

Mirja Immonen

***AMMATTIKORKEAKOULUN JA YLIOPISTON
FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTYÖN TOIMIVUUS***

Tapaustutkimus Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden laitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilusta

**Lisensiaattitutkielma
Kevätlukukausi 2000
Terveystieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Mirja Immonen

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston fysioterapiakoulutuksen yhteistyön toimivuus
Tapaustutkimus Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen
fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilusta
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2000, s. 115

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyön ja työnjaon kehittäminen on ajankohtaista synergian saavuttamiseksi. Tässä tutkimuksessa selvitetään koulutusorganisaatioiden yhteistyön mahdollisuuksia arvioiden esimerkkitapauksena olevan fysioterapian yhteistoimintakokeilun lähtökohtia ja toimivuutta yhteiskunnan ja organisaatioiden kannalta. Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun arviointi- ja seurantaohjelmaa.

Tutkimuksessa on analysoitu yhteiskunnallisia ja organisatorisia kehystekijöitä sekä arvioitu yhteistoiminnan mahdollisuutta. Lisäksi tavoitteena on ollut arvioida organisaatioiden yhteistyön toimivuutta. Kehystekijöiden analysoinnin ja yhteistoimintaan osallistuneiden henkilöiden haastattelujen ja kyselyn avulla on pyritty löytämään toimivuuden kannalta tärkeimmät yhteistoimintaa edesauttavat tekijät.

Tutkimuksen lähtökohtana on ollut molempien organisaatioiden vahvuuksien säilyttäminen ja vahvistaminen. Tutkimustulosten mukaan yhteistoiminnan avulla on pystytty suunnittelemaan molempien organisaatioiden vahvuudet huomioon ottaen aiempaa joustavampi koulutusjärjestelmä ammattikorkeakoulun ja yliopiston synergiaa hyödyntäen. Yhteistyön kehittämistä tulee edelleen jatkaa, sillä kokeilun aikana ei vielä saavutettu riittävän toimivaa yhteistyön mallia. Tutkimuksessa esille tulevien yhteistyötä vaikeuttavien tekijöiden analysointi edesauttaa yhteistyön edelleen kehittämistä.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää valtakunnallisesti kehitettäessä fysioterapiakoulutuksen osalta ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyötä. Lisäksi kokeilun tuloksia voidaan soveltaa koko terveystieteiden koulutusjärjestelmää kehitettäessä.

Tutkimuksen lopussa esitetyjen konkreettien yhteistyön toimivuutta parantavien tehtävien toteuttaminen edellyttää organisaatioiden henkilöstön yhteistyötä ja yhteistyön toteuttamista tukevia hallinnollisia päätöksiä yhteistyöorganisaatioissa. Yhteistyön kehittyminen edellyttää myös valtakunnallisella tasolla tehtävää alan koulutuksen yhteistä kehittämistä sekä hallinnollisia suosituksia ja ohjeita.

Tutkimuksen johtopäätöksenä esitetään fysioterapiakoulutuksen koulutus rakenne, jossa sovelletaan korkeakoulujen dualimallia fysioterapiakoulutukseen soveltuvaksi. Koulutus rakenteen mukaan fysioterapeutin laillistettu tutkinto suoritetaan ammattikorkeakoulussa, jonka jälkeen opiskelijan on mahdollista siirtyä yliopistoon jatkamaan opintojaan maisteritutkintoon tai suorittaa ammattikorkeakoulussa jatkotutkinto. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston koulutus rakenne tulee suunnitella yhdessä niin, että toisen korkeakoulun opinnot voidaan hyväksilukea toisessa korkeakoulussa. Opetuksen yhteissuunnittelun lisäksi korkeakoulujen yhteistyötä voidaan tehdä opettajavaihtoja, yhteistyöprojekteja sekä tilojen ja välineiden yhteiskäyttöä lisäämällä.

Avainsanat:

Fysioterapiakoulutuksen toimivuus, fysioterapiakoulutuksen taustatekijät, korkeakoulujen yhteistoiminta

ESIPUHE

Toimiessani fysioterapiakoulutuksen yksikönjohtajana yhteistoimintakokeilun käynnistyessä työtehtäviini kuului suunnittelutyöryhmien työskentelyyn osallistuminen. Suunnittelun käynnistyessä todettiin tärkeäksi liittää kokeiluun arviointi- ja seurantatutkimus. Työtehtäväni ja omakohtainen kokemukseni fysioterapian pitkästä ja moniportaisesta koulutustiestä sai minut kiinnostumaan kokeiluun liittyvän tutkimuksen teosta.

Arviointi- ja seurantaprojektin kokonaisuuden hahmotuttua tutkimusalueekseni muodostui kokeilun yhteiskunnallinen merkitys. Yhteiskunnallisen merkityksen ohella aiheekseni muotoutui kokeilun toimivuuden arviointi yhteistyöorganisaatioiden kannalta. Projektissa käynnistyi lisäksi kaksi muuta opinnäytetyötä, joissa arvioidaan kokeilua opiskelijan kannalta ja opettajien toimintana.

Seuranta- ja arviointiprojektin ohjausryhmän kokoaminen oli haasteellinen vaihe projektin käynnistymisen kannalta. Ohjausryhmä koostui lopulta poikkeuksellisesti pääosin kasvatustieteiden tiedekunnan edustajista, vaikka kyseessä ovat liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinnäytetyöt. Kiitokset professori Esko Mälkiälle arviointi- ja seurantaprojektin käynnistymisen kannalta tärkeän ohjausryhmän kokoamisesta ja saamastani tuesta ja ohjauksesta tutkimuksen teon eri vaiheissa. Kiitokset professori Jorma Ekolalle hänen ohjausryhmässä antamasta palautteesta ja liseniaattiseminaarien yhteydessä saamastani ohjauksesta, kiitokset professori Jouko Karille hänen tuestaan ja ohjausryhmässä työskentelystä. Erityisesti haluan kiittää ohjaajaani professori Joel Kiviraumaa kannustuksesta ja neuvoista, jotka ovat auttaneet minua suuresti jäsentämään ja selkeyttämään tutkimukseni.

Haluan myös kiittää kaikkia haastattelemani henkilöitä. Haastateltavat olivat kiireisiä, mutta silti he varasivat haastatteluun aikaa ja paneutuivat esittämiini kysymyksiin huolella. Kiitos myös opiskelijoille, joilta sain kyselytutkimuksessa arvokasta tietoa kokeilun toimivuudesta.

Tutkimuksen tekeminen etukäteen laaditun suunnitelman mukaan etenevässä projektissa on edesauttanut tutkimuksen valmistumista. Projektin etenemisen edellyttämä aikataulu ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajien jatkokoulutusohjelmaan liittyvä opintovapaajärjestelmä ovat mahdollistaneet ja edellyttäneet minulta tutkimustyön loppuunsaattamisen. Kiitokset työnantajalleni mahdollisuudesta irrottautua opintovapaalle tutkimukseni pariin.

Tutkimuksen tekeminen työn ohella on ollut rankkaa, mutta antoisaa. Kiitos työkavereille kannustuksesta ja tuesta, jota olen saanut voimieni välillä hiipuessa. Perheeni tuki ja ymmärrys ovat olleet välttämättömiä, joita ilman en olisi saanut tutkimustani valmiiksi. Kiitos aviomiehelleni Juhalle ja tyttärilleni Paulalle ja Liisalle, jotka ovat auttaneet minua pitämään mielessä elämän tärkeimmät asiat. Tutkimustyön teon lomassa he ovat muistuttaneet minua, että elämässä on muutakin kuin tutkimusta.

Jyväskylässä 10.4.2000

Mirja Immonen

Sisällys

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	6
1.1	Tutkimuksen tarkoitus	7
1.2	Tutkimusongelmat	7
1.3	Tutkimusmenetelmä ja -aineisto	7
1.4	Tutkimusraportin rakenne	9
1.5	Esiymmärrykseni ja tutkimuksen merkityksestä	10
2	HYVINVOINTIYHTEISKUNNAN MUUTOSTEN VAIKUTUS KOULUTUKSEEN	12
2.1	Väestön ikärakenteen ja terveydentilan muutokset	12
2.2	Työn jakautumisen muutokset	13
2.3	Elinkeinorakenteen ja työn muuttuminen	14
2.3.1	Työelämän yleiset muutokset	14
2.3.2	Sosiaali- ja terveysalan työn muutokset	15
2.3.3	Fysioterapiatyön erityispiirteet	18
3	KOULUTUKSEN TAUSTATEKIJÄT	20
3.1	Katsaus koulutuspolitiikan historiaan 1900-luvulla	20
3.2	Koulutuspolitiikan muutokset 1990-luvulla	21
3.3	Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulujen koulutuspolitiikan tavoitteet 2000-luvulle	24
3.4	Fysioterapiakoulutuksen historia ja kansainvälinen vertailu	27
3.5	Yliopistokoulutuksen lähtökohdat	29
3.6	Ammattikorkeakoulun syntyvaiheet	31
4	AMMATILLISEN OPPILAITOSTEN JA KORKEAKOULUJEN YHTEISTOIMINTAKOKEILUT	37
4.1	Korkeakoulujen yhteistoiminnan puitteet	37
4.1.1	Korkeakoulujen toiminnan tavoitteet	38
4.1.2	Korkeakoulujen opiskelijat ja opiskelu	38
4.1.3	Korkeakoulujen duaalimalli	39
4.1.4	Korkeakoulujen yhteistoiminnan mahdollisuudet	40
4.2	Yhteistoimintakokeilujen taustaa	42
4.2.1	Yhteistoiminnan muodot	42
4.2.2	Yhteistyön kehittyminen	43
4.2.3	Esimerkkejä yhteistoimintakokeiluista	44
4.3	Fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilu	45
4.4	Yhteistoimintakokeiluun liittyvä muutos	48

5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	51
5.1	Tutkimusaineisto ja tietojen keruu	51
5.2	Aineiston analysoinnin lähtökohdat ja käsitteiden määrittely	53
5.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	55
6	FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTAKOKEILUN ARVIOINTI	59
6.1	Yhteistoimintakokeilun suunnittelu	59
6.1	Kokeilun merkitys kehitystyön kannalta	59
6.2	Organisaatioiden valmius yhteistyöhön	61
6.3	Kokeilun suunnitteluun resurssointi	65
6.4	Yhteenvedo yhteistoimintakokeilun suunnittelun toimivuudesta	66
6.2	Yhteistoimintakokeilun toteutus	67
6.2.1	Kokeilun tekninen toteutus	67
6.2.2	Toimintailmapiiri ja -kulttuuri	73
6.2.3	Yhteenvedo yhteistoimintakokeilun toteutuksen toimivuudesta	81
6.3	Synergiayhteistyön merkitys fysioterapiakoulutuksen kannalta	82
6.4	Kokeiluun osallistuneiden henkilöiden yhteistyön kehittämisehdotukset	86
7	POHDINTA	90
7.1	Tutkimuksen merkitys ammattikorkeakoulun ja yliopiston välisen yhteistyön kehittämiseksi fysioterapiakoulutuksessa	90
7.2	Yhteistoimintakokeilun toimivuuteen vaikuttaneiden tekijöiden pohdintaa	92
7.3	Yhteistyön kehittämisen mahdollisuudet tutkimustulosten valossa	94
7.4	Jatkotyöskentely	96
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	97
	LÄHTEET	98
	LIITTEET	106
	Liite 1 Fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun kuvaus	106
	Liite 2 Kokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden kyselylomake	111
	Liite 3 Kokeilun suunnittelijoiden ja kouluttajien haastattelun runko	113
	Liite 4 Empiirisen aineiston luokittelu	115

Ammattikorkeakoulu-uudistus on käynnistänyt keskustelut ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyöstä ja työnjaosta. Koulutusjärjestelmän kehittämisen kannalta ja korkeakoululakien velvoitteiden mukaan on erittäin ajankohtaista kehittää näiden organisaatioiden synergiaa.

Tässä tutkimuksessa yhteistyön mahdollisuuksia tarkasteltaessa on esimerkkitapauksena Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen fysioterapian yhteistoimintakokeilu. Yhteistoimintakokeilun tavoitteena on ollut kehittää laadukas, kansainvälisesti vertailtava ja nykyistä paremmin työelämän tarpeisiin vastaava fysioterapeutin peruskoulutus. Tavoitteena on ollut myös luoda koulutusjärjestelmä ja laatia opetussuunnitelma, joka tehostaa yliopiston ja ammatillisen koulutuksen resurssien käyttöä ja opetusryhmien välistä yhteistyötä sekä mahdollistaa yksilön kannalta joustavat ja toimivat opintoväylät. Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen fysioterapia-koulutuksen yhteistoimintakokeilun arviointi- ja seurantaohjelmaa.

Tutkimuksessa selvitetään yhteistoimintakokeilun lähtökohtia ja toimivuutta. Tutkimuksen tavoitteena on yhteistoimintakokeilun arvioinnin avulla kehittää ammattikorkeakoulun ja yliopiston fysioterapiakoulutuksen yhteistyötä. Keskeisenä arvioitavana tekijänä on se, miten yhteiskunnalliset ja organisatoriset kehystekijät ovat vaikuttaneet koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Kansantalouden muutokset, teknologian kehitys, elinkeino- ja ammattirakenteen muutokset, väestönkehitys, kansainvälistyminen, kulttuurin kehitys, ihmisten arvojen ja elintapojen muutokset sekä lääketieteen, sosiaali- ja terveystieteiden ja erityisesti fysioterapian kehitys ovat keskeisiä kehystekijöitä, joihin koulutuksen tulee reagoida. Koulutuksen tulee jatkuvasti reagoida työelämän muutoksiin eikä koulutus ole ainoastaan työtehtävissä tapahtuvien muutosten passiivinen myötäilijä vaan toimii omalta osaltaan myös muutosten aktiivisena muokkaajana. Työvoiman kehittämisen ohella koulutuksen keskeinen tehtävä on inhimillisen ja yhteiskunnan kehityksen turvaaminen.

Yhteistoimintakokeilun suunnittelussa pyrittiin ottamaan huomioon toimintaympäristön kehystekijät luomalla uusi kahden organisaation välinen toimintamalli. Työelämän ja opiskelijoiden kannalta oli tarkoituksenmukaista, ettei ammatillista koulutusta pyritty sulauttamaan suoraan yliopistojärjestelmään, koska tämä saattaisi johtaa siihen, että ammatillisen koulutuksen parhaat perinteet menetettäisiin. Ammatillista koulutusta tulee kehittää yhdistämällä siihen parhaita akateemisia perinteitä. Hätköity fuusio vahingoittaisi ammatillisen koulutuksen omaleimaisuutta, joita ovat mm. käytännölläisyys, kiinteät työelämäyhteydet, pedagoginen osaaminen ja opiskelijoista huolehtiminen. Toisaalta vaarana saattaisi olla yliopiston ammatillistuminen, joka taas vähentäisi yliopiston vahvuutena olevaa tieteellisen tiedon tuottamista ja siihen liittyviin valmiuksiin kouluttamista.

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana ovat ammattikorkeakoulut vakiinnuttaneet paikkansa korkeakouluna useimmissa Euroopan maissa. Lisäksi Yhdysvalloissa ja Kanadassa on kehittynyt perinteisten yliopistojen vastapainoksi ns. Community college. Kansainvälinen suuntaus on osoittanut, että perinteinen korkeakoulutus ei ole ollut riittävä, vaan on ennakkoluulottomasti kehitettävä uusia koulutuksia.

Fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun tavoitteena on kehittää yliopistojen rinnalle työelämän tarpeisiin vastaava ammattikorkeakoulun fysioterapian asiantuntijakoulutus ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyönä lyhentäen samalla pitkäksi muodostunutta fysioterapian koulutusjatkumoa. Tässä tutkimuksessa arvioidaan yhteistyön toimivuutta.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää fysioterapiakoulutuksen osalta ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistoiminnan mahdollisuuksia. Tutkimus ajoittuu esimerkkitapauksena olevan fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun suunnittelun (8.11.93 - 31.12.95) ja kokeiluna toteutetun koulutuksen ajalle (1.1.1996 - 31.5.1999). Tutkimuksessa selvitetään ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyön mahdollisuuksia yhteiskunnallisten kehystekijöiden ja koulutuksen taustatekijöiden näkökulmasta sekä arvioidaan yhteistoimintahankkeen toimivuutta. Tarkastelun kohteena on erityisesti yhteistoimintakokeiluun liittyvä muutosprosessi ja yhteistoiminnalla saavutettu tulos. Tavoitteena on löytää yhteistoiminnan lähtökohdat ja toimivuuden pääteemat ja siten edistää korkeakoulujen synergiaa ja työnjakoa fysioterapiakoulutuksen kehittämiseksi.

1.2 Tutkimusongelmat

- 1 *Minkälaiset lähtökohdat ovat ohjanneet ammatillisen koulutuksen ja yliopiston yhteistoiminnan suunnittelua? (Yhteiskunnan näkökulma)*
- 2 *Miten toimiva yhteistoimintakokeilu on ollut? (Organisaation näkökulma)*
 - 2.1 Miten toimivia koulutusjärjestelyt ovat olleet?
 - 2.2 Miten kokeiluun liittyvä muutos on koettu?
 - 2.3 Minkälainen merkitys yhteistoimintakokeilulla on fysioterapiakoulutuksen kehittämisen kannalta?
 - 2.4 Miten korkeakoulujen yhteistyötä tulee kehittää?

1.3 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on *tapaustutkimus*, jossa käytetään fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilua esimerkkitapauksena arvioitaessa yhteistoiminnan mahdollisuuksia. Kyseessä on *laadullinen tutkimus*, jonka ongelmiin vastataan kvalitatiivisen aineiston analyysin pohjalta. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yhteistoimintakokeiluprosessin luonteesta ja sen ymmärtämisestä sekä mahdollisten yhteistoiminnan peruseräiteiden löytämisestä. Otteenä on selittävä ja ymmärtävä tutkimusote, mikä on ollut yleistä viime vuosikymmeninä etenkin hermeneuttisen lähestymistavan tutkimuksissa.

Tapaustutkimukset voidaan jakaa kolmeen osaan: luontaisiin, välineellisiin ja kollektiivisiin. Luontaisessa tapaustutkimuksessa kohteena on jokin todellinen ilmiö, kuten lapsi, klinikka tai opetussuunnitelma. Tutkimuksessa halutaan ymmärtää itse tapausta eikä niinkään tutkittavaa tapausta esimerkkinä samankaltaisista tapauksista. Luontaisen tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole teorian muodostus. Tarkoitus ei ole myöskään ymmärtää abstrakteja ajatusrakennelmia tai yleisiä ilmiöitä, kuten teini-ikäisten huumeiden käyttöä tai luku- ja kirjoitustaitoa. (Stake 1994)

Välineellinen tapaustutkimus taas määrittää asioiden merkityksiä tai teoriaa, jolloin tapaus itse on toissijainen. Se vain auttaa ymmärtämään ja tavoittamaan ulkopuolista kiinnostusta. Tällöin tapaus voi olla tyypillinen esimerkki samankaltaisista tapauksista tai myös hyvin yksilöllinen tapaus. Luontaisen tapauksen ja välineellisen tapauksen raja on liukuva ja niiden välimuotona on yhdistetty luontainen ja välineellinen tapaustutkimus. (Stake 1994)

Kollektiivisessa tapaustutkimuksessa on useampia samaan ilmiöön liittyviä ihmisiä, ilmiöitä tai tapahtumia, joita tarkastellaan. Kuitenkin myös välineellisessä tapaustutkimuksessa voi olla kohteena useampia tapauksia, mutta kollektiivisessa tapaustutkimuksessa voidaan koota joko samankaltaisia tai erilaisia tapauksia pyrkien ymmärtämään ja mahdollisesti myös luomaan teoriaa laajemmasta tapausten joukosta. (Stake 1994)

Tämä tutkimus tapahtuu todellisessa koulutusympäristössä kokeilun kautta prosessoituvana tutkimuksena. Tutkimuksessa tarkastellaan kokeilun merkitystä ja vaikutuksia, mutta tavoitteena ei ole luoda teoriaa. Vaikka tapaus on mielenkiintoinen myös luontaisen tapaustutkimuksen kaltaisesti, tavoitteena on kuitenkin herättää yleistä mielenkiintoa ja edistää näkemystä ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistoiminnan mahdollisuuksista. Näin tutkimus voidaan sijoittaa *välineellisen tapaustutkimuksen* luokkaan.

Tutkimuksen alussa tarkasteltaessa yhteistoiminnan lähtökohtia on tutkimusmetodina *laadullinen analyysi*. Se on aineiston keruu- ja analysointimenetelmä sekä tulosten tarkastelumenetelmä (Laaksovirta 1988). Tutkimuksessa kuvaillaan tai selitetään sanallisesti dokumenttien sisältöä sinänsä tai ulkopuolisia ilmiöitä, joita sen ajatellaan ilmaisevan. Tutkimuksen ollessa selittävä tarkastellaan lisäksi yhteistoimintakokeilun tavoitteita ja suhteita ympäröiviin ilmiöihin (Pietilä 1978).

Yhteistoiminnan toimivuutta arvioitaessa on kyse empiirisestä tutkimustavasta, jossa lähestymistapana on *kvalitatiivinen tapaustutkimus*. Fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilu on esimerkkitapaus johtopäätösten perusteluissa. Tavoitteena on kehittää työnjakoa ja yhteistyötä yliopiston ja ammattikorkeakoulun kesken. Aineistosta pyritään löytämään yhteistoiminnan lähtökohtien ja toimivuuden pääteemat ja kategoriat. Näiden raakahavaintojen pohjalta siirrytään laadullisen analyysin toiseen vaiheeseen, jolloin pyritään tulkintojen tekemiseen (Alasuutari 1994). Analyysia ja tulkintoja tehdään teoreettisen osuuden, kokeiluun osallistuneiden yhteistoimintakokeilun suunnittelijoiden ja kouluttajien haastattelujen sekä opiskelijoille tehtävän kyselyn avulla. Myös suorat sanalliset lainaukset auttavat ymmärtämään yhteistoiminnan toimivuutta.

Tutkimusta voidaan tarkastella myös *evaluaatiotutkimuksena*, joka pyrkii parantamaan ja tehostamaan toimintoja. Sen tarkoituksena on palvella käytäntöä ohjaten toimintaa pääsemään entistä paremmin ja tehokkaammin sille asetettuihin tavoitteisiin. Evaluaatiotutkimus on avointa, jatkuvaa ja toistuvaa toimintaa, joka sallii odottamattomankin informaation päästä esiin. Koskaan ei voi etukäteen tietää, mitä tuloksia evaluaatio tuottaa. Lähtökohtana onkin, että evaluaatiotutkimus on itsereflektiivistä toimintaa: se on siis yhtä aikaa todellisuuden luoja ja tarkkailija, subjekti ja objekti. Evaluaatio onkin pidettävä erillään tutkimuksesta, jonka tarkoitus on lisätä objektiivista ja intressitöntä tietoa. Tärkeä tehtävä on tiedon levittäminen ja ongelmien nostaminen asianosaisten tietoon. (Raivola 1995)

Evaluaatiotutkimus voidaan jakaa Lincolnin ja Guban (1987) mukaan historian neljään periodiin. Ensimmäisen periodin mukaan evaluoija on tekniikko. Tällöin toiminta perustui behavioristiseen oppimisnäkemykseen. Seuraavana toiminta keskittyi tavoitearvioinnin ympärille. Arvioija toimi kuvailijana, jonka rooliin kuului ohjelman vahvuuksien ja heikkouksien esittely suhteessa tavoitteisiin. Kolmannessa vaiheessa arvioija teki selkeän johtopäätöksen keräämästään aineistosta. Evaluoijasta tuli, osaksi tahtomattaan, tuomari. Neljännen polven evaluaatio alkoi kehittymään 1980-luvulla arvoplurismin myötä. Jokaisella arviointitoimella oli asianosaisensa, joille evaluoija tuottaa palautetta ja avartaa näkökulmia. Hän siis toimii kasvattajana. Hän joutuu neuvottelemaan ja sovitttelemaan erilaisten näkemysten välillä säilyttäen koko ajan muutosagentin roolinsa ollen myös neuvottelija.

Evaluintitutkimus voi perustua ulkoiseen tai sisäiseen arviointiin (Nevo 1994). Tässä tutkimuksessa tiedon keruu perustuu yhteistoimintakokeilun suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneiden henkilöiden näkemyksiin, joilta osin tutkimusta voidaan tarkastella sisäisenä arviointina. Tällöin käytetään myös termiä *itsearviointi*.

Sisäisen arvioinnin lähtökohtana on käytetty empowerment-arviointia, jossa hankkeessa mukana olevat tahot arvioivat toimintaansa jonkun toimiessa aktivaattorina tai valmentajana. Tutkijana toimin aktivaattorina saaden kehityshankkeessa mukana olleet henkilöt aktiivisesti arvioimaan kokeilun toimivuutta. (Fetterman 1997)

Tutkimuksen rakenteena on *prosessitutkimus* siinä mielessä, että lähtökohtana on koulutuksen ja erityisesti fysioterapiakoulutuksen kehityshistoria. Sen viitekehyksessä on tarkasteltu muutosprosessia, joka tapahtuu yhteistoimintakokeilun yhteydessä. Näkemysten mukaan historia on enemmän kuin vain tapahtumien ohikulkua ja menneellä on jatkuvasti vaikutusta nykyhetkeen. Menneen rekonstruointi antaa aineksia uuden kulttuurin luomiselle. (Tuchman 1994)

Myös arvosidonnaisuus näkyy tutkimuksen rakenteessa. Tutkimuksessa tarkastellaan hyvinvointiyhteiskunnan vaikutuksia koulutukseen ja erityisesti tutkimus sidotaan vallitsevaan koulutuspolitiikkaan. Kontekstisidonnaisuuden vuoksi on keskeistä tarkastella ja ymmärtää myös

koulutuspoliittista historiaa, sillä se auttaa nykyisyyden ymmärtämistä. Tutkimuksen luonteen mukaan keskeistä on myös tarkastella sosiaali- ja terveystalouden ja varsinkin fysioterapiatyön muutoksia.

Alasuutarin (1994) mukaan tapaustutkimuksessa ei ole kysymys niinkään yleistämisestä vaan tulokset pyritään suhteuttamaan osaksi laajempaa kokonaisuutta. Tapaustutkimuksen pohjalta pohditaan, mitä erityistä saaduissa ratkaisumalleissa on suhteutettuna muihin samantyyppisistä tapauksista saatuihin tuloksiin. Tavoitteena onkin, että tutkimuksen avulla koottavaa tietoa voidaan käyttää laajemmin myös kokeiluun osallistuvien organisaatioiden ulkopuolella kehitettäessä fysioterapiakoulutusta ammattikorkeakouluissa tai kehitettäessä yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhteistyötä.

Tutkimusaineisto

Tutkittavasta asiasta pyritään saamaan laajaa, syvällistä ja luotettavaa kuvaa ns. metodikombinaation eli triangulaation avulla (Fontana & Frey 1994). Näin dokumenttien analyysin rinnalla on suoritettu haastatteluja ja kyselyjä. Haastattelut on suoritettu yksilöhaastatteluina siten, että haastateltavat ovat saaneet etukäteen haastattelun sisältöalueet. Kaikki vastaukset on pyritty saamaan kuitenkin yksilöllisiksi avoimiksi kertomuksiksi. Tutkimuksessa haastateltiin yhteistoimintakokeilun suunnittelijoita ja kouluttajia (N=9). Haastattelujen lisäksi kokeiluun osallistuneet opiskelijat (N=16) vastasivat kyselyyn, joka sisälsi avoimia kysymyksiä. Opiskelijoilta on koottu tiedot ammatillisen fysioterapeuttikoulutuksen päättövaiheessa luokkatilanteessa. Opiskelijoilla on ollut käytössään koodit, joten he saivat vastata nimettöminä. Lisäksi opiskelijat kirjoittivat esseen koulutuksen alkuvaiheessa ensimmäisen lukukauden päättyessä kokemuksistaan opiskella yhteistoimintana toteutettavassa koulutuksessa.

Tutkijana en ole ollut vain tapahtumien ulkoinen seuraaja, vaan minulla on myös itse tapahtumista välittömiä kokemuksia. Olen ollut mukana suunnittelutyöryhmissä ja kuulunut myös koordinaatiotyöryhmään, jonka tehtävänä on kehittää Jyväskylän yliopiston ja ammatillisen fysioterapiakoulutuksen yhteistyötä. Oma kokemukseni asiasta ja sen yhdistäminen dokumenttien antamaan tietoon sekä haastattelujen ja kyselyn avulla kerättyyn tietoon on helpottanut työn jäsentämistä. Lähtökohtana on ollut Clandinin ja Connelyn (1994) kuvaus persoonallisesta tutkimusraportoinnin merkityksestä. Tällöin ei ole kyse vain muiden töiden referoinnista vaan siitä, mitä uutta tutkija haluaa omalla raportoinnillaan viestittää. Tavoitteenahan on, että tutkimuksella saatua tietoa pyritään käyttämään hyväksi toimintakäytäntöjä kehitettäessä.

1.4 Tutkimusraportin rakenne

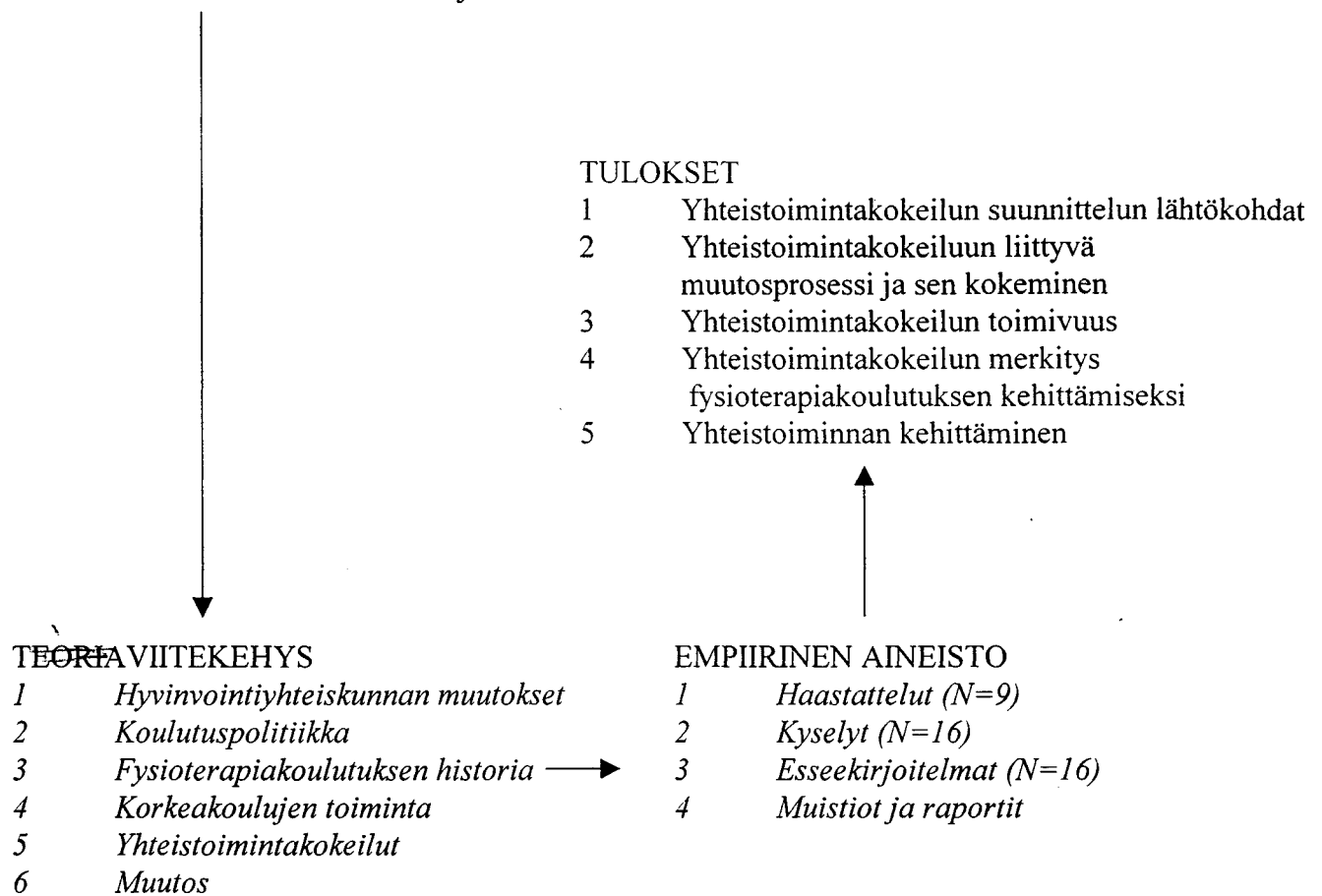
Tutkimusraportin alussa tarkastellaan yhteiskunnallisen kehystekijöiden näkökulmasta koulutuspolitiikkaan vaikuttaneita tekijöitä, joista keskeisenä tarkastellaan väestön ikärakenteen ja terveydentilan muutoksia, elinkeinorakenteen ja työn jakautumisen muutoksia sekä yleisiä työelämän muutoksia. Tarkastelu tapahtuu erityisesti fysioterapiakoulutuksen näkökulmasta. Koulutuspoliittisten taustatekijöiden käsittelyn yhteydessä kuvataan myös suomalaista koulutusjärjestelmää kokonaisuutena, fysioterapiakoulutuksen historiaa ja korkeakoulujen toiminnan lähtökohtia.

Kehystekijöiden mahdollistamaa yhteistoimintaa tarkastellaan korkeakoulun ja ammatillisen koulutuksen yhteistoimintakokeilujen ja erityisesti esimerkkitapauksena olevan fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun kautta. Lähtökohtana on myös korkeakoulujen vahvuudet ja toimintatavat kirjallisuudesta koottuna.

Dokumenttien pohjalta koottua yhteistoiminnan strategista toimintamallia verrataan taktiseen toimintamalliin eli siihen käytäntöön, mikä on dokumentoitu päiväkirjamenetelmällä yhteistoimintakokeilun suunnittelun aikana, kerätty esseekirjoitusten ja kyselyn avulla yhteistoimintahankkeeseen osallistuneilta opiskelijoilta sekä haastattelun avulla suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneilta henkilöiltä. Raportin lopussa pyritään löytämään yhteistoiminnan lähtökohtien ja toimivuuden pääteemat, joiden kautta tavoitteena on kehittää yhteistoimintaa. Tutkimuksen pääalueet, teoreettinen viitekehys, empiirinen aineisto ja keskeiset tulokset kuvataan kuviossa 1.

Tutkimuksen pääalueet:

- 1 Fysioterapian ammatillisen koulutuksen ja yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja yhteistoiminnan vastaavuus yhteiskunnan haasteisiin
- 2 Yhteistoiminnan toimivuus ja sen kehittäminen



Kuvio 1. Tutkimustehtävän, teoreettisen viitekehyksen ja empiirisen aineiston yhteydet.

1.5 Esiymmärrykseni ja tutkimuksen merkityksestä

Lähtiessäni tutkimaan ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyön mahdollisuuksia fysioterapiakoulutuksen osalta minulla oli koulutukseni ja työkokemukseni pohjalta näkemys koulutusrakenteen toimivuudesta ja kehittämistarpeista. Koulutukseni on edennyt opistoasteisen fysioterapeutin peruskoulutuksen ja alan työkokemuksen jälkeen liikuntatieteellisen tiedekunnan fysioterapian asiantuntijakoulutukseen ja sieltä edelleen fysioterapian opettajakoulutukseen. Saadakseni terveydenhuollon opettajan pätevyyden, suoritin fysioterapian asiantuntijalinjan terveydenhuollon maisteritutkinnon ja opettajakoulutuksen pedagogisten opintojen jälkeen opistokoulutuksessa suoritettavan vuoden mittaisen fysioterapeutin erikoistumistutkinnon. Fysioterapian opintojeni kokonaiskesto on ollut noin 9 vuotta. Tämä oma koulutukseni kuvasti hyvin sitä, että ammatillisen koulutuksen ja yliopiston opintojen välistä suhdetta ei ole selvitetty.

Pitkän koulutukseni jälkeen siirryin opettajaksi fysioterapeuttikoulutukseen vuonna 1990. Työtehtäväni muuttuivat vuonna 1993 osittain hallinnollisiksi, kun minut nimitettiin fysio- ja toimintaterapiakoulutuksen yksikön johtajaksi. Tästä lähtien tehtäviini on kuulunut koulutuksen ja erityisesti opetussuunnitelman kehittämistyö. Olemme kehittäneet jo syksyllä 1994 alkaneen koulutuksen opetussuunnitelman vastaamaan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman periaatteita ja siitä lähtien on työnkuvaani kuulunut ammattikorkeakoulun koulutuksen suunnittelu ja kehittäminen. Vuodesta 1996 lähtien olen toiminut ammattikorkeakoulun kuntoutusalan koulutuspäällikkönä. Jyväskylässä on ollut hyvät mahdollisuudet tehdä tiivistä yhteistyötä maan ainoan saman alan yliopistokoulutuksesta vastaavan tiedekunnan kanssa. Oman kokemukseni pohjalta koen, että alan koulutus rakenne ei ole

toimiva. Koulutuksissa on päällekkäisyyttä, jota ei ole huomioitu riittävästi synergian kannalta. Lisäksi ammatillista koulutusta tulee kehittää vastaamaan työelämän ja kansainvälistymisen mukanaan tuomia uusia haasteita. Näkemykseni mukaan yhteistyön avulla voidaan saavuttaa fysioterapian arvostuksen kohoaminen ja luoda uusia työmahdollisuuksia alan koulutuksen suorittaneille. Lähtökohtana tulee olla tiivis yhteistyö ja alan asiantuntijoiden osaamisen hyödyntäminen molemmissa organisaatioissa. Koulutusrakennetta voidaan näkemykseni mukaan lyhentää etenkin siten, että ammatillisen koulutuksen tasoa ja profiilia kehitetään.

Tutkimuksen keskeisimpänä antina pidän sitä, että tämän tutkimuksen myötä pystytään nostamaan esille keskeisimmät alan koulutusjärjestelmän ”pullonkaulat”. Analyysi antaa osaltaan pohjaa jatkaa yhteistyön kehittämistä niin, että voidaan rakentaa entistä toimivampi yhteiskunnallisiin tavoitteisiin ja haasteisiin vastaava fysioterapian koulutus.

2.1 Väestön ikärakenteen ja terveydentilan muutokset

Väestön määrä tulevaisuuden Suomessa on yhteydessä neljään tekijään: väestön nykyiseen ikärakenteeseen, syntyvyyteen, kuolevuuteen ja siirtolaisuuteen. Ikärakenteen muutosten suuntalinjoina vuosina 1990 - 2020 on väen väheneminen, lasten väheneminen, työikäisten määrän laskeminen ja vanhusten määrän voimakas kasvu. Erityisesti on huomioitava vanhusten määrän lisääntyminen, sillä yli 65 vuotiaita on ennusteiden mukaan vuonna 2040 39 % suhteessa työikäisiin. Kansainvälisesti vertaillen Suomen ikääntyneiden määrä on EU-maiden keskitasoa. (Nieminen 1993, Kohti hyvää Suomea 2030).

Väestön ikääntyminen näkyy myös keski-ian nousuna: Kun keskimääräinen suomalainen oli vuosisadan alussa 27 vuotias, hän on vuonna 2021 jo 43 - vuotias. Lisäksi kaikkein vanhimmat mies-ikäluokkamme eli 80 vuotta täyttäneet jopa kolminkertaistuvat nykytasoltaan vuoteen 2030 mennessä. Samoin vanhimman naisikäluokan määrä kaksinkertaistuu. Tällainen muutos vaikuttaa selvästi väestön tarpeisiin, joista selvimmin se näkyy kulutuksessa, asumisessa, terveydenhuollossa ja sosiaalipolitiikassa. Yli 65 - vuotiaat käyttävät esimerkiksi terveystalvueluita noin neljä kertaa enemmän kuin väestö keskimäärin ja yli 75 - vuotiaat noin kahdeksan kertaa enemmän. Ikääntyneiden terveystalveluiden tarpeen kasvu on tärkeää huomioida myös koulutusmäärissä ja -sisällöissä. (Vartia & Ylä-Anttila 1996, Myrskylä 1997)

Sairaudet ovat myös muuttuneet. Lasten ja nuorten henkinen pahoinvointi on lisääntynyt, joka näkyy myös lasten pitkäaikaissairauksia tarkastellessa: Mielenterveydenhäiriöt, allergiat ja erityiset oppimis- ja keskittymisvaikeudet ovat yleistyneet. Lisäksi on todisteita siitä, että aikuisiässä esiintyvillä suurilla kansanterveyden ongelmilla: mielenterveyden häiriöillä, sepelvaltimotaudilla, verenpaine-taudilla, tuki- ja liikuntaelinsairauksilla, aivohalvauksilla ja aikuisiän diabeteksellä on juurensa lapsuudessa. (Rajantie, Sihvola, Lappi & Perheentupa 1993)

Aikuisten sairauksista on lisääntynyt erityisesti mielenterveydenhäiriöt ja erilaiset kasvaimet. Merkittäviä sairauspäivien määriä aiheutuu myös tuki- ja liikuntaelinsairauksista. Tarkasteltaessa työkyvyttömyyseläkkeitä, nousee sydän- ja verenkiertoelinten sairaudet edellisten lisäksi merkittäviksi kansansairauksiksi. Samoin elämänhallinnan ja ihmissuhteiden vaikeuksia ilmentävät humalahakuinen alkoholin käyttö, kasvava huumeongelma ja näistä seuraava itsetuhoisuus, väkivaltainen tai rikollinen käyttäytyminen tulee edelleen lisääntymään yhteiskunnallisen tilanteen muutosten, työttömyyden sekä nuorten päämäärättömyyden ja tavoitteettomuuden myötä. Kansainvälistyminen on lisännyt myös mm infektiosairauksien esiintyvyyttä, kuten kurkkumätää, tuberkuloosia, poliota ja aidsia. (Kansaneläkelaitoksen tilastollinen vuosikirja 1997, Sosiaali- ja terveysministeriö 1999)

Väestön terveydentilan muutoksia kuvastaa myös Kelan kuntoutusetuuksien käyttäjien määrä. Viiden viime vuoden aikana on kuntoutettavien määrä kasvanut 20 % ja menot ovat kasvaneet samaan aikaan 27 % ollen yli 6 miljardia markkaa. Työssä pysymistä kannustava työeläkeuudistus sekä ikääntyviin kohdistuvat tehostetut kuntoutustoimenpiteet ovat vaikuttaneet siihen, että kuntoutus tapahtuu entistä enemmän yli 45 -vuotiaisiin työelämässä oleviin. Kuntoutus painottuu lääkinälliseen kuntoutukseen ja vain 25 - 34 vuotiaiden ryhmässä ammatillinen kuntoutus on merkittävä lääkinällisen kuntoutuksen ohella. (Kansaneläkelaitoksen vuosikirja 1997, Valtioneuvoston selonteko kuntoutuksesta 1998)

Kuntoutuksen syynä oleva sairaus vaihtelee eri ikäryhmien välillä. Tuki- ja liikuntaelinsairaudet on suurin syy kuntoutukselle ikääntyvällä työväestöllä. Nuoremmilla ikäryhmillä on mielenterveyden häiriöt sekä hermoston ja aistimien sairaudet keskeinen kuntoutuksen syy. Eläkeiässä tärkeimpiä syitä kuntoutukselle ovat verenkiertoelinten sairaudet, hermoston ja aistimien sairaudet sekä nivelreuma ja nivelrikot. (Kansaneläkelaitoksen vuosikirja 1997)

Tulevaisuuden terveysongelmista on esitetty vaihtoehtoisia visioita. Bäckman (1993) on todennut, että tulevaisuudessa dominoivat sairaudet, joissa psykologiset, emotionaaliset, sosiaaliset ja ruumiilliset komponentit ovat mukana. Tämä johtuu ihmisten puutteellisista kyvyistä selviytyä ja hallita erilaisia vaikeita tilanteita työssä, kotona tai muualla siinä sosiaalisessa todellisuudessa, joissa ihmiset elävät ja toimivat.

Terveydenhuollon keskeinen kysymys onkin, miten säilyttää kansalaisten työkykyisyys. Tällöin haasteet kohdistuvat erityisesti työterveyshuollon kehittämiseen. Toinen tärkeä kysymys terveyden-

huollolle on, kuinka säilyttää vanhusväestö mahdollisimman toimintakykyisenä. Kolmantena painopistealueena on vammaisten ja vajaakuntoisten toiminta- ja työllistymismahdollisuuksien parantaminen (Tiainen 1990, Valtioneuvoston selonteko kuntoutuksesta 1998) Näin voidaankin todeta, että ikärakenne, sairastavuus ja kuntoutustarve ovat keskeisiä huomioitavia tekijöitä kehitettäessä fysioterapiakoulutusta rakenteeltaan ja sisällöltään.

2.2 Työn jakautumisen muutokset

Elinkeinorakenteen muuttuminen, yhteiskunnan teollistuminen ja teknologian kehittyminen ovat avaintekijöitä kehityksessä, joka on johtanut Suomen merkittävästi parempaan taloudelliseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Kehityksen hintana on kuitenkin ollut monien aikaisemmin tuntemattomien terveysvaarojen ilmaantuminen. Samoin kehitys pysähtyi, kun 1990-luvun lama vei koko edellisten vuosikymmenien aikana tapahtuneen työpaikkakasvun. Jokaista työllistä kohden on nyt 1,65 ei-työllistä eli vain 38 % asukkaista on ansiotyössä. Ei-työllisen väestön rakenne on myös ratkaisevasti muuttunut sen koostuessa aiemmin pääosin lapsista, kun se nyt koostuu pääosin eläkeläisistä ja työttömistä. Myös ns. kotiäitien joukko on hävinnyt lähes kokonaan. (Myrskylä 1997)

Työllisyystilannetta tarkasteltaessa ilmenee, että työllisyys on sitä parempi, mitä pidemmälle koulutetuista ryhmistä on kyse. Vuoden 1997 maistereista työllistyi 86 %, ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista 81 % ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittaneista 54 %. Huomattavaa on myös se, että kaksi kolmesta valmistuneesta työskenteli yksityisessä työpaikassa, mutta kuitenkin yliopistotutkinnon suorittaneista yli puolet sijoittui valtion tai kunnan palvelukseen. (Tilastokeskus 2000)

Työn jakautumisessa tapahtunutta muutosta Rifkin (1997) määrittelee kuvaten yhteiskuntaa jakkarana, joka seisoo kolmella tukijalalla - markkina-, julkisen ja kansalaissektorin tukijaloilla. Ensimmäinen tukijalka luo markkinapääomaa, toinen julkista ja kolmas sosiaalipääomaa. Vanhin ja tärkein, mutta vähiten tunnustusta saanut tukijalka on kolmas sektori. Rifkin katsoo, että avain aitoon yritykseen muovata poliittista maisemaa uudelleen, on poliittinen tahto kasvattaa kansalaissektorin iskuvoimaa ja nostaa sen profiilia, mikä tekisi siitä tasaveroisen toimijan sekä markkinoiden että julkishallinnon kanssa. Ongelmana on kuitenkin se, että kolmannen sektorin hyvinvointi ja olemassaolo ovat sidoksissa markkinoihin ja julkiseen sektoriin. Tarvitaan uutta yhteiskunnallista voimaa, joka pystyy asettamaan vaatimuksia sekä markkinoille ja julkishallinnolle ja siirtämään osan uuden tietoajan suunnattomista voitoista sosiaalisen pääoman luomiseen ja kansalaisten elämän kohentamiseen. (Rifkin 1997)

Rifkin (1997) ottaa voimakkaasti kantaa siihen, että nyt on mahdollista luoda miljoonia uusia työpaikkoja kolmannelle sektorille, sosiaalitalouteen. Markkinataloudessa ja julkisella sektorilla tarpeettomaksi käyneiden ihmisten työvoimaa tarvitaan kolmannelle sektorilla. Tämän rahoittamisen tulisi Rifkinin mukaan tapahtua verottamalla uuden tietoajan tuottamaa varallisuutta. Kuntoutusalaan kuuluvan fysioterapeutin työn kannalta juuri kolmas sektori on uusi mahdollisuus, joka tulee huomioida myös fysioterapeuttien koulutuksessa.

Monissa eteläisen pallonpuoliskon maissa, joissa varsinkaan maaseudulla ei markkinataloutta juuri ole, epävirallisilla järjestöillä on hieman erilainen rooli kuin pohjoisen pallonpuoliskon vastaavilla yleishyödyllisillä järjestöillä. Kolmannessa maailmassa epäviralliset järjestöt päätyvät juuri niille alueille, joista teollisuusmaissa huolehtivat markkinat. Kolmannessa maailmassa kolmas sektori edistääkin massiivisella tavalla yksityistä sektoria. (Rifkin 1997)

Kolmas sektori on kuitenkin kasvussa kaikkialla maailmassa. Tämä poikkeuksellinen kasvu edistää uusien kansainvälisten verkostojen syntyä. Pohjoisen ja eteläisen pallonpuoliskon epäviralliset järjestöt vaihtavat tietoa, asettuvat yhteisten tavoitteiden taakse ja yhdistyvät saadakseen äänensä kuuluville kansainvälisessä yhteisössä. (Rifkin 1997)

Talouden murros vaikuttaa koulutuksen uudistukseen aiheuttaen koulutukselle tuotosvaatimusten kasvua, samoin kuin koulutukseen tehtäviä investointeja arvioidaan entistä tarkemmin. Talouden murroksen ohella työelämän, työmarkkinoiden ja teknologian kehitys pakottaa arvioimaan koko koulutusjärjestelmän taloudellisosiaalisia yhteyksiä. Taloudellinen lama 1990-luvun alussa on vaikuttanut myös koulutukseen: työvoiman heikko kysyntä ja samanaikainen suuri työttömien

määrän kasvu irtisanomisten myötä on nostanut esiin tuottavuuden ja laadun kysymykset, joihin koulutus pyrkii vastaamaan. Usko koulutukseen tehtyjen investointien hitaasta, mutta pitkällä aikavälillä varmasta takaisinmaksusta on hallinnut koulutussuunnittelua. Ongelmallista on, että on ollut vähän tietoa koulutusjärjestelmän tehokkuudesta tai siitä, miten koulutus pääoma on edistänyt taloudellista kasvua ja miten teknologian kehitys ja koulutuksen lisääntyminen tukevat toisiaan. Samoin koulutettavien ajankohtaiset omat tarpeet eivät ole näkyneet koulutussuunnittelussa. Tässä tutkimuksessa pyritään kehittämään sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta toimiva koulutusjärjestelmä, joka vastaa kansainvälistyvän ja muuttuvan yhteiskunnan ja yksilön tarpeita. (Väärälä 1995, Hernesniemi, Lammi & Ylä-Anttila 1995, Raivola 1996)

2.3 Elinkeinorakenteen ja työn muuttuminen

2.3.1 Työelämän yleiset muutokset

Kansainvälisesti käydään keskustelua tietoyhteiskunnasta, sen vaikutuksista työelämään ja ihmisten vapaa-aikaan. Tiedon nopea lisääntyminen näkyy siten, että tieteellinen tieto kaksinkertaistuu jo viidestä seitsemään vuoteen. Tiedon vanhenemiseen liittyvä puoliintumisaika taas merkitsee sitä, että koulutuksessa suoritettujen ammattiopintojen tietomäärästä enää puolet on sovellettavissa tiedon puoliintumisajan mukaisten vuosien jälkeen. Tämän tiedon nopean vanhenemisen ovat aiheuttaneet teknologian muutokset ja innovaatiot, joita on ennustettu tapahtuvan seuraavan 10-20 vuoden aikana enemmän kuin koko tähän astisen maailmanhistorian aikana yhteensä. Tietoyhteiskuntaan liittyvät muutokset näkyvät Suomessa työelämän rakennemuutoksena, kehittymisenä ja uudistumisena vaikuttaen myös koulutukseen ja siihen kohdistuviin muutosvaatimuksiin. (Helakorpi 1992, Ruohotie 1995)

Tiedon nopeasta vanhenemisestä johtuen on tärkeää tunnistaa ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen vaikuttavat tekijät, joita ovat motivaatiotekijät: yksilölliset, organisatoriset ja työyhteisön ulkopuoliset tekijät. Uusi teknologia, uusien tavoitteiden asettaminen, uusien toimintatapojen soveltaminen ja organisaation rakenteiden muuttaminen saavat aikaan muutoksia työtehtävissä, velvollisuuksissa ja vastuualueilla. Yksilön edellytetään sopeutuvan työn vaatimuksissa tapahtuviin muutoksiin. Mukautumista muutoksiin rajoittavat valmius ja halu omaksua uusia tietoja ja taitoja sekä aika, minkä yksilö tarvitsee oppiakseen uudet asiat. Näihin tekijöihin on erityisesti kiinnitettävä huomio koulutuksessa. (Ruohotie & Rauhala 1992)

Työelämän muutoksissa kansainvälistyminen on yhä hallitsevampi muutosagentti, jonka vuoksi työntekijöiden taidot on kehitettävä riittävän korkeatasoisiksi, laajoiksi ja syvällisiksi vastaamaan kansainvälisten markkinoiden muutoksiin (Ruohotie 1995). Kansainvälisistä tutkimuksista esimerkkinä Malaska ja Salminen (1994) ovat tutkineet Suomen ja USA:n ammattirakenteita. Tutkimuksen mukaan vuonna 2017 suomalainen työelämä on tuotanto- ja asiapainotteista, kun taas amerikkalainen on markkinointi ja vuorovaikutuspainotteista. Suomi on perinteisesti tuotanto-orientoitunut teollisuusmaa, jossa on kiinnitetty vähän huomiota ihmissuhdetaitoihin menestystekijöinä. Mannermaan ja Mäkelän (1994) laatima tulevaisuusbarometri ennustaa mm. ihmissuhdetaitojen merkityksen kasvavan, samoin kuin tietointensiivisen palveluosaamisenkin. USA:n tilanne on lähes peilikuva; johtamiseen, hallintoon, myyntiin ja markkinointiin liittyvä ammattien osuus ja merkitys on ollut hallitseva ja teknisten tietotaitoammattien osuus ja merkitys vastaavasti kolme neljännestä Suomen osuudesta.

