Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin kuntayhtymä, Helsinki

Opetus ja Kulttuuriministeriö, Tutkintojen viitekehykset. Luettu 24.5.2019. URL: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen/tutkintojen_viitekehys

Rauste-von Wright Maija-Liisa, von Wright Johan. Oppiminen ja koulutus. 1.-8. painos. WSOY, Porvoo 2002.

Straus, S. & Haynes R.B. 2009. Managing evidence-based knowledge: the need for reliable, relevant and readable resources. Canadian Medical Association Journal 2009 Apr 28; 180(9): 942–945. DOI: 10.1503/cmaj.081697

Suomen Fysioterapeutit RY, Fysioterapeutin koulutus. Luettu 22.5.2019. URL: <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/fysioterapeutin-koulutus/>

WCPT - Evidence Based Clinical Practice Guideline Overview. Luettu 22.5.2019. URL: <https://www.wcpt.org/sites/wcpt.org/files/files/KN-EBP-Overview.pdf>

5 FYSIOTERAPIAOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ TULEVAISUUDEN OPETTAJUUDESTA

Henna Forstén

TIIVISTELMÄ

Tämä kehittämistehtävä tarkastelee sitä, miten fysioterapiaopettajat käsittävät tulevaisuuden opettajuuden ilmiötä. Kehittämistehtävän tavoitteena on näin ollen tutkia ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajien antamia merkityksiä tulevaisuuden opettajuudelle ja siten lisätä ymmärrystä näihin aspekteihin liittyen. Kehittämistehtävän aineisto on kerätty osana valtakunnallisen Osaavat opettajat yhdessä! -hankkeen haastatteluaineistoa. Valitut aineistot on kerätty kahdessa erillisessä puolistrukturoidussa ryhmähaastattelussa, jossa toisessa haastateltavina ovat olleet yli viisi vuotta opettaneet seniorit (n=3) ja toisessa alle viisi vuotta opettaneet noviisit (n=2). Hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajankoulutuksen sekä sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien täydennyskoulutuksen uudistamishanke. Terveysalan opettajien käsityksiä tulevaisuuden opettajuudesta ei ole tiettävästi aiemmin tutkittu.

Tässä kehittämistehtävässä analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysia varten aineistosta eroteltiin tutkimuskysymyksen kannalta relevantit, noin 1-6 lauseen mittaiset ilmaisut. Ilmaukset pelkistettiin ja niistä muodostettiin merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköistä muodostettiin edelleen tiivistämällä alaluokkia ja alaluokista yläluokkia. Sisällön analyysin perusteella muodostuneet yläluokat ovat: opettajan roolin muutos, opiskelijamateriaalin muutos, yhteistyön ja verkostojen tarve, työn sisällön muutos, resurssien vähentäminen muuttaa työtä, digitaalisuus substanssina ja opetuksessa sekä trendien ennakointi osana opetustyötä.

Tämän kehittämistehtävän johtopäätöksenä voidaan todeta, että vaikka tulokset eivät ole yleistettävissä, niiden avulla voidaan löytää yhtymäpintoja OKM:n korkeakoulutuksen ja tutkimuksen tuoreen tilannekuvan kanssa. Fysioterapiaopettajat liittivät tulevaisuuden opettajuuteen muun muassa työn murroksen, digitaalisaation, globaalit haasteet kuten kansainvälisyyden ja verkostoitumisen, avoimuuden ja yhteistyön oppimisessa, tutkimuksessa ja innovoinnissa sekä osaamiskilpailun, jotka ovat myös osa OKM:n tilannekuvaa. Toisaalta tulosten valossa osa OKM:n vision kehitystyöhön liittyvistä tavoitteista voidaan sellaisenaan nähdä huonosti sopivan fysioterapeuttikoulutuksen kehittämiseen. Esimerkkinä ristiriidasta tulosten ja OKM:n vision kanssa voidaan nähdä digitaalisen palveluympäristön rakentaminen. Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan.

Asiasanat: Opettajuus, tulevaisuus, fysioterapiaopettaja, käsitykset, sisällönanalyysi

JOHDANTO

Yhteiskunnan muutoksen tutkimus ja siihen liittyvä keskustelu käy vilkkaana. Yksi muutoksen tutkimisen näkökulmista on työelämän muutos, joka on ilmiönä hankalasti määriteltävissä. Opettajuus ja opettajankoulutus ovat aiheellisesti yhtenä tärkeänä tutkimuksen ja kehittämisen kohteena tulevaisuussuuntautuneessa työssä. Koulu instituutiona voidaan yhä edelleen erottaa muusta yhteiskunnan toiminnasta, kun taas tulevaisuudessa koulun voidaan nähdä yhä enemmän tavoittelevan yhtymäkohtia esimerkiksi työelämän kanssa (Luukkanen 2005).

Luukkasen (2005) mukaan opettaja on tulevaisuuden tekijä. Onkin hyvä tiedostaa, että kasvatuksella ja opetuksella voidaan vaikuttaa halutunlaisen tulevaisuuden muotutumiseen (Luukkanen 2005). Mikkolan ja Välijärven mukaan (2014) suomalainen opettajankoulutus ja opettajuus vaatii entistä vahvempaa tulevaisuustietoutta, sillä innostuneet ja muutosta herkästi aistivat opettajat ovat yhteiskunnan kannalta keskeisiä tulevaisuuden suunnannäyttäjiä. Tulevaisuuden opettajuudessa voidaan nähdä korostuvan muun muassa niukkenevien resurssien optimaalinen keskittäminen sekä kyky luoda uusia voimavaroja esimerkiksi verkostoitumisen avulla (Mikkola & Välijärvi 2014).

Suomen korkeakoululaitokset ovat saaneet osansa muutospainesta (Vanhanen-Nutinen ym. 2013). Vanhanen-Nuutisen ym. (2013) mukaan ammattikorkeakoulun toimintaympäristön muuttuessa tulee uudistaa perustehtävien eli koulutuksen ja tutkimuksen onnistumisen edellytyksiä. Ammattikorkeakoulutyötä käsittelevässä tutkimuksessa erottuu kaksi ammattikorkeakoulun opettajista koostuvaa joukkoa: ne jotka kannattavat puhdasta opetustyötä ja ne jotka mieltävät työnsä monialaiseksi projekti-, tutkimus-, opetus- ja ohjaustyöksi (Vanhanen-Nuutinen ym 2013). Tässä kahtiajaossa voidaan työnsä monialaiseksi mieltävät opettajat nähdä muutokselle avoimina työntekijöinä. Tällaisia työntekijöitä tarvitaan maailmassa, joka rakentuu kansalaisten valmiudelle hyödyntää tietoa hyvinvoinnin ja kilpailukyvyn perustana.

Tämän kehittämistehtävän tavoitteena on tutkia ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajien antamia merkityksiä tulevaisuuden opettajuudelle. Kuten muidenkin opettajan koulutusten, myös terveysalan opettajan koulutuksen tulee elää vahvasti ajassa ja sen tulee kehittyä vastaamaan terveysalan ammattien koulutustarpeita (Koivula 2018a). Lisäksi tulevaisuuden haasteena on luoda opettajien erilaisia urapolkuja ja ammatillista kehittymistä tukeva perus- ja täydennyskoulutusjärjestelmä (Helin 2016). Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, mitä aspekteja opettajat, tarkemmin ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksen opettajat, liittävät tulevaisuuden opettajuuteen.

Opettajuus voidaan nähdä myös koulutuksen kehittämisen kannalta instituution tärkeimpänä muutosta toteuttavana tekijänä (Luukkanen 2005). Kehittämistehtävän tuloksia voidaan hyödyntää arvioidessa niitä taitoja, joita opettajat kokevat yhä vahvemmin tulevaisuudessa tarvitsevansa ja sitä kautta myös jatkokoulutusten suunnittelussa, opettajien elinikäisen oppimisen tukemisessa sekä fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisessä.

Ammattikorkeakoulut Suomessa

Suomessa korkeakoululaitos muodostuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. (Narikka & Nurmi 2013, 157). Ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan “ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua” sekä “harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa” (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Edelleen ammattikorkeakoululain mukaan “tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen” (Ammattikorkeakoululaki 932/2014).

Ammattikorkeakoulujen toiminta perustuu opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämään toimilupaan (Narikka & Nurmi 2013, 159). Narikan ja Nurmen (2013; 175) mukaan luvan myöntäminen

edellyttää tiettyjä laatuvaatimuksia, minkä lisäksi ammattikorkeakoulun tehtävänä on vastata järjestämänsä koulutuksen ja muun toiminnan laatutasosta ja jatkuvasta kehittämisestä. Ammattikorkeakoulun tulee arvioida toimintaansa ja sen vaikuttavuutta, osallistuttava laatujärjestelmien arviointiin sekä julkistettava järjestämänsä arvioinnin tulokset (Narikka & Nurmi 2013, 175).

Edelleen Ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan toimiluvassa määrätään siitä, mitä tutkintoja ja niihin liitettäviä nimikkeitä koulun tulee antaa ja mitä ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja ja niihin liitettäviä nimikkeitä koulu voi antaa (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Ammattikorkeakouluopetus voi olla luonteeltaan korkeakoulututkintoon johtavaa opetusta ja ammatillista opettajankoulutusta. Lisäksi ammattikorkeakoulu voi järjestää avointa ammattikorkeakouluopetusta sekä ammatillisia erikoistumisopintoja tai muuta aikuiskoulutusta (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Tasoltaan ammattikorkeakoulussa suoritettut tutkinnot ovat korkeakoulututkintoja tai ylempiä korkeakoulututkintoja. (Narikka & Nurmi 2013, 194).

Ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan ammattikorkeakoulun opetus- ja tutkimushenkilöstö koostuu yliopettajista, lehtoreista ja muista opetus- ja tutkimushenkilöstöstä. Valtioneuvoston asetuksen (1129/2014) mukaan ammattikorkeakoulun lehtorin kelpoisuusvaatimuksena on ylempi korkeakoulututkinto eli pedagogisi opintoja ei välttämättä vaadita. Kuitenkin ammattikorkeakoulut voivat koulukohtaisesti vaatia pedagogisia opintoja tai vastaavasti valita lehtorin virkaan opettajan joka on tehtävän kannalta tarpeeksi perehtynyt, mutta jolla ei ole suoritettuna ylempää korkeakoulututkintoa (Koivula 2018b).

OKM:n (2015) korkeakoulu- ja tiedepoliittisissa linjauksissa korkeakoulujen tehtävänä on ennakoida ja tukea yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän uudistumista ja turvattava korkeakoulutettujen saatavuus työmarkkinoilla. Terveysalalla ammattikorkeakoulut, yliopistot ja toisen asteen opilaitokset ovatkin merkittäviä alueellisia toimijoita työvoimatarpeen arvioinnin ja kouluttamisen kannalta (Koivula 2018b). Koivulan (2018b) mukaan onkin ongelmallista, että sosiaali- ja terveysministeriö vastaa terveydenhuollon riittävästä työvoimasta, kun taas opetus- ja kulttuuriministeriö säätelee korkeakoulujen toimintaa tulossopimuksilla.

Koivula (2018b) kirjoittaa säädösten ohjaavan myös koulutuksen suunnittelua korkeakouluissa. Korkeakoulut laativat opetussuunnitelmansa itse, mutta erityisesti terveysalan korkeakoulutusta ohjaa OKM:n asetukset tulossopimuksista ja laeista. Ammattikorkeakoulujen lainsäädäntöä on muutettu ja täydennetty useita kertoja. Esimerkiksi vuoden 2003 ja 2015 voimaantulleet ammattikorkeakoululait antoivat koulutuksen järjestäjille laajan itsenäisyyden koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Toisaalta uusi, 2015 asetettu laki velvoittaa ammattikorkeakoulut tekemään yhteistyötä muiden korkeakoulujen kanssa. Opetussuunnitelma antaa raamit kurssien suunnittelulle, mutta opetuksen suunnitteluun vaikuttavat merkittävästi myös opettajan omat voimavarat, oppimiskäsitys, didaktinen ajattelu opetustaidot, kokemus ja tulkinnat. (Koivula 2018b).

FYSIOTERAPEUTTIKOULUTUS SUOMESSA

Suomessa fysioterapeuttien perustutkinto suoritetaan ammattikorkeakoulussa, joista suomenkielistä koulutusta järjestää 15 ammattikorkeakoulua, ruotsinkielistä koulutusta Arcada ja englanninkielistä koulutusta Satakunnan ammattikorkeakoulu. (Suomen fysioterapeutit 2019a). Perustutkinto on laajuudeltaan 210 opintopistettä, joka vastaa kansainvälisellä tasolla Bachelor-tason tutkintoa. Bachelor-tason tutkinto eli Suomessa kandidaatin tutkinto antaa mahdollisuuden jatkaa opintoja ylempään ammattikorkeakoulututkintoon tai yliopistoon (Koivula 2018b). Yliopistossa puolestaan on mahdollista suorittaa terveystieteiden kandidaatin, maisterin ja tohtorin tutkinto (Koivula 2018b).

Omana tieteenalanaan fysioterapiaa voi Suomessa opiskella vain Jyväskylän yliopistossa, liikuntatieteellisessä tiedekunnassa, jossa suoritettava tutkinto on kansainvälisellä tasolla Master-tasoinen (Jyväskylän yliopisto 2018). Lisäksi Suomessa on mahdollista suorittaa sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto, joka vastaa myös kansainvälisesti Master-tasoista tutkintoa (Suomen fysioterapeutit 2019b). Fysioterapeuttien perustutkinnon opetussuunnitelmaa ohjaavat

ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston, opetus- ja kulttuuriministeriön ja fysioterapeuttikoulutusten eurooppalaisten korkeakoulujen verkoston suositukset ja kuvaukset osaamisalueista (Suomen fysioterapeutit 2019a).

Kansainvälisesti vertaillen on poikkeuksellista, että Suomessa fysioterapeutin perustutkinto on Bachelor-tasoinen kun se vastaavasti tyypillisesti muualla maailmassa on Master-tasoinen. Duaalimallin mukaisesti korkeakoulutusta tarjotaan sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Koivulan (2018b) mukaan suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli voidaan nähdä haasteena terveysalan opetussuunnitelmia uudistettaessa. Terveysalan ammattikorkeakoulututkinnoista fysioterapeutin tutkinnon lisäksi sairaanhoitajan, terveydenhoitajan ja kättilön tutkinnot ovat kansainvälisesti rinnastettavissa Bachelor-tutkintoon. Duaalimallin haaste on siinä, että vaikka terveysalalla tarvitaan sekä ammatillisesti suuntautuneita että tieteellisesti suuntautuneita asiantuntijoita, koulutuksen tehokkaassa ja taloudellisessa toteutuksessa tarvittaisiin ennen kaikkea yhteistyötä (Koivula 2018b).

Kansainvälisesti tarkasteltuna on haastavaa löytää yhteistä nimikettä fysioterapeutteja työkseen opettaville henkilöille. Suomessa fysioterapeuttien perustutkinnosta puhuttaessa käytetään opettajista tyypillisesti nimikettä fysioterapiaopettaja. Kirjallisuushaun 3/2019 perusteella maissa, joissa fysioterapeuttien perustutkinto suoritetaan yliopistossa, opettajista käytetään esimerkiksi nimikkeitä lehtori, luennoitsija (lecturer), kouluttaja (educator) ja professori.

OPETTAJUUS TULEVAISUUDESSA

Opettajuus on epätäsmällinen ja siten vaikeasti määriteltävä ilmiö. Opettajuuden voidaan nähdä rakentuva ihmisasiantuntijuudesta ja asiantuntijuudesta (Malinen 2002). Tämän lähestymistavan mukaan voidaan painottaa opettajan vastuuta ohjaajuuden ja tasavertaisen kumppanuuden lisäksi omalla alallaan asiantuntijana toimimisesta (Malinen 2002). Malisen (2002) mukaan opettajuuden ydintä on oppijan kehittymisen edistäminen, jonka perus menetelmäksi voidaan kuvata dialogia.

Opettajan osaamisalueiden voidaan nähdä koko ajan muuttuvan laajemmaksi ja ammattitaidon tiedeperustan monimuotoistuvan (Sallila 2002). Muutoksen keskellä keskustelua opettajien, mukaan luettuna aikuisopettajien tulevaisuuden haasteista ja vaatimuksista mutta myös opettajuuden perusteista tarvitaan (Sallila 2002). Vaikka Sallilan ja Malisen toimittaman Opettajuus muutoksessa -kirjan julkaisusta on kulunut yli kymmenen vuotta, voidaan isoa osaa kirjan sisällöstä pitää myös tämän päivän ja tulevaisuuden kannalta relevantteina. Vaikka aikuiskoulutukseen liittyvässä keskustelussa on puhuttu itse opettajan ammatin häviämisestäkin, voidaan opettajalla edelleen nähdä olevan avainrooli koulutuksen kehittämisessä (Sallila 2002).

Aikuisopettajalle vastaantulevia niin sanottuja uusia vaatimuksia voidaan nähdä niin pedagogiikassa, teknologiassa, opetettavan substanssin hallinnassa, mutta myös markkinoinnissa, rahoituksessa ja hallinnossa (Sallila 2002). Jo 1997 julkaistussa Työn muutos ja oppiminen -kirjassa Pekka Kalli kuvaa opettajan työn uusia ulottuvuuksia viidellä kuvalla: opettaja estradi-artistina – opiskelijat yleisönä, opettaja tuutorina – oppija ohjattavana, opettaja valmentajana – oppija pelaajana tai suorittajana, opettajana tuottajana ja projektinjohtajana – oppija tekijänä ja tutkijana sekä virtuaaliopettaja osana oppimisympäristöä yhdessä tietoverkko-opiskelijan kanssa (Kalli 1998). Kyseisessä jo vuonna 1998 kirjoitetussa kuvauksessa olennaisena osana voidaan nähdä muutos, jossa siirrytään substanssiosaamisesta oppimisen tukemiseen ja ohjaamisen suuntaan.

Tulevaisuudesta ei kenelläkään voi olla kokemuksia, minkä vuoksi tämän kehittämistehtävän yhteydessä puhutaan ennen kaikkea opettajien antamista merkityksistä sekä käsityksistä. Peruskoulun opettajien oppimiseen ja kehittymiseen liittyvistä näkemyksistä on paljon tutkimustietoa suhteessa siihen, paljonko terveysalan opettajista tai fysioterapiaopettajista on saatavilla (Paakkari, Tynjälä, Kannas 2011; Ough Sellheim 2006). Töytäri ym. 2016 ovat puolestaan tehneet aineistoltaan laajan tutkimuksen siitä, minkälaisia näkemyksiä Suomessa ammattikorkeakoulussa opettavilla opettajilla on heidän omasta oppimisestaan. Kirjallisuushaun 3/2019 perusteella aikaisempaa tutkimusta terveysalan, puhumattakaan fysioterapian alan, opettajien näkemyksistä tulevaisuuden opettajuudesta ei ole tehty.

Fysioterapian osalta opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta on tutkittu erityisesti vertaisopetuksen osalta (Wait ym. 2013; Youdas ym. 2013; Shields 2015; Moore ym. 2016). Kirjallisuushaun 3/2019 perusteella löytyi Arizonassa tehty tutkimus siitä, mitä mieltä ollaan fysioterapeutin assistentin (physiotherapy assistant) koulutuksen tasosta. Kyseisessä tutkimuksessa on kerätty kyselytutkimuksella opettajien, fysioterapeuttien ja fysioterapeutin assistentti-opiskelijoiden näkemyksiä siitä pitäisikö peruskoulutustasoinen tutkinto muuttaa bachelortasoiseksi fysioterapian-koulutuksen ollessa lähes poikkeuksetta maisteritasoinen. Tuloksena saatiin, että 49,5% vastaajista kannatti ja 34,3% vastaajista vastusti muutosta (Druse 2012). Ough Sellheimin (2006) tutkimuksen mukaan suurin osa fysioterapiaopettajista toimii opettajakeskeisesti, vaikka opettajat tietäisivätkin opiskelijakeskisen opetustyylin hyödyt. Tutkimuksesta ilmenee, että opettajat kokivat puutteita osaamisessa ja työkaluissa toteuttaa opiskelijälähtöistä opetusta (Ough Sellheimin 2006).

Korkeakoulutuksen tulevaisuuden visio

Opetushallituksen opetustoimen laatimassa esityksessä Helinin (2016) mukaan tulevaisuuden opettajuuden haasteisiin tulee vastata esimerkiksi opetustoimen henkilöstökoulutuksen rakenteellisella kehittämisellä ja rahoitusmallin uudistamisella, opettajakouluttajien osaamisen kehittämällä, oppilaitosjohdon osaamisen koulutusohjelmilla ja korkeakoulujen opetushenkilöstön osaamisen kehittämisellä.

OKM:n (2019a) jaetun tilannekuvan mukaan suomalaiset korkeakouluja voidaan pitää vahvoina toimijoina, mutta osaamisperustassa on murenemia ja laatua, tuottavuutta sekä vaikuttavuutta tulisi edelleen parantaa. Muutosvoimista ja megatrendeistä työn murros, digitalisaatio, globaalit haasteet kuten kansainvälisyys ja verkostoituminen, avoimuus ja yhteistyö oppimisessa tutkimuksessa ja innovoinnissa sekä osaamiskilpailu haastavat korkeakouluja uudistumaan. Lisäksi kansainvälinen vetovoima ja kilpailukyky eivät ole kaikilta osin suomalaisissa korkeakouluissa riittävää (OKM 2019a).

OKM (2019b) on julkaissut asiakirjan, jonka tavoitteena on käynnistää kehittämistyö koulutustason nostamiseksi, jatkuvan oppimisen mahdollisuuksien korkeakouluissa lisäämiseksi sekä Suomen tutkimus- ja kehittämisintensiivisyyden lisäämiseksi (Kuva 1). Kehitystyön johtavia teemoja ovat osallisuus, digitaalisuus, joustavuus, yksilöllisyys ja avoimuus (OKM 2019b).



KUVA 1. Viisi korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kehittämisohjelmaa OKM:n korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle -vision tiekartassa (OKM 2019a).

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämän kehittämistehtävän aineisto on osa valtakunnallisen Osaavat opettajat yhdessä! -hankkeen haastatteluaineistoa. Hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajankoulutuksen sekä sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien täydennyskoulutuksen uudistamishanke. Hankkeen aineisto on kerätty puolistrukturoituina haastatteluina, joissa haastattelija on ohjannut keskustelua teemoihin, jotka käsittelevät sosiaali- ja terveysalan opettajan osaamista, täydennyskoulutusta ja digitaalista teknologiaa. Tarkemmin eriteltynä kysymykset liittyivät siihen mitä on sote-opettajan osaaminen, mitä osaamista sote-opettaja tarvitsee, mitä osaamista tulee tarvita tulevaisuudessa, mikä on verkostoitumisen, digitaalisen teknologian, monikulttuurisuuden ja yhteisön merkitys on opettajan työssä.

Tämän kehittämistehtävän aineistona käytetyt haastattelut valittiin, koska haluttiin tutkia alakohdaisesti juuri fysioterapian opettajien näkemyksiä. Aineisto on kerätty kahdessa erillisessä ryhmähaastattelussa, joissa toisessa on ollut mukana kolme ja toisessa kaksi haastateltavaa. Ensimmäisessä haastattelussa haastateltavina olleet seniori-opettajat ovat opettaneet yli viisi vuotta ja toisen haastattelun noviisi-opettajat alle viisi vuotta. Haastattelihoita oli molemmissa haastatteluissa kaksi.

Tämän kehittämistehtävän aineiston analyysimenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi, jota voidaan pitää laadullisen tutkimuksen perusmenetelmänä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Näiden välisenä erona on analyysin perustuminen aineistoon tai valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2009). Analyysin tekoa ohjasi tutkimuskysymys: mitä merkityksiä fysioterapiaopettajat antavat tulevaisuuden opettajuudelle.

Tässä kehittämistehtävässä analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineistoa järjestellään ja yhtenäistetään kadottamatta sen sisältämää olennaista tietoa saaden tulokseksi selkeää informaatiota, tulkintaa ja johtopäätöksiä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsiteltävä data hajotetaan ensin osiin, minkä jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Analyysiä varten aineistosta eroteltiin tutkimuskysymyksen kannalta relevantit ilmaukset, jotka olivat 1-6 lauseen mittaisia pätkiä. Ilmaukset pelkistettiin ja niistä muodostettiin merkitysyksiköt. Merkitysyksiköistä muodostettiin edelleen tiivistämällä alaluokkia ja alaluokista yläluokkia (taulukko 1). Yläluokkien tulee Tuomen & Sarajärven (2009) mukaan antaa tulkinnan kautta käsitteellinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä.

TULOKSET

Sisällön analyysin tuloksena syntyi 38 alaluokkaa, joiden perusteella muodostui 7 yläluokkaa (taulukko 1). Sisällön analyysin perusteella muodostuneet yläluokat ovat: opettajan roolin muutos,

opiskelijamateriaalin muutos, yhteistyön ja verkostojen tarve, työn sisällön muutos, resurssien vähentäminen muuttaa työtä, digitaalisuus substanssina ja opetuksessa sekä trendien ennakointi osana opetustyötä.