Tietoyhteiskunnan ohella puhutaan myös osaamisen yhteiskunnasta, jossa käden taidot siirtyvät käsitteiden ja symbolien käsittelytaidon tieltä. Tämä näkyy yhteiskunnan rakennemuutoksissa aiemmin pääelinkeinona olleen maa- ja metsätalous muodostaessa enää 5 %:n työllistäjän osuuden, teollisuuden ollessa 35 %:n työllistäjä ja palveluiden, joihin lasketaan kauppa, liikenne, opetus, terveydenhuolto sekä rahoitus- ja hallinto, ollessa tärkein työllistäjä muodostaen 60 % työvoimatarpeesta. Huomioitavaa on, että palvelualan osaaminen edellyttää yhä enenevässä määrin korkeaa koulutustasoa, joka on merkittävä haaste koulutukselle. Palveluammateissa korostuvat tekniset (noin 60 %) ja johtamis-hallinnolliset ammatit (noin 30 %) ja fyysisiä palveluammatteja on vain noin 10 %:n osuus. Samaan aikaan eri ammateissa, kuten sosiaali- ja terveystalalla tapahtuu siirtymistä enemmän osaamista edellyttäviin tehtäviin ja fyysisen työn osuus vähenee (Kuusi 1998, Malaska & Salminen 1994, Koulutus Suomessa 1998)

Rakennemuutoksia voimakkaammin onkin vaikuttanut työelämän sisäiset muutokset. Näitä ovat tietotekniikan ja teknologian käyttöönoton lisäksi uusien ryhmäorganisaatiomuotojen ja johtamiskäytäntöjen kehittyminen. Tavoitteena on työn tuloksellisuuden parantaminen erilaisin tiimityöskentelyn mallein, jolloin työntekijät vastaavat pitkälle oman työnsä suunnittelusta, toteutuksesta ja laadunvarmistuksesta. Työssä kehittyminen, moniammatillisuus, ammatillinen liikkuvuus, ja tehtävien sisällön muuntuvuus korostuvat. Tehokkuuden ja tuottavuuden vaatimukset merkitsevät taloudellisuus- ja kustannustietoisuuden ohella myös sitä, että tarvitaan monitaitoisia ihmisiä. Moniammatillisen osaamisen ohella tarvitaan myös pitkälle erikoistumista ja syvällistä alan tuntemista. (Opetushallitus 1992, Helakorpi 1992)

Tulevaisuuden menestyksen avaintekijöitä ovat palveluosaaminen, palvelujen oikea eriytyminen ja eriytyneitten palvelujen työntuottavuus. Suomi ei ole näissä missään vahvoilla ja taloudella on edessään palveluvaltaistumisen rakennemuutos. Jokaisen ammatin on tultava tietointensiivisemmäksi ja palveluorientoituneemmaksi. Ammatteihin erikoistuminen tapahtuu siten osaamisen eri laatujen erilaisella painotuksella. (Malaska & Salminen 1994)

Ammattien kehitystrendin mukaan ammattikoulutuksen saaneiden sijoittuminen koulutusta vastaaviin ammatteihin on keskimäärin 50-60 % ja työntekijät vaihtavat ammattia 7-8 % vuosivauhdilla. Ammatillisesta koulutuksesta siirtyminen nopeasti oman koulutusalan vakinaiseen työhön on menettämässä merkitystään. Ammattitaidon ytimeksi onkin noussut joustava osaaminen. (Ruohotie & Rauhala 1992)

Yhteenvetona voidaan todeta Oulujärven (1995) mukaan työelämän kehityksessä olevan kolme piirrettä: työn käsite laajenee, työn sisältö rikastuu ja työpaikka demokratisoituu. Perinteisen palkkatyön väheneminen pakottaa ihmiset kompensoimaan sitä muulla toiminnalla esimerkiksi opiskelulla ja kansalaistyöllä. Samoin työn sisältö on muuttumassa kehittävämpään suuntaan. Oman työn suunnittelu, kontrollointi ja laadun varmennus, moniammatillisuus ja monitaitoisuus, työtehtävien rikastaminen, työn kierrätys ja työtehtävien systemaattinen kehittäminen ovat kaikki koulutuksessa huomioitavia tekijöitä. Työpaikkojen demokratisoituminen edellyttää osallistumista ja sitoutumista työskentelykulttuuriin, mikä taas asettaa vaateita vuorovaikutus-, neuvottelu- ja päätöksentekotaitojen kehittämiseen. (Oulujärvi 1995)

Työelämän kehittyminen on hämärtänyt myös vanhan yleissivistyksen ja ammattisivistyksen rajaa. Uussivistys rakentuu vankasti tieteen, koulutuksen ja kulttuurin kolmijalan varaan. Tietoyhteiskunta onkin muuttumassa sivistisyhteiskunnaksi, jolloin ammattitaidon tärkeimmiksi tunnusmerkeiksi on nousemassa oppimiskyky, joustavuus ja muutosvalmius, yhteistyökyky ja muut ihmissuhdetaidot, viestintävalmiudet ja tietoyhteiskunnan monipuolinen luku- ja kirjoitustaito. Tärkeimmäksi työvälineeksi, voimavaraksi ja kehittämisen kohteeksi muodostuu persoonallisuus. Henkilökohtaisen, ammatillisen ja kulttuurisen roolin yhdentymisen horjuttaa vahvasti aiempaa näkemystä ammatillisesta koulutuksesta. (Lehtisalo 1999)

2.3.2 Sosiaali- ja terveystieteiden alan työn muutokset

Sosiaali- ja terveystieteiden alan työn muutosten taustalla on 1990-luvun alussa taloudellisen laman kanssa yhtäaikaan tapahtunut valtionosuusuudistus vapauttaen kunnat suunnitteluvelvollisuudesta ja menoperusteisesta rahoitusjärjestelmästä. Kunnat ovat alkaneet leikkaamaan terveydenhuoltomenoja mm. vähentämällä työvoimaa ja ostamalla palveluja. Palvelut ovat muuttuneet enemmän avopalveluiksi ja ennaltaehkäisevästä terveydenhuollosta on säästetty. Kunnat ovat myös alkaneet priorisoimaan, ketä hoidetaan ja kuntoutetaan ja missä. Nämä muutokset näkyvät myös alan työvoimatarpeessa. (Bäckman 1993, Kananoja & Elovainio 1994, Kokko & Lehto 1994)

Suomalaisen sosiaali- ja terveystieteiden alan ongelmia ovat olleet palveluiden sektoroituminen, ahdas työnjako, kansalaisten osallistuminen, eriarvoisuus ja heikko ongelmanratkaisukyky. Terveystieteiden alan valtarakenteet ja alisteisuus näkyvät ammattien hierarkiassa ja ammattihenkilöstö/asiakas suhteissa. Uusi asiakasajattelu ja asiakkaan näkeminen yhteistyökumppanina eikä pelkästään työn kohteena ei ole täysin kumonnut vanhaa suoritus- ja operaatiokeskeistä ajattelua. (Punamäki 1991, Väärälä 1995, Viitanen 1997)

Terveydenhuoltohenkilöstön heikko kokonaisorientaatio ja omasta kapeasta oire- ja ongelmalähtöisestä mallista kokonaisuutta tarkastelevat asiantuntijat hidastavat koko terveydenhuollon kehittymistä. Kukin asiantuntijaryhmä korostaa omaa päätöksentekoaan ja asettaa potilastyötä koskevia tavoitteita, määrittää ongelmia ja arvioi työn tuloksellisuutta, jolloin yhteistyötä ei tehdä riittävästi. Ammattiryhmät ovat etäällä toisistaan ja työnjako on tiukka. Tehtävät ja asioiden eteenpäin vieminen hoidetaan hierarkian mukaisesti. (Kinnunen 1990, Engeström 1993, Talvitie 1993, Kivinen 1994, Viitanen 1997)

Edellä kuvattua työn piirteitä selittää se, että terveydenhuoltoalan työmarkkinat ovat olleet joustamattomat ja suljetut hierarkkisten koulutus- ja virkarakenteiden ja sukupuolijakojen vuoksi. Ala on ruokkinut professionalismia. Terveydenhuoltoalan työntekijältä edellytetään edelleen kolmen tasoista kelpoisuutta (1) tutkintotodistuksen osoittamaa kelpoisuutta, (2) ammatinharjoittamiskelpoisuutta ja (3) virkakelpoisuutta hidastaen alan työn kehittymistä uusien työn vaatimusten mukaan. (Ahola, Kivinen & Rinne 1991, Järvinen 1993)

Yhteistyön lisääntyminen organisaatioiden sisällä ja välillä, verkostomaiset yhteydet väestön, arkielämän instituutioiden, omaisten ja kansalaistoiminnan ja alan ulkopuolelle jäävien hallinnonalojen kanssa ovat välttämättömiä alan kehittymisen kannalta. Työntekijää ei saa myöskään eristää oman toimintansa suunnittelusta ja päätöksenteosta, vaan tavoitteena on kehittää tiimien toimintaa (Vuopala 1993, Väärälä 1995). Tiimien toiminta korostuu, koska asiantuntijuuden jakaminen on välttämätöntä alalle tyypillisen erityisosaamisen ja korkeatasoisen, tieteellisesti perustellun ammattitaidon vaatimuksen mukaan. (Kananoja & Elovainio 1994, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 1998)

Sosiaali- ja terveysalan työssä korostuu eettinen ulottuvuus, asiakkaan/potilaan ja työntekijän vuorovaikutus ja työntekijän kyky määritellä kulloinkin työn kohteena oleva tilanne ja kysymys sekä hyödyntää ammattityössä moniammatillisten tiimien tukea. Alue- ja väestövastuisten työtavan laajentuessa myös ehkäisevä ja elinympäristöihin suuntautuva työ, työskentely asukkaiden, omaisten ja verkostojen kanssa saa entistä suuremman merkityksen. Työn kuvien monipuolistuessa ja työkuoppaaneiden lukumäärän kasvaessa työn laatu ja vaikuttavuus kulkevat työntekijän mukana. Yhtenäiset toimenkuvat, normit ja keskitetyt ohjeet eivät enää toimi laadun takaajana. Työ edellyttää työntekijältä laajenevia ja kasvavia ammatillisia valmiuksia sekä kykyä verkostoitua ja toimia moniammatillisissa ryhmissä. (Tulkki 1993, Kokko & Lehto 1994, Kananoja & Elovainio 1994, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 1998)

Terveys- ja sosiaalityö on muotoutumassa aiempaa joustavammaksi, jolloin yksittäisten koulutus- ja ammattiryhmien tehtäväalueet laajenevat ja limittyvät myös muiden ammattiryhmien kanssa. Joustava palvelufilosofia edellyttää koulutuksen laaja-alaisuutta ja luopumista toisistaan kokonaan eristyneistä koulutuksista. Koulutuksen laaja-alaisuuden lisäksi erityisesti lääketieteen alueella tarvitaan lisäksi erikoistietoutta, joka saavutetaan jatkokoulutuksen tai hyvän jatkuvan oppimisen valmiuden kautta. (Elinikäinen oppiminen tietoyhteiskunnassa 1995)

Työn muutos näkyy myös kustannusten lisääntymisenä. Sosiaalihuollon kustannuksia on pystytty tarkemmin säätämään, mutta terveydenhuollossa lääketieteen, etenkin lääketieteellisen teknologian ja erikoishoidon kehitys on vaikeammin ohjailtavissa. Samalla terveydenhuollossa kuvaan sekoittuvat palveluiden tuottajien liiketaloudelliset intressit, joiden neutraloimiseksi monissa maissa on jo rakennettu hallinnollisia kustannusten hillinnän muotoja. Terveydenhuollon muutosprosessi tähtääkin yhtäältä kustannusten hallintaan ja toisaalta keskitytään entistä selvemmin laadun ja tuloksellisuuden tavoitteluun. Tämän vuoksi terveystaloustiede ja terveydenhuoltotutkimus kriittisine tarkasteluotteineen ovat eri puolilla maailmaa hyvin voimakkaassa nousussa. (Kokko & Lehto 1994, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 1998)

Yksityistyminen tai yksityistäminen on yksi kansainvälisistä kehityssuunnista. Euroopan maissa, Iso-Britanniaa lukuun ottamatta, palvelujentuottajat ovat valtiollisia opetussairaaloita lukuun ottamatta jo yksityisiä tai esimerkiksi säätiöpohjaisia. Yksityistäminen voi tarkoittaa omistus- ja hallintapohjan muutoksen ohella myös eräänlaista pienyrittäjyyden periaatteen toteuttamista suurten toimintajärjestelmien sisällä tai "alihankkijoina". Samalla yksityistäminen voi merkitä erikoistumista joihinkin erityisasiantuntemusta vaativiin palveluihin, joiden kattava ylläpitäminen esimerkiksi maanlaajuisessa sairaalaverkossa voisi olla kohtuuttoman kallista. (Kokko & Lehto 1994)

Taloudellisista tekijöistä on muodostunut Kivisen (1994) tutkimuksen mukaan sosiaali- ja terveysalan työn muutosten aikaansaajia. Työorientaatiota tulee kuitenkin laajentaa koskien työn

kohdetta ja työmetodiikkaa. Työssä tarvitaan yksilöllisen orientaation ylittäviä käsitteellisiä malleja, joiden varassa voidaan analysoida nopeasti muuttuvaa työtilannetta. Perustyöntekijältä vaaditaan myös suunnittelun ja kehittämisen osaamista. Toisaalta työssä korostuu yhteistoiminnallinen verkostotyö, toisaalta reflektioiva, hyvä ammattitaito. Työn jatkuvan muutoksen vuoksi on tärkeää, että työntekijöillä on muutoksen hallintakykyä ja laaja kokonaisorientaatio työhön. (Kivinen 1994)

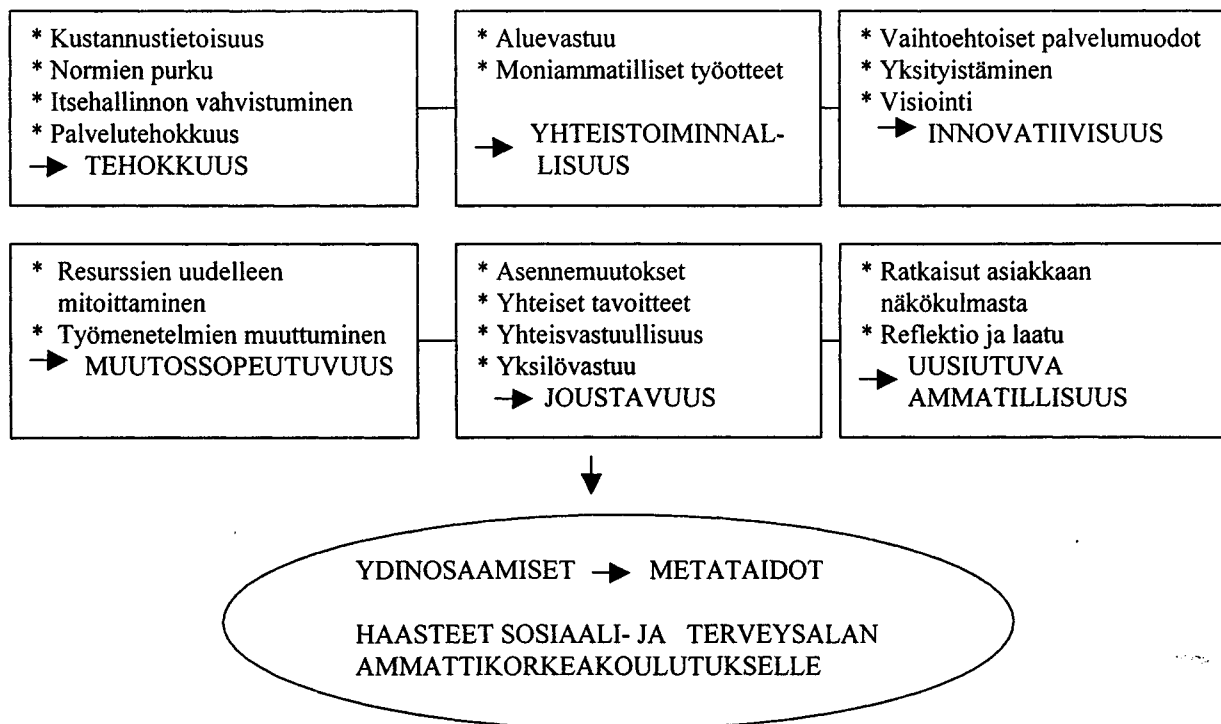
Myös sosiaali- ja terveydenhuollon työssä korostuu ns. postmodernin organisaation piirteet. Kiinnostus on kohdistunut joustavuuteen, monitaitoisuuteen ja verkostotyöskentelyn taitoon aiemman kapea-alaisen huippuasiantuntijuuden sijaan. Työryhmien tulee työskennellä demokraattisesti ja itseohjautuvasti yli ammatillisten rooliaitojen. Työntekijöitä kannustetaan muokkaamaan itse työtehtäviään ja käyttämäänsä teknologiaa. Vastuu siirtyy työryhmille, jolloin luotetaan vahvasti työntekijään. (Ketola & Kevätsalo 1994)

Valtioneuvoston 1998 julkaiseman kuntoutusta käsittelevän selonteon ja 2000-luvun terveydenhuoltoa koskevan kehittämisprojektin toimenpiteissä korostetaan kunnissa tehtävää terveydenhuollon ja hyvinvoinnin edistämiseen panostamista parantamalla poikkihallinnollista yhteistyötä. Erityisesti painopistealueena on kotona asumista ja omatoimisuutta tukevat palvelut. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen, syrjäytymisen ja päihdeongelmien ehkäisy sekä sosiaalityön ja mielenterveyspalvelujen vahvistaminen ovat keskeisiä toimenpiteitä. Kuntoutus, koulutus ja työllistämistoimet olisi nykyistä paremmin yhdistettävä toisiinsa työelämään pyrkivien vajaakuntoisten ja vammaisten työllistämisen edistämiseksi. Myös vanhusten toimintakyvyn ylläpitämisessä ehkäisevä, aktiivinen ja kuntouttava ote on keskeistä kaikessa hoidossa, huollossa ja palvelussa. (Valtioneuvoston selonteko kuntoutuksesta 1998, Sosiaali- ja terveysministeriö 1998, Sosiaali- ja terveysministeriö 1999)

Yhteenvedon voidaan todeta sosiaali- ja terveysalan muutossuunniksi seuraavat:

1. Vapaakuntakokeilu ja uusi kuntalaki
2. Alueellinen väestövastuu
3. Kuntien kiristytävä resurssi- ja talouspoliittinen vastuu
4. Vaihtoehtoiset työ- ja palvelumuodot.
5. Henkilöstörakenteen uudelleen mitoittaminen ja tehokkaampien työmenetelmien käyttöönotto
6. Asennemuutosten, todellisen yhteistyön ja yhteistavoitteellisuuden tarve.

Nämä muutokset edellyttävät ammatillisuudelta yhteistoiminnallisuutta, tehokkuutta, innovatiivisuutta, joustavuutta, muutossopeutuvuutta ja uusiutuvaa ammatillisuutta. Näiden muutosten vaikutusta koulutukselle kuvataan kuviossa 2. (Könnilä 1999)



Kuvio 2. Sosiaali- ja terveysalan työn muutossuunnat koulutuksen haasteina (Könnilä 1999).

Fysioterapialla on pitkät, vuosituhansien mittaiset historialliset perinteensä. Historiansa alkuvaiheessa fysioterapia on mielletty sairastoiminteluksi eri muodoissa toteutettuna lihasharjoitteluna ja kivun lievittämisenä tai virkistystarkoitukseen toteutettuna hierontana ja kylpyläkäsittelynä. Fysioterapian lääkinnällinen merkitys korostui vasta toisen maailmasodan jälkeen sodassa vammautuneita kuntoutettaessa. Sodassa vammautuneiden kuntoutuksesta lähtien fysioterapian ammatillinen noususuhdanne on ollut Suomessa nopeaa ja jo vuonna 1945 vahvistettiin laki lääkintävoimistelijan ja hierojan ammatin harjoittamisesta. Ammatille on ollut jo vuosikymmeniä tyypillistä suhteellisen itsenäinen asema, avohoitopainotteisuus ja yksityisyrittäjyys verrattuna muihin terveydenhuoltoalan ammatteihin. (SA 1231/1945, Lehtonen, Vismanen & Lempinen 1987)

Fysioterapian menetelmien kehittyminen on ollut sidoksissa kunkin aikakauden vallitseviin näkemyksiin hoitojen perusteista ja vaikutuksista. Erilaisten näkemysten syntyminen ovat vaikuttaneet eri tieteenalojen tutkimustulokset. Lääketieteellisen, liikuntatieteellisen, kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen tiedon kehittyessä fysioterapian menetelmien kehittämiseen on ollut runsaasti uutta tietoa. Ihmistä on tarkasteltava laajemmin ja kokonaisuutena omassa toimintaympäristössään, joten lääketiede ei pelkästään tarjoa riittävän laajaa näkökulmaa fysioterapeutin työlle. Fysioterapian tavoitteena onkin yksilön elämänlaadun ja hyvinvoinnin lisääminen yhdistämällä yksilön voimavaroja kohentavat, itsenäistymistä tukevat ja ympäristöä muokkaavat toimenpiteet kokonaisuudeksi. (Talvitie 1991b, Condie 1992, Richardson 1993)

Fysioterapialle asetetusta tavoitteesta huolimatta fysioterapeuttien näkemys työnsä kohteesta eli ihmisestä on kuitenkin usein pirstoutunut, jolloin ihmisen on mielletty koostuvan erilaisista liikkeistä. Keski-asteen opetussuunnitelmissa korostettiin koulutuksen lähtökohtana ihmisen kehityksen etenemistä määrättyjen fysiologisten vaiheiden kautta, jolloin ympäristötekijöiden merkitys jäi vähäiseksi. Näin fysioterapeuttien koulutuksen antama kuva fysioterapiatyöstä ei ole vastannut työelämän tarpeita ja useilla fysioterapeuteilla on ollut hajanainen tai yksipuolinen työorientaatio. Saman tutkimuksen mukaan fysioterapeuteilta puuttui myös kyky kehittää omaa työtänsä, sillä heillä todettiin olevan huonot valmiudet teoreettiseen ajatteluun, tietojen hankintaan ja hyväksikäyttöön sekä kirjallisten raporttien laadintaan. (Talvitie 1991a)

Vähän samansuuntainen näkemys fysioterapeutin työhön saadaan terveystieteiden fysioterapiayksiköiden ammattikulttuurista käsittelevässä tutkimuksessa, jossa todettiin fysioterapeuttien työn perusterveydenhuollossa kohdistuvan ensisijaisesti ihmisen liikkumisen, fyysisen toimintakyvyn ja tuki- ja liikuntaelimestön toiminnan arviointiin ja hoitoon. Fysioterapeuttien asiantuntijuuden ytimeksi nousi asiakkaan kanssa työskentely, jossa asiakas nostettiin aktiiviksi, itsestään vastuuta kantavaksi ja tasavertaiseksi toimijaksi fysioterapeutin kanssa. Kuitenkin asiantuntijuus oli tehtävä- ja ongelmakeskeistä ja siinä painottui vahvasti käsityömäinen ja ohjauksellinen työote. (Viitanen 1997)

Fysioterapeuttien työkäytännöt olivatkin em. tutkimuksen mukaan yksilöorientoituneita, mutta eivät asiakaskeskeisiä. Asiakas oli suurimmassa osassa vuorovaikutustilanteita toiminnan kohde. Työssä painottui asiantuntija- ja ongelmakeskeisyys. Parhaimmillaan fysioterapeutit olivat ns. hoidollisissa tilanteissa, jotka edustivat ammatin vanhempaa juurta käsityömäisine työotteineen. Tilanteissa asiakas sai olla hyväksytyksi passiivinen potilas. Näin fysioterapiatilanteista tulee enemmän hoidollisia kuin tavoitteen mukaisia aktivoivia, potilaan omaa itsehoitoa korostavia kuntoutustilanteita. (Talvitie 1991a, Viitanen 1997)

Fysioterapeutit kokivat 1990-luvun alkupuolella työnsä kahtia jakoiseksi. Ensimmäinen ja tärkeämpi rooli on se, joka toteutetaan asiakkaan kanssa (yksittäiset työkäytännöt). Tähän välittömään potilastyöhön käytettiin sairaalassa Talvitien ja Saleniuksen (1994) mukaan 31 % työajasta. Sitten oli toinen, ei-terapia, jota pidettiin enemmän todellista työtä haittaavana roolina. Tähän kuului esimerkiksi kaikki hallinnollinen työ, yhteispalaverit ja koko terveystieteiden toimintaan liittyvä suunnittelu. Team-työhön, johon voidaan laskea kuuluvan neuvottelut, keskustelut ja opetus, on Bergmanin (1989) tutkimuksen mukaan kulunut 16 % työajasta ja Talvitien ja Saleniuksen (1994) tutkimuksen mukaan 9 % kokonaistyöajasta sairaalassa tapahtuvassa työssä.

Työntekijöinä fysioterapeutit ovat voimakkaasti työhönsä sitoutuneita, he pitävät työstään ja ovat motivoituneita siihen. Työn motivoivana tekijänä on työn itsenäisyys, mahdollisuus rakentaa

työnkuvansa itse ja myös ratkaista siihen liittyvät ongelmat mahdollisimman pitkälle itse. Työn itsenäisyyttä korostetaan erityisesti asiakassuhteessa. (Viitanen 1997)

Fysioterapeuttien ammattikulttuurin on todettu olevan eheä ja tiivis. Sen vahvoja piirteitä ovat erityisasiantuntijuuden korostuminen, yksiköiden etnosentrisyys ja yksimielinen toimintaideologia, joka painottui ennaltaehkäisevään fysioterapiaan ja asiakaslähtöisyyteen. Ammattikulttuurille on tyypillistä myös tiukka työnjako ja hierarkkisuus. Väestönäkökulma puuttuu yksiköiden toiminnan suunnittelusta ja myös itse toiminnasta. Koulutuksessa on painotus ollutkin enemmän yksilöterapiassa eikä se ole valmentanut niinkään väestötasoiseen työskentelyyn. (Viitanen 1997)

Ammattikulttuurin tiivisyys toisaalta vaikeuttaa yksiköiden osallistumista moniammatilliseen yhteistyöhön. Jotta työ olisi tuloksellista, tulisi saman ongelman piirissä työskentelevien erilaisen koulutusohjelman omaavien yhteistyön olla kiinteää ja kitkatonta. Eri työntekijäryhmät eivät edes olleet selvillä koulutuksen toisille antamista valmiuksista ja taidoista tai toisten ammattiryhmien työn tosiasiallisesta sisällöstä. (Viitanen 1997)

Fysioterapia on osa kuntoutustoimintaa, jossa pyritään yksilössä itsessään olevien voimavarojen kehittämiseen ja/tai ympäristössä ilmenevien suoritusesteiden poistamiseen moniammatillisen yhteistyön avulla, asiakkaan kanssa tiiviissä yhteistyössä. Moniammatillisuutta tutkittaessa on todettu, että fysioterapeutin tärkein yhteistyökumppani terveyskeskuksessa on sosiaalityöntekijät (61 %), omaishoitajien kanssa teki 33 % yhteistyötä, kotipalvelun työntekijöiden kanssa 24 % ja palvelutalon/vanhainkodin henkilökunnan kanssa 18 %. Sen sijaan fysioterapeuteilla on ollut vaikeuksia yhteistyössä vuodeosastojen henkilökunnan ja lääkäreiden kanssa. Lääkäreiden ja fysioterapeuttien yhteistyön esteeksi on osoittautunut lääkäreiden puutteellinen tieto fysioterapiasta, puutteellinen hoitoon liittyvä yhteistyö ja kommunikaatio. (Kekki & Heino 1988, Viitanen 1994)

Fysioterapeutin työhön liittyy kehittämistarvetta, sillä asiakkaat ovat tulevaisuudessa yhä vaativampia ja tietoisempia oikeuksistaan. Potilas tulee huomioida voimakkaammin päätöksenteossa ja se edellyttää vahvaa tietoperustaa, ajattelua ja kognitiivisia taitoja. Lisäksi tarvitaan reflektointikykyä, ennakkointia ja tietoisuutta toiminnasta. Keskeistä on myös yhteistyö eri ammattiryhmien kanssa työskenneltäessä väestövastuista koko sosiaali- ja terveysalan työkentällä. (Higgs 1992, Richardson 1992)

Perusterveydenhuollossa korostuu voimakkaasti ennaltaehkäisevä työ. Erityisiä kohderyhmiä ovat työikäisten työkyvyn ylläpitäminen, ikääntyvän väestön toimintakyvyn ylläpitäminen sekä vammaisten ja vajaakuntoisten kuntoutustyö (Valtioneuvoston selonteko kuntoutuksesta 1998). Viitanen (1997) tutkimuksen mukaan ennaltaehkäisevä fysioterapia näytti perustuvan ns. funktionaaliseen terveyden edistämisen malliin, joka korostaa yksilön osuutta ja sairauksien ehkäisyä terveyden edistämisen päämääränä. Fysioterapiayksiköt tarvitsisivat kuitenkin uuden väestö- tai kuntalaisnäkökulman huomioivan työorientaation. Toiminnan suunnittelun tulee lähteä kuntalaisista ja heidän tarpeistaan, jolloin tarvitaan tietoutta kuntalaisten sairastavuudesta, palveluiden tarpeesta, palveluiden käyttäjistä ja esimerkiksi kunnan ikä- ja elinkeinorakenteesta. (Viitanen 1997)

Fysioterapian koulutuksen siirtyessä kansainvälisen käytännön mukaisesti korkeakoulutasoiseksi on oletettavaa, että koulutuksella pystytään vastaamaan fysioterapeutin työssä tarvittaviin ns. tulevaisuuden työtaitoihin. Näitä ovat mm kommunikaatiotaidot, ajattelun, oppimisen, tiimityöskentelyn, tutkimisen, arvioinnin ja ongelmanratkaisutaidot. Tärkeitä fysioterapeutin työssä tarvittavia valmiuksia ovat myös tietoisuus kuntoutusalan kehityksestä ja taloudesta sekä kyky arvioida oman toiminnan tuloksellisuutta. Reflektiivisyys ja itseohjautuva oppiminen yhdessä joustavan ja luovan ajattelukyvyn kanssa mahdollistavat fysioterapeutin jatkuvan työssä kehittymisen. Näitä valmiuksia tulee painottaa koulutuksessa teoreettisten ja käytännöllisten taitojen ohella. (Hunt, Higgs, Adamson & Harris 1998)

3. KOULUTUKSEN TAUSTATEKIJÄT

3.1 Katsaus koulutuspolitiikan historiaan 1900-luvulla

Koulutuspolitiikka on kansallista ja sitoutuu kehityshistoriaansa. Silti koulutuspolitiikassa on havaittavissa yhteisiä piirteitä eri maiden välillä. Eräät koulutusjärjestelmässämme edelleen selvästi nähtävissä olevat piirteet, kuten koulutuksen järjestäminen eri tasoisissa oppilaitoksissa, opetuksen keskitetty ohjaus ja oppiainejärjestelmä ja tasa-arvon ensisijaisuus ovat perua Ruotsin vallan ajalta. Suomen koulutushallinto, lukiot ja muut oppilaitokset muotoutuivat samanlaiseksi kuin emämaassa. Ruotsi sovelsi erityisesti saksalaisia koulutusmalleja. (Lappalainen 1991, Kivinen, Rinne, Järvinen, Koivisto & Laakso 1995, Laukkanen 1997)

Koululaitoksen kehittymiseen vaikutti merkittävästi keisari Aleksanteri II:n yhteiskunnallinen uudistusohjelma, johon sisältyi kansakouluasetus vuonna 1866. Tuolloin luotiin myös koulutuspolitiikan yhteiskunnallisten rakenteiden perusta: valtio järjesti ja kunnat toteuttivat peruskoulutuksen. (Hirvi 1996)

Ammattikoulut käynnistyivät käsityöläiskouluista, joita oli vuodesta 1885 vuoteen 1920. Vuonna 1920 annettiin säädös uudelle koulutyypille: ammatteihin valmistavalle koululle. Kehitystyö jatkui vuonna 1939, jolloin säädettiin yleisiä ammattikouluja, valmistavia ammattikouluja ja ammattioppilaskouluja koskeva lainsäädäntö valtionapuineen. Tarkoituksena oli pyrkiä voimakkaasti laajentamaan ammattikoulutusta, mutta laajeneminen tapahtui vasta vuonna 1958, jolloin kunnille annettiin velvoite hankkia ja ylläpitää ammattikoulupaikkoja vähintään yksi kutakin tuhatta asukasta kohden. Nykyiset koulutuskuntayhtymät syntyivät tämän velvoitteen pohjalta. (Räty 1982, Törmälä 1994)

Sotien jälkeinen koulutuspoliittinen ajattelu voidaan jakaa kolmeen pääjaksoon. Sotien jälkeinen uudelleenrakennustyö suuntautui pitkälti maatalousvaltaisen yhteiskunnan koulutuksellisten tarpeiden organisointiin. Tällöin oli tyypillinen rakenne kansa- ja kansalaiskoulu sekä hitaasti kehittynyt ammatillinen koulutus. Toisaalta oli olemassa virkamiespainotteinen oppikoulu, joka valmensi yliopistoon. Kuusikymmenluvulla teollisen yhteiskunnan voimistuessa oli keskeisinä tavoitteina koulutuksellinen tasa-arvo, umpiperien poistaminen ja työelämästä lähtevä koulutuksen määrällinen ja sisällöllinen suunnittelu. Kolmas koulutuspoliittinen vaihe alkoi vuosina 1977-78, jolloin Suomessa omaksuttiin kehitysstrategiaksi teknologinen kehitystyö. (Volanen 1988)

Koulutusajattelu kansainvälistyi 1960-luvulla OECD:n raporttien ansiosta. Yliopistot ovat aina olleet kansainvälisiä ja ne ovatkin tietyissä vaihtelun rajoissa kansainvälisesti samankaltaisia. Myös yleissivistävän koulutuksen olemukseen on kuulunut eräänlainen paikallisuudesta irrallisuus. Esimerkiksi lukiot ovat kouluttaneet opiskelijoita maailman yliopistoihin. Sen sijaan ammatillinen koulutus on sitoutunut vahvasti paikallisympäristöihin. Näin ollen ammatillisen koulutuksen järjestelmissä on ollut enemmän eroja eri maiden välillä. (Salminen 1996)

Koulutuksen ja koko koulutuspolitiikan asema ja rooli yhteiskunnassa on korostunut 1970-luvulta lähtien. Koulutuksesta on tullut yhä tärkeämpi osa yhteiskuntapolitiikkaa, talouspolitiikkaa, kulttuuripolitiikkaa, työpolitiikkaa, teknologiapolitiikkaa ja sosiaalipolitiikkaa. Koko aikuisväestön sisällyttäminen koulutuksen piiriin muuttaa näkemyksiä koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. On kyse koko väestön henkisen kapasiteetin lisäämisestä ja hyödyntämisestä. Koulutuspolitiikassa oli havaittavissa "yleismaailmallinen koulutusideologia", johon sisältyy epäkriittinen usko siihen, että koulutus on tehokas ja jopa ensisijainen keino lisätä talouskasvua, supistaa työttömyyttä, lisätä eri yhteiskuntakerrostumien ja sukupuolten välistä tasa-arvoa ja hoitaa erilaisia yhteiskunnallisia ongelmia. (Lehtisalo 1994, Takala 1995)

Vuosikymmeniä valmistellusta yhtenäiskoulusta saatiin päätös 1960-luvulla. Peruskoulun syntyminen käynnisti tarpeen kehittää yhtenevä keskiaste, jotta joustava siirtyminen seuraavalle kouluasteelle oli mahdollista. Keskiasteen uudistus edellytti pitkän valmistelutyön ja opettajien täydennyskoulutusta, joten uudistus astui voimaan vasta 1987. Tällöin oli myös uudistettu peruskoulun opetussuunnitelmat sekä lukion ja ammatillisten oppilaitosten lait. Samoin korkeakoulujen tutkinnon ja hallinnon uudistukset toteutettiin 1970-luvulla kiivaasta jarrutuksesta huolimatta. (Kivinen ym 1995, Lehtisalo 1994)

Keskiasteen uudistuksen eräs keskeinen periaate on ollut se, että ensin valitaan koulutusala ja sitten tämän alan sisällä koulutusaste. Tämän tarkoituksena oli vähentää sosiaalisen taustan vaikutusta koulutusasteen valintaan ja korostaa nuoren omaa kiinnostusta. Tähän tavoitteeseen ei kuitenkaan päästy odotetulla tavalla. (Volanen 1988).

Keskiasteen kehitysmahdollisuutena nähtiin se, että ammatillisista oppilaitoksista - erityisesti opistoista - muodostettaisiin alueellisia ja alueittaisia kehittämiskeskustoja, joilla on kolme tehtävää: peruskoulutus, ammattikäytännön kehittäminen, tutkimus- ja tuotekehittäminen. Tällöin niiden katsottiin tekevän yhteistyötä yliopistojen kanssa. Kehittämiskeskustuksen odotettiin muodostuvan eri oppilaitoksista ja oppilaitosmuodoista, jotka muodostavat toiminnallisen verkoston. (Volanen 1988)

Keski-asteen rakenteellinen uudistustyö joutui periaatteellisiin ristiriitoihin jo uudistustyön alkuvaiheessa. Toteutunut rakenne on moninkertainen kompromissi. Uudistus osoittautui heti liian varovaiseksi eikä sen yhteydessä pystytty riittävästi suhteuttamaan ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen keskinäissuhteita. Toisaalta keskiasteen rakenteelliset ratkaisut oli sidottu tuotantoalakohtaiseen peruslinjajakoon, joka teknologian muutoksen myötä vaati uudelleenryhmittelyä. Keskiasteen rakenteellisiin ja etenkin määrällisiin ongelmiin liittyi myös se, että lukioon menevien osuus nousi yli puoleen ikäluokasta. Sen sijaan ylioppilaille ei oltu vastaavasti lisätty koulutuspaikkoja, joka johti siihen, että ylioppilaita haki jatkokoulutukseen 1,5 ikäluokan verran yli ikäluokan. (Volanen 1988)

Voimakkaat muutokset ja koulutuspoliittinen keskustelu saivat aikaan 1980-luvun lopussa voimakkaan ns. työelämäargumentin uudelleen arvioinnin. Syynä tähän oli, että työvoimasta oli noin puolet ilman ammatillista koulutusta, ikäluokat olivat pienenemään päin, teollisen yhteiskunnan muutos oli voimakas ja samanaikaisesti oli meneillään voimakas tiedotusvälineistön uudelleenrakentaminen ja välineellistyminen. Koulutuksen oli luotava yksilökohtaiset edellytykset elämänhallintaan koko elämänkaarta varten epävarmuuden olosuhteissa. (Volanen 1988)

Koulutuksellinen säätely on ollut vankkaa aina 1980-luvun loppuun asti. Keski- ja perusasteella on vallinnut keskusvaltainen komentojärjestelmä; kansallinen opetussuunnitelma, vuosittaiset ja viikottaiset koulunkäyntiajat, opettajien kelpoisuusehdot, opetusvelvollisuudet ja palkkaukset, koulupiirit, pakolliset ja vapaaehtoiset oppiaineet ja niiden määrät on tiukasti päätetty keskusvallan taholta ja määräysten noudattamista valvottu erityisillä tarkastusjärjestelmillä. Samoin korkea-asteella sivistysyliopistoperinteestä huolimatta niiden säätely opetusministeriöstä käsin on opetussuunnitelmallisesti ollut varsin tiukkaa, eikä esimerkiksi uusia korkeakouluja, professuureja, koulutusohjelmia tai oppiaineita tällöin voitu maahan perustaa paikallisina päätöksin. (Kivinen ym. 1995)

3.2 Koulutuspolitiikan muutokset 1990-luvulla

Koulutuspolitiikan muutokseen on vaikuttanut 1990-luvulla OECD-maiden julkishallinnon kehittämisen keskeinen piirre, jonka mukaan tuotettujen palvelujen toimivuus ja tulosten korostaminen on tärkeämpää kuin kuvailla, millaisia palveluja tulisi tuottaa tai miten niihin tulisi päästä. Keskeisenä perusteluna ovat budjettipaineet, yleisön vaatimusten yleinen lisääntyminen, usko julkisen sektorin kehityksen myönteiseen vaikutukseen kokonaistalouden kehityksessä, paineet perustella julkisia palveluja yhä tarkemmin ja uudet teknologiset mahdollisuudet tuottaa palveluja. (OECD 1996)

Samanaikaisesti taloudellinen lama on vaikuttanut koulutukseen: työvoiman heikko kysyntä ja suuri työttömien määrän kasvu on nostanut esiin tuottavuuden ja laadun kysymykset. Koulutuksen tuotosvaatimukset ovat kasvaneet ja koulutukseen tehtävät investoinnit ovat entistä tarkemman arvion kohteena. Arvioinnin kohteena on koulutusjärjestelmän taloudelliset-sosiaaliset yhteydet. (Väärälä 1995)

Koulutussuunnittelun lähtökohtana on ollut inhimillisen pääoman käsite, jolle on ominaista usko koulutukseen tehtyjen investointien hitaasta, mutta varmasta takaisinmaksusta. Lisäksi on huomioitava koulutettavien ajankohtaiset tarpeet laajentamalla oppimista, tuomalla muuta maailmaa koulun sisään ja viemällä oppimista koulun ulkopuolelle. Tämä edellyttää työelämän ja koulutuksen kiinteämpää yhteistyötä. (Raivola 1996)

Suomessa oli edelleen 1990-luvun alussa yksityiskohtainen ja koulutustoimintojen keskitettyyn ennakkolliseen ohjaukseen perustuva lainsäädäntö. Laeissa, asetuksissa ja normipäätöksissä määriteltiin

opetussuunnitelmien sisällöt, koulutuksen järjestämismuodot, opettajien kelpoisuusvaatimukset, hallinnon rakenteet ja kustannusperusteet. Sektoroitunutta järjestelmää ovat pirstaloineet omat lainsäädäntönsä, virkamieskuntansa ja hallintonsa. (Kivinen ym. 1995)

Opetussuunnitelman ohjaus ja rahoituksellinen ohjaus onkin ollut Suomessa erittäin tiukkaa. Valtakunnallisesti standardoidut opetussuunnitelmat ovat antaneet kansainvälisesti vertaillen hyvin vähän koulukohtaista liikkumavaraa. Myös korkeakoululaitoksen tutkintojärjestelmän ja koulutusohjelmajärjestelmän kehitys on kulkenut aina 1990-luvulle asti kohti varsin tiukkaa säätelyä. Samoin suomalainen korkeakoulujärjestelmä on ollut täysin julkisen vallan omistama. Merkittävin rooli yksityisellä rahoituksella on ollut korkeakoulututkimuksen, aikuiskoulutuksen ja hiukan myös ammatillisen koulutuksen kohdalla. Valtionosuusjärjestelmän uudistuksen myötä rahoituksellista ohjausvaltaa on selvästi jaettu enemmän kunnille, osittain niiden sisällä myös kouluille. Lainsäädännöllisen, rahoituksellisen ja koulutusohjelmittaisen ohjauksen vähenemisen sijaan korkeakoulut on sidottu uuteen tulosoajaukseen, jossa sitoudutaan jatkuvaan arviointijärjestelmään. (Kivinen ym. 1995)

Eri OECD-maiden koulutuspolitiikkaa verrattaessa on voitu todeta yhteisinä piirteinä seuraavat tekijät:

1. Kansallisen opetussuunnitelmapolitiikan merkitys on lisääntynyt, jolloin turvataan yhdenvertaiset palvelut ja tehokkuus.
2. Tilivelvollisuus ja tulosvastuu julkisista palveluista on korostunut ja koulujen edellytetään olevan tulosvastuussa hallinnon lisäksi yhä enemmän kuluttajille ja heidän vaatimuksille.
3. Koulutuksen kontrollointi on lisääntynyt, jolloin kuluttajien osuus kontrolloijina ja valintojen tekijöinä on korostunut.
4. Evaluaatio on tärkeä kaikissa maissa.

Suomessa evaluaatio on kohdistunut pelkästään järjestelmätason kysymyksiin, jolloin kehittämisvaatimuksia ei perustella yksittäisen koulun tai kunnan poikkeavalla tuloksella. (Laukkanen 1997)

Em. tekijät ovat johtaneet siihen, että 1990-luvulla on uudistettu kaikkia koulutustasoja ja koululakeja. Merkittävin uudistushanke on ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentaminen. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion saavutettua harjakorkeutensa on haluttu tietyt vanhat alamaisvaltion perinteet romuttaa. Koulutusjärjestelmää on alettu pitää kalliina ja byrokraattisena, eikä sen itsearvoisiin tuotoksiin ilman arviointia enää luoteta. Valtaa on haluttu hajauttaa, päätöksentekoa siirtää alas, rahoitussäätelyä höllentää - ollaan siirtymässä normisäätelystä jälkijohtaisen tulosarvioinnin hyväksi. Samalla etsitään säätelyjärjestelmää ja lainsäädäntöä, jota tarvitaan nyt, Euroopan Unionin koulutuspolitiikan aikakautena. (Kivinen ym. 1995)

Instituutiotasolla koulutuspolitiikan muutos näkyy yksiköiden arvioinnin tehostumisena ja niiden keskinäisvertailuna. Tehokkuutta on pyritty lisäämään jakamalla korkeakouluille rahaa niiden saavuttamien tulosten perusteella. Keskeisenä tavoitteena on ollut muista erottuvien huippuyksiköiden nimeäminen. Lisäksi järjestelmän kasvuun ja yhtenäistämiseen tähtäävästä politiikasta on siirrytty eriytymistä edesauttavaan politiikkaan. (Liljander 1996a)

Kansainvälisissä vertailuissa Suomen koulutusrakenteessa on havaittavissa kolme merkittävää piirrettä: koulutusajat ovat maailman pisimpiä ja korkeakouluopiskelijoiden keskimääräinen ikä on OECD-maiden korkein. Toisaalta korkeakoulutus painottuu voimakkaasti tekniikkaan ja luonnon-tieteisiin ja lisäksi tutkijakoulutuksen käyneiden määrä on viime vuosina kasvanut nopeasti. Keskeiset ulkoiset muutosta aikaansaavat tekijät ovat nousseet työelämän muutoksista ja koulutuksen analyysistä. (Hernesniemi ym. 1995)

OECD-maiden vertailussa esiin tulleet järjestelmätason ongelmat liittyvät eri koulumuotojen ja -asteiden välisiin suhteisiin, oppilasvirtoihin ja niiden erilaisiin ruuhkautumiin, moninkertaiseen kouluttautumiseen ja viime kädessä työelämään sijoittumisen pitkittymiseen (OECD 1993). Valmistumisikä on korkea, 40 % on ennen opisto/amatillisen korkea-asteen opintojensa aloittamista jo suorittanut jonkin toisen amatillisen tutkinnon ja lähes 70 %:lla valmistuvista on vielä suunnitelmia jatkaa opintoja, mieluiten yliopistossa ja korkeakouluissa. Keskimääräinen valmistumisikä opisto/amatillisen korkea-asteen opinnoista oli alhaisin merkonomeilla (23 vuotta) ja korkein käsi- ja taideteollisuuden sekä sosiaali- ja terveysalojen opiskelijoilla (27 vuotta). Pidentyneet koulutusajat ovat muuttaneet työhön siirtymisikää, joka on noussut kolmella vuodella yhden sukupolven aikana. (Korhonen & Mäkinen 1994, Koulutus Suomessa 1998)

Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1991-1996 määritellään koulutuksen ja tutkimuksen pitkän aikavälin kehittämissuunnitelmiksi koulutussisältöjen uudistamisen, opetuksen yksilöllistämisen ja valinnaisuuden lisäämisen. Keskeisimpiä kehittämistoimia ovat mm. koulutusjärjestelmän toiminnan tehostaminen ja koulutusrakenteen kehittäminen sekä koulutuksen laadun parantaminen.

Ammatillisen koulutuksen yleisiksi tavoitteiksi määritellään em. suunnitelmassa koulutustason nostaminen, koulutuksen laadun parantaminen, koulutusrakenteen joustavuuden lisääminen ja jatko-opintomahdollisuuksien kehittäminen. Lisäksi keskeisiä tavoitteita ovat koulutussisältöjen valinnaisuuden lisääminen sekä yksilöllisten opintokokonaisuuksien muodostaminen yli oppilaitosrajojen.

Ammatillisessa koulutuksessa onkin suoritettu rakenteellinen ja sisällöllinen uudelleenorganisointi. Uuteen vaiheeseen liittyy koulutuksen horisontaalinen ja vertikaalinen integrointi. Koulutusjärjestelmää pyritään samanaikaisesti integroimaan eurooppalaiseen koulutusjärjestelmään ja ajatteluun. Tähän liittyvät tutkintojen uudistaminen, koulutusaikojen muokkaus ja kansainvälistymishaasteet. (Väärälä 1995)

Rakenteellisen kehittämisen lähtökohtana on ollut valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle (22.5.1990), jossa ammatillisten oppilaitosten opiskelijoille tarjotaan ammatillisen koulutuksen ohessa mahdollisuudet korkeakouluopintojen harjoittamiseen. Tämä mahdollistettiin ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeilujen yhteydessä, jolloin selvitettiin ammatillisen oppilaitoksen ja korkeakoulujen välisen väylän uudistamista. Tarkoituksena oli, että erityisesti samalla paikkakunnalla toimivat korkeakoulut ja ammatilliset oppilaitokset lisääisivät yhteistyötään ja selkeyttävät työnjakoaan toiminnan tehostamiseksi ja taloudellisten säästöjen aikaansaamiseksi. Tämän selonteon mukaisesta kokeilusta oli kyse myös fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilussa.

Rakenteellisen kehittämisen kanssa samanaikaisesti on ollut uudelleen arvioitavana käsitykset koulun kasvatustyön arvoperustasta ja tavoitteista. Käsitykset ihmisenä olemisesta, henkisestä kasvusta, tiedosta ja oppimisesta ovat muuttumassa filosofisen ja psykologisen tutkimuksen myötä. Tiedon rooli auktorisoituna välittäjänä on horjunut ja tieto ei enää merkitse valtaa. On kysymys enemmänkin kokonaisuuksien hallinnasta ja informaatiotulvan karsimisesta, valitsemisesta ja jäsentämisestä. (Kohonen & Leppilampi 1994)

Sisällöllisesti ammatillinen koulutus on perinteisesti suunniteltu työmarkkinoilta tulevien viestien mukaan. Työelämän nopeat muutokset ovat asettaneet koulutuksen ja työelämän suhteen uuteen valoon. Ongelmaksi todettiin Matti Pekkasen työllisyystyöryhmän mietinnössä se, että ammatillinen koulutus ei johda riittävän syvälliseen erikoistumiseen, mutta ei myöskään anna riittävästi niitä yleisiä valmiuksia, joita työntekijät tarvitsevat jatkuvasti muuttuvilla työmarkkinoilla. Koulutuksen tuleekin antaa ammatilliset perusvalmiudet, joiden pohjalta työelämän todellisten työtehtävien oppiminen sekä ammatillinen kasvu voivat toteutua. Ammatilliset perusvalmiudet ovat sellaisia tietoja ja taitoja, joilla on käyttöä laajoilla työelämän alueilla ja koko maassa. (Numminen 1994)

Koulutuksen sisältöjä on yhtenäistetty ja laaja-alaistettu. Uudistukset ja koulutustarjonnan muutokset on toteutettu keskitetyn suunnittelujärjestelmän avulla. Keskitettyä suunnittelua on kevennetty ja päätöksen tekoa on siirretty alue- ja paikallistasolle. Opetussuunnitelmatyössä tämä on merkinnyt yksityiskohtaisen ohjauksen vähenemistä, opetuksen sisältöjen toteuttamistapojen vaihtoehtoratkaisuja ja yhteistyöverkkojen kehittämistä. Tarkoituksena on, että koko koulutusjärjestelmä muuttuu yhä joustavammaksi. Tämä merkitsee, että suunnitelmia jatkuvasti tarkistetaan tulosten arvioinnin ja toimintaympäristöjen muutosten pohjalta.

Suomen koulutusverkko on muodostunut pääosin pienistä, hajallaan toimivista oppilaitoksista. Oppilaitosverkon rakenteeseen ovat vaikuttaneet koulutustarpeiden lisäksi oppilaitosten ylläpitäjien intressit ja sijaintikuntien kilpailu. Rakenteellisia säästöjä tavoiteltaessa koko verkon rationalisointi on ollut ajankohtaista. Ulkomainen kokemus kuitenkin osoittaa, etteivät oppilaitokset juuri koskaan sulaudu yhteen vapaaehtoisesti. Vapaaehtoisimmin oppilaitokset ovat Suomessa liittyneet yhteen ammattikorkeakouluja pystytettäessä. Oppilaitosten yhteen sulauttaminen on voimakas organisatorinen muutos, joka vaikuttaa oppilaitosten sisäisen tasapainon lisäksi alueelliseen tasapainoon. Samanaikaisesti muutoksen rajuutta voimistaa korkeakoulustatuksen saaminen. (Järvinen 1995)

Yhteensulauttamalla on pyritty muodostamaan aikaisempaa suorituskykyisempiä organisaatioita, joissa resurssien hyödyntäminen tehostuu ja henkilökunnan mahdollisuudet opetuksen kehittämiseen

lisääntyvät. Sulautuminen on nähty mahdollistavan innovatiivisten ohjelmien, laajempien kurssivalikoimien sekä kokonaan uusien organisatoristen rakenteiden ja toimintojen luomisen. Oppilaitoksista on tullut vahvempia niin kansallisilla kuin kansainvälisilläkin markkinoilla. (Järvinen 1995)

Oppilaitosten yhdentymisen katsottiin rehtoreille tehdyn kyselyn mukaan hyödyntävän ensisijaisesti opiskelijoita. Keskeisinä hyötyinä olivat opiskelijoiden valintamahdollisuuksien lisääntyminen, oppilaitosten välisen yhteistyön tehostuminen, resurssien hyödyntämisen tehostuminen ja asiantuntijuuden lisääntyminen. (Järvinen 1995)

Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995 - 2000 määrittelee koulutuksen ja tutkimuksen pitkän aikavälin kehittämissuunnitelmiksi koulutuksen korkean laadun, koulutuksellisen tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen periaatteen. Erityisiä painopistealueita ovat koulutuksen perusturva kaikille, elinikäisen koulutuksen periaate, koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön lisääminen sekä yrittäjyysvalmiuksien parantaminen, kansainvälistyminen ja kieliohjelman monipuolistaminen, tietostrategian, kestävä kehityksen ja matemaattis-luonnontieteellisen osaamisen kehittäminen. Tutkimuksen kehittämisen kriteerit ovat korkea laatu, tutkimuksen vapaus, eettisyys sekä perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen tasapaino. Erityistä huomiota kiinnitetään myös koulutuksen ja tutkimuksen arviointiin. Koulutus ja tutkimus katsotaan keskeiseksi osaksi Suomen strategiaa, jonka tavoitteena on kansalaisten hyvinvointi, kulttuurin rikkaus, kestävä kehitys ja taloudellinen menestys. (Opetusministeriö 1995)

Keskeisenä tavoitteena on myös koulutusjärjestelmän tehokkuuden parantaminen. Tutkintojen suoritusastetta pyritään nostamaan koulutuksen läpäisyprosenttia nostamalla ja opintojen ohjausta tehostamalla sekä valintaperusteita ja pääsykokeita kehittämällä. Keskeistä on myös elinikäisen oppimisen mahdollistaminen vähentämällä epätarkoituksenmukaista päällekkäiskoulutusta sekä hyväksi lukemalla aiempia opintoja ja työkokemusta. (Opetusministeriö 1995)

Koulutusjärjestelmäämme on kolmen viime vuosikymmenen aikana kehitetty tuloksellisemmin kuin missään muualla. Tätä kehitystyötä arvostetaan myös kansainvälisesti. Keväällä 1999 arvostettu sveitsiläinen liikkeenjohdon instituutti IMD arvioi Suomen koulutusjärjestelmän kokonaisuuden olevan maailman paras. Mm. muut pohjoismaat ja Yhdysvallat jäivät arviointituloksessa Suomen jälkeen. (Lehtisalo 1999)

3.3 Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulujen koulutuspolitiikan tavoitteet 2000-luvulle

Uuden vuosituhannen koulutuksen kehittämissuunnitelmassa korostetaan kansallisen sivistystyön periaatteita, jonka mukaan yleissivistykseen kuuluvat niin tiedolliset valmiudet kuin eettinen ja esteettinen herkkyys, kehittynyt tunne-elämä, havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot, työn teossa tarpeelliset perustaidot sekä taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä. Sivistyminen edellyttää jatkuvaa monipuolista tietojen hankintaa ja niiden kriittistä arviointia. Näiden lisäksi keskeisiä ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulujen koulutuksen suunnitteluun vaikuttavia tekijöitä ovat globalisaation ja työelämän muutosten vaikutukset. (Opetusministeriö 1999)

Koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksen edistämistä varten opetusministeriöön on perustettu vuonna 1998 kuusi ammatillisen koulutuksen yleistä toimikuntaa ja 24 alakohtaista koulutustoimikuntaa. Asetetut toimikunnat korvaavat aiemmat opetusministeriön koulutussuunnitteluneuvottelukunnan ja Opetushallituksen alaiset koulutustoimikunnat. Toimikuntien toimiala kattaa nuorten ja aikuisten ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen, ammattikorkeakoulujen opetuksen ja yliopistoissa annettavan ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen. Toimikunnat seuraavat, arvioivat ja ennakoivat koulutustarjontaa ja -kysyntää, tuottavat koulutusrakenteen ja -sisältöjen kehittämisselvityksiä ja tekevät ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi. Koulutustoimikuntien tehtävänä on lisäksi käsitellä Opetushallituksen vahvistettavaksi kuuluvien opetussuunnitelmien ja näyttötutkintojen perusteet. (Rinne 1998)

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ohella tehdään voimakkaasti kehittämistyötä myös toisen asteen koulutuksessa painottaen juuri työelämäyhteyksien kehittämistä ja opiskelijoiden jatko-opintokelpoisuutta. Vuoteen 2001 mennessä tulee ammattitutkinnoista kolmivuotisia, jolloin kaikkiin tutkintoihin sisällytetään puolen vuoden työssäoppimisjakso. Työssäoppimisen laadukas toteuttaminen edellyttää uudenlaista yhteistyötä koulutuksen järjestäjien, oppilaitosten ja työpaikkojen välillä,

tiedottamista, opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutusta että alakohtaisten toteuttamismallien kehittämistä. Normaalin koulutusrakenteen lisäksi käynnistetään 2+1 -kokeilut, joissa kaksi vuotta opiskellaan oppilaitoksessa ja yksi vuosi työpaikalla. Koulutuksen rakenteesta pyritään saamaan pysyvä, jolloin tutkintonimikkeet ovat tunnettuja ja pysyviä ja ainoastaan sisällöllisesti muutetaan koulutuksia vastaamaan työelämän tarpeita. (Kuusi 1998, Opetusministeriö 1999)

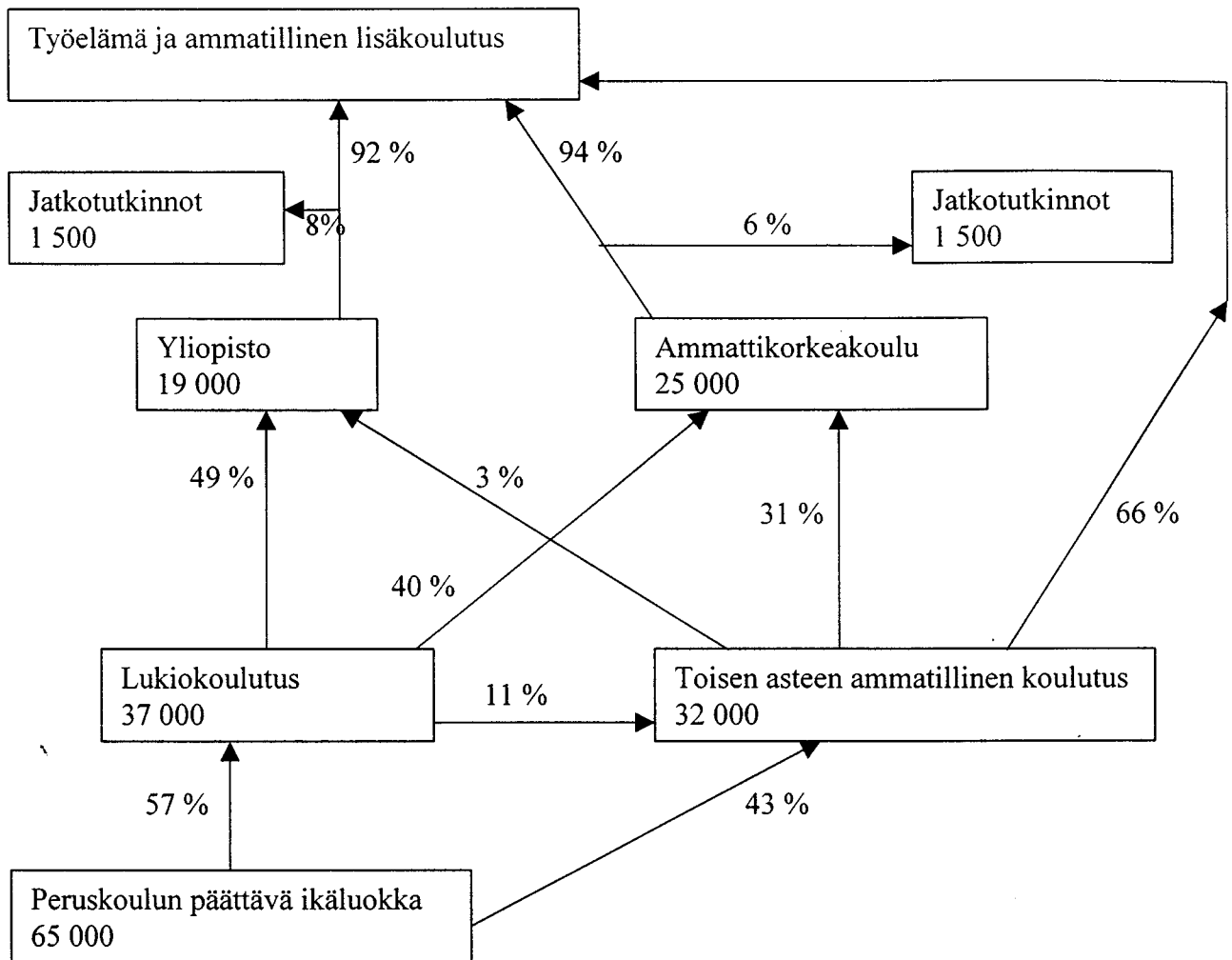
Lisäksi toisen asteen koulutuksessa ajatus vuosikymmenen vaihteessa kuopatusta nuorisokoulusta - yhdistetystä lukiosta ja ammattikoulusta - ei ole kokonaan kuollut, sillä jako yleissivistykseen ja käytännön työhön on purkautunut entisestään: lähes kaikessa työssä tarvitaan esimerkiksi kieliä. Ylioppilastutkinnon rinnalle on kehitetty erilaisia vaihtoehtoja, kuten päättötyö tai ammatillinen ylioppilastutkinto, josta ei selviä "vain kirjoittamalla". Kuitenkin vuonna 1998 uudistuvissa koululaissa on erillään lukio- ja ammattikoululait, vaikka meneillään on samanaikaisesti 16 nuorisoasteen kokeilua. (Kuusi 1998)

Ammattikorkeakoulujen nykyinen määrä uskotaan olevan sopiva taloudellisuuden, tehokkuuden ja kansainvälisen kilpailukyvyn ja uskottavuuden kannalta. Koulutuksen ja tutkimuksen vuosille 1999-2004 kehittämissuunnitelmassa asetetaan kuitenkin tavoitteeksi kehittää ammattikorkeakouluverkkoa niin, että se palvelee entistä paremmin alueellista kehittämistä ja siten, että verkko muodostuu taloudellisista ja tehokkaista kokonaisuuksista. (Valtioneuvosto vakinaisti viisi ammattikorkeaa 1999, Opetusministeriö 1999)

Koulutusjärjestelmän kehittämisen tärkeä lähtökohta on se, että vältetään koulutuksellisten umpiperien syntyminen. Koulutuksen kehittämissuunnitelmassa korostetaan elinikäistä oppimismahdollisuutta tasapuolisesti kaikille kansalaisille. Ammatillisen tutkinnon antamaa jatko-opintovalmiutta kehitetään ja ammatillista tietä etenevien opiskelijoiden opintoväylien toimivuutta ja korkeakoulutukseen pääsyä seurataan 2000-luvulla. Lisäksi korkeakoulujen tulee kehittää omaa toimintaansa huomioiden ammatillista väylää tulevien opiskelijoiden vaatimukset. (Opetusministeriö 1999)

Koulutuksellisten umpiperien välttäminen on yksi lähtökohta myös ammattikorkeakoulun jatkotutkintojen suunnittelutyölle. Toinen perustelu on se, että jatkotutkinnon avulla pyritään estämään omalta osaltaan ammattikorkeakoulu- ja yliopistotutkinnon sulautuminen toisiinsa. Opetusministeriö on nimittänyt asiantuntijatyöryhmän selvittämään jatkotutkintojen pilottihankkeisiin soveltuvia koulutusaloja. Pilottivaiheen aikana on tarkoitus selvittää, tarvitaanko jatkotutkintoja kaikilla aloilla, mikä olisi niiden järkevä pituus ja päättötyön osuus opinnoista sekä mitkä olisivat päättötyön muodot ja pedagogiset ratkaisut. Alkuvaiheessa on keskusteltu tietoteollisuuden sekä sosiaali- ja terveystieteiden jatkotutkinnoista, jotka suunniteltaisiin tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1999-2004 (Opetusministeriö 1999) vahvistetaan, että 40-60 opintoviikon laajuiset jatkotutkinnot käynnistetään asteittain muutamilla aloilla, joilla työelämän tarpeet sitä edellyttävät. (Heinonen & Hintsanen 1998)

Suomessa on Euroopan suurin määrä aloituspaikkoja korkeakouluissa, sillä vuonna 2000 on jopa 65 %:lla ikäluokan nuorista mahdollisuus korkeakouluopiskeluun. Koulutusvirtojen kulkua on hahmoteltu Koulutuksen ja tutkimuksen vuosille 1999-2004 ajoittuvan kehittämissuunnitelman valmisteluryhmän väliraportin (16.9.1998) mukaan seuraavasti (kuvio 3):



Kuvio 3. Koulutusvirtojen kulku vuonna 2004 (Opetusministeriö 1998a)

Suunnitelman mukaan ammattikorkeakoulut tulevat tarjoamaan 57 % ja yliopistot 43 % korkeakoulupaikoista. Suunnitelma merkitsee huomattavaa ammatillisen koulutuksen väylän lisääntymistä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Tavoitteena on, että korkeakouluihin tulee 75 % lukioväylää pitkin ja 25 % ammatillista väylää pitkin. Ammattikorkeakoulujen aloituspaikoista varataan 40 % ja yliopistoihin valittavista 5 % varataan ammatillista väylää tuleville. Opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen välisissä tulossopimuksissa on kirjattu tavoitteeksi nostaa juuri ammatillista väylää tulevien opiskelijoiden määrää. (Opetusministeriö 1998a)

Tutkijakoulutuksen suhteen tavoitteena on, että noin 2,5 % ikäluokasta tulee työelämään tutkijakoulutuksen suorittaneena. Ammattikorkeakouluihin kehitettävien jatkotutkintojen vastaavaksi tavoitteeksi asetetaan samoin 2,5 % vuonna 2004. Jatkossa oletettavasti jatkotutkintojen määrää tullaan nostamaan. (Opetusministeriö 1998a)

Tavoitteena on lisäksi nostaa suoraan korkeakouluopintoihin siirtyvien määrää. Vuonna 1997 aloitti yliopisto-opinnot vain alle kolmannes saman vuoden ylioppilaista. Vuoden 2004 tavoitteeksi asetetaan, että noin 43 % kaikista yliopisto-opinnot aloittavista ja 32 % ammattikorkeakoulun aloittavista on saman vuoden ylioppilaita. Lisäksi tavoitteena on, että noin 19 % ammattikorkeakouluopinnot aloittavista on samana vuonna toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneita. (Opetusministeriö 1998a)

Vuosien 1999-2004 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaan Suomen korkeakoulujärjestelmää kehitetään kahdesta pilarista muodostuvana kokonaisuutena (duaalimalli) siten, että yliopistot ja ammattikorkeakoulut täydentävät toisiaan. Molempia korkeakouluja kehitetään niiden omien vahvuusalueidensa pohjalta yhteistyötä, työnjakoa, kilpailua ja verkostoitumista korostaen. Korkeakoulujen yhteistyön ja työnjaon kannalta linjataan myös se, että korkeakoulujen tulee hyväksyä lukea samalla alalla suoritetusta tutkinnosta noin puolet siirryttäessä korkeakoulututkinnon jälkeen

korkeakoulusektorilta toiselle. Tämä tavoite on yhdensuuntainen tutkimuksen kohteena olevan yhteistoimintakokeilun tavoitteiden kanssa. (Opetusministeriö 1999)

3.4 Fysioterapiakoulutuksen historia ja kansainvälinen vertailu

Fysioterapiakoulutuksen käynnistyminen

Ensimmäiset lääkintävoimistelijat tulivat Suomeen jo 1800-luvun lopulla suoritettuaan Ruotsissa "gymnastikdirektor"-tutkinnon. Tutkinto antoi heille voimistelunopettajan ja lääkintävoimistelijan pätevyuden. Lääkintävoimistelijan virkoja ei tuolloin vielä ollut ja useat heistä toimivat yksityisinä ammattinharjoittajina. (Lehtonen ym.1987)

Suomessa fysioterapian opetus on alkanut vuonna 1882 Helsingin yliopiston voimistelulaitoksella vapaaehtoisena oppiaineena voimistelunopettajakoulutuksen sisällä. Tsaari Nikolai II antoi vuonna 1908 asetuksen lääkitysvoimistelun koulutuksen aloittamisesta "kasvatusopillisen voimistelun ja miekkailun" opetuksen rinnalla. Tällöin koulutuksen lähtökohtana oli lääkintävoimistelijan työn näkeminen enemmän ennaltaehkäisevänä työnä kuin sairaiden ja vammaisten kuntoutuksena. Lähtökohta oli normaalissa, terveessä liikunnassa, josta lähdettiin erikoistumaan liikunnan soveltamiseen sairauksien ehkäisyssä ja hoidossa. (Lahtinen 1982, Wuolio 1982)

Fysioterapian yliopistollinen koulutus lakkautettiin vuonna 1942. Vuonna 1943 perustettiin Suomen Lääkintävoimistelijain Yhdistys ja koulutus käynnistettiin uudestaan vuonna 1945 opistotasoisena Invalidisäätiön Lääkitysvoimisteluopistossa. Vuonna 1956 koulutus keskitettiin Valtion Lääkintävoimistelukouluun. Tällöin fysioterapia miellettiin osaksi lääkinnällistä kuntoutusta ja pääpaino oli sairaiden ja vammaisten kuntoutuksessa. Luonnontieteiden kehittymisen myötä otettiin käyttöön erilaiset liiketerapian muodot ja 1950-luvulla alkoivat kehittyä myös erilaiset sähköhoidot. 1960-luvulla koulutus siirrettiin sairaanhoitajakoulun yhteyteen. (Lahtinen 1982, Löfman 1993)

Koulutuksen pituus oli kaksi vuotta vuoteen 1971 saakka, jonka jälkeen se muuttui 2,5 vuotiseksi. Vuodesta 1967 on ollut mahdollista suorittaa jollekin lääketieteen erikoisalueelle syventävä erikoistumiskoulutus, jonka tutkintoniimi on ollut erikoislääkintävoimistelija.

Keskiasteen koulu-uudistus

Keski-asteen koulu-uudistuksen myötä 1987 fysioterapeutin peruskoulutus piteni ylioppilaspohjaisessa koulutuksessa 3,5 vuotiseksi ja peruskoulupohjaisessa koulutuksessa ns. yleisjakso mukaan lukien 4,5 vuotiseksi. Koulutuksen laajuudeksi määriteltiin 120 opintoviikkoa ja 1 opintoviikon laajuus oli 35 tuntia. Uudistuksen myötä loppui myös erikoislääkintävoimistelijan koulutus.

Keski-asteen koulunuudistuksen tavoitteena oli uudistaa ammatillisen koulutuksen sisällöt vastaamaan työelämän vaatimuksia ja yhteiskunnan kehitystä. Lisäksi tavoitteena oli vähentää ja laajaa alaistaa koulutusammatteja. Erikoistavia sisältösuuksia siirrettiin jatkokoulutukseen, sillä työelämä vaati laajempien kokonaisuuksien hallintaa. Terveystieteiden kehittäminen johti kuitenkin päinvastaiseen suuntaan erikoistumiskoulutuksen siirryttyä jälleen peruslinjojen erikoisaloiksi. Tämä kuvastaa alan spesialisoitumishalua. (Järvinen 1993)

Lääkintävoimistelijan opetussuunnitelmassa ei pystytty ottamaan kovin hyvin huomioon yhteiskunnan kehitystä ja työelämän vaatimuksia. Esimerkiksi tuki- ja liikuntaelinsairauksien lisääntymistä ja väestön ikääntymistä ei juurikaan otettu huomioon opetussuunnitelman muutoksissa. Opetussuunnitelmien uudistustyötä on kritisoitu myös siitä, että niissä ei ole uudistettu ammatillisen koulutuksen sisältöjä kvalifikaatioajattelun mukaisesti niin, että lähtökohtana olisi ollut alan yleinen perusteoria. (Ekola 1985, Honka 1985, Talvitie 1991a)

Ammattikorkeakoulu-uudistus

Ammattikorkeakoulussa fysioterapeuttikoulutuksen laajuus on 140 opintoviikkoa (ov)(1 ov = 40 t), jolloin koulutuksen keskimääräinen kesto on edelleen 3,5 vuotta. Ammattikorkeakoulujen välillä on selkeitä painotuseroja eri opintosisältöjen suhteen. Lisäksi opintojen vaihtoehtoisuus ja vapaavalintaisuus mahdollistaa yksilöllisyyttä myös saman koulun sisällä. Näin ollen valmistuvilla fysioterapeuteilla on erilaisia osaamisalueita riippuen siitä, missä 17 fysioterapeuttikoulutusta antavasta koulusta he valmistuvat ja millaisen henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman he ovat suorittaneet.

Ammattikorkeakouluihin otetaan uusia fysioterapeuttiopiskelijoita vuosittain noin 400, jolloin opiskelijoita on peruskoulutuksessa yhteensä noin 1500.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksessa on pyritty vaikuttamaan samoihin koulutusjärjestelmämme puutteisiin, joihin oli jo pyritty vaikuttamaan keskiasteen uudistuksessa. Koulutuksessa painotetaan laaja-alaisuutta ja ”poikkitieteellisyyttä” unohtamatta kuitenkin tutkintojen ammatillisuutta. Tarkoituksena on ollut myös poistaa ylioppilassumaa ja kaksinkertaista koulutusta. Lisäksi tavoitteena on ollut uudistaa tiedon käsitystä ja huomioida uudet ammattitaitovaatimukset. Koska eri ammattikorkeakoulut ovat tehneet hyvin erilaisia ratkaisuja opetussuunnitelmassaan, ei voida tässä vaiheessa arvioida, miten näihin haasteisiin on pystytty vastaamaan.

Yliopistokoulutus

Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta on ainoa yliopisto Suomessa, jossa voi suorittaa terveystieteiden maisterin tutkinnon, pääaineena fysioterapia. Uuden tutkintoasetuksen mukaan tutkinnot ovat terveystieteiden kandidaatin tutkinto (120 ov) ja terveystieteiden maisterin tutkinto (160 ov). Muita tutkintoja ovat terveystieteiden lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot. Tutkinnon suorittaminen mahdollistaa toimimisen joko fysioterapian opettajana tai asiantuntijana tutkimus-, kehitys- ja johtotehtävissä. Pääsyvaatimuksena yliopistokoulutukseen on kuitenkin ollut fysioterapeutin ammatillinen perustutkinto, vaikka uuden asetuksen mukaan fysioterapian yliopistokoulutukseen voidaan ottaa myös ylioppilaita opiskelijoiksi. Fysioterapeutin ammatillisesta tutkinnosta hyväksi luetaan 25 - 35 opintoviikkoa yliopiston opintosuorituksia vastaavaksi. Siten terveystieteiden maisterin tutkinnon ja sen edellytyksenä olevan peruskoulutuksen kesto on yhteensä noin kahdeksan vuotta (270 ov).

Koulutusjärjestelmän muutokset

Fysioterapiakoulutuksen historiaa Suomessa voidaan kuvata oheisten lakien vahvistamisen ja koulutusjärjestelmän muutosten avulla. (Kuvio 4.)

Fysioterapian opetus yliopistossa	Lääk.voim. koulutus	Valtion lääk.voim. koulu		Sairaanhoito- oppilaitokset		Yliopistot		Ammatti- korkeak.	
				Koulutus AKH:n alais.		Terveystieteiden oppilaitokset			
1882-1942	1945	1956	1967	1978	1981	1987	1991	1995	1997
	SA 1231/1945 SA 85/1946		erikoislääk. voim.koulutus	SA 474/1978		SA 486/1987 SA 501/1987 SA 391/1991 SA 392/1991		SA 255/1995 SA 256/1995 SA645/1997 SA628/1997	
SA 1231/1945	Laki lääkintävoimistelijan ja hierojan toimesta								
SA 85/1946	Asetus lääkintävoimistelijain ja hierojain koulutuksesta ja ammattitoiminnasta								
SA 474/1978	Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä								
SA 486/1987	Laki ammatillisista oppilaitoksista								
SA 501/1987	Asetus terveydenhuolto-oppilaitoksista								
SA 391/1991	Laki nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulun kokeilusta								
SA 392/1991	Asetus nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulun kokeilusta								
SA 255/1995	Laki ammattikorkeakouluopinnoista								
SA 256/1995	Asetus ammattikorkeakouluopinnoista								
SA 645/1997	Yliopistolaki								
SA 628/1997	Asetus terveystieteiden tutkinnoista								

Kuvio 4 . Fysioterapiakoulutuksen historia 1900-luvun Suomessa

Kansainvälinen vertailu

Kansainvälisen toiminnan kannalta merkittävä The Standing Liaison Committee of Physiotherapists within the E.C (SLCP) on Euroopan unionin riippumaton fysioterapiaa edustava asiantuntijajärjestö, johon kuuluvat EU:n ja EFTA:n jäsenmaiden fysioterapeuttijärjestöt. SLCP:n toiminta käynnistyi fysioterapeutteja koskevan erityisdirektiivin suunnittelu- ja valmistelutyötä varten. Erityisdirektiivejä ei kuitenkaan annettu, vaan ns. yleisdirektiivin piiriin kuuluvat myös fysioterapeuttien ammatillinen koulutus ja vapaan liikkumisen edistäminen. Fysioterapeutin ammatillista koulutusta ohjaa vuonna 1989 annettu direktiivi (89/48/ETY) vähintään kolmivuotisesta ammatillisesta korkeammasta opetuksesta annettujen tutkintotodistusten tunnustamista koskevasta yleisestä järjestelmästä. (Euroopan Neuvosto 1989)

SLCP on julkaissut koulutusta koskevia raportteja, joita käytetään erilaisissa direktiivejä, vapaata liikkumista ja fysioterapiakoulutuksen yhtenäistämistä käsittelevissä keskusteluissa. Näitä ovat mm. Report on the Physiotherapy Education in the E.C (SLCP 1993a) ja Report on Post Basic Physiotherapy Education in the E.C (SLCP 1993b, SLCP 1998).

SLCP:n suosituksia tulee noudattaa jokaisessa jäsenmaassa neuvoteltaessa koulutukseen liittyvien direktiivien kansallisesta täytäntöönpanosta. Suositusten mukaan ammatillisen peruskoulutuksen tulee kestää neljä vuotta, jotta kyettäisiin vastaamaan työelämän tarpeisiin ja kehittämään fysioterapia-ammattia. Kliinistä harjoittelua tulee olla keskimäärin 1/3 koulutuksesta. Em. harjoittelusta voi enintään 1/4 olla ammattitoiminnan seuraamista ja 3/4 toteutetaan välittömässä potilas / asiakaskontaktissa. Suosituksissa korostetaan myös ehkäisevän ja perusterveydenhuollon osaamista sekä erityisryhmistä etenkin vanhusten, kehitysvammaisten ja traumatologisten potilaiden kuntoutusta. Lisäksi edellytetään, että perustutkinnon suorittaneilla tulee olla mahdollisuus akateemiseen jatkokoulutukseen. (SLCP 1993a, SLCP 1997)

Lisäksi fysioterapian maailmanliitto (WCPT) on julkaissut fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelman peruseriaatteet. Myös tämän suosituksen mukaan esitetään koulutuksen kestoksi vähintään neljää vuotta. Suositus määrittelee myöskin fysioterapeuttikoulutuksen oppiaineryhmien minimituntimäärät. (WCPT 1991)

Fysioterapeutin koulutusta vertailtaessa eri Euroopan maissa voidaan todeta, että koulutuksen pituus vaihtelee 3-4 vuoden välillä ja koulutus on siirtymässä korkeakouluihin. Suoritettava korkeakoulututkinto on Bachelor of Science(s in Physiotherapy) tai Bachelor in Physiotherapy sekä opistotasoisena Diploma in Physiotherapy. Pohjoismaista Ruotsissa yliopistossa tapahtuva koulutus kestää 3 vuotta (100 opintoviikkoa), Norjan ja Islannin yliopistokoulutukset kestävät 4 vuotta, jolloin ainoastaan Tanskassa 3-vuotinen koulutus toteutetaan opistotasoisena. Keski-Euroopan maista Saksan, Ranskan ja Italian koulutuksen kesto on 3 vuotta, Sveitsissä 4 vuotta. Edellä mainituissa maissa koulutus tapahtuu opistokoulutuksena. Hollannissa, Belgiassa, Portugalissa ja Irlannissa koulutus on korkeakoulutusta ja kestoltaan 4 vuotta, paitsi Portugalissa 3 vuotta. Englannissa koulutus korkeakouluissa kestää 3-4 vuotta. (Opetushallitus 1994, Enphe 1996)

Myös jatkokoulutusta käsittelevässä SLCP:n raportissa korostetaan fysioterapeuttien eettistä vastuuta ylläpitää ja edistää ammattitaitoaan. Etenkin maisteri- ja tohtoritutkintoihin johtavia opetussuunnitelmia tulee erityisesti kehittää, jotta fysioterapian tieteellinen perusta vahvistuisi ja tutkimustyö alalla lisääntyisi. Uudessa raportissa Post Basic Physiotherapy Education in European Community (1998) on koottu eri EU-maiden lisäkoulutuksesta tietoa. Koulutusten keskinäinen vertailu on hankalaa tietojen keskinäisen eroavuuden vuoksi. Selvitys osoittaa kuitenkin sen, että Suomessa maisterin tutkinnon suorittaminen kestää 3-4 vuotta pitempään kuin muualla maailmassa. (SLCP1993b, SLCP 1998)

3.5 Yliopistokoulutuksen lähtökohdat

Suomessa korkeakoulujärjestelmän juuret ulottuvat vuoteen 1640, Turun akatemian perustamiseen, jonka perinteitä on vuodesta 1827 jatkanut Helsingin (Keisarillisen Aleksanterin) yliopisto. Myöhemmin syntyi uusia yksiköitä teknillisen ja kaupallisen alan akatemisoituessa ja vähitellen korkeakoulutus levittäytyi myös pääkaupunkiseudun ulkopuolelle. (Liljander 1997)

Suomalaisen korkeakoululaitoksen kasvua voidaan kuvata kolmena aaltona, joista ensimmäinen ajoittuu 50-60-luvuille kasvun painoutuessa humanistiselle ja matemaattis-luonnontieteelliselle aloille. Hyvinvointiaallon aikana 60-70-luvulla kasvun paino oli yhteiskunta- ja "huolto"tieteillä ja 70-80-luvuilla seurasi teknis-taloudellinen aalto. Tällöin perustettiin uusia korkeakouluja uusille paikkakunnille, pyrittiin tietoisesti kehittämään yleiskorkeakouluja ja samanaikaisesti pyrittiin luomaan kaikille aloille akateemisen tasoinen koulutus. (Mäkinen 1988)

Korkeakoulutuksen laajeneminen on 1960-luvulta lähtien ollut yhteydessä voimakkaisiin aluepoliittisiin intresseihin. Määrällinen kasvu on ollut hajauttamista ja alueellista laajenemista, koska maakunnat uskovat korkeakoulun merkitykseen alueellisena kehitystekijänä. Kun vielä 1960 kaikista korkeakouluopiskelijoista $\frac{3}{4}$ opiskeli pääkaupunkiseudun korkeakouluissa, oli heidän osuutensa vuonna 1988 enää 43 % (Koulutus ja tutkimus 1988). Tarjotessaan koulutuspaikan alueensa omille nuorille maakunnallisessa korkeakoulussa, uskotaan sen turvaavan korkeasti koulutetun työvoiman saannin, tuottavan alueelle tutkimus- ja asiantuntijapalveluja ja olevan kaikin tavoin alueen sivistyselämän kehittäjä ja statuksen nostaja. (Numminen 1987)

Yliopistojen levittäytymisen, keskitetyn suunnittelujärjestelmän ja harjoitetun aluepolitiikan myötä suomalainen korkeakoulumalli on muotoutunut nykyiselleen 1960- ja 1970-luvuilla. Hallinnon uudistukset moninkertaivat hallintovirkamieskunnan ja tutkinnon uudistus 1974 puolestaan teki liki tulkoon kaikista korkeakoulututkinnoista virallisesti yhteismitalliset poistamalla välitutkinnot ja saattamalla "koulutusohjelmamittaiset" suoritukset näennäisesti vertailtavaan opintoviikkomuotoon. Opetuksen perustaksi tuli ammattikuva aikaisemmin lähtökohtana olleen oppiaineen ja tieteenalan sijasta ja opetus tarkoitettiin suunniteltavaksi moni- ja poikkitieteelliseksi sekä ongelmakeskeiseksi. (Lehtisalo & Raivola 1999)

Tulosvastuuseen perustuvan itsehallinnon myötä 1990-luvun alussa siirrettiin päätösvaltaa ja resurssien allokointia korkeakouluille ja laitoksille. Tulosvastuullisuus on tarkoittanut myös sitä, että korkeakoulut ovat avoimemmin hakeutuneet yhteistyöhön ympäröivän yhteiskunnan, elinkeinoelämän ja kuntien kanssa. Erityyppisten maksupalvelutoimintojen yleistyminen on yksi osa tätä, sillä yliopistojen rahoituksesta vain kolme neljäsosaa tulee valtion budjetista jakautuen perusrahoitukseen, hanke- ja tuloksellisuusrahoitukseen. (Kivinen & Rinne 1990, Opetusministeriö 1996)

Korkeakoululaitoksen valtiollistaminen saatiin päätökseen 1980-luvulla. Harvassa maassa korkeakoululaitos toimii Suomen tapaan puhtaasti valtiollisena järjestelmänä ja siten, että jokaisen yksikön on periaatteessa tarkoitus suoriutua kaikista yliopistolaitoksen perustehtävistä: tuottaa tutkimusta ja antaa sen varaan rakentuvaa opetusta ja jatkokoulutusta. Useimmiten korkeakoululaitos koostuu valtion, osavaltioiden, kuntien ja yksityisten ylläpitämistä yksiköistä. (Kivinen & Rinne 1990)

Useissa maissa, muun muassa Ranskassa tai Iso-Britanniassa ja etenkin Yhdysvalloissa, korkeakoululaitos on vahvasti kerrostunut. Rankinlistan kärkiyliopistot houkuttelevat parhaat opettajat, tutkijat ja opiskelijat, keräävät runsaimmat resurssit ja tuottavat korkeimmalle noteeratun akateemisen työvoiman markkinoille. Suomessa korkeakoululaitoksen on ollut sopeuduttava tuottamaan koulutusta kaikille. (Kivinen & Rinne 1990)

Yliopiston kasvukauden koulutuspolitiikan ydinajatuksena onkin ollut koulutuksellinen ja sitä kautta yhteiskunnallisen tasa-arvon lisääminen. Toisin kuin esimerkiksi USA:ssa Suomen korkeakoululaitos on "yhtenäiskoulu", koulutus eri yksiköissä on tutkintoasetusten mukaan yhtenäistetty, tutkinnot ovat periaatteessa saman sisältöisiä, yhtä laajoja ja myös yhtä arvokkaita. Tulokset jäivät kuitenkin vaatimattomiksi, kuten muuallakin teollistuneessa maailmassa. Vaikka selkeää tasa-arvoistumista tapahtuikin, toteutui ainoastaan periaatteellinen tasa-arvo. Korkeakoulutus jakaantui kuitenkin käytännössä "hyviin" ja "huonoihin", "arvostettuihin" ja "vähemmän arvostettuihin" yksiköihin ja koulutuksiin. (Ahola 1990, Liljander 1996b)

Eurooppalaiseen korkeakouluperinteeseen (anglosaksiseen verrattuna) kuuluu opiskelun aloittaminen suhteellisen vanhana. Oman lisänsä Suomen tilanteeseen on tuonut yleissivistävän keskiasteen poikkeuksellisen suuri kasvu ja suosio sekä ammatillisen keskiasteen heikko perinne. Suuri ja epärealistisesti suuntautuva korkeakouluihin pyrkivien ylioppilaiden määrä ei merkinnyt vain mahdollisuutta saada korkeakouluihin "hyvää ainesta" vaan myös opiskeluun sijoittumisen pitkittymistä ja aloittajajoukon aikuistumista. (Mäkinen 1988)

Tiedekorkeakoulutoiminnan laajuudesta kertoo niiden lukumäärä ja opiskelijamäärät. Suomessa korkeakoulutukseen valikoitui ennen ammattikorkeakoulujärjestelmää yli neljännes ikäluokasta, mutta

esimerkiksi perustutkinnon suorittajia on vuosittain vain hieman yli puolet sisäänotosta. Kansainvälisesti vertaillen Suomen korkeakouluverkko on melko tiheä, sillä Suomessa on 10 yliopistoa, 3 teknillistä korkeakoulua, 3 kauppakorkeakoulua ja 4 taidekorkeakoulua. Suomessa onkin yksi yliopisto puolta miljoonaa ihmistä kohden, kun kehittyneissä maissa on yleensä yksi monialainen yliopisto miljoonaa asukasta kohti. OECD:n tutkijat ovat kiinnittäneet huomioita Suomen yliopistojen määrään ja ovat kehottaneet yliopistoja toimimaan yhä enemmän verkostona. (Trow 1974, Ahola 1990, Numminen 1994, Liljander 1997)

Yliopiston perinteisenä tehtävänä on ollut tuottaa virkamiehiä. Hyvinvointivaltion rakennuskaudella julkisen sektorin virat lisääntyivät Suomessa siihen tahtiin, että lopulta kaksi kolmesta korkeakoulusta valmistuneesta sijoittui erilaisiin pysyväisluonteisiin virkamiestehtäviin. 1990-luvun lamasta juontuvan käänteen seurauksena ja OECD:henkin vedoten julkisia virkoja ennustetaan tulevaisuudessa riittävän enää yhdelle kolmesta korkeakoulutetusta. Tuo kehitys edellyttää rajuja muutoksia myös itse korkeakoulutuksen luonteeseen. (Kivinen 1997)

Korkeakoulutuksen laajeneminen näkyy myös tieteen ja opetusalojen erilaistumisena. Samaan aikaan lukuisat selkeästi ammatilliset, aiemmin korkeakoulukentän ulkopuolelle rajautuneet, tutkinnot ovat saavuttaneet akateemisen statuksen. Ammatillisten opintojen kytkennät tutkimukseen ovat melko löyhät esimerkiksi luokanopettajan, lastentarhanopettajan ja kielenkääntäjän koulutuksessa. Jälkikäteen tarkasteltuna voidaan todeta, että ei-yliopistollinen sektori ehti jonkin aikaa rakentua perinteisen yliopistosektorin sisälle. Kehitys oli siis samansuuntaista kuin Saksan Gesamthochschule- tai Ruotsin Comprehensive Higher Education - tyylistä. (Liljander 1997)

OECD:n tutkijat ovat suorittaneet Suomen korkeakoulupolitiikan arvioinnin ja todenneet, että opetuksen laatu tulee nostaa yhdeksi kiireellisimmistä kehittämiskohteista. Yhteiskuntasuhteiden kehittymisen myötä yliopistot hoitavat yhä enemmän palvelututkimusta, täydennyskoulutusta ja erilaista ammatillista koulutusta, joka on syönyt resursseja ja henkistä voimaa heikentäen perusopetusta, perustutkimusta ja tutkijankasvatusta. Opetusministeriö tukeekin tulosneuvotteluilla ja koulutuksen huippuyksikköjen nimeämisellä opetuksen laadun kehittämistyötä. (Numminen 1994)

Samanaikaisesti uudistetaan yliopistojen tutkintorakennetta kaksiportaiseksi siten, että on alempi korkeakoulututkinto (120 ov), joka vastaa kansainvälistä Bachelor-tasoa, ja ylempi korkeakoulututkinto (160 ov), joka vastaa kansainvälistä Master-tasoa. Uudistuksen yhteydessä pyritään myös tutkintojen laaja-alaistamiseen. OECD:n tutkijat esittivät raportissaan 1990-luvun alkupuolella, että alempien korkeakoulututkintojen käyttöönottoa tulee vielä harkita. Kuitenkin jo vuonna 1999 Bolognan julistuksessa suurin osa Euroopan maista allekirjoitti sopimuksen, jonka mukaan alempi korkeakoulututkinto otetaan kaikkialla käyttöön. (Numminen 1994)

3.6 Ammattikorkeakoulun syntyvaiheet

Ammattikorkeakoulukokeilut syntyivät Suomeen lyhyen koulutuspoliittisen keskustelun jälkeen. Keskustelu ajoittuu vuosille 1987-1991 ja sen näkyvin osa vuosille 1989-1991. Opetusministeriön koulutuspoliittisen työryhmän muistiossa 13.2.1989 esitetty ajatus ammattikorkeakouluista perustui lähinnä tuolloin tiedostettuihin koko koulutusjärjestelmän toimivuusongelmiin ja ennakoituihin työelämän tarpeisiin. Tässä ns. visiomuistiossa esitettiin peruskoulun ja tiede- ja taidekorkeakoulujen väliin jäävän koulutuksen kehittämistä. Ammattikorkeakoulujen kehittäminen avasi mahdollisuuden luoda yliopistojen rinnalle uuden oppilaitosmuodon. (Lampinen & Savola 1995)

Ammattikorkeakoulukokeilut käynnistyivät vuonna 1991. Kokeilutoiminnan lainsäädäntö luotiin nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta annetuilla lailla ja asetuksella (SA 391-392/1991). Valtioneuvosto myönsi 22 väliaikaiselle ammattikorkeakoululle kokeiluluvan. Suurin osa kokeiluluvista annettiin ilman muodollista hakuprosessia jo ennen kokeilulainsäädännön voimaantuloa. Kokeilulupia myönnettiin melko tasaisesti eri alueille ja eri aloille, vaikka aiemmin oli keskusteltu kokeilun käynnistämisestä alueellisesti ja alakohtaisesti rajatusti. (Järvinen 1995)

Opetusministeriöön perustettiin maaliskuussa 1990 kehittämysyksikkö ja vuonna 1992 erillinen seurantaryhmä, jotka ovat luoneet kriteerit kokeilun arvioinnille ja julkaisseet arviointiraportit. Vuonna 1994 opetusministeriö kutsui ammattikorkeakoululain voimaantulon ja järjestelmän rakentamista varten selvitysmiehen. Selvitystyön päätteeksi julkaistun raportin, Kokeilusta konkretiaan

mukaan koulutuspoliittisiksi reunaehdoiksi kirjattiin pyrkimys monialaisiin ammattikorkeakouluihin, mutta perustellusti pidettiin mahdollisena myös yksialainen, hyvin verkostoitunut ammattikorkeakoulu. Tavoitteena oli perustaa ammattikorkeakoulut asteittain vuosikymmenen loppuun mennessä. (Valkonen 1994)

Osittain lainsäädännön löyhyydestä johtuen kokeiluyksiköt ovat saaneet melko vapaasti etsiä kehityspolkunsa. Kuitenkin perusrahoituksen jako ja koulutusohjelmien hyväksyminen on tapahtunut opetushallinnon toimesta. Ammattikorkeakoulujen toiminnan rahoittavat kunnat (43 %) ja valtio (57 %). Osa rahoituksesta tulee opiskelijamäärien suhteessa, osa tuloksellisuuden mukaan. (Salminen 1996)

Vuonna 1996 vakinaistettiin ensimmäiset ammattikorkeakoulut erillisen hakumenettelyn ja selvitysmiehen raportin pohjalta laaditun toimilupakriteeristön perusteella. Samaan aikaan laki ammattikorkeakouluopinnoista (255/95) oli astunut voimaan. Hallituksen lakiesityksen perusteluissa on seuraavat uudistuksen tavoitteet:

- koulutustason nostaminen
- uusiin ammattitaitovaatimuksiin vastaaminen
- ammatillisen koulutuksen vetovoiman lisääminen
- ammatillisen koulutuksen kansainvälisen rinnastettavuuden parantaminen
- ammatillisen koulutusjärjestelmän toimintakyvyn parantaminen
- ammattikasvatustahallinnon hajauttaminen sekä
- ammatillisen koulutuksen alueellisen vaikuttavuuden parantaminen (HE 1994)

Ammattikorkeakoulututkinnot ovat korkeakoulututkintoon verrattavia tutkintoja, jotka tähtäävät työelämän asiantuntijatehtäviin. Kansainvälisten kokemusten mukaan ammattikorkeakoulu toimii hyvin alueilla, joilla on selvä professionaalinen ammattikuva. (Lampinen 1990)

Ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittäminen on ollut voimakasta muutosprosessia. Vuonna 2000 on Suomessa 32 vakinaista ammattikorkeakoulua ja väliaikaista, toimintaansa kohti ammattikorkeakoulun vaatimuksia kehittävää ammattikorkeakoulua. Ammattikorkeakoulujen innovaatioita käsittelevässä tutkimuksessaan Kolehmainen (1997) arvioi, että muutoksen painopiste on ollut koulujärjestelmän hallinnollisten rakenteiden uusimisessa ja oppilaitosverkoston saneeraamisessa siten, että oppilaitosten määrä on saatu muodollisesti vähenemään. Kuitenkin oppilaitosten yhdistäminen on ollut etupäässä hallinnollista yhdistämistä. Kehittämisprosessi on siirtynyt vanhasta, tutusta järjestelmästä uuteen ja ennestään tuntemattomaan, jota ei ole kovin tarkasti määriteltä. Epävarmuus, joka liittyy sekä vanhan oppilaitoksen säilymiseen että uuden syntyymiseen, on ollut keskeistä kehittämissuunnitelmassa. (Kolehmainen 1997)

Tutkimuksessa todettiin ammattikorkeakoulun innovaatioiden olevan ammattikorkeakoulun johdon käynnistämiä, jolloin suurin osa innovaatioista levisi varsin hyvin opettajien keskuuteen, mutta osa torjuttiin jokseenkin selvästi. Ns. auktoriteetti-innovaation käyttöönoton tärkeimmäksi edellytykseksi todettiin innovaation hyvä valmistelu ja käyttöarvo opetustyössä, opettajien valmius omaksua ja ottaa käyttöön uusi idea, innovaatiota koskevan tiedon saanti ja opettajien aktiivinen osallistuminen käyttöönottoa valmistelemaan prosessiin. Tämä edellyttää ylimmän johdon vahvempaa tukea innovaatioiden toteuttajille, vuorovaikutuksen lisäämistä, henkilöstön kehittämissuunnitelmiin panostamista, kehittämissuunnitelma- ja valmentamista ja palkitsevan toimintakulttuurin synnyttämistä. (Kolehmainen 1997)

Sitä mukaa kun ammattikorkeakoulujärjestelmä vakiintuu, korkeakoulukentän statusrakenne on muuttumassa yhä monisyisemmäksi. Korkeakoulukentän hallinnollis-poliittinen dualisoiminen teoreettisuus-käytännöllisyys-ulottuvuudella toisistaan poikkeaviin, mutta keskenään yhdenvertaisiin sektoreihin on todellisuutta yksinkertaistavaa. Molemmat laatikot kätkevät sisäänsä hierarkkisen rakenteen eikä ole ollenkaan itsestään selvää, että yliopistollisen hierarkian alimmat tasot jäisivät tässä kerrostumassa ammattikorkeakoulusektorin statushuipun yläpuolelle. (Liljander 1997)

Kansainväliset vaikutukset ammattikorkeakoulun syntyemiselle

Ammattikorkeakoulun synty, organisointi ja toimintatavat vaihtelevat eri maissa. Ammattikorkeakouluihin verrattavia ei-yliopistollisen sektorin oppilaitoksia syntyi useimpiin Euroopan maihin ja mm. Yhdysvaltoihin ja Kanadaan. Euroopassa ammatillisesti suuntautuneita korkeakouluja on perustettu jo 1960-luvulta lähtien, mutta varsinaisen sysäyksen antoi Euroopan Unioni esittäessään kansainvälisten standardien luomista insinöörikoulutukselle. Suomessa merkittävänä pontimena toimi

OECD:n v.1981 suorittama koulutuspolitiikan arviointi ja tätä koskevan OECD:n raporttiin sisältynyt ehdotus ammattikorkeakoulujärjestelmän luomisesta. (Hautala, Orelma & Tulkki 1995)

Suomessa oli OECD:n tutkijoiden mukaan kolme erilaista mahdollisuutta luoda ei-yliopistollinen korkeakoulu. Nämä vaihtoehdot olivat: 1. Iso-Britannian ja Australian 1960-luvulla käyttöön ottama binäärimalli, jolloin pääsyvaatimukset, koulutusohjelmien kestot ja tutkintotyypit olivat identtiset tiedekorkeakoulujen kanssa. 2. Esimerkiksi Ranskan käyttämä vaihemalli, jolloin korkeasteen oppilaitokset voivat tuottaa korkea-asteen koulutuksen ensimmäistä vaihetta tai ensimmäistä osaa tiedekorkeakoulun tutkinnosta. 3. Ammatillinen malli, jossa nostetaan ammatillisten oppilaitosten tasoa. Suomessa käyttöön otettu ammatillinen malli on saanut vaikutteita erityisesti Englannin, Hollannin ja Saksan vastaavista järjestelmistä. (Lampinen 1995b, Varmola 1995)

Saksan liittotasavallan korkeakoulutasoisista oppilaitoksista noin puolet on ammattikorkeakouluja, jotka jakaantuvat yleisiin ammattikorkeakouluihin (Fachhochschule) ja julkisen hallinnon virkamiehille tarkoitettuihin ammattikorkeakouluihin (Verwaltungsfachhochschule). Pääosin ammattikorkeakoulujen hallinnointi on osavaltioiden sisäinen asia. Myös yksittäisillä ammattikorkeakouluilla on sisäisissä asioissa, kuten tutkintoihin, opetukseen ja tutkimuksen järjestelyihin liittyvissä asioissa varsin laaja autonomia. (Orelma 1992)

Hollannin ammattikorkeakoulu eli HBO-instituutit kehitettiin 1980-luvulla toisiinsa sulauttamalla noin 300 ammatillisen korkea-asteen oppilaitosta noin 50 uudeksi HBO-ammattikorkeakouluksi. Näistä 85 % on monialaisia. Suurin osa HBO-laitoksista on yksityisiä ja niiden autonomia on suurempi kuin yliopistojen. (Orelma 1992).

Iso-Britannian korkeakoulutuksessa oli rinnakkaisjärjestelmä parikymmentä vuotta. Ammattikorkeakoulu olivat siellä alunperin työväestölle tarkoitettuja yleissivistyksen ja teollisuuden ammattitaitojen hankkimiseen tarkoitettuja opinahjoja. Ammattikorkeakouluista tuli vähitellen hyvin suosittuja ja rakenne muodostui vähitellen yhtenäismalliksi. Ammattikorkeakoulututkinto sijoittui ylemmän ja alemman tiedekorkeakoulututkinnon väliin. Britannian ammattikorkeakouluissa pystyi myös suorittamaan tasoltaan ja kestoaltaan yliopistotutkintoja vastaavia opintoja, mm. tohtorin tutkintoja. Korkeakoulujen samankaltaisuuden lisääntyessä vuonna 1991 Iso-Britannian hallitus ilmoitti luopuvansa rinnakkaisesta koulujärjestelmästä, jonka jälkeen tapahtui koulutusten yhteensulautuminen ja ammattikorkeakouluina toimineet polytechnicit saivat oikeuden käyttää yliopiston nimeä. (Pratt 1995)

Suomen järjestelmä eroaa myös Ruotsin mallista, jossa puhutaan ns integroidusta korkeakoulumallista. Tällöin erityyppinen korkeakoulutus toteutetaan samassa organisaatiossa. Samoin Itävallassa ja Italiassa korkeakouluopinnot toimivat yhtenäisenä väylänä, joka ei sisällä ei-yliopistollista sektoria. Espanjassa ja Belgiassa taas yliopistot ja korkeakoulu eroavat selkeästi toisistaan muodostaen yksinkertaisen aste- ja tyyppieroihin perustuvan korkeakoulujärjestelmän. (Lampinen 1995a)

Suomessa Saksan ja Hollannin rinnakkais- eli dualimallin mukainen ratkaisu on voittanut, jonka vuoksi korostetaan ammattikorkeakoulujen omaleimaisuutta yliopistoihin nähden. Tutkintojärjestelmän osalta suomalainen ammattikorkeakoulun malli eroaa anglosaksisesta koulutusjärjestelmästä siten, ettei ammattikorkeakouluihin sijoiteta yliopistollisia tutkintotasoa ja tutkinnot eroavat siten profiililtaan yliopiston tutkinnoista. Tämän vuoksi suomalaisia ammattikorkeakouluja voidaan pitää mannermaisina. Ylläpidon ja hallinnon osalta suomalaiset ammattikorkeakoulu sen sijaan muistuttavat Britannian nyt jo historiaan siirtyneitä Polytechnicejä. Molemmassa järjestelmissä kunnilla on tärkeä rooli ammattikorkeakoulun ylläpitäjänä ja rahoittajana. Opettajien virkarakenteen osalta suomalaiset ammattikorkeakoulu muistuttavat Hollannin HBO-instituutteja ja eroavat esimerkiksi Saksan ja Englannin järjestelmistä. (Lampinen 1995b)

Mannereurooppalainen perinne ja vahva sidos Suomen koulutusjärjestelmän rakenteisiin erottaa suomalaiset ammattikorkeakoulu selkeästi myös amerikkalaisista korkeakouluista, community college järjestelmästä, jonka alkuperä on toisaalta yliopistojärjestelmässä ja toisaalta lukiojärjestelmässä. Community college-oppilaitoksissa suoritetaan lukion (High School) jälkeen 2-vuotinen joko ammatillisesti tai akateemisesti suuntautunut tutkinto. Akateeminen tutkinto on yliopistoon valmentava. Sen sijaan ammatilliset tutkinnot ovat eripituisia suoraan työelämään johtavia tutkintoja. (Numminen, Lampinen, Mykkänen & Blom 1998)

Kansainvälisesti arvioiden eri maiden ammattikorkeakoulujen suhde tiedekorkeakouluihin vaihtelee. Ammattikunta rakentaa itselleen usein professionaalisen ideologian. Ammattikunnalle osoitetaan erityinen yhteiskunnallinen tehtävä ja rooli sekä tämän tehtävän täyttämiseen johtava

välttämätön koulutuksellinen uoma. Jokainen koulutuslaitos saa sijansa statushierarkiassa. Akateemisen nosteen vaikutuksesta alemmat laitokset eivät useinkaan tyydy asemaansa, vaan pyrkivät kohottautumaan. Näin onkin käynyt Iso-Britannian koulutusjärjestelmässä. (Clark 1983, Teichler 1990, Kivinen & Rinne 1990)

Koulutuksen tason nostaminen

Ammatillisen mallin valinta Suomeen tarkoittaa sitä, että ammattikorkeakoulujemme tehtävänä on korkea-asteen ammatillisten tutkintojen järjestäminen. Ammattikorkeakouluissa pyritään laatuun ja selvästi yliopistoista poikkeavaan identiteettiin. Näin taataan varsin hyvä institutionaalinen vakaus, mutta vaarana on edeltäjäoppilaitoksen perinteisiin pitäytyminen tai akateemiseen imuun joutuminen. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on täydentää yliopistokoulutusta tarjoamalla vahvemmin käytännön asiantuntijatehtäviin valmistava korkeakoulutuksen vaihtoehto. Yliopistokoulutuksen painottaessa perustutkimusta, tieteellisyyttä ja tutkijankoulutusta perusopetuksen rinnalla, akateemista vapautta ja tieteenalojen edustamia universaaleja perusteita korostaa ammattikorkeakoulutus sitoutumista selvemmin työelämän spesifeihin kehitystekijöihin ja alueellista kehittymistä palvelemaan toimintaan huomioiden kuitenkin asioiden perusteltavuuden ja tieteellisen selittämisen periaatteen. (Numminen 1994, Opetusministeriö 1999)

Ammatillisen koulutuksen kehittämisen keskeinen tavoite on ollut tason nostaminen ja samaan aikaan järjestelmän toimivuusnäkökulma. Asioita, joita alkujaan nähtiin lähinnä koulutuksen laatuun ja tasoon liittyviksi, tarkastellaan nyt myös kustannusten kannalta. Opintojen kesto ja laajuus, oppilaitosten välinen yhteistyö ja opetusresurssien käyttö ja koulutuksen kansainvälistäminen ovat myös kustannuskysymyksiä, joihin on pyritty vaikuttamaan myös tämän tutkimuksen kohteena olevassa yhteistoimintakokeilussa. (Korhonen & Mäkinen 1993, Korhonen 1995)

Koulutuksen tason ja tuloksen voi hahmottaa määräytyväksi kahdesta tekijästä: miltä tasolta koulutus aloitetaan eli keitä opiskelijat ovat sekä millaista itse koulutus on ja mikä on sen pituus. Lisäksi koulutuksen lopputulokseen vaikuttaa se, mikä on opiskelijan koulutukseen hakeutumismotivaatio ja odotukset. Tähän liittyy se, mitä opiskellaan ja opetetaan sekä miten opetetaan ja opiskellaan - eli kysymys on koulutusohjelmista ja niiden toteutuksesta, jossa subjekteina ovat opiskelijat ja opettajakunta. (Korhonen & Mäkinen 1993, Korhonen 1995)

Työelämän näkemys ammattikorkeakoulusta on vielä epämääräinen. Odotuksena on osaamisen monipuolistuminen, opiskelijan mahdollisuutena muodostaa tutkintonsa enemmän työelämän näkökulmasta, valinnaisuuden hyödyntäminen ja harjoittelun lisääntyminen sekä opinnäytetöiden tekeminen työelämälle. Opettajalta odotetaan korkeampaa koulutustasoa, kansainvälisyyttä ja yhteistyötä yliopistolle päin. Ammattikorkeakoulun opettaja nähdään innovaattorina, mutta samanlaisesti työelämän asiantuntijan ja opettajan osaaminen lähentyvät toisiaan. (Tulki 1993)

Ammattikorkeakoulun vetovoimaisuus

Ammattikorkeakouluun otetaan opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet lukion oppimäärän tai ylioppilastutkinnon, peruskoulupohjaisen ammatitutkinnon, opistoasteen tai ammatillisen korkea-asteen tutkinnon, ammatillisen perustutkinnon tai ammatitutkinnon, nuorisoasteen yhdistelmäopinnot tai vastaavat opinnot (SA 255/1995).