Opettajan roolin muutoksen yhteydessä haastateltavat puhuivat siitä, että opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta lähemmäs valmentajuutta ja rinnalla kulkijan roolia. Roolin muutokseen liitettiin uusia osaamisvaatimuksia kuten vuorovaikutuksellinen herkkyys ja oppilaiden ohjaaminen kohti omaa ja kriittistä ajattelua. Opettajan roolin muutokseen liitettiin myös se, että opettajan tarvitsee aktiivisesti kerätä palautetta opiskelijoilta ja tarvittaessa muuttaa omia toimintatapojaan palautteen mukaan. Lisäksi tulevaisuuden kannalta nähtiin tärkeäksi, että opettajat kannustavat opiskelijoita olemaan aktiivisia oman ammatillisen kehittymisen suhteen niin opiskeluaikana kuin sen jälkeenkin.

Opiskelijamateriaalin muutos liitettiin aineistossa esimerkiksi siihen, että haastateltavien mukaan oppilaiden joukko on koko ajan moninaisempi ja opinnot sekä opintopolut vaativat koko ajan enemmän yksilöllistä räätälöintiä. Aineistossa puhuttiin esimerkiksi oppilaiden erilaisista taustoista, ikäjakaumasta ja opiskelutaidoista. Opiskeluun liittyvistä taidoista oppilaiden tiedonhankinta- ja tiimitaidot olivat haastateltavien mukaan kokonaisuudessaan aikaisempaan verrattuna parantuneet. Toisaalta opiskelijoiden perustyöelämätaitojen nähtiin yleisesti heikentyneen.

Opintojen yksilölliseen räätälöintiin liitettiin näkemys siitä, että itsekkyyks on aikaisempaan verrattuna oppilaissa, mutta myös koko yhteiskunnassa aikaisempaa enemmän vallalla. Haasteltavien mielestä opintojen räätälöinti vaatii opettajalta joustavuutta ja toisaalta taas omien rajojen asettamista. Haastateltavat pohtivat myös sitä, että oppilaiden jaksamisen ongelmat ovat joko lisääntyneet tai mahdollisesti näkyvät opettajalle paremmin kun opettajan rooli on muuttunut valmentajamaisemmaksi. Lisäksi etäopetuksen yleistyessä opiskelijat ovat haastateltavien mukaan korostaneet enemmän fyysisesti yhdessä ryhmän kanssa opiskelun merkityksellisyyttä.

Haastateltavat liittivät työn sisällön muutokseen vahvasti tutkimus- ja kehittämistyön osana opettajuutta. Tutkimus- ja kehittämistyö nähtiin aineistossa sekä innostavana että opetustyöstä etäännyttävänä. Aineistosta nousi vahvana pyrkimys toimia itse aktiivisena toimijana oman ammattitaidon kehittämiseksi. Erityisesti digiosaamista koettiin olevan tarvetta kehittää, mutta substanssiosaamisen olevan ensisijainen kehityskohde. Haastateltavien mukaan työpaikka ei tue ammatillista kehittymistä tarpeeksi.

Yhteistyö sekä oman alan, muiden alojen kuin myös kansainvälisestäikin nähtiin olevan tätä päivää, sillä niiden avulla pidetään yllä työntoa ja kehitetään sekä omaa ammattitaitoa että koulutusta. Yhteistyö erityisesti fysioterapialan toimijoiden kanssa nähtiin merkityksellisenä tämän päivän opettajuudessa, koska opiskelijoita koulutetaan toimimaan juuri kyseisten tahojen kanssa. Verkostot näyttäytyivät toisinaan myös rasitteena, kun verkostoitumiseen nähtiin olevan liian vähän aikaa tai yhteydenottoja tuli liikaa. Yhteistyön ja verkostojen tarve liitettiin jossain määrin myös resurssien pienemiseen; kun aikaa on vähän haluttiin hyödyntää esimerkiksi juuri kollegan osaamista.

Haastateltavien mielestä resurssien vähentäminen on muuttanut ja muuttaa jatkuvasti opettajan työtä monella tapaa. Esimerkiksi osaamistarpeissa koettiin resurssien vähetessä muutoksia erityisesti tietoaineksen tehokkaan jäsentämisen ja stressinhallinnan osalta. Taloudellinen vaikuttavuus nähtiin vahvasti tällä hetkellä raamittavan opettajan työtä. Resurssien vähenemisestä puhuttaessa esiin nostettiin usein työhyvinvointi, jolle resurssien vähäisyys nähtiin uhkana. Työnohjausta ehdotettiin yhdeksi tulevaisuuden ratkaisuksi työn sujuvoittamiseksi ja työhyvinvoinnin lisäämiseksi. Lisäksi opettajat liittivät työn ylläpitämisen merkittäväksi osaksi tulevaisuuden opettajan työtä, joka näyttäytyi muuttuvan aina vaan kiireisemmäksi. Etäopetusta kritisoitiin keinona paikata resurssivajasta, sillä sen nähtiin jopa lisäävän opettajien resurssien tarvetta.

Digitaalisen teknologian nähtiin lisääntyneen ja edelleen lisääntyvän opetuksessa, mutta sen ei uskottu kuitenkaan voivan korvata kontaktiopetusta fysioterapeuttikoulutuksessa. Digitaalisen teknologian nähtiin parhaassa tapauksessa monipuolistavan opetusta ja motivoivan opiskelijoita. Toisaalta digitaalisen teknologian koettiin tuoneen paljon haasteita opettajille ja sen sanottiin pahim-

millaan vievän tilaa pedagogiikalta. Haastateltavat nostivat esiin myös huomion, että kaikki oppilaitaan eivät osaa käyttää teknologiaa. Opettajat itse kokivat tarvitsevänsä lisäosaamista digitaalisen teknologian suhteen, mutta hyväksyivät sen, että osaaminen tulee aina olemaan jäljessä teknologian kehitykseen suhteutettuna. Digitaalinen teknologia näkyy haastateltavien mukaan sekä opetettavassa sisällössä että siinä, miten sisältöä opetetaan.

Tulevaisuuden trendien hahmottaminen ja ennakointi luo haastateltavien mukaan perusta opettajan toiminnalle. Tulevaisuus voidaan haastateltavien mukaan hahmottaa joko lyhyellä tai pitkällä tähtäimellä ja trendien ennakoinnista puhuttiin niin Suomen kuin kansainväliselläkin tasolla. Trendien ennakointiin liitettiin merkityksiä kuten ikääntyminen, monikulttuurisuus, ekologisuus, teknologia, fysioterapiatieteen kehitys ja fysioterapeutin ammatin muuttuminen. Lisäksi fysioterapiaopettajalle nähtiin olevan tärkeää osata hakea uutta tietoa, jäsentää ja integroida sitä opetuksen kannalta tarkoituksenmukaisesti. Tietomäärän lisääntymisen ja saatavuuden myötä koettiin tärkeäksi että opettaja osaa myös opettaa kriittistä tiedonhakua.

Tulevaisuudessa nähtiin tärkeänä korostaa fysioterapian asemaa osana kuntoutusta, koska haastateltavien näkemysten mukaan fysioterapiaan liittyvä erityisosaaminen hukkuu muuten monialaisen kuntoutuksen kokonaisuuteen. Tulevaisuudessa opettajat haluaisivat kehittää simulaatioharjoittelua ja valjastaa sen paremmin palvelemaan sellaisten taitojen harjoittelua, joita nyt ei voida koulussa opetella. Lisäksi haastateltavat näkivät, että tulevaisuudessa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välinen yhteistyö hyödyttäisi sekä opettajia että oppilaita. Tulevaisuuden hahmottamiseen liitettiin myös vahva taloudellinen vaikuttavuus-näkökulma, jonka lisääminen opetukseen nähtiin ajankohtaisena.

TAULUKKO 1. Sisällönanalyysin perusteella muodostetut ala- ja yläluokat.

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT
Opettajan rooli valmentajamainen: oppilaiden omaa ajattelua tuettava	Opettajan roolin muutos
Opettajan tulee osata ottaa palautetta	
Opettajalta vaaditaan nykyään herkkyyttä ja vuorovaikutustaitoja	
Opiskelijoita tulee kannustaa aktiivisuuteen oman ammatillisen osaamisen kehittäjänä	
Perus työelämätaitojen opettaminen saattaa olla tulevaisuutta	Opiskelijamateriaalin muutos
Oppilaat aikaisempaan verrattuna hyviä tiedonhankinnassa ja tiimioppimisessa	
Oppilaiden joukko heterogeenisempi	
Oppilaiden jaksamisen pulmat mahdollisesti lisääntyneet	
Opintojen yksilöllinen räätälöiminen lisääntynyt, vaatii opettajalta joustoa ja rajojen asettamista	
Opiskelijat kokevat tärkeäksi opiskella fyysisesti ryhmässä	Työn sisällön muutos
Hanketyö on nykyään osa opettajan työtä	
Pelkästään hankkeessa työskentely voi etäännyttää opetustyötä	
Opettajan oletetaan kehittävän itseään ammatillisesti, mutta sitä ei tueta	
Digiosaamista tulisi kehittää, mutta substanssiosaaminen prioriteetti	
Yhteistyön merkitys ja laajuus korostuvat opetuksessa	Yhteistyön ja verkostojen tarpeen korostuminen
Verkostot ovat opettajalle voimavara	
Verkostoitumiseen ei ole aikaa ja yhteydenottoja saattaa tulla liikaa	
Resurssien pienentyminen muuttaa työnkuvaa ja osaamistarpeita	
Taloudellinen vaikuttavuus raamittaa myös opetustyötä	Resurssien vähentäminen
Opettajien työnohjausta tarvittaisiin työhyvinvoinnin lisäämiseksi	
Työintoa pitäisi pystyä ylläpitämään kiireen keskellä	
Etäopetus saattaa jopa lisätä resurssien tarvetta	
Digitaalinen teknologia lisääntyy opetuksessa, mutta ei voi korvata kontaktiope- tusta	Digitaalisuus substanssina ja opetuksessa
Digitaalinen kehitys niin nopeaa, että osaaminen aina jäljessä	
Digitaalinen teknologia haastaa ja vie tilaa pedagogiikalta	
Oppilaat eivät osaa käyttää digitaalista teknologiaa	
Digitaalisuus näkyy jo nyt myös opetettavassa sisällössä	
Digitaalinen teknologia motivoi opiskelijoita	
Digitaalinen teknologia monipuolistaa opetusta	Trendien ennakointi osana opetustyötä
Gloaalien trendien seuraaminen	
Fysioterapeutin ammatti muuttuu jatkuvasti	
Tiedonhaun opettaminen, uuden tietoaineksen jäsentely ja integrointi opetukseen tarkoituksenmukaisesti	
Tutkittua tietoa koko ajan paremmin saatavilla	
Fysioterapian roolia osana kuntoutusta tulisi korostaa	
Simulaatioharjoittelua amkissa pitäisi kehittää	
Opettajan toiminta perustuu tulevaisuuden hahmottamiseen ja ennakointiin	
Yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhteistyötä pitäisi kehittää	
Vaikuttavuus- ja taloudellisen näkökulman lisääminen opetukseen ajankohtaista	

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli selvittää ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajien tulevaisuuden opettajuudelle antamia merkityksiä. Kehittämistehtävän aineisto on kerätty osana Osaavat opettajat yhdessä! -hanketta, jonka tarkoituksena on uudistaa valtakunnallisesti sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajankoulutusta ja kehittää täydennyskoulutusta.

Koska kehittämistehtävään käytetty aineisto on kerätty etukäteen, haastattelun kysymyksiin tai kulkuun ei ole voinut tämän tehtävän puitteissa vaikuttaa. Haastatteluissa on kysytty näkemyksiä siitä, minkälaista osaamista opettajat tarvitsevat tulevaisuudessa. Tällä tavalla kysytyinä vastaukset tulevaisuuden merkityksiin liittyen olivat suppeahkoja, joten lisäkysymysten esittäminen tähän työhön liittyvään tutkimuskysymykseen vastaamiseksi olisi antanut todennäköisesti hedelmällisempiä tuloksia.

Tässä kehittämistehtävässä merkitysyksiköiksi valittiin kuitenkin myös muualta haastattelusta kuin vain tulevaisuuden osaamista käsittelevän kysymyksen kohdalta löytyneitä ilmauksia, jotka käsittelevät kirjoittajan tulkitsemana tulevaisuutta tai opettajuuteen liittyvää muutosta. Tätä tulkinnanvaraisuutta voidaan pitää tämän työn luotettavuuden kannalta heikentävänä tekijänä. Toisaalta rivien välistä luetut ilmaisut voivat parhaimmillaan tuoda esiin haastateltavan ilmiölle antamia aitoja merkityksiä verrattuna suoraan kysymykseen annettuihin vastauksiin. Opettajuuden muutoksesta puhuttiin erilaisia aika-akseleita käyttäen: haastateltavat käyttivät sekä ennen-nykyään- että nykyään-tulevaisuudessa-akselia. Muutamissa ilmaisuissa käytettiin opettajuuden muutoksesta puhuttaessa myös ennen-tulevaisuudessa-akselia, mutta tyypillisemmin aineistossa puhuttiin ilmiöistä, jotka ovat “tätä päivää” eli verrattiin jollain tapaa menneeseen ja johdettiin siitä ajatuksia tulevaan liittyen.

Tämän kehittämistehtävän sisällön analyysiin on osallistunut rajallisten resurssien vuoksi vain yksi henkilö, mitä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan nähdä luotettavuuden kannalta kyseenalaisena. Lisäksi tässä tehtävässä käytetty aineisto on tutkimusjoukoltaan pieni (n=5), mutta toisaalta tutkimusjoukon pienuudesta huolimatta aineistossa toistuu samoja teemoja. Näin ollen voidaan olettaa, että isommalla tutkimusjoukolla ei välttämättä oltaisi saatu merkittävästi erilaisia tuloksia vaan aineisto olisi todennäköisesti kylläntynyt. Tuloksia ei ole tarkoituksenmukaista yleistää, vaan niitä on syytä tarkastella vain siinä kontekstissa, missä haastattelutkin on tehty.

Vaikka tulokset eivät ole yleistettävissä muihin ammattikorkeakouluihin tai muiden alojen opettajiin, niiden avulla on löydettävissä paljon yhtymäpintoja OKM:n (2019a) korkeakoulutuksen ja tutkimuksen tilannekuvan kanssa. Tämän kehittämistehtävän tuloksien perusteella opettajat liittivät tulevaisuuden opettajuuteen muun muassa työn murroksen, digitaalisaation, globaalit haasteet kuten kansainvälisyyden ja verkostoitumisen, avoimuuden ja yhteistyön oppimisessa, tutkimuksessa ja innovoinnissa sekä osaamiskilpailun, jotka ovat myös osa OKM:n (2019a) tilannekuvaa. Tämän kehittämistehtävän tuloksia verrattaessa OKM:n vision tiekartan (kuva 1) ajatuksia herättää erityisesti digitaalisen palveluympäristön, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan, sekä hyvinvoinnin kehittämisohjelma.

Uudistuva korkeakoulutus ja digitaalinen palveluympäristö- kehittämisohjelman tavoitteena on tiekartan (kuva 1) mukaan rakentaa korkeakoulutuksen digitaalinen palveluympäristö ja lisätä koulutuksen digitalisoitumista, modulaarisuutta ja uudistaa opettajuutta. Tulosten valossa digitalisoinnin lisääntyminen nähtiin sekä uhkana että mahdollisuutena ja opettajat keskustelivat siitä, että fysioterapeuttikoulutuksesta ei heidän mielestään voi enää juurikaan vähentää kontaktituntien määrää.

Yhteistyö ja avoimuus tutkimuksen ja innovaatiotoiminnan voimavaraksi- kehittämisohjelmassa on tiekartan (kuva 1) mukaan tavoitteena vahvistaa TKI-politiikkojen koherenssia ja tukea kansainvälisesti houkuttelevien innovaatiosteemien rakentumista. Tämän kehitystehtävän tulosten valossa lisääntyvä opettajien tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI-toiminta) nähtiin ristiriitaisena. Osa haastateltavista näki TKI-toiminnan vahvasti ammatillista kehitystä tukevana

ja mielenkiintoisena, mutta toisaalta se nähtiin myös muusta työstä irrallisena ja jopa opetustyöstä etäännyttävänä toimintana. Tuloksien perusteella opettajat kokivat yhteistyön ja avoimuuden isoiksi voimavaroiksi, mutta erityisesti verkostoituminen liitettiin myös aikaa vieväksi ja näin ollen voimavaroja vieväksi toiminnaksi.

Korkeakoulut Suomen parhaiksi työpaikoiksi -kehittämishjelmassa on tiekartan (kuva 1) mukaan tavoitteena käynnistää kansainvälisessä yhteistyössä korkeakoulujohtamisen ohjelma ja kehittää henkilöstön hyvinvointia sekä vahvistaa johtamisen tietopohjaa. Tämän kehittämistehtävän tulosten perusteella työhyvinvointi on fysioterapiaopettajien keskuudessa heikentynyt vähentyneiden resurssien myötä. Stressinhallinnan taito, kiireen tuntu ja omalla ajalla tekeminen, leimaavat työstä aineistossa käytyä keskustelua. Lisäksi työnohjauksen tarve nousee esiin sekä noviisi- että senioriopettajien haastatteluissa.

Tuloksia ja OKM:n (2019a) visiota verrattaessa, herää ajatus siitä että jotkin vision kehitystyöhön liittyvät tavoitteet eivät välttämättä sovi sellaisenaan fysioterapeuttikoulutuksen kehittämiseen. Tästä johdettuna voitaisiinkin esittää kysymys siitä, voidaanko korkeakoulutusta kehittää OKM:n toimesta huomioimalla alakohtaiset näkemykset ja tarpeet.

Tulosten perusteella fysioterapian opettajan tulee olla aktiivinen oman ammatillisen kehityksensä suhteen ja pysyä aallon harjalla siitä, miten fysioterapia alana kehittyy. Leino-Kilven ym. (2018) mukaan yhteiskunnan muutospainet edellyttäisivät sosiaali- ja terveysalalla erityisesti asiakasläh-töisyyden kehittämistä sekä kykyä tunnistaa erilaisia tarpeita ja odotuksia, joita asiakkaista nousee. Lisäksi asiakkaiden tarpeisiin tulisi pystyä vastaamaan koko ajan paremmin (Leino-Kilpi ym. 2018).

Aineistosta nousee vahvasti opettajan tarve verkostoitua erityisesti oman alan toimijoiden kanssa ja kouluttaa opiskelijoita toimimaan heidän kanssaan. Lisäksi aineistosta nousee kokemuksellisen oppimisen piirteitä, siitä kuinka opettajat kokevat tarpeelliseksi mahdollistaa oppilaille mahdollisimmat aitoja tilanteita ja harjoittelua oikeiden potilaiden kanssa. Olisikin tärkeää kehittää sellaisia uusia areenoita, joissa eri toimijat ja eri ikäpolvet kohtaavat toisensa ja oppivat toinen toisiltaan

(Leino-Kilpi ym. 2018). Oppilaitosten ja työelämän tiiviin yhteistyön avulla voidaan löytää uudenlaisia mahdollisuuksia esimerkiksi ikääntyneiden ihmisten osallisuuden parantamiseksi ja sukupolvien välisen yhteyden löytämiseksi (Leino-Kilpi ym. 2018). Tulevaisuudessa voisikin olla potentiaalista tutkia potilaiden koulutukseen osallistumisen myötä saavutettavissa olevia mahdollisuuksia.

Kuten johdannossakin on mainittu, terveysalan opettajan koulutuksen tulee elää ajassa ja kehittyä vastaamaan terveysalan ammattien koulutustarpeisiin (Koivula 2018a). Kyseinen näkökulma painottui myös tämän kehittämistehtävän tuloksissa. Terveysalan opettajan roolit voidaan nähdä sekä Suomessa että kansainvälisesti hyvin vaativiksi, jatkuvasti laajeneviksi ja osin ristiriitaisiksikin (Saaranen ym. 2018). Myös tämän kehitystehtävän tulosten perusteella fysioterapian opettajan työn voidaan sanoa olevan vaativaa ja monitasoista. Näyttöön perustuva opetus edellyttää sisällöllisesti uusimpaan tutkittuun tietoon pohjautuvaa opetusta (Saaranen ym. 2018). Lisäksi opetuksen tulisi olla myös pedagogiselta lähestymistavaltaan ja opetusmenetelmiltään tarkoituksenmukaista. Helinin (2016) mukaan tulevaisuuden haasteena onkin luoda opettajien erilaisia urapolkuja ja ammatillista kehittymistä tukeva perus- ja täydennyskoulutusjärjestelmä. Tämän tehtävän aineistotakin nousee vahvasti esiin näkemys siitä, että opettajan ei ole koskaan valmis vaan elinikäinen oppija.

Työelämän yleisesti lisääntyneet osaamisvaatimukset ja muuttuneet odotukset terveysalan opettajan työn ja ammatillisen osaamisen sisällöstä voivat aineiston perusteella olla sekä työhyvinvointia vahvistava tai heikentävä tekijä. Saaranen ym. (2018) mukaan juuri erityisesti terveysalalla ammattikorkeakouluissa opettajien työn sisällön osaamisvaatimukset ovat laajentuneet voimakkaasti esimerkiksi vuoden 2014 rahoitus- ja säädosohjauksen uudistamisen vuoksi. Kyseisen uudistuksen johdosta ammattikorkeakoulut hankkivat entistä isomman osan oman toimintansa rahoituksesta muualta kuin perusopetuksesta esimerkiksi myymällä maksullisia koulutus- ja kehittämispalveluita ulkopuolisille asiakkaille (Saaranen ym. 2018) Opettajat voidaan nähdä terveysalalla tärkeinä muutoksen toimeenpanijoina, minkä vuoksi heidän työhyvinvointiinsa tulisi panostaa kaikilla osaluilla (Saaranen ym. 2018).

Terveysalan opettajien osaamisvaatimukset eivät Saarasen ym. (2018) mukaan näyttäisi olevan ainakaan vähenemässä. Samalla kun terveysalan opettajat joutuvat tarkastelemaan uudelleen omaa työtään suhteessa osaamiseensa ja sen kehittämiseen, on muistettava terveysalan opettajan yhteiskunnallinen perustehtävä eli uusien terveydenhuoltoalan osaajien kouluttaminen. Lisäksi Saarasen ym. (2018) mukaan muutos ja uudistuspaineissa ja -innossa ei saa sokeutua sille mikä on vanhaa mutta säilyttämisen arvoista osaamista. Myös aineisto kertoo paljon siitä, että opettajilla on uhkakuvia siitä, että esimerkiksi kontaktiopetus vähenee liikaa digitaalisen teknologian ansioista.

Tämän kehittämistehtävän tulosten perusteella voidaan erottaa merkityksiä, joita ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajat antavat tulevaisuuden opettajuudelle. Tulokset lisäävät ymmärrystä ja tuovat siten lisäarvoa esimerkiksi opettajien elinikäisen oppimisen tukemiseen, jatkokoulutusten suunnitteluun sekä fysioterapeuttikoulutuksen kehittämiseen. Tämän kehittämistehtävän perusteella tarvitaan jatkotutkimusta tulevaisuuden opettajuudesta ja opettajuuden muutoksesta sekä erityisesti siitä, miten opettajat toivoisivat oman oppilaitoksen ja korkeakoululaitoksen huomioivan näitä muutoksia. Tämän kehittämistehtävän viitekehyksestä tarkasteltuna olisi hedelmällistä vertailla myös muiden ammattikorkeakoulussa terveysalaa opettavien opettajien näkemyksiä tulevaisuuden opettajuudesta keskenään.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. Luettu 25.3.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932#a28.12.2018-1368>
- Druse, T. L. (2012). Educator, supervisor, and graduate recommendations of a bachelor degree for physical therapist assistants Available from ERIC. (1651847808; ED550696). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1651847808?accountid=11774>
- Helin E. 2016. Tulevaisuuden opettajuus ja osaamisen kehittäminen. Opetushallituksen opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämistä edistävä jaosto. Luettu 25.3.2019. http://www.oph.fi/download/176950_tulevaisuuden_opettajuus_ja_osaamisen_kehittaminen.pdf
- Jyväskylän yliopisto. 2018. Fysioterapia. Luettu 2.4.2019. <https://www.jyu.fi/sport/fi/fysioterapia>
- Kalli P. 1997. Aikuisopettajan työn muutos – valmentaja, tutor, projektijohtaja vai tuottaja. Teoksessa Sallila, P., Tuomisto, J. & Kalli, P. (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu : Kansanvalistusseura : Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 222–235.
- Koivula M. 2018a. Opettajien koulutus terveystalalle. Teoksessa Saaranen T., Koivula M., Ruotsalainen H., Wärnå-Furu C. & Salminen L. (toim.) Terveysalan opettajan käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 299–308.
- Koivula M. 2018b. Koulutuksen suunnittelu. Teoksessa Saaranen T., Koivula M., Ruotsalainen H., Wärnå-Furu C. & Salminen L. (toim.) Terveysalan opettajan käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 58–71.
- Leino-Kilpi H., Koskinen S. & Suikkala A. 2018. Opiskelijan ja potilaan välinen suhde. Teoksessa Saaranen T., Koivula M., Ruotsalainen H., Wärnå-Furu C. & Salminen L. (toim.) Terveysalan opettajan käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 234–252.
- Luukkanen O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa Luukkanen O. & Valli R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–163.
- Malinen A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmisasiantuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa Sallila, P., & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa (1. painos). Helsinki, Finland: Kansanvalistuseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja, 43. 63–92.