Ammattikorkeakoulun yhtenä tavoitteena on ollut lisätä ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta ja luoda kilpailukykyinen vaihtoehto muille korkeakouluopinnoille. Vuosina 1992 ja 1993 yhtä ammattikorkeakoulupaikkaa haki ensisijaisesti noin neljä opiskelijaa. Hakijamäärä on kuitenkin jatkuvasti kasvamassa. Vuonna 1998 Jyväskylän ammattikorkeakoulu oli maan suosituin ammattikorkeakoulu. Ensisijaisia hakijoita oli 13 aloituspaikkaa kohden. Huomioitavaa on kuitenkin, että hakijamäärissä on suuria eroja koulujen ja koulutusohjelmien kesken vaihdellen esimerkiksi vuonna 1996 6.8 % - 60.8 % sisäänpääsyyn. Koko maassa sosiaali- ja terveysalalle hakeneista 21 % pääsi koulutukseen vuonna 1997. (Lampinen & Numminen 1994, Numminen ym. 1998, Koulutus Suomessa 1998)

Koulutuksen kysyntään vaikuttavat koulutusjärjestelmä, yhteiskunta ja yksilö itse. Koulutusjärjestelmän osalta merkittäviä tekijöitä ovat järjestelmän integraatio / differentaatio, valinta-järjestelmät, ohjaus ja opintotuki. Yhteiskunnan osalta erityisesti demografiset tekijät, talous- ja työmarkkinat sekä kulttuuri ja arvot vaikuttavat koulutuksen kysyntään. Lisäksi yksilön sukupuoli,

älykyys, koulumenestys, preferenssit, sosiaalinen tausta ja vertaisryhmät vaikuttavat koulutukseen hakeutumiseen. (Ahola & Nurmi 1997)

Korkeakouluihin hakeneille suunnatussa tutkimuksessa on osoitettu selvä yhteys asenteiden ja preferenssin välillä. Statussuuntautuneet ja yliopistosektorin korkeampaan asemaan uskoneet halusivat ensisijaisesti tiedekorkeakouluihin. He olivat hyvin menestyneitä ylioppilaita ja myös keskimääräistä paremman kotitaustan omaavia. Ammattikorkeakoulun preferoivat puolestaan näkivät sen ammatilliset edut ja käytännön läheisyyden, olivat vähemmän statushakuksia ja heillä oli todennäköisemmin takanaan jokin ammatillinen tutkinto. (Ahola & Nurmi 1995)

Ammattikorkeakouluopiskelijoista kolme neljästä opiskeli ensimmäiselle sijalle hakiessaan asettamassaan koulutuksessa. Ensimmäisen vuoden jälkeen suurin osa piti edelleen valintaansa oikeana. Yliopistoon siirtymistä suunnittelevat opiskelijat kokivat, että ammattikorkeakoululla ei ollut vielä riittävästi statusta. Osittain syynä on opiskelijoiden esiin tuomat asiat: opetuksen sekavuus, epäselvyys tutkinnosta ja tiedon puute omista mahdollisuuksista työelämässä. Opintojen keskeyttämistä on kuitenkin vähän ammattikorkeakoulussa. (Korhonen 1995, Määttä 1995)

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden pohjakoulutus on korkeampi kuin opisto- ja korkea-asteen opiskelijoiden, mikä on seurausta ammattikorkeakoulun pääsyaatimuksista. Vuonna 1993 lukion käyneitä oli ammattikorkeakouluopiskelijoista 82.9 % ja opisto- ja ammatillisen korkea-asteen opiskelijoista 64.5 % (Määttä 1995). Lisäksi ammattikorkeakouluopiskelijoista oli 32.5 % suorittanut lukion lisäksi jonkun muun ammatillisen tutkinnon. Ammattikorkeakouluille onkin asetettu opetusministeriön kanssa käydyissä tulosneuvotteluissa velvoite lisätä ammatillista väylää tulevien osuutta tulevina vuosina. Tavoitteena on tarjota yhtäläiset mahdollisuudet opiskelemaan pääsyyn niin ylioppilaille kuin ammatillisen tutkinnon suorittaneille. Kuitenkin vuonna 1995-96 valituista oli edelleen 74.1 % ylioppilaita, joka oli 2.2 % enemmän kuin edellisvuonna. (Määttä 1995, Numminen ym 1998)

Ammattikorkeakouluopiskelijoille yliopisto-opiskelu on ollut kilpaileva vaihtoehto lähes joka kolmannella (Korhonen 1995). Honkosen (1997) Tampereen ammattikorkeakoulun insinööriopintuista käsittelevän väitöskirjatutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulusektorilla on ollut vaikeuksia pitää kiinni ensisijaisesti yliopistosektorille tähynneistä opiskelijoista. Tutkimuksen mukaan nämä akateemisesti orientoituneet, taustansa puolesta onnekkaimmat nuoret turhautuvat ammattikorkeakoulun opistoperinteestä juurensa juontavaan opettajakeskeiseen kontrollikulttuuriin. Autonomisempi opiskelukulttuuri väljine ja lukuisia vaihtoehtoja tarjoavine koulutusohjelmineen eivät ole ammattikorkeakoulussa vallannut toivotussa määrin alaa opistoasteeseen nojaavalta toimintakulttuurilta. (Honkosen 1997, Salminen 1996)

Ammattitaidon ja asiantuntemuksen edellyttämät haasteet

Koulutuksen asiakkaiksi voidaan määritellä yksilö, työelämä ja yhteiskunta. Kaikki asiakasryhmät ovat tärkeitä, mutta työelämä on nimenomaan ammatillisen koulutuksen asiakas. Ammattikorkeakoulun haasteena on erityisesti kehittää työelämää ja ammatteja, jolloin tämän hetken työelämän seuraaminen ei pelkästään riitä. (Jakku-Sihvonen 1994, Rauhala 1994)

Samaa asiaa luonnehditaan ammattikorkeakoululaissa (SA 255/1995) seuraavasti: Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tarkoituksena on työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten sekä niihin liittyvien tieteellisten ja taiteellisten lähtökohtien pohjalta antaa tarpeelliset valmiudet asiantuntijatehtävissä toimimista varten. Tämä voidaan sanoa yksinkertaisesti: ammattikorkeakouluopetus perustuu tieteelliseen tietoon ja ammatilliseen osaamiseen. Ammatillisista oppilaitoksista annettu laki (SA 487/1987) ilmaisi koulutuksen kasvatustehtävät ja yleiset päämäärät laajemmin edellyttäen koulutukselta ammattitaito ja jatko-opintovalmiuksien lisäksi persoonallisen, monipuolisen kehittämisen, elinympäristön ja luonnonsuojelun sekä kansallisen kulttuurin, kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia, edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä perehdyttää opiskelijat yrittäjyyteen, yritystoimintaan ja paikallisiin olosuhteisiin.

Työelämän ja koulutuksen yhteistyö toteutuu tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi aikuiskoulutuksen, palvelutoiminnan ja tutkimus- ja kehittämistyön kautta. Ammattikorkeakoulu järjestää täydennyskoulutuksena ammatillisia erikoistumisopintoja ja suunnitteilla on ammatilliset jatkotutkinnot. Sen sijaan tieteelliset jatko-opinnot, perustutkimus ja laajamittaiset soveltavat tutkimukset eivät kuulu ammattikorkeakoulun tehtäviin. Myöskään professorin virkoja ei perusteta vaan koulutuksen kehittämistehtävistä vastaavat yliopettajat. (Varmola 1995, Heinonen 1998)

Ammatillisen koulutuksen tuottama voimakas suuntautuneisuus opiskelun jatkamiseen voidaan tulkita saavutukseksi ja ongelmaksi. Myönteistä on sillä ilmaistu valmius jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Ilmiön taustalta voi etsiä myös nykykoulutuksen ongelmia: Valmistuva tutkinto ei tyydytä statusodotuksia vaan synnyttää pyrkimistä yliopistoihin. Koulutuksen jatkamishalukkuuteen vaikuttaa myös korkea työttömyys. Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan vuonna 1997 yliopistosta valmistuneet työllistyivät paremmin kuin ammattikorkeakoulusta valmistuneet. Huomioitavaa on kuitenkin, että kyseessä on ammattikorkeakoulun kokeilun ja käynnistysvaiheen opiskelijat, joten on ennenaikaista vetää vielä johtopäätöksiä. (Korhonen & Mäkinen 1993, Stenström 1997, Koulutus Suomessa 1998)

Opintojen jatkamishalukkuudessa on ollut selviä eroja koulutusalojen välillä. Teknisellä alalla ammattikorkeakoulu-uudistus on vähentänyt opiskelijoiden kiinnostusta jatkaa opintojaan. Jatko-opinnoista kiinnostuneiden määrä väheni 45 %:stä 30 %:iin. Sen sijaan matkailu-, ravitsemus ja talousalalla sekä kaupan ja hallinnon alalla ammattikorkeakoulu on lisännyt opiskelijoiden kiinnostusta jatkaa opintojaan yliopistossa. (Määttä 1995)

Satakunnan ammattikorkeakoulusta vuonna 1996 valmistuneista ainoastaan 3 % jatkoi opintojaan yliopistossa. Vähäinen siirtyminen yliopistoon voi johtua monista tekijöistä, jotka ovat ammattikorkeakoulu- ja alakohtaisia. Lisäksi perusteluna voi olla arvostukseen liittyvät asiat ja koulutusjärjestelmän toimivuuteen liittyvät tekijät. Tutkimuksen mukaan kaksi kolmasosaa valmistuneista oli työllistynyt. Tämä on 1 ½ kertaa enemmän kuin ammatillisista oppilaitoksista valmistuneilla ja jonkin verran vähemmän kuin yliopistosta valmistuneilla. (Tulkki 1997)

^ Ammattikorkeakoulututkinnon antamat kansainväliset valmiudet näkyvät myös jatkokoulutus suunnitelmissa. Ammattikorkeakouluopiskelijoista aikoi täydentää opintojaan ulkomailla useampi (14 %) kuin opisto- ja ammatillisen korkea-asteen opiskelijoista. Matkailu-, ravitsemus- ja talousalan opiskelijoista peräti vajaa kolmannes (31 %) aikoi jatkaa opintojaan ulkomailla valmistumisen jälkeen. (Määttä 1995)

4 AMMATILLISTEN OPPILAITOSTEN JA KORKEAKOULUJEN YHTEISTOIMINTAKOKEILUT

4.1 Korkeakoulujen yhteistoiminnan puitteet

4.1.1 Korkeakoulujen toiminnan tavoitteet

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen eroja ja yhtäläisyyksiä voidaan tarkastella toiminnan tavoitteiden suhteen. Yliopiston ajatellaan antavan kasvateilleen evääksi kyvyn ja taidon ongelmia ratkovaan ajatteluun ja jonkin verran myös välineitä siitä kumpuavaan henkiseen toimintaan (Kivinen 1997). Yliopistojen tehtävänä on siten edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen liittyvää ylintä opetusta sekä kasvattaa nuorisoa palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Yliopistojen tulee pyrkiä keskenään yhteistyöhön siten, että niiden kesken vallitsee tarkoituksenmukainen yhteistyö. Lisäksi yliopistojen tulee järjestää toimintansa siten, että tutkimuksessa, koulutuksessa ja opetuksessa saavutetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. (SA 645/97)

Ammattikorkeakoulun antaman koulutuksen tarkoituksena puolestaan on perehdyttää opiskelijat selvästi määriteltyjen kokonaisuuksien hallintaan. Tavoitteena on perehdyttää opiskelija syvälle tieteellis-teoreettisesti johonkin aihepiiriin ja toisaalta kouluttaa mahdollisimman laajoja ammattialoja hallitsevia yleistaitajia. Teoriasta ei olla kiinnostuneita sen itsensä takia vaan sen soveltamisen takia. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tarkoituksena on lain (255/95) mukaan työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten sekä niihin liittyvien tieteellisten ja taiteellisten lähtökohtien pohjalta antaa tarpeelliset valmiudet asiantuntijatehtävissä toimimista varten. Lisäksi ammattikorkeakouluopinnoille on tyypillistä valinnaisuus, yksilöllisyys, joustavuus ja laaja-alaisuus. Opiskelijan oletetaan olevan itsenäinen ja vastaavan itse opiskelustaan. Opiskelija suunnittelee itse, mitä oppiaineita yhdistää toisiinsa ja miten ajoittaa opiskelunsa. (Korhonen 1992)

Ihannetapauksessa ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa oppimisen tavoitteiden tulisi olla samalla tasolla, mutta eri tavoin suuntautuneita. Kuitenkin on havaittavissa, että vakinaistetut ammattikorkeakoulut ovat profiloituneet eri tavoin. Niissä kaupungeissa, joissa ei ole yliopistoa, ammattikorkeakoulusta on tulossa yliopiston korvike. Eri tavoin profiloituva korkeakoulujärjestelmä ei voi lähteä matkimisesta vaan molemmilta korkeakouluilta edellytetään oman toiminnan kriittistä tarkastelua, ettei toiminta ole lipumassa toisen korkeakoulun reviirille. (Törmälä 1998, Perälä & Ponkala 1999)

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston toimintatapoja vertailtaessa puhutaan usein "academic drift" ja "employment drift" ilmiöstä. Molemmat kehityssuunnat ovat epäterveitä ilmiöitä, jotka syntyvät liian vapaan ja satunnaisen kilpailun olosuhteissa. Osapuolten välillä ei ole pysyvää sopimusta, ei yhteistä ymmärrystä siitä, mitkä ovat kilpailun ja toiminnan periaatteet. Yhteisten sääntöjen ja toiminnan luominen suomalaiseseen korkeakoulumaailmaan edellyttää kaikilta osapuolilta nykyistä huomattavasti vahvempaa oman toiminnan tutkimisen lisäksi tapahtuvaa toisen toiminnan tutkimista. (Tulkki 1993)

Ammattikorkeakoulun idea on ammatillisuus ja läheinen yhteys työelämään. Tästä syystä ammattiaineen opettajan toiminnassa academic drift-tyyppistä vaihetta on seurattava employment drift tyyppinen vaihe. Siinä on kyse yliopisto-opetuksen kriittisestä arvioinnista ammatillisesta lähtökohdista. Ammattiaineenopettajan on kuitenkin identifioitava tieteenalaansa. Tällöin opettaja haluaa kohottaa osaamista ja suhtautuu ammattikorkeakouluun yksilöllisemmin. Samanaikaisesti ammattikorkeakoulun kehittymisen myötä on havaittavissa, että yliopistot vastaavat kilpailuhaasteeseen jäljittelemällä ammattikorkeakoulujen vetovoimaisia työelämän tarpeisiin sopeutuneita koulutusohjelmia. (Tulkki 1993)

Yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhtäläisyyksiä ja eroja pohdittaessa korostuu tutkimuksellisuus. Yliopistossa tehtävä tutkimus kohdistuu tieteenalaan ja on pääosin perustutkimusta, kun taas ammattikorkeakoulussa tutkimus tai tutkimustiedon soveltaminen kohdistuu ammattitaitoon, ammatin ja tätä kautta koko ammattikunnan kehittämiseen. Ammattikorkeakoulussa ei ole tarkoituksena tehdä tieteellistä tutkimusta vaan tuottaa opiskelijalle valmiudet tutkimustiedon käyttöön ja soveltamiseen. (Korhonen 1992)

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston väliseen työnjakoon on otettu kantaa ammattikorkeakoululain perusteluosassa sekä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa, joiden mukaan ammattikorkeakoulun toimenkuvaan sopii luontevasti koulutustehtävään liittyvä tutkimus- ja kehitystyö yhdessä työelämän kanssa. Tämän tutkimus- ja kehitystyön tulee olla toisaalta ammattikorkeakouluopintoja tukevaa ja toisaalta ensisijaisesti alueellista ja paikallista elinkeino- ja muuta työelämää palvelevaa. Erityisesti tämän tulisi kohdistua oman alueen pk-yrityksiin. (Ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun yhteistyö 1995, Opetusministeriö 1999)

Yksi keskeinen ero korkeakoulujen välillä on teorian ja käytännön yhteensovittaminen. Yliopistoissa useilla aloilla teorian yhteys käytäntöön selviää opiskelijalle vasta hänen valmistuttuaan ja siirryttyään työelämään. Ammattikorkeakoulujen tavoitteena on lisätä koulutuksen ja työelämän vuorovaikutusta harjoittelujaksojen ja oppinäytetöiden avulla. (Korhonen 1992)

4.1.2 Korkeakoulujen opiskelijat ja opiskelu

Ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen on mahdollistanut yhä useamman opiskelijan pääsyn korkeakouluopintoihin. Uudet aloituspaikat eivät ole merkinneet ainoastaan korkeakoulun laajenemista. Uudet alat, koulutukset ja yksiköt ovat statukseltaan hyvin eri tasoisia osan ollessa vain muodollisesti yhdenvertaisia yliopistoinstituution perinteikkäimpien osien kanssa. Erilaistuessaan korkeakoulutus on näin ollen myös kerrostunut. Väitetään, että statushuippu vetää puoleensa nimenomaan hyväosaisen kansanosan statustietoisia perillisiä tyvipään kanavoidessa alempien kansankerrosten keskuudessa kohonneita kouluttautumispaineita. (Liljander 1996b)

Vanhempien koulutustaustan lisäksi sukupuoli vaikuttaa opiskelijoiden koulutushalukkuuteen. Pojat hakeutuvat edelleen suhteellista osuutta useammin korkea-asteen koulutukseen. Tyttöjen motiivit painottuivat sisäisiin tekijöihin kuten ihmissuhteisiin, kun poikien taas statuksen ja uran edistämiseen. (Stenström 1997)

Korkeakoulujen eroavuuksia on tarkasteltu myös Nurmen (1998) opiskelijavalintaa käsittelevässä tutkimuksessa. Perinteiseen yliopistoon hakeutui enimmäkseen korkeasti koulutettujen ja ylemmissä ammattiasemissa olevien vanhempien lapset, ylioppilaskirjoituksissa hyvin menestyneet sekä tulevalta ammatiltaan runsaasti palkkaa ja arvostettua asemaa odottavat nuoret. Ammattikorkeakoulu hakevat samankaltaista joukkoa, jolloin opiskelijat sitten usein siirtyvät myöhemmin yliopistoon. Yliopistoon hakeutumista selittää Nurmen (1998) väitöskirjassa esitetty kritiikki, että ammattikorkeakouluopiskelu on liian vähän korkeakoulumaista ja toisaalta opetuksesta puuttuu käytännölläisyys. Opiskelijoiden mukaan ammattikorkeakoulua markkinoidaan kuitenkin korkeakouluna, laaja-alaisena, monipuolisena ja kansainvälisenä. Ammattikorkeakoulun kokeiluvaiheessa moni ammattikorkeakoulun opiskelijoista suunnittelikin yliopisto-opintoja. Halukkuuteen saattoi vaikuttaa korkea työttömyys ja se, että tutkitut opiskelijat edustavat ammattikorkeakoulun käynnistysvaihetta. (Nurmi 1998)

Osaksi em. selittyy sillä, että korkeakoulujen profiilit eivät ole selvillä koulutuspaikkaa hakevilla opiskelijoilla eikä myöskään työvoimaa palkkaavalla työelämällä. Korkeakouluun pyrkivän on tiedettävä, onko hän tiedemiestyyppi vai uuden tiedon soveltaja ja valittava tämän perusteella opiskelupaikkansa joko perinteisestä yliopistosta tai ammattikorkeakoulusta. Samoin työelämän on osattava erottaa korkeakoulujen kaksi eri profiilia, kun palkataan korkeasti koulutettua työvoimaa. (Törmälä 1998)

Korkeakoulujen profiilien epäselvyys on näkynyt myös keskeyttämissyissä, sillä esimerkiksi Jyväskylän palvelualojen ammattikorkeakoulussa oli suurin keskeyttämissyys (27 %) siirtyminen yliopistoon, toiseksi suurin syy oli opiskelu toisessa ammattikorkeakoulussa (21 %). Varsinaisia keskeyttämissyitä oli vuonna 1993 kaikissa kokeiluyksiköissä 8 % opiskelijamäärästä (Määttä 1995), mutta vuonna 1996 vakinaisissa ammattikorkeakouluissa oli keskeyttämisprosentti enää 6,2 %. (Numminen ym. 1998). Ainakin pääsykoetta kehittämällä ollaan päästy pienempään keskeyttämisprosenttiin (Määttä 1995). Honkosen mukaan opintonsa keskeyttäneet olivat hyvin menestyneitä opiskelijoita, jotka eivät olleet tyytyväisiä opiskelun ilmapiiriin, sisältöön tai pedagogiikkaan (Honkonen 1997).

Vuonna 1996 yliopistosta valmistuneet työllistyivät paremmin kuin ammattikorkeakoulusta valmistuneet. Ammattikorkeakouluista vastavalmistuneiden työttömyysaste oli noin kaksinkertainen

yliopistoista valmistuneisiin verrattuna. Vuosi myöhemmin eli 1997 korkeakoulujen välinen ero oli kaventunut lähes olemattomaksi. Vertailuja onkin tehtävä tässä vaiheessa varovasti, sillä ammattikorkeakouluista valmistuneita on vasta vähän ja koko koulutus on siirtymävaiheessa. (Koulutus Suomessa 1998)

Toisaalta jo pidempään ammattikorkeakouluopetusta toteuttaneissa maissa ammattikorkeakouluista valmistuneet ovat työllistyneet yhtä hyvin tai jopa paremmin kuin yliopistoista valmistuneet. Esimerkiksi Hollannissa vuonna 1985 HBO-laitoksista tekniikan alalta valmistuneiden osalta työttömyys oli 3,1 % ja yliopistoista valmistuneiden 6,4 %. Toisaalta kaupan alalla vastaavat luvut olivat 4,8 % ja 4,0 %. Saksan Fachhochschulesta valmistuneet ovat sijoittuneet hyvin, samoin kuin Norjassa ei näytä olevan työllisyysongelmia korkeakouluista valmistuneilla. (OECD 1991)

Opiskelijoiden ja työelämän näkemykset muovaavat osaltaan korkeakoulujen profiilia. Korkeakoulut eroavat toisistaan myös työtapojen osalta. Työtapojen muuttumista voidaan seurata esimerkiksi opiskelijoiden ajankäyttötutkimuksilla. Turun kauppakorkeakoulussa tehdyn selvityksen mukaan (Toivonen & Kovalainen 1987) korkeakoulun opiskelijoiden viikoittainen työaika oli keskimäärin 31 tuntia, joista luentojen osuus vei noin kolmanneksen ja tentteihin valmistautuminen toisen kolmanneksen. Loppu aika kului omatoimiseen opiskeluun, kuten harjoitus- ja kotitehtävien tekemiseen.

Saksan ammattikorkeakouluopiskelijoiden ajankäyttöä käsittelevässä tutkimuksessa (Bargel ym. 1988) kaupallisen alan opiskelijoiden kokonaisajankäyttö opiskeluun oli 39 tuntia, josta luentoihin kului 24 tuntia. Tekniikan alan opiskelijat käyttivät opiskeluun 46 tuntia, josta luentoihin kului 27 tuntia. On kuitenkin huomioitava, että alojen välillä on suuria eroja opiskelijoiden opintoihinsa käyttämissä työtunneissa.

Suomessa tehdyssä tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opiskelijat käyttivät opintoviikon aikana 50.8 - 55.8 tuntia koulutusalaan riippuen. Luentojen osuus on noin 23 tuntia, ohjattujen harjoitustöiden ja pienryhmien osuus noin 7 tuntia. Omatoiminen opiskelu, johon kuului läksyjen / tehtävien suorittamista ja tentteihin lukemista, oli noin 20 tuntia opintoviikkoa kohden. Kaiken kaikkiaan ohjatun opiskelun osuus oli noin 60 % opintoviikon suorituksesta. (Määttä & Korhonen 1995)

Em. tutkimusten pohjalta näyttää siltä, että ammattikorkeakoulun opiskelu on koulumaisempaa. Ammattikorkeakoulun opiskelijoilla on lähes puolet enemmän luentoja tai muuta ohjattua toimintaa yliopisto-opiskelijoihin verrattuna. Tämä kuvastaa osaltaan näiden kahden korkeakoulun profiilin eroa.

Toisaalta on kuitenkin huomioitava se, että alojen välillä on suuria eroja opintoviikon vaatimissa työtunneissa ja työtavoissa. Fysioterapiakoulutus on esimerkki alasta, jossa edellytetään manuaalisia taitoja. Näiden harjaantumista on opiskeltava ohjatusti. Samoin Eu-direktiivien mukaan koulutuksessa tulee olla 50 opintoviikkoa harjoittelua, joka on pääosin laskettava 100 % ohjatuksi toiminnaksi. Näin fysioterapeuttikoulutus on tiivis ja edellyttää opiskelijalta kokopäiväistä opiskelua selviytyäkseen 140 opintoviikon tutkinnosta noin 3,5 vuodessa.

4.1.3 Korkeakoulujen duaalimalli

Ammattikorkeakoulukokeilun aloittaminen vuonna 1991 oli selkeä tahdonilmaus kaksihaaraisten korkeakoulumallien puolesta. Duaalimallin mukaan korkeakoulujärjestelmä on rakentunut kahden toisistaan poikkeavan tradition varaan. Ammatillinen opistoaste on kehittynyt vastaamaan käytännön ammattilaisten kouluttamisesta ja yhteydet työ- ja elinkeinoelämään ovat olleet kiinteät. Opetus on ollut koulumaista ja kontrolloitua. Humboldttilaiselle perinteelle rakentuva yliopistolaitos sen sijaan yhdistää opetuksen tieteelliseen tutkimukseen. Opiskelua on leimannut suuri vapaus. Perinteistä nousee järjestelmien keskeinen eroavuus. Opistojen tavoin ammattikorkeakoulujen tehtävänä on kouluttaa asiantuntijoita käytännön työtehtäviin. Yliopistolaitoksen vahvuus sen sijaan on tiedon tuottamisen ja teorian hallinnassa. Valinnaisuuden ja vapaamuotoisuuden lisäksi ammattikorkeakoulujen on omaksuttava opetuksen ohjenuoraksi samanlainen argumentoitavuus, joka on luonteenomaista tieteelliselle selittämislle. (Lampinen 1994)

Vaikka korkeakoulumalli on rakennettu rinnakkais- eli duaalimalliksi, on siinä myös binaarimallille ominaisia piirteitä. Kansainvälinen vertailu osoittaa, että duaalimallilla on taipumus samanlaistua ja alkaa muistuttamaan yhä enemmän integroitua järjestelmää. Vaikka ammattikorkea-

kouluprojektin alussa sitä on johdettu selkeästi ylhäältä käsin, tulee yksiköiden toimintastrategioissa ja -edellytyksissä olemaan ratkaisevia eroja. Tähän mennessä tehdyt tutkimukset ovat olleet alueellisesti ja koulutusaloihin nähden rajallisia. Opiskelijat ovat kokeneet useissa tutkimuksissa akateemista imua ja olleet halukkaita jatkamaan opintojaan yliopistosektorilla valmistumisensa jälkeen. Ammattikorkeakouluun on myös hakeutunut laadukkaampaa opiskelija-ainesta kuin opistoihin, mutta keskeyttämisprosentti on ollut korkeampi ensin mainitussa ryhmässä. Koulutuspoliittisesti parhaimmiksi ammattikorkeakouluiksi on julistettu ne yksiköt, joista yliopistosektorille siirtyminen on vähäisintä. (Opetusministeriö 1993, Liljander 1997)

Duaalimallista huolimatta on yliopistoissa kuitenkin valmisteltava ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden valintaperusteita ja aiempien opintojen hyväksi lukemista. Eri yliopistot hyväksyvät hyvin erilaisen määrän ammattikorkeakouluopintoja opiskelijan siirryttyä jatkamaan opintojaan yliopistoon. Tällä hetkellä vaihtelua on erittäin paljon. Korkeakoululain perusteluosassa kuitenkin velvoitetaan yliopistoja arvioimaan uudelleen aiempien opintojen hyväksi lukemista. Tavoitteena on kehittää järjestelmää niin, että ammattikorkeakouluopinnot korvaisivat 70-80 opintoviikkoa maisteriopinnoista. Samoin Koulutus- ja tutkimus vuosina 1999-2004 kehittämissuunnitelmassa asetetaan tavoitteeksi, että siirryttäessä ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen yliopistoon luetaan samalla alalla suoritetusta tutkinnosta hyväksi noin puolet suoritettun tutkinnon laajuudesta. (Ammattikorkeakoulujen ja nuorisosaasteen koulutuksen kehittämisen keskustelumuistio 1992, Korkeakoululain perusteluosa 1997, Opetusministeriö 1999)

4.1.4 Korkeakoulujen yhteistoiminnan mahdollisuudet

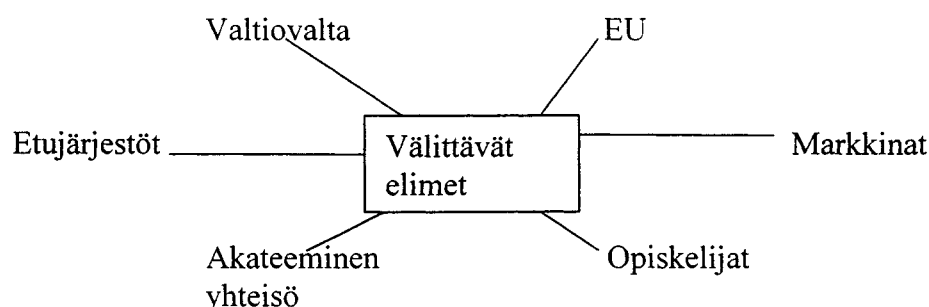
Korkeakoulujen yhteistoimintaan vaikuttavia tekijöitä kuvatessa Clarkin (1983) tavoitteena on selittää, mitkä ovat ne prosessit ja voimat, jotka tuottavat integraatiota korkeakoulujärjestelmään, joka näyttää hajoavan käsistä jakautumalla yhä pienempiin professionaaleihin ja tiedeperustaisiin ryhmiin. Clark aloittaa analyysinsä luomalla kolme ideaalityyppiä, joista kussakin korkeakoulujärjestelmää integroivan sosiaalisen voiman vaikutus on suurimmillaan. Ideaalityypit ovat: *valtiojohtoinen järjestelmä, markkinavetoinen järjestelmä, akateemisen harvainvallan hallitsema professionaali järjestelmä*. Valtiojohtoisessa korkeakoulujärjestelmässä voidaan erottaa kaksi integraatiota tuottavaa voimaa: byrokraattinen koordinaatio ja poliittinen koordinaatio. Suomessa ammattikorkeakoulut ovat malliesimerkki byrokraattisesta koordinaatiosta, sillä oppilaitoksiin on luotu täysin uusi hallinnollinen taso: keskushallinto. Samoin opetusministeriön tulossuunnitelma voidaan katsoa vahvistavan valtiojohtoista järjestelmää. Samanaikaisesti korkeakoulujärjestelmämme on siirtymässä kohti markkinavetoista järjestelmää. Samoin yliopistoillemme on tyypillistä vahva professionaalijärjestelmä, joten Clarkin kuvaamat kolme voimaa vaikuttavat samanaikaisesti korkeakoulujärjestelmämme integroivasti ja differentioivasti. (Clark 1983, Välimaa 1997)

Integraatiota helpottaa se, että yliopistoja ja ammattikorkeakouluja hallinnoidaan pitkälle samoilla menetelmillä. Molempien rahoitus tulee suoraan opetusministeriöltä ja toimintaa ohjataan ministeriön kanssa käytävillä tavoite- ja tulossopimuksilla. Omistus pohja on kuitenkin erilainen. Ammattikorkeakoulujen ollessa pääosin kuntien omistamia joutuvat ne toteuttamaan valtiollista toimintaa kunnallisen organisaation kautta. Omistajakuntien ja valtion erilaiset intressit aiheuttavat melkoista hämmennystä käytännön työssä eikä ammattikorkeakoulun omalle autonomialle jää paljon tilaa. (Törmälä 1998)

Toisaalta voisi asian nähdä niin, että valtion ja kunnan toiminnan välinen ristiriita on otollinen ammattikorkeakoulun oman autonomian kannalta. Osakeyhtiön muotoon rakennetut ammattikorkeakoulut ja säätiön omistamat ammattikorkeakoulut ovat paremmassa asemassa oman autonomian ja toimintamallin rakentamisessa, etenkin jos heillä on oma hallintojärjestelmä mahdollisesta kunnallisesta omistuspohjasta huolimatta. Autonomian kannalta on tärkeää löytää oma profiili, jossa on huomioitu alueelliset tekijät ja yhteistyön mahdollisuudet. Tässä tutkimuksessa on kyse alueellisen mahdollisuuden hyödyntämisestä niin, että se kehittää myös valtakunnallisesti fysioterapiakoulutusta yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhteistyönä.

Orelma (1996) on kuvannut korkeakoulujen ohjausmallia erottamalla akateemisesta yhteisöstä opiskelijat, jotka välittävät yhteiskunnassa vallitsevia pyrkimyksiä ja ovat mukana monissa

korporatiivisissa etujoukoissa. Tässä mallissa on EU otettu myös omaksi tekijäksi. EU:n sääteley tapahtuu erityisesti koulutus- ja tutkimusohjelmien kautta. Välittävät elimet tai instituutiot ovat valtiovallan toimesta perustettuja ja myös valtiovallan rahoittamia. Ne ovat kuitenkin suvereenia ja riippumattomia korkeakoulutusta ohjaavia ja sääteleviä elimiä. Erityisesti niiden merkitys korostuu kun yliopistot ja ammattikorkeakoulut saavat entistä enemmän autonomiaa ja niiden keskinäinen kilpailu kiristyy. (Kuvio 5.) (Orelma 1996)



Kuvio 5. Korkeakoulujen ohjausmalli (Orelma 1996)

Valtio ohjaa ammattikorkeakouluja yliopistojen tavoin tuloskeskusteluilla ja tuloksellisuuskriteerien mukaisilla huippuyksikköjen valinnalla. Ammattikorkeakouluihin suunniteltu tuloksellisuusrahoitus on hyvin samankaltainen kuin yliopistoilla. Rahoituksella pyritään edistämään ammattikorkeakoululle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja kannustamaan laadun, vaikuttavuuden ja tehokkuuden kehittämistä. Tuloksellisuusrahoitus nostetaan asteittain 40 prosenttiin valtion ylimääräisestä avustuksesta vuoteen 2004 mennessä. Rahoitus on tarkoitus jakaa tuloksellisuuskriteereihin ja huippuyksikkökriteereihin. (Mäenpää, Koski & Mykkänen 1998)

Etenkin huippuyksikköiden arvioinnin kriteerit kuvastavat selkeästi ammattikorkeakoulujen toimintalinjaa. Suuntaviivoina korostetaan aluekehitysvaikutuksia ja työelämän huippuyksikköitä, jolloin keskeisenä arvioitavana asiana on ammattikorkeakoulun rooli aluekehityksessä ja alueellisena työllisyysvaikuttajana sekä harjoittelun ja opinnäytetöiden kytkentä alueelliseen työelämään. (Mäenpää ym. 1998)

Ammattikorkeakoulun kehittymisen myötä voidaan katsoa korkeakoulukentän hakevan muotoaan matkimisen ja erottautumisen jännitekentässä. Koulutusjärjestelmän hierarkkisessa rakenteessa alemmas sijoittuvien instituutioiden taipumusta jäljitellä rakenteessa ylempinä olevia instituutioita, kutsutaan akateemisena nosteenä, "academic drift". Käsite juontaa juurensa brittiläisten ammattikorkeakoulujen elämänkaareen: niiden syntymiseen ja sulautumiseen osaksi yliopistosektoria. Ammattikorkeakoulukeskusteluissa ilmiötä on pidetty yksiselitteisesti kielteisenä. Syynä on ollut Iso-Britannian varoittava esimerkki siitä, ettei tapahtumien kulkua kyetty riittävästi ohjailemaan koulutuspolitiikan keinoin. Ammattikorkeakoulun kehittämisestä ei oltu luotu selkeää visiota ja strategisia tavoitteita sekä keinoja niiden saavuttamiseksi ei oltu mietitty loppuun. (Lampinen 1994, Pratt 1995)

Sen sijaan Suomessa koulutusmuotojen erityispiirteitä on korostettu pyrkien mahdollistamaan vaikutteiden kulkeutuminen järjestelmästä toiseen. Kuitenkin tutkintorakenne, virkarakenne sekä hallinto-, ylläpito- ja rahoitusjärjestelmät on eriytetty yliopiston ja ammattikorkeakoulun kesken. (Lampinen 1994)

Duaalimallista huolimatta on tärkeää kehittää korkeakoulujen yhteistyötä. Ammattikorkeakoulun suunnitteluvaiheessa ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämistä käsitelleen opetusministeriön ammattikorkeakoulujen sekä tiede- ja taidekorkeakoulujen suhteet (1992) muistiossa yhteistyöalueiksi on hahmoteltu seuraavat:

1. Koulutusohjelmien ja opetussuunnitelmien kehittäminen
2. Ammattikorkeakoulujen opettajien kehittäminen
3. Yhteistyö opetuksen järjestämisessä molempien tutkintojen yhteisillä alueilla ja toisen osapuolen osaamisen avainalueilla
4. Tutkimus- ja kehitysyhteistyö osapuolten erilaiseen rooliin perustuvan työnjaon pohjalta
5. Kirjasto- ja informaatiopalvelujen yhteensovittaminen

6. Kieltenopetus

7. Kansainvälinen yhteistyö.

Yhteistyön lähtökohdaksi on katsottu tasavertaisuus, järkevä työnjako, voimavarojen yhteiskäyttö ja molempien osapuolten erilaisen osaamisen hyödyntäminen.

Korkeakoulujen yhteistyön merkitys koetaan edelleen tärkeäksi, mutta yhteistyöhön ei ole kovin paljon käytetty resursseja. Vuosien 1999-2004 kehittämissuunnitelman mukaan yliopistoa ja ammattikorkeakoulua tulee kehittää omien vahvuusalueidensa pohjalta korostaen yhteistyötä, työnjakoa, kilpailua ja verkostoitumista. Lindqvistin (2000) mukaan keskeisiä yhteistyön muotoja voisi olla toimitilojen käyttö, kirjastopalvelut, opetusmateriaalin hankinta ja tuotanto sekä alueellisen kehityksen tukeminen yhteistyössä tapahtuvana tutkimus- ja kehitystoimintana. (Opetusministeriö 1999, Yliopistoille ja ammattikorkeakouluille yhteisiä tiloja 2000)

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston välistä työnjakoa on selvitetty sosiaalityön ja -alan osalta. Selvitystyön johtopäätöksenä oli tiivistetysti: Ala tarvitsee kokonaiskehityksestään ja vaativista erityispalveluista vastaavan, maisteritasoisen teoreettiset, metodiset ja tutkimukselliset valmiudet tuottavan sosiaalityön koulutuksen. Alan palvelut edellyttävät kehittyäkseen myös ammattikorkeakoulujen tuottamia arkielämän jatkuvuutta tukevia huolenpitotyön ja sosiaalisen tuen ammatilaisia. Luonteviksi yhteistyöalueiksi katsottiin mm. ammattikorkeakoulujen opettajien perus- ja jatkokoulutus, käytännön opetus ja yhteistyöprojektit, kansainvälinen toiminta sekä ammattikorkeakouluissa tarvittava sosiaalityön perusteiden opetus. (Pohjola 1998)

Myös terveysalalla korkeakoulujen keskinäisen suhteen todetaan olevan selkiintymätön, sillä ammattikorkeakoulu toimii edelleen yliopistoon valmentavana tahona. Tämä tulos saatiin myös korkeakoulujen arviointineuvoston vuonna 1998 teettämässä terveysalan korkeakoulutuksen arvioinnissa. Arviointiraportissa todetaan, että koulutusjatkumon lyhentämiseksi tulisikin etsiä keinoja opetussuunnitelmien sisältöjä ja rakenteita integroimalla yhä paremmin toisiinsa. (Perälä & Pönkälä 1999)

Kansainvälisesti ollaan hyvin mielenkiintoisessa vaiheessa, kun EU- ja ETA-jäsenyttä hakevien maiden opetusministerit ovat keskustelleet Euroopan korkeakoulututkintojen yhdenmukaistamisesta. Ns. Sorbonnen julistuksen tutkintojen harmonisoinnista allekirjoittivat ensin Saksa, Ranska, Britannia ja Italia. EU ei ole virallisesti hankkeen takana, mutta sopimuksen ovat myöhemmin allekirjoittaneet myös Romania, Bulgaria, Sveitsi, Tanska ja flaaminkielinen Belgia. (Italiassa päämääröidään korkeakoulututkintoja 1999)

Vuosi Sorbonnen julistuksen jälkeen 30 Euroopan maan opetusministeriä Suomi mukaan lukien allekirjoittivat ns. Bolognan julistuksen, joka korostaa opiskelijoiden liikkuvuutta Euroopassa ja opintosuoritusten vaihtoarvoa eri maiden korkeakoulujen kesken. Lisäksi julistuksessa kaavaillaan eurooppalaista yhteistyötä tutkintojen laadun arvioinnissa. Huomioitavaa on, että Bolognan julistuksessa ei enää puhuta Sorbonnen julistuksessa mainitusta tutkintojen harmonisoinnista. Merkittävin Bolognan julistuksen periaatteista on kuitenkin päätös siitä, että Euroopassa otetaan käyttöön kaksivaiheinen tutkintojärjestelmä. Tällöin ensimmäinen tutkinto on vähintään kolmivuotinen ja se valmistaa myös työmarkkinoille. Toinen vaihe johtaa maisterin ja/tai tohtorin tutkintoon. Tällainen kaksivaiheinen järjestelmä on jo käytössä Suomessakin tekniikan ja kaupan ja hallinnon alaa lukuun ottamatta. Samoin tätä mallia sovelletaan jo mm. Iso-Britanniassa, Italiassa, Ranskassa, Saksassa ja Itävallassa. (Rehtori Paavo Uronen Bolognan korkeakoulujulistuksesta 1999)

Julistuksen jälkeen on mielenkiintoista seurata, millaiseksi alemman korkeakoulututkinnon ja ammattikorkeakoulututkinnon välinen suhde muotoutuu. Tämä tutkimus osaltaan selvittää näiden kahden tutkinnon välistä suhdetta.

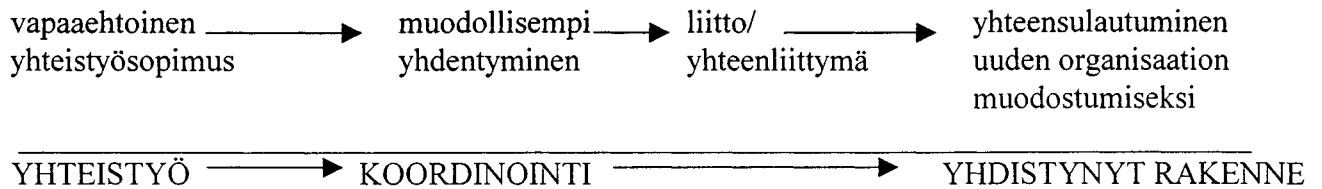
4.2 Yhteistoimintakokeilujen taustaa

4.2.1 Yhteistoiminnan muodot

Koulutuksen yhteen sulautumia tarkasteltaessa voidaan tehdä luokittelu tuotteiden ja koulutusalojen samanlaisuuden ja erilaisuuden avulla. Yhteen sulautumat voidaan jaotella samalla koulutussektorilla

sijaitsevien oppilaitosten horisontaalisiin ja hajautettuihin sulautumiin ja sektorirajan ylittäviin vertikaalisiin sulautumiin ja kasautumiin eli konglomeraatteihin. (Goedegebuure 1992)

Horisontaalisessa yhteensulautumisessa on kaksi samanlaista koulutusala ja tuotetta. Vertikaalisessa sulautumisessa kaksi eri sektorin, mutta saman alan, oppilaitosta yhdistyvät. Yhteensulautumisista monipuolisin on konglomeraatti, jolloin koulutusalat ja tuotteet sekoittuvat keskenään. Konglomeraattia edustaa esimerkiksi ammatillisen oppilaitoksen ja yliopiston yhteenliittymä. Yhteensulautumisen aste taas määräytyy organisaatioiden yhteenliittymän asteesta. Ääripäinä ovat vapaaehtoinen yhteistyösopimus ja toisena ääripäänä yhdistynyt rakenne eli yhteensulautuminen uuden organisaation rakentamiseksi. (Kuvio 6.) (Harman 1988, Goedegebuure 1992)



Kuvio 6. Organisaatioiden yhteenliittyminen (Harman 1988)

Vapaaehtoinen yhteistyösopimus oppilaitosten välillä voi koskea esimerkiksi yhteistä tutkimus- ja koulutusprojektia. Muodollisesti kiinteämpään yhteistyöhön ryhdytään, kun oppilaitokset haluavat järjestää tietyt palvelutoiminnot yhtenäisesti. Seuraava aste on oppilaitosten liitto tai yhteenliittymä, jossa valta ja vastuu on jaettu osallistuvien oppilaitosten ja joidenkin uusien yläpuolelle muodostettujen keskusorganisaatioiden välillä. Oppilaitosten välisessä liitossa valta- ja vastuukysymykset ovat yleensä selkeästi määritelty sekä oppilaitos että keskustasolla. Kiintein yhteisliittymämuoto on oppilaitosten yhteensulautuminen, jonka tuloksena syntyy uudenlainen organisaatio. (Harman 1988)

Täydellisen yhteensulautumisen vaihtoehtoina suositetaan oppilaitosten välisiä muita sidoksia, koska ne eivät johda oppilaitosten identiteetin ja autonomisen aseman menettämiseen. Sulautumisen sijasta oppilaitokset voidaan liittää toisiinsa esimerkiksi yhteisten opetusjärjestelyjen, tutkimusprojektien ja kurssien akkreditoinnin kautta, kuten tämän tutkimuksen kohteena olevassa yhteistoimintakokeilussa on kyse. (Järvinen 1995)

4.2.2 Yhteistyön kehittyminen

Koulutuksen hallinnon hajanaisuus on johtanut siihen, että kukin oppilaitosmuoto on kehittynyt ominaispiirteiltään ja osin rakenteeltaankin erilaisiksi. Eri oppilaitosmuotojen väliset rajat ovat muodostuneet yllättävän tiukoiksi ja yhteistyö oppilaitosten ja etenkin eri oppilaitosmuotojen välillä on ollut vähäistä. Vasta 1980- ja 1990- lukujen vaihteessa käynnistyi laajamittainen keskustelu oppilaitosten yhteistoiminnasta ja yhdistämisestä. Keskiasteen koulutuksen kehittämissuunnitelmissa yhteistoimintaa tarkasteltiin vielä melko löyhällä tasolla. Varsinaisena yhteistoiminnan käynnistäjänä voidaan pitää opetusministeriön vuonna 1988 asettamaa työryhmää, jonka tehtävänä oli selvittää oppilaitosverkon toimintaa. Verkoston toiminnan tehostamiseksi työryhmä esitti mm. oppilaitosten yhteistoiminnan lisäämistä sekä yhdistettyjen oppilaitosten perustamista. (Oppilaitosverkon toiminnan tehostamistyöryhmän muistio 1989, Virtanen 1990)

Työryhmän perustamisen lisäksi opetusministeriö on pyrkinyt tukemaan yhteistyötä myös lainsäädännöllisin keinoin. Ammatilliset oppilaitokset ja korkeakoulut ovat tehneet yhteistyötä vuodesta 1989 voimaan astuneen yhteistoimintakokeilua koskevan asetuksen N:o 948 merkeissä. Yhteistoimintaa koskevan asetuksen tavoitteeksi oli asetettu ammatillisen koulutuksen tason kohottaminen ja koulutusväylien joustava avaaminen ammatillisen tutkinnon suorittaneille korkeakouluopintoihin. Asetuksessa (SA 948/1989) mainitaan neljä tavoitetta:

(1) kehittää ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa järjestettävää koulutusta sekä palvelu- ja tutkimustoimintaa,

- (2) kokeilla yhteisin opetusjärjestelyin uusia menetelmiä ammatillisten opintojen ja korkeakouluopintojen toisiinsa niveltämiseksi sekä laitosrajat ylittävien koulutusmahdollisuuksien laajentamiseksi ja monipuolistamiseksi,
- (3) lisätä ammatillisten opintojen ja korkeakouluopintojen yhteensovittamisella niiden hyväksi lukemista tutkintoa suoritettaessa sekä
- (4) tehostaa ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen voimavarojen hyödyntämistä niiden yhteiskäytöllä.

Yhteistoimintakokeilut merkitsivät korkeakouluopintojen harjoittamismahdollisuuksien laajentamista sekä ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuuden lisääntymistä. Koko koulutusjärjestelmän tasolla yhteistoiminnan tavoitteena on madaltaa eri instituutioiden ja eri kouluasteiden välisiä rajoja ja lisätä koulutusjärjestelmän joustavuutta ja tuloksellisuutta sekä tehostaa yhteistyötahojen tietotaidon ja voimavarojen käyttöä. Ammatillisten oppilaitosten näkökulmasta yhteistyö korkeakoulujen kanssa on avannut uusia mahdollisuuksia sekä koulutuksen että palvelu- ja kehittämistoiminnan tason ja laadun kohottamiseen. Kokeilut alkoivat lähinnä teknillisen alan koulutuksessa, samoin kuin lastentarhanopettajan koulutukseen liitettiin 30 opintoviikon laajuiset korkeakoulutasoiset opinnot lähinnä kasvatustieteessä ja psykologiassa. (Ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeilutyöryhmän muistio 1989)

4.2.3 *Esimerkkejä yhteistoimintakokeiluista*

Yhteistoimintakokeilussa toivottiin kehitettävän uuden tyyppisiä, joustavia koulutusmuotoja, joissa otettaisiin huomioon ammattikorkeakoulujen erityispiirteet. Yliopistojen kiinnostus yhteistoimintaan syntyi vähitellen, sillä 1990 yhteistyöhankkeita oli vain neljä ja vuonna 1994 jopa 51 kappaletta. Yhteistoimintakokeilujen vaikuttavuudesta taas kertoo se, että 90 % niistä ammatillisista oppilaitoksista, jotka ovat olleet vuoteen 1994 mennessä mukana yhteistoimintahankkeissa, on myös vakinaistettu vuonna 1996 ensimmäisten vakinaistettavien ammattikorkeakoulujen joukossa. (Kilpinen & Väyrynen 1996)

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteistyö on tapahtunut eri tavoin. Osa yliopistoista lähti mukaan jo ammattikorkeakoulun suunnitteluun ja ovat osallistuneet aktiivisesti opettajien jatkokoulutushankkeiden lisäksi opetuksen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen sekä erillisprojekteihin. Osalla ei ole juuri mitään yhteistyötä ammattikorkeakoulujen kanssa. Perinteisesti yliopistot ovat olleet yhteistyössä ulkomaisten korkeakoulujen kanssa ja kontaktit tapahtuvat tutkijoiden kesken. Taloudelliset syyt ovat kuitenkin pakottaneet yliopistoja tarkentamaan painopistealueita ja kehittämiskohteita, jolloin on lisätty alueellista yhteistyötä mm. ammattikorkeakoulujen kanssa. (Ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun välinen yhteistyö 1995)

Toteutunutta yhteistoimintaa kuvastaa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteistyön ryhmittely neljään alueeseen: (1) opettajien jatko- ja täydennyskoulutus, (2) opetuksen ja oppimisympäristöjen kehittäminen sekä yhteinen opetus, (3) kirjasto- ja informaatiopalvelujen kehittäminen sekä (4) erillishankkeet. Suurin osa hankkeista oli sellaisia, joissa yliopiston opettaja opetti joko pelkästään ammattikorkeakoulun opiskelijoita tai muutamassa tapauksessa ryhmää, jossa oli yliopistojen ja ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Toinen painotusalue oli ammattikorkeakoulujen opettajien koulutus. Yhteistoimintakokeiluissa ei juurikaan näkynyt yliopiston ja ammattikorkeakoulun rinnakkaisuus. (Ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun välinen yhteistyö 1995)

Yhteistyön lisäksi yliopistot ja ammattikorkeakoulut kilpailevat keskenään. Hyvistä opiskelijoista on jo kilpailu ja hyvistä opettajista tulee kilpailu kiristymään talouden piristytessä. Samoin kilpailu rahoituksesta lisääntyy, mikäli kannusteisuus kasvaa merkittäväksi. (Valkonen 1994)

Yksi esimerkki yhteistoimintakokeilusta on Turun yliopiston, Turun kauppakorkeakoulun, Åbo Akademin, Turun teknillinen va. ammattikorkeakoulun, Satakunnan va. ammattikorkeakoulun ja Temporära Yrkeshögskolan Sydvästan vuonna 1995 käynnistämä yhteistoimintakokeilu. Kokeilun tavoitteena oli Turun ja Porin läänin alueellinen korkeakoulujärjestelmä, jossa läänin ammattikorkeakoulut ja yliopistot toimivat rinnakkain, omat vahvuutensa tunnistaneina, keskinäisestä työnjaosta keskustelua käyvinä ja yhteistyötä toteuttavina, verkottuneina yksikköinä. Projekti jakaantui kuuteen työryhmään, joita olivat: yhteydenpitojärjestelmän työryhmä, verkottamistyöryhmä, teknologian

siirto työryhmä, kirjasto- ja informaatiopalvelutyöryhmä, Venäjä työryhmä ja opettajankoulutus-työryhmä. Projekti päättyi 31.7.1997, jolloin on laadittu yhteenveto eri työryhmien aikaansaannoksista. (Turun ja Porin läänin tiede- ja ammattikorkeakoulujen yhteistoimintakokeilun loppuraportti 1997)

Yhteydenpitojärjestelmän työryhmän tavoitteena oli aikaisempien opintojen hyväksi lukemisesta sopiminen ja keskinäisen opinto-oikeuden avaaminen sekä suunnitella alueellinen yhteydenpidon toimintamalli, johon sisältyy yhteistyön tavoitteiden asettaminen ja yhteistyön koordinointi. Lopputuloksena oli kuitenkin päätös, että hyväksi lukeminen toteutuu perustellusti koulutus-alakohtaisesti ja kulloiseenkin tapausharkintaan perustuen. Hyväksi lukemisessa oli suuria eroja vaihdellen 10-60 ov riippuen koulutus-alasta. Parhaimmillaankin opistokoulutuksesta hyväksi luettiin kokeiluissa 80 opintoviikkoa siirryttäessä yliopistoon. Ammattikorkeakouluissa suoritettut kieli- ja tietotekniikkaopinnot oli hyväksytty aina tiedekorkeakouluun siirryttäessä. (Kilpinen & Väyrynen 1996, Turun ja Porin läänin tiede- ja ammattikorkeakoulujen yhteistoimintakokeilun loppuraportti 1997)

Em. yhteistoimintakokeilun osana oli Porin terveydenhuolto-oppilaitoksen ja Tampereen hoitotieteen laitoksen solmima sopimus yhteisestä projektista, jonka tavoitteena oli selvittää, miten ammattikorkeakoulun ja yliopiston koulutus terveydenhuoltoalalla asettuvat keskenään ja kehittää edelleen opetussuunnitelmaa vastaamaan kummankin alueen työelämän tarpeita ja omaa tehtäväkenttää. Lisäksi tavoitteena oli suunnitella ammattikorkeakoulun päättötyön luonnetta eri aloja yhdistävänä ja käytännön toimintaan liittyvänä opiskelun osana. Projektiin kuului myös opettajien pätevytyminen terveydenhuollon maistereiksi ja yhteistyö Länsi-Suomen kesäyliopiston kanssa mahdollistaen ammattikorkeakoulun opiskelijoille sisällyttää kesäyliopiston kursseja tutkintoonsa. (Ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun välinen yhteistyö 1995)

Yhteistoimintaa käsitellään myös Järvisen (1995) tekemässä tutkimuksessa, jossa on aiheena oppilaitosten ammattikorkeakoulukokeilujen aikainen yhteistyö. Tähän tutkimukseen osallistui sekä kokeilussa mukana olevia että kokeilun ulkopuolelle jääneitä oppilaitoksia. Tulosten mukaan yhdistämistä vaikeuttavaksi tekijäksi koettiin oppilaitosten erilaisuus. Toisaalta ulkomaiset tutkimukset osoittavat, että oppilaitosten erilaisuus helpottaa yhteen sulautuman syntyä (ks. Goedegebuure 1992) Järvisen tutkimuksessa oppilaitosten erilainen asema, erilainen toimintakulttuuri, erilaiset oppimis-arvo-filosofiset näkemykset, erilaiset yhteiskunnalliset tehtävät ja erilaiset vaatimustasot koettiin vaikeuttavan yhteistyötä. Tämän erilaisuuden todettiin myös ammattikorkeakoululakiesityksen perusteluissa olevan opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien kehittämisen kannalta ongelmallinen (HE 1994).

Toisaalta pelko tulevaisuudesta ja itsenäisyyden menetyksestä vaikuttavat yhteistyöhalukkuuteen. Ylimääräisinä yhdistymistä hankaloittavana tekijänä mainittiin mm. resurssien puute, teknisen alan omahyväisyys ja valtasuhteet. Yhdistymisessä onkin aina kyse vallasta. Yksittäiset oppilaitokset pelkäävät menettävänsä vallan päättää omista asioistaan, mutta toisaalta oppilaitokset voivat yhdistymällä myös parantaa valta-asemaansa. Järvisen tutkimuksen mukaan yhdistyneillä oppilaitoksilla on yksittäistä oppilaitosta enemmän valtaa suhteessa hallintoon eri tasoilla. Yhdistämisten keskeisimpänä haittana pidettiin byrokraattisuutta ja synergiahyödyn saavuttamattomuutta, omimman alueen hälvenemistä ja identiteetin menettämistä. Toisaalta ulkomaisissa yhteensulautumisissa on todettu mahdollistuvan uusia innovatiivisia ohjelmia sekä organisatorisia rakenteita ja toimintoja. (Järvinen 1995)

Yhteenvetona voidaan todeta, että yhteistoimintakokeilut olivat yleisiä ammattikorkeakoulukokeilujen aikaan. Yhteistoimintakokeiluja leimasi se, että yliopistot olivat antavia osapuolia eivätkä tasavertaisia yhteistyökumppaneita ammattikorkeakoulukokeiluyksiköiden kanssa. Yhteistoimintakokeiluja koskevan asetuksen kumoutuminen ja ammattikorkeakoulujen vakinaistumisen myötä ollaan uudessa tilanteessa, jolloin on pyrittävä rakentamaan toimivat pysyvämmät yhteistyökuviot korkeakoulujen kesken. Tällainen tavoite on myös fysioterapiakoulutuksen osalta tämän tutkimuksen tavoitteena.

4.3. Fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilu

Yhteistoimintakokeilun lähtökohdat

Yhteistoimintakokeilun suunnittelun lähtökohtana oli kansainvälinen vertailu, jonka mukaan suomalainen terveydenhuollon akateemisen koulutuksen rakenne on huomattavan pitkä ja raskas. Vuosien kiinteän yhteistyön tuloksena käynnistettiin syksyllä 1993 Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen fysioterapia-koulutuksen yhteistoimintakokeilu, jonka perusteluina olivat kansainvälisten vertailujen lisäksi valtion vuoden 1994 tulo- ja menoarvioehdotuksessa opetustoimen perusteluosassa oleva ammatillisten tutkintojen ja korkeakoulututkintojen yhteen niveltämisen esitys, asetus N:o 948 vuodelta 1989 ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeilusta sekä fysioterapiakoulutuksen uudistetut opetussuunnitelmat, jotka mahdollistivat ammatillisen tutkinnon ja yliopisto-opintojen yhteensovittamisen.

Organisaatioiden yhteistoimintakokeilulle oli olemassa monenlaisia vaihtoehtoja. Harmanin (1988) luokittelun mukaan fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilussa on kyse vapaaehtoisesta yhteistyösopimuksesta, sillä molemmat organisaatiot halusivat kehittää omaa koulutustaan ja fysioterapiakoulutusta Suomessa. Goedegebuuren (1992) mukaan yhteistoimintakokeilussa on kyse vertikaalisesta yhteensulautumisesta, jolloin yhteistyökohteilla on sama koulutusala, mutta tuote on erilainen. Ammatillisen koulutuksen tuotteena on pidetty perinteisesti opetusta, kun taas yliopiston tuotteeksi on katsottu opetuksen lisäksi tutkimustoiminta.

Suunnitteluvaihe

Kokeilun suunnitteluvaiheesta vastasi kaksi työryhmää, joista ensimmäinen jätti raporttinsa 1.11.1994. Raportissa on selvitetty fysioterapiakoulutuksen kehittämistarve, yhteistoiminnan tavoitteet, sisältö ja aikataulu, esitys koulutuksen rakenteeksi ja tutkintonimikkeeksi sekä yhteistoimintakokeilun seuranta- ja arviointisuunnitelma. Fysioterapiakoulutuksen kehittämishankkeen tavoitteeksi kirjattiin luoda toimintamalli, joka tehostaa resurssien käyttöä ja mahdollistaa yksilön kannalta joustavat ja opintoaikoja lyhentävät opintoväylät mahdollistaen fysioterapeutin ammatillisen peruskoulutuksen kehittymisen kansainvälisesti korkeatasoiseksi ja työelämän tarpeisiin joustavasti vastaavaksi. Kehittämishankkeesta saatavien kokemusten/tulosten tarkoituksena on edesauttaa luotaessa yhteistyömuotoja eri fysioterapeuttikoulutusten ja yliopiston välille. (Kuvio 9.) (Suunnittelutyöryhmän raportti 1994)

Toisen työryhmän tärkein tehtävä oli opetussuunnitelman laatiminen ja yhteistyösopimuksen valmistelu. Uuden työryhmän työskentelyä vaikeutti se, että tiedekuntaneuvosto ei ottanut selvää kantaa ensimmäisen työryhmän raportissa oleviin esityksiin kokeilun aikataulusta tai koulutuksen rakenteesta. Toisen työryhmän työskentelyn tuloksena allekirjoitettiin maaliskuussa 1995 yhteistoimintakokeilun puitesopimus, jossa määriteltiin kokeilun aloittamisajankohdaksi 1.1.1996.

Lokakuussa 1995 valmistuneessa toisessa raportissa on tarkasteltu opetussuunnitelman ja valintaperiaatteiden lisäksi yhteistoiminnan edellytyksiä, resursseja, seurantaa ja arviointia. Raportin lopussa esitetään perustettavaksi koordinointi- ja seurantatyöryhmä sekä kahden opiskelijaryhmän valintaa kokeiluryhmiksi. Raportissa on esitetty myös yhteistoiminnasta laadittavan sopimuksen sisältö. (Fysioterapian koulutuksen yhteistoimintakokeilu 1995)

Toteutusvaihe

Varsinainen yhteistyösopimus allekirjoitettiin 30.1.1996, kun yhdessä laadittu opetussuunnitelma ja valintaperusteet sekä työnjako oli hyväksytty sekä Jyväskylän yliopistossa että Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Sopimuksessa määritettiin asetuksen 948/89 mukaan kokeilun tavoitteet, työnjako sekä kustannusarvio ja rahoitussuunnitelma.

Yhteistoimintakokeilun tavoitteeksi kirjattiin yhteistyösopimuksessa seuraavasti:

1. Kehittää laadukas, kansainvälisesti vertailtava ja nykyistä paremmin työelämän tarpeita vastaava fysioterapeutin peruskoulutus

2. Luoda koulutusjärjestelmä ja laatia opetussuunnitelma, joka tehostaa yliopiston ja terveydenhuolto-oppilaitoksen resurssien käyttöä ja opetusryhmien välistä yhteistyötä sekä mahdollistaa yksilön kannalta toimivat opintoväylät

Yhteistoimintakokeiluun valittiin aiemmasta suunnitelmasta poiketen ainoastaan yksi 20 opiskelijan ryhmä. Yhteistoimintana toteutetun koulutuksen laajuus on 140 opintoviikkoa, joten suurin osa opiskelijoista on valmistunut fysioterapeutiksi toukokuussa 1999 ja sen jälkeen heidän on ollut mahdollista siirtyä suorittamaan terveydenhuollon maisteritutkintoa liikunta- ja terveystieteiden tiedekuntaan. Maisteritutkinnon edellyttämien lisäopintojen laajuus on 40-60 ov riippuen opiskelijan fysioterapeuttikoulutuksen aikana suorittamista opinnoista.

Yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelmaa laadittaessa on huomioitu fysioterapeuttikoulutusta koskevat kansainväliset World Confederation for Physical Therapy (WCPT) ja EU-maiden fysioterapia-ammattia edustavan asiantuntijajärjestön The Standing Liaison Committee of Physiotherapists within the E.C:n (SLCP) suositukset koulutuksen sisällöstä, kestosta ja harjoittelun määrästä. Lisäksi lähtökohtana ovat olleet fysioterapeutin ammatissa tarvittavat valmiudet toimia terapiatyössä sekä suunnittelu- ja asiantuntijatehtävissä kuntoutuksen, sosiaali- ja terveydenhuollon sekä liikuntatoimen alueella ja osallistua päätöksen tekoon sekä yhteiskunnan kehittämiseen.

Yhteistoimintakokeilu toteutettiin opistokoulutuksen ja yliopiston yhteistyönä. Ryhmän opetussuunnitelman laadinnassa on kuitenkin huomioitu myös ammattikorkeakoululain- ja asetuksen (255/95, 256/95) vaatimukset ammattikorkeakouluopinnoista. Koulutuksen tarkoituksena on ollut antaa valmiudet toimia työelämän ja sen kehittämisen kannalta tarpeellisissa ammatillisissa asiantuntijatehtävissä (laki 255/95). Koulutus sisältää myöskin asetuksessa (256/95) mainitut opintojen tavoitteet:

1. laaja-alaiset perustiedot ja -taidot sekä niiden perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten
2. edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja ajan tasalla pysymiseen
3. valmiudet jatkuvaan koulutukseen
4. riittävä viestintä- ja kielitaito sekä
5. asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet.

Koulutuksessa on myös huomioitu asetuksen 256/95 8 §:n kielitaitovaatimukset. Samoin koulutuksen laajuus täyttää ammattikorkeakoulun tutkintovaatimukset (140 opintoviikkoa, 1 ov on 40 tuntia).

Liikuntatieteellinen tiedekunta on vastannut opetuksen tieteellisestä tasosta ja antanut todistuksen tiedekunnassa hyväksi luettavista opinnoista. Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos on vastannut, että koulutus toteutetaan fysioterapeutin ammatillisten tutkintovaatimusten mukaan ja antanut fysioterapeutin ammatillisen tutkintotodistuksen.

Yhteistoimintakokeiluun on liittynyt myös opettajien yhteistyötä. Yliopisto on hyväksynyt tiedekuntaneuvostossa kaikki kokeilussa opettavat opettajat edellyttäen opettajalta sisällön tuntemuksen ohella ylempää korkeakoulututkintoa. Yhteistoimintakokeilussa opettavat yliopiston ja oppilaitoksen opettajat ovat suunnitelleet yhdessä opintojaksojen toteutusta ja osa opintojaksoista on toteutettu yhdessä. Lisäksi yhteistoiminnan aikana on käynnistynyt yhteisiä tutkimushankkeita, joissa on mukana yhteistyötahojen lisäksi työelämän edustajia. Näihin hankkeisiin osa yhteistoimintakokeilun opiskelijoista on toteuttanut opinnäytetöitään.

Yhteistoimintakokeilun seuranta- ja arviointi

Yhteistoimintakokeilun seurannasta vastaavan koordinointi- ja seurantatyöryhmän tehtäviksi on määritelty seuraavat asiat:

1. kokeiluryhmän opiskelun koordinointi, opetussuunnitelman perusteiden ja sisällön jatkuva kehittäminen ja toteutuvan koulutuksen seuranta
2. kokeiluun liittyvän tutkimuksen koordinointi ja seuranta sekä tarvittaessa tutkimuksen avustaminen
3. jatkuvan yhteistoiminnan ja sen toimintatapojen valmistelu ja kehittäminen

Koordinointi- ja seurantaryhmän lisäksi kokeilun seuranta- ja arviointia ovat olleet mukana suunnittelemassa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan edustajia (4). Kokeilun seuranta- ja arviointitutkimuksesta valmistuu kolme jatko-opintoihin liittyvää opinnäytetöitä, joita kaikkia ohjataan

kasvatustieteen ja liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnasta. Tämän tutkimuksen lisäksi tutkimusalueina ovat yhteistoimintakokeiluna toteutetun opiskelun koettu vaikuttavuus sekä kokeilussa toimineiden opettajien ja ohjaajien pedagoginen ajattelu ja toiminta.

Yhteistoimintakokeilun suunnittelun ja toteutuksen vaiheet esitellään tarkemmin liitteessä 1.

4.4 Yhteistoimintakokeiluun liittyvä muutos

Yhteistoimintakokeilun tarkoitus on auttaa organisaatioita saavuttamaan päämääriään tehokkaammin aikaisempaa parempien rakenteiden, ohjelmien ja käytäntöjen avulla. Fullan (1991) kuvaa tällaista toimintaa koulutusreformina. Reformissa on tärkeää selvittää, onko muutosta todella tapahtunut käytännössä ja mikä on muutoksen arvo ja tekninen laatu. Arvolla tarkoitetaan tällöin muutoksen tuomaa hyötyä ja laadulla sitä, onko kehittämisohjelma teknisesti hyvin toteutettu. (Fullan 1991)

Yhteistoimintakokeilua voidaan pitää mittavana koulutusreformina. Seuraavassa tarkastellaan tarkemmin, mitkä tekijät vaikuttavat koulutusreformina pidettävän muutosprosessin toteutukseen.

Muutosprosessin kuvaus

Fullan (1991) jakaa koulutuksen muutosprosessin neljään vaiheeseen.

Nämä vaiheet ovat:

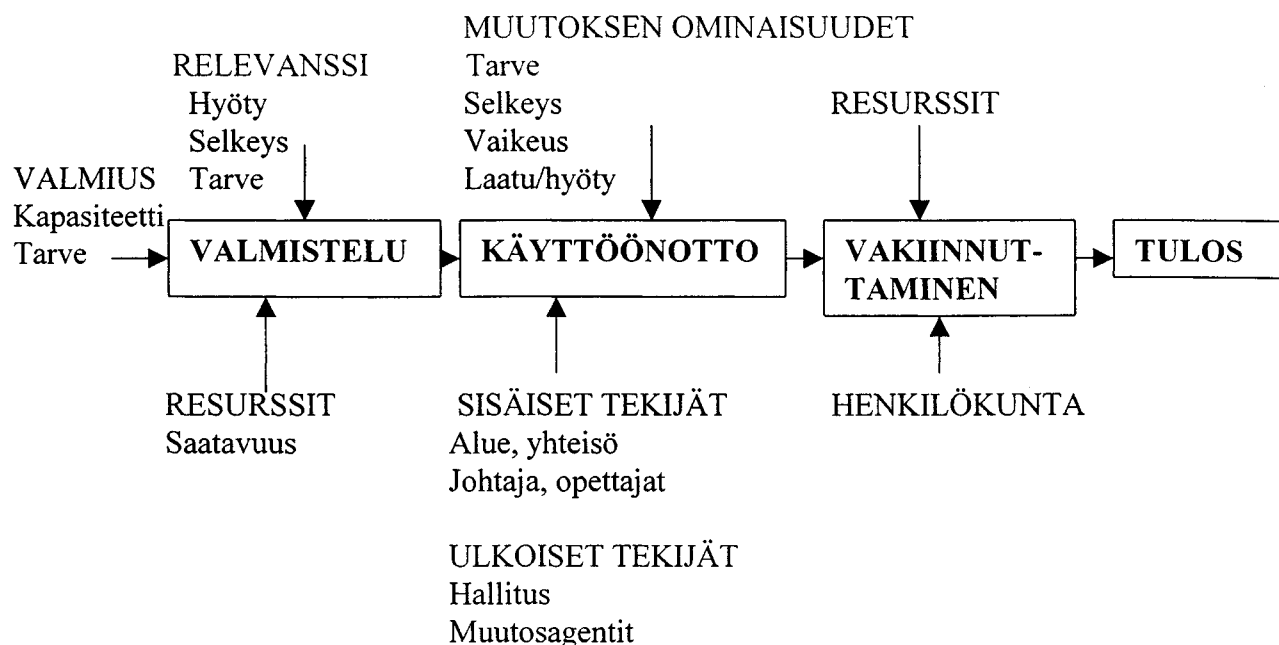
1. *Valmistelu (initiation)*, joka on oleellinen vaihe prosessissa käsittäen muutoksen hyväksymisen ja eteenpäinviemisen.
2. *Käyttöönotto (implementation)*, tavallisesti 2-3 vuotta kestävä alustava toteutus, jonka aikana hankitaan innovaation käytäntöön soveltamisesta ensimmäiset kokemukset.
3. *Vakiinnuttaminen (continuation)*, joka tarkoittaa, että muutos joko tulee vakinaiseksi osaksi järjestelmää tai se hylätään.
4. *Tulos (outcome)*, jolla yleisesti tarkoitetaan koulutuksen parantumista suhteessa annettuihin kriteereihin.

Edellä kuvattu prosessi ei ota kantaa siihen, kuka muutoksen panee alkuun. Niinpä muutos saattaa olla kokonaan ulkoa ohjattu tai alkuperältään sisäinen muutos. Kuitenkin muutosprosessissa on hyvin keskeistä se, miten henkilökunta saadaan toteuttamaan aiottua muutosta ja miten resurssit saadaan suunnattua oikealla tavalla. (Fullan 1991)

Fullanin mukaan muutosprosessissa korostuu valmisteluvaihe, joka on kuvattavissa seuraavien käsitteiden avulla: relevanssi, valmius, resurssit. Relevanssi määräytyy innovaation tarpeesta, selkeydestä ja hyödyllisyydestä. Valmius käsittää oppilaitoksen käytännöllisen ja henkisen kapasiteetin valmistautua, kehittyä ja sopeutua vireillä olevaan innovaatioon. Resurssit viittaavat muutosprosessin toteuttamiseen varatun tuen määrään. (Fullan 1991)

Fullanin mallin mukaan (kuvio 7.) käyttöönottovaiheessa on otettava huomioon muutoksen ominaisuudet, sisäiset tekijät ja ulkoiset tekijät. Prosessin tässä vaiheessa muutoksen ominaispiirteet ja relevanssi selkeytyvät. Muutoksen ominaispiirteisiin kuuluvat tarve, tavoitteiden ja päämäärien selkeys, muutoksen vaikeus ja laajuus sekä muutoksen laatu ja käytännönläheisyys. Sisäiset muutokset kuvaavat muutoksen sosiaalisia olosuhteita, joita ovat esimerkiksi hallinnon tuki, johtamisen luonne sekä rehtorin ja opettajien rooli muutoksessa. Ulkoisilla tekijöillä taas tarkoitetaan koulun ympäröivän yhteiskunnan vaikutusta muutokseen. (Fullan 1991)

Vakiinnuttamisvaiheessa avainasemassa on henkilökunta ja resurssit. Merkittäviä tekijöitä ovat mm rahoituksen jatkuvuus, aktiivinen ihmisten johtaminen, henkilökunnan kehittäminen ja laaja-alaisen tuen saaminen.



Kuvio 7. Fullanin koulutuksen muutosmalli (Fullan 1991)

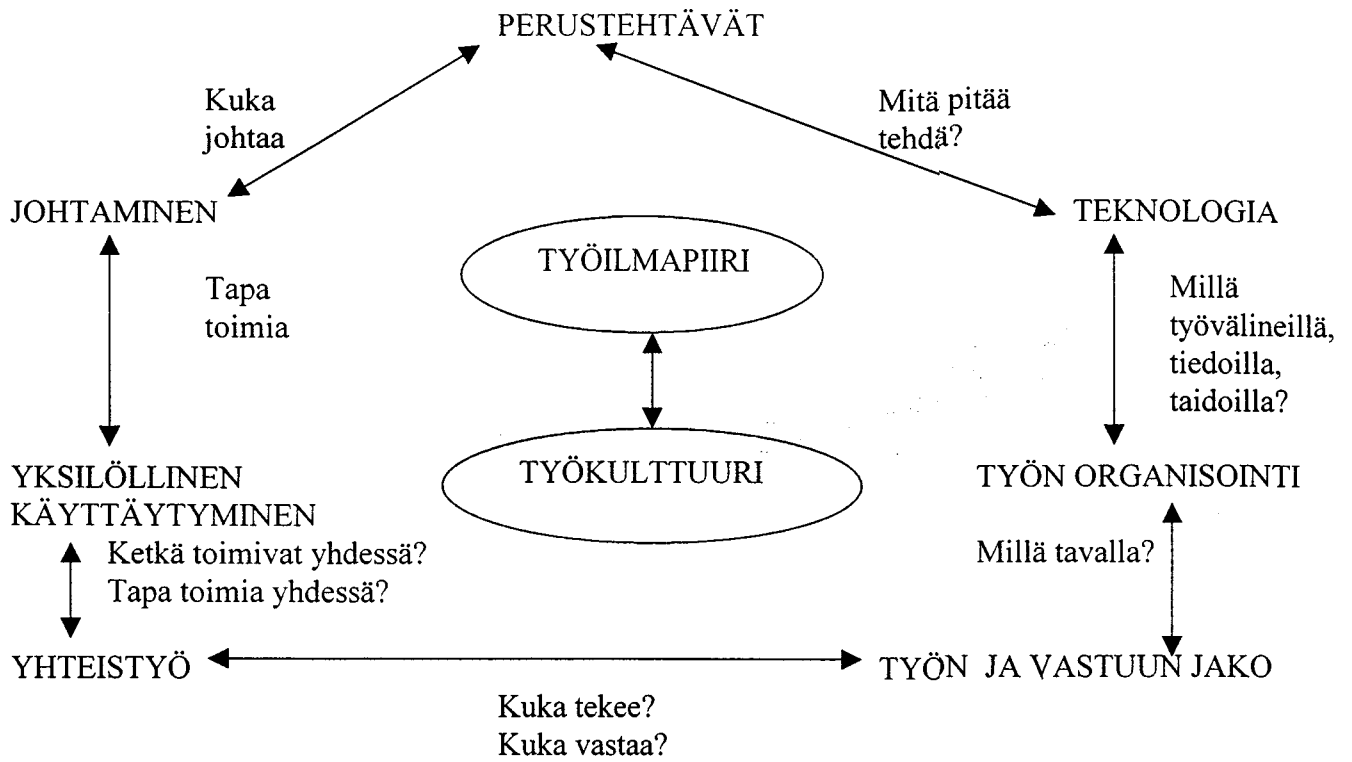
Muutoksen ominaisuuksiin kuuluvat Fullanin mallissa muutoksen vaikeus eli tiedoissa ja taidoissa, käsityksissä ja toimintatavoissa ym. tarvittavien muutosten vaikeus ja laajuus. Nämä tekijät kuvaavat muutoksen vaativuutta. Fullan (1991) korostaakin henkilöstön kehittämistä oleellisena osana koulutusreformia. Koulutuksen kehittäminen vaatii myös onnistunutta opettajien kehittämisstrategiaa. Koulutusreformi ei koskaan ole mitään, ennen kuin opettajista tulee kokonaisvaltaisesti kyseleviä, osaavia, reflektiivisiä ja yhteistyökykyisiä ammattilaisia. (Fullan 1991)

Kolehmainen (1997) on tutkimuksessaan kehittänyt Fullanin mallista diffuusiomallin, jossa uuden koulutusinnovaation onnistuneisuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi todetaan valmisteluvaihe, innovaatioilmapiiri ja innovaation saatavuus. Valmisteluvaiheessa merkittäviä tekijöitä ovat relevanssi, valmius ja resurssit, jotka ovat eri innovaatioilla erilaiset. Innovaatioilmapiirin osalta hän tukeutui Ruohotien kasvutarveprojektin tutkimustuloksiin, joista on johdettu määrittäviksi tekijöiksi oppilaitoksen ilmapiiri, johtamiskäytännöt, sosiaalinen vuorovaikutus ja työprosessin kokeminen. Innovaation saatavuus on määritetty Fullanin teoriaan perustuen kolmen tekijän avulla: innovaation vaikutusaika eli diffuusioaika, innovaatiosta vuorovaikutuksen kautta saatu tieto ja innovaation vaikeus. (Kolehmainen 1997)

Organisaatioiden muutosprosessin taustalla on aina yksilöiden toiminnan muutokset. Organisaatioiden asennemuutoksia voidaan saada aikaan siten, että organisaatioiden päättävät henkilöt toimivat aktiivisesti muutosta vastustavien voimien vähentämiseksi. Muutosta tukee myös se, että ne henkilöt, jotka itse ovat muutosprosessissa mukana, voivat itse osallistua suunnittelu- ja päätöksentekoprosessiin. Lisäksi organisaatiossa tulee vallita muutosta tukeva ilmapiiri. (Koivula & Paavola 1994, Dyer 1986)

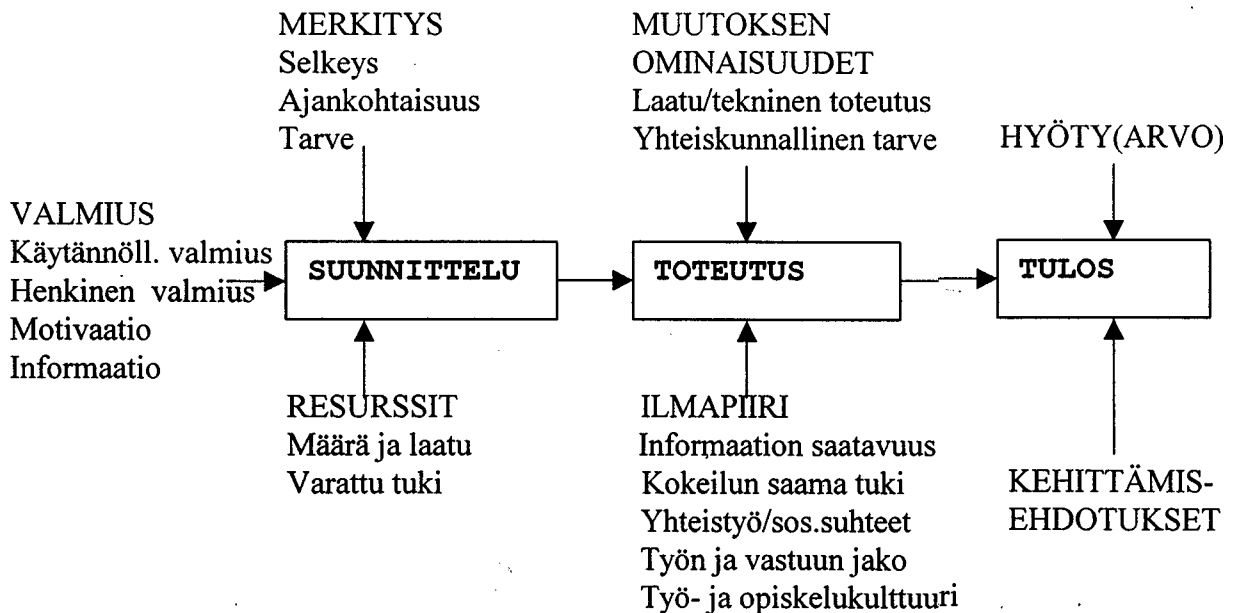
Ihmiset kokevat muutokset työpaikoillaan henkilökohtaisesti. Aittoa yhteisöllisyyttä ei voi syntyä ilman aittoa vastavuoroisuutta. Yhteisöllisyys edellyttää, että yksilön ja hänen työtovereittensa oikeutetut tarpeet itseilmaisuuksiin ja itsensä kehittämiseen, hänen oikeutensa vaalia etujaan ja vaatia tilaa itse toteutukseen tunnustetaan ja tunnustetaan organisaation koko toiminnan lähtökohdaksi. Tämän vuoksi ilmapiirillä on suuri merkitys muutoksen onnistumisen kannalta. (Miettinen & Saarinen 1991)

Ilmapiirillä on ratkaiseva merkitys myös työntekijöiden ja opiskelijoiden tyytyväisyyteen, työ- ja oppimisilmapiiriin ja opiskelijoiden oppimistuloksiin vaikuttaen enemmän kuin raha ja fyysinen ympäristö. Kuviossa 8. on kuvattu työministeriön vuonna 1995 mukaan työkuultuuriin ja -ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä.



Kuvio 8. Työkulttuurin ja työilmapiirin yhteydessä olevat tekijät (Vuorenmaa & Räisänen 1997)

Tässä tutkimuksessa arvioidaan yhteistoimintakokeilun toimivuutta Fullanin (1991) muutosprosessista mukaellun mallin mukaan (kuvio 9). Muutosprosessissa korostetaan erityisesti valmisteluvaihetta ja ko. muutoksen ominaisuuksia ja ilmapiiriä kokeilun toteutusvaiheessa. Ilmapiirin arvioinnissa lähtökohtana on työministeriön 1995 määrittelemiä ja Kolehmainen (1997) mallin mukaisia tekijöitä.



Kuvio 9. Kokeilun toimivuuteen vaikuttavat tekijät mukaillen Fullanin (1991) mallia

5.1 Tutkimusaineisto ja tietojen keruu

Tutkimusaineiston esittely

Tutkimusaineistoon valittiin harkinnanvaraisesti yhteistoimintakokeilussa erilaisissa suunnittelutehtävissä olleita henkilöitä, kokeiluna toteutetun koulutuksen opettajia ja kaikki kokeiluun osallistuneet opiskelijat. Suunnittelutehtävissä olleista henkilöistä on haastateltu liikuntatieteellisestä tiedekunnasta dekaania, fysioterapian professoria, fysioterapian didaktiikan lehtoria, liikuntabiologisten aineiden lehtoria sekä tiedekunnan opintosihteeriä. Ammatillisen koulutuksen puolelta haastateltiin fysioterapeuttikoulutuksesta vastaavaa koulutusalojohtajaa, fysioterapian yliopettajaa, kokeiluryhmän vastaavana opettajana toiminutta fysioterapian lehtoria ja kuntoutuksen yliopettajaa.

Valintakriteereinä oli löytää henkilöt, jotka ovat olleet mukana erilaisissa, keskeisissä tehtävissä kokeilun suunnittelun ja toteutuksen aikana. Toinen kriteeri oli löytää henkilöt, joilla on näkemyksiä tutkittavan asian suhteen. Tavoitteena oli myös valita henkilöt, jotka ovat olleet merkityksellisiä hankkeen toteutumisen kannalta.

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan dekaani osallistui lähinnä neuvotteluihin opetushallituksen kanssa ja yhteistoimintasopimuksen laadintaan, jonka lisäksi hän on nimennyt suunnittelutyöryhmät ja koordinaatio- ja seurantatyöryhmän. Dekaanin toimii myös tiedekuntaneuvoston puheenjohtajana. Tiedekuntaneuvosto on käsitellyt kokeiluun liittyviä asioita, kuten vahvistanut opetussuunnitelman, opiskelijavalinnat sekä kokeilussa opettaneet opettajat.

Fysioterapian professorin osuus on ollut keskeinen koko kokeilun ajan. Hänen aloitteestaan käynnistettiin keskustelut kansainvälisen linjan mukaisesta, koulutusjatkumon lyhentämiseen tähtäävästä kokeilusta. Hän on ollut myös koko kokeilun ajan eri työryhmien puheenjohtajana. Suunnittelu-tehtävien lisäksi fysioterapian professori on toiminut myös kokeiluryhmän opettajana.

Fysioterapian didaktiikan lehtori on osallistunut kokeilun opetussuunnitelman laadintaan ja kokeiluryhmän opetukseen. Lisäksi hän osallistui toisen suunnittelutyöryhmän työskentelyyn. Haastatteluihin osallistunut liikuntabiologisten aineiden lehtori on kuulunut koko suunnittelu- ja toteutusvaiheen ajan eri työryhmiin sekä lisäksi opettanut em. ryhmää. Liikuntatieteellisen tiedekunnan opintosihteeri valittiin haastateltavaksi, sillä hänen osuus oli merkittävä yhteistoimintasopimuksen laadintavaiheessa sekä opiskelijoiden asemaa ja valintaprosessia käsiteltäessä.

Ammatilliselta puolelta koulutusalojohtaja osallistui kuten tiedekunnan dekaanikin osaan suunnitteluvaiheen neuvotteluista ja sopimuksen laadintavaiheeseen. Ryhmästä vastaava fysioterapian lehtori on osallistunut kaikkiin suunnittelu- ja toteutusvaiheen työskentelyn vaiheisiin toimien myös seuranta- ja koordinaatiotyöryhmän sihteerinä. Lisäksi hän on jatkuvasti kiinteässä yhteydessä kokeiluryhmän opiskelijoihin. Sekä kuntoutuksen että fysioterapian yliopettaja ovat osallistuneet kokeiluryhmän opetukseen ja lisäksi fysioterapian yliopettaja on kuulunut jäsenenä seuranta- ja koordinaatiotyöryhmään. Yliopettajat eivät osallistuneet kokeilun suunnitteluun, sillä he olivat kokeilun suunnitteluvaiheessa muissa tehtävissä.

Haastatelluista henkilöistä oli fysioterapeutin tutkinnon suorittaneita kuusi, mutta tällä hetkellä tiiviisti fysioterapeuttien perus- tai jatkokoulutukseen osallistui neljä henkilöä. He olivat kaikki työskennelleet alalla yli 15 vuotta kouluttajina. Haastateltavien kokeneisuus näkyi myös siinä, että heidän näkemyksensä kattoivat fysioterapeuttikoulutuksen rakennemuutokset keskiasteen muutosvaiheesta ammattikorkeakoulumuutoksiin sekä yliopiston fysioterapiakoulutuksen käynnistämiseen liittyviä asioita.

Yhteistoimintakokeilun opiskelijaryhmästä (N=16) osallistuivat kaikki kyselytutkimukseen. Opiskelijoista oli 14 naista ja 2 miestä. Heidän keski-ikänsä oli opintojen alussa 21,1 vuotta, nuorin oli 19 vuotta ja vanhin 27 vuotta. Opiskelijoista neljällä oli aiempi koulutus ennen fysioterapeuttikoulutusta. Opiskelijoiden aiemmat koulutukset olivat hieroja, erityisryhmien liikunnanohjaaja, matkailuvirkailija ja paperiprosessin hoitaja. Lisäksi kaikki opiskelijat olivat tehneet erilaisia töitä ennen koulutuksen alkua ja koulutuksen aikana. Pitempiäaikaisia työsuhteita oli mm. seuraavilta aloilta: voimistelunvalmennus/ryhmänohjaus, työharjoittelu terveysalalla/fysikaalisessa hoitolaitoksessa,

hieronta, leirinohjaus/opetustehtävät, radiotoiminta/näytteleminen, hotelli- ja ravintola-alan työt, lentokenttävirkaileijan työt, myyntityöt, RAY:n pelinhoitaminen, matkaoppaan työt.

Enemmistö (11/16) opiskelijoista ilmoitti kuukautta ennen valmistumistaan fysioterapeutiksi jatkavansa välittömästi terveystieteiden maisteritutkintoon asti. Kolme opiskelijaa suunnitteli jatkavansa opintojaan yliopistolla muutaman väli vuoden jälkeen ja kaksi opiskelijaa ei osannut sanoa, jatkavatko he opintojaan fysioterapeuttikoulutuksen jälkeen. Kuitenkin lopulta 13 opiskelijaa aloitti maisteriopinnon heti valmistumisensa jälkeen.

Aineistosta käytettävät lyhenteet

Haastateltavista on käytetty seuraavia lyhenteitä tulosten esittelyn yhteydessä:

JY = Jyväskylän yliopiston edustaja.

JA = Jyväskylän ammattikorkeakoulun edustaja

Vastaavasti kyselyyn vastanneista

OP = Opiskelija.

H 1 - H 10 = haastattelulomakkeen teema-alueet

K 1 - K 12 = kyselylomakkeen kysymykset.

Empiirisen aineiston luokittelu

Haastattelu- ja kyselyaineisto on luokiteltu neljän teema-alueen mukaan (liite 4.).

Teema-alueiden luokat ovat:

- (1) Yhteistoimintakokeilun suunnittelu
- (2) Yhteistoimintakokeilun toteutus
- (3) Yhteistoimintakokeilun merkitys fysioterapiakoulutuksen kehittämiseksi
- (4) Yhteistyön kehittämissuhteet.

Haastattelu

Haastattelut (N=9) suoritettiin maaliskoukokuussa 1999. Kaikki haastatteluun valitut henkilöt lupautuivat haastatteluun ja suhtautuivat asiaan myönteisesti. Haastattelun alkuvaiheessa haastateltavat kokivat hankalaksi palauttaa mieleen usean vuoden takaisia asioita suunnitteluvaiheen osalta. Kuitenkin haastattelun edetessä asiat palautuivat mieleen melko hyvin ja useampi haastateltava totesikin haastattelun lopuksi haastattelun olleen erittäin tärkeä asioiden mieleen palauttamisen johdosta ja jatkotoimenpiteiden pohtimisen kannalta.

Haastattelu eteni teemahaastattelun kaltaisesti (liite 3). Keskeisiä teemoja haastattelussa olivat:

- (1) Yhteistoimintakokeilun merkitys fysioterapiakoulutuksen kehittämisen kannalta
- (2) Kokeilulle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen ja ajankohtaisuus
- (3) Kokeilun toimivuus ja muutoksen kokeminen
- (4) Korkeakoulujen yhteistyön kehittämishdotukset.

Teemojen järjestystä ja yksityiskohtia vaihdeltiin vähän eri haastatteluissa ja haastateltava sai vapaasti kertoa teemoihin liittyviä asioita, mikäli hän koki sen merkitykselliseksi.

Tutkija suoritti kaikki haastattelut ja niiden puhtaaksi kirjoittamisen itse. Haastattelut kestivät noin 45 minuutista yhteen tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin ja kirjoitettiin sen jälkeen puhtaaksi. Aineistoa kertyi näin 59 sivua.

Kirjallinen kysely

Opiskelijoille (N=16) suoritettiin kysely noin 1 kk ennen fysioterapeuttikoulutuksen päättymistä. Opiskelijoiden vastausprosentti oli 100 %. Opiskelijat olivat juuri suorittaneet merkittävän ja haasteellisen syventävän fysioterapian käytännön harjoittelujakson sekä palauttaneet oppinäytetyönsä. Tämä vaihe näkyi opiskelijoiden väsyneisyytenä ja osalla keskittymättömyytenä.

Kyselylomake oli strukturoitu, pääosin avoimia kysymyksiä sisältävä lomake (liite 2). Kysely suoritettiin luokkatilanteessa niin, että opiskelijat saivat kyselylomakkeen tiedostona tietokonealueella ja he vastasivat suoraan tietokoneelle tallentaen vastauksensa levykkeelle. Kyselyn suorittaminen näin luokkatilanteessa mahdollisti opiskelijoille tarkentavien kysymysten teon, mutta toisaalta tilanne oli hieman rauhaton keskittymisen kannalta. Kyselylomakkeen täyttöön oli varattu aikaa noin 1,5 tuntia,

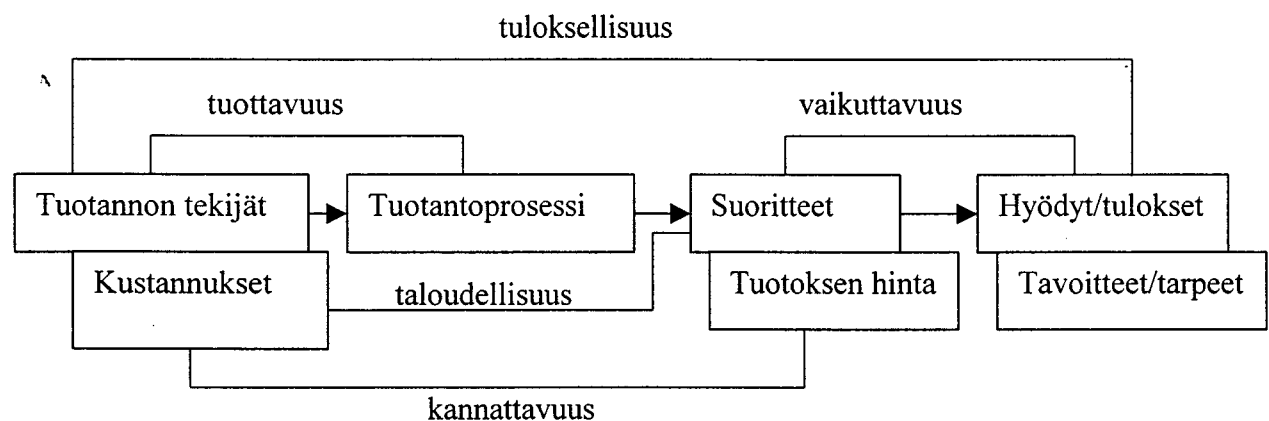
mutta opiskelijat vastasivat noin 45 minuutissa. Vaikka tutkijana motivoin opiskelijoita huolelliseen ja rehelliseen koulutuksen arviointiin kertoen tutkimuksen merkityksestä fysioterapiakoulutuksen kehittämisen kannalta, koin kuitenkin osan opiskelijoista pitävän kyselyä vähämerkityksellisenä. Tämä näkyi luokkatilanteessa havainnoidessani ryhmää heidän vastatessaan. Osa opiskelijoista kuitenkin pyrki keskittymään tilanteeseen

Esseekirjoitelmat

Opiskelijat (N=16) kirjoittivat ensimmäisen lukukauden päättyessä vapaamuotoisen esseen, jonka aiheena oli *Miten koet opiskelun samanaikaisesti Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksessa ja Jyväskylän yliopistossa*. Opiskelijat saivat kirjoittaa esseen kotonaan. Kirjoitelmien pituus oli 1-2 sivua käsinkirjoitettuna.

5.2 Aineiston analysoinnin lähtökohdat ja käsitteiden määrittely

Yhteistoimintakokeilun lähtökohtana on ollut tuloksellinen koulutus. Tässä tutkimuksessa tuloksellisuuden osatekijöiksi katsotaan tuottavuus, toiminnan taloudellisuus ja saavutettujen tuotosten aikaansaamat hyödyt, tuotot ja vaikutukset (vaikuttavuus)(kuvio 10.). (Raivola 1997)



Kuvio 10. Valtionhallinnon malli toiminnan tuloksellisuuden arvioimiseksi (Raivola 1997)

Kokeilua voidaan arvioida vertaamalla saavutettua tulosta asetettuihin tavoitteisiin (yhteiskunnallinen vaikuttavuus) tai asiakkaiden tyydyttyihin tarpeisiin (asiakasvaikuttavuus)(Raivola 1997). Tässä tutkimuksessa arvioidaan tavoitteiden saavuttamista eli koulutuksen jälkeistä välitöntä yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Yhteistoimintakokeilun arviointiprojektin toisessa tutkimuksessa, opiskelijoiden koettu vaikuttavuus, arvioidaan kokeilulla saavutettua asiakasvaikuttavuutta.

Tavoitekeskeisyyden korostaminen vaikuttavuutta arvioitaessa on kuitenkin ongelmallista, koska usein tavoitteista ei olla yksimielisiä. Seppänen (1992) on tunnistanut viisi erilaista intressiä, joilla kaikilla on erilainen käsitys ammatillisen koulutuksen tavoitteista ja tehtävistä:

- (1) normatiivisesti määrätty tehtävä, joka tulee lakien, asetusten, johto- ja ohjesääntöjen ja määräysten puitteissa,
- (2) oppilaitoksen tulkinta tehtävästään, johon vaikuttaa muun muassa kulttuuri,
- (3) sidosryhmien tulkinta,
- (4) opettajien käsitys tehtävästä ja
- (5) opiskelijoiden odotukset siitä, mitä he kuvittelevat saavuttavansa joko heti tai pidemmällä aikavälillä.

Tavoitteiden saavuttamisen arviointi on tässä tutkimuksessa vain yksi arvioinnin osa. Tutkimuksessa kootaan kuitenkin tietoa tavoitteiden vastaavuudesta koulutuspoliittisten linjausten kanssa (ryhmä 1) kirjallisuuden pohjalta, korkeakoulujen näkemyksestä koulutuksen suunnittelijoilta (ryhmä 2), kouluttajilta (ryhmä 4) ja opiskelijoilta (ryhmä 5). Näin Seppäsen jaottelun mukaan ainoastaan sidosryhmien osuus jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Vaikuttavuuden kanssa läheinen käsite on tehokkuus. Maailmanpankin tutkijat ovat jäsentäneet vaikuttavuutta ja tehokkuutta niin, että silloin kun tuotannon tekijät / panokset lasketaan rahassa, tutkijat suosittavat käsitettä tehokkuus, mutta jos panostekijät ovat ei-monetaarisia, puhutaan vaikuttavuudesta. Vastaavasti monetaariset tuotokset ovat ulkoisia, ei-monetaariset tuotokset ovat sisäisiä. (Kuvio 11.) (Raivola 1997)

	TUOTOSTEKIJÄT	
PANOSTEKIJÄT	Ei-rahalliset	Rahalliset
Ei-rahalliset	Sisäinen vaikuttavuus	Ulkoinen vaikuttavuus
Rahalliset	Sisäinen tehokkuus	Ulkoinen tehokkuus

Kuvio 11. Sisäinen ja ulkoinen tehokkuus ja vaikuttavuus (Raivola 1997)

Yhteiskunnan kannalta koulutuksen positiiviset vaikutukset / tuotokset tarkoittavat asetettujen tavoitteiden lisäksi muun muassa hyvää työllisyystilannetta, tuotannon ja tuottavuuden kasvua, korkeaa bruttokansantuotetta, yhteiskunnan sosiaalista järjestystä ja kansainvälistä kilpailukykyä (Raivola 1992, 163). Kuitenkin tässä tutkimuksessa on lähtökohtana, että yhteiskunnallinen vaikuttavuustutkimus (vrt. ulkoinen vaikuttavuus) rajataan tavoitteiden arviointiin ja sen ohella on arvioitavana tekijänä sisäinen tehokkuus. Tällöin korostuvat ei-rahalliset tuotostekijät, kuten tutkintojen ja suoritusten laatu ja määrä, eri koulutusasteiden niveltyminen, tilojen ja laitteiden asianmukaisuus ja hyödyntäminen, opetus- ja oppimisjärjestelyt, toimintailmapiiri, johtamis- ja organisaatiokulttuuri. Panostekijöissä sen sijaan on useimmiten kyse rahasta, ainakin välillisesti. (Raivola 1997)

Em. asioita voidaan tarkastella myös sisäisen ja ulkoisen palvelukyvyn näkökulmasta, jolloin tutkimuksessa on lähtökohtana sisäinen palvelukyky. Sisäinen palvelukyky kattaa silloin toiminnan taloudellisuuden, tuottavuuden ja kannattavuuden. Prosessien toimivuus, joustavuus ja reagointiherkkyys ovat edellytyksiä toiminnan jatkuvuudelle. Tällöin katsotaan, että sisäinen palvelukyky on toiminnan tehokkuutta, voimavarojen optimaalista käyttöä, toiminnan organisoimista tavoitteiden saavuttamiseksi. (Raivola 1997)

Opetushallituksen näkemyksen mukaan tuloksellisuus on yläkäsite, joka voidaan jakaa vaikuttavuudeksi, tehokkuudeksi ja taloudellisuudeksi. Tämän jaottelun mukaan on kyse lähinnä kokeilun tehokkuuden arvioinnista. Tällöin tehokkuutta indisoivat koulutusjärjestelmän rakenne, joustavuus, toimivuus ja aika. Joustavuutta on koulutusjärjestelmän ja opetusjärjestelyjen kyky palvella yksilöä ja ympäristöä siten, että oikeaa koulutusta on oikeaan aikaan ja oikeassa paikassa tarjolla oikeille henkilöille (valinnaisopintojen avoimuus, yksilölliset opintourat, monimuoto-opiskelun mahdollisuus). Toimivassa järjestelmässä ei ole päällekkäisyyksiä vaan esimerkiksi oppilaitosten ja opetusryhmien välistä yhteistyötä ja yksilön kannalta toimivia opintoväyliä. Aika koskee sekä opetus- että opiskeluaikojen. (Leino-Kilpi, Hupli & Räisänen 1995)

Tehokkuuden arviointi on pedagogisten ja didaktisten järjestelyjen lisäksi yhteistyökäytäntöjen toimivuuden, joustavuuden ja tarkoituksenmukaisuuden arviointia (Vuorenmaa 1995). Tällöin tehokkuuden arviointikohteita ovat esimerkiksi koulutustarjonta, koulutuksen ajankohtaisuus, pedagogiset järjestelyt, koulutuspituudet, opiskelun keskeyttämisten määrä, henkilöstön ammattitaito, tilojen ja laitteiden tarkoituksenmukaisuus sekä oppilaitoksen johtamiskulttuuri. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995)

Koulutettavat ja kouluttajat ovat keskeisiä tahoja, joilta hankitaan tietoa arvioitaessa koulutusta. Mikään uudistus ei toteudu sellaisenaan suunnitelmien mukaan, vaan prosessin kuluessa tavoitteita muokataan saatujen kokemusten pohjalta. Tavoitteita ja toimintaa muokatessa opettajat ratkaisevat käytännössä sen, millaiseksi koulutus todellisuudessa muodostuu. Ulkopuolinen hallintajärjestelmä ei siis toteuta uudistuksia, vaan luo niille organisatoriset, henkiset ja aineelliset edellytykset. (Ruohotie 1995)

Tutkimuksen rajaus

Tässä tutkimuksessa evaluoidaan yhteistoimintakokeilun **yhteiskunnallista vaikuttavuutta** sekä **sisäistä tehokkuutta ja palvelukykyä** arvioimalla kahden eri organisaation **yhteistyön toimivuutta** yhteistyöprosessin aikana. Toimivuuden katsottavan keskeisimmät yhteiskunnallisen vaikuttavuuden, sisäisen tehokkuuden ja palvelukyvyn tekijät. Toimivuuteen kuuluvat merkittävänä asioina yksiköiden käytännöllinen ja henkinen valmius ja motivaatio hankkeeseen, hankkeen ajankohtaisuus ja tarve. Samoin hankkeeseen varatut resurssit ja tuki sekä informaation määrä ovat keskeisiä tekijöitä hankkeen teknisen toteutumisen ja toteutusilmapiirin kannalta. Tutkimuksessa evaluoidaan yhteistoimintakokeilun suunnittelun ja toteutuksen aikaista muutosprosessia pyrkien löytämään ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyön mahdollisuudet.

Tutkimuksen tulosten analysointi on jaoteltu mukailun Fullanin mallin mukaan (kts. kpl 4.4) yhteistoimintakokeilun suunnittelu- ja toteutusvaiheeseen, joiden lisäksi tarkastellaan kokeilun merkitystä fysioterapiakoulutuksen kehittämistyön kannalta ja tutkimuksen yhteydessä esiin tulleita yhteistyön kehittämisehdotuksia.

Yhteistoimintakokeilun suunnittelua ja toteutusta tarkastellaan yhteiskunnan ja organisaatioiden näkökulmasta. Yhteistoimintakokeilun seuranta- ja arviointiprojektin toisessa osassa tarkastellaan tavoitteiden saavuttamista opiskelijoiden näkökulmasta, jolloin tarkastelunäkökulmana on opiskelijoiden koettu vaikuttavuus. Koska tutkimus ajoittuu suunnittelu- ja toteutusvaiheeseen, voidaan arvioida vain välitöntä kokeilun tulosta. Kokeilun tulosta/hyötyä tulee arvioida edelleen kokeilussa opiskelien opiskelijoiden valmistuttua maistereiksi ja siirryttyä työelämän palvelukseen.