- Mikkola A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 65–66
- Moore, C., Westwater-Wood, S., & Kerry, R. (2016). Academic performance and perception of learning following a peer coaching teaching and assessment strategy. *Advances in Health Sciences Education*, 21(1), 121-130. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10459-015-9618-9>
- Narikka, J. & Nurmi, E. 2013. Uudet yliopistot ja uudistuvat ammattikorkeakoulut. Helsinki: Tietosanoma.
- OKM 2019a. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle –vision tiekartta. Luettu 25.3.2019. https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf/43792c1e-602a-4776-c3f9-91dd66ba9574/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf.pdf
- OKM 2019b. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030. Luettu 25.3.2019. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>
- OKM. 2014. Uusi ammattikorkeakoululaki voimaan 1.1.2015. Luettu 25.2.2019 https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/uusi-ammattikorkeakoululaki-voimaan-1-1-2015
- OKM. 2015. Korkeakoulu ja tiedelinjaukset. Luettu 22.3.2019. <https://minedu.fi/korkeakoulu-ja-tiedelinjaukset>
- Ough Sellheim, D. 2006. Influence of physical therapist faculty beliefs and conceptions of teaching and learning on instructional methodologies. *Journal of Physical Therapy Education* 20 (2), 48– 60.
- Paakkari L, Tynjälä P, Kannas L. Critical aspects of student teachers’ conceptions of learning. *Learning and Instruction* 2011; 21:705-714.
- Saaranen T., Jakkola N., Hellistö M. & Hyvärinen K. 2018. Opettajien työhyvinvointi ja sen kehittäminen. Teoksessa Saaranen T., Koivula M., Ruotsalainen H., Wärnå-Furu C. & Salminen L. (toim.) Terveystieteen opettajan käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 321–336.
- Sallila P. 2002. Johdannoksi. Teoksessa Sallila, P., & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa (1. painos). Helsinki, Finland: Kansanvalistuseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja, 43. 7–14.

- Shields, R. K., Pizzimenti, M. A., Dudley-Javoroski, S., & Schwinn, D. A. (2015). Fostering interprofessional teamwork in an academic medical center: Near-peer education for students during gross medical anatomy. *Anatomical Sciences Education*, 8(4), 331-337. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/ase.1466>
- Suomen fysioterapeutit. 2019a. Fysioterapeutin koulutus. Luettu 2.4.2019. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/fysioterapeutin-koulutus>
- Suomen fysioterapeutit. 2019b. Education. Luettu 2.4.2019. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/physiotherapy/sub-page-2/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki.
- Töytäri, A., Piirainen, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., & Ilves, V. 2016. Higher education teachers' descriptions of their own learning: a large-scale study of Finnish Universities of Applied Sciences. *Higher Education Research and Development*, 35 (6), 1284-1297.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulusta. 18.12.2014. 1129/2014. Luettu 18.4.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129#Pidp446155632>
- Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Töytäri, A. 2013. Kiviä ja keitaita - ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. Helsinki: Haaga-Helia.
- Wait, K. R., Cloud, B. A., Forster, L. A., Jones, T. M., Nokleby, J. J., Wolfe, C. R., & Youdas, J. W. (2009). Use of an audience response system during peer teaching among physical therapy students in human gross anatomy: Perceptions of peer teachers and students. *Anatomical Sciences Education*, 2(6), 286-293. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/61812576?accountid=11774>
- Youdas, J. W., Hoffarth, B. L., Kohlwey, S. R., Kramer, C. M., & Petro, J. L. (2008). Peer teaching among physical therapy students during human gross anatomy: Perceptions of peer teachers and students. *Anatomical Sciences Education*, 1(5), 199-206. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/ase.44>
- Åkerlind, G.S. 2004. A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*. 9. 363-375.

6 TERVEYSTIETEIDEN OPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKE- MUKSIA DIGIPEDAGOGIIKAN PERUSTEET -KURSSISTA

Marja Alila, Sini Lällä, Paula Niittymäki ja Miia Pulkinen

TIIVISTELMÄ

Digitaalisuus koskettaa lähes jokaisen elämää. Verkko- ja monimuoto-opetuksen määrä korkeakouluissa kasvaa koko ajan muuttaen opetusta ja oppimista. Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli kerätä kokemuksia Digipedagogiikan perusteet -opintokokonaisuudesta. Tarkoituksena oli pohtia digipedagogiikkaopintojen hyödynnettävyyttä opettajan työhön sekä soveltuvuutta terveystieteiden opettajaopiskelijoiden koulutukseen.

Neljä terveystieteiden opettajaopiskelijaa osallistui Digipedagogiikan perusteet -opintojaksolle ja kirjoitti opiskelun aikana reflektioivia oppimispäiväkirjoja, joita tarkasteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Analyysin tuloksista tehtiin yhteinen synteesi, jossa keskeisimpiä huomioita ja teemoja koottiin yhteen.

Analyysin tulokset jaoteltiin kokemuksiin digipedagogiikkaopintojen toteutuksesta ja käytettävyydestä opettajan työhön sekä näkemyksiin digipedagogiikkaopintojen soveltuvuudesta terveystieteiden opettajien koulutukseen. Opintokokonaisuuden toteutukseen oltiin pääosin tyytyväisiä ja uutta tietoa tuli paljon. Kiitosta saivat erityisesti opintokokonaisuuden monipuolinen toteutus, eri sovellusten käyttämisen harjoittelu sekä kurssin selkeys ja mahdollisuus opiskella omaan tahtiin. Runsas materiaalin määrä sai kritiikkiä, sillä se koettiin hyödyllisyydestä huolimatta sekoittavana ja jopa ahdistavana tekijänä. Oma oppimista heikentävänä tekijänä koettiin myös kurssimateriaalien häviäminen opintokokonaisuuden loppumisen jälkeen.

Vuorovaikutuksen ja keskustelun määrää voisi kurssilla lisätä jakamalla opiskelijat pienempiin keskusteluryhmiin sekä aikatauluttamalla verkkokeskustelut kestämään tietyn rajatun ajan. Runsaan materiaalin määrästä syntyvää ahdistusta voisi helpottaa opettajan tekemä linkkilistojen ja lisämateriaalin yhteenveto, jossa materiaalia olisi teemoiteltu esimerkiksi tärkeyden ja sisällön mukaan. Kaiken kaikkiaan opiskelijat pitivät tärkeänä digipedagogiikan teeman sisällyttämisen osaksi opettajaopintoja.

Asiasanat: digitaalisuus, verkkopedagogiikka, digipedagogiikka, oppiminen

JOHDANTO

Digitaalisuuden voidaan sanoa koskettavan lähes jokaisen elämää ja tulevan osaksi kaikkien toimialojen toimintaa. Digitaalisen osaamisen kehittäminen on tavoitteena monissa valtakunnallisissa strategioissa ja sitä tulee edistää kouluissa, koulutuksessa, työelämässä ja erityisesti opettajien täydennyskoulutuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Tieto- ja viestintäteknologian kehitys on muokannut voimakkaasti käsityksiä oppimisesta ja koulutuksesta (Kumpulainen & Mikkola 2015). Verkko- ja monimuoto-opetuksen määrä korkeakouluissa kasvaa koko ajan muuttaen opetusta ja oppimista (Ylönen & Peltola 2017).

Digitalisaatio, tekoäly ja robotisaatio muuttavat työn tekemistä, toimeentuloa ja elinkeinorakennetta, jotka vaikuttavat opetukseen ja koulutukseen (OKM 2019). Uudet digitaaliset työkalut ja muuttunut toimintaympäristö vaativat siten myös opettajilta uutta osaamista (Nenonen 2017). Digitalisaation merkitys opetuksessa on huomioitu Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämishankkeessa, jossa digitalisaatio ja tekoäly korkeakoulujen muutoksen tukena on yksi korkeakoulutus ja tutkimus 2030 -visiotyön viidestä temasta (OKM 2019).

Tämä kehittämistehtävä liittyy OKM:n rahoittamaan TerOpe, Osaavat opettajat yhdessä! -tutkimushankkeeseen. Hankkeen tarkoituksena on valtakunnallinen terveystieteiden opettajakoulutuksen ja sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien täydennyskoulutuksen uudistaminen tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin perustuen. Osana tutkimushanketta on toteutettu opettajille ja opettajaopiskelijoille suunnattu Digipedagogiikan perusteet sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan koulutuksessa -opintojakso (2 op). Opintojakson kehittämisestä ovat vastanneet yhdessä Itä-Suomen yliopiston ja Turun yliopiston hoitotieteen laitokset. Opintojakson digituutoreina toimivat Itä-Suomen yliopiston ja Turun yliopiston hoitotieteenopiskelijat. (TerOpe Project 2019.)

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli kerätä kokemuksia Digipedagogiikan perusteet -opintokokonaisuudesta. Verkkopohjaisesti toteutetussa digimoduulissa paneudutaan opettajan digitaalisen osaamisen kuuteen osa-alueeseen Euroopan komission tuottaman DigCompEdu-viitekehyksen (The Digital Competence of Educators) mukaisesti (TerOpe Project 2019; Redecker 2017).

Moduulien teemat olivat 1) ammatillinen sitoutuminen, 2) digitaaliset resurssit, 3) opettaminen ja oppiminen, 4) arviointi, 5) oppijoiden voimaannuttaminen ja 6) oppijan digitaalisen osaamisen helpottaminen. Tässä tehtävässä pohdimme digipedagogiikkaopintojen hyödynnettävyyttä opettajan työhön sekä soveltuvuutta terveystieteiden opettajaopiskelijoiden koulutukseen. Tuloksia on tarkoitus hyödyntää terveystieteiden opettajien ja opiskelijoiden digitaalisen osaamisen kehittämisessä.

DIGIPEDAGOGIIKKA TERVEYSALAN OPETTAJAN TYÖSSÄ

Tutkielman Opettajan työ ja oppimisympäristöt muuttuvat jatkuvasti myös terveysalalla. Sormusen ja Saaranen (2016) mukaan opettaja ei voi työssään sivuuttaa tieto- ja viestintäteknikkaa, vaan opettajan on jatkuvasti huolehdittava digitaalisesta osaamisestaan. Verkko-opetus, erilaiset digitaaliset oppimisalustat ja virtuaaliopetus ovat arkipäivää (Sormunen & Saaranen 2016.) Digitaalisuus lisääntyy yhteiskunnassa kovaa vauhtia ja opettajan tulee hallita työssään erilaisia laitteita ja digitaalisia sovelluksia (OKM 2019). Opettajan velvollisuutena on auttaa myös opiskelijoita kehittymään digitaalisesti osaaviksi ja siksi opettajien omaan osaamiseen tulee kiinnittää huomiota. Opettaja voi hyödyntää digitaalisuutta opetuksessa, oppimisessa ja sen arvioinnissa monella tavalla. (Sormunen & Saaranen 2016.)

Digipedagogiikan määrittelyä

Digitaalisuus ja pedagogiikka ovat hyvin laajoja käsitteitä. Digipedagogiikan ja opettajan digitaalisen osaamisen tarkkaa yhtenäistä määritelmää ei ole pystytty muodostamaan (From 2017). Tämä kertoo ilmiöiden opettajan kompetenssi, digitaalinen osaaminen sekä pedagogiikka, moniulotteisista ja jatkuvasti ajassa muuttuvista luonteista (TerOpeProject 2019). Nevgi & Heikkilä (2005) määrittelevät digipedagogiikan eli verkko-opetuksen seuraavasti: Verkko-opetuksessa olennainen osa opetuksesta ja siihen liittyvästä opiskelusta toteutetaan tietoverkkojen välityksellä. Siinä opiskelija on vuorovaikutuksessa opettajan, muiden opiskelijoiden tai oppimateriaalin kanssa verkon välityksellä.

Opettajan osaamisvaatimukset

Verkko-opetus luo opetukselle uudenlaisia haasteita. Löfströmin ym. (2010) mukaan laadukkaan verkko-opetuksen edellytyksenä on, että opettaja omaa taidon käyttää monipuolisesti sekä pedagogisesti mielekkäällä tavalla verkon tuomia mahdollisuuksia. Opetuksen tulee olla linjakasta, eli oppimistavoitteiden, opetettavan sisällön, opetusmenetelmien ja arvioinnin on tuettava samaa päämäärää. Samalla oppimisen tulee olla mielekästä sisältäen esimerkiksi yhteisöllisyyden, vuorovaikutuksen, reflektoinnin ja oppimisen tavoitteellisuuden. Verkko-opetuksessa huomiota on kiinnitettävä myös tiedonkäsittelyjärjestelmän kuormituksen vähentämiseen sillä, että verkkoympäristö on selkeä. Oppimisen ohjaaminen korostuu verkko-opetuksessa, sillä opettaja ja opiskelijat eivät välttämättä tapaa kasvokkain oppimisprosessin eri vaiheissa. (Löfström ym. 2010.)

Jaana Kullaslahti (2011) muodosti väitöskirjassaan ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssit. Verkko-opettajan kolme kompetenssia kietoutuvat yhteen: ammattialaspesifi, pedagoginen ja tieto- ja viestintätekninen kompetenssi. Verkko-opettajan kompetenssin ydin onkin näiden kolmen osa-alueen leikkauskohdan yhteinen alue, jossa yhdistyy vahva alan pedagoginen tietämys, pedagoginen monipuolisuus sekä näihin liittyvä jatkuva tieto- ja viestintäteknisen ymmärryksen päivittäminen ja tarkoituksenmukainen käyttö. Neljäntenä, edellisistä erillisenä kompetenssin osa-alueena löydettiin affektis-kognitiiviset kompetenssit, jotka voidaan nimetä persoonalliseksi ominaisuuksiksi. Tähän kuuluvat mm. persoonalliset piirteet, motivaatio ja minäkäsitys (Kullaslahti 2011).

Oppiminen digitaalisessa ympäristössä

Muodollisen koulutuksen tulee tarjota monipuolisia ja joustavia mahdollisuuksia oppimiseen ja opiskeluun, huomioiden työelämän ja yhteiskunnan jatkuvasti muuttuvat olosuhteet (Kumpulainen & Mikkola 2015). Digitalisaation avulla voidaan luoda avoimia ja joustavia oppimisalustoja, joissa hyödynnetään omia ja jaettuja ratkaisuja. Tällä tavoin voidaan edistää myös esteettömän opetus-tarjonnan ja oppimateriaalien hyödyntämistä. (OKM 2019.) Parhaimmillaan tietotekniikka ja niihin liittyvät sovellukset lisäävät vuorovaikutteisuutta, oppimisen motivaatiota ja antavat aitoja

mahdollisuuksia oppimisen syventämiselle oppijoille luontaisissa ympäristöissä (Kuusikorpi 2015).

AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄ

Neljä terveystieteiden opettajaopiskelijaa osallistui Digipedagogiikan perusteet -opintojaksolle ja kirjoitti opiskelun aikana reflektioivia oppimispäiväkirjoja. Oppimispäiväkirjoista muodostui yhteensä 17 A4 sivua tekstiä. Jokaisella opiskelijalla oli oma tutkimuskysymyksensä, jonka pohjalta he suorittivat aineistolähtöisen sisällönanalyysin koko tekstistä. Alkuperäiset tutkimuskysymykset tarkastelivat digipedagogiikan perusteet -opintojakson käytettävyyttä, opintojen hyödynnettävyyttä opettajan työhön, opintojakson aikana tapahtunutta oppimista sekä opintojaksoon liittyviä ongelmia ja kehittämideoita.

Alkuperäisten tutkimuskysymysten perusteella tehdyistä analyyseistä syntyi hyvin samansuuntaisia teemoja, joiden raportointi erikseen ja samoja huomioita toistaen ei olisi ollut mielekäästä. Analyysin tuloksista tehtiin vielä yhteinen synteesi, jossa keskeisimpiä huomioita ja teemoja on koottu yhteen. Tämä kehittämistehtävä esittelee opiskelijoiden keskeisimpiä kokemuksia ja huomioita digipedagogiikan perusteet -verkkokurssista.

TULOKSET

Tulokset on jaoteltu kahden kokoavan otsikon alle: 1) kokemuksia digipedagogiikkaopintojen toteutuksesta ja käytettävyydestä opettajan työhön sekä 2) näkemyksiä digipedagogiikkaopintojen soveltuvuudesta terveystieteiden opettajien koulutukseen. Luvussa 4.1 keskitytään yleisemmin digipedagogiikan perusteet -opintokokonaisuuden toteutukseen ja opiskelijoiden ajatuksiin kursin hyvistä puolista ja kehittämistarpeista. Luku 4.2. tarkastelee digipedagogiikkaopintojen soveltuvuutta nimenomaan terveystieteiden opettajien koulutukseen.

Kokemuksia digipedagogiikkaopintojen toteutuksesta ja käytettävyydestä opettajan työhön

Oppimispäiväkirjoissa opiskelijat olivat pohtineet monipuolisesti kokemuksiaan digipedagogiikkaopintojen toteutuksesta ja sisällöstä. Erityisesti he olivat reflektoineet kokemuksiaan opettajan työn näkökulmasta, opintojen hyödynnettävyyttä opetukseen ja oppimisen edistämiseen. Myös digipedagogiikkaan liittyviä haasteita ja kehitysehdotuksia tuotiin esille.

Tietoa ja käyttökokemusta eri sovelluksista

Terveystieteiden opettajaopiskelijat kokivat saaneensa paljon tietoa digitaalisista sovelluksista ja digipedagogiikkaa käsittelevistä materiaaleista kurssin aikana. Opiskelijat olivat yllättyneitä opetukseen sopivien sovellusten määrästä. Tieto erilaisista sovelluksista ja muista opetukseen käytettävistä materiaaleista koettiin kuitenkin helpottavana. Erilaisia sovelluksia ja verkkopedagogiikkaan liittyviä materiaaleja on olemassa oman työn tueksi, jos niitä joskus tarvitsee tai haluaa käyttää.

”Paljon linkkejä ja sovelluksia on jo olemassa, joita opetuksessa voi käyttää – tieto tuo varmuutta” (ID2)

Oppimispäiväkirjat sisälsivät runsaasti kuvauksia siitä, millaisia erilaisia uusia sovelluksia kurssin aikana oli päästy kokeilemaan. Opiskelijat kirjoittivatkin, miten tärkeää eri sovellusten kokeileminen käytännössä on.

”Mainiota, että meidät ohjataan (pakotetaan) käyttämään eri ohjelmia, kuten käsittekartan laatimiseen liittyvää ohjelmaa. Vain sitä kautta tulee kokemusta ja rohkeutta.” (ID2)

Opiskelijat kokivat hyvänä myös kurssin monipuoliset toteutustavat. Itse tekemisen lisäksi verkkokurssi tarjosi runsaasti esimerkkejä siitä, miten erilaisia sovelluksia voidaan hyödyntää opetuksessa.

”Olin ajatellut, että kurssilla käytäisiin enemmän läpi erilaisia sovelluksia, mutta nyt ne olikin upotettu kurssiin. Tämä oli kyllä parempi tapa, kuin pitkät listat eri vaihtoehtoista.” (ID4)

Sovelluksiin tutustuminen ja niiden käytön opetteleminen nähtiin tärkeänä, mutta toisaalta aikaa vievänä ja toisinaan myös haastavana. Opetukseen käytettäviä sovelluksia ja materiaalia oli hyvin paljon, joten kaikkiin kiinnostaviin esiteltyihin sovelluksiin ei ehtinyt perehtymään. Etenkin yksin asioiden pohtiminen ja opetteleminen koettiin jopa turhauttavana. Eräessä oppimispäiväkirjassa nouseekin esille toive siitä, että saisi ihan suoraa opetusta erilaisten sovellusten käyttämiseen sen sijaan, että jokaiseen tulisi tutustua itsenäisesti alusta alkaen.

”Olisi hienoa, kun joku näyttäisi ja opettaisi niitä käyttämään, silloin säästyisi aikaa. Jotenkin en mitenkään haluaisi kuluttaa kallista aikaa niiden opetteluun vaikka niistä pidänkin ja uskon, että niitä voisi käyttää hyödyksi enemmän.” (ID3)

Toisaalta kaikkea ei ole mahdollista käydä läpi käytännössä lyhyen kurssin aikana. Niinpä jotkin sovellukset tai teemat jäivät vain pintapuoliseen käsittelyyn lähinnä kuvailevan tekstin kautta.

Oppimista tukevat monipuoliset digitaaliset keinot

Oppimispäiväkirjoissa pohdittiin kurssilla olleita erilaisia keinoja tukea oppimista verkkopohjaisessa opetuksessa. Opiskelijat kokivat verkkokurssin monipuoliset toteutustavat hyvänä ja oppimista tukevana asiana. Oppimisen keinoina käytettiin esimerkiksi kirjoittamista, kuuntelemista, tekstien lukemista, visuaalista materiaalia ja tenttejä. Kurssin aikana opiskelijoita ohjattiin mm. itsenäiseen pohdiskeluun, ajatuskarttojen piirtämiseen, viestiketjuissa käytävään keskusteluun, tentteihin vastaamiseen sekä kyselyjen tekemiseen itse. Tämän tyyppiset tehtävät syventävät oppimista ja lisäävät kiinnostusta opiskeluun ja vuorovaikutukseen toisten opiskelijoiden kesken.

”Välitestit/tentit ovat olleet toisaalta ihan mukavia” (ID4)

”Opiskelijoiden luennot olivat visuaalisesti opettavaisia, sillä saimme nähdä, millä eri tavoin puhuminen + diojen näyttö voidaan toteuttaa. Huomasin heti itse ajattelevani, mikä oli hyvää ja toimivaa, ja mistä puolestaan tuli jopa kömpelö ja epäammattillinen vaikutelma” (ID2)

Verkkokurssi suoritettiin pääosin itsenäisesti, mutta kurssi sisälsi myös parin kanssa suoritettavan tehtävän. Lisäksi opiskelijat keskustelivat vapaamuotoisesti keskenään kokemuksista ja kysyivät tarvittaessa neuvoja toisiltaan. Sosiaalisuuden merkitys oppimisessa tuli esille etenkin vertaistukena hankalissa tilanteissa, joissa kaipasi toisten apua. Myös opettajan tuki ja läsnäolo koettiin tärkeäksi

”Mutta luotan, että vertaistuen avulla pääsen eteenpäin. Opiskelukaverin selvennys auttoi paljon.” (ID1)

”Itselleni kävi juuri niin tällä kurssilla- en saanut yhdestä ohjelmasta mitään tolkkua – niin sain käyttöohjeet YouTube – videona opettajalta. Hienoa apua!” (ID3)

Opiskelijat olivat kriittisiä verkkokurssin toteutuksessa vuorovaikutuksen syntymiseen ja yhteisöllisen oppimisen toteutumiseen. Verkkokurssin aikana vuorovaikutus opiskelijoiden kesken oli hyvin vähäistä, mikä koettiin opintojakson heikkoudeksi. Vuorovaikutuksen lisäämiseksi kaivattiin jonkinlaista tutustumista ja ryhmäytymistä.

”Muut kurssilaiset ovat jääneet vieraksi. Olisin voinut kommentoida keskustelupalstalle, mutta en löytänyt minkäänlaista innostusta siihen. Olisiko ryhmäytymistä voinut edistää jotenkin? Vuorovaikutus on kuitenkin keskeistä ja se oli asia, jota ennen kurssin alkua odotin” (ID4)

Yhden moduulin tehtäviin kuului omien ajatusten kirjoittaminen viestiketjuihin sekä muiden kommentteihin tutustuminen, mutta varsinaista syvempää vuorovaikutusta tai oppimista opiskelijat eivät kokeneet tästä saaneensa. Syvemmän vuorovaikutuksen syntymistä esti opintojen vapaa toteutustapa, jossa jokaisella opiskelijalla oli mahdollisuus suorittaa opintokokonaisuus omien aikataulujensa mukaisesti. Tämän vuoksi kurssin toteutuksessa ei ollut varattu tiettyä, kaikille yhteistä aikaa keskustelujen käymiselle vaan kommentit lisääntyivät ketjuihin irrallisina yksi kerrallaan.

”Samalla ne, jotka etenevät vauhdikkaammin, tuskin palaavat enää lukemaan keskusteluja ja jäävät paitsi kaikista uusimmista kommenteista ja näkemyksistä.” (ID2)

Joustava toteutustapa aikuisen oppijan tukena

Opiskelijoiden mukaan andragogiikan periaatteita toteutettiin digipedagogiikkaopinnoissa hyvin. Opiskelijat kokivat verkkokurssin mahdollistavan oman opiskelun suunnittelun ja aikataulutuksen. Opintojen joustavuus ajan ja paikan suhteen sekä mahdollisuus sovittaa opinnot osaksi muuta elämää nähtiin erittäin tärkeänä. Opiskelijat myös kokivat opintojen selkeän rakenteen ehkäisevän prokrastinaatiota eli tekemisen lykkäämistä. Lisäksi joustava aikataulutus mahdollisti oman oppimisen reflektoinnin.

”Pidin erittäin paljon koko kurssin tehtävien yhteenvedosta...näkee myös arviointikriteerit. Tämän avulla voisi suunnitella omat opiskelut eteenpäin vaikka koko kurssin ajaksi ja hallita näin omia aikataulujaan ja opiskelujaan suhteessa muuhun elämään” (ID2)

”Voin opiskella digipedagogiikkaa, kun mulle parhaiten sopii. Se onkin digitalisaation parhaita puolia, kun ei olla tiukasti kiinni ajassa tai paikassa.” (ID4)

Verkkokurssilla korostui opiskelijoiden mielestä vastuu omasta oppimisesta. Vastuu näkyi erityisesti siinä, miten jokaisella oli mahdollisuus aikatauluttaa opintonsa vapaasti, tarjolla olevan lisämateriaalin määrässä sekä itsenäisissä pohdintatehtävissä.

”Paljon tarjolla lisämateriaalia, mitä voi käyttää oman mielenkiinnon mukaan. Tämä korostaakin vastuuta omasta oppimisesta, andragogiikan ajatusten mukaisesti.”(ID2)

Opetukseen ja oppimiseen liittyvät haasteet

Oppimispäiväkirjoissa tuotiin esille erilaisia verkkokurssin opetukseen ja omaan oppimiseen liittyviä haasteita. Opiskelijat pohtivat omia käytännön digipedagogiikan taitojaan. Verkkokurssi tarjosi tutkittua tietoa sekä useita oppaita digitaalisen opetuksen toteuttamisesta, mutta oma käytännön harjoittelu jäi paikoin kuitenkin pieneksi. Tämä aiheutti huolta omasta käytännön osaamisesta.

”Digitaalisten opetustuntien tekeminen jäi vieläkin melko kysymysmerkiksi, kaikkea muuta tietoa kyllä tuli paljon, asiaa on tutkittu jo paljon ja siitä on tehty useita Erilaisia oppaita eli tietoa digitaalisesta opetuksesta sai paljon, mutta omakohtaistaminen jäi heikoksi.” (ID3)

Opiskelijat kokivat haastavana kurssilla olleen lisämateriaalin määrän. Materiaali oli kiinnostavaa ja aihetta syventävää, mutta sitä oli niin paljon, ettei kaikkeen tutustuminen ollut mahdollista kursseille varatun ajan puitteissa. Materiaalin runsas määrä aiheutti jopa vaikeuksia asioiden hahmottamisessa ja johti joidenkin aiheiden ohittamiseen tai pikaiseen silmäilyyn.

”Materiaalin runsaudesta johtuen moni asia jää vain pintaraapaisten tasolle --. Ydin asian ehkä tässäkin moduulissa ymmärsin, mutta suurin osa asioista tuli vain silmäiltyä läpi.” (ID1)

”Liiallinen materiaalien tuominen opiskeluun on suuri ongelma. Opiskelijoilla ei ole aikaa tai aikamäärä ylittyy ja se kuormittaa opiskelijoita ja uskoisin, että myös opettajia” (ID3)

Materiaalin runsaan määrän lisäksi opiskelijat kokivat haastavana sen, etteivät kurssin toteuttamistavat mahdollistaneet materiaalien kopioimista ja tallentamista omiin tiedostoihin. Jokainen linkki tai tekstinpätkä olisi pitänyt kopioida erikseen käsityönä tai kuvakaappauksilla omiin tiedostoihin,

mikä aiheuttaisi runsaasti lisätyötä. Näin ollen kurssilla olleet lisämateriaalit ja linkkivinkit saattavat jäädä suurimmalta osin hyödyntämättä.

”Pääsy materiaaleihin varmasti päättyy kurssin mukana. Tämä puolestaan ei edistä kurssin jälkeistä oppimista.” (ID4)

Joidenkin sovellusten käyttäminen koettiin haastavana. Ongelmia aiheuttivat sekä oma ajanpuute uusien sovellusten opettelemiseen sekä sovellusten tai linkkien tekninen toimimattomuus. Lisäksi opiskelijoiden mukaan jotkut sovellukset olivat hankalia ja sekavia käyttää, minä aiheutti turhautumista.

”Pidän sitä (Preziä) sekavana, epämääräisenä kieppumisena, jossa huomio menee triviaaleihin asioihin sisällön sijaan” (ID2)

”Uusimmat ohjelmat vaan tuntuvat olevan aina vaikeampia, mutta eihän siinä pysy muuten kydyssä kuin tutustumalla ja käyttämällä uusia sovelluksia.” (ID3)

Oppimispäiväkirjoissa tuotiin esille joidenkin moduulien heikkolaatuisuus. Erityisesti viimeisten moduulien toimintavalinnat koettiin epäonnistuneiksi. Videoluennoissa digituutorit lukivat suoraan dioissa olleet asiat ja tämän ei koettu tarjoavan lisäarvoa videoiden katselemiselle.

”Viimeisen moduulin luennot eivät olleet mielestäni mitenkään nappisuoritus.” (ID2)

”30 min kestoisella luennolla luennoitsija käytännössä luki ääneen dioilla olevat tekstin, eikä asioita diojen ulkopuolelta tullut juuri lainkaan. -- asiat olisi helposti pystynyt lukemaan itse dioilta nopeampaan tahtiin.” (ID1)

Oppimispäiväkirjoissa pohdittiin opettajan teknistä osaamista ja oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä. Opettajan tulee tuntea eri sovellukset ja ohjata tarvittaessa opiskelijoita teknisissä ongel-

missa. Opettajan on varmistettava opetusta suunnitellessa, että oppiminen on mahdollista eri laitteilla ja sovelluksilla. Tämä kaikki edellyttää sitä, että opettajan on pidettävä yllä jatkuvasti digitaalista osaamista.

”Verkossa opiskeluun liittyy hirveästi huomioitavia asioita. Opiskelijalla on oltava kaikki materiaalit käytössä ja linkkien on toimittava ja oltava saatavissa helposti.”
(ID3)

Näkemyksiä digipedagogiikkaopintojen soveltuvuudesta terveystieteiden opettajien koulutukseen

Opiskelijoiden mielestä kurssi oli pääosin hyvin suunniteltu ja toteutettu. Sisältö oli monipuolinen ja kurssilla käytettiin runsaasti erilaisia opetusmenetelmiä, mikä tuki erilaisia oppijoita sekä mielenkiinnon säilymistä koko kurssin ajan. Verkkokurssin aikana opiskelijat saivat paljon uutta tietoa ja kokemusta digitalisaation hyödyntämiseen opetuksessa. Verkkoympäristön koettiin tuovan opetukseen mahdollisuuksia, joustavuutta, itsenäisyyttä, helpottavan osallistumista sekä mahdollistavan globaalin yhteistyön. Opittujen asioiden käytäntöön tuominen, materiaalin paisumisen liian suureksi sekä monet huomioon otettavat asiat kuitenkin mietityttivät opettajaopiskelijoita. Toisaalta sisältö oli joidenkin opiskelijoiden mielestä liiankin vaihteleva lyhyeksi kurssiksi. Heidän mielestään kurssia tulisikin muokata sopivammaksi ja tiiviimmäksi terveystieteen opettajaopintoihin sisällyttäen.

”Olen kokonaisuudessaan ollut todella tyytyväinen kurssiin ja koen sen antaneen omalle ajattelulle paljon. Olen saanut kuulla hyvä kokemuksia ja ideoita, omaa käytökokemusta eri sovelluksista, tutkimukseen pohjautuvaa tietoa, linkkivinkkejä ja päässyt pohtimaan omia ajatuksia eri teemoihin liittyen. Kyllä tätä kaivattaisiin opettajaopintoihin ehdottomasti yhdeksi osaksi” (ID2)

Opiskelijoiden kokemusten mukaan digipedagogiikassa on mahdollisuus käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä ja oppimisen arviointiin käytettäviä sovelluksia. Opetusta on mahdollista rikastuttaa erilaisilla digitaalisilla sovelluksilla kuten videoilla ja simulaatioilla. Opiskelijoiden mukaan digitaalisilla sovelluksilla voidaan aktivoida ja motivoida oppimista, mutta ohjelmien tulee toimia niin ettei se lisää stressiä ja vie liikaa aikaa.

”Opetuksen rikastuttaminen eri ohjelmilla on helppoa nykyään, mutta siinäkin pitää harkita tarkkaan mitä kaikkea käyttää. Sen pitäisi kuitenkin aktivoida ja motivoida opiskelijaa eikä aiheuttaa lisästressiä, lähinnä ajattelen ohjelmien toimivuutta” (ID3)

Digitaalisuus tuo mukanaan uusia keinoja arvioida oppimista sekä mahdollistaa myös tuttuja keinojen käytön uudessa ympäristössä. Opiskelijat mainitsivat oppimispäiväkirjoissaan osaamistestit ja kyselyt sekä syvempää reflektointia edellyttävät pohdintatehtävät. Verkossa arviointi ja palautteen antaminen voi tapahtua jopa aiempaa nopeammin.

”Toisaalta digitaalisuus tuo arviointiin monipuolisia keinoja ja tapoja toteuttaa sitä ja valmiit verkkopohjaiset osaamistestit ym. ehkä nopeuttaa osittain arviointia” (ID3)

Kurssilla käsitellyt teemat olivat vahvasti hoitotieteessä. Opintojakson tavoitteena oli antaa opiskelijoille valmiudet digipedagogiikan perusteisiin, mutta tehtävien esimerkeissä hyödynnettiin hoitotieteen artikkeleita. Kurssi oli suunnattu sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opiskelijoille, jonka vuoksi esimerkit olisivat voineet olla monialaisempia.

”Teema nyt hyvin voimakkaasti hoitotieteessä (esimerkit, tutkimukset) – ei häirinnyt itseäni, mutta esimerkiksi kuntoutuksen tai gerontologisen osaamisen osuudesta ei oikein voida puhua.” (ID3)

Yleisesti oppiminen verkko-opintoina koettiin toimivaksi ja kurssi todettiin erittäin hyödylliseksi opettajaopiskelijoille. Opiskelijat kokivat, että parhaiten digipedagogiikkaa hyödynnetään ja opitaan käyttämään, kun opettajat sisällyttävät sitä mahdollisimman paljon opetukseen. Näin opettajat

toimisivat rohkeasti esimerkkeinä ja opiskelijat voisivat arvioida opetusmenetelmien toimivuutta käytännössä.

”Tämä kurssi on hyödyksi opiskelijoille, mutta toivoisin, että moni opettaja kävisi tämän ja ottaisi osaksi opetusta” (ID4) ”

POHDINTA

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena oli tuoda esille terveystieteiden opettajaopiskelijoiden kokemuksia digipedagogiikan perusteet -opintokokonaisuudesta. Opiskelijat olivat pääosin hyvin tyytyväisiä opintokokonaisuuden toteutukseen ja kokivat saaneensa uutta tietoa sekä oppineensa paljon. Kiitosta saivat erityisesti opintokokonaisuuden monipuolinen toteutus, eri sovellusten käyttämisen harjoittelu sekä kurssin selkeys ja mahdollisuus opiskella omaan tahtiin.

Digipedagogiikan perusteet -opintokokonaisuuden toteutus herätti myös kritiikkiä ja kehittämisideoita. Verkkopohjaisen opintojakson opetus vaatii erilaista osaamista ja pedagogista ajattelua kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva kontaktiopetus. Yliopisto-opettajien verkko-opetuksen käsikirjassa (Löfström ym. 2010, 73) esitellään sudenkuoppia, joihin etenkin aloitteleva verkko-opettaja saattaa sortua. Käsikirjan sudenkuopista ensimmäisenä mainitaan liiallinen materiaalin linkitys, josta seuraa helposti infoähky. Tällöin opiskelijan on vaikea selvittää, mikä on todella tärkeää ja mikä vähemmän tärkeää (Löfström ym. 2010, 73). Sama teema nousi voimakkaasti myös opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista. Rungas materiaalin määrä koettiin hyödyllisyydestä huolimatta sekoittavana ja jopa ahdistavana tekijänä. Ahdistusta olisi voinut helpottaa opettajan tekemä linkkilistojen ja lisämateriaalin yhteenveto, jossa olisi voitu hyödyntää esimerkiksi “must know, need to know ja nice to know” -jaottelua. Tällöin lisämateriaalien hahmottuminen ja niiden sisällön suhde toisiinsa olisi voinut olla selkeämpää.

Vuorovaikutuksen ja keskustelun syntymiseksi opiskelijat olisi hyvä jakaa pienempiin (4-7 hengen) keskusteluryhmiin, sillä isoissa ryhmissä on haastavaa keskustella myös verkossa. Lisäksi

verkkokeskustelut tulisi aikatauluttaa kestävästi tietyn rajatun ajan, jotta opiskelijat tietävät, milloin keskusteluun tulee osallistua ja millä tavoin. (Löfström ym. 2010, 73.) Opiskelijat kritisoivat digipedagogiikan perusteet -kurssia vuorovaikutuksen vähyydestä sekä yhteisöllisen oppimisen puuttumisesta, vaikka muilla tavoin kurssi olikin toteutettu monipuolisesti. Suoritettavien tehtävien joukossa oli keskusteluun ja muiden ajatusten kommentointiin liittyviä tehtäviä, mutta ne tuntuivat opiskelijoista väkinäisiltä ja huonosti toteutetuilta. Keskustelun syntymistä ja syvyyttä olisi voinut helpottaa opiskelijoiden jakautuminen pienempiin ryhmiin sekä jokin ennalta määrätty aikataulutus keskustelun käymiseksi. Digituutorit olisivat voineet koota keskusteluiden keskeisimmät asiat yhteen, joka olisi voinut edistää reflektiota. Toisaalta tämä olisi muuttanut kurssin toteutustapaa, sillä nyt kurssin sai suorittaa täysin vapaasti omien aikataulujen mukaisesti. Tässä kohden toteutuksen joustavuus ja syvemmän vuorovaikutuksen syntyminen ovat arvoina ja tavoitteina vastakkaisia ja vaativat opettajalta pedagogista pohdintaa.

Digipedagogiikan perusteet -verkkokurssi oli toteutustavoiltaan hyvin monimuotoinen ja vaihteleva. Toiset opiskelijoista kokivat tämän kuormittavaksi tekijäksi, joka vei huomiota pois itse opiskeltavasta asiasta. Löfströmin ym. (2010, 73) mukaan opetus- ja arviointimenetelmiä tulisikin käyttää harkitusti ja opiskelijat tulisi myös tutustuttaa alussa oppimisympäristöön. Toisaalta verkkokurssin monipuolinen toteutustapa koettiin tässä yhteydessä myös opettavaiseksi. Opiskelijat saivat käytännössä omakohtaisia kokemuksia ja esimerkkejä siitä, millä eri tavoin verkkokurssia on mahdollista toteuttaa ja miltä niiden käyttäminen opiskelijan roolissa tuntuu.

Ajanpuute ja kiire verkko-opetuksen suunnittelussa voivat näyttäytyä opiskelijalle huolimattomuutena. Tällä verkkokurssilla koettiin kurssin tason heikentyneen loppua kohden. Nevgin & Heikkilän (2005) mukaan digipedagogiikkaa ei voi ajatella resurssien säästönä. Opettajan rooli on merkittävä sekä verkko-opetuksessa että kontaktiopetuksessa, jonka vuoksi digitaalisten opintokokonaisuuksien suunnitteluun tulisi varata riittävästi aikaa (Nevgi & Heikkilä 2005.)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat pitivät tärkeänä digipedagogiikan teeman sisällyttämisen osaksi opettajaopintoja. Opettajankoulutuksen tuleekin tarjota opettajaksi opiskeleville teknologiapohjaisia

oppimiskokemuksia, jotka edistävät tulevien opettajien omaa osaamista liittyen oppijoiden oppimisen tukemiseen ja arviointiin digitaalista teknologiaa hyödyntämällä (Kumpulainen & Mikkola 2015).

LÄHTEET

- From J. 2017. Pedagogical digital competence – Between values, knowledge and skills. *Higher Education Studies* 7(2), 43-50.
- Kullaslahti, J. 2011. Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen. Akaateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kuusikorpi, M. 2015. Alkusanat. Teoksessa M. Kuusikorpi (toim) *Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt*. Kaarinan kaupunki, Julkaisu 2015:1. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kumpulainen, K. & Mikkola, A. 2015. Oppiminen ja koulutus digitaalisella aikakaudella. Teoksessa M. Kuusikorpi (toim) *Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt*. Kaarinan kaupunki, Julkaisu 2015:1. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Löfström, R. Kanerva, K. Tuuttila, L. Lehtinen, A. & Nevgi, A. 2010. Laadukkaasti verkossa. Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 71.
- Nenonen, M. 2017. Digitalisaatio uudistaa oppimista. Viitattu 18.4.2019. <https://www.karelia.fi/vasu/2017/06/09/digitalisaatio-uudistaa-oppimista>.
- Nevgi, A. & Heikkilä, M. 2005. Yliopistollinen verkko-opetus. Teoksessa A. Nevgi, E. Löfström & A. Evälä (toim.) *Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 200.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön älystrategia. OKMKIDE. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:9. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. Visio 2030 työryhmien raportit. Viitattu 20.4.2019. https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf/d69fc279-d6a9-626d-deac-712662738972/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf.pdf
- Redecker, C. 2017. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie Y. (ed.). EUR 28875 EN. Publications Office of European Union, Luxembourg. DOI: 10.2760/159770
- Sormunen, M. & Saaranen, T. 2016 Tieto ja viestintäteknikka opetuksessa. Teoksessa Saaranen, T., Koivula, M., Ruotsalainen, H., Wärnå-Furu, C. & Salminen, L. (toim.) 2016. *Terveysalan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma.

TerOpe Project. 2019. Viitattu 16.4.2019. <https://teropehanke.wordpress.com/author/teropehanke/>

Ylönen, H. & Peltola, S. 2017. Esipuhe: Digitalisaatio - haaste ja mahdollisuus opintojen ohjaukselle. Teoksessa T. Guttorm, T. Hakkarainen, A. Kolehmainen, K. Mäenpää, S. Peltola & H. Ylönen (toim.) Verkko-ohjaaja. Opas ohjaukseen sekä tieto- ja neuvontatyöhön verkossa. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 38. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-151-7>.

8 OPETTAJAN LÄSNÄOLON TOTEUTTAMINEN VERKKOYMPÄRISTÖSSÄ

Teemu Elomaa, Katariina Kekki ja Sanna Vuorenpää

TIIVISTELMÄ

Työssä tutkimme opettajan läsnäoloa verkkopedagogiikassa. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, onko opettajan läsnäolo merkityksellistä verkkopedagogiikassa sekä miten opettajan läsnäolo voitaisiin edistää verkkopedagogiikassa. Kehittämistehtävä toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston, Oulun yliopiston ja Oulun ammattikorkeakoulun ProKuntoutus-hanketta.

Toteutimme kirjallisuuskatsauksen, jonka perusteella luotiin synteesiä opettajan läsnäolosta. Loimme katsauksen perusteella konkreettiset suositukset läsnäolon edistämiseksi. Työmme keskeisenä tuloksena oli läsnäolon moniulotteisuuden ymmärtäminen verkkopedagogiikassa. Opettajan läsnäololla on merkitystä opiskelijan oppimiseen, yhteisöllisyyteen, vuorovaikutukseen, sitouttamiseen ja osallistamiseen sekä opiskelijoiden tyytyväisyyteen ja motivaatioon. Läsnaoloa voidaan tukea hyödyntämällä vuorovaikutuksen eri muotoja, edistämällä keskustelua, luomalla opiskelijälähtöinen oppimisympäristö, tuomalla opettajan persoonallisuutta esiin ja ohjaamalla oppimista.

Huolimatta useista verkkopedagogiikan suosituksista ja laatukriteereistä, läsnäolon edistämisen mahdollisuuksia ei ole riittävästi huomioitu verkkopedagogiikassa. Läsnaolon merkitystä verkkopedagogiikassa tulisi huomioida enemmän verkko-opetusta suunnitellessa ja toteutettaessa. Jatkossa olisi aiheellista suunnata tutkimusta vielä vahvemmin käytännön ratkaisuihin.

Asiasanat: verkkopedagogiikka, läsnäolo

JOHDANTO

Digitalisaatio uudistaa oppimista, sillä oppiminen tulee tulevaisuudessa tapahtumaan entistä enemmän verkko-oppimisympäristöissä (Nenonen 2017). Verkko-oppiminen koetaan tyypillisesti etäännyttäväksi, sillä kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on huomattavasti vähäisempää verrattuna perinteiseen luokassa tapahtuvaan oppimiseen (Ladyshevsky 2013). Opettajan läsnäololla on selkeä vaikutus opiskelijoiden oppimiskokemuksiin, oppimistuloksiin (Pentaraki 2017) ja tyytyväisyyteen (Richardson ym. 2018). Opettajan läsnäolo ei ole pelkästään reaaliajassa tapahtuvaa osallistumista verkkokurssiin vaan siihen liittyy keskeisesti lukuisat keskeiset opetukselliset elementit aina kurssin suunnittelusta kurssin lopetukseen asti (Garrison ym. 2000). Opettajalta vaaditaan täten laaja-alaista osaamista hyödyntää tarkoituksenmukaisesti läsnäolon eri ulottuvuudet, jotta hän pystyy toteuttamaan laadukasta ja osallistavaa opetusta verkko-oppimisympäristössä (Nortvig ym. 2018). Verkko-opetukseen on tämän vuoksi laadittu yleisiä laatukriteereitä, jotta verkossa tapahtuva opetus olisi yhtä laadukasta kuin kasvokkain tapahtuva opetus (mm. Lofström ym. 2010; Ilomäki ym. 2015; eAMK 2017).

Yliopistot ja ammattikorkeakoulut kehittävät jatkuvasti uusia verkko-opintoja. Jyväskylän yliopisto yhteistyössä Oulun yliopiston ja Oulun ammattikorkeakoulun kanssa kehittävät 30 opintopisteen laajuista monialaisen ja asiakaslähtöisen kuntoutuksen palvelukokonaisuuden (ProKuntoutus) (Oulun yliopisto 2019). ProKuntoutus hankkeen tueksi Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajakoulutuksen (TAO) opiskelijoille tarjottiin mahdollisuutta osallistua kehitystyöhön. Keskeisiksi teemoiksi haluttiin opiskelijoiden sitouttaminen ja vuorovaikutuksen lisääminen verkossa tapahtuvaan opiskeluun.

Tämä työ kuvaa erillistä kehitystyötä ProKuntoutus hankkeesta, jonka toteuttivat kolme Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajakoulutuksen opiskelijaa. Opiskelijat saivat itsenäisesti päättää omista andragogisista lähtökohdistaan työn sisällön, jolla haluttiin antaa tukea ProKuntoutus -hankkeelle. Kehitystyön tehneet opiskelijat kokivat opettajan läsnäolon ja sen eri ulottuvuudet

merkitykselliseksi laadukkaassa verkko-opetuksessa. Kehitystyön tavoitteena oli selvittää opettajan läsnäolon merkitystä verkossa tapahtuvaan opiskeluun. Työn avulla myös haluttiin tarjota konkreettisia esimerkkejä miten opettaja voi lisätä omaa ja opiskelijoiden läsnäoloa verkko-oppimisympäristössä.

Aineisto ja menetelmät

Kehittämistehtävä toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston, Oulun yliopiston ja Oulun ammattikorkeakoulun ProKuntoutus-hankkeen kanssa. ProKuntoutus hankkeessa kehitetään ja toteutetaan monialaisen ja asiakaslähtöisen kuntoutuksen palvelukokonaisuus (30 op) -opintoja. Opinnot toteutetaan verkko-opintoina, ja opinnot suunnitellaan verkkopedagogiikan laatusuosituksen mukaisesti. Kehittämistehtävän tarkoituksena on tarkastella kirjallisuuden ja laatusuositusten perusteella, miten aikuisten oppimista voidaan tukea verkkopedagogiikassa, erityisesti opettajan läsnäolon avulla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajan läsnäolo on huomioitu verkkopedagogiikkaa käsittelevissä kirjallisuuskatsauksissa, laatusuosituksissa ja yksittäisissä tutkimuksissa sekä miten opettajan läsnäoloa voidaan edistää verkkoympäristössä. Tulosten perusteella oli tarkoituksena koota yhteenveto käytännön toimista, miten opettajat voivat edistää läsnäoloaan verkkoympäristössä.

Tutkimuksemme tutkimuskysymykset olivat:

Onko opettajan läsnäolo merkityksellistä verkkopedagogiikassa?

Miten opettajan läsnäoloa voi edistää verkkopedagogiikassa?

Katsauksessa pyrittiin selvittämään, miten opettajan läsnäoloa voidaan edistää verkkoympäristössä ja työtä varten suoritettiin kirjallisuuskatsaus. Haku toteutettiin PsycINFO (EBSCOhost), ERIC (ProQuest) ja Pubmed tietokannoissa. Hakusanoina käytettiin E-learning, online teaching,

online learning, computer-supported collaborative learning, technology enhanced learning, technology based learning, web-based learning environment, participation, engagement, interaction ja teacher presence. Haku rajattiin englanninkielisiin artikkeleihin, meta-analyyseihin, kirjallisuuskatsauksiin sekä systemaattisiin kirjallisuuskatsauksiin. Näiden lisäksi katsausta täydennettiin yksittäisillä tutkimuksilla.