5.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Reliabiliteetin ja validiteetin soveltuvuudesta laadulliseen tutkimukseen ollaan montaa mieltä. Osa katsoo, että niitä voidaan käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa, jotkut pitävät vain validiteettia soveltuvana kriteerinä ja jotkut katsovat, että ne eivät sovellu ollenkaan laadulliseen tutkimukseen.

Perinteisten luotettavuuskriteerien rinnalle onkin kehitetty laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit, joita ovat seuraavat (suluissa perinteisten kriteerien vastineet): vastaavuus (sisäinen validiteetti), siirrettävyys (ulkoinen validiteetti), tutkimustilanteen arviointi (reliabiliteetti) ja vahvistettavuus (objektiivisuus) (Lincoln & Guba 1985, Tynjälä 1991). Näiden lisäksi Miles ja Huberman (1994) mainitsevat viidentenä laadullisen tutkimuksen kriteerinä sovellettavuuden eli hyödyllisyyden (ks. myös Kvale 1989, Lincoln 1990).

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan em. kriteerien mukaan aineiston, analyysin ja raportin näkökulmasta. Aineiston valinta oli harkinnanvarainen, jolloin pyrittiin löytämään henkilöt, joilla oli eniten näkemyksiä kokeilun toimivuudesta. Osallistuessani itse kokeilun suunnitteluun ja toteutukseen, kukaan toinen tuskin toistaisi analyysia samalla tavalla. Kokeilussa mukana olo on auttanut havaitsemaan tai ymmärtämään joitakin sellaisia tekijöitä, joita pystyy vain kulttuurin sisältä oivaltamaan. Toisaalta tutkimuksen tulokset olisivat todennäköisesti toisenlaiset, jos analyysin olisi tehnyt yhteistoimintakokeilun ulkopuolinen henkilö. Tällöin olisi varmaan löytynyt joitakin erilaisia käsityksiä, joita en itse kyennyt havaitsemaan. Tässä mielessä tutkimuksen reliabiliteetin tarkastelu on ongelmallista.

Tutkimusraportti ja sen laatimiseen liittyvät seikat ovat tutkimukselle varsin merkityksellisiä. Raportin kirjoitustekniikka on aina osa tutkijan persoonallisuutta ja työtavat vaihtelevat yksilöittäin. Tutkijana olen kirjoittanut ensin karkean luonnoksen, jota olen tiivistänyt ja jäsentänyt työskentelyn jatkuessa. Erityisesti olen pyrkinyt yksinkertaiseen esitystyyliin siten, että lukijan on mahdollista lukea tekstistäni tarkoitukseni ilman tulkinnanvaraisuutta. Lisäksi olen koonnut raporttiin laajasti aineistosta poimimiani suoria lainauksia vahvistaakseni analyysiäni.

Vastaavuus

Vastaavuuteen kuuluu tutkimuksen tekeminen niin, että luotettavuus ja uskottavuus on hyvä. Lisäksi on tärkeää, että tutkimuksen johtopäätökset vastaavat tutkimukseen osallistujien esittämiä konstruktoita. Vastaavuutta voi lisätä seuraamalla ja havainnoimalla sekä muistiin kirjoittamalla tutkimuksen kohdetta. Löydökset ja johtopäätökset voi myös antaa toisen luettavaksi yhdessä raakamateriaalin kanssa. (Lincoln & Guba 1985, Tynjälä 1991)

Vastaavuuden saavuttamiseksi kirjasin suunnittelun aikana muistiinpanoja päiväkirjan tapaan virallisten muistioiden tueksi. Lisäksi tutkimuksessa käytetyt suorat lainaukset vahvistavat johtopäätöksiä ja lukija voi niiden avulla itse tulkita ja ymmärtää asioita omista lähtökohdistaan. Olen myös luetuttanut työtäni säännöllisesti ohjaajallani ja yhdellä jatko-opiskelijalla, joka on ollut mukana kokeilun suunnittelussa ja toteutuksessa. Heiltä saamani palautteen pohjalta olen tehnyt työhön liittyviä korjauksia.

Luotettavuutta lisää myös se, että tiedon keruutilanteessa ei ole ollut vastaustilanteeseen vaikuttavia häiriötekijöitä. Haastattelussa saattaa haastattelijan läsnäolo tai kysymysten asettamistapa vaikuttaa tutkittavan ajatuksiin. Kokemukseni mukaan haastattelutilanteet olivat rentoja ja välittömiä, joissa jokainen saattoi kertoa omat näkemyksensä.

Aineiston määrä on rajattu, jotta aineiston analyysi on ollut mahdollista suorittaa eri asioiden ja näkökulmien kautta (Eskola & Suoranta 1998). Haastateltavia oli sopiva määrä eli yhdeksän henkeä, mutta opiskelijoita oli jopa 16 henkeä. Opiskelijoiden vastaukset olivat melko lyhyitä, joten en kokenut analysointia mahdottomaksi. Eskolan ja Suorannan (1998) mainitsemaan riittävään analyysiin uskon yltäneeni ja saaneeni riittävät vastaukset tutkimustehtäviin.

Vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen lisää aineiston aitoutta (Järvinen 1990). Suunnittelijoiden ja kouluttajien osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, mutta opiskelijat kokivat tutkimukseen osallistumisen osittain välttämättömäksi kuullessaan kokeiluryhmään. Tämä näkyi osan opiskelijoista vastatessa hyvin lyhyesti, kun taas toiset opiskelijat vastasivat analyysoivasti esitettyihin kysymyksiin.

Vastaavuutta tulee arvioida myös pohtien käytetyn tutkimusmenetelmän sopivuutta tutkimuskysymysten vastaamisen kannalta. Ensimmäiseen tutkimusongelmaan pyrittiin vastaamaan pääosin kirjallisuuden pohjalta mahdollistaen kokeilun yhteiskunnallisen merkityksen arvioinnin. Kokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden, suunnittelijoiden ja kouluttajien kokemukset olivat tärkeitä kokeilun toimivuuden arvioinnissa. Koska kyseessä oli vain yksi kokeiluryhmä, oli luonnollista ottaa aineistoon kaikki opiskelijat. Kouluttajilla ei aina ollut näkemystä kokeilusta kokonaisuutena, joten haastattelut painottuivat suunnittelu- ja koordinaatiovastuussa olleiden henkilöiden haastatteluihin. Opiskelijoille kysely oli hyvä menetelmä, sillä he saivat vastata siihen anonyyminä. Haastattelu taas oli paras menetelmä suunnittelijoille ja kouluttajille, sillä haastattelun aikana voitiin muokata haastattelun sisältöä. Haastattelun avulla oli mahdollista saada yksilölliset kokemukset esille.

Tutkimuksen ajallinen kesto (1995-2000) antaa jo sinällään uskottavuutta siihen, että tutkijana olen elänyt mukana todellisuudessa, vaikkakin se on edellyttänyt myöskin etäisyyden ottamista. Etäisyyden ottamista on osittain auttanut ja osittain haitannut se, että tutkijana olen työskennellyt tiiviisti tutkimuksen teon aikaan ammattikorkeakoulujärjestelmän luomiseksi. Se on edellyttänyt koulutusjärjestelmän tarkastelua erityisesti ammattikorkeakoulun näkökulmista, jolloin olen saanut etäisyyttä opistokoulutukseen nähden, mutta toisaalta taas näkemykseni saattavat painottaa joltain osin liikaa ammattikorkeakoulun näkökulmaan.

Kun tutkimuksessa on kyse kulttuurin ja sosiaalisen organisaation kuvauksesta, voidaan yhtenä vastaavuuden osoituksena pitää sitä, että tutkittavat tunnistavat itsensä raportista ja arvioivat saatuja tuloksia. Steinar Kvale (1989) käyttää tässä yhteydessä käsitettä kommunikatiivinen validiteetti. Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään myös luetuttamalla raporttia tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä. Heidän näkemystensä mukaan he löytävät itsensä raportista ja totesivat analyysin vastaavan omalta osaltaan näkemyksiään.

Siirrettävyys

Yleistettävyyden sijasta laadullisessa tutkimuksessa puhutaan siirrettävyydestä (transferability)(Lincoln & Guba 1985, Miles & Huberman 1994). Goetz ja LeCompte (1984) yhdistävät vertailtavuuden ja siirrettävyyden, jolloin tutkijan tulee selvittää tutkimukseen osallistujat, aineisto, menetelmät ja tulkinta

tarpeeksi hyvin, jotta tutkimus olisi tieteellisesti muiden hyödynnettävissä. Siirrettävyyden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen kuvailu on selkeää ja rikasta. Tutkijana olen pyrkinyt laatimaan raportin niin, että tulkintani olisivat selkeitä ja helposti ymmärrettävissä.

Tutkija ei voi yksin tehdä päätelmiä tulosten siirrettävyydestä toiseen ympäristöön tai tilanteeseen, sillä hän tuntee ainoastaan tutkimusympäristön. Siten tulosten siirrettävyyden arviointi kuuluu myös lukijalle. Jotta lukija voi päätellä tulosten siirrettävyyden, tutkijan on kuvattava tutkimuksen konteksti mahdollisimman tarkasti. Tulosten siirrettävyys riippuu yleensä myös siitä, kuinka samankaltainen tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö on. (Lincoln & Guba 1985, Miles & Huberman 1994)

Laadullisen tutkimuksen lopullinen testi on tutkimustiedon käyttäjien suhtautuminen siihen (Patton 1990). Tässä tutkimuksessa on kuvattu tarkasti yhteistoimintakokeilun suunnittelun vaiheet ja toteutuksen periaatteet. Tavoitteena on ollut se, että tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan kehittää kaikkien ammattikorkeakoulujen ja yliopiston välistä fysioterapiakoulutuksen yhteistyötä. Tutkimukseen liittyneet keskustelut ovat osoittaneet, että aihe on tärkeä ja ajankohtainen kaikissa ammattikorkeakouluissa.

Tulosten siirrettävyyden osalta ongelmalliseksi saattaa muodostua se, että opettajien koulutus- ja kokemustausta vaihtelee eri ammattikorkeakoulujen kesken. Lisäksi tämän yhteistoimintakokeilun organisaatiot sijaitsevat lähes vierekkäin, joten suuri yhteistyötahojen välinen etäisyys aiheuttaa tulosten siirrettävyyden ongelmaa tai tulosten soveltamisen tarvetta.

Tutkimustilanteen arviointi

Tutkimuksessa on otettava huomioon kaikki ulkoista vaihtelua ja tutkittavasta ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Luotettavuuskriteereinä voidaan käyttää samoja kriteereitä kuin vastaavuudenkin arvioinnissa, jonka lisäksi voidaan käyttää ulkopuolista aineiston ja analyysin tarkastajaa. (Lincoln & Guba 1985, Tynjälä 1991)

Käytettävissäni oli riittävästi aineistoa analysoidakseni yhteistoimintakokeilun toimivuutta. Kaikkien opiskelijoiden mukana olo varmisti sen, että yksilölliset näkemykset tulivat huomioiduksi. Harkinnanvarainen otos koulutuksen suunnittelijoista ja kouluttajista oli onnistunut, sillä haastatteluissa tuli esille hyvin erilaisia näkemyksiä.

Opiskelijat vastasivat salaisella koodinumerolla kyselyyn, koska he saattoivat kokea, että koulutuksen aikana tapahtuva haastattelu vaikuttaisi heidän arviointiinsa. Kyselymenetelmä oli hyvä menetelmä koota tietoa suurelta joukolta opiskelijoita, mutta joidenkin kysymysten osalta kaikki opiskelijat eivät ymmärtäneet kysymyksen tarkoitusta. Toisaalta kyselyyn on helpompi kirjoittaa negatiivisiakin kokemuksia, joita opiskelijan saattaa olla vaikea esittää opettajalleen.

Suunnittelijoille ja kouluttajille soveltui haastattelumenetelmä mahdollistaen haastattelun syventämisen alueille, joista haastateltavilla oli eniten näkemyksiä. Haastattelutilanteet pyrin rakentamaan luonteviksi tilanteiksi, jolloin haastateltava saattoi kertoa myönteiset ja kielteiset näkemyksensä. Näitä molempia esiintyikin haastatteluissa. Haastatteluista kuusi tehtiin haastateltavien omassa työhuoneessa, kaksi tutkijan työhuoneessa ja yksi tutkijan kodissa.

Säljö (1994) on kritisoinut haastattelumenetelmää sen vuoksi, että yleensä ei ole otettu huomioon haastattelijan vaikutusta ilmaistuihin käsityksiin. Lisäksi oletetaan tutkittavien haluavan ja kykenevän ilman muuta kertomaan käsitystään tutkijalle. Kaikilla haastateltavilla oli jo ennestään mielenkiintoa tutkimuksen osalta. He kokivat tärkeäksi sen, että heillä oli mahdollisuus tuoda esille oma näkemyksensä. Koen, että en myöskään tutkijana vaikuttanut haastateltavien näkemyksiin, sillä haastattelut olivat hyvin erilaisia riippuen haastateltavasta henkilöstä.

Vahvistettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa on aina subjektiivisuutta, joten siinä on oltava tietoinen tutkijan oman viitekehityksen merkityksestä. Aineiston analyysitapa tulee dokumentoida huolellisesti, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tutkijan työn laatua. Tutkimuksen vahvistettavuutta voi varmistaa ulkopuolisen tarkastajan avulla, triangulaatiolla ja muistiinpanoilla. (Lincoln & Guba 1985, Tynjälä 1991)

Tutkimukseni vahvistettavuutta on lisätty kuvaamalla tutkimusmenetelmä, aineiston luokittelutapa ja tutkijan rooli yhteistoimintakokeilun toteutuksessa. Tavoitteena on ollut se, että toinen

tutkija tai lukija pystyy seuraamaan prosessin kulkua, analyysin vaiheita ja johtopäätösten tekoa. Tutkimuksen vahvistettavuus edellyttääkin omien ennakoasenteiden tiedostamista, sillä tiedostamat tomat asenteet vaikuttavat analyysiin ja päätelmiin (Lincoln & Guba 1985).

Laadullisessa tutkimuksessa on aina muistettava, että aineiston tulkinta on yksilöllistä. Näin on hyväksyttävä se, että vaikka toinen tutkija pystyisikin seuraamaan tutkimusprosessia, hän ei välttämättä tulkitse asioita samalla tavalla, toisin sanoen hän ei saa samoja tuloksia (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994). Myös tämän tutkimuksen tulokset olisivat todennäköisesti toisenlaiset, jos analyysin olisi tehnyt joku kokeilun ulkopuolinen henkilö. Omassa prosessissani on ollut oleellista ne lukemattomat keskustelut kokeiluun osallistuneiden henkilöiden kanssa kokeiluun liittyvistä tekijöistä.

Sovellettavuus ja hyödyllisyys

Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava myös tulosten sovellettavuuden tai hyödynnettävyyden (application, utilization) näkökulmista (Miles & Huberman 1994). Kvale (1989) kuvaa samaa asiaa käsitteellä tulosten käytännön (pragmaattinen) pätevyys. Vaikka tutkimuksen tulokset olisivat perinteisessä mielessä luotettavia ja siirrettäviä, on kuitenkin tärkeää arvioida, onko tuloksilla merkitystä käytännön elämässä.

Tämän tutkimuksen tulokset auttavat etenkin fysioterapian, mutta myös koko terveysalan koulutuksen kehittämistä, kun ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteistyötä kehitetään. Tulosten mukaan ammattikorkeakoulun on mahdollista toteuttaa aiempaa laadukkaampi, tieteelliseen tietoon perustuva fysioterapeutin koulutus ja saavuttaa samanaikaisesti valmius siirtyä yliopistoon suorittamaan maisteritutkinnon syventävää vaihetta. Lisäksi organisaatioiden yhteistyön tuloksena saavutetaan kansainvälisiin vaatimuksiin ja muuttuneen työelämän haasteisiin vastaava fysioterapeutin koulutus. Tavoitteena on kehittää fysioterapian koulutusta myös siten, että koulutus antaa entistä enemmän valmiuksia uusien työtehtävien etsimiseen ja tekemiseen.

Tutkittaville itselleen voidaan hyödyksi ajatella se, että heillä oli mahdollisuus pohtia omaa ja organisaationsa toimintaa sekä yhteistyön toimivuutta. Itsereflektoinnin avulla heillä oli tilaisuus oivaltaa uusia näkökulmia ja tulla tietoisiksi omista käsityksistä (Gröhn 1993). Monet tutkimukseen osallistuneista totesikin haastattelun jälkeen, että keskustelun aikana selkiintyi myös omat näkemykset ja syntyi uusia kehittämisenäkökulmia.

6.1 Yhteistoimintakokeilun suunnittelu

Yhteistoimintakokeilun toimivuuden arvioinnissa on tärkeää huomioida suunnitteluvaiheeseen vaikuttaneet tekijät. Suunnitteluvaiheessa visioitiin näkemyksiä tarvittavasta toiminnan muutoksesta ja yhteistyön mahdollisuuksista. Muutokseen liittyy aina paradokseja, jonka vuoksi muutokset tulee suunnitella huolellisesti, luoda niiden toteuttamiselle selkeät strategiat ja selkeyttää muutoksen tavoitteet ja visiot. Tärkeää on myös innovaation arvostus, riittävät resurssit ja riittävä valmius ja valmistelu aika. (Fullan 1991, Gröhn & Sava 1991)

Suunnitteluvaiheen katsotaan alkavan ensimmäisestä kokeilun suunnittelupalaverista syksyllä 1993 ja päättyvän yhteistoimintana toteutuneen koulutuksen alkaessa tammikuussa 1996. Tähän osaan tutkimusta koottiin tieto pääosin koulutuksen suunnittelijoilta ja kouluttajilta, koska opiskelijat valittiin koulutukseen vasta yhteistoiminnan suunnittelun päättövaiheessa.

6.1.1 Kokeilun merkitys kehitystyön kannalta

Kokeilun merkitys määräytyy *innovaation tarpeesta, ajankohtaisuudesta ja selkeydestä*. Haastattelut vahvistivat kirjallisuuden pohjalta esitettyjä yhteiskunnallisia tarpeita fysioterapiakoulutuksen koulutusjärjestelmän kehittämistä. Kaikki haastateltavat näkivät yhteistoimintakokeiluhankkeen ajankohtaisena ja tärkeänä yhteiskunnan ja yksilön kannalta.

Yksilön kannalta merkittäväksi perusteeksi nostettiin pitkä tie kouluttautua terveystieteiden maisteriksi. Tämä koulutuksen pituus on poikkeuksellisen pitkä verrattaessa kansainvälisesti fysioterapian koulutusten rakenteita tai verrattaessa eri alojen maisterikoulutuksen kestoa.

Olen kokenut, että fysioterapeuttikoulutuksen jälkeinen opiskelu yliopistossa on todella ollut pitkä tie kouluttautua ylempään korkeakoulututkintoon. Mikä tietysti osoittautui, kun lähdettiin vertailemaan näitä kansainvälisiä käytänteitä, niin tuota näinhän se on, eli meidän kouluttautumisväylämme täällä on erittäin pitkä. (JA/1)

Yhteiskunnan ja organisaatioiden näkökulmasta tarkasteltuna yhteistoimintakokeilun lähtökohtana oli resurssien säästämisen lisäksi alueellisen vahvuuden hyväksikäyttö. Kokeilun tavoitteena on ollut rakentaa yhteistyömuoto mahdollistamaan opettajien ja opetusryhmien yhteistyön sekä opetusvälineiden ja -tilojen optimaalisen yhteiskäytön. Lisäksi tavoitteena on ollut fysioterapian maisterikoulutuksen lyhentäminen ja koulutuksen tason kohottaminen tuovat merkittäviä säästöjä yhteiskunnan kannalta.

Tää on nyt sitä järkevää integrointia, joka merkitsee onnistuessaan ja tämmöseksi pysyväksi käytännöksi muodostuessaan niin hyvin rationaalista resurssien käyttöä samalla siellä, että kun puhutaan rakennemuutoksista tai rakenteellisista muutoksista koulutuksen piirissä, niin myös tästä näkökulmasta tää koulutus tuottaa semmosia lopputuloksia, jotka on selvää säästöä. Siellähän on samalla käytetty hyväksi tätä meidän sanon nyt koko ympäristön vahvuutta sillä tavalla, että on pyritty tarkoituksenmukaisella tavalla sitten kahden oppilaitoksen vahvuudet käyttämään hyväksi. (JY/3)

Toisaalta hanke koettiin merkittäväksi myös yliopiston tiedekunnan sisällä osoittaen fysioterapian koulutuksen kehittämisvalmiutta. Hanke todettiin kesällä 1994 terveystieteen laitoksen kehittämispäivillä laitoksen keskeiseksi kehittämishankkeeksi. Samaan aikaan liikuntabiologian laitoksen kehittämisseminaarissa kannustettiin liikuntabiologisten aineiden asiantuntemuksen kehittämistä fysioterapeutin ammatillisessa koulutuksessa.

Yks merkitys sillä on se, että se on pitänyt tätä fysioterapiakoulutuksen asiaa ehkä enemmän esillä kuin, että se olisi ollut vain tiedekunnassa tapahtuvaa asiantuntijakoulutusta ja opettajakoulutusta. Tähän liittyy kyllä toisaalta sekin muutos, mikä tässä vuosien varrella on tapahtunut, että Helsingissä on loppunut koulutus ja sitä kautta on tiettyjä vastuita siirtynyt tänne tiedekuntaan päin. (JY/2)

Ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen juuri yhteistoimintakokeilun aikana oli jonkin verran ongelmallinen. Yhteistoimintakokeilu ja ammattikorkeakoulu koettiin jopa ristiriitaiseksi keskenään. Toisaalta yhteistoimintakokeilun yhteydessä tehtyä valmistelutyötä voitiin hyödyntää ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman laadinnassa.

Siis se asia, joka on tavallaan tullut sotkemaan tätä yhteistoimintaa yliopiston kanssa, on ammattikorkeakouluun siirtyminen ja sen takia tän merkityksen arvioiminen on aika vaikeaa, kun ammattikorkeakoulu on ollut siinä kehitysvaiheessa, että on pitänyt tehdä pesäeroa siihen yliopistokoulutukseen nähden eikä niinkään etsiä niitä yhtäläisyyksiä, joita on ammattikorkeakoulun ja yliopistokoulutuksen välillä, vaan mitä siinä on erilaista. Ja muistan senkin, että tätähän ei esimerkiksi haluttu panna meillä sellasena vahvuutena näkyviin, kun me haettiin ammattikorkeakoulun vakinaistamislupaa, koska katsottiin, että tämä ei ole etu eikä ansio, että me ollaan yhdenmukaistettu tavallaan lainausmerkeissä yliopistokoulutuksen kanssa. Se jätettiin siellä tavallaan mainitsematta, koska siihen ei opetusministeriöltä ammattikorkeakoulutoiminnalle tavallaan tukea saatu. (JA/6)

Koulutusjärjestelmän ja organisaatioiden toimintamallien kehittämisen lisäksi korostui haastateltavien vastauksissa näkemys ammatin kehittamisestä. Tavoitteena oli kehittää koulutusta rakenteellisesti ja sisällöllisesti pyrkien fysioterapeutin ammatin arvostuksen ja ammattiosaamisen kohottamiseen.

Tietysti loppuviimeksi on kyseessä tämän ammatin tai fysioterapian tason kohottaminen Suomessa, oli se sitten statusasoa tai todella laadullista tasoa, toivottavasti molempia. (JA/1)

Ammatin kehittämisen kannalta nähtiin erityisen tärkeäksi yliopistoyhteistyö, joka mahdollistaa soveltavan tutkimuksen teon korkeakoulujen yhteistyönä. Samoin vahva perustieteiden koulutus nähtiin merkittäväksi. Oheinen esimerkki on liikuntabiologian alueelta.

Jos meillä on tarkoitus kehittää fysioterapiaa ammattina, mä en nää mitenkään mahdollisena kehittää sitä ilman, että siinä tää biologinen perustieto kehittyy samalla. Eli kyllä perustiedettä tehdään joka päivä tutkimuksilla, mutta soveltavaa tiedettä pitää tehdä vielä enemmän, jos aiotaan saada se soveltava tiede sille tasolle. Mulla on jotenkin sellanen kuva, että fysioterapian nykytilanne on vahvasti kiinni siinä, miten tän perustieteen soveltamiskyvyt löytävät toisensa. Soveltamiskynnystä pitää mataloittaa ja se ei tapahdu millään muulla konstilla kun, että meillä on sellaisia ammatistaan kiinnostuneita opiskelijoita, jotka vie ammattilähtökohdista sitä biomekaniikkaa ja fysiologiaa eteenpäin. Se on sitä kehittämistä ja sitten opetusohjelma tulee hitaasti perässä. (JY/4)

Oppiaineiden teoreettisten perusteiden ja tieteellisen tutkimuksen perusteiden oppiminen koettiin merkittävänä ammatin kehittämisen kannalta. Tarkasteltaessa asetusta terveystieteiden tutkinnoista (628/97), kandidaatin tutkinnosta, voidaan sen tavoitteiden todeta vastaavan myös kokeiluna toteutetun koulutuksen tavoitteita. Kandidaatin tutkinnon tavoitteena on antaa opiskelijalle tutkintoon kuuluvien oppiaineiden ja tieteellisen tutkimuksen perusteiden tuntemus ja kyky alan kehityksen seuraamiseen, sosiaali- ja terveystieteiden järjestelmän perusteiden tuntemus sekä tieteellisen viestinnän perusteiden tuntemus ja riittävät viestintätaidot. Yhteistoimintakokeilun tavoitteena on ollut laadukkaan ammatillisen tutkinnon lisäksi saavuttaa terveystieteiden kandidaattitutkinnon mukainen valmius siirtyä suoraan maisteriopintoihin, joten tältä osin tavoitteiden tuleekin olla yhteneviä.

Myös ammattikorkeakoululaki (255/95) ja asetus (256/95) painottavat työelämän ja sen kehittämisen edellyttämien tietojen ja taitojen omaksumista sekä valmiuksia alan kehityksen seuraamiseen ajan tasalla pysymiseksi, valmiuksia jatkuvaan koulutukseen, riittävää viestintä- ja kielitaitoa sekä alan kansainvälisten valmiuksien kehittämistä. Yhteistoimintakokeilussa lähestyttiin myös em. laissa määriteltyjä koulutuksen tavoitteita yhdistäen ammatillisen tutkinnon ja kandidaatin tutkinnon tavoitteet.

Haastateltavat kokivat kokeilun monin eri tavoin merkityksellisenä. Yhtenä näkökulmana koulutuksen tason kohottamiseksi on kokeilun rooli merkittävänä kulttuurin muutoksena ja perinteistä luopumisena.

Mutta kyllä ainakin jonkinlainen sellainen päänavaus siihen suuntaan, että fysioterapia on

perinteisesti ollut opistomaailman tämmönen koulutus ja nyt sitten kun me nyt vähän raotetaan yliopiston ovia, niin sanotusti mennään siihen arvosanamailmaan, niin kyllä mun mielestä tää, jos kulttuurin murroksesta voi puhua, niin kyllä tää ehkä on yksi semmonen viite siihen. (JY/4)

6.1.2 Organisaatioiden valmius yhteistyöhön

Gröhn ja Sava (1991) ovat todenneet kootessaan koulutuksen kehittämisen strategioita, että kehityksen haasteiden hallinta edellyttää erityisiä valmiuksia. Ennakoiva reagoiminen muutoksiin edellyttää organisaatioilta järjestelmiä, joiden avulla muutoksen signaalit ovat tunnistettavissa ja kehitys hallittavissa. Ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kanssa tapahtuva yhteistyö ja verkostoituminen mahdollistaa jatkuvan kehityksen. Yhteistyö ja verkostoituminen edellyttävät kuitenkin sekä *henkistä että käytännöllistä valmiutta, motivaatiota ja riittävää informaatiota* toiminnan kehittämisen suunnittelusta ja tavoitteista (Fullan 1991).

Tietoisuus ja suunnitelmallisuus eli työn *yhteinen suunnittelu ja yhteiset tavoitteet* ovat yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhteistyön edellytyksiä. Organisaatioiden valmiutta arvioitaessa tulee huomioida se, että yhteistoimintaan kuuluu *tasa-arvoisuus* ja yleensä toisen osapuolen arvostaminen. Toisen arvostamiseen liittyy *sitoutumista, vastuuta, pelisääntöjä sekä toisen työn tuntemusta*. (Pohjola 1991, Heikkilä 1994)

Ammatillisen koulutuksen henkilöstöllä oli hyvä valmius aloittaa yhteistyö yliopiston kanssa. Ammattiaineiden opettajat olivat kaikki vähintään maisterin tutkinnon suorittaneita. He myös tunsivat yhteistyöorganisaation, koska he olivat suorittaneet korkeakouluopinnot Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa ja lisäksi henkilöstö oli tehnyt pitkään yhteistyötä ko. tiedekunnan kanssa opetusharjoittelun merkeissä. He suhtautuivat myönteisesti ja avoimesti hankkeeseen oman henkilökohtaisen kokemuksen pitkästä koulutusajasta. Lisäksi näkemyksen takana oli halu kehittää fysioterapiakoulutusta.

Kun tähän liikkeelle lähdettiin, niin me oltiin rohkeita, me oltiin ennakkoluulottomia ja sitten sanotaan määrätietoisia ja haettiin ne kanavat, miten toimia, haettiin rahoitus, miten rahoitetaan työ ja sitten vietiin tää koko kokeilu laadukkaasti läpi. Eli nähtiin tään semmonen tärkeä merkitys fysioterapiakoulutuksen huippuyksikkönä Suomessa. (JA/6)

Yliopiston edustajilla oli myös näkemys, että hankkeeseen liittyy yhteinen intressi. Kuitenkin yliopiston henkilökunnan asenne ja motivaatio hankkeeseen vaihteli eri henkilöiden välillä. Yhtenä syynä on se, että uusi hanke nähtiin myös uhkana muulle toiminnalle.

Aina kun uudesta tämmösestä koulutusalaista kysymys, joka merkitsee sitä, että joudutaan miettimään, että miten se resurssoidaan, samalla peruskysymys tulee tavallaan niinkun näiden osapuolten ulkopuolelta. Onks tää meiltä pois esimerkiksi, mitä se merkitsee sitten, jos tähän lähivuosina ohjataan varoja? Mistä me sitten saadaan tämä tarvittava resurssin lisäys, että tämän kaltaista kysymystä on tietenkin ympäriltä tullut, mutta mitä enemmän siitä on sitten keskusteltu tän tiedekunnan koulutuksen kokonaisuuden osana, niin tämä ongelma on tavallaan poistunut. On nähty, että tässä on myöskin selviä synergiaetuja, jotka hyvin merkittävällä tavalla viittaavat myöskin näihin resurssisäästöihin. (JY/3)

Osalla yliopiston henkilökunnasta oli myös näkemys, että yhteistoimintakokeilu oli yliopistolla vain yksi hanke muiden joukossa. Tämä aiheutti näkemyseron yhteistyötahojen kesken, sillä ammatillisessa koulutuksessa hanke nähtiin erittäin tärkeäksi koulutuksen kehittämisen kannalta.

Ehkä tää on yliopistolla, vois sanoa yks tällänen tehtävä muitten tehtävien joukossa ja sitä ei siellä puolella koeta niin tärkeäksi kuin täällä meillä. Ja se voi kyllä aiheuttaa ehkä sen, että ainakin me täällä koetaan niin, että yliopisto ei paljon halua tehdä tän asian eteen, mutta ehkä se on heidän tapansa toimia. (JA/5)

Yliopiston henkilöstön yhteistyövalmiuteen vaikutti myös se, että korkeakoulujärjestelmään kuuluvana organisaationa he pohtivat sitä, vastaako ammatillisen koulutuksen kanssa yhteistyössä

toteutettavat opinnot yliopiston opintojen tasoa. Tämä asenne tuli esille suunnitteluprosessin aikana useaan kertaan.

Mitenkähän tämä mahtaa nyt sitten tasoltaan vastata sitä vaatimustasoa, mikä tiedekunnassa on, että kuinka se onnistuu. Mutta kun siinä oli kuitenkin terveystieteen laitokselta oppiaineen edustajat ja sitten siellä oli liikuntabiologian laitoksen edustajia ja kai sitä kautta tää yhteistyö näytti toimivan ihan minun ymmärtääkseni hyvin. Niin se tietyllä tavalla sitten kai tätä tiedekunnan yhteistäkin mielialaa muokkas siihen suuntaan, että tällaista kokeilua sitten voidaan viedä eteenpäin. Tiettyjä varauksiahan siihen tottakai on sisällynyt kaiken aikaa. (JY/2)

Samana arvon puuttumiseen liittyvän asetelman koki myös ammatillisen koulutuksen henkilökunta. Se ei kuitenkaan vaikuttanut heidän motivaatioonsa suunnitella yhteistoimintaa vaan päinvastoin, se antoi lisää voimia perustella koulutuksen kehittämistarvetta ja suunnitella yhteistyön muotoja.

Siinä vaiheessa kun tätä varsinaisesti suunniteltiin, niin me jouduttiin aika paljon sellaseen altavastaajan asemaan, että me jouduttiin osoittamaan sitä, että näyttämään heille koko ajan sitä meidän laatua ja sitä meidän tasoa ja osoittamaan erilaisilla tavoilla sitä, että meidän opetus nyt vastaa sitä heidän opetustaan yliopistossa. (JA/6)

Haastateltavien yhteinen näkemys olikin se, että valmius kokeilun suunnitteluun oli erityisesti ammatillisella puolella. Näin kokivat kaikki haastateltavat. Näkemyksenä oli myös se, että yliopisto oli kankea ja jähmeä muuttamaan aiempaa toimintatapaansa ja -linjaansa.

Tiedekunnalla ei ollut kovin hyvä valmius, koska tämä oli aivan uutta. Et tuota siinä oli ihan näitä sanotaanko käytännön valmiusongelmia ja ennenkaikkea henkisiä valmiusongelmia. Kyseenalaistettiin hyvin voimakkaasti tämä asia. Syntyi vaikutelma, että terveydenhuolto-oppilaitos oli huomattavasti paljon valmiimpi. (JY/2)

Yhteistyön lähtökohtana oli se, että molempien organisaatioiden edustajat tunsivat kohtalaisen hyvin toistensa työn. Haastattelussa ilmeni, että organisaatioilla oli tältä osin henkinen valmius yhteistoimintakokeiluun usean vuoden tiiviin ja monipuolisen yhteistyön pohjalta. Pitkään jatkunut tiivis yhteistyö mahdollisti kokeilun etenemisen, vaikka ajankohta ei kaikin puolin ollutkaan paras mahdollinen.

Se ei ollut ihan ongelmatonta aikaa muistaakseni, se aika sillon 1990-luvun alkupuolella, kun täällä sattui tavallaan samanaikaisesti opetussuunnitelmauudistukset, eliä täällä ensin siinä 1990-luvun taitteessa haluttiin uudistaa kaikki täällä olevat opetussuunnitelmat ja täällä tehtiin aika iso työ siihen. Ja niihin aikoihin tavallaan ajoittui se toinen buumi, joka sitten ennakoi sitä, että tää alempi korkeakoulututkinto tuli ja se oli niinkun kahdelta taholta se suunnittelu, että mä luulen, että siinä ei niin kauheen paljon ajateltu kuitenkaan, sen välttämättä ihan sen ammatillisen tutkinnon kannalta. (JY/8)

Opetussuunnitelman laadinnasta vastasivat molemmat organisaatiot yhdessä. Ammatillinen koulutus vastasi siitä, että opinnot antavat pätevyiden toimia fysioterapeutin ammatissa. Yliopiston edustajat taas huolehtivat, että opetussuunnitelmassa olevat opinnot voidaan lähes kaikki hyväksi lukea terveystieteiden maisteriopinnoissa. Käytännössä kuitenkin kahden organisaation opetussuunnitelmien yhteensovittaminen oli enemmän ammatillisen koulutuksen opettajien vastuulla, sillä heidän tuli muokata kokeiluryhmän opetussuunnitelmaa siten, että ryhmän opinnot vastasivat riittävästi yliopiston opintojaksojen nimiä, sisältöjä ja laajuuksia.

Meillä opetussuunnitelmassa painottuu tietyt osiot, niin niitä vahvuuksia etsittiin myös tuolta yliopiston piiristä. Et sillai vois sanoa, että tässä perusopintojen vaiheessa niin ainakin niitä yritettiin hyödyntää. Mutta sitten edelleen vois sanoa, että näiden meidän omien ammatilaineiden joukossa olisin toivonut, että olisi pystytty hyödyntämään enemmän esimerkiksi yliopiston fysioterapian asiantuntijoiden vahvuuksia. (JA/5)

Meidän piti mukauttaa oma opetussuunnitelmamme sisältöineen ja rakenteineen heidän opetussuunnitelmaansa vastaavaksi. Silloinhan se lähtökohta ei voi olla tasa-arvo. Eli selkeästi yliopistolta ohjattiin säänneltiin ja tarkastettiin ja me teimme. (JA/1)

Jo vuosia kestäneestä yhteistyöstä huolimatta opetussuunnitelman laadinta ei ollutkaan yksinkertaista, kun lähtökohtana oli kaksi erilaiseen tavoitteeseen pyrkivää organisaatiota. Opetussuunnitelman laadintaa ei aloitettu ”puhtaalta pöydältä” vaan kummankin organisaation olemassa olevaa opetussuunnitelmaa tarkasteltiin rinnakkain kehittämällä yhteistoimintaryhmän opetussuunnitelmaa pääosin vanhoja suunnitelmia integroimalla.

Kyllä tuo opetussuunnitelma sinällään, se lähti tommosten meidän molempien valmiista rakenteesta ja varsinkin meillä se lähti valmiista rakenteesta. Meillä ollaan oltu paljon nihkeämpiä muuttamaan jotain opintokokonaisuuksia silleen, että se mahdollisesti sitä ammattia suoraan palvelisi. Jos jossain on jäykkyyttä tullut niin todennäköisesti meidän opetus on tuonut jäykkyyttä siihen. (JY/4)

Koulutusjärjestelmien hierarkkisuudesta johtuen oli havaittavissa, että yliopiston edustajat määrittivät, miten opinnot tulee rakentaa. Koska opetussuunnitelman laadintaan ei liittynyt riittävästi tasa-arvoista keskustelua ja avointa opetussuunnitelman kehittämistyötä, kokivat molempien organisaatioiden edustajat osittaista tyytymättömyyttä yhdessä laadittuun opetussuunnitelmaan.

Kyllä mä koen, että todellista kokeilua opetussuunnitelman rakenteen ja sisällön osalta emme voineet tehdä, koska yliopisto sääteli, mitä voidaan opetussuunnitelmassa tehdä. Lähtökohta oli tämä. (JA/1)

Muistaakseni siihen tuli joitakin tälläisiä laajennuksia joittenkin oppikurssien suhteen, että joitakin vähän enemmän opintoviikkoja oli, mutta ei kauhean paljon ja kyllä siinä varmaan se ois vaatinut ehkä enemmän sitä sisällöllistä miettimistä, että näitä ei olis yritettykään luoda ihan näin kategorisesti. (JY/8)

Uuteen innovaatioon liittyvä informaation määrä vaikuttaa oleellisesti myös valmiuteen ja motivaatioon osallistua hankkeen suunnitteluun. Hankkeesta informointi oli jokaisen työryhmän jäsenen vastuulla omassa viiteri-ryhmässään. Tämä vastuutus ei ollut toimiva, sillä informaation määrä koettiin riittämättömäksi ja se näkyi henkilöstön asenteissa ja opiskelijoiden kokemuksissa.

Ongelmia on ollut molempien organisaatioiden henkilöstön asenteissa vähän siihen suuntaan, että happamia, sanoi kettu pihlajanmarjoista. Ongelmia on ollut, opiskelijat ovat viestittäneet tiettyjä ongelmia eli he kokevat olevansa kahdessa eri organisaatiossa. Ongelmia, no sitten otan jälleen kerran informoinnin ja siitä vastuun kantaminen. (JA/1)

Hankkeen suunnitteluvaiheen kahdessa raportissa selvitettiin kokeilun lähtökohtia ja toimintatapoja. Näiden raporttien lisäksi laadittiin yhteistyösopimus ja opiskelijoiden valintaperiaatteet. Raporteissa kuvataan hyvin kokeilun suunnitteluun liittyvät tekijät, joten näistä asiakirjoista kukin on voinut selvittää hankkeen taustatietoja. Sikäli ne ovat tärkeitä koosteita, vaikka niiden työstäminen vei paljon aikaa. Niiden merkitystä kritisoitiin kuitenkin haastatteluissa.

Kun kaksi isoa taloa kohtaa, niin siinä syntyy tommosta ihan silkkaa byrokratiaongelmaa eli on tuotettu ehkä turhan paljon paperia ja kuitenkin se toiminta, mikä on pantu käyntiin on tehty käytännön tasolla paljon paljon jouhevammin, kun mitä paperitasolla se on näkynyt. Eli siinä on ehkä ollut sellaisia tarpeettomia selvityspyyntöjä, joita ois voinut ihan puhtaasti jättää tekemättä. (JY/4)

Erityisesti suunnitteluvaiheessa oli puutteita informaation kulussa, sillä tuolloin hankkeesta tiedottaminen koettiin epämääräiseksi ja hajanaiseksi. Suunnittelun myötä hankkeesta valmistuneisiin kahteen raporttiin tutustuminen jäi jokaisen oman kiinnostuksen varaan, joten tältä osin vastuu on ollut kaikilla organisaatioiden jäsenillä. Raportteihin tutustuminen kuvastaa hankkeeseen liittyvää kiinnostuneisuutta. Huomioitavaa onkin se, että johdon edustajien näkemys informaation määrästä oli positiivisempi kuin opettajakunnan näkemys.

Suunnitteluvaiheen yksi keskeinen ongelma oli se, että tiedekuntaneuvosto ei ottanut kantaa kaikkiin raporteissa oleviin esityksiin. Raportit olivat selkeitä kokeilun suunnitelmia sisältäen kokeilun tavoitteet, opetussuunnitelman ja työnjakosuunnitelman, opiskelijoiden valintaperusteet, hankkeen seuranta- ja arviointisuunnitelman sekä selkeät toimenpide-esitykset, joihin työryhmä ei saanut tiedekunnan päätöstä vastaukseksi. Näin vaikeutui suunnittelijoiden työ ja osa kehittämisehdotuksista jäi hankkeen edetessä siten kokonaan toteutumatta.

Liikuntatieteelliseen tiedekuntaan on laitettu kirjallisia raportteja ja esityksiä, että tätä yhteistoimintaa jatkuvasti kehitettäisiin tähän ja tähän suuntaan ja nyt mä huomaan, että tiedekunta ei missään vaiheessa koskaan ottanut näihin mitään kantaa, että onko se meidän koordinaatiotyöryhmän jäsenistä ollut kiinni vai onko se tiedekunnan henkilöistä ja käsittelystä ollut kiinni. (JA/1)

Tiedekunnassa esiintyneestä toimenpide-esitysten käsittelyn ja sopimusten laadintaan liittyvästä nihkeydestä huolimatta liikuntabiologisen laitoksen näkemys hankkeen etenemisestä oli myönteinen.

Tätä ei oo nähty liikuntabiologian laitoksella minään ihmeellisenä asiana, että laitos on ollut voimakkaasti mukana. Me on pyritty olemaan voimakkaasti mukana myös tämän oman fysioterapiaohtelman kehittämisessä ja annettu niin sanotusti vapaa valinta näissä meidän edustamissa aineissa. (JY/4)

Keskustelua ja kriittisyyttä esiintyi enemmän terveystieteiden laitoksen ja fysioterapian oppiaineen sisällä. Muutosprosessi on toteutunut enemmän työryhmän jäsenten tietoisuuden tasolla, vaikka hankkeessa on kyse koko fysioterapiakoulutuksen kehittämishankkeesta. Näin ei välttämättä ole ollut kysymys informaation saatavuudesta vaan toimintatavoista laitoksen sisällä. Kriittisyyttä selittää myös se, että informaation tarve ja sisältö on erilainen alan ammattilaisten osalta.

Täällä ei ole oikeestaan ollut yhteistoimintakokeilun osalta mitään yhteisiä palaverieita, muuta kun sitten se oppikurssilista, jossa sitten katsotaan, kuka mistäkin vastaa, on sitten katsottu jossakin fysioterapiakokouksessa, että se sitten menee eteenpäin. Mutta mitään tällaisia pedagogisia keskusteluja ei ole käyty täällä sen tiimoilta. (JY/8)

Ammatillisen koulutuksen osalta johtokunnan ja rehtorin näkemykset ja päätökset ovat tukeneet hankkeen etenemistä. Yhteistoiminnan suunnittelutyö tehtiin fysioterapiaopettajien toimesta, mutta johtokunta tuki hanketta käsitellessään suunnittelun eri vaiheita ja antoi arvokasta palautetta hankkeen edelleen kehittämiseksi.

Johtokunta oli sellanen, joka piti tätä kaiken kaikkiaan tärkeänä eli sieltä tuli se tuki, koska tätä pidettiin tärkeänä ja hyvänä projektina, hyvänä hankkeena. Ja sieltähän reagoitiin sitten niihin tahoihin, joihinka piti tavallaan perustella tän oikeellisuutta ja tarpeellisuutta ja merkitystä kaiken kaikkiaan. (JA/6)

Suunnitteluvaiheen loppupuolella myös liikuntatieteellinen tiedekuntaneuvosto suhtautui kokeiluun myötämielisesti. Tiedekunnan sitoutuminen hankkeeseen näkyi kokeiluun liittyvien päätösten teon nopeudessa. Myös ilmapiiri koettiin avoimeksi ja ongelmattomaksi tiedekunnan tasolla.

Niin kyllä kai me lähdettiin siihen ihan tuota, voisko nyt sanoa avoimin mielin, että minusta se, miten se käsittely eteni esimerkiksi tiedekunnassa ja miten me tehtiin niitä päätöksiä, niin tällä perusteella kyllä voi sanoa, että se oli aika ongelmaton. (JY/3)

Yhteenvedona voidaan todeta, että molemmilla organisaatioilla oli käytännöllinen ja henkinen valmius kokeilun suunnitteluun, vaikka välillä oli havaittavissa muutokseen liittyviä tyypillisiä vastustavia prosesseja molemmissa organisaatioissa ja erityisesti yliopiston henkilökunnassa. Informaation määrään ja saatavuuteen ei oltu suunnitteluvaiheessa tyytyväisiä, joka vaikutti henkilöstön asenteisiin ja motivaatioon.

Muutoksen suunnitteluvaiheessa on tärkeää arvioida tapa, jolla muutosta lähdetään toteuttamaan. Tässä hankkeessa valmistelutyö aloitettiin hallinnon ja päättävien tahojen kanssa, joilta saatujen ohjeiden ja tuen myötä hanke esiteltiin organisaatioissa laajemmin. Näin pyrittiin varmistamaan se, että hanke etenee organisaatioissa joustavasti. Hanketta esiteltiin keväällä ja kesällä 1994 opetusministeriön tiedesihteerille ja osastopäällikölle, liikuntatieteellisen tiedekunnan dekaanille, terveystieteen laitoksen johtajalle, yliopiston hallintoviraston toimistopäällikölle ja terveydenhuolto-oppilaitoksen rehtorille ja johtokunnalle. Kaikki nämä tahot ilmaisivat tukensa hankkeen jatkosuunnittelulle. Hallinnon tuen takana oli merkittävänä asiana se, että kokeiluun liittyy järjestelmällinen tuloksellisuuden seuranta.

Alkukeskusteluthan oli kyllä niin, että me, jotka oltiin sen hankkeen takana ja haluttiin ehkä löytää jotain mahdollisuuksia ja sitten yliopiston hallinto suoraan ja sitten vasta alettiin keskustella kun tiedettiin, minkälaisilla menetelmillä tätä voitiin viedä eteenpäin niin tuota yliopiston laitoksen ja tiedekunnan kanssa. (JY/7)

Tämä lähestymistapa mahdollisti sen, että opetusministeriö ja opetushallitus ovat tukeneet hankkeen suunnitteluvaihetta. Opetusministeriön yliopistolle vuonna 1994 myöntämä fysioterapiakoulutuksen kehittämiseen varattu määräraha ja opetushallituksen yhteistoimintakokeiluun vuosina 1995-1997 myöntämä määräraha ovat olleet merkittäviä hankkeen kannalta. Lisäksi johdon näkemyksen mukaan yliopistolla on tukitoimeksi laskettava se, että yliopiston fysioterapian henkilöstömäärää on voitu hankkeen aikana kehittää.

Hankkeen valmistelu ja suunnitteluraportin laadintaan varattava työaika oli merkitty yliopiston palkkaamien työryhmän sihteerien (2) työtehtäviin. Samoin ammatillisen koulutuksen opettajilla (3) oli vuosina 1995-1997 työtehtävien määrittelyssä resurssoitu työaika hankkeen suunnittelemista ja arvioinnin valmistelemista varten. Muut työryhmän jäsenet ja opetussuunnitelman laadintaan osallistuneet henkilöt osallistuivat suunnitteluun joko hyvin pienin suunnittelutuntiresurssein tai normaalina virkatyönään.

Jonkunverranhan tälläistä ylimääräistä resurssia on tullut opettajille, jotka osallistui tähän kokeiluun ja näihin suunnitelmiin, mutta toisaalta ei taas minkäänlaista muuta tukea oo löytynyt. (JA/5)

Motivaatiotekijöissä ilmeni ristiriitaisuuksia lähinnä niukkojen resurssien ja henkilöiden erilaisten näkemysten vuoksi. Kokeilun ajankohta ei ollut paras mahdollinen yliopiston vähäisen henkilöstömäärän kannalta. Suunnittelun edetessä osalla suunnittelijoista virkatyönä, jouduttiin valmistelutyö tekemään kaiken muun työn ohella. Tämä näkyi erityisesti kokeilun onnistumisen kannalta oleellisen tekijän eli opetussuunnitelman laadintaan käytössä olevina niukkoina suunnitteluresursseina.

Tää alkoi tää kokeilu ajankohtana, jolloin oikeastaan yliopiston kehitys oli aikamoisessa vastamäessä. Se ei niinkuin ajoittunut välttämättä parhaaseen ajankohtaan. Me taisteltiin hurjasti resursseista: Se kehys, millä näitä perustoimintoja, jo olemassa olevia, rahoitetaan niin se oli tuota kärsinyt ja resurssin lisäykset jouduttiin tavallaan ottamaan omasta selkänahasta. (JY/3)

Et silloin meillä oli ihan hirveen pienet ne voimavarat ja niihinhan sitä sitten yritettiin mahduttaa, että se varmaan on ollut yks sellanen ongelma yliopiston puolelta pari henkilöä, jotka sitten täällä jo painiskeli aika ison opiskelijamäärän kanssa. Sitten siinä oli, tää on ollut ihan hirveen hajottavaa, paitsi tää yhteistoimintakokeilu, tähän on samaan ajoittunut tää avoimen yliopiston valtava laajeneminen eli tavallaan tätä yliopistoa ajatellen ne vähäiset voimavarat sitten hajotettiin vielä tällä tavalla. (JY/8)

Lisäksi ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen on vienyt energiaa yhteistoimintakokeilun suunnitteluvaiheessa. Tämä on vaikuttanut ammatillisen koulutuksen henkilöstön käytössä oleviin resursseihin. Lisäksi koulutusjärjestelmän muutos kesken kokeilun aiheutti sekavan tilanteen henkilöstön keskuudessa.

Tää ois itse asiassa voinut olla vähän aikasemmin sen takia, että tota no, sitähan vois kahdeltakin kantilta katsoa. Nyt kun tuli ammattikorkeakoulu, niin se tavallaan niinkun hyödytti, mitä oli tehty sen kanssa. Mutta sitten se, että painopiste tässä loppuvaiheessa on ollut ehkä enempi ammattikorkeakoulua, kun sitä kokeilua tai että sitten tää ois ollut myöhemmin, että ne ois ollut ammattikorkeakouluopiskelijoita ja että sitten ois tehty sitä yhteistyötä. (JA/9)

Se on ongelmallinen, kun se sattui tähän ammattikorkeakoulun tulemisen saumaan, että siinä tavallaan on mennyt sitä energiaa siihen ammattikorkeakoulun rakentamiseen ilmeisesti teilläkin ja mä en niinkun pysty edes luomaan kuvaa siitä, että miten eroaa tämän päivän ammattikorkeakoulu ja yhteistoimintakokeiluopetus. (JY/8)

Resursseihin voidaan laskea myös hankkeen saama tuki, joka on merkittävä asenteiden ja sitoutumisen kannalta. Haastatteluissa tuli esille näkemys, että molempien organisaatioiden johto tuki kokeilua. Terveystieteiden oppilaitoksen rehtori ja tiedekunnan dekaani olivat tiiviisti mukana mm. neuvotteluissa opetushallituksen kanssa.

Molempien organisaatioiden johto eli nämä henkilöt, jotka ovat allekirjottaneet sopimuksen, ovat välittäneet kyllä olevansa tämän tyyppisen koulutuksen ja koulutuskokeilun takana elikä heiltä tällaista positiivista kannustusta ja otetta on löytynyt. Toki he eivät itse tässä konkreettisesti yhteistoiminnassa sitten ole olleet mukana. (JA/1)

6.1.4 Yhteenveto yhteistoimintakokeilun suunnittelun toimivuudesta

Kokeilulle oli selkeä tarve ja kokeilu hyödyntää laajasti alan koulutuksen kehittämistä. Alkuvaiheelle tyypillistä epätietoisuutta ja uuden asian vastustamista esiintyi jonkun verran yliopiston henkilökunnassa, mutta pääpiirteissään henkilöstö suhtautui myönteisesti hankkeeseen.

Hankkeeseen liittyvä tiedottaminen koettiin niukaksi, koska suunnittelumateriaaliin tutustuminen oli jokaisen omalla vastuulla. Erillisiä tiedotustilanteita ei järjestetty haastateltavien mielestä riittävästi. Se aiheutti epätietoisuutta ja kriittisyyttä koko hanketta kohtaan. Informaation puuttuessa oli vaikea hahmottaa hankkeen merkitys. Muutokseen liittyy aina jonkun verran muutosvastarintaa, joten tiedottamisen niukkuus oli osaltaan lisäämässä tätä vastarintaa.

Hankkeen suunnitteluun oli olemassa lisäresursseja, joka mahdollisti kahden laajan raportin teon sekä osittain opetussuunnitelman valmistelun. Opetussuunnitelman valmistelutyössä oli mukana molempien organisaatioiden edustajia, jolloin tavoitteena oli rakentaa suunnitelma, joka vastaa yhteistyötahojen opetuksen periaatteita ja sisältöjä. Opetussuunnitelman lähtökohdaksi muodostui kuitenkin yliopiston valmis rakenne, johon pyrittiin yhdistämään fysioterapeuttikoulutuksen ominaispiirteitä, joten todellista yhteistoiminnassa suunniteltua uutta opetussuunnitelmaa ei pystytty luomaan.