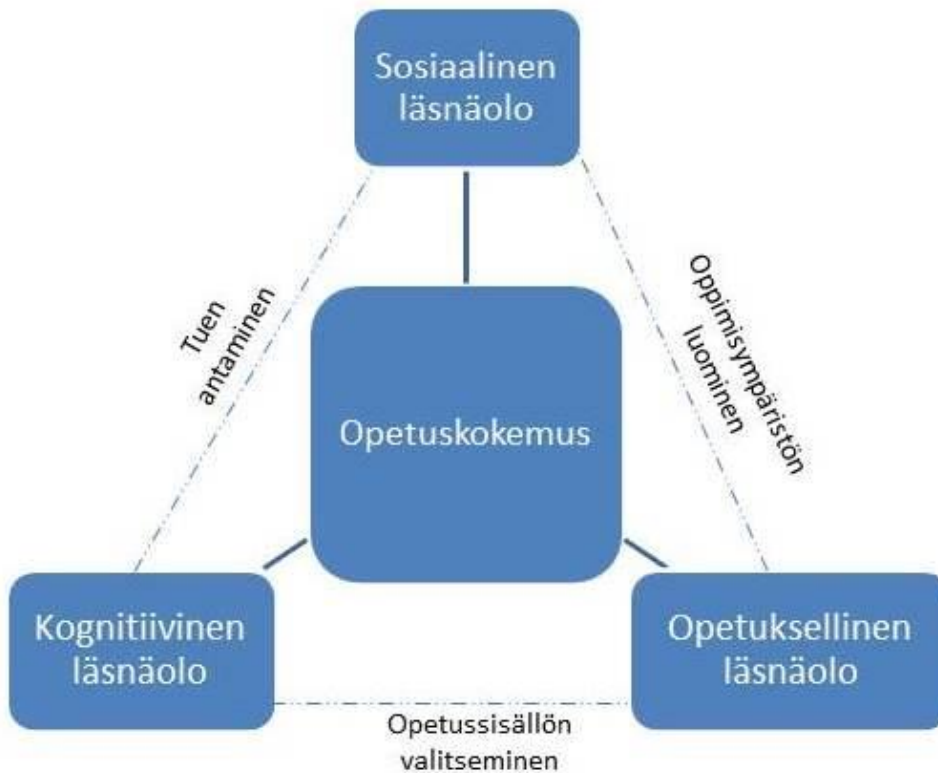
TULOKSET

3.1 Opettajan läsnäolon merkitys verkkopedagogiikassa

Sekä Herrington (2006) että Gibson ym. (2018) kuvaavat verkko-opetuksen olevan monesti tila, jossa opettaja harjoittaa auktoriteettia oppimiseen. Tällöin verkossa keskitytään jakamaan tietoa teknologian välityksellä (Herrington 2006). Gibson ym. (2018) mukaan tiedon jakamisen lisäksi auktoriteettia harjoitetaan opiskelijoiden suorituksia valvomalla ja toteuttamalla ennakkoon päätetty oppimisympäristö. Herringtonin (2006) mukaan teknologian käytön haluttomuus liittyy yleensä sen yksisuuntaiseen vuorovaikutukseen ja ohjauksen puutteeseen.

Opettajan läsnäoloa on tutkittu usein Garrisonin ym. (2000) kehyksen (kuva 1.) mukaisesti, jossa läsnäolo jaetaan sosiaaliseen, kognitiiviseen ja opetukselliseen läsnäoloon (Baker 2010). Garrison ym. (2000) määrittelevät sosiaalisen läsnäolon toiminnaksi, jolla opettaja ja oppilaat tuovat esiin omaa persoonaa. Hyvän sosiaalisen läsnäolon myötä verkko-opetukseen osallistuvat kokevat olevansa tekemisissä oikean ihmisen kanssa. Kognitiivisen läsnäolo on toimintaa, jossa opiskelija pyrkii omalla toiminnallaan viemään oppimisprosessia eteenpäin. Kognitiiviseen läsnäoloon liittyy keskeisesti oppimisprosessin käynnistyminen ja sen arviointi sekä tiedon käsittelytaidot itseenäisesti ja muiden kanssa. Opetuksellinen läsnäololla tarkoitetaan opettajan tekemiä valintoja koskien muun muassa kurssin toteutusta, opetusmenetelmiä, opetusmateriaalien esitystapoja,. Toinen keskeinen elementti opetuksellisessa läsnäolossa on oppimisprosessin tukeminen eli fasilitointi.

Opettajan tehtävänä on etenkin lisätä opiskelijoiden kognitiivista ja sosiaalista läsnäoloa (Garrison ym. 2000).



KUVA 1. Läsnaolon ulottuvuudet verkko-opetuksessa (mukailtu Garrison ym. 2000).

Verkossa tapahtuva opetus asettaa haasteen opettajan läsnäolon vähäisyyden tai vähäisen vuorovaikutuksen seurauksena verrattuna kasvokkain tapahtuvaan opetukseen. Ladyshehsky (2013). Itsessään verkkoympäristö vähentää verbaalista ja kasvokkain tapahtuvaa kommunikaatiota, joka voi etäännyttää opiskelijoita ja opettajaa toisistaan (Baker 2010; Cook & Steinert 2013; Ali ym. 2018). Vähäisempi vuorovaikutus voi ilmetä esimerkiksi ennen kurssia tapahtuvan orientoitumisen puuttumisena, reaaliaikaisten vastausten ja palautteen puuttuminen tai opettajalta saatavan tuen ja neuvonnan puuttumisena (Ali ym. 2018). Opettajan läsnäolon puuttuminen voi aiheuttaa myös pienempää sosiaalista "vetelehtimistä" (Ali ym. 2018). Usein verkkoympäristössä myös keskitytään ohjaamaan opiskelua kognitiivisten prosessien näkökulmasta keskittyen

tehtäväorientoituneeseen työskentelyyn, mikä voi rajata vuorovaikutuksen hyödyntämistä verkkoympäristössä (Kreijns ym. 2003). Angelinon ym. (2007) mukaan verkko-opetuksen haasteena voi olla myös opiskelumotivaation heikkeneminen tai lähtökohtaisesti huonompi opiskelumotivaatio, joka näkyy kurssin keskeyttämisenä. Kurssilla pysymiseen voidaan vaikuttaa sitouttamisen ja yhteisöllisyyden avulla, opiskelijakeskeisillä lähestymistavoilla, hyödyntämällä oppimisyhteisöä ja verkossa olevilla opiskelijapalveluilla (Angelino ym. 2007).

Oppiminen. Opettajan tulee olla läsnä verkko-opetuksessa (Kreijns ym. 2003). On tärkeää, että opiskelijat tuntevat olevansa yhteydessä opettajaan (Nortvig ym. 2018). Huolimatta Opiskelijoiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta verkkoympäristössä, opettajan läsnäolo ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa ennustaa parempia oppimistuloksia (Pentaraki 2017; Richardson ym. 2017). Yksittäisissä lähteissä opettajan läsnäolo nähtiin tärkeänä oppimisen kannalta. Basiteren & Ndeto Ivalan (2017) monimenetelmätutkimuksessa opiskelijoiden suoriutuminen verkkoalustalla (Wiley Plus) tehdyistä kotitehtävistä kohentui sekä koko koulumenestys parantui, kun opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta onnistuttiin edistämään verkkosovelluksilla (Clicker ja Facebook). Lu ym. (2017) puolestaan vertailivat kahta verkko-opetusta saavaa ryhmää, joista toisessa opiskelija sai opettajalta lisätukea, jos hänen opiskeluaktiivisuutensa laski raja-arvon alapuolelle. Tämä opettajan samaa analytiikka opiskelijoiden aktiivisuudesta ja sen myötä tullut lisätuki edisti opiskelijoiden oppimistuloksia sekä sitoutumista opiskeluun.

Yhteisöllisyys. Opettajalla ja hänen valinnoissaan on suuri merkitys miten yhteisöllisyyttä toteutetaan verkkoympäristössä (Covell 2017; Kreijns ym. 2003). Yhteisöllisyyden mahdollistaminen tulee ottaa huomioon jo verkkoympäristön suunnittelussa (Lister 2014). Opettajan rooli on tärkeä esimerkiksi ryhmätöiden suunnittelussa, joiden avulla voidaan edistää opiskelijoiden sosiaalisia siteitä (Cook & Steinert 2013). Opettajien tulee rohkaista tiimin yhteisöllisyyteen saavuttaakseen parempia oppimistuloksia (Panighari ym. 2018). Yhteistoiminnallinen oppiminen on ehdotettu olevan yksi lupaavimmista strategioista oppimisen aktivoinnissa verkkoympäristössä (Davis ym. 2018).

Vuorovaikutus. Opettajan merkitys on näkyvää vuorovaikutuksen edistämiseksi (Covell 2017; DeLahunty ym. 2014; Kreijns ym. 2003; Lister 2014). Sekä opiskelijoiden keskinäisen että opiskelijan

ja opettajan välisen vuorovaikutuksen toteutuminen on tärkeää opiskelijoiden näkökulmasta (Lister 2014). Verkkoympäristöön tulee tämän vuoksi rakentaa vuorovaikutustilanteita (Kreijns ym. 2003; Lister 2014). Opettaja määrittää odotukset opiskelijoiden osallistumiselle, luo turvallisen sosiaalisen ympäristön vuorovaikutukselle ja tarjoaa sopivassa suhteessa väliin puuttumista (DeLahunty ym. 2014). Tasa-arvon toteutumiseksi opettajan on tärkeää huomioida, että hän kohtelee kaikkia verkkoympäristössä olevia henkilöitä tasavertaisesti tukeakseen oppimisprosessia (DeLahunty ym. 2014). Opettajan antama palaute on osa verkkokurssilla tapahtuvaa opettajan läsnäoloa. Jatkuvan ja oikea-aikaisen palautteen antaminen merkityksellistä opiskelijan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa (Lister 2014). Välitön palaute, toisten liveinä näkeminen ja sitoutuminen online-kokemukseen olivat tekijöitä, miksi synkroninen vuorovaikutus nähtiin positiivisena (Watts 2016).

Sitouttaminen ja osallistaminen. Verkkopedagogiikassa sitouttaminen ja osallistaminen ovat tärkeitä (Angelino ym. 2007; Cook & Steinert 2013). Opettajan läsnäololla on havaittu olevan vaikutusta opiskelijoiden kokemaan tyytyväisyyteen verkko-oppimisympäristössä, jolla on vaikutusta sitoutumiseen (Pentaraki 2017; Richardson ym. 2017). Sitouttamiseen liittyy vahvasti kouluttajien pätevyys esimerkiksi verkkoympäristössä toimimiseen strategioiden ja menetelmien (Angelino ym. 2007; Panighari ym. 2018), tarkoituksenmukaisten verkkoympäristöjen rakentamisen (Covell 2017; Czerkawski ym. 2016; Panighari ym. 2018) sekä laadukkaiden kurssisisältöjen osalta (Nortvig ym. 2018). Säännöllinen palautteen antaminen samalla edistää sitoutumista (Czerkawski ym. 2016). Opettajat voivat minimoida opiskelijoiden negatiivisten tunteiden kokemusta ja tukea oppimisen iloa auttamalla hallitsemaan tavoitteitaan ja sitoutumaan oppimiseensa tarjoamalla itsensä kehittämiseen liittyvää palautetta (Pentaraki 2017). Esimerkiksi opettajan antaessa palautetta opiskelijan kehittymisestä tai ei-kehittymisestä, opiskelija silloin saa merkittävää kehittämisen palautetta ja pystyy omaksua ja hallita tavoitteitaan (Pentaraki 2017).

Opiskelijoiden tyytyväisyys ja motivaatio. Richardson ym. (2017) tekivät meta-analyysin, jossa he tutkivat miten koettu läsnäolon tunne vaikuttaa opiskelijoiden tyytyväisyyteen verkko-oppimisympäristössä. Keskeisin löyty oli, että koetun läsnäolon merkitys opiskelijoiden tyytyväisyyteen on yhteydessä kurssin keston. Alle 6 viikon kursseilla läsnäolon vaikutus opiskelijoiden tyytyväisyyteen on selkeästi pienempi ja läsnäolon merkitys vuorostaan korostuu pidemmällä yli 8 viikon kursseilla (Richardson ym. 2017). Opiskelijoiden tyytyväisyyteen vaikuttaa myös tieto milloin

opettaja on läsnä ja milloin hän on vastaamassa äkillisiin kysymyksiin (Ladyshevsky 2013). Opettajan paikalla oleminen (välitön läsnäolo) verkkoympäristössä lisää myös opiskelijoiden opiskelumuotiota (Baker 2010). Opettajan välitön läsnäolo mahdollistaa etenkin vastaukset lyhyellä viiveellä, mikä edesauttaa keskustelun ylläpitämistä ja sen johdattelua oppimistavoitteita koskevaan suuntaan (Overbaugh & Nickel 2011; Richardson ym. 2017).

3.2 Läsnaolon edistämiskeinoja verkkopedagogiikassa

Tässä kappaleessa kuvataan esimerkein miten opettaja voi omalla läsnäololla vaikuttaa opiskelijoiden kokemaan läsnäoloon ja edistää sitä. Käytännön työssä opettajat tekevät omista lähtökohdistaan pedagogisia ratkaisuja huomioiden opettavan kohderyhmän. Tämän vuoksi tässä kappaleessa ei ole tarkoituksenmukaista antaa rajoittavia ohjeita, vaan enemmänkin suuntaviivoja läsnäoloa lisäävän opetuksen toteuttamiseksi.

Opettajan persoonallisuuden esiintuominen. Richardson ym. (2017) mukaan opettaja voi lisätä läsnäoloa esimerkiksi laatimalla opiskelijoille tervetulo viestejä kurssin alussa ja laatimalla oma opettajan ”profiili”, johon opiskelijat voivat tutustua jo etukäteen ennen kurssin alkamista. Omalla profiililla tarkoitetaan esitystä itsestä (muun muassa äänite, video, teksti), joissa opettaja kertoo itsestään jotain henkilökohtaista ja kannustaa myös opiskelijoita siihen (Richardson ym. 2017). Tervetulo viesti voi olla täten esimerkiksi äänitteen muodossa jolloin opiskelijat kuulevat opettajan äänen (Ladyshevsky 2013; Richardson ym. 2017).

Vuorovaikutuksen eri muotojen hyödyntäminen. Opettajan läsnäololla voidaan vaikuttaa vuorovaikutuksen ylläpitämiseen ja tukemiseen (Garrison ym. 2000). Opettaja voi lisätä vuorovaikutusta hyödyntämällä erilaisia kommunikaatiomenetelmiä (Arbaugh & Hwang, 2003). Verkkoympäristössä nonverbaalinen kommunikointi on tyypillisestä vähäistä, jonka vuoksi Lynne ym. (2015) ja Richardson ym. (2017) suosittelevat erilaisten verbaalisten keinojen hyödyntämistä läsnäolon lisäämisessä (hymiöt, huumori, viittaamalla opiskelijoihin kutsumanimellä). Vuorovaikutuksen

määrä tulee optimoida hyödyntäen ja edistäen keskusteluita sekä edistäen sosiaalisia siteitä esimerkiksi ryhmätyöskentelyllä (Cook & Steinert 2013; Lister 2014). Opettajien on tärkeää huomioida opiskelijoiden motivaation ylläpitäminen tärkeänä elementtinä valitessaan miten ja milloin käyttää asynkronista tai synkronista vuorovaikutusta (Watts 2016). Opettajien tulee huomioida kurssin aihealue, opiskelijoiden motivaatio ja tarpeet, sekä oppimistulokset ennen päätöstä miten vuorovaikutusta toteutetaan kurssilla (Watts 2016). Opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen on lisäksi tärkeässä osassa opiskelijoiden sitouttamista ja sen edistämistä (Covell 2017, Czerkawski ym. 2016). Basitere & Ndeto Ivala (2017) totesivat monimene-
telmätutkimuksessaan Clickerin ja Facebookin tukevan vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä. Seckman (2018) vertasi kokeellisessa tutkimuksessaan interaktiivista videokommunikaatiota (n=52) kirjalliseen palautteeseen (n=48) läsnäolon kannalta verkko-opetuksessa. Läsnäolo arvioitiin suuremmaksi videokommunikaatioryhmässä. Läsnäolon lisäämiseen tutkimuksen pohjalta suositeltiin oikeaan aikaan tulevaa palautetta, interaktiivisia oppimiskokemuksia ja mahdollisuus muodostaa suhde toisiin opiskelijoihin sekä henkilökuntaan (Seckman 2018).

Keskustelun edistäminen. Läsnäoloa voidaan edistää kannustavalla oppimisympäristöllä, jossa opettaja yhdistää audio, video, synkronista ja asynkronista keskustelua, käytännön harjoitteita ja muita työkaluja opiskelijoiden sitoutumisen edistämiseksi (Nortvig ym. 2018). Opettajan läsnäolon merkitys korostuu opiskelijoiden keskustelun edistämässä ja suorassa ohjauksessa (Pentaraki 2017). Opettaja voi olla enemmän esillä etenkin kun hän johtaa kriittisestä keskustelua (Nortvig ym. 2018). Opettajan läsnäolon avulla voidaan selvittää ja ratkaista yhteisymmärryksiä ja erimielisyyksiä opiskelijoiden kanssa, vahvistaa opiskelijoiden panosta ja varmistaa opiskelijoiden ymmärrystä aihealueesta (Pentaraki 2017). Opettajan läsnäolon avulla voidaan lisäksi aktivoida hiljaisempia opiskelijoita (Cook & Steinert 2013). Opettajan läsnäolon edistämiseksi on tärkeää ylläpitää myös tavallista keskustelua opiskelijoiden kanssa (Nortvig ym. 2018). Opettajan läsnäoloa voidaan edistää myös jatkuvalla palautteenannolla (Nortvig ym. 2018).

Opiskelijälähtöisen oppimisympäristön luominen. Opiskelijälähtöinen oppimisympäristö on Gibsonin ym. (2018) ja Herringtonin (2006; Herrington ym. 2010) mukaan oppimista, sitouttamista ja dialogisuutta edistävä. Gibson ym. (2018) puhuvat Personal Learning Environmentista (PLE) ja Herrington (2006; Herrington ym. 2010) autenttisesta oppimisympäristöstä, joissa kummassakin

on yhteistä se, että opiskelijoiden tulisi nähdä asioiden moniulotteinen luonne ja luoda itse uusia vastauksia oikeisiin tosielämän ongelmiin sekä määritellä oppimisympäristö itse. Herrington ym. (2010) mukaan tietokonepelit harvoin ovat autenttisia, koska päämääränä on maaliinpääsy, ei niinkään tuotos tai oppiminen. PBL epäonnistuu myös monesti autenttisuudessaan: ongelma ei ole todellinen, eikä tuotos todellinen ratkaisu. Jos PBL suoritettaisiin autenttisesti ei aihetta voisi vaihtoehtoisesti opiskella kirjasta, vaan tarkoituksena olisi luoda jotain uutta ja erilaista (Gibson ym. 2018). Opettaja voi ohjata oppimista, mutta olennaista on tehdä ympäristöstä rajaton ja tiedon keräämisen sijaan keskittyä luomaan yhteyksiä. Sen sijaan, että oppimisympäristöön pääsy rajattaisiin ja yhteistyö tapahtuisi vain kurssin sisällä, avataan kommentointi mahdolliseksi koko maailmalle. Tällaisien tehtävien epämääräisyyden, joustavuuden ja sen vaatiman päätöksenteon tueksi opiskelijalla tulee olla opettajan ohjaus sekä ryhmän tuki. Tehtävien suunnittelussa on olennaista opettajan iso rooli ja ohjauksen ulottuminen koko opiskelun ajalle.

Oppimisen ohjaaminen. Shean ym. (2010) mukaan opettajan puuttuminen opiskelijoiden toimintaan ei ole yksiselitteistä. Opettajan liiallinen puuttuminen tai liian vähäinen osallistuminen voi haitata oppimiskokemusta. Opiskelijat vaikuttavat etenkin arvostavan määrällisesti vähempää, mutta laadukampaa informaatiota, joka edesauttaa heitä omassa toiminnassaan (Shea ym. 2010). Opettaja pystyy hallitsemaan omaa läsnäoloaan esimerkiksi tekemällä opiskelijat tietoisiksi milloin hän on tietokoneellaan vastaamassa lyhyellä viiveellä opiskelijoiden kysymyksiin (toimistotunnit) ja milloin hän on läsnä eri keskusteluissa (Ladyshevsky 2013; Lynne ym. 2015; Richardson ym. 2018). Opettajan oppimisen ohjaamisen taidot edesauttavat keskeisesti opiskelijan parempaa kognitiivista läsnäoloa (Ladyshevsky 2013). Opettaja voi lisätä kognitiivista läsnäoloa esimerkiksi tarjoamalla säännöllistä palautetta, ohjaamalla kriittiseen ajatteluun, ohjaamalla keskustelua tunnistamaan yksimielisyyksiä, ristiriitoja ja yhteisymmärryksen löytämiseksi (Overbaugh & Nickel 2011; Ladyshevsky 2013). Palautteen tulisi olla säännöllistä ja koskettaa henkilökohtaista oppimisprosessia (Eom ym. 2006). Opettaja voi myös koota yhteen opiskelijoiden ajatuksia ja esittää niitä tiivistetyssä muodossa kaikille, jolla on tarkoituksena helpottaa kokonaisuuden hahmottamista (Lynne ym. 2015). Lu ym. (2017) totesivat puolestaan tutkimuksessaan opiskelijoiden oppimistulosten parantuneen ja opiskelijoiden sitoutuvan opiskeluun, jos he saavat opettajalta lisätukea opiskeluaktiivisuutensa laskiessa. Opettajan tulee osata stimuloida yhteisöllisyyttä ja op-

pimisyhteisön kehitystä pedagogisilla taidoillaan (Kreijns ym. 2003). Opettajan tulisi osata hyödyntää yhteisöllisen oppimisen metodeja, kuten esimerkiksi ryhmän jäsenten roolien jatkuvaa muistuttamista oppimistapahtumassa sekä keskustelu- ja yhteistyötaitojen kehittämistä (Kreijns ym. 2003).

3.3 Yhteenveto tuloksista

Tämän kehittämistehtävän perusteella opettajan läsnäololla on merkitystä opiskelijan oppimiseen, yhteisöllisyyteen, vuorovaikutukseen, sitouttamiseen ja osallistamiseen sekä opiskelijoiden tyytyväisyyteen ja motivaatioon. Läsnäoloa voidaan tukea hyödyntämällä vuorovaikutuksen eri muotoja, edistämällä keskustelua, luomalla opiskelijalähtöinen oppimisympäristö, tuomalla opettajan persoonallisuutta esiin ja ohjaamalla oppimista. Taulukossa 1 on esitetty keskeisimmät konkreettiset ohjeet opettajan läsnäolon edistämiseksi.

TAULUKKO 1. Opettajan läsnäolon keinoja.

Opettajan läsnäolon keinoja	Konkreettiset keinot
Opettajan persoonallisuuden esiintuominen	<ul style="list-style-type: none"> • Tervetuloviestit • Opettajan esittäytyminen
Vuorovaikutuksen eri muotojen hyödyntäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Erilaiset kommunikaatiomenetelmät <ul style="list-style-type: none"> ○ Videoklipit, podcastit, sosiaalinen media, clicker, padlet • Verbaalisten keinojen tehostaminen <ul style="list-style-type: none"> ○ Käytä hymiöitä, huumoria ○ Viittaa opiskelijoihin nimellä • Käytä ryhmätyöskentelyä
Keskustelun edistäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivoi hiljaisia opiskelijoita • Kannustaminen keskusteluun • Yhteenvedon tekeminen • Kriittisyyden edistäminen • Myös tavallista keskustelua
Opiskelijalähtöisen oppimisympäristön luominen	<ul style="list-style-type: none"> • Anna opiskelijoiden määrittää itse oppimisalustansa (esim. blogi) • Avataan keskustelu myös ryhmän ulkopuolelle <ul style="list-style-type: none"> ○ Kommentointimahdollisuus myös muilla kuin kurssilaisilla ○ Vaikutetaan ympäristöön • Luodaan uutta • Tehtävät työelämän kaltaisia: epämääräisiä, monimutkaisia • Opettajan oltava kokoajan tukena • Opiskelijoiden esittäytyminen (profiilien tekeminen)
Oppimisen ohjaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Määrällisesti vähemmän, mutta laadukasta • Opiskelijat tietävät milloin opettaja on tavoitettavissa • Säännöllinen palaute <ul style="list-style-type: none"> ○ Henkilökohtaista ○ Koskee oppimisprosessia, ei niinkään tulosta • Ohjataan kriittiseen ajatteluun • Ohjataan ristiriidoissa yhteisymmärrykseen • Stimuloidaan yhteisöllisyyttä <ul style="list-style-type: none"> ○ Roolit ○ Yhteistyötaitojen edistäminen

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän kehittämistehtävän mukaan opettajan läsnäololla on merkitystä ja läsnäoloon edistämiseen liittyy useita mahdollisuuksia. Läsnäolo verkkoympäristössä ei tarkoita pelkkää opettajan välitöntä viestintää opiskelijoiden kanssa, vaan läsnäolon merkityksen huomioiminen korostuu myös kurssin rakenteissa ja suunnittelussa. Verkkopedagogiikassa esiinnoituneet teemat läsnäolon merkityksistä ja edistämiskeinoista vastaavat kasvokkain tapahtuvaa opetusta.

Verkkopedagogiigasta löytyy jo useita suosituksia, mutta suositusten käytäntöön vieminen vaikuttaa olevan hidasta. Läsnäolon merkitys on tunnustettu jo lukuisia vuosia sitten, mutta sitä ei hyödynnetä verkkopedagogiikassa niin paljon kuin olisi mahdollista. Syynä saattavat olla tietotekniikka taitojen ja koulutuksen puute. Opettajan työnkuva on myös laajentunut ja opetukseen käytettävä tuntimäärä vähentynyt. Verkkopedagogiikka nähdään monesti ajan säästämiskeinona, kun opetus voidaan tarjota isoille massoille kerralla. Verkkopedagogiikka onkin usein paikka, jossa harjoitetaan opettajan auktoriteettia ja yksisuuntaista vuorovaikutusta (Herrington 2006). Verkkopedagogiikka saattaa vaatia enemmän aikaa opettajalta puutteellisten tietotekniikkataitojen takia. Toisaalta verkkopedagogiikan käyttö voi sisältää hyvin yksinkertaisia ratkaisuja ja opiskelijaa osallistamalla jo pedagogisessa suunnittelussa, voidaan säästää opettajan aikaa ja voimia.

Tämän tutkimuksen haasteena oli läsnäolon määrittelyn vaikeus. Läsnäolon eri osa-alueet limittyvät keskenään ja terminologia ei ole täysin vakiintunut. Esimerkiksi Garrisonin ym. (2000) teoreettisen viitekehyksen läsnäolon eri ulottuvuudet liittyvät opetuksessa hyvin läheisesti toisiinsa, minkä vuoksi voi olla toisinaan vaikeaa eritellä milloin opettajan toiminta erityisesti liittyy tiettyyn läsnäolon ulottuvuuteen. Tämän vuoksi tässä työssä läsnäoloa käsitellään pääasiassa laajempänä ilmiönä eikä yksittäisinä ulottuvuuksina. Tämä ilmeni tutkimusten heterogeenisyytenä, mikä osaltaan hankaloitti systemaattisen katsauksen tekemistä, mikä näkyi etenkin aiheen rajaamisen haasteellisuutena. Jatkotutkimukselle on tarvetta. Läsnäoloa on tutkittu paljon opiskelijatytyväisyyden ja motivaation näkökulmasta. Jatkossa olisi aiheellista suunnata tutkimusta vielä vahvemmin käytännön ratkaisuihin. Koska verkkopedagogiikassa on lukuisia erilaisia toteutustapoja,

voitaisiin hyötyä kokeellisista ja vertailevista asetelmista. Aiheen kokonaisvaltainen tutkiminen vaatisi jatkossa myös laadullisen näkökulman mukaan ottamisen.

Olemme opiskelijoina saaneet työstä paljon tietoa verkkopedagogiikan suunnittelusta ja toteutuksesta, jota koemme voivamme hyödyntää tulevaisuudessa opettajan työssämme. Työ tarjosi perustan läsnäolon huomioimiseksi verkkopedagogiikassa. Tämän lisäksi työssä esitellään konkreettisia esimerkkejä siitä, miten läsnäolon eri ulottuvuuksia voidaan toteuttaa verkkopedagogiikassa. Pro Kuntoutus -hankkeen toimijat voivat hyödyntää tämän työn tuloksia opintokokonaisuuden pilottivaiheessa kehittääkseen opettajan läsnäoloa verkkoympäristössä.

LÄHTEET

- Ali, S., Uppal, M. & Gulliver, S. 2018. A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers. *Information Technology & People* 31 (1), 156-180.
- Angelino, L., Williams, F. & Natvig, D. 2007. Strategies to Engage Online Student and Reduce Attrition Rates. *The Journal of Educators Online* 4 (2).
- Arbaugh, J. B., & Hwang, A. 2006. Does “teaching presence” exist in online MBA courses? *The Internet and Higher Education*, 9 (1), 9-21.
- Baker, C. he Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation. *The Journal of Educators Online* 7(1).
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. 2000. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education* 2:87-105.
- Basitere, M. & Ndeto Ivala, E. 2017. An Evaluation of th Effectiveness of the use of Multimedia and Wiley Plus Web-based Homework System in Enhancing Learning in The Chemical Engineering Extended Curriculum Program Physics Course. *The Electronic Journal of e-Learning* 15 (2), 156-173.
- Cook, D. & Steinert, Y. 2013. Online learning for faculty development: A review of the literature. *Medical teacher* 35, 930-937.
- Covelli, B. 2017. Online Discussion Boards: The Practice of Building Community for Adult Learners. *The Journal of Continuing Higher Education* 65, 139-145.
- Czerkawski, B. & Lyman, E. 2016. An Instructional Design Framework for Fostering Student Engagement in Online Learning Environments. *TechTrends* 60, 532-539.
- Davis, D., Chen, G., Hauff, C. & Houben, G-J. 2018. Activating learning at scale: A review of innovations in online learning strategies. *Computers & Education* 125, 327-344.
- Delahunty, J., Verenikina, I. & Jones, P. Socio-emotional connections: identity, belonging and learning in online interactions. A literature review. *Technology, Pedagogy and Education* 23 (2), 243-265.
- Gibson, B., Nichools, D., Setchell, J. & Synne Groven, K. 2018. *Manipulating practices: A critical physiotherapy reader*. Cappelen Damm Akademisk.

- Herrington, J. 2006. Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (ELEARN) 2006, 13-17 October 2006, Honolulu, Hawaii, USA. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/5247>.
- Herrington, J., Reeves, T.C. & Oliver, R. 2010. A guide to authentic e-learning. London and New York: Routledge. http://authenticlearning.info/AuthenticLearning/Evaluation_files/Evaluation_3.pdf
- Kreijns, K., Kirschner, P. & Jochems, W. 2003. Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior* 19, 335-353.
- Lister, M. 2014. Trends in the Design of E-Learning and Online Learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 10 (4), 671-680.
- Lu O. Huang J. Huang A. & Yang S. 2017. Applying learning analytics for improving students engagement and learning outcomes in an MOOCs enabled collaborative programming course. *Interactive Learning Environments* 25(2), 220-234.
- Lynne, Kennette & Redd, B. 2015. Instructor Presence Helps Bridge the Gap between Online and On-Campus Learning. *College Quarterly*, 18(4).
- Nortvig, A-M., Petersen, A. & Balle, S. 2018. A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *The Electronic Journal of e-Learning* 16 (1), 46-55, available online at www.ejel.org.
- Overbaugh, R., & Nickel, C. 2011. A comparison of student satisfaction and value of academic community between blended and online sections of a university-level educational foundations course. *Internet and Higher Education* 14:164-174.
- Oulun yliopisto 2019. ProKuntoutus -monialaisen ja asiakaslähtöisen kuntoutuksen palvelukokonaisuus 30 op. Viitattu 2.4.2019. <https://www oulu.fi/taydennyskoulutus/prokuntoutus>.
- Panigrahi, R., Srivastava, P. & Sharma, D. 2018. Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome - A review of literature. *International Journal of Information Management* 43, 1-14.

- Pentaraki, A. & Burkholder, G. 2017. Emerging evidence regarding the roles of emotional, behavioural, and cognitive aspects of student engagement in the online classroom. *European Journal of Open, Distance and e-Learning* 20 (1).
- Richardson, J. Maeda, Y. Lv, J. & Caskurlu, S. 2017. Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in human behaviour* 71:402-417.
- Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Rangan, P. 2010. A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 10-21.
- Watts, L. Synchronous and asynchronous communication in distance learning - A review of the Literature. *The Quarterly Review of Distance Education* 17 (1), 23-56.

LUKU III

OPISKELIJOIDEN JAKSAMINEN JA

ERITYINEN TUKE

8 OPISKELIJOIDEN MIELENTERVEYS – POHDITTAVAA OPETTAJALLE

Liisa Hurskainen ja Rebekka Rekola

TIIVISTELMÄ

Mielenterveys on hyvinvoinnin perusta. On havaittu, että opiskelijoiden keskuudessa mielenterveysongelmat, kuten masentuneisuus, ahdistuneisuus, uniongelmat sekä jatkuva stressi ovat lisääntyneet viime vuosien aikana. On tärkeää, että oppilaitokset toimisivat laaja-alaisesti mielen-terveyttä tukevana ja opiskelijoiden voimavaroja edistävinä paikkoina.

Tämän kehittämistehtävän tarkoitus on selvittää, mitkä asiat puhuttavat ja ovat puhuttaneet viime vuosien aikana opiskelijoiden mielenterveydessä. Edelleen tavoitteena on auttaa opettajia ymmärtämään opiskelijoiden mielenterveyttä koskevia seikkoja. Tavoitteena on myös pohtia, miten opettaja voisi toimia edistääkseen opiskelijoidensa mielenterveyttä. Aineisto haettiin Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista aikavälillä 2010–2019. Lopulliseen aineiston analyysiin valikoitui 11 mielipidekirjoitusta. Aineiston analysointi toteutettiin teemoittelun ja luokittelun keinoin.

Tuloksena mielipidekirjoituksista nousi esiin neljä pääteemaa: lisääntyneet mielenterveysongelmat, yhteiskunnalliset rakenteet, kulttuuri ja yksilö. Kaikkiin teemoihin löytyi täsmentäviä alaluokkia. Mielenterveyspalveluiden kysyntä opiskelijoiden keskuudessa on kasvanut. Yhteiskunnalliset päätökset ohjaavat ja vaikuttavat merkittävästi opiskelijoiden elämään. Opiskelijoiden keskuudessa vallitseva kulttuuri sekä yksilölliset tekijät ovat yhteydessä opiskelijoiden jaksamiseen ja mielen hyvinvointiin.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että opettaja voi omalla toiminnallaan edistää opiskelijan mielen hyvinvointia monin tavoin. Turvallisen ympäristön ja ilmapiirin, kuuntelemisen, minäpystyvyyden tukemisen ja yksilöllisyyden huomioimisella jokainen opettaja voi tukea opiskelijaa arjessa. Opettajille voidaan suositella erilaisia harjoitteita, joita voi opetuksessa hyödyntää ja joilla mielen hyvinvointia voidaan tukea. Opettajan on myös tärkeä tunnistaa omat rajansa ja osata ohjata opiskelija hakemaan tukea muualta, mikäli opettaja ei siihen kykene.

Asiasanat: hyvinvointi, mielen hyvinvointi, mielenterveys, mielipidekirjoitus, opiskelu,

JOHDANTO

Mielenterveys on ihmisen terveyden, toimintakyvyn ja hyvinvoinnin perusta. Mielenterveys muo-
vautuu läpi elämän yksilöllisen kasvun ja kehityksen myötä. Mielen hyvinvointiin voi vaikuttaa
useat eri tekijät, kuten biologiset tekijät, yksilölliset tekijät (identiteetti, itseluottamus ja sopeutu-
miskyky), yhteiskunnalliset rakenteelliset tekijät (yhteiskuntapolitiikka ja palvelut), kulttuuriset
tekijät (yhteiskunnalliset arvot ja mielenterveyden sosiaaliset kriteerit) sekä sosiaaliset ja vuoro-
vaikutukselliset tekijät (perheen, koulun ja työn muodostamat yhteisöt). Mielenterveyden voima-
varat voivat kasvaa suotuisissa olosuhteissa, kun taas epäsuotuisissa ne voivat heikentyä. Koulujen
ja oppilaitosten on tärkeää tukea mielenterveyttä ja tietoa sekä taitoa mielenterveyteen liittyen voi
myös oppia ja opettaa (THL 2019).

Opiskelijoiden mielenterveysongelmat lisääntyneet

Kuntun ym. (2016) korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa havaittiin, että opiskelijoiden
masennuksen ja ahdistuneisuushäiriöiden osuus kaikista diagnosoiduista sairauksista on vuodesta
2000 alkaen lähes kolminkertaistunut. Tutkimuksessa opiskelijoista henkisen hyvinvointinsa koki
hyväksi tai erittäin hyväksi 66 %, kun taas fyysisen hyvinvoinnin 76 %. Vastanneista 16 % koki
päivittäin jotain psyykkistä oiretta, kuten masentuneisuutta, jännittyneisyyttä, ahdistuneisuutta,
uniongelmia tai keskittymisongelmia. Koetun mielenterveyden mittarin (General Health Questi-
onnaire, GHQ-12) perusteella vastaajista 30 % oli psyykkisiä vaikeuksia. Yleisimmät ongelmat,
jotka nousivat esiin, olivat itsensä kokeminen onnettomaksi ja masentuneeksi, jatkuvat ylirasituk-
sen kokeminen, valvominen huolien takia sekä tehtäviin keskittyminen. Opiskelijoista 33 % koki
runsasta stressiä mielenterveysseulan mukaan. Vaikeus saada otetta opiskelusta sekä esiintyminen
aiheutti yleisimmin stressiä. Mieliä, tulevaisuuden suunnitteleminen, omat voimat ja kyvyt ko-
kivat negatiivisiksi kyselyn mukaan yli viidennes opiskelijoista. Ihmissuhteet ja seksuaalisuus ko-
ettiin voimavaroja tuottavina asioina. Lisäksi omat voimavarat, mieliä ja tulevaisuuden suunnit-
teleminen olivat enemmistölle positiivisia seikkoja. Tutkimuksen kyselyn kohdejoukko oli alle 35-

vuotiaat suomalaiset perustutkintoa suorittavat niin yliopisto- kuin ammattikorkeakouluopiskelijat (Kunttu ym. 2016).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2018) mukaan opiskelijoiden kokema stressi ja kuormittuneisuus voivat liittyä mielenterveydenhäiriöihin ja päihdeongelmiin. Tällainen oireilu haittaa opiskelukykyä ja näin ollen lisää opintojen venymisen ja keskeytymisen riskiä sekä vähentää mahdollisuuksia sijoittua työelämään. Mielenterveyden edistäminen nähdään laaja-alaisena eri tasoilla tapahtuvana, koskien koko opiskeluyhteisöä (THL 2018a). Voidaankin nähdä, että opettajalla, toimissaan opiskeluyhteisön jäsenenä, on myös oleellinen asema opiskelijoiden mielen hyvinvoinnin edistämisessä.

Positiivinen mielenterveys

Positiivinen mielenterveys voidaan nähdä yksilön voimavarana, jota on mahdollista ja tulee kehittää ja hyödyntää (Appelqvist-Schmidlechner ym. 2016). Käsitteenä positiivinen mielenterveys ei ole täysin yksiselitteinen. Vaillant (2012) on jakanut nämä eri käsitteet positiivisesta mielenterveydestä 7 eri malliin. Positiivinen mielenterveys voidaan yhden käsitteen mukaan nähdä olevan ”normaaliutta”, eli henkilöllä ei ole Amerikkalaisen DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) luokituksen mukaan mielenterveyden diagnoosia. Sen voidaan ajatella olevan mielenterveyttä sisältäen useita eri vahvuuksia, kykyjä ja mahdollisuuksia. Positiivinen mielenterveys voidaan nähdä yksilön kypsymisenä tai positiivisina tunteina. Lisäksi se voidaan ajatella olevan yksilön kykyä tunneälyyn ja sosiaalista kyvykkyyttä. Positiivinen mielenterveys voidaan ajatella olevan myös yksilön subjektiivinen kokemus hyvinvoinnistaan tai resilienssinä, eli yksilön kyvystä selviytyä vaikeiden stressaavien asioiden yli (Vaillant 2012). Vaillant (2012) mukaan nämä kaikki osa-alueet positiivisessa mielenterveydessä ovat keskeisiä.

Seligmanin ym. (2009) mukana kouluissa tulisi mahdollisuuksien mukaan opettaa hyvinvointia opiskelijoille. Tällä tavoin voitaisiin antaa työkaluja opiskelijoille tyytyväisempään elämään, ehkäistä masennusta sekä edistää oppimista ja luovaa ajattelua. Oppilaitos paikkana tarjoaa mahdol-

lisuuden näiden taitojen oppimiseen, sillä opiskelijat viettävät runsaasti aikaa oppilaitoksissa. Seligman ym. (2009) pohtivat artikkelissaan, voiko hyvinvointia opettaa koulussa. He nostavat esille muun muassa Penn Resiliency Program (PRP) -hyvinvointi ohjelman, jonka tarkoituksena on kehittää opiskelijoiden kykyä käsitellä päivittäisiä stressaavia asioita sekä kehittää opiskelijoiden optimismia opettamaan heitä ajattelemaan joustavammin ja realistisemmin kohdatessaan ongelmia. Lisäksi ohjelman tarkoituksena on opettaa luovaa ajattelua, päätösten tekoa, itsevarmuutta, rentoutumista sekä muita ongelmanratkaisu- ja selviytymiskeinoja (Seligman ym. 2009). Brunwasser ym. (2009) havaitsivat meta-analyysi katsauksessaan, että kyseisellä PRP-ohjelmalla pystyttiin vaikuttamaan laskevasti opiskelijoiden masennusoireisiin sekä toivottomuuden tunteeseen.

Seligman ym. (2009) nostavat artikkelissaan esille myös positiivinen psykologia ohjelman, jonka tarkoituksena on auttaa opiskelijoita löytämään omia yksilöllisiä vahvuuksiaan ja hyödyntää näitä vahvuuksia päivittäisessä elämässä. Lisäksi ohjelman tarkoituksena on kehittää opiskelijoiden resilienssiä, positiivisia tunteita sekä opiskelijoiden merkityksen tunnetta (Seligman ym. 2009).

KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TARKOITUS JA TAVOITE

Tämän kehittämistehtävän tarkoitus oli selvittää, mitkä asiat ovat puhuttaneet viime vuosien aikana opiskelijoiden mielenterveydessä. Tavoitteena on näin auttaa opettajia ymmärtämään opiskelijoiden mielenterveyttä koskevia seikkoja eri näkökulmista tarkasteltuna. Lisäksi tavoitteena on pohtia, miten opettaja voisi toimia edistääkseen opiskelijoidensa mielenterveyttä, sekä antaa myös joitakin konkreettisia työkaluja ja vinkkejä opettajille opiskelijoiden mielen hyvinvointia tukemaan.

Tutkimuskysymys: Mikä opiskelijoiden mielenterveydessä ja -hyvinvoinnissa puhuttaa?

MENETELMÄT JA AINEISTON ANALYYSI

Aineisto haettiin Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista aikavälillä 2010–2019. Päädyimme aineiston rajaamisessa mielipidekirjoituksiin, sillä halusimme selvittää, mitkä asiat opiskelijoiden mielenterveydessä ovat puhuttaneet ja herättäneet tunteita eri osapuolten keskuudessa. Näin mukaan oli mahdollisuus saada mielipiteitä niin opiskelijoiden, tutkijoiden, opettajien ja muun koulun henkilökunnan kuin päättäjien taholta. Haku toteutettiin 14.3.2019. Sisäänottokriteerinä mielipidekirjoitukselle oli asetettu, että aiheen tuli käsitellä opiskelijoiden mielenterveyttä ja/tai hyvinvointia. Hakusanoina käytettiin: “hyvinvointi opiskelijat” ja “mielenterveys opiskelijat”. Hakusanoilla löytyi yhteensä 58 mielipidekirjoitusta. Haku suoritettiin kahden henkilön toimesta, ja molemmat valitsivat otsikon perusteella näistä kirjoituksista 11, jotka kaikki valikoitui lopulliseen analyysiin myös koko tekstin lukemisen jälkeen.

Molemmat lukivat erikseen kaikki mielipidekirjoitukset, jotka aineistoon valikoitui. Kumpikin analysoi teemoitellen ja luokitellen aineiston ensin itsenäisesti, jonka jälkeen syntyneitä teemoja ja luokkia vertailtiin. Näistä keskustellen päädyttiin yhteiseen konsensukseen.

TULOKSET

Mielipidekirjoituksista kävi ilmi, että viime vuosina useat teemat opiskelijoiden mielenterveyteen liittyen herättävät ajatuksia ja keskustelua. Mielenterveyteen liittyvistä asioista ovat kiinnostuneita niin opiskelijat kuin eri organisaatioiden työntekijätkin (esimerkiksi poliittiset päättäjät, terveydenhoitajat).

Mielipidekirjoituksista nousseet toistuvat mielenterveyteen tai mielen hyvinvointiin liittyvät aiheet jaettiin neljään pääteemaan. Nämä pääteemat olivat: lisääntyneet mielenterveysongelmat, yhteiskunnalliset rakenteet, kulttuuri ja yksilö. Teemoja tarkennettiin luokittelemalla ja jakamalla niitä vielä alaluokkiin tarpeen mukaan. Taulukossa 1 on esitetty mielipidekirjoitusten pohjalta tehty luokittelu.

Mielipidekirjoituksista nousi esiin selkeästi se, että mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet opiskelijoiden keskuudessa. Kirjoitusten pohjalta havaittiin myös, että ongelmien muodostumista lisää tietyt yhteiskunnalliset rakenteet, kulttuuri ja yksilön oma toiminta. Yhtenä isona tuloksena mielipidekirjoitusten perusteella voidaan sanoa, että sekä opiskelijat toisella ja kolmannella asteella kärsivät mielenterveysongelmista yhä enemmän. Tämän ongelman tiedostaa sekä opiskelijat itse, mutta myöskin organisaatioiden työntekijät (esimerkiksi terveydenhoitajat) sekä opiskelijoiden läheiset, kuten vanhemmat. Lisääntyneet mielenterveysongelmat tulivat kirjoituksissa esiin mm. huolena opiskelijoista, työkyvyttömyytenä, väsymyksenä ja stressinä. Lisäksi kirjoituksissa nostettiin esiin se, että mielenterveyspalveluiden kysyntä on opiskelijoiden keskuudessa kasvanut.

Yhteiskunnallisten rakenteiden merkitys mielenterveysongelmien syntymiseen ja niiden hoitamiseen havaittiin lähinnä puutteellisena tuen saantina yhteiskunnalta. Kirjoituksissa havaittiin, että opiskelijan saama taloudellinen tuki oli avainasemassa. Lisäksi ylipäätään resurssit ja palveluiden saatavuus nousivat asioina, jotka vaikuttivat mielenterveysongelmien hoitoon ja hoitoon hakeutumiseen. Opiskelijoiden tulisi saada tukea ja apua hyvinvointinsa edistämiseen helposti ja oikea-aikaisesti. Lisäksi tulisi tarjota myös matalan kynnyksen tukimuotoja. Kirjoituksissa nousi esille, että opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi tulisi hyödyntää aikaisempaa enemmän moniammatillista verkostoa ja sen tulisi ulottua opiskeluympäristön lisäksi myös arkiympäristöön. Opetuksessa tulisi olla mahdollista huomioida opiskelijoiden yksilölliset tarpeet sekä oppimistyyli, esimerkiksi aikataulun suhteen. Toisaalta yhdessä mielipidekirjoituksessa nousi esille ajatus, että yhteiskunnan tarjoamia tukia vähätellään liikaa, ja opiskelijoiden tulisi olla enemmän kiitollisia siitä taloudellisesta tuesta, jota saavat.

Kulttuuriin liittyvistä tekijöistä nousivat esiin suorittamisen kulttuuri ja paine valmistua. Nämä tuovat opintojen suorittamiseen painetta ja aiheuttavat kilpailua opiskelijoiden välille. Kirjoituksista nousi esiin myös ongelmat ajankäytössä; opiskelu tuntuu vievän aikaa niin paljon, että vapaa-aikaa ei liiemmin ole. Yksilötasolla opiskelijat kokivat huolta ja epävarmuutta tulevaisuudesta sekä omasta jaksamisesta. Kuitenkin kirjoituksista nousi esiin myös yksilöllisyys: jokainen yksilö on erilainen ja se tulisi osata ottaa huomioon mm. koulutusrakenteita ja opintosuunnitelmia teh-

dessä. Tällä tavoin voidaan tukea ja edistää yksilön minäkuvan vahvistumista. Seuraavaan tauluk-
koon on luokiteltu kirjoituksista esiin nousseet teemat ja niiden luokat ja esimerkkejä (Taulukko
1).

TAULUKKO 1. Mieliäkirjoitusten pääteemat, luokat ja alaluokat.

TEEMA	LUOKAT	ESIMERKKEJÄ
Lisääntyneet mielenterveysongelmat	<ul style="list-style-type: none"> • Huoli opiskelijoista • Sairaudet • Mielenterveyspalveluiden kysyntä kasvanut opiskelijoiden keskuudessa 	<ul style="list-style-type: none"> • Työkyvyttömyys • Väsymys, uupumus • Stressi
Yhteiskunnalliset rakenteet	<ul style="list-style-type: none"> • Koulutuksen rahoitus • Opiskelijan saama tuki • Hallituksen päätökset • Mahdollisuus huomioida erilaiset opiskelijat • Kritiikki yhteiskunnan tarjoaman tuen "vähättelyyn" • Mahdollisuus tukea ja ohjata opiskelijoita 	<ul style="list-style-type: none"> • Leikkaukset, eriarvoisuus • Tuen saatavuuden helppous ja oikea-aikaisuus • Monialaisuuden vahvistaminen • Keinoja hyvinvoinnin ylläpitämiseen • Riittävästi resursseja • Kuka ohjaa yksilöä • Mielenterveyden tukeminen
Kulttuuri	<ul style="list-style-type: none"> • Suorittamisen kulttuuri / Yhteiskunnallinen ilmapiiri • Paine valmistua • Kilpailu 	<ul style="list-style-type: none"> • Koulutuksen rakenne • Ajankäyttö muuhunkin kuin opiskeluun
Yksilö	<ul style="list-style-type: none"> • Huoli tulevaisuudesta • Huoli omasta jaksamisesta • Nuoren minäkuva • Yksilöllisyys 	<ul style="list-style-type: none"> • Työ- ja opiskelumahdollisuudet • Erilaisia elämäntilanteita

POHDINTA

Mieliäkirjoitusten perusteella voidaan päätellä, että mielenterveysongelmien lisääntyminen on havaittu tutkimusten lisäksi (mm. Kunttu ym. 2016) myös sekä opiskelijoiden että yhteiskunnallisten toimijoiden ja organisaatioiden tasolla. Koska ongelmien/haasteiden määrä on selvästi lisääntynyt, vaaditaan havaintojen lisäksi toimia ongelmien pienentämiseksi. Syitä mielenterveysongelmiin voi olla useita ja yksilöstä riippuvaisia, mutta voi olla, että taustalla yhteisiä selittäviä tekijöitä on. Opettajalla voi olla myös oma rooli mielenterveyden edistämisessä ja hyvinvoinnin tukemisessa. Yksilölle epäsuotuisa ympäristö voi heikentää yksilön voimavaroja ja siten altistaa hyvinvoinnin heikkenemiselle. Koska iso osa opiskelijoista kokee päivittäin jotain psyykkistä oi-

retta (Kunttu ym. 2016), olisi tärkeää, että opettaja voisi tukea opiskelijaa voimavarojen löytämisessä ja siten edistää opiskelijan mielenterveyttä. Monelle nuorelle voimavaroja tuo läheiset ihmiset ja sosiaaliset suhteet, mutta myös toimintaympäristöllä on iso rooli opiskelijan hyvinvoinnin kannalta.