Vastuun jakautumisen kannalta yliopiston ja ammatillisen koulutuksen edustajat kokivat, että ammatillisen koulutuksen henkilökunta teki suurimman työn opetussuunnitelman, valintaperusteiden ja sopimusluonnoksen valmistelemiseksi. Raporttien laadinnasta vastasi yliopiston palkkaamat projektisihteerit yhdessä suunnittelutyöryhmän kanssa. Suunnittelusta vastaavissa työryhmissä oli molempien yhteistyötahojen edustajat hyvin läsnä. Molempien yhteistyötahojen johto suhtautui myönteisesti hankkeen valmisteluun ja osallistui merkittäväällä tavalla hankkeen perusteleamiseen päättävälle taholle.

Suunnitteluprosessiin käytettiin yhteensä reilut kaksi vuotta ja tämä mahdollisti sen, että kokeilun käynnistämistä varten oli olemassa riittävät dokumentit. Samoin hankkeen tavoite ja toteutustapa oli selkeä. Näin oli luotu huolellisella valmistelutyöllä hyvät edellytykset yhteistoimintakokeilun toteutukselle.

Yhteistoimintakokeilussa edettiin hyvin pitkälle ammattikorkeakoulun kehitystyön linjassa. Kokeilussa onkin kyse ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä korostetusta verkostoajattelusta, joka tarkoittaa pitkäaikaisia yhteistyösuhteita, jotka perustuvat saman suuntaisiin tavoitteisiin, keskinäiseen luottamukseen ja vastavuoroisuuteen sekä yhteisiin pyrkimyksiin parantaa palveluita ja niiden laatua. Verkostoajattelun tavoitteena on juuri yhteistoiminta, jossa kaikki osapuolet

hyötyvät. Kyse onkin *resurssien yhdistämisestä ja kohdentamisesta* samojen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämän hankkeen kohdalla voidaan todeta, että suunnittelu eteni em. verkostotyön periaatteiden mukaan.

6.2 Yhteistoimintakokeilun toteutus

Yhteistoimintakokeilun toteutusvaiheeksi määritetään kokeiluna toteutettu fysioterapeuttikoulutuksen koulutusaika eli tammikuusta 1996 opiskelijoiden valmistumiseen eli toukokuuhun 1999. Toteutusvaiheessa eli Fullanin (1991) mallin mukaan käyttöönottovaiheessa arvioidaan kokeilun teknistä toteutusta sekä toimintailmapiiriä ja -kulttuuria. Tarkastelunäkökulmana on hankkeen toteutus osana organisaatioiden kokonaistoimintaa. Arvioinnissa on pääpaino henkilökunnan haastattelun tuloksissa, mutta myös opiskelijoiden kyselyn avulla on saatu tietoa etenkin kokeilun teknisestä toteutuksesta sekä opiskelu- ja työkulttuurista.

Suunnittelijoilta, kouluttajilta ja opiskelijoilta on koottu aineistoa yhteistoiminnan toteutuksen aikaisesta muutoksen ominaisuuksista (tekninen toteutus) sekä toimintailmapiiristä ja -kulttuurista. Toimintailmapiiriä ja -kulttuuria kuvatessa arvioidaan informaation määrää ja laatua, kokeilun saamaa tukea (hallinnon tuki ja resurssit), yhteistyötä sekä työ- ja opiskelukulttuuria, johon sisältyy kollegiaalisuus, kommunikaation avoimuus ja keskinäinen luottamus sekä työn ja vastuun jako.

6.2.1 Kokeilun tekninen toteutus

Suunnittelijat ja kouluttajat

Yhteistyön käynnistäminen ja toteuttaminen on edellyttänyt hyvän suunnittelun lisäksi halukkuutta ja valmiutta muutoksen toteutukseen. Useimmissa haastatteluissa tuli esille ammatillisen koulutuksen rooli ja toiminnan kehittäminen, jotka ovat olleet hankkeen kannalta merkittäviä. Yliopisto on suhtautunut hankkeeseen huomattavasti jäykemmin ja varsinaisesta oman toiminnan muuttamisesta ei voida puhua.

Käytännössä jos katsoo, mitä on muutettu, niin käytännössä tää ammattikorkeakoulu on muuttunut. Yliopiston liikahdus on ollut kovin minimaalinen eli meillä se perustehtävä on jollain tavalla niinkuin selkeästi asetettu, että me vastataan niiden tiedealojen kehittämisestä ja koko meidän henkilökunnan valinta perustuu siihen tiedealan kehittymiseen ja ideologiaan eli valitaan oppituolin vastaava, joka sitten kehittää sitä, ei pelkästään Suomen vaan maailmanlaajuisella aspektilla. Ja nyt sitten, jos tämmönen ammattiala ja sitä kouluttavat instituutit tulee tämmöseen mukaan, mä sanosin, että siinä on aikamoinen adaptaatio etenkin sieltä ammattialan puolelta. Tarvitseeko ja haluaako se ammatti niin vankkaa perustietoa, kuin mitä yliopistot on asennoitunut tuottamaan. Mun mielestä tarvii eli periaatteessa meidän pitää tavallaan laatia, tehdä tästä semmonen niin hyvä esimerkki, että se kannustaisi muita oppilaitoksia ottamaan näitä vaikutteita vastaan. (JY/4)

Myös ammatillisen koulutuksen edustajilla oli näkemys, että yliopisto oli enemmän kontrolloiva. Ammatillinen koulutus oli se, joka vastasi kokeilun toteutumisesta samanaikaisesti kehittäen koulutustaan.

Yliopiston rooli oli tämmönen enemmänkin valvova ja kontrolloiva, että heidän kriteerinsä täytyy ja kyllähän ehkä meidän ammatillisen oppilaitoksen rooli oli enemmänkin tekijän rooli. Oli tietenkin hetkiä, jolloinka yhdessä olimme ja suunnittelimme, mutta lähinnä ne yhteiset hetket olivat tällaisten reunaehtojen keskustelemista. Mitä pitää ottaa huomioon. Mutta kyllä musta se itse työ oli kyllä suurilta osin ammatilliselta puolelta. (JA/1)

Yhteinen valintakoe oli toteutusvaiheen ensimmäinen yhteistyön kohde. Sen järjestelyistä vastasi yhteisvalintatoimikunta, jossa oli edustajia molemmista organisaatioista. Opiskelijat valittiin sekä liikuntatieteelliseen tiedekuntaan että terveydenhuolto-oppilaitokseen. Valintakoe sisälsi fysioterapeuttin ammatilliseen koulutukseen liittyvän soveltuvuusosan ja korkeakouluopintojen edellyttämän opintovalmiuksia mittaavan osan. Valinnat sujuivat hyvin yhteistyössä ja molemmat yhteistyötahot hyväksyivät opiskelijat omiksi opiskelijoikseen.

Valintaprosessi meni minusta aika hyvin yhteistyössä. Minusta siinä oli molemmat osapuolet hyvin mukana. (JA/1)

Kouluttajilla oli hyviä kokemuksia ammatillisen koulutuksen ja yliopiston välisestä yhteistyöstä. Parhaimmillaan se merkitsee molempien organisaatioiden vahvuuksien yhdistämistä opintojaksojen ja opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Kokeilun yhteydessä toteutettiin opintojaksoja niin, että samoilla opintojaksoilla opiskeli sekä ammatillisen koulutuksen että yliopiston opiskelijoita. Myös opettajat opettivat ristiin eli opettivat asiantuntijuuteensa liittyviä opintojaksoja kummassakin yhteistyöorganisaatiossa.

Terveystieteiden oppilaitoksella on ammatillisen osaamisen ja koulutuksen vahvuutta ja tiedekunnassa on tieteellisen koulutuksen vahvuutta. Missä määrin näitä vahvuuksia on hyväksikäytetty, niin kai se sitten on sanottavaa niin, että sen opetussuunnitelman antamissa rajoissa sitä on käytetty hyväksi. Onko se sitten aivan parhaalla mahdollisella tavalla niin sitäkin en uskalla sanoa, mutta kyllä siinä on mun nähdäkseni ainakin hyvä tarkoitus ollut ja uskon, että se on myös ihan kohtuullisen hyvin onnistunut. Ainakin tuolta liikuntabiologian laitoksen suunnasta on kuulunut varsin myönteistä palautetta. Siellä tietynlaista asiantuntemusta on tähän ihan perusasioiden opettamiseen ja toki se juontaa siitä, että siellä on heidän kouluttamansa henkilöstö oppilaitoksen puolellakin asiassa mukana. (JY/2)

No mun mielestä siinä pyrittiin hyödyntämään tavallaan sitä yliopiston, sanotaanko nyt sitten sitä tieteellistä puolta. Yliopiston edustaja toi sitä näkemystä, että minkä tasoisia esim. nää opinnäytetyöt pitää olla ja mitä hän niinkun odottaa niiltä ja meiltäpäin sitten tuli semmonen ammatillinen asiantuntijuus siihen kurssiin, ja se kokemus, joka meillä on kuntoutuksesta ja sen eri osa-alueista. (JA/9)

Toisaalta taas suurin osa haastateltavista koki, että yliopiston vahvuuksia ei riittävästi hyödynnetty kokeilussa. Ongelmana oli se, että yliopiston henkilökunnalla ei ollut kokeilun aikana näkemystä, että yhteistoimintakokeiluryhmä oli opiskelemassa myös yliopistossa. Opiskelijoille ei tarjottu riittävästi mahdollisuutta hyödyntää yliopiston vahvuuksien mukaista opetusta.

Vahvuus on tuolla ammattikorkeakoulussa, sen vahvuuksissa on tämä jatkuva opiskelijoiden kanssa oleva yhteinen työ, jota tehdään siinä opettamisessa, harjoittelussa jne. Niin se on aika pitkälle kai hyödynnetty. Mutta sitten, jos ajatellaan yliopiston vahvuutta, joka on tämä sen kerätyn tiedon jäsentely, sen vieminen eteenpäin, sen mahdollisesti altistaminen seminaareihin ja tämmösiin, jossa sitä oltaisiin voitu kansallisella ja jopa kansainvälisellä tasolla käydä läpi, niin sitä ei ole kyllä käytetty hyväksi. (JY/7)

Opinto-ohjelman suunnittelussa oli ongelmia yhteisen ajoituksen suhteen. Kahden organisaation aikataulujen yhteensovittaminen ei täysin onnistunut yhdessä pidettäväksi suunniteltujen opintojaksojen osalta. Hyvästä suunnitelmasta huolimatta kokeilussa ei osattu ennakoita riittävän ajoissa kaikkia tekijöitä, joten näin yhteistoiminnassa ei täysin saavutettu tavoiteltuja synergiaetuja.

Siinä oli jotkut nää aikataulutukset, jotka ei käynyt sitten meille, meidän ryhmän aikatauluihin, mitkä olisi yliopistolle sitten käynyt. Ja sitten jostain ne oli tällaisista aikataulutuksista kiinni ja sitten yliopiston opettajan piti tulla kuuntelemaan niitä meidän seminaareja, mutta eipä sitten kuitenkaan ollut siellä. Et sillä tavalla ne niinkun, siitä ois tullut hyvä, mutta ne käytännön syyt, että me ei yhdessä voitu niinkun yliopiston opiskelijoiden kanssa sitä toteuttaa. Ne jäi niinkun erilleen. (JA/9)

Joitakin ajoitukseen liittyviä ongelmia lukuun ottamatta uuden koulutuksen kehittämistyössä on saavutettu tuloksia, joita on vaikea saavuttaa normaalissa työssä. Tämä tuli esille yliopiston edustajan arvioissa yhteistoimintakokeilun toteutusta korostaessaan kokeilun myötä tehtyä kehitystyötä.

Nyt tään uuden ohjelman kehityksessä oli alttiutta tuoda tätä meidän materiaalia paremmin esille ja se itse asiassa on toteuttanut sitä paremmin kuin tää tiedekunnan oma ohjelma. (JY/4)

Yhteistyö oman ammattialan sisällä ei kuitenkaan ollut niin tiivistä kuin suunnitteluvaiheessa oletettiin. Opetussuunnitelman sisällöstä ja pedagogisista ratkaisuista ei kokeilun aikana keskusteltu riittävästi. Samoin toteutukset jäivät pääosin ammatillisen puolen vastuulle, joten tältä osin yhteistoiminta ei edennyt suunnitelman mukaan. Tavoitteenahan oli se, että opintojaksojen suunnittelu tehdään organisaatioiden yhteistyönä.

Onko kyse siitä, että kaikki fysioterapian edustajat eivät ole olleetkaan tän tyyppisen koulutuskokeilun tai idean takana syystä tai toisesta, jolloinka tietysti sillonkun ei ole tällaisesta ideasta vakuuttunut, ei välttämättä myöskään se panostus yhteistoimintaan ja yhteistoiminnan kehittämiseen olekaan sitten paras mahdollinen. (JA/1)

Suurin vastuu oli oikeestaan täällä meillä ja enemmänkin olis saanut toinen osapuoli ottaa sitä vastuuta myöskin, että joittenkin aineitten kohdalla esim. siinä toteutuksessa onnistu niin sanottu yhteisopetus, mutta ei niinkun kaikessa. Esimerkiksi meidän omissa fysioterapia-aineissa oisin toivonut enemmän tämmöstä toteutusyhteistyötä. (JA/5)

Yhteistoimintakokeilun toteutus sujui kuitenkin pääpiirteissään hyvin, vaikka käytettävissä oli niukat resurssit ja ajankohta ei ollut paras mahdollinen. Näin yhteinen pedagoginen keskustelu jäi vähäiseksi, mutta hanke toteutui käytännössä melko sujuvasti.

Mä tarkastelen sitä onnistumista, niin mä tavallaan arvioin sitä myös niinkuin lopputuloksen kannalta ja näin ollen näyttäis siltä, että se prosessina on viety kuitenkin suunnitteluvaiheesta saakka kohtalaisen hyvin lävitse. (JY/3)

Toisaalta taas koulutuspoliittisen kehittämisen kannalta kokeilu toteutui hyvään aikaan. Tämän kokeilun tulosten pohjalta voidaan kehittää ammattikorkeakoulun ja yliopiston välistä yhteistyötä.

Sen paremmin ajoitusta ei voi suunnitella elikä tuota tietyllä tavalla, voisko niin sanoa ajoituksesta, että kun olisivat kuunnelleet hieman enemmän aiemmin, oltais hieman pitemmällä, koska kuitenkin se oli ehkä enemmän vähän sattumaa, kun ajatellaan, että nämä mitkä täällä kirjoitettiin tai sitten heijasteli yhteiskunnassa tapahtuvia koulutuspolitiikassa tapahtuvia muutoksia, että silloin kun me lähdettiin tätä luomaan tätä järjestelmää, niin silloin ei ollut ammattikorkeakoulu sillä tavalla ja erityisesti fysioterapiassa niin voimissaan. Oltiin epätietoisia itekin, mitä se tarkoittaa ja taidetaan olla vieläkin, mutta nämä tavoitteet ja mitä tässä luotiin niin jotenkin niin kun lokshti samanaikaiseen prosessiin, mitä on ollut. Ehkä ammattikorkeakoulu olis pitänyt luoda tämmösten tutkimusten jälkeen. (JY/7)

Kokeilun varsinainen arvo on se, että yhteistoiminta on käynnistynyt ja nyt on kehitettävä yhteistyön muotoja ja sisältöjä.

Mä olisin toivonut tämän toisen kokeilijaosapuolen suurempaa osallistumista tähän suunnitteluun ja jopa niin pitkälle, että jopa oppikurssien sisältöihin ja tämän tyyppiseen olis yhdessä voitu satsata enemmän. Se on mun mielestä semmonen, jossa ei mun mielestä ole vielä onnistuttu. Se missä onnistuttiin, niin sitten tietysti vois sanoa, että tällaisen yhteistoiminnan käynnistämisessä. Se on mun mielestä vasta tällänen alku, mistä pitää jatkaa ja se on se arvo tällä kokeilulla. (JA/5)

Kokeilun yhtenä tavoitteena oli kehittää laadukas fysioterapeutin koulutus. Laatua voidaan arvioida opiskelijan tyytyväisyytenä. Kokeiluryhmän opiskelijat kokivat omaavansa hyvät valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tiedon hankintaan. Ongelmaksi he kokivat sen, miten he osaavat hyödyntää teoreettisia tietojaan ja tiedon hakuvalmiuksiaan käytännön työssä.

Tieteelliseen ajatteluun pohjautuva fysioterapia on toteutunut. Käytännön opintojen vähentyminen voi kuitenkin vaikuttaa työelämän tarpeisiin heikentävästi; tietoa on, mutta osaako sitä hyödyntää käytännössä. (OP/5)

Opiskelijoiden näkemykset osoittavatkin, että koulutuksessa on painotettu korkeakouluopetukselle tyypillisiä piirteitä.

Mielestäni opintomme ovat painottuneet tieteelliseen ajatteluun ja teoreettiseen puoleen ja oman arvioni mukaan käytännön taitoni, eivät ole vielä kovinkaan "laadukkaat". Vaikeus olisikin kehittää opinto-ohjelma, jossa käytännön osaaminen ja tieteellinen ajattelu saataisiin mahdutettua kolmeen ja puoleen vuoteen. (OP/19)

Tieteellinen ajattelu on harjaantunut ja mielestäni olen saanut hyvän pohjan yliopistomaailmaan. (OP/4)

Suurin osa (13/16) koki, että koulutuksessa oli liian vähän käytännön harjoittelua. He olivat saaneet käytännön harjoittelujaksolla palautetta siitä, että heillä on huonot manuaalisen työskentelyn taidot. Osa jopa koki tämän vaikeuttavan työn saantia, joten kokeilu aiheutti ristiriitaisia tunteita opiskelijoille. Terveysalan korkeakoulutuksen arviointiraportissa on myös todettu, että ammattikorkeakoulun opiskelijat omaavat huonot manuaaliset työskentelytaidot (Perälä & Pönkälä 1999).

Harjoittelupaikoista on tullut koko ajan kommenttia, et huomaa selvästi, et opiskelijoiden kädentaidot on huonontuneet. Vastaako tämä sitten työelämän tarpeita? Tieteellinen ajattelu ja teoria on lisääntynyt opiskelussa. (OP/9)

Luulen, että työelämä on monessa suhteessa kauhuissaan nykyisten opiskelijoiden vähäisestä käytännön tuntemuksesta ja taidoista. Tämä johtaa siihen, että vastavalmistuneella ei ole helppoa työllistyä. Jos olet menossa käytännön hommiin, niin eipä siinä paljoa tieteellisyys paina, jos et osaa edes kunnolla perusmanuaalisia taitoja. Tämän kaltainen kuva itselleni on tullut harjoittelujaksoilta. Sitä paitsi työnantajat monesti karttavat uusia koulutuksia, koska eivät tiedä niistä yhtään mitään. (OP/14)

Käytännön opiskelu jäi vähäiseksi osittain sen vuoksi, että suuri osa opintojaksoihin liittyvästä harjoituksista tapahtuu nykyisin itsenäisenä harjoitteluna koululla. Opiskelijat eivät ilmeisesti olleet toteuttaneet harjoituksiaan riittävästi tiukan opiskelutahdin vuoksi. Käytännön taitojen osaamisen osalta opiskelijat ovatkin ristiriitaisessa tilanteessa, sillä heidän oma näkemys ja työelämästä tuleva paine saattavat olla ristiriitaisia keskenään.

Uskon kyllä itse fysioterapiassa myös tieteellisen ajatteluun pohjautuvan fysioterapian tarpeellisuuteen...sen verran olen jo nähnyt ns. mutufysioterapiaa harjoitteluihinsa. Toisaalta uskon kyllä, että Suomessa tulisi nostaa fysioterapian kuvaa ja mainetta laadullisemmalla opiskelulla, sillä onhan fysioterapian opiskelu useissa maissa paljon pidemmällä kuin täällä. Eli omasta mielestäni tämän koulutuksen kautta ollaan menossa oikeampaan suuntaan. (OP/14)

Tieteelliseen ajatteluun pohjautuva koulutus ei kuitenkaan saa muodostua käytännöstä irti olevaksi ja liian teoreettiseksi. Aholan & Nurmen (1998) tutkimuksen mukaan yliopiston opiskelijoista 39 % koki opintonsa liian teoreettiseksi. Vastaava luku ammattikorkeakoulun puolella oli 27 %. Luvut osoittavat, että korkeakoulujen kesken ei ole kovin suurta eroa opiskelijoiden näkemyksessä.

Useasti olen kuullut opettajilta, mutta myös kentällä tästä yhteistoimintakokeilusta ja kuinka me hallitsemme tämän asian, koska opiskelemme myös yliopistolla. En kuitenkaan jaksa uskoa

siihen, että olisimme erilaisia kuin muut fysioterapeuttiopiskelijat vain sen takia, että suoritamme samalla korkeakoulututkintoa. (OP/2)

Vaihto-opiskelijatoiminnan kautta saadun kokemuksen pohjalta eräs opiskelija vertasi koulutusta kansainvälisesti todeten, että tietyissä asioissa tämä koulutus oli edellä esimerkiksi Hollannin ja Belgian koulutukseen nähden, mutta toisaalta taas osittain tämä kokeilu ei vastannut näiden maiden koulutustasoa.

Koulutuksen laadukkuudesta sen verran, että vaihto-opiskelijoilla, etenkin Belgiassa ja Hollannissa koulutus on vieläkin korkeatasoisempaa, joskin olemme jossain asioissa heitä edellä. Ainakin täällä olleet opiskelijat ovat olleet erittäin asioista perillä olevia ja taitavia. (OP/3)

Opiskelijat kokivat, että laadukkaan koulutuksen tavoite toteutuu paremmin urheilijoiden tai kuntoilijoiden terapiatyössä eikä niinkään vammaistyössä. He kokivat yliopistolla suoritettujen opintojen painottuvan ns. terveeseen ihmiseen. Opiskelijoiden osalta tavoitteiden arvioinnissa on kuitenkin ongelmana se, että he eivät vielä ole olleet työelämässä itsenäisessä työssä.

Laadukas ja paperilla varmasti hyvin toimiva kokonaisuus tämä on ollutkin, mutta osittain yliopiston puolella käydyt opinnot ovat keskittyneet ns. terveeseen ihmiseen ja enemmänkin urheilijoihin. Voisinkin väittää, että työelämän tarpeita koulutus vastaa paremmin, jos sijoitut työelämässä urheilijoiden tai kuntoilijoiden pariin. (OP/2)

Opiskelijoiden kokemusta selittää se, että yliopiston opettajat eivät olleet kovin tietoisia kokeilusta kokonaisuutena, joten heidän opetuksensa ei muuttunut kohderyhmän mukaan. Fysioterapian opiskelijoiden kanssa samassa opiskelijaryhmässä saattoikin olla valmennuksen opiskelijoita ja liikunnanopettajaksi opiskelevia, joille opetus oli enemmänkin suunnattu.

Meillä taas sitten se on niin voimakkaasti viipaloitunut, että meidän opettajat varmaankaan eivät ole osanneet sanoa sitten, kuten sanoin itsekkin tuossa, että luentosalissa on vaikea erottaa, kuka on mistäkin ryhmästä. Se ei ole niinkun jokapäivä mielessä, että tässä on yhteistoimintakokeiluryhmä ja he opiskelevat fysioterapiaa. (JY/4)

Opiskelijoiden odotukset koulutuksen suhteen vaihtelivat, joten myös heidän näkemykset koulutuksen laadusta vaihtelivat positiivisesta negatiiviseen. Eräs esimerkki kokeilun toimivuudesta on seuraava:

Koulutus on onnistunut ainakin kansainväliset vaatimukset täyttävänä ja tieteelliseen ajatteluun pohjautuvana - ulkomaille lähdeettäessä on esittää "paremmat" (yliopisto) paperit ja kerran vaaditaan tieteellisiä töitä (päättötyö ja gradu esim.), niin tieteellinen ajattelu kehittyy. Työelämän vaatimuksista en tiedä, tuntuisi, että siellä pärjää ainakin tällä hetkellä vanhallaakin systeemillä, mutta ainahan on varaa parantaa. (OP/8)

Toisen tavoitteen eli koulutusjatkumon osalta korostui opiskelijoiden vastauksissa helpottuneisuus siitä, että heillä oli selkeä tieto jatko-opintomahdollisuuksista. Osa koki merkittäväksi juuri sen, että heillä oli jo olemassa jatko-opiskelupaikka. Vaikka koulutus antoi opiskelijoille heidän kokemustensa mukaan vahvan pohjan yliopisto-opintoihin, niin opiskelijat odottivat kuitenkin opetussuunnitelmaan muutoksia ja väljyyttä.

Se, että on väylä jatkaa opinnoissa eteenpäin automaattisesti on kannustanut silloin, kun opiskelumotivaatio muuten on ollut hukassa. Välillä tahti opinnoissa on tuntunut liian rankalta ja systeemit toisinaan joustamattomilta. (OP/11)

Opiskelijoiden näkemykset eivät olleet yhteneviä toimivan opintoväylän suhteen. Vastauksissa oli havaittavissa kuitenkin se, että osa opiskelijoista tarkasteli vain siihen mennessä toteutunutta koulutusta ja vain muutamat vastaajat huomioivat myös tulevat opintomahdollisuudet.

Koulutus järjestelmä ja idea opiskeluun ja suunnitelmaan on hyvä sekä opintoväylät tuntuvat ainakin tässä vaiheessa oikein motivoivilta ja mahdollisuuksia täynnä olevilta. (OP/10)

Osa opiskelijoista koki, että heillä ei ole ollut yksilöllisiä mahdollisuuksia edetä opinnoissaan. Tämä johtui pitkälti siitä, että kokeiluun osallistui ainoastaan yksi opiskelijaryhmä. Sekä valinnaisuus että yksilöllinen eteneminen on mahdollista tämän koulutuksen pohjalta kehitetyssä ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa.

Suunta on hyvä, mutta vielä tarvitaan kehittelyä nimenomaan yksilöllisten valintojen ja joustavuuden mahdollistamiseen. Se ehkä onnistuu helpommin suuremmilla joukoilla ja pidemmällä aikavälillä. (OP/11)

Toista näkökulmaa edustaa näkemys, että kokeilu on antanut laajan mahdollisuuden valita opintojaksoja. *Ainakin minun kohdallani erittäin onnistunut systeemi; antaa mahdollisuuden "laajaan" opiskeluun, yliopistossa voi valita kaikkia mielenkiintoisia opintoja/kursseja, ja sit lyhentää koulutusaikaa, kun opintoja hyväksiluetaan jo ft-opiskeluista niin hyvin. (OP/8)*

Useat opiskelijat toivat esille opintoihin liittyvän kiireen ja työmäärän. He eivät ehtineet fysioterapeuttikoulutuksen aikana käyttää hyväkseen mahdollisuuttaan suorittaa vapaavalintaisina opintoina yliopiston perusopintoja. Opiskelijoilla oli vapaavalintaisina opintoina 7 opintoviikkoa, jotka heillä on ollut mahdollista suorittaa yliopiston perusopinnoista.

Ei ole ollut paljon aikaa opiskella yliopistolla vapaavalintaisia opintoja. (OP/5)

Tähän liittyi myös usealta opiskelijalta tullut palaute opintojen ajoitukseen liittyen. Opiskelijat eivät voineet tehdä omia ajoitus suunnitelmia. Heidän opintonsa oli suunniteltu niin, että heillä on tasaisesti noin 20 opintoviikkoa lukukaudessa. Tämä opintojen jaotus ei kuitenkaan tuntunut opiskelijoista tasaiselta.

Opiskeluiden ajoitukset olivat huonot: opiskelun alkuvaiheessa oli todella löysää opiskelua, mutta lopussa oli todella tiukkaa. (OP/5)

Koulutusjatkumon lyheneminen ja opintojen hyväksi lukeminen koettiin merkittävimmäksi tekijäksi opiskelijoiden arvioidessa kokeilun opetus- ja oppimisjärjestelyjä. Yliopisto-opinnot koettiin motivoivampina ja vaativimpina tuoden samalla koulutukseen monipuolisuutta. Etenkin yliopiston demonstraatiot toimivat hyvin luennoilla esille tulleiden asioiden käytännön sovellutuksina.

Yliopistolla pidettävät demot ovat todella mielenkiintoisia ja jos emme olisi mukana tässä kokeilussa moni demoilla tehty ja opittu asia jäisi varmasti pois opetuksesta. (OP/5)

Opetusjärjestelyihin liittyvänä kritiikkinä suurin osa opiskelijoista nosti päällekkäisyyden opintojaksoissa ja ajoitukseen liittyvät kehittämisehdotukset. Päällekkäisyyksistä johtuen opiskelijat kokivat turhaksi istumisen kaikilla luennoilla. Luentopakon ja ajoitusongelmien vuoksi opiskelijat kokivat opiskelutahdin tiukkana. He olisivat toivoneet, että heillä ei olisi ollut ammatillisella puolella luennoillaluentopakkoa. Tiukkaan opiskelutahtiin vaikutti myös se, että yhteistyöorganisaatioilla oli erilainen aikataulutus lomien suhteen, jonka vuoksi kokeiluryhmän opiskelijoiden lukukaudet muodostuivat pitkiksi ilman ammatillisella puolella vakiintunutta syys- ja hiihtolomaa.

Opinnot oli suunniteltu niin, että opintojen alussa opiskeltiin perusopintoina opintoja yhdessä liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kanssa. Keskivaiheeseen oli sijoitettu ammattiopintoja, joita ei sellaisenaan järjestetä yliopistolla. Opintojen loppuvaiheessa oli ammattiopintojen syventävän vaiheen opintoja, jotka olivat yhteisiä yliopiston kandidaattivaiheen opiskelijoiden kanssa. Opintojen suorittaminen kahdessa eri organisaatiossa koettiin motivoivaksi, mutta käytännön järjestelyihin ja ajoituksiin toivottiin muutoksia.

Opiskelu kahdessa organisaatiossa on ollut mielenkiintoista ja tuonut lisämotivaatiota. Kuitenkin esim. yliopisto-opinnot ajoittuivat mielestäni liian aikaiseen vaiheeseen, ainakin minulle, koska en vielä siinä vaiheessa osannut hyödyntää niitä opintoja, koska ne olivat minulle aika vaikeita. Opinnot olisikin pitänyt jotenkin yhdistää paremmin. (OP/3)

Yhteistoimintakokeilu mahdollisti opiskelijoille laajempia ja erilaisia oppimiskokemuksia. Useimmat kokivat sen positiivisesti, mutta osittain esiintyi myös kriittisyyden lisääntymistä etenkin erilaisten oppimiskokemusten myötä.

Myöskin kahden erilaisen opetustavan vuorottelu on ihan hyväksi. Yliopistossahan luennot ovat vähemmän keskustelevia, kun taas terveydenhuolto-oppilaitoksessa keskustellaan enemmän ja opiskelumenetelmät ovat muunkinlaisia kuin perinteisiä "luennoitsija luennoi". Mutta välillä todellakin kaippaa kunnon luentoja, sillä joskus ns. puuhastelu kyllästyttää ja keskustelut tuntuvat tarpeettomilta. (OP/12)

Yhteenvedona voidaan todeta opiskelijoiden kokemusten mukaan, että opetus- ja oppimisjärjestelyissä on paljon kehitettävää. Tämä oli jo suunnitteluvaiheessa tiedostettu asia, joka oli tarkoitus huomioida seuraavan kokeiluryhmän opetuksessa. Koska tiedekunta ei tehnyt päätöstä aloittaa toista kokeiluryhmää, on ollut tarkoituksenmukaista hyödyntää opiskelijapalautetta ammattikorkeakoulun opetuksen suunnittelussa. Näiden opetusjärjestelyjen kehittämisen myötä ammattikorkeakoulun opiskelijoilla on paremmat mahdollisuudet hankkia ammatillisen koulutuksen ohella riittävät valmiudet myös yliopiston syventävän vaiheen opintojen suorittamiseen.

6.2.2 Toimintailmapiiri ja -kulttuuri

Yhteistoimintakokeilun arvioinnissa on huomioitava yhteistyöorganisaatioiden erilainen toimintailmapiiri ja -kulttuuri. Kokeiluun liittyvän muutoksen yhteydessä usein aliarvioidaan toiminnan taustalla olevia oletusten, uskomusten ja arvojen merkitystä ja voimaa (Sahlberg 1995). Muutosprosessin yhteydessä on tärkeää myös varmistaa, että jokainen muutos on ankkuroitunut organisaatiokulttuuriin, ennen kuin siirrytään seuraavaan vaiheeseen. Lisäksi muutos edellyttää aina yksilöiden orientaation muuttumista, jolle on annettava aikaa riittävästi.

Toimintailmapiirin ja -kulttuurin merkitystä korostetaan erityisesti tuloksellisuuden arvioinnissa. Tällöin tulee arvioida tavoitteiden saavuttamisen ohella reaktioita eli koulutuksen elämyksellisesti koettua onnistuneisuutta. Kulttuuri vaikuttaaakin kaikkeen koulutuksen aikana tapahtuvaan ja vaikutus jatkuu vielä opiskeluajan jälkeenkkin.

Kokeilun toimintailmapiiriin ja -kulttuuriin vaikuttavina tekijöinä tarkastellaan työ- ja opiskelukulttuurin lisäksi informaation määrää ja laatua, henkilökunnan ja opiskelijoiden yhteistyötä ja sosiaalisia suhteita, kokeilun saamaa tukea kattaen resurssoinnin ohella johdon tuen ja kannustuksen.

Työ- ja opiskelukulttuuri

Suunnittelijat ja kouluttajat

Kolme vuotta kestäneestä suunnitteluvaiheesta huolimatta kokeiluun liittyvä muutos koettiin käytännössä melko pieneksi. Haastatteluissa tuli jopa esille näkemys, että kokeiluun liittynyt opetustoiminta ei eronnut mitenkään normaalista toiminnasta.

No se opetus, missä itse oon ollut kiinni, niin se on osittain tapahtunut luentojen muodossa eli se, että ketä siellä luentosalissa istuu, niin ei ole millään tavalla periaatteessa vaikuttanut siihen, millä tavalla ne opetukset on siellä toteutettu eli eroa luentotilanteissa opiskelijoiden välillä ei ole tehty. Mutta sitten harjoitustilanteissa niin ne harjoitustunnit, jotka itse oon vetänyt, niin silloinhan tää tapahtui niinkun omissa ryhmissään ja nyt jos vertailee ryhmiä keskenään niin, en pysty sanomaan, jos materiaali tai oppilaat olis ollut niinsanotusti tuntemattomia ennestään, että onko ne tämän talon vai sitten naapuritalon ryhmiä eli sellasta eriytynyttä opetusmallia ei ollut käytössä. (JY/4)

Toisaalta työ- ja opiskelukulttuurin erilaisuus tuli esille useassa haastattelussa. Eroa todettiin olevan eri organisaatioiden lisäksi myös saman organisaation eri laitosten kesken. Tämä koettiin haasteeksi kokeilun toteutuksen kannalta.

Meillä on niinkun opetuksellisesti ollut sellanen ongelmallinen asia, että tähän on osallistunut biologian laitos ja terveystieteen laitos opetukseen ja se ei oo oikeestaan kauheen, miten mä sanoisin, hyvä kombinaatio siinä mielessä, että meillä on tai heillä ei ole kauhean pedagogispainotteinen se koko ajattelumaailma ja nää pedagogiset kysymykset ei oo niinkun keskeisiä ja ne antaa opetusta tavallaan niinkun teknisenä kysymyksenä. (JY/8)

Haastateltavien näkemykset erilaisten kulttuurien vaikutuksesta vaihtelivat. Toimintakulttuureiden eroamiseen vaikutti myös se, että opetettavat asiat olivat erilaisia. Varsinaiseen yhteiseen keskusteluun ei ollut riittävästi aikaa tai kiinnostusta, joten kokeilun päätyttyä toimintakulttuurit edelleen eroavat toisistaan.

Tässä on ollut kaksi tällaista erilaista tahoja, ehkä on ollut se, että keskustelua ei ole käyty, koska kaikilla ei ole ollut siihen tarvetta. Koska ei ole olemassa semmosta kuin pedagoginen ongelma olemassa, koska opettajat opettaa ja sillä sipuli ja sen takia tää on ehkä ollut teknisempi kuin mitä on, ainakin tätä instanssia ajatellen, kuin mitä se ois saattanut olla, jos ois myöskin mietitty, mitä se merkitsee sitten tällänen erilaisten ryhmien opettaminen ja onnistuuko se. (JY/8)

Toimintakulttuurien erilaisuus ilmeni myös opiskelijoiden kokemuksissa. He kokivat, että heillä oli koulutusta kahdessa eri organisaatiossa. Tavoitteenahan oli se, että opiskelijat ovat yliopiston ja oppilaitoksen opiskelijoita ja opintoja toteutetaan yhteistyössä.

Ja ehkä se, missä me emme ole myöskään onnistuneet, niin opiskelijathan välittävät tällaista viestiä, että on opiskelua yliopistolla ja on opiskelua oppilaitoksella. Elikä he näkevät tämän opiskelunsa kuitenkin kahtiajakoisena riippuen siitä, minkä organisaation seinien sisällä se tapahtuu tai minkä organisaation työntekijöistä on kyse, eivätkä he nää sitä, että tämä kaikki on heidän opiskeluaan ja kaikki nämä opettajat ovat heidän opettajiaan. Eli heille on myöskin tullut tällainen kahtiajakoinen kuva. (JA/1)

Useat haastatelluista kertoivat jatkuvan kiireen vaikuttaneen kokeilun toteutukseen. Näin ei ollut riittävästi mahdollisuutta kehittää kokeilua. Kokeilun toteutus tapahtui normaalina virkatyönä eikä mitään erillisresurssia kehittämiseen ollut käytettävissä. Näin kulttuurien erilaisuutta ja vahvuuksia ei pystytty parhaalla mahdollisella tavalla hyödyntämään.

Vahvuus on tuolla ammattikorkeakoulussa, sen vahvuuksissa on tämä jatkuva opiskelijoiden kanssa oleva yhteinen työ, jota tehdään siinä opettamisessa, harjoittelussa jne. Niin se on aika pitkälle kai kyllä hyödynnetty, mutta sitten jos ajatellaan yliopiston vahvuutta, joka on tämä sen kerätyn tiedon jäsentely, sen vieminen eteenpäin, sen mahdollisesti altistaminen seminaareihin ja tämmösiin, jossa sitä oltais voitu kansallisella ja jopa kansainvälisellä tasolla käydä läpi, niin sitä ei ole kyllä käytetty hyväksi. (JY/7)

Vastuu kokeilun toteutuksesta oli pääosin ammatillisen koulutuksen henkilökunnalla. Opiskelijoiden opintojaksojen toteutukseen odotettiin kuitenkin enemmän yhteistyötä. Näin olisi voitu hyödyntää paremmin kulttuurien ja asiantuntemuksen erilaisuus.

Se suurin vastuu oli oikeestaan täällä meillä ja enemmänkin olis saanut toinen osapuoli ottaa sitä vastuuta myöskin, että joittenkin aineitten kohdalla esim siinä toteutuksessa on onnistunut niin sanottu yhteisopetus, mutta ei niinkun kaikessa, esimerkiksi meidän omissa fysioterapia-aineissa, olisin toivonut enemmän tämmöstä toteutusyhteistyötä. (JA/5)

Vastuu kuitenkin toteutuksestahan on pitkälle ollut terveydenhuolto/ammattikorkeakoulun harteilla. Siinä suhteessa aivan varmasti yliopiston rooli olisi voinut olla parempi. (JY/7)

Opiskelijat

Opiskelijat kokivat, että koulutus oli antoisaa ja haastavaa, mutta rankkaa. Ammatillisen koulutuksen osuus koettiin koulumaiseksi, mutta se nähtiin myös hyvänä asiana, sillä näin oma vastuu kasvoi hyvän ryhmähengen myötä. Ryhmän sisäinen henki oli hyvä koko koulutuksen ajan ja parani vielä jatkuvasti loppua kohden. Ajoittain rankalta tuntuva koulutus jaksettiin hyvän luokkahengen lisäksi parhaiten sen vuoksi, että jokaisella oli olemassa jatko-opintomahdollisuus.

Luokkahenki on ollut loistava, mutta yliopiston opiskelukulttuuriin ja sen rientoihin ei ole päässyt osalliseksi. Oma luokka on muodostanut oman opiskelukulttuurin. Aika pitkälti olemme toimineet omana kokonaisuutena. (OP/2)

Jatko-opintosuunnitelmien merkitys näkyi myös siten, että ne opiskelijat, jotka eivät aikoneet jatkaa opintojaan välittömästi fysioterapeuttitutkinnon jälkeen, kokivat toimintailmapiiirin negatiivisemmin kuin suoraan maisteriopintoihin siirtyvät opiskelijat. Suurin osa opiskelijoista (13/16) koki kokeilun erittäin positiivisesti ja olivat onnellisia, kun he kuuluivat tähän kokeiluryhmään.

Kokeiluryhmän opiskelijat kokivat, että ammatillinen koulutus ja yliopistokoulutus eivät juurikaan poikkea toisistaan. Heidän näkemyksensä mukaan yliopistokoulutusta ihannoidaan osittain ilman perusteluita. Molemmissa organisaatioissa on kuitenkin sekä hyviä että huonoja opettajia ja toimintatapoja.

Olen oppinut ollessani tässä kokeilussa mukana sen, että oikeastaan opistoasteen ja yliopistotason opiskelu ei kamalasti eroa toisistaan, mikä on ollut positiivinen huomio. Samoin hyviä ja huonoja opettajia löytyy molemmista paikoista. Ennakkoluulot ovat toisin sanoen karsisseet, mihin olen tyytyväinen. (OP/3)

Toimintailmapiiiriä heikensi se, että opiskelijat kokivat ammatillisen koulutuksen opettajat joustamattomina, omaa opetusaluetta korostavana, holhoavina ja autoritäärisinä henkilöinä. Opiskelijat olisivat odottaneet opettajien olevan enemmän kollegoja, kuten he kokivat yliopiston opettajien olevan. Samoin opiskelijat kokivat saavansa liian vähän ohjausta opintoihinsa, vaikeaksi antaa palautetta opettajille sekä vähäiseksi mahdollisuutensa vaikuttaa suunnitteluun. Nämä kaikki heikensivät opiskelijoiden mielestä ilmapiiiriä.

Positiivisena asiana koen vaihtelun ja mahdollisuuden hieman erityyppiseen opiskeluun. Esimerkiksi demot koin todella mielenkiintoisiksi ja opettavaisiksi. Sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen puolella eräänlainen "nahkeus" on seurannut mukana 3 ja puoli vuotta, alussa se ei innokasta opiskelijaa jaksanut vaivata, mutta loppua kohti mitä väsyneemmäksi muuttui sitä enemmän tällaiset "pikkuseikat" rassasivat. (OP/2)

Yhteistyö opettajien ja opiskelijoiden välillä on hyvin satunnaista, ja sitä värittävät henkilökohtaiset asenteet. Tässä eivät poikkeusta muodosta opettajat, jotka ovat yliopiston kanssa enemmänkin tekemisissä. Kritiikin ottaminen ja antaminen on ollut todella vaikeaa. (OP/7)

Useat opiskelijat vertasivatkin opintojaan peruskoulun tai lukion opiskeluun. Tähän viittaavana tekijöinä olivat tiukka lukujärjestys ja opettajien toimintatavat.

Opiskelukulttuuri on ollut samanlainen kuin lukiossa tai yläasteella. En tarkoita että se olisi huono, mutta opiskelu on tuntunut hyvin koulumaiselta, koska ei ole itse voinut päättää opinnoistaan, vaan ollaan menty lukujärjestyksen mukaan. Kuitenkin se on tehnyt opiskelusta vaivatonta, joskin myös vastuuntuntoista ja rankkaa, kun on pitänyt pysyä muiden tahdissa. (OP/3)

Toinen ongelmalliseksi koettu asia oli yliopiston opiskelijoiden ja opettajien suhtautuminen tähän kokeiluryhmään. Opiskelijat ovat kokeneet olevansa ylimääräisiä opiskelijoita ja heihin liittyvistä asioista ei monikaan yliopistolla ole tiennyt riittävästi.

Yliopistolla on myös ristiäviä mielipiteitä meidän siirtymisestä sinne. Joidenkin opettajien mielestä tämä on huono idea ja me emme pääsisi yliopistolle opiskelemaan suoraan, jos yhteistoimintakokeilu papereita ei olisi allekirjoitettu. Toivottavasti heidän käsityksensä muuttuvat siirryttyämme yliopiston kirjoihin. (OP/5)

Samoin osa opettajista viestitti kokeiluun liittyvää epävarmuutta ja suhtautuivat kriittisesti kokeilun mielekkyyteen. Osa opettajista oli esittänyt, että tällaiseen kokeiluun ei olisi pitänyt lähteä. Toisaalta osa opettajista oli edellyttänyt opiskelijoilta enemmän tietoutta johtuen juuri tästä kokeilusta. Nämä tekijät opiskelijat nostivat esille kysyttäessä heidän kokemuksiaan kokeilun opiskelijana olosta ja kokeilun toimintakulttuurista. Myös opettajat tunnustivat itsessään olleen muutosvastarintaa.

Tää alkuvaiheen tuota tämmönen, mitenkä tuon nyt määritteli, epätietoisuus, uuden vastustamisen uuden kokeilun vastustamisen kyseenalaistaminen ja se oli tietynlainen ongelma kyllä ihan omassa itsessä ja tuota tiedekunnassa muutenkin. (JY/2)

Opiskelijat kokivat kulttuurin, jonka he aistivat ilmapiirinä, olevan erilainen yhteistyö-organisaatioissa. Erilaisuus toi mukanaan epätietoisuutta siitä, minkälaista toimintaa ja käyttäytymistä heiltä odotettiin. Näin heille vahvistui vahva ryhmähenki, mutta he eivät kokeneet kuuluvansa kumpaankaan organisaatioon.

Kulttuurien erilaisuus vaikeutti yhteistoimintakokeilun toteutumista ja opiskelijoiden orientaatiota. Yhteisen kulttuurin tavoitteena on sitouttaa jäsenet johonkin suurempaan kuin pelkästään omiin henkilökohtaisiin päämääriin. Kulttuuri edistää myös sosiaalista stabiliteettia viestittämällä henkilöille sitä, mitä heidän tulee tehdä. Organisaatiokulttuuri viittaakin yhteisesti jaettuun merkitykseen ja ymmärrykseen, joka organisaation jäsenillä on (Schein 1987). Näin ollen on tärkeää tiedostaa yhteistyötahojen toimintakulttuurien erilaisuus ja kehittää kulttuureja, jotta yhteistoiminta olisi toimivaa ja joustavaa.

Yhteistyö

Suunnittelijat ja kouluttajat

Kokeilun toteuttaminen on edellyttänyt tiivistä kahden organisaation yhteistyötä. Organisaatioiden välinen yhteistyö nähtiin tärkeäksi etenkin resurssien järkevän käytön ja koulutusjatkumon lyhentämisen kannalta.

Varsinkin tähän toiseen tavoitteeseen, joka koskee tätä resurssien järkevää käyttöä ja se on vaan minusta tärkeytynyt tänä päivänä. On erityisen olennaista sekä tuota terveydenhuolto-oppilaitoksen kannalta varmasti että myös meidän kannalta, että tätä tavoitetta tai pitää se tavoite mielessä. (JY/3)

Yksilön kannalta hyvät näät opintoväylät siten, että ei ole pitkät tiet sitten siirtyä esimerkiksi akateemiseen koulutukseen. Niin täähän on myös yks ammattikorkeakoulujärjestelmänkin johtavia periaatteita. Mutta kuten jo sanoin aikasemminkin, että tätähän ei ole sillä tavalla asetettu ykköstavoitteeksi, mun nähdäkseni, ammattikorkeakouluissa tässä vaiheessa. (JA/6)

Koulutusjatkumon kehittämiseen liittyvän tavoitteen lisäksi kokeilun avulla pyrittiin lisäämään opiskelijaryhmien välistä yhteistyötä ja yhteisopiskelua mahdollistaen asiantuntijuuden kasvuun tarvittavan moniammatillisen oppimisen. Tässä onnistuttiin etenkin liikuntabiologisten aineiden osalta.

Toisena tavoitteena tällä kokeilulla oli luoda tämmönen järjestelmä ja laatia opetussuunnitelma, jossa niinkuin voitais opetusryhmien välistä yhteistyötä tehostaa ja luoda yksilön kannalta toimivia opintoväyliä. Tässä mä koen nyt, että osittain on onnistuttu ainakin tämän yliopiston ja oppilaitoksen resurssien käyttöä vähentämään. Erityisesti haluan tässä nyt nostaa liikuntabiologiset aineet, joita tämä ryhmä on suorittanut lähes kaksi perusopetuskokonaisuutta eli vanhaa abrobaturia. Tässä minusta nyt on tehty todellista yhteistyötä yliopiston ja meidän välillä. Myöskin jopa sellaista yhteistyötä, että meidän ryhmät on ollut siellä opiskelemissa ja yliopiston ryhmät meillä täällä opissa elikä tässä kyllä sekoitettiin ryhmiä täysin ja myöskin opettajat. (JA/1)

Eräs näkökulma tähän kokeiluun oli vertaus avoimen yliopiston kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kokeiluun liittyvä yhteistyö nähtiin vastaavan avoimen yliopiston kanssa toteutettavaa perus- ja aineopintoihin liittyvää yhteistyötä. Tämä vaihtoehto toi vahvasti näkemyksen siitä, että organisaatiot eivät toimi tasa-arvoisesti, vaan yliopisto on myöntänyt ammatilliselle koulutukselle koulutustehtävän, joka toteutetaan erillisenä toimintona.

Tää on niinkun yksi avoimen yliopisto-opetuksen muoto, joka on sillä tavalla poikkeava, että avoimessa ei tutkintoa pysty lukemaan. Tässä on ohjelma sinällään rakennettu, että niinku on tuloksena tutkinto. Tämä fysioterapeutin ammattikorkeakoulututkinto kun se on muuttunut siihen,

mutta kuitenkin pohja tulevaan fysioterapian maisteritutkintoon, sillä lailla vähän niinkun sovellettu versio siitä, mitä niinkun normaali avoimen yliopiston opetus on. (JY/2)

Yhteistyön määrään ei oltu kaikilta osin tyytyväisiä. Etenkin oman ammattialan osalta odotettiin tiiviimpää yhteistyötä molemmin puolin. Haastatteluissa tuli esille kiire ja henkilösuhteet, jotka ovat vaikuttaneet tähän tilanteeseen. Muita syitä ei tullut esille.

Mä koen, että tuota kaikista vähiten yhteistyötä ja opetusryhmien välistä kontaktia on sitten ollut itse meidän ammattiaineen kohdalla elikä fysioterapiassa. Syitä on tietysti vaikea spekuloida, mutta mä nyt luulen, että nyt aika pitkälle myöskin niinkun ihan puhtaasti henkilökysymyksiä ja varmaan myöskin molempien organisaatioiden fysioterapian opettajilla, jotka nyt on aika vähän lukuisia, jos ajatellaan yliopistoakin, on varmaan omat kiireensä ja tavallaan ehkä se ajatus, että tämä oma työ pitää hoitaa ja mä luulen, että sitten tätä yhteistä kokeilua ei välttämättä ollakaan aina nähty ehkä siihen omaan työhön kuuluvaksi ja onko tässä nyt sitten loppuviimeksi kyse asenteista, onko kyse siitä, että kaikki fysioterapian edustajat eivät ole olleetkaan tän tyyppisen koulutuskokeilun tai idean takana syystä tai toisesta. (JA/1)

Mää oon nyt kokenut, että tää on suunniteltu tavallaan lähinnä ammattioppilaitoksesta ajatellen eikä niinkun välttämättä ensisijaisesti niinkun yliopistoa ajatellen. Kyllä se on sellasia peruskysymyksiä, joita siinä on ollut, koska siinä on paljon alueita, joita tässä silloin, kun mä olin mukana siinä suunnittelussa, joita ei oikeen käsitelty ja sitten kuitenkin ikäänkuin puhuttiin yliopistokoulutuksesta, esimerkiksi tää koko laaja käytännön harjoittelun toteutuminen, että tavallaan se oli niinkuin sen ulkopuolella koko ajan. (JY/8)

Yhteistyössä toteutettiin vain muutama ammattialan opintojakso. Näitä opintojaksoja eivät kaikki opettajat kokeneet onnistuneina. Opiskelijoiden kannalta yhteisopetus saattoi olla erittäin onnistunut, sillä tällöin he saivat osallistua ammatilliseen keskusteluun valmiiden fysioterapeuttien kanssa omien opintojensa syventävässä vaiheessa.

Siinä oli selvästi kaksi ryhmää ja ne ahdistu erilaisista asioista ja sitten yhteistoimintakokeiluopiskelijoiden valmius sen tyyppiseen keskusteluun, mitä sitten valmiit fysioterapeutit olis käynyt, niin ne ei mennyt yks yhteen. Siinä ne keskustelut, mitä käytiin yliopiston opiskelijoiden kanssa osin ahdisti aika tavallakin näitä yhteistoimintakokeilun opiskelijoita. Niillä on varmasti selkeästi se ammatin hankkiminen se pääasia kuitenkin ja sitten nää, joilla se ammatti on, ne on kiinnostunut muista asioista. Niiden ei tarvitse miettiä sen ammatin hankkimisen saamista ja siihen tulevia valmiuksia, niitten ei tarvitse käyttää siihen energiaa ja silloin niillä on energiaa miettiä periaatteellisempia kysymyksiä, sitä mikä on fysioterapian asema tässä yhteiskunnassa ja miten työelämässä fysioterapia on esillä ja miten sitä voitas muuttaa, että se sais jotenkin itsenäisemmän aseman. (JY/8)

Yhteistyöhön liittyvistä vaikeuksista ja toteutumattomista odotuksista huolimatta kokeilu oli mittava ja monipuolinen yhteistyöhanke. Kokeilun suunnittelu ja toteutus edellytti hyvää valmiutta ja suunnittelua sekä vahvaa motivaatiota hankkeen läpiviemiseksi.