On todettu, että turvallinen toimintakulttuuri voi suojata opiskelijaa ja tukea opiskelijan hyvinvointia. Mikäli koulussa kohdellaan kaikkia oikeudenmukaisesti, ja koulu tarjoaa sosiaalista tukea, on sen mahdollista edistää opiskelijan hyvinvointia. Tällaisia suojaavia tekijöitä on mm. perheen ja ystävien tuki, itseluottamus, kuulluksi tuleminen ja lähellä olevat ja helposti tavoitettavat tukijärjestelmät. Opiskelijaa, joka on vaikeassa tilanteessa, voikin auttaa hyvä suhde opettajaan. Erityisesti, jos opettaja pystyy luomaan luottamusuhteen opiskelijan kanssa, voi opettajalla olla suuri merkitys voimavarojen kasvamisessa ja mielen hyvinvoinnin tukemisessa (THL 2018b).

On myös todettu, että yksilöä ympäröivät toimintaympäristöt ovat tärkeässä roolissa mielenterveyden ja hyvinvoinnin ylläpidossa, mutta myöskin ongelmien ehkäisyssä. Erityisesti ympäristöt, joissa suurin osa ajasta vietetään, vaikuttavat merkittävästi yksilön hyvinvointiin. Opettaja voi osaltaan vaikuttaa siihen, että oppimisympäristö, jossa opiskelija ja opettaja toimivat, olisi sellainen, joka edistää mielenterveyttä. Tällaisia piirteitä ovat mm. seuraavat: sekä henkilökunta että opiskelijat näkevät yhteisöllisyyden merkityksen hyvinvoinnin kannalta, tukipalvelut ovat näkyviä ja osa normaalia toimintaa, ympäristössä vallitsee luottamus ja avoimuus, oppimisympäristö on turvallinen sekä mielen hyvinvointia edistetään osana opetusta. Opettajana oppimisympäristön toimivuutta voi edistää mm. kertomalla opiskelijoille tukipalveluiden saatavuudesta, olemalla avoin ja luomalla toimintaympäristöön toimintasäännöt, jotka voivat auttaa turvallisuuden/luottamuksen synnyn muodostumisessa (THL 2018b).

Sen lisäksi, että opettaja voi omalla toiminnallaan luoda avoimen ja toimivan ympäristön, voi opettaja auttaa opiskelijoita löytämään omaan elämäänsä mielen hyvinvointia tukevia tekijöitä. Tällaisia suojatekijöitä voi olla sekä sisäisiä, että ulkoisia (Törrönen ym. 2011, Taulukko 2). (Katso esimerkkiharjoitus 1)

TAULUKKO 2. Mielenterveyden suoja- ja riskitekijöiden tunnistaminen ja oman elämän suoja-
kijöiden tunnistaminen. (Mukaihen: Törröhen ym. 2011, Teoksessa: Hyvinvoiva Oppilaitos)

<p>Sisäisiä suojaitekiöitä</p> <ul style="list-style-type: none"> • kyky ratkaista ongelmia ja ristiriitoja • fyysisestä terveydestä huolehtiminen • mieltä askarruttavista asioista puhuminen • kyky luoda ja ylläpitää ystäväsuheteita • itsensä toteuttaminen esimerkiksi harrastuksen keinoin • itsensä arvostaminen ja hyväksyminen <p>Muita tekiöitä:</p> <ul style="list-style-type: none"> • perimä • varhaiset ihmisuhteet • hyväksytyksi tulemisen tunne 	<p>Ulkoisia suojaitekiöitä</p> <ul style="list-style-type: none"> • opiskelu ja koulussa käyminen • turvaverkon tuki ja hyvät suhteet turvaverkon ihmisiin • kyky uskaltaa ja osata hakea apua ajoissa • ystävät ja läheiset ihmiset • turvallinen kasvuympäristö <p>Muita tekiöitä:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vanhempien työ ja toimeentulo • kuulluksi tuleminen
--	---

Kolmiportaisen tuen mallin mukaan tukipalvelut jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tukimalli on tullut vuodesta 2011 alkaen lakisäätöisenä perusopetukseen, mutta mallia voisi sovelletusti hyödyntää myös toisen ja kolmannen asteen koulutuksissa. Kolmiportaisen tuen mallin alin taso, yleinen tuki, tarkoittaa jokaiselle annettavaa kasvatusta ja opetusta. Esimerkiksi opetusta eriyttämällä ja tukiopetuksen keinoin voidaan mahdollistaa kaikille laadukasta ja yksilöllistä opetusta. Tämä alin taso on se taso, jolla yksittäinen opettaja voi toimia. Tehostettu tuki on jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää kuin yleinen tuki. Erityistä tukea taas hyödynnetään, jos tehostettu tuki ei ole tarpeeksi voimakasta ja opiskelija tarvitsee muun muassa erityisopetuksen lisäksi muutakin tukea opiskeluarjen toimivuuden parantamiseksi (Opetushallitus 2019). Tätä mallia soveltaen, olisi yksittäisen opettajan merkitys yleisen tuen tasolla suuri. Pohdimme, että opettaja voisi hyötyä ”teeseistä”, jotka ohjaavat opettajan toimintaa ja auttavat opettajaa hahmottamaan, miten tukea voi opiskelijalle antaa (Kuva 1). Nämä ”teesit” ovat syntyneet pohdintamme tuotoksena.



KUVA 1. OPETTAJAN TEESIT

Toisaalta OAJ:n (2017) kolmiportaisen tuen mallin käyttöönoton jälkeen tehdyssä selvityksessä on käynyt ilmi, että tukimalli on työllistänyt opettajia huomattavasti enemmän. Tämä voikin olla joissain tilanteissa esteenä sille, että opiskelija ei saa arjessaan jokapäiväistä tukea ja apua niin paljon kuin tarvitsisi. Mikäli opettajan kuormittuneisuus kasvaa liian suureksi, vähenee opettajan omat resurssit ja mahdollisuudet antaa tukea (OAJ 2017). Opettajalla olisikin tärkeää olla myös taito osata ohjata opiskelija eteenpäin silloin kuin opettajalle itsellään ole keinoja, resursseja tai jaksamista tukea opiskelijaa opiskelijan tarvitsemalla tavalla.

Mielipidekirjoitusten tuloksista käy myös ilmi, että monet sairaudet kuten uupumus, jatkuva stressi ja masennus ovat monelle opiskelijalle tuttuja sairauksia. Kulttuurilla ja yhteiskunnan rakenteellisilla tekijöillä voi olla vaikutusta siihen, miten herkästi yksilö sairastuu. Esimerkiksi suorittamisen kulttuuri tai jatkuva paine opintojen edistymisestä voivat ilmetä jatkuvana, pitkittyneenä stressillä, mikä saattaa heikentää hyvinvointia. Näihin yhteiskuntatason rakenteisiin on yksittäisen opettajan vaikea päästä suoraa vaikuttamaan ja siksi opettajia tulisikin kannustaa toimimaan yleisen tuen tasolla, mikä on kaikille mahdollista.

Nyky-yhteiskunnan malli ohjaa kirjoitusten perusteella opiskelijaa suorittamisen kulttuuriin ja nopeaan valmistumiseen, mikä voi aiheuttaa opiskelijoille painetta ja stressiä opinnoista. Opintotutkeen kohdistuneet leikkaukset, tuen määrän väheneminen ja ansiotulojen kontrollointi ohjaavat opiskelijaa helposti siihen, että opinnot on tehtävä nopeasti valmiiksi, jotta taloudellinen tilanne ei kärsi. Vaikka koulutuksen rakenne kannustaisi opiskelijaa suorittamaan opintojaan nopealla tahdilla, voi opettaja olla auttamassa opiskelijaa rytmittämään opintojen kulkua. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (HOPS) ovat yksi hyvä tapa yksilöllistää jokaiselle opiskelijalle yksilöllisen opintopolun. Toki HOPS:ia tehdessä tulee muistaa se, että siitä on keskusteltava ja sitä on muokattava opintojen aikana, jotta opiskelija saa siitä tarvittavan avun itselleen muuttuvissa elämäntilanteissa. Opettaja voi myös opettaa, antaa vaihtoehtoja ja keinoja opintojen ja muun elämän rytmittämiseen. Esimerkiksi ajanhallintataidot ja kalenterin käyttö voivat auttaa opiskelijaa löytämään myös vapaa-aikaa ja aikaa, jolloin voi tavata ystäviä, läheisiä, käydä harrastuksissa ja rentoutua muilta kiireiltä. Näillä keinoilla voidaan parantaa opiskelijan mielialaa ja lisätä kokonaisvaltaista energisyyttä (katso harjoitus 2).

Mikäli opiskelijalla on haasteita mielen hyvinvoinnissa, voi ne myös vaikuttaa pystyvyyden tunteisiin. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskomuksia omista kyvyistään. Minäpystyvyydellä ei siis tarkoiteta yksilön taitoja, vaan yksilön omia kokemuksia mahdollisuuksista hyödyntää kykyjään tai toimia tietyssä tilanteessa. (Bandura 1997, 37.) Opettaja voi vahvistaa murrosikäisen minäpystyvyyttä kannustavan, positiivisen ja vahvuuksia esiin nostavan palautteen avulla (Bandura 1997, 102). Palautteen antaminen minäpystyvyyttä tukien voisi olla hyvä keino edistää opiskelijan pystyvyyden tunnetta myös korkeakouluopiskelijoilla. Lisäksi, kun opiskelijat kokevat, että opinnoissa tarvitsee kilpailla toisiaan vastaan, voisi minäpystyvyyden tunteen vahvistamisella olla positiivisia vaikutuksia myös pettymysten sietokykyyn tai tunteiden hallintaan stressaavissa tilanteissa.

Maciejewski ym. (2000) tutkivat stressin ja minäpystyvyyden suhdetta sekä yhteyttä masennukseen. Tutkimuksessa havaittiin, että mitä korkeampi minäpystyvyyden tunne oli, sen lievempiä masennusoireita tutkittavilla esiintyi. Toisaalta havaittiin myös, että masennusoireet voivat heikentää pystyvyyden tunnetta. Tutkijat totesivatkin, että heikon minäpystyvyyden omaava henkilö

kohdatessaan stressaavaan tilanteen, on alttiimpi sairastua masennukseen verrattuna korkean mielenpystyvyyden tunteen omaavaan henkilöön. Tämän tutkimuksen perusteella siis pystyvyyden käsitteillä voi olla suuri yhteys masennuksen esiintymisessä. Lisäksi ennaltaehkäisevän työn merkitystä (etenkin naisilla) korostettiin: esimerkiksi elämönhallintataitojen opettaminen voisi olla hyödyllistä hyvinvoinnin tukemiseksi. (Maciejewski ym. 2000.)

Useiden mielenterveyttä tukevien ohjelmien on todettu olevan tehokkaita keinoja vähentämään mielenterveysoireita, kuten masennusta, ahdistusta yms. Esimerkiksi Islannissa nuorille aikuisille suunnattu ohjelma, jossa tarkoituksena oli lisätä resilienssiä sellaisiin tekijöihin, jotka voivat aiheuttaa mielen järkkymistä, todettiin vähentävän masennusoireita tutkimusjoukolla. (Arnanson ym. 2009.) Samoin Werner-Seidler ym. (2015) totesivat meta-analyysissään, että ohjelmat, joiden tarkoituksena on ehkäistä masennusta ja ahdistusta kouluikäisillä lapsilla ja nuorilla, ovat potentiaalisia ja tehokkaita tapoja edistää mielenterveyttä kouluympäristöissä (Werne-Seidler ym. 2015).

Regehr ym. (2013) havaitsivat meta-analyysissään, että erilaiset kognitiiviset-, käyttäytymis-, sekä mindfulness-pohjaiset interventiot opinnoissa vähensi yliopisto-opiskelijoiden stressiä. Tutkimuksissa käyttäytymis-interventioissa pyrittiin kontrolloimaan fyysisiä stressireaktioita esimerkiksi hengitys- ja rentoutusharjoituksilla. Kognitiivisissa menetelmissä usein tarkoituksena oli ohjata yksilöä tunnistamaan ja muokkaamaan omia haitallisia uskomuksia, jotka vaikuttavat hänen reaktioihin eri tilanteissa. Regehr ym. (2013) suosittelevat, että yliopistojen olisi kannattavaa tarjota opiskelijoille vastaavia mielenterveyttä edistäviä ohjelmia, sillä tästä hyötyisi yksilön lisäksi myös koko yhteiskunta, kun otetaan huomioon opiskelijoiden keskuudessa lisääntyneet mielenterveysongelmat sekä niiden aiheuttamat kustannukset (Regehr ym. 2013).

Interventioiden ja erillisten mielen hyvinvointia tukevien ohjelmien vaikutus on siis todettu olevan hyvä, mutta niiden haittapuolena voi olla ohjelman vaikeasti toteutettavuus tai ylimääräinen työ määrä oppilaitoksille sekä opiskelijoille. Toisena vaihtoehtona voisikin olla, että opettajat pystyisivät sisällyttämään hyvinvointia tukevia, stressiä ja ahdistusta vähentäviä harjoituksia oman ope-

tuksen joukkoon. Tämä varmistaisi sen, että jokainen opiskelija pääsisi hyödyntämään tukipalveluita. Jos oppilaitokset järjestävät pelkästään erillisiä ohjelmia, voi hyvin olla, että niihin ei kaikki tukea tarvitsevat osallistuisi.

Opettajien työhön voisi siis integroida vielä voimakkaammin mielenterveyttä tukevia yksittäisiä harjoituksia. Ylipäätään opettajille tulisi olla enemmän työkaluja, joilla he pystyisivät yksilötasolla opiskelijoita tukemaan. Esimerkiksi PRP-hyvinvointiohjelmaa voisi hyödyntää opettajan työssä siten, että ohjelman harjoitteita otettaisiin päivittäin mukaan työskentely-ympäristöön. PRP-ohjelman yhtenä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden joustavaa ajattelua ongelmien ilmaantuessa sekä itsevarmuutta, päätöksentekokykyä ja muita ongelmanratkaisu- ja selviytymiskeinoja. Lisäksi rentoutuminen on yksi ohjelman tavoitteista (Seligram ym. 2009). Näitä asioita opettaja voisi integroida opetukseen ja oppitunteihin mukaan, ilman erillistä ohjelmaa. Esimerkiksi pienillä hengitysharjoituksilla opettaja voi luoda pieniä rentoutumisen hetkiä opiskelun lomaan. (katso esimerkkiharjoitus 3). Myöskin positiivisen psykologian hyödyntämistä voisi suositella opettajalle päivittäiseen työskentelyyn. Opettaja voi omalla toiminnallaan olla auttamassa opiskelijaa löytämään omia vahvuuksiaan. Esimerkiksi avoimen ilmapiirin, keskusteluun ohjaamisen ja luottamuksen kautta opettaja voi itse olla edistämässä näitä asioita.

Mielen hyvinvointia voidaan siis tukea yksilötasolta lähtien. Opettaja voi omassa työssään tukea opiskelijan hyvinvointia monella tavalla. Opettajan tulisikin siis luoda oppimisympäristö sellaiseksi, jossa edellä mainitut piirteet toteutuvat. Lisäksi opettajan tulee pyrkiä ylläpitämään ja kehittämään oppimisympäristöään jatkuvasti opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti. Alla on listattuna muutama esimerkkiharjoitus, joita opettajat voivat hyödyntää opetuksessaan.

ESIMERKKIHARJOITUS 1. (mukaillen Törrönen ym. 2011)

Harjoituksessa opiskelija listaa itselleen tekijöitä, jotka suojaavat mielenterveyttä, ja miettii miten niitä voisi omalla toiminnallaan vahvistaa. Tämä on yksi keino, jonka avulla opettaja voi integroida opetukseen myös mielen hyvinvointia. Opiskelijat voivat pohtia vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

- Mikä saa minut iloiseksi ja onnelliseksi?
- Miten rentoudun?
- Miten toimin, kun kohtaan pettymyksiä tai vaikeuksia?
- Keneltä kysyn apua, tai kenen kanssa keskustelen, kun kohtaan vaikeuksia?

Lisäksi voidaan myös yhdessä pohtia yleisellä tasolla, millaisia suojaavia tekijöitä opiskelijalla voi olla, ja miten ne tulevat esille opiskeluympäristössä tai opiskelijan muussa arjessa. Voisiko niitä edelleen vahvistaa ja edistää, ja miten.

ESIMERKKIHARJOITUS 2. (mukaillen Haravuori ym. 2016)

Tällä harjoituksella on tarkoitus auttaa tunnistamaan ja toteuttamaan mieluisia asioita arjessa. Näitä positiivisia tunteita lisäävillä tekemisillä mieliala useimmiten kohoaa ja energiataso nousee. Tämä voi toki viedä aikaa. Harjoitus on jaettu kolmeen vaiheeseen:

1. Vaihe:

Tunnista yksi tai useampi mieluinen tekeminen ja / tai harrastus. Opiskelijoita voi ohjata valitsemaan yhden tekemisen, jonka toteuttaa yksin ja toisen, jonka toteuttaa toisen henkilön kanssa. Apuna voi käyttää seuraavaa listaa.

Kotona tehtävät	Ulkona tehtävät	Sosiaalinen toiminta	Muiden auttaminen
Lukeminen Piirtäminen Käsityöt Saunominen Siivoaminen Nukkuminen Leipominen Musiikin kuuntelu	Kävely / juoksu lenkki Valokuvaaminen Kirjastossa käyminen Kirpputorilla käyminen Pyöräily Puutarhan hoito Lumityöt	Ystävälle / sukulaiselle soittaminen Pelaaminen Sähköpostin kirjoittaminen Kuorolaulu Joukkuelaji Tanssiminen	Naapurin auttaminen Vapaaehtoistyö Toisen lapsen tai lemmikin hoitaminen Kotiaskareissa auttaminen

2. Vaihe:

Ohjaa opiskelijoita varaamaan kalenterista ajankohta / ajankohdat seuraavalle viikolle, jolloin voi valitsemaansa / valitsemaansa tekemisiä toteuttaa edes pienen hetken ajan. Ohjaa opiskelijaa kirjoittamaan tämä ylös.

3. Vaihe:

Ohjaa opiskelijoita arvioimaan viikon jälkeen, miten tekemiset olivat toteutuneet. Opiskelijat voivat pohtia tätä esimerkiksi seuraavien apukysymysten avulla: Oliko sinulla ajatuksia tai tunnetiloja, jotka estivät tai haastoivat sinua toteuttamasta suunniteltua tekemistä? Jos oli, minkälaisia? Onnistuitko toteuttamaan tekemisen niistä huolimatta? Oliko joku tehtävä liian iso tai muuten hankala toteuttaa? Miten tekemistä voisi muokata, jotta toteuttaminen onnistuisi? Miltä sinusta tuntui tehtävän tekemisen jälkeen? Miltä sinusta tuntuu nyt viikon jälkeen? Halutessaan opiskelijat voivat jakaa ajatuksiaan parin kanssa keskustellen.

ESIMERKKIHARJOITUS 3. (mukaillen Fowelin 2016, 109–113):

“Sulje halutessasi silmät. Ota mukava asento. Siirrä huomiosi hengitykseen. Miltä se tuntuu? Voit laittaa kädet vatsasi päälle ja tuntea, kuinka vatsasi liikkuu hengityksen tahdissa. Nyt pyydän teitä laskemaan hengityksen tahtiin. Sisäänhengityksellä laske yksi, uloshengityksellä kaksi, ja niin edelleen aina kymmeneen saakka. Kun olet laskenut kymmeneen siirrä vielä huomiosi hengitykseen. Miltä se tuntuu nyt?”

LÄHTEET

Appelqvist-Schmidlechner, K., Tuisku, K., Tamminen, N., Nordling, E., & Solin, P. 2016. Mitä on positiivinen mielenterveys ja kuinka sitä mitataan?. Suomen lääkärilehti.

Arnarson, E., O. & Craighead, W. E. 2009. Prevention of depression among Icelandic adolescents. *Behavior research and therapy*, 47(7): 577–85.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. 2009. A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(6), 1042.

Fowelin, P. 2016. *Mindfulness luokkahuoneessa*. Basam Books Oy. Helsinki.

Haravuori, H., Muinonen, E., Kanste, O. & Marttunen, M. 2016. *Mielenterveys- ja päihdetyön menetelmät opiskeluterveydenhuollossa. Opas arviointiin, hoitoon ja käytäntöihin. Ohjaus 20/2016. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Helsinki.*

Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. 2016. *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48.

Maciejewski, Paul K. & Prigerson, Holly G. & Mazure, Carolyn M. 2000. Self-efficacy as a mediator between stressful life events and depressive symptoms. Differences based on history of prior depression. *British Journal of Psychiatry* 176(4): 373–378.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2017. *Oppimisen tukipilarit. OAJ:n selvitys*.

Opetushallitus. 2019. *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki. viitattu 18.4.2019.

Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. 2013. Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 148(1), 1–11.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293–311.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2018a. *Opiskelijoiden mielenterveys*. <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/opiskelijoiden-mielenterveys>. Viitattu 30.4.2019.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2018b. Mielenterveyden edistäminen on hyvinvoivan oppilaitoksen rakentamista. <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/opiskelijoiden-mielenterveys/mielen-hyvinvoinnin-edistaminen-oppilaitoksissa/mielenterveyden-edistaminen-on-hyvinvoivan-oppilaitoksen-rakentamista>. Viitattu 18.4.2019.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Mielen hyvinvoinnin edistäminen oppilaitoksissa. <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/opiskelijoiden-mielenterveys/mielen-hyvinvoinnin-edistaminen-oppilaitoksissa>. Viitattu 30.3.2019.

Törrönen, S., Hannukkala, M., Ruuskanen, U. & Korhonen E. 2011. Hyvinvoiva oppilaitos. Mielen hyvinvoinnin opetus- ja koulutusaineisto toisen asteen oppilaitoksille. Suomen Mielenterveysseura.

Vaillant, G. E. 2012. Positive mental health: is there a cross-cultural definition?. *World Psychiatry*, 11(2), 93–99.

Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A., L., Newby, J., M. & Christensen H. 2017. School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Research* 51 (2): 30–47.

9. OTE-PROJEKTI ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN TOIMINTAKYKYÄ JA OPPIMISTA EDISTÄVÄÄN OHJAUKSEEN

- OPETTAJUUS JA VERKOSTOISSA OPPIMINEN

Mari Jokitalo-Trebs

TIIVISTELMÄ

Tämä työ perustuu Tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävä ohjaus kouluympäristössä (OTE) – yhteistyöhankkeeseen ja siinä tehtyihin tutkimus- ja kehittämistöihin. OTE- hankkeeseen ovat osallistuneet Jyväskylän yliopisto sekä pääkaupunkiseudun ammattikorkeakoulut (AMK) Laurea, Metropolia ja Arcada sekä opetushallituksen alaisena toimiva Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri ja sen Helsingin toimipiste Valteri-koulu Ruskis. OTE-tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävää ohjausta kouluympäristössä.

Omarahoitusperusteisesti toiminutta OTE-hanketta on yhdistänyt halu edistää toimintakykyä vahvistavaa ohjausta ja yhteistoimijuutta. Korkeakouluopettajat ja työelämäedustajat ovat tehneet yhteistyötä integratiivisen pedagogiikan mallia mukaellen. Tarkoituksena on ollut ymmärtää laaja-alaisesti tukea tarvitsevan oppilaan oppimista edistävää ohjausta koulussa ja muissa oppilaan toimintaympäristöissä. Ote –yhteistyöhanke on toteutunut erilaisina monialaisina tutkimus- ja kehittämistöinä ja seminaareina. Aineiston hankinta on toteutunut pääasiallisesti Valteri-koulu Ruskiksessa.

Tämän kehittämistyön kirjoittaja on osallistunut hankkeeseen Valterin työelämäedustajana ja sittemmin myös Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajaopiskelijana. Osana kehittämistyötä ja sen liitteenä on fysioterapeuttien maailmankongressissa esitetty posterit, jossa kuvataan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävät avaintekijät yhdistämällä OTE-hankkeessa vuosina 2016-2017 tehtyjen kolmen gradun ja kuuden AMK-opinnäytetyön tulokset metasynteesinä (Jokitalo-Trebs ym. 2019). Metasynteesin avulla tutkijat voivat uudelleen analysoida tuloksia aikaisempia tutkimuksia hyväksikäyttäen ja yhdistellä aiempia yksittäisiä tutkimuksia laajemmiksi kokonaisuuksiksi (Sandelowski 2007; Timulak 2007).

Johdantona posterille ja sen taustalta esitellään kokemuksia verkostoyhteistyön merkityksestä opettajuuden kehittämiseksi sekä siitä, mitä osallistuminen WCPT-kongressiin ja kehittämistyö toivat omaan opettajuuteen. Johtopäätöksenä todettiin, että ohjaus on ilmiönä monimuotoinen,

mutta verkostossa oppiminen mahdollistaa laaja-alaisen osaamisen ja opettajan asiantuntijuuden kehittymisen vaativammankin aiheen äärellä.

Asiasanat: erityinen tuki, kuntoutuminen, ohjaus, opettajuus, oppiminen, pedagogiikka, verkostoyhteistyö

JOHDANTO

Tieteellinen tutkimus pyrkii muodostamaan uutta ja entistä parempaa teoriaa, mutta ammatillinen tutkimus- ja kehitystoiminta tähtää uuden tiedon pohjalta parannetun käytännön luomiseen (Anttila 2004). Toiminnan verkostoitumisen keskeisenä hyötynä pidetään yleisesti innovaatioiden lisääntymistä. Tutkimusten mukaan verkostoissa oppimista tukevat osallistujien samankaltaisuudet ja yhteiset intressit (Eteläpelto ym. 2007, 263-273).

Ammattikorkeakoulu Metropolian, Laurean ja Arcadan sekä Jyväskylän yliopiston ja työelämäedustaja-Valterin yhteistyöhanke ”Tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävä ohjaus kouluympäristössä” (OTE) sai alkunsa osana laajempaa Toimintakykyä edistävä ohjaus (TEO) tutkimusprojektia. Omarahoitusperusteisesti toiminutta OTE-hanketta on yhdistänyt halu edistää toimintakykyä vahvistavaa ohjausta ja yhteistoimijuutta. Tarkoituksena on ollut kehittää tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävää ohjausta osana oppilaan arkea. Ohjausta kehitetään sekä kouluympäristöstä että ohjaustoiminnan verkostoissa. Tavoitteena on selvittää, miten ohjaus edistää oppilaan itsenäistä arjessa toimimista koulussa ja muissa lapsen ja nuoren toimintaympäristöissä.

Tämän kehittämistyön liitteenä olevassa posterissa hyödynnetyt pro gradut ja opinnäytetyöt on toteutettu OTE-tutkimuksessa vuosien 2016-2017 aikana (Jokitalo-Trebs ym. 2019). Kehittämistyön kirjoittaja on osallistunut OTE-hankkeeseen Valterin työelämäedustajana ja sittemmin Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajaopiskelijana.

Opetushallituksen alaisuudessa toimiva Valteri on valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus, joka tarjoaa tukea oppilaille, heidän perheilleen ja lähityöntekijöilleen. Valterin palveluista hyötyvät yleisen, tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevat lapset ja nuoret. Keskusten yhteydessä toimii myös Valteri-koulu, joka tarjoaa oppilaspaikan erityistä tukea tarvitseville lapsille ja nuorille.

Ohjaus on tärkeä osa opetusta ja kuntoutusta. Kuntoutukseen liittyvän ohjauksen haasteena on ohjaukulttuurin kehittäminen siten, että kuntoutuksen kumppanuus, arjen huomioiminen, osallistuminen ja yhteinen oppiminen voisivat toteutua. Ohjauksella tarkoitetaan prosessia, joka etenee spontaanissa vuorovaikutuksessa hiljaisesta ymmärryksestä näkyväksi tekemiseksi ja aktiiviseksi kielen tuottamiseksi. Yhteisen kielen tuottaminen sekä yhteinen ymmärrys mahdollistavat oppimisen (Pirainen 2016).

Tieteelliset posterit ovat yksi osa nykypäivän tutkimusviestintää. Postereiden tarkoituksena on tutustuttaa ihmiset heille uuteen asiaan ja jakaa sitä kautta tietoa suurillekin väkimäärille. Posterin avulla tavoitetaan usein enemmän ihmisiä ja pidemmällä ajanjaksolla kuin esimerkiksi pelkällä esitelmällä (Silen 2015).

Ammattikorkeakoulujen, yliopistojen ja työelämän yhteistyö

Ammattikorkeakouluissa harjoitettavan tutkimus- ja kehitystyön on oltava luonteeltaan työelämän tarpeista lähtevää soveltavaa tutkimus- ja kehitystoimintaa. Sen lähtökohtana ovat työelämän käytännölliset kysymykset ja tavoitteena on luoda uusia tai paranneltuja tuotteita, menetelmiä tai palveluita. Tällä vahvistetaan kykyä tuottaa uutta tietoa työelämästä, ammatillisesta asiantuntijuudesta ja sen kehittämisestä vastaamaan yhteiskunnan kehittyviä tarpeita. Opiskeluun liitetään ammatillisten ilmiöiden tutkiminen ja ammattikorkeakoulujen kehittäminen pohjautuu näistä saatavalle tiedolle. Uusien innovaatioiden syntyprosessissa perustutkimus muuttuu innovaatioiksi tuotteistamisen ja liiketoimintainvestointien myötä, mikä edellyttää opinnäytetöiden kehittämistä hankkeistetuiksi ja projektien kaikkien osapuolen osaamista hyödyntäväksi (Anttila 2004).

Kaikki yliopisto-opetus perustuu tutkimukseen ja edistää tieteellisen kriittisen ajattelun kehittymistä. Selkeimmin ja monipuolisimmin näitä kehittää opinnäytetöiden tekeminen (Vehviläinen ym. 2011). Tutkimus on uusien ajatusten ja innovaatioiden luomista ja kehittämistä, mutta vastaavasti oppiminen voidaan ymmärtää yhteiseksi ponnisteluksi jonkin ilmiön ymmärtämiseksi ja uuden tiedon kehittämiseksi. Uutta luovassa tutkivan oppimisen prosessissa keskeistä on yhteinen kiinnostuksen ja toiminnan kohde (Lonka ym. 2011).

Ammattikorkeakouluja ja yliopistoja on kritisoitu siitä, että ne eivät tee riittävästi yhteistyötä. Korkeakoulujen välisestä yhteistyöstä tehdyn selvityksen mukaan organisaatioiden ja tutkijoiden välinen verkostoyhteistyö edellyttää keskinäistä luottamusta, jota täytyy rakentaa pitkäjänteisesti. Tutkimusyhteistyö perustuu usein aiempiin kokemuksiin, minkä vuoksi verkostoja ja henkilökohtaisia suhteita pidettiin keskeisenä yhteistyötä edistävänä tekijänä. Verkostoituminen nähdään kuitenkin juuri suomalaisille ominaisena vahvuutena ja hyvänä käytäntönä (OKM 2015, 40-41).

Hiljainen tieto on Michel Polnayn (1958) alun perin kehittämä käsite. Se on nimensä mukaisesti hiljaista ja vaikeata sanoittaa. Työssä oppimisen kannalta on tärkeää, että yksilöiden ja organisaatioiden hiljaista tietoa ulkoistetaan eli sanallistetaan. Kokeneet työntekijät kehittävät usein sellaisia toimintakäytäntöjä, joita ei ole kirjattu, mutta jotka ovat työn onnistumisen kannalta olennaisia (Eteläpelto ym. 2007, 263-265).

Asiantuntijatyö, työelämän rakenteet ja vaatimukset sekä ratkaistavat ongelmat ovat monimutkaistuneet. Organisaatioilta, työryhmiltä ja niiden jäseniltä edellytetään laaja-alaista tietämystä sekä uudenlaisia tapoja tehdä ja kehittää työtä. Vaikka yksin työskentelyä tarvitaan edelleen, erityisesti asiakkaiden elämäntilanteiden moninaisuus edellyttää yhä vahvemmin eri alojen ammattilaisten yhteistyötä. Yksittäisen asiantuntijan asiantuntemus harvoin riittää ihmisen tuen tarpeen holistiseen tarkasteluun. Tähän tarvitaan omien ammatillisten rajojen ylittämistä ja rajapinnoilla toimimista (Katisko ym. 2014).

Opettajan asiantuntijuuden ja ohjauksen kehittyminen verkostodialogissa

Ohjauksessa on kyse asiantuntijatoiminnasta, jota toteutetaan yksisuuntaisen tiedonjakamisen sijaan vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa. Asiantuntijuuden tutkimuksessa on todettu, että keskinkertaiset ammattilaiset pitäytyvät hallitsemisissaan tiedoissa ja toimintatavoissa, kun taas hyvät asiantuntijat etsivät jatkuvasti uusia näkökulmia ja uutta tietoa sekä asettavat itselleen uusia haasteita. He kehittävät uudenlaisia ratkaisuja ylittäen siinä omat aiemmat osaamisen rajansa. Tällaista asiantuntijuutta edistää työskentely riskinottoa, erehtymistä ja virheitäkin su-

vaitsevassa työympäristössä. Asiantuntijat eivät myöskään toimi individualistisesti, vaan he kehittävät ajatuksiaan yhdessä taustayhteisönsä jäsenten kanssa. Uuden tuottamisen edellytyksenä onkin yhteisö, jossa asiat vähitellen kiteytyvät keskustellen. Tämä edellyttää aitoa vastavuoroista dialogia (Tynjälä ym. 2016).

Tukea tarvitsevan oppilaan ohjauksella tarkoitetaan yksilöllistä huomioonottamista ja kohtaamista, jonka tavoitteena on tunnistaa oppilaan kehittymisen tarpeet, käytössä olevat voimavarat ja vahvistaa niitä (Puukari ym. 2017, 9). Ohjaus nähdään yksilön tarpeista lähtevänä vuorovaikutteisena ja moniulotteisena prosessina, jota voidaan tarkastella sekä yksilön että useiden tahojen yhteisesti tuottamina palvelujärjestelyinä (Nykänen ym. 2017). Ohjaus viittaa pohjimmiltaan myös oppimiseen, sillä ohjattava oppii, kasvaa tai harjaantuu jossakin asiassa, jossa ohjaaja tai ohjaava yhteisö asettuu rajatussa roolissa ja rajalliseksi ajaksi ohjattavan oppimis- ja kasvu-prosessin palvelukseen. Tästä näkökulmasta ohjaus voidaan ymmärtää ytimeltään pedagogisena toimintana. Hyvän ohjaustoiminta edellyttää, että ohjaus toteutuu kunnioittavassa ja rakentavassa kohtaamisessa ja dialogisessa vuorovaikutuksessa. Ilman kohtaamista vuorovaikutus ei onnistu ja ohjaustilanteesta muodostuu pedagogisen toiminnan sijaan vain tiedon, menetelmien ja toimintojen sarja, joka ei kannattele arkityössä oppilaiden hyödyksi (Vehviläinen 2014).

Opettajan on tärkeä tuntee verkostoja, mutta myös toimia verkostoissa itse, sillä asiantuntijuus ei rakennu yksin, vaan yhdessä toisten kanssa. Opetus-, kasvatus- ja kuntoutusalalla asiantuntijuus kehittyy monella tavalla erilaisissa verkostoissa ja yhteistyössä eri ammattiryhmien kanssa (Mikola ym. 2015, 34). Moniammatillisen yhteistyön käsite sisältää ajatuksen siitä, että jotakin asiaa tarkastellaan sekä oman että toisen ammatin lähtökohdista. Tavoitteena on, että opitaan yhdessä toisen ammattilaisen kanssa ja myös toisilta ryhmän jäseniltä (Katisko ym. 2014).

Integratiivisen pedagogiikan malli on teoreettinen perusta ja käyttökelpoinen väline hahmottamaan ohjauksen moniulotteisuutta. Reflektiivisen itsesäätelyprosessin avulla ohjauksen teoreettinen, näyttöön perustuva ja käytäntöön sovellettu kokemuksellinen tieto kytkeytyvät toisiinsa. Työpaikoilla tapahtuva verkostoituminen ja muu sosiaalinen toiminta tukevat sekä yksilön että organisaatioiden oppimista (Tynjälä ym. 2014). Asiantuntijalle on ominaista oman työn

reflektointi yhdessä toisten kanssa ja siten asiantuntijuudesta kehittyä eräänlaista yhdistelmäosaamista, jossa yhdistyvät sekä erityisosaaminen että laaja-alainen ymmärrys siitä toimintaympäristöstä, jossa toimii. Kun tähän yhdistelmäosaamiseen liitetään vielä ohjaustaidot, on asiantuntijan pyrkimyksenä konsultatiivinen työote (Mikola ym. 2015, 35).

OTE- hankkeessa korkeakouluopettajat, opiskelijat ja työelämäedustajat ovat tehneet yhteistyötä integratiivisen pedagogiikan mallia mukaellen. Tarkoituksena on ollut ymmärtää laaja-alaisesti tukea tarvitsevan oppilaan oppimista edistävää ohjausta koulussa, kotona ja muissa oppilaan toimintaympäristöissä. Ote –yhteistyöhanke on toteutunut erilaisina monialaisina tutkimus- ja kehittämistöinä ja seminaareina. Aineiston hankinta on toteutunut pääasiallisesti Valteri-koulu Ruskiksessa. OTE-hankkeen yhteistyö on kehittänyt sekä siihen osallistuneiden opettajien ja työelämäedustajien asiantuntijuutta yhteistyössä kuntoutusalan ja terveystieteiden opiskelijoiden kanssa. Opinnäytetyön tai pro gradun Valteri-koulu Ruskikselle toteuttaneista opiskelijoista suurin osa oli fysioterapia- opiskelijoita, mutta mukana oli myös toimintaterapeutti- ja sosionomi- opiskelijoita. Kehittämistyön liitteenä olevassa posterissa on hyödynnetty kolmen ylemmän korkeakouluopiskelijan ja yhdeksän ammattikorkeakouluopiskelijan opinnäyte- ja pro gradu- töitä metasynteesinä. Metasynteesin avulla tutkijat voivat uudelleen analysoida tuloksia aikaisempia tutkimuksia hyväksikäyttäen ja yhdistellä aiempia yksittäisiä tutkimuksia laajemmiksi kokonaisuuksiksi (Sandelowski 2007; Timulak 2007). Tuloksina esitellään erityistä tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävät avaintekijät (Jokitalo-Trebs ym. 2019).

POHDINTA

Tieteellisen posterin työstäminen oli opettavainen ja monivaiheinen prosessi, jonka julkaisussa korostui yhteistyön ja erilaisten osaamisten yhdistämisen merkitys. Hakuvaihe posterin esittäjäksi, tietomäärän puristaminen tiiviiksi englanninkieliseksi abstraktiksi ja itse posterin työstö visuaalisesti houkuttelevaan ja lukijaystävälliseen muotoon olivat opettavaisia työvaiheita. WCPT-kongressiin osallistuminen oli hieno mahdollisuus suullisesti esitellä posteria kiinnostuneille, mikä tuki opettajuuteni kehitystä.

Kongressiin osallistumisen näkökulmasta WCPT-kongressin ote fysioterapiaan oli hyvin maailmanlaajuinen. Huoli niistä asioista, joita minulla on ollut kuntoutuksen nykysuuntausta kohtaan, hälvenivät. Suomessa edelleen hyvät resurssit ja osaaminen kuntoutuksessa. Fysioterapeutit ovat meillä hyvin organisoitunut ja monipuolisesti yhteistyötä tekevä joukko, jotka osaat varmasti pitää alan puolia jatkossakin. Minulle vahvistui näkemys siitä, ettei fysioterapeuttin työ ole vain toimintakyvyn tukemisessa. Fysioterapeuttin tärkeä ja vaativakin tehtävä on toimia myös asiakkaan äänen vahvistajana ja puolustajana sekä itsenäiseen elämään kannustajana. Esimerkiksi nivelvaiheeseen liittyvät ongelmat, siirryttäessä lasten palvelujärjestelmästä aikuisten puolelle, tuotiin kongressissa huomion kohteeksi. Silloin fysioterapeuttinkaan ei tarvitse yksin riittää vaan yhteistyössä on voimaa.

Posteresitykset ja luennot olivat WCPT- kongressissa hyvin tutkimuspainotteisia. On luonnollisesti tärkeää tuoda esiin fysioterapian näyttöön perustuvaa vaikuttavuutta, mutta mielestäni tämän rinnalle tarvittaisiin tasavertaisemmin myös hyvin käytänteiden jakamista. Joissain kongresseissa tämä on ratkaistu Scientific- Best Practice- jaottelulla ja sitä olisin kaivannut WCPT-kongressiinkin. Mielestäni verkostoituminen kansainvälisissä foorumeissa on kannatettavaa aika ajoin. WCPT on jättiläinen tähän tarkoitukseen, ja varmasti eurooppalaiset kongressitkin ajavat asiansa.

Tapasin Genevessä vanhoja ja uusia tuttavuuksia. Keskusteluissa tuli esiin, kuinka suomalaisen koulutusjärjestelmän maine oli kiirinyt hämmentävän kauas. Vaikka Suomen opetusjärjestelmän toimivuudesta on vahvaa näyttöä kansainvälisessä tieteellisessä tutkimuksessa (Mitchell 2018, 403-412), oli suomalainen koulu yllättäen kestopuheenaihe myös posterini äärellä. Kongressiin osallistuneiden kansainvälisten vieraiden näkemyksen mukaan suomalaisten salaisuus menestykseen löytyy siitä, miten lapset oppivat jo kouluikäisinä tekemään yhteistyötä. Perustavana ajatuksena on, että lapsi, joka opettaa ja auttaa toisia lapsia, oppii itse parhaiten. Tällainen koulujärjestelmä tuottaa yhteiseen hiileen puhaltavia asiantuntijoita työelämänkin tarpeisiin. Suomalaiset kollegat vaikuttivat olevan kongressi-osallistujille mieluisia ja luotettavia yhteistyökumppaneita.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Ohjaus on ilmiönä niin monimuotoinen, että siitä on vaikea saada otetta kapea-alaisesti tarkasteltuna. Mielestäni verkostossa oppiminen mahdollistaa laaja-alaisen osaamisen ja opettajan asiantuntijuuden kehittymisen vaativammankin aiheen äärellä. Verkostoyhteistyössä ei ole kyse pakosta eikä tiedon tai ymmärryksen puutteesta. Kyse on opetuksellisesta ajatusten vaihdosta yli organisaatorajojen, mikä parhaimmillaan tuottaa opetussuunnitelman rinnalle työkaluja, joiden avulla oppimiselle asetettuja tavoitteita voidaan toteuttaa käytännössä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2015) laatiman kehittämissuositusten mukaan yhteistyöhön kannustavaa asennetta ja ilmapiiriä tulee edistää Suomessa aiempaa vahvemmin tukemalla ajattelua, joka katsoo laajempia kokonaisuuksia ja eri toimijoiden kokonaisuutta. Yhteistyössä toimijoiden tulisi voida luottaa siihen, että kaikki osapuolet sitoutuvat yhteisen kokonaisedun edistämiseen.

Asiantuntijuuden kehittyminen verkostodialogissa lisää kokemukseni mukaan työelämän inhimillisyyttä, innostumista ja toisten tukemista. Se synnyttää sisältöjen kehittämisen lisäksi uutta tietoa ja yhteistä ymmärrystä. Ympäröivän maailman ja tulevaisuuden haasteet voi kohdata luottavaisemmin mielin yhdessä osaamisen rajapinnoilla tasapainoillen.

LÄHTEET

Anttila, P. 2004. Tiedonhankinnan kanavat ammatillisen asiantuntijuuden edistäjinä. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 128-160.

Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY.

Jokitalo-Trebs, M., Stepanoff, J., Leskelä, J., Lehtonen, K., Jeglinsky-Kankainen, I. & Piirainen, A. 2019. Promoting Functioning and Learning for Pupils with Special Needs. Posterisessyys 11.5.2019. World Confederation for Physical Therapy Congress (WCPT), Geneve.

Katisko, M., Kolkka, M. & Vuokila-Oikkonen, P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Opetushallituksen raportteja ja selvityksiä 2014:2. Viitattu 27.5.2019. www.oph.fi/download/155899_moniammatillinen_ja_monialainen_osaaminen_sosiaali_terveys_kuntoutus_ja_lii.pdf

Korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten yhteistyö ja yhteistyön esteet. 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:7. Helsinki. Viitattu 29.4.2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75124>

Lonka, K., Pyhältö, K. & Lipponen, L. 2011. Tutkimalla oppimassa –tutkiva oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. 2. painos. Helsinki: WSOY, 254-261.

Mikola, M. & Oja, S. 2015. Konsultatiivinen työote oppilaan ja opettajan tukena. Onerva Mäen koulu, Valteri.

Mitchell, D. 2018. 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nykänen, S., Risku, M. & Puukari, S. 2017. Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevan voimavarana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 309-322.

Piirainen, A. 2016. Asiakkaan ja asiantuntijan pedagoginen suhde. Fenomenologinen tutkimus fysioterapiatilanteista asiakkaan ja asiantuntijan kokemana. Kasvatustieteiden tutkimuksia 201. Helsinki.

Polnay, M. 1958. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. University of Chicago Press.

Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sandelowski, M., Barroso, J. & Voils, C.I. 2007. Using Qualitative Metasummary to Synthesize Qualitative and Quantitative Descriptive Findings. Research in Nursing & Health 30(1), 99-111.

Silen, S. 2015. Posterikurssi. Kuinka tehdä tieteellinen posterit. Jyväskylän yliopisto. Verkko-materiaali. Viitattu 22.5.2019. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/tvt/.pdf>

Timulak, L. 2007. Identifying core categories of client-identified impact of helpful events in psychotherapy: A qualitative meta-analysis. Psychotherapy Research 17, 305–314.

Tynjälä, P., Häkkinen, P. & Hämäläinen, R. 2014. Toward integration of theory and practice. British Journal of Educational Technology, 45 (6), 990-1000. doi:10.1111/bjet.12164

Tynjälä, P., Piirainen, A., Kurunsaari, M. & Merikoski, H. 2016 Ohjaus ja neuvonta kuntoutumisessa – pedagogisia lähtökohtia. Teoksessa I. Autti-Rämö, A-L. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen (toim.) Kuntoutuminen. Tallinna: Duodecim, 268-274.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, S., Pyhältö, K., Lindblom-Ylänne, S., Löfström, E., Nevgi, A. & Kaartinen-Koutaniemi, M. 2011. Tieteellisten työprosessien ohjaus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. 2. painos. Helsinki: WSOY, 334-371.

Liite 1: Posteri (WCPT 2019)

Jokitalo-Trebs, M., Stepanoff, J., Leskelä, J., Lehtonen, K., Jeglinsky-Kankainen, I. & Piirainen, A. 2019. Promoting Functioning and Learning for Pupils with Special Needs. Posterisitys 11.5.2019. World Confederation for Physical Therapy Congress (WCPT), Geneve.

Liite 1.

PROMOTING FUNCTIONING AND LEARNING FOR PUPILS WITH SPECIAL NEEDS

Jokitalo-Trebs M.¹ | Stepanoff J.² | Leskelä J.² | Lehtonen K.³ | Jeglinsky-Kankainen I.⁴ | Piirainen A.⁵

¹Valteri Centre for Learning and Consulting, Helsinki, Finland | ²Laura University of Applied Sciences, Espoo, Finland | ³Metropolia University of Applied Sciences, Helsinki, Finland | ⁴University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland | ⁵University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Background

Education and rehabilitation should be seen as parallel processes for children and youth with special needs in a school environment. Still, physiotherapy and other rehabilitation interventions are usually kept separate from the pupils' learning processes, thus interprofessional collaboration is needed. (1) Three Universities of Applied Sciences and University of Jyväskylä, at promoting studies of physical therapy in Finland, have worked in collaboration to find unique ways to meet the changing needs of children and youth with special needs in the environment. The Centre for Learning and Consulting has participated as a work life representative.

Purpose

The primary purpose was to promote functioning and learning for pupils with special needs. Secondary aim was to develop participation-based approaches in rehabilitation interventions by involving non-physical and non-pupils with special needs in the process of physiotherapy guidance and teaching.

Methods

The methodological approach was mediacy/thesis (2). The data consisted of three published studies (3-5) and six developmental studies (6-11) from the same context during 2016-2017.

1) Multidisciplinary support of the pupil's agency

2) Quality of functioning

3) Goal directed activity

4) Child-centred working methods

5) Co-operation of expert

These perspectives enhance the participation of the pupils and affect their motivational climate most.

Results

The results from the different studies were mediated and five key themes promoting learning and functioning for pupils with special needs were found:

Discussion & Conclusions

Results confirmed the mediations of bridging a way of guidance where pupils with special needs learn connections between learning situations and everyday activities. More scientific effort and interventions are needed to work towards cooperation between education and rehabilitation as a fundamental basis of pedagogical and health policy in the context of children and youth with special needs.

Recommendations

Based on the results few practice recommendations emerged for the support of pedagogical rehabilitation and physiotherapists have an important role in engaging in school. The findings have an impact on the importance of combining learning and rehabilitation.

References

1) Jokitalo-Trebs M., Stepanoff J., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

2) Piirainen A., Stepanoff J., Jokitalo-Trebs M., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

3) Piirainen A., Stepanoff J., Jokitalo-Trebs M., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

4) Piirainen A., Stepanoff J., Jokitalo-Trebs M., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

5) Piirainen A., Stepanoff J., Jokitalo-Trebs M., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

6) Piirainen A., Stepanoff J., Jokitalo-Trebs M., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

7) Piirainen A., Stepanoff J., Jokitalo-Trebs M., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

8) Piirainen A., Stepanoff J., Jokitalo-Trebs M., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

9) Piirainen A., Stepanoff J., Jokitalo-Trebs M., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

10) Piirainen A., Stepanoff J., Jokitalo-Trebs M., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

11) Piirainen A., Stepanoff J., Jokitalo-Trebs M., Leskelä J., Lehtonen K., Piirainen A. (2017) The Role of Physiotherapy in the Learning and Rehabilitation of Children and Youth with Special Needs. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(1), 1-10. doi:10.1080/16501977.2017.1351103

Contact details and further information

marjo.jokitalo@valteri.fi
 valteri.fi/en
 Valteri - Support for learning and school attendance
 Valteri is a national Centre for Learning and Consulting that operates under the Finnish National Agency for Education