Tällä yhteistoimintakokeilulla ollaan päästy sen sorttiseen yhteistoimintaan, että se ei ole pelkästään tällästä mekaanista, jonkinlaista opetussuunnitelmista laskemista, mitä voi laskea toisen hyväksi ja mitä ei voi laskea ja minkä tasoista sen opetuksen tulee olla, vaan siihen on syntynyt jonkinlainen yhteisöllisyys kaiken kaikkiaan tässä toiminnassa. Jos on niin, että opettajat tavallaan voivat opettaa kummassa tahansa laitoksessa, että siitä päätellen niin on siinä täytynyt olla ainakin sellanen henki ja sellanen halu päällä, että tää kokeilu viedään läpi. Mä luulen, että kaikki on halunnut saada tästä ehkä vähän laajempiakin kokemuksia kun pelkästään ihan puhtaasti niitten tavoitteiden suuntaisesti, mitä siihen varsinaisesti kokeiluun on asetettu. (JA/6)

Toteutunut yhteistyö on edellyttänyt siihen osallistuvilta toimijoilta tiettyjä edellytyksiä: (1) Toimijat ovat suhteellisen yksimielisiä roolistaan ja reviiristään verkossa, (2) toimijat voivat sopia yhteisistä operatiivisista toimintalinjoista ja -tavoista, (3) Toimijat näkevät toistensa panoksen

positiivisena, (4) Toimijat pääsevät sopimukseen tarvittavasta tehtävien koordinoinnista ja kontrollista (Benson 1975). Yhteistoimintakokeilun aikana on selkiintynyt yhteistyömuotojen mahdollisuudet. Organisaatioiden yhteistyön edellytykset on siten luotu ja niiden avulla on saavutettu yhteistoimintakokeilun tavoitteiden mukainen tulos. Näiden yhteistyön mahdollisuuksien edelleen kehittäminen on ajankohtaista kokeilun arviointivaiheen jälkeen.

Opiskelijat

Opiskelijat olivat tehneet vähän yhteistyötä yliopiston fysioterapian opiskelijoiden kanssa, koska nämä viestittivät heille katkeruutta ja kateutta. Toisaalta opiskelijoilla oli positiivisia kokemuksia yhteistyöstä silloin, kun se oli toteutunut muiden liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kanssa.

Muutamissa aineissa, joihin meillä kuului pakolliset harjoitustunnit ja joihin osallistui niin liikunnan kuin meidänkin koulun oppilaita, olivat mukavia ja opettavaisia, sillä näkemykset ja ajatukset olivat tulevilla liikunnanopettajilla hieman erilaiset kuin meillä. (OP/18)

Toisin kun yliopistolaisten kanssa tuntuu etten ole tullut juttuun oikein ollenkaan. Sitä paitsi musta tuntuu, että ne on jotenkin katkeria meille tästä kokeilusta. (OP/15)

Opiskelijaryhmien välistä yhteistyötä vaikeuttivat myös aikatauluun liittyvät ongelmat. Toimintakulttuurit ja -tavat olivat hyvin erilaiset yhteistyöorganisaatioissa ja siten hyvästä suunnittelutyöstä huolimatta osoittautui useamman kerran lähes mahdottomaksi järjestää opiskelijoille yhteisiä seminaareja.

Sehän nyt ois ollut vielä parempi, jos me oltais saatu ne tekemään yliopiston opiskelija ja meidän opiskelija yhdessä joku työ. Se ei heidän aikataulujen vuoksi onnistunut. Ja kyllä siinä oli myöskin se, että sen ryhmän lukujärjestystä ja ajoitusta, niitä olis pitänyt miettiä sitten yhteen yliopiston kanssa. Yliopisto oli lyönyt itse aikataulunsa huomioimatta meidän aikatauluja ja niitä ei sitten pystytty enää muuttamaan. (JA/9)

Aikatauluongelmien lisäksi yhteistyötä vaikeutti asenteeseen liittyvät asiat. Kokeiluryhmän opiskelijat kokivat, että heidän ja yliopisto-opiskelijoiden välillä on nähtävissä selvä kuilu, joka esti yhteistyön. Opiskelijat jäivät kaipaamaan tunnetta, että he olisivat olleet myös yliopiston opiskelijoita.

Asenne, joka meitä kohtaan jo siellä olevilla fysioterapeuteilla on, ei ole kaikista positiivisin, joten opiskelijatasolla yhteistyö ei varmaankaan onnistu eikä tulekaan onnistumaan, sillä ihminen on kuitenkin perusluonteeltaan kateellisuuteen taipuvainen. (OP/18)

Opiskelijoiden välinen yhteistyö edellyttää myös yhteistyöorganisaatioiden henkilöstön välistä yhteistyötä ja riittävää sekä oikeanaikaista informaatiota. Opiskelijoiden vähäinen perehdytys yliopistolla ja tietämättömyys käytänteistä vaikeutti opiskelijoiden välistä yhteistyötä ja tasa-arvoisuuden kokemusta. Samoin organisaatioiden yhteistyö koettiin kankeaksi ja byrokraattiseksi.

Tieto talojen välillä ei ainakaan kulje. Olisi ollut myös sujuvampaa, jos yliopistolla olisi tiedetty edes vähän enemmän meidän olemassa olostamme ja opinnoistamme. (OP/9)

Yhteistyö on myös onnistunut laitosten välillä kohtalaisesti, mutta parannettavaakin olisi kyllä joustavuuden kannalta ainakin. (OP/10)

Opiskelijoiden sosiaaliset suhteet rakentuivat lähinnä oman opiskelijaryhmän kesken. Oman ryhmän henki parani koko koulutuksen ajan, koska ryhmän jäsenet kokivat olevansa osittain ulkopuolisia yliopistolla ja myös ammatillisessa koulutuksessa koulutusrakenteen muutoksen takia.

Kokeilun tavoitteena oli lisätä yliopiston ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden välistä yhteistyötä, koska asiantuntijuuden kehittymisen kannalta on merkittävää myös informaali oppimisympäristö eli monipuoliset asiantuntijakontaktit, tieteenala-, aine- ja vapaa-ajan järjestöt, erilaisuutta sisältävä yhteisö sekä monipuoliset kulttuuriset ja kansainväliset toimintamuodot (Tynjälä & Nuutinen 1997). Yliopisto-opetuksen ulkopuoliset tiedeyhteisön toimintamuodot täydentävät ja kehittävät opiskelijoiden persoonallisuuden eri puolia sekä monia erilaisia tietoja ja taitoja, joilla on

huomattava merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle. Kuitenkin opiskelijat kokivat pääosin olleensa ammatillisen koulutuksen ympäristössä ja kontaktit yliopiston puolelle jäivät vähäisiksi.

Informaation määrä ja laatu

Suunnittelijat ja kouluttajat

Suunnittelutyössä mukana olleet opettajat kokivat, että he ovat saaneet riittävästi informaatiota kokeilusta. Sen sijaan ainoastaan kouluttajina toimineet opettajat kertoivat odottaneensa enemmän tietoa kokeilun etenemisestä ja toimintalinjoista. Kouluttajien käytettävissä oli kokeiluun liittyvät raportit ja muistiot, joihin jokaisen oli mahdollista tutustua.

Jossakin vaiheessa on tuntunut, että kaikki ei ihan parhaalla mahdollisella tavalla ole tiedotettu asian osaisille ja tuota se on saattanut joksikin aikaa aina synnyttää kysymysmerkkejä selvistäkin asioista. Et tuota siinä ehkä olisi ollut nyt lähinnä kai terveystieteen laitoksen sisäiseen tiedonkulkuun olisi ollut, siellä olisi ollut joitakin sellaisia kysymyksiä, jotka ainakin tulis saada oikeilla tasoilla. Siellä laitoksen johto on ollut jossain vaiheessa tietämätön aika pitkälle, että missä mennään ja siinä suhteessa on ollut, onko se sitten siitä johtuen vai muusta, siellä ei aina ole ollut paras yhteistyöhenki aiheeseen. (JY/2)

Työryhmä sai sitä informaatiota ihan riittävästi, mutta sitten epäilen, että jaettiin sitä tarpeeksi muulle henkilöstölle, että tuntuu ainakin, että tällä hetkellä esim. kaikki meidän opettajat, jotka ovat täällä sosiaali- ja terveysalalla eivät ole olleet välttämättä tietoisia tästä. (JA/5)

Myös opiskelijoilta tuli palautetta, että opettajat eivät tienneet riittävästi kokeilusta. Tämä osaltaan vaikutti opiskelijoiden kokemuksiin yhteistoiminnasta.

Olen kylläkin kuullut palautetta myöskin siitä opiskelijoilta, lähinnä tuolta yliopiston suunnasta, että heitä pidetään siellä ylimääräisinä ja että opettajat ja henkilökunta ei tiedä siellä heidän olemassaolostaan ja olen myöskin kuullut yliopiston lehtoreiden ja päätoimisten tuntiopettajien kommentoivan, että heillä ei ole mitään tietoa kyseisestä koulutuksesta. (JA/1)

Tiedottamista ja keskustelua on ollut pääasiallisesti koulutuksen suunnitteluvaiheessa, jolloin tiedotusta olikin huomattavasti enemmän kun koulutuksen toteutusvaiheessa. Arviointi- ja seurantaryhmän näkemys oli, että opettajien toimintatapojen ei tarvitse muuttua kokeiluryhmää opettaessa, joten kokeilun etenemisestä ei erityisesti järjestetty tiedotustilanteita. Kouluttajat kuitenkin odottivat saavansa informaatiota kokeilusta opetustyönsä tueksi.

Enemmän ois voitu me opettajat, jotka on opetettu, olla jossain vaiheessa, kun sitä on kehitetty, niin olla mukana siinä kuulemassa ja kuulla ideoita, miten se on toteutunut. Ainakaan mä en ole ollut missään semmosessa muuta kun toteuttanut sen opetuksen siellä. (JA/9)

Molempien organisaatioiden johto koki saaneensa riittävästi tietoa hankkeesta. Etenkin suunnittelun aikana johto koki vuosittaisen raportoinnin kuvaavan hyvin hankkeen etenemistä. Samoin opetushallitukselle ja liikuntatieteelliselle tiedekunnalle raportoitii vuosittain hankkeen etenemisestä. Sen sijaan julkisia tiedotusvälineitä ei käytetty hankkeen etenemisestä tiedottamiseen.

Varsinaiset pääsuunnitteluosapuolet, siis yliopisto ja terveydenhuolto-oppilaitos, ne olivat yhteydessä sillä tavalla toisiinsa, että tiesivät, mitä missäkin tapahtuu. Ja sellanen käsitys mulla on, että siinä ei ollut mitään ongelmia. Sen sijaan sitten se, mistä olisi pitänyt mun mielestä tiedottaa enemmän, niin oli tää valtakunnallinen tiedottaminen. Tää oli kuitenkin aikaan saannos, jolla mun mielestäni oli isokin valtakunnallinen merkitys. Tästä yhteistoimintakokeilusta sen kaiken irti ottaminen, vois sanoa, sitä ehkä ois saanut olla kaiken kaikkiaan enemmän. (JA/6)

Suunnitteluvaiheen alussa oli Fysioterapialehdessä kaksi artikkelia kokeilun tavoitteista ja suunnittelun loppupuolella oli Opettajalehdessä ja Fysioterapialehdessä lehtiartikkelit kokeiluna toteutettavan koulutuksen aloittamiseen liittyen. Samaan aikaan hankkeesta keskusteltiin Fysioterapeuttiliiton ja Fysioterapiaopettajien neuvottelupäivillä. Kokeilun päätyttyä kokeiluun kuuluneet opiskelijat tekivät artikkelin kokeilusta Fysioterapialehteen. Muuten hankkeesta ei ole raportoitu vielä, mutta tavoitteena on tehdä vuoden 2000 aikana yhteistoimintakokeilusta julkaisu, joka käsittelee hankkeen lähtökohtia, toimivuutta, vaikuttavuutta ja opettajuutta.

Opiskelijat

Useimmat opiskelijat kokivat, että heidän opetusjärjestelyihin liittyvää informaatiota ei ollut riittävästi saatavilla. Opiskelijat odottivat, että ammatillisen koulutuksen henkilökunta olisi perehdyttänyt heidät myös yliopiston toimintaan. Yhteistyönäkemyksen mukaan taas molempien organisaatioiden tuli vastata omiin opintoihinsa liittyvistä asioista.

Tieto ei ole mielestäni näinä kolmena ja puolena vuotena virrannut yliopiston ja Jystol:in välillä kovinkaan hyvin. Meitä ei ole mielestäni opastettu kunnolla Jystol:ssa siihen, millaista on opiskella yliopistossa eli kaikki on saatu oppia melkein pä kantapäähän kautta. Sellaista "preppausta" emme ole saaneet, mitä varsinaiset yliopiston opiskelijat saavat ja mielestäni se olisi ollut aivan tarpeellista, sillä yliopiston systeemit poikkeavat paljon tämän koulun systeemeistä. (OP/6)

Opiskelijoiden kannalta oli ongelmallista se, että he olivat samaan aikaan kahden organisaation opiskelijoita. Ammatillisessa koulutuksessa heillä oli nimetty tutor-opettaja, mutta yliopiston puolella ei tällaista yhdyshenkilöä ollut nimettynä. Yliopistossa ei toiminut opiskelijatutorointijärjestelmäkään kokeiluryhmän osalta. Nämä vaikeuttivat opiskelua yliopistolla.

Yliopiston puolelta ei ole kukaan neuvomassa yleisistä käytännöistä, tavoista, miten voisi helpottaa opiskelua. On vaikea edes kysyä keneltäkään, kun ei tiedä asioiden olemassaolosta. Asiasta, jonka olemassaolosta ei tiedä, on aika vaikea kysyä. Ja vaikka olisikin kysymys, ei tiedä, keneltä kysyä neuvoa. "Tutor-oppilas" ei olisi pahitteeksi. (OP/9)

Opiskelijat kokivat hankalaksi sen, että kukaan ei osannut vastata heidän kysymyksiinsä. Samoin tärkeitä asioita jäi huomaamatta, kun he eivät osanneet edes kysellä asioista. Vielä ryhmän siirtyessä jatkamaan opintojaan maisteritutkintoon he aprikoivat yliopiston käytänteitä, jotka syventävän vaiheen opiskelijan tulisi jo tietää.

Tiedon kulku oli puutteellista myös opettajien keskuudessa aiheuttaen mm. päällekkäisyyksiä joissakin opintojaksoissa. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan opettajat eivät olleet riittävästi paneutuneet kyseisen ryhmän opetussuunnitelmaan aloittaessaan ryhmän opetuksen.

Toinen talo ei aina tunnu tietävän, mitä toinen tekee. (OP/11)

Lisäksi informaation kulku/työnjako oppilaitosten välisten opettajien välillä tuntui olevan puutteellista, koska esim. oppikurssien sisällöt eivät olleet tiedossa sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen puolella. Yliopisto taas ei tuntunut siitä välittävänkään. (OP/16)

Kokeilun saama tuki

Kokeilulla oli koko ajan johdon tuki takanaan. Yliopiston ja ammatillisen koulutuksen henkilökunta kokivatkin saaneensa henkistä tukea ja kannustusta hankkeen eteenpäin viemiseksi.

Minusta molempien organisaatioiden johto eli nämä henkilöt, jotka ovat allekirjoittaneet sopimuksen, ovat välittäneet kyllä olevansa tämän tyyppisen koulutuksen ja koulutuskokeilun takana elikä heiltä tällaista positiivista kannustusta ja otetta on löytynyt. Toki he eivät itse tässä konkreettisesti yhteistoiminnassa sitten ole olleet mukana. (JA/1)

Johdon tuki on ollut tärkeä hankkeen käynnistymisen kannalta, mutta siitä huolimatta kokeilun toteutukseen ei ollut käytettävissä organisaatioiden kehittämisresursseja. Hankkeen toteutuksen aikana

nousi esille uudet hankkeet ja niiden kehittäminen, jolloin yhteistoimintakokeiluun liittyvä kiinnostus väliaikaisesti hiipui.

Alussa tää meidän johto oli hyvinkin kiinnostunut, mutta tässä toteutuksen aikana tää on lopahtanut. No ehkä se johtu näistä muistakin organisaation muutoksista, mitä tässä talossa on tapahtunut. Loppuvaiheessa on tuntunut, että tätä työtä ei ole enää arvostettu. (JA/5)

Hankkeen toteutus on tapahtunut normaalilla fysioterapeuttikoulutukseen suunnattavalla määrärahalta, mikä tuli esille myös haastattelujen yhteydessä toiminnan kehittämistä vaikeuttavana asiana.

Meillä ei tavallaan tätä yhteistoimintakokeilua ole mitenkään huomioitu opetusvelvollisuuksissa. Sen takia ne ryhmät on tällaisia isoja, koska kerta kaikkiaan meillä ei ole resurssoitu tähän opettajien työhön, että erillisesti annettas opetusta yhteistoimintakokeilun opiskelijoille. Siitä johtuu, että jos ne on yhdessä, niin silloin meillä on tavallaan valtavan suuret ryhmät. (JY/8)

Varsinaisia tukitoimia ei yliopiston puolelta hankkeen toteutukseen osoitettu. Jokaisen osallistuminen ja panostus hankkeeseen oli hänen henkilökohtainen ratkaisunsa ja tämä oli varmasti vaikuttamassa siihen, että aikaa ei kovin paljon tähän hankkeeseen ollut käytettävissä.

Tähän ei mitään erityisiä tukitoimia, no jotakin tietysti sellasia, mitä on näitä talon opettajien käyttöä siinä, se on ollut mahdollista. Se on heidän taholtaan heidän henkilökohtaisia ratkaisuja. En mä tiedä organisaationa tiedekunta sinällään ei ole mitään erityistä tukitoimea tälle kokeilulle suunnannut. Tietysti tämän seurantaryhmän nimeäminen ja tietysti se tuki on osaltaan ollut ja sitä kautta tähän hankkeeseen on tukea tullut, että uskoisin ainakin, että siitä on ollut tälle hankkeelle tukea sitä kautta tietysti, jos jotain isompia ongelmia olis ollut, niin olis voinut ne tulla käsittelyyn hyvissä ajoin. (JY/2)

Kokeiluun osallistuneiden henkilöiden näkemykset hankkeen tärkeydestä ja siihen käytetystä työajasta vaihtelivat. Tämän johdosta esiintyi myös näkemystä, että kaikki kouluttajat eivät olleet sitoutuneet hankkeeseen samalla tavalla.

Mä nyt luulen, että nää nyt on aika pitkälle myöskin ihan puhtaasti henkilökysymyksiä ja varmaan myöskin molempien organisaatioiden fysioterapian opettajilla, jotka nyt on aika vähälukuisia, jos ajatellaan yliopistoakin, on varmaan omat kiireensä ja tavallaan ehkä se ajatus, että tämä oma työ pitää hoitaa. Ja mä luulen, että sitten tätä yhteistä kokeilua ei välttämättä ollakaan aina nähty ehkä siihen omaan työhön kuuluvaksi ja onko tässä nyt sitten loppuviimeksi kyse asenteista, onko kyse siitä, että kaikki fysioterapian edustajat eivät ole olleetkaan tän tyyppisen koulutuskokeilun tai idean takana syystä tai toisesta, jolloinka tietysti silloinkin ei ole tällaisesta ideasta vakuuttunut, ei välttämättä myöskään se panostus ei ole yhteistoimintaan ja yhteistoiminnan kehittämiseen ei olekaan sitten paras mahdollinen. (JA/1)

Yhteistoimintakokeilu on ollut merkittävä kehittämishanke ja haastattelussa esitettiin näkemys, että hanke on omalta osaltaan ollut vaikuttamassa liikuntatieteellisen tiedekunnan uusiin virkoihin.

Et kyllähän meillä on se, että meillä nyt on sen kaltaiset virat täällä, professuuri ja apulaisprofessuuri, nehän on nykyään professuureja, niin niiden aikaansaaminen on minusta kyllä ehdottomasti ollut olennainen perusresurssi, mihin tiedekunta on panostanut ja se, että ne näinkin nopeasti kuitenkin niinkun saatiin, on ollut tuota tärkeitä. (JY/3)

Huomattava lisäpanostus hankkeen seurannan ja arvioinnin kannalta on ollut kasvatustieteellisen tiedekunnan aktiivinen panostus kokeilun arviointiin liittyvien opinnäytetöiden ohjaajana ja arviointi- ja seurantatyöryhmän jäsenenä. Kasvatustieteellisestä tiedekunnasta on osallistunut hankkeeseen neljä professoria. Tämä on ollut huomattava tuki ja mahdollistanut liikunta- ja terveystieteiden ja kasvatustieteen tiedekunnan yhteistyönä hankkeen arvioinnin ja seurannan.

Kun sitä ei ole enää vastustettukaan, niin jotain positiivista, mitä siinä olis myöskin voitu panostaa käytännössä, voimia, resursseja. Nyt se panostus voimien ja resurssien suhteen on lähinnä tullut kasvatustieteellisen tiedekunnan kautta eikä liikuntatieteellisen tiedekunnan kautta. (JY/7)

Yhteistoimintakokeilun ajankohta oli erittäin hyvä koulutuspoliittisen kehityksen kannalta. Kokeilun käynnistyessä hämmennystä herätti ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen, mutta kokeilun päättyessä oli edetty tilanteeseen, jossa korkeakoulujen välinen yhteistyö nähtiin erittäin merkittäväksi. Erityisesti terveysalalla odotetaan selvitystä korkeakoulujen välisestä suhteesta koulutusrakenteen kehittämiseksi.

Yhteistyöorganisaatioiden opiskelu- ja työkuulttuurit ovat erilaisia opiskelijoiden ja opettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Esimerkkinä kulttuurien erilaisuudesta on opiskelijaryhmien välisen yhteistyön toteutuksessa esiintyneet ongelmat, koska opintojaksot suunniteltiin hyvin eri aikaan ja eri tavoin kummassakin organisaatiossa. Samoin opiskelijat kokivat opettajien toimintatapojen eroavan organisaatioiden välillä. Tämä aiheutti osittain tyytymättömyyttä opiskelijoissa heidän kokiessaan ammatillisen koulutuksen toteutuvan peruskoulumaisesti. Pois tästä koulumaisuudesta kohti itseohjautuvaa työskentelyä onkin jo siirrytty kokeiluryhmän jälkeen alkaneiden opiskelijoiden opiskellessa luokattomasti henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaan.

Kiinnostus yhteistoimintakokeilua kohtaan hiipui ammattikorkeakoulun kehitystyön aikana. Tämä näkyi myös siinä, että hankkeen kehittämiseen ei ollut mitään lisäresursseja. Hanke toteutettiin normaaliin fysioterapeuttikoulutukseen suunnattavilla resursseilla. Toteutuksesta vastuussa olevat henkilöt tekivät kehitystyönsä kaikkien muiden työtehtäviensä lomassa, jonka vuoksi kokeilun toteutuksen aikana tehtiin liian vähän yhteistyötä jatkuvan kehitystyön turvaamiseksi. Toteutuksesta vastuu oli pääosin ammatillisen koulutuksen opettajilla ja yhteistyötahojen opettajat suunnittelivat ja toteuttivat vähän opetusta yhdessä.

Henkilökunta ja opiskelijat kokivat informaation määrän liian pieneksi. Tämä johtui osittain resurssien niukkuudesta ja osittain siitä, että kokeilusta informointi oli vastuutettu koordinaatiotyöryhmälle. Kokeiluun liittyvä materiaali on ollut henkilöstön käytössä, mutta ryhmän jäsenet eivät olleet aktiivisesti tiedottaneet hankkeen etenemisestä organisaatioidensa sisällä eivätkä myöskään julkisiin tiedotusvälineisiin. Tiedon puute on tullut esille opettajien opetussuunnitelman tietojen puutteellisuutena ja opiskelijoiden opintojen kokonaisuudesta tietämättömyytenä. Samoin muut opiskelijat eivät tienneet riittävästi kokeilusta ja sen merkityksestä fysioterapiakoulutuksen kehitystyössä.

Yhteistoimintakokeilun mukaisen koulutuksen suoritettuaan opiskelijat kokivat, että heillä on hyvät tieteellisen ajattelun perusvalmiudet ja hyvä valmius siirtyä jatkamaan opintojaan yliopistoon. Sen sijaan he kokivat, että heillä on heikot manuaalisen työskentelyn taidot. Yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelman laadintaa ohjasikin voimakkaasti yliopiston kandidaattiopintojen opetussuunnitelma, jolloin käytännön asioiden harjoitteluun liittyvä kehittämistyö jäi vähäisemmäksi. Tähän käytännön osuuteen onkin jatkossa kiinnitettävä enemmän huomio.

Hankkeella on ollut koko ajan johdon tuki takanaan, mutta johdon kiinnostus hanketta kohtaan hiipui välillä. Yksi tärkeä syy tähän kiinnostuksen laskuun oli ammattikorkeakoulun suunnitteluvaihe. Kuitenkin hankkeen päätyttyä johto on osoittanut tukensa ja hankkeen arvostus on jälleen noussut.

6.3

Synergiayhteistyön merkitys fysioterapiakoulutuksen kannalta

Kokeilun aikana on tapahtunut koulutuspoliittisesti merkittäviä muutoksia ammattikorkeakoulu- ja korkeakoululainsäädännön uudistuksen myötä, joten on tärkeää arvioida ennen uudistuksia laadittujen kokeilun tavoitteiden ajankohtaisuutta. Tätä arvioivat koulutuksen suunnittelijat ja kouluttajat pohtiessaan kokeilun tavoitteiden ajankohtaisuutta ja sen merkitystä fysioterapiakoulutuksen kannalta.

Useimmat haastateltavat korostivat kokeilun ajankohtaisuutta arvioidessaan tavoitteita suhteessa koulutuspolitiikkaan ja lähinnä ammattikorkeakoulujärjestelmän mukanaan tuomiin painotuksiin. Etenkin vuonna 1999 terveysalan korkeakoulutuksen arviointiraportin julkaiseminen lisäsi kokeilun

ajankohtaisuutta. Raportti viritti keskustelun, että korkeakoulujen duaalimalli ei ole toteutunut terveysalalla, vaan ammattikorkeakoulu toimii yliopistoon valmistavana kouluna. Raportissa todettiin koulutusjatkumo pitkäksi ja koulutusten sisältävän päällekkäisyyksiä. (Perälä & Ponkala 1999)

Raportin tulokset vahvistivat näkemystä, että terveysalan koulutusrakennetta on kehitettävä. Tämä kokeilu koettiin kehittämisen kannalta erittäin tärkeäksi, koska arviointi- ja seurantatutkimuksen tulosten pohjalta saadaan lisätietoa siitä, mihinkä suuntaan kumpaakin koulutusorganisaatiota on kehitettävä.

Tää on tämmönen, sanoisko nyt sitten ammattikorkeakoulun ja yliopistokoulutuksen eräänlainen synkronia ja tää on varmasti tähän kehityskulkuun tarvittava kokeilu sillä lailla, että mihinkä suuntaan kumpaakin on sitten kehitettävä. (JY/2)

Koulutuksen laatuun liittyy läheisesti tavoitteissa ilmaistu pyrkimys kehittää laadukas, kansainväliset vaatimukset täyttävä, yhteiskunnan ja työelämän tarpeita vastaava, tieteelliseen ajatteluun pohjautuva fysioterapeutin ammatillinen tutkinto. Tämän tavoitteen mukaisen koulutuksen suunnittelijat kokivat ehdottoman tärkeäksi.

Ensimmäinen tavoite on ihan selvää, että ei riitä pelkästään se, että me nähdään tässä kansallinen koulutustavoite, vaan tähän tieteelliseen toimintaan kuuluu kyllä kansainvälisyys ja eturintamaan pyrkiminen siellä ehdottomasti. Ja nyt kun asema on vakiintunut tiedekunnassa, niin mä kyllä pidän hurjan tärkeänä sitä, että tää ensimmäinen tavoite nostetaan entistä vahvemmin esiin. Tässä tietysti on perustutkinnon kehittämisestä kysymys, mutta kuten sanottua niin, jos tähän tavoitteeseen halutaan päästä, että se on entistä enemmän työelämän tarpeita vastaava perustutkinto niin, kyllä se tarkoittaa sitä, että tää ammatillinen käytäntö täytyy tavallaan nostaa niinkun tieteellisyyden tasolle jollakin tavalla ja silloin tässä koulutuksessa ja tässä yhteistoiminnassa niin yliopiston ja terveydenhuolto-oppilaitoksen rooli on hyvin tärkeä. (JY/3)

Osittain ristiriitainen edelliseen kommenttiin nähden on erään toisen haastateltavan kokemus, jonka mukaan tämä koulutus ei poikkea aiemmista saman organisaation fysioterapeuttikoulutuksista. Em. yliopiston edustajan näkemys kuvasi sitä, että ammatillisessa koulutuksessa ei ole ollut riittävää tieteellistä tasoa. Ammatillisen koulutuksen opettaja arvioi taas, että fysioterapeuttikoulutus on ollut korkeatasoista jo ennen tätä kokeiluakin.

Ja mun semmonen tuntuma tän ryhmän opettajana on myöskin se, että ei tämä opiskelija-aines poikkea meidän aikaisemmasta opiskelija-aineksesta. Ei heidän tieto-taito-tasonsa ainakaan tässä koulutuksen aikana ole mitenkään poikkeava, ei negatiivisessa eikä positiivisessa mielessä. Elikä tuo ensimmäinen tavoite niin mä nään, että meillä on ollut kyllä jo hyvä koulutus tähänkin asti. (JA/1)

Tämä ristiriita selittyi myös sillä, että työelämän jatkuvan muutoksen vuoksi koulutuksen suunnittelussa on erityisesti huomioitava työelämästä tulevat uudet haasteet. Koulutuksen tulee kuitenkin valmentaa opiskelijoita työn edellyttämien vaatimusten lisäksi itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Tässä tavoitteessa onnistuttiinkin opettajien näkemysten mukaan.

Se, mikä mun mielestä näissä näkyy, niin on itseohjautuvuus, että ne pystyi tarttumaan ja ryhtyivät asioihin ja alkoivat tekemään ainakin tässä loppuvaiheessa ihan kiitettävästi. (JA/9)

Arvioinneissa esitettiin, että ammatillinen koulutus kehittyessään voi antaa ammattiin tähtäävien valmiuksien lisäksi valmiuksia myös tieteellisiin opintoihin.

Tällä ammatillisen koulutuksen väylästä annetaan riittävä pohja myöskin tähän tieteelliseen koulutukseen, että sitä ei tarvitse lähteä ihan perustutkinnon alkuvaiheesta asti rakentamaan. (JY/2)

Yhteistoimintakokeilun tavoitteiden ajankohtaisuutta kuvastaa myös se, minkälaisen merkityksen haastateltavat kokivat kokeilulla olevan fysioterapiakoulutuksen kehittämisen kannalta. Haastatteluisa

esitettiin, että kokeilun tavoitteena oli fysioterapiakoulutuksen tason kohottaminen vastaamaan kansainvälistä koulutusrakennetta.

Kyllä kai tietysti loppuviimeksi on kyseessä tämän ammatin tai fysioterapian tason kohottaminen Suomessa, oli se sitten statustasoa tai todella laadullista tasoa, toivottavasti molempia, että jotenkin niinkuin rakenteellisella tasolla koin, että Suomi on takapajula. Mutta samanlaisia ajatuksia oli ilmeisesti ollut monilla muilla ihmisillä, niin täällä ammatillisella puolella niinkuin yliopiston puolella ja myöskin meidän ammattijärjestöjen suunnassa elikä Fysioterapeuttiliitolla. (JA/1)

Kansainvälisesti arvioiden fysioterapeuttikoulutus toteutetaan useimmissa maissa yliopistokoulutuksena, jolloin maisterikoulutuksen kesto on huomattavasti lyhyempi. Tämä on tärkeä lähtökohta yhteistoimintakokeilulle. Se tuli esille useiden henkilöiden haastattelussa.

Ruotsissa ja Norjassa se on noin keskimäärin 100 opintoviikkoa, mitä saadaan korvattua ja se osoittautui, että Suomessa oli 30 ov maksimi ja Tanskassa, kun ei ollut akateemista koulutusta, niin sitä ei voitu arvioida. Jolloin oli aivan selkeä kysymyksen asettelu sen jälkeen, että a) onko suomalaiset sen verran tyhempinä, että he tarvitsevat pisemmän koulutusputken oppiakseen nämä asiat vai b) onko meidän koulutusrakenne kieroutunut ja epäselvä ja myös epätehokas. (JY/7)

Sen lisäksi, että osalla haastateltavista oli jopa henkilökohtainen kokemus fysioterapeuttikoulutuksen jälkeisestä pitkästä tiestä kouluttautua ylempään korkeakoulututkintoon (JA/1), on koulutuspitäydellä iso merkitys myös yhteiskunnan kannalta.

Tää on nyt sitä järkevää integrointia, joka merkitsee onnistuessaan ja tämmöseksi pysyväksi käytännöksi muodostuessaan niin hyvin rationaalista resurssien käyttöä samalla siellä, että kun puhutaan rakennemuutoksista tai rakenteellisista muutoksista koulutuksen piirissä niin myös tästä näkökulmasta tää koulutus tuottaa semmosia lopputuloksia, jotka on selvää säästöä. (JY/3)

Yhteiskunnallisen merkityksen lisäksi kokeilu nähtiin merkittäväksi myös opiskelijoiden kannalta.

Ideana tämä koulutuskokeilu on ollut hyvä. Tämä mahdollistaa opiskelun lyhyemmässä ajassa. Se voi puolestaan kannustaa opintojen jatkamiseen ja tiedollisen puolen kehittymisen alallamme. (OP/9)

Kokeilu antoi opiskelijoille selvän yliopiston jatko-opintomahdollisuuden, jollaista ei kuitenkaan jatkossa ole suunniteltu automaattisesti tarjottavan. Tämä osaltaan koettiin helpotuksena, mutta toisaalta se voidaan kokea myös vaateena.

Vaikuttaa onnistuneelta ja meidän kannalta helpottavalta tietää, että opiskelupaikka on jatkossakin eikä tarvitse sen puolesta tapella. (OP/2)

Tällä hetkellä tuntuu siltä, että opintoväylät on paremmat opiskelijan kannalta ja näyttää siltä, että ne toimivat. Mutta en tiedä kuinka toimivia ne ovat vielä silloin, jos haluaa jatkaa yliopistossa esim. vasta 5 vuoden kuluttua? (OP/5)

Kokeilun merkitys korostuu myös terveysalan korkeakoulutuksen asetusmuutoksen vuoksi. Uusi asetus (628/97, 6§) antaa mahdollisuuden kouluttaa myös ylioppilaspohjalta terveystieteiden maisteritutkintoon. Tätä vaihtoehtoa ei ole vielä fysioterapiakoulutuksessa vakavasti harkittu, mutta kokeilu auttaa myös arvioimaan tätä mahdollisuutta. Tämän arvioiminen ei kuitenkaan ollut kokeilun varsinaisena tavoitteena.

Teoreettisesti ottaen tää vois antaa tietoa siitä, että mitä fysioterapeuttien yliopistokoulutus olis mahdollisesti, jos se toteutettais jossakin yliopistossa, mutta kyllä se mun mielestä varmaan sitten edellyttäs ehkä lisäsuunnittelua niin, että lähtökohtana se todella integroituis yliopistoon. (JY/8)

Terveysalan korkeakoulutuksen arviointiraportin (Perälä & Ponkala 1999) tulosten mukaan koettiin kokeilun tavoitteiden ja tulosten olevan yhä merkityksellisempiä tulevina vuosina.

Ammattikorkeakoulun kehitystyön alkuvaiheessa tavoitteena oli luoda ammattikorkeakoulusta rakenteellisesti ja sisällöllisesti yliopistosta eroava koulutusorganisaatio. Viime vuosina on kuitenkin lisääntynyt tarve kehittää korkeakoulujen välistä yhteistyötä.

Tämä ehkä ohjaa sitä koulutusta kokonaisuudessaan Suomen maassa, että vois sanoa, että tää antaa suuntaviivoja tähän ammattikorkeakoulun kehittämistyöhön. (JA/5)

Mä luulen, että ammattikorkeakoulut nyt on edennyt siihen vaiheeseen kaiken kaikkiaan, että nyt alkaa tulla tällainen keskustelu pintaan ja nousta tärkeeks kaiken kaikkiaan. Sillonhan meillä on jo tässä vaiheessa aika iso etulyönti asema, kun me ollaan tätä työtä tehty jo sitten 5 vuotta. Eli tässä mielessä sen merkitys, mä sanoisin, että tän merkitys tulee näkyviin ja tän toiminnan arvostus ja arvo tulee näkyviin valtakunnallisesti varmaan parin kolmen vuoden sisällä. (JA/6)

Opiskelijoille tavoitteiden arviointi oli hankalaa, koska heillä ei ole vertailutietoa muunlaisesta koulutuksesta. Koulutuksen suunnittelijat ja kouluttajat taas totesivat, että käynnissä olevan arviointiprojektin tavoitteena on arvioida kokeilua huomattavasti laajemmin, joten osa heistä ei halunnut kommentoida tässä vaiheessa tavoitteiden saavuttamista.

Kokeilun suunnittelijat ja kouluttajat arvioivat, että kokeilu vastaa rakenteellisesti hyvin koulutuksen tämän hetken kehittämistarpeita.

Tähän vastaa erinomaisen hyvin niitä ajatuksia, mitä tällä hetkellä on koulutuksen ja työelämän ja yliopiston ja ammattikorkeakoulujen yhteistoiminnan kehittämisestä. (JA/6)

Koulutuksen tavoitteiden arviointi koettiin ongelmalliseksi välittömästi fysioterapeuttikoulutuksen päättymisen jälkeen. Lisäksi arviointia vaikeuttaa se, että kokeiluryhmiä oli ainoastaan yksi.

Tulokset tietysti näyttää sen, että nyt on muistettava, että meillä on vain tietty menetelmä, meillä on tietty pieni ryhmä, joka voi antaa enemmän vain hypoteettisia vastauksia näihin tavoitteisiin. Oikea tapa olisi ollut niin, että kun nämä tavoitteet oli luotu, me oltais sen jälkeen, mistä me kyllä ollaan keskusteltu, otettu toinen ryhmä ja ne olis tietyllä tavalla edennyt eri aalloilla ja olis otettu huomioon nämä kokemukset. (JY/7)

Kokeiluun liittyy myös tarve keskustella laajemmin fysioterapiakoulutuksen tavoitteista, sisällöistä ja koulutusmuodoista. Tähän ei ollut tämän kokeilun yhteydessä riittävästi aikaa niukkojen resurssien ja asenteiden vuoksi.

Kun aloitetaan kuitenkin uuden tyyppistä koulutusta, jossa täytyy koulutuksen tavoitteet nähdä sen oppiaineen ja tieteenalan niinkun sateenvarjon alla, niin tässä on kysymys siitä, että miten määritellään tää tiedeperusta. Mitä se on, että mikä on fysioterapian olennaisin tieteellinen sisältö ja ydin. (JY/3)

Yhteenvedona voidaan todeta, että yhteistoimintakokeilun koettiin edenneen tavoitteiden suunnassa. Haastatteluissa koulutuksen suunnittelijat totesivat, että tavoitteet eivät täysin kuvasta kokeilulla aikaansaatuja tuloksia. Kokeilu nähtiin kuitenkin merkittäväksi hankkeeksi selvittäen ammattikorkeakoulun ja yliopiston työnjakoa ja yhteistyötä.

Tässä on selviä synergiaetuja, jotka hyvin merkittävällä tavalla viittaavat myöskin näihin resurssisäästöihin. Oikeastaan mistä mä puhuin jo aikasemmin, se on yksi tämän yhteistoiminnan konkreettinen tulos. Toisaalta tämä koulutus lisää kyllä meidän opiskelijoiden tämmöstä, voisko sanoa ammatillista valmiutta, mahdollisuutta sitten ehkä työmarkkinoillakin sijoittua entistä paremmin. (JY/3)

Opiskelijat arvioivat koulutuksen tavoitteiden saavuttamista pääosin harjoittelunsa yhteydessä työelämän kanssa käytyjen keskustelujen ja palautteiden avulla, jolloin arvioinneissa heijastuu ohjaavien fysioterapeuttien näkemys. Useat ohjaavat fysioterapeutit ovat saaneet oman koulutuksensa 1970- tai 1980-luvulla, jolloin koulutuksen tavoitteet olivat hyvin käytäntöä painottavia ja jopa valmiiden toimintamallien opiskelua. Opiskelijat arvioivat työelämältä saadun palautteen mukaan, että heillä oli heikot manuaaliset työskentelytaidot.

Opiskelijoille oli epäselvää se, mitä kokeiluryhmään kuuluminen merkitsi. Suurin osa opiskelijoista kirjoitti, että he olivat odottaneet tiiviimpää yhteistyötä yliopistolle ja yliopiston opiskelijoihin päin. Tavoitteisiin kirjattu tiivis opiskelijaryhmien välinen yhteistyö ei siten toteutunut.

Yliopiston tulisi olla enemmän sitoutunut yhteistoimintaan, koska nyt on tuntunut siltä että me olemme ylimääräisiä vieraita isossa talossa. Jos suuntaus on enemmän yliopistoon ja sen käyttämään järjestelmään ja tapoihin, ihmetyttää meitä koskevat "lait". (OP/4)

Yliopiston opiskelijoihin en ole kokenut kuuluvani missään vaiheessa, meidän ryhmämme on aina ollut NE sieltä mäeltä. Liikunnanopiskelijat eivät oikein tienneet miten suhtautua meihin ja fysioterapiaa opiskelevat ovat olleet hiljaisen katkeria. (OP/7)

Opintoväylien toimivuus oli myös tavoite, joka ei opiskelijoiden mielestä toteutunut. He odottivat tämän merkitsevän opinnoissa enemmän valinnaisuutta. Valinnaisten ja vapaavalintaisten opintojen niukkaan määrään kiinnitti huomionsa jo ennen kokeilun alkua myös liikuntatieteellisen tiedekunnan koulutusohjelmatoimikunta käsitellessään kokeiluryhmän opetussuunnitelmaa. Opintojen valinnaisuus jäi niukaksi, koska opiskelijat olivat ainoita kokeiluopetussuunnitelman mukaan opiskelevia opiskelijoita ja näin heidän opintonsa eteni hyvin ryhmämäisesti.

Opiskelijaryhmästä 13 opiskelijaa ilmoitti jatkavansa fysioterapeuttikoulutuksen jälkeen välittömästi yliopistossa, joka mahdollistaa heille huomattavasti aiempaa toimivamman opintoväylän. Yliopiston opiskelijoissa ilmennyt kateus kokeiluryhmää kohtaan johtunee osaksi juuri tästä rakenteellisesta erosta, joka mahdollistaa kokeiluryhmän valmistumisen maisteriksi huomattavasti lyhyemmässä ajassa.

Tässä tutkimuksessa arvioidaan yhteistyössä toteutettua fysioterapeuttikoulutusta. Jatkotutkimuksen avulla tulee selvittää, miten nämä kokeiluryhmän opiskelijat suoriutuvat maisteriopinnoistaan siirtyessään jatkamaan opintojaan suoraan syventävään vaiheeseen.

Miten nämä tänne jatkamaan tulevat sitten selviytyvät tulevista opinnoistaan ja onko siellä sitten havaittavissa jotain mahdollisia puutteita tahi muita sellaisia, jotka ovat vasta nähtävillä. (JY/2)

6.4 Kokeiluun osallistuneiden henkilöiden yhteistyön kehittämisehdotukset

Kaikki haastateltavat kokivat, että fysioterapiakoulutuksessa on hyvät yhteistyömahdollisuudet korkeakoulujen kesken. Yhteistyön kehittämisen kannalta molempien organisaatioiden tulee kirkastaa oman koulutuksensa tavoite.

Tämmönen ammattipedagoginen keskustelu vois olla hyvä, jolloinka se yliopiston rooli toisaalta ja ammattikorkeakoulun rooli toisaalta selkiytyis. Eli mä lähdän tässä asiassa, kuten lähdän monessa muussakin, sellasesta ajattelusta liikkeelle, että pitäis olla ensin se oma tehtävä tietyllä tavalla kirkas ja se kirkastuu keskustelemalla toisen kanssa ja sitten sen jälkeen kun on se oma rooli kirkas, että mitä se on, niin sitten voi vapaasti tehdä yhteistoimintaa toisen kanssa. (JA/6)

Roolien selkiintymättömyyden lisäksi haastateltavat pohtivat sitä, missä määrin yliopiston ja ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutuksella on tarvetta tässä yhteiskunnassa.

Mikä on yliopistokoulutus ja mikä on nyt tähän rinnalle tullut toinen korkeakoulutasoinen koulutus, mitä eroja niissä on ja miks täytyy olla, miks meillä on duaalijärjestelmä, onko kummallekin paikkansa ja kuinka paljon. (JA/6)

Tässä on otettava huomioon sekin, että mikä on ja tulee olemaan koulutustarve korkeakoulututkinnon suorittaneiden ja yliopistotutkinnon suorittaneiden alan asiantuntijoiden tarve. Opettajankoulutushan tietysti tulee tarvitsemaan yliopistokoulutuksen saaneita, mutta miten sitten tämän asiantuntijan, pelkän yliopiston asiantuntijan osalta sitten on se kysyntä ja tarve. (JY/2)

Toisaalta koulutuksen suunnittelijat ehdottivat, että kokeilun myötä käynnistynyttä yhteistyötä tulee edelleen kehittää.

Jos ammattikorkeakoulun sisällä aiotaan toimia, niin toki siinä korkeakoulun pitäis joutenkin tulla vastaan ja tää saattaa auttaa sitä reittiä aukasemaan jotakin, vaikei lopullista muotoa nyt synnykään, vaan ainakin siinä on jonkinlainen ideologinen väylä löydetty. (JY/4)

Yhteistoiminnan edelleen kehittäminen edellyttää tiivistä yhteistä keskustelua ammatin tietoperustan ja ammattipedagogiikan kehittämiseksi. Tämän myötä voidaan myös selkeyttää työnjakoa organisaatioiden kesken.

Varmaankin ehkä semmosen tietoperustan, keskustelu tietoperustasta jonkun ammatin tai työn tietoperustasta voisi olla sellanen, jota kannattas yhteisesti käydä ja siltä pohjalta sitten, mikä on yleensä työn oppiminen, mitä kautta se parhaiten tapahtuu jne. (JA/6)

Opintojen hyväksi lukeminen toisessa korkeakoulussa nähtiin keskeiseksi kehitettäväksi asiaksi. Tämä näkemys oli kaikilla haastatelluilla henkilöillä.

Kyllä mä nään tämän opintojen hyväksi lukemismenettelyn kehittämisen tulevaisuudessa semmoseksi haasteeksi, joka molempien organisaatioiden pitää ottaa vakavasti. Ja kyllä minä tässä nyt erityisesti katson tonne yliopiston suuntaan, että mä toivoisin, että heiltäkin löytyisi jo halukkuutta tähän keskusteluun. En tarkoita pelkästään, että ainoastaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun kanssa, vaan myöskin muiden ammattikorkeakoulujen kanssa eli kyllä minusta se on sellainen kehitettävä alue, että fysioterapia-alan koulutus täytyy voida järjestettyä lyhyemmässä ajassa, mitä on menneisyydessä ollut. (JA/1)

Hypoteettisesti olisin valmis hylkäämään sellasen dualistisen ajattelun, että kaksi eri tietä samaan päämäärään. Toki vuoren huipulle on muutakin kun yksi tie, mutta jos haetaan sitä tehokkuutta niin nimenomaan, sitten se kaksi vuotta opinnoista pois ja siihen parempi taso ja tehokkuus. (JY/7)

Opetuksen yhteissuunnittelun avulla voidaan saavuttaa tilanne, että ammattikorkeakoulussa suoritettut opinnot korvaavat vuosien 1999-2004 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa olevan linjauksen mukaan noin puolet yliopiston opinnoista.

Kaikki se, mikä on mahdollista toteuttaa esimerkiksi ammattikorkeakoulun puitteissa, joka sopii sitten myös tiedekorkeakoulun suunnitelmiin, niin kaikki se olis periaatteessa korvattavissa. Sehän voi olla paljon enemmänkin kuin tää 35 opintoviikkoa. (JY/3)

Myös kansainväliset trendit tukevat näkemystä yhteistyöstä ja lyhyemmästä koulutusjatkumosta.

Nyt Ruotsissa on Högskola, joka on osa yliopistoa. Sieltä valmistuu kyllä fysioterapeutiksi aivan kuten ammattikorkeakoulusta, mutta se on osa yliopistoa. (JY/7)

Koulutusjatkumon lyhentäminen ja opintojen hyväksi lukeminen on mahdollista myös kehittämällä yhteisiä opintoja ja järjestämällä yhteistä tarjontaa.

Ehkä vielä tiiviimmin voitais tuota opetusta tiivistää, ihan vois sanoa että perusopetuksenkin suhteen, että ottaa yhteisiä opiskelijoita tavallaan. Opiskelijat voisi käydä kuuntelemassa kummassa tahansa talossa tiettyjä luentoja. (JA/5)

Toinen useissa haastatteluissa esitetty kehitysnäkemys oli opettajavaihto ja yhteisten opettajien käyttö. Vastajat kokivat, että ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun opettajien osaamiset täydensivät toinen toisiaan. Opettajavaihdon aikaansaaminen on merkittävä kehitystekijä molempien koulutus-tahojen kannalta.

Mä pidän tärkeämpänä tällä hetkellä opettajien yhteistyötä ja opettajien yhteiskäyttöä ja mahdollisesti jopa tämmöstä rotaatiota opettajien välillä, että opettajat voisi olla täällä,

yliopiston opettajat jonkun aikaa ja meidän opettajat yliopistossa ja päinvastoin ja tietysti tähän samaan rotaatioon saisi vielä työelämän "dosentit" kiertämään niin silloin tästä saattaisi tulla semmonen vuoropuhelu tietyllä tavalla, joka vahvistaisi kaiken kaikkiaan fysioterapiaa, fysioterapian opetusta. (JA/6)

Silloin pitäis katsoa ehkä tiettyjä oppiaineiksi, joita katottas, että täällä on sellasta osaamista, mitä sillä opetuksella olis merkitystä ammattikorkeakouluopiskelijoille myöskin ja sitten taas toisaalta teillä on sellasta osaamista, josta meidän opiskelijat voisivat hyötyä. Se on varmasti sellanen, jota ei tässä yhteistyössä viety loppuun saakka. (JY/8)

Etenkin mikäli yliopistossa käynnistetään maisterikoulutus ylioppilaspohjalta, lisääntyy opettajavaihdon ja yhteisten opettajien tarve.

Jos tämä yliopistokoulutus, niinkun asetus antaa mahdollisuuden siihen, että tätä ammattikoulutuksellista pohjaa ei tarvita, niin silloin tätä yhteistyötä tullaan tarvitsemaan hurjasti, koska näihin vaatimuksiin kuitenkin täytyy jonkinlainen käytännön tuntemus saada ja sitä kautta tietysti tätä asiantuntemusta nykyisessäkin koulutuksessa vielä vois ehkä joltain osin lisätä, että se opettajakunta, joka terveydenhuolto-oppilaitoksen palveluksessa työskentelee ja ehkä lähempänä tätä käytännön työtä toimivat, niin heidän tämän suuntaista asiantuntemustaan voitaisiin käyttää täällä ja sitten toisaalta taas tiedekunnan opettajien tieteellisiä tutkimuksiin pohjautuvaa tutkimusta tekevien asiantuntemusta taas sitten käyttää Kyllönmäellä niiden opiskelijoiden opetukseen. Nää nyt olis ehkä sellaisia opettajan vaihtoja taikka yhteisiä opettajia, jotka olisi yksi vaihtoehto siihen. (JY/2)

Tärkeäksi yhteistyön muodoksi koettiin yhteiset tutkimus- ja kehittämishankkeet, joiden tavoitteena on ammatin ja työn kehittäminen. Näiden merkitys tuli esille yhteensä kahdeksassa haastattelussa. Fysioterapia-ammatin kehittäminen nähtiin myös mahdolliseksi yhteisten hankkeiden kautta.

Ainakin nää isot viestintäfirmat, Nokia ja muut tämmöset paperinvalmistajat, niin ne on lähentynyt yliopistoa sillä tavalla, että ne pyrkii omia prosessejaan kehittämään tämmösen tutkijavetosen kuvion kautta. Mä en näe mitenkään mahdottomana, etteikö fysioterapia voisi tehdä sitä samaa. Se on erilainen, se ei ole firma, vaan se on ammatti. Niin halutaanko ammatin kehittymistä ja missä suunnassa. Se ei ole pelkästään Suomen asia vaan pitäis kansainvälisiä trendejä katsoa. (JY/4)

Yhteistyömahdollisuuksista huolimatta yliopiston ja ammattikorkeakoulun kesken esiintyy myös jatkuvaa ristiriitaa ja näkemyseroa erityisesti tutkimuksen alueella. Tutkimus on nähty kuuluvan erityisesti yliopiston tehtäviin.

Se lähestyminen pitäis tapahtua siinä, että yliopistojen pitäis olla vähän joustavampia tämmösen perustutkimuksen tekemisen korostamisessa ja hyväksyä enemmän myöskin arvokkaana soveltavaa tutkimusta ja sitä kautta ehkä löytyis näitä yhteistyökuvioita. Kyllä mun mielestä tutkimuksen alueella näitä yhteistyömahdollisuuksia ois tosi paljon. (JY/8)

Tutkimuksen rooliin ammattikorkeakouluissa otetaan kantaa myös opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelmassa vuosille 2000-2003, jossa esitetään: "Ammattikorkeakoulujen opetusta palvelevaa ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä vahvistetaan. Erityisinä painopistealueina ovat alueellisen kehittämisen edistäminen sekä pienen ja keskisuuren yritystoiminnan ja vastaavan muun työelämän kehitysedellytysten tukeminen. (Opetusministeriö 1998b)

Yhteistoimintakokeilun tavoitteiden arviointi ja toiminnan kehittäminen eteenpäin edellyttää yhteistyötä. Yksi keskeinen yhdessä kehitettävä alue on fysioterapian koulutuksen kansainvälinen vertailu ja sen pohjalta tehtävä kehitystyö.

Me ei ole pystytty vielä ainakaan arvioimaan, kuinka kansainvälisesti vertailtava tää juttu ois. Ja tää ehkä ontuu tää yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin vastaava fysioterapeutin peruskoulutus myöskin. Ja tää on mun mielestä sellaista, jota meidän pitäis tehdä yliopiston kanssa yhdessä tätä työtä, todella arvioida näitä tavoitteita ja niitten saavuttamista. (JA/5)

Koulutuksen sisällöllisen kehittämisen kannalta yksi keskeinen kehitettävä asia on teorian ja käytännön integroiminen. Fysioterapeuttikoulutuksessa on 50 opintoviikkoa käytännön harjoittelua, joten on tärkeää kehittää teoriatietojen soveltamisen opettamista käytännön harjoittelun aikana.

Se olis nimittäin ollut uutta, että ois saatu tietoo siitä, että mitenkä koulutusta, tutkimus- ja teoriatietoa ikäänkuin käytännön opetukseen eikä olis ollut niin kategorisia ne rajat. Tää järjestelmähän tuotti hyvin kategoriset rajat yks yhteen vastaavuus meidän opetussuunnitelmaan niinkun silloin käsitellään pelkästään oikeestaan teoriaaineita. (JY/8)

Yhteistoimintakokeilun lähtökohtana oli kehittää toimivat opintoväylät opiskelijoiden siirtyessä jatkamaan opintojaan yliopistoon. Tämä tavoite toteutui hyvin, mutta toisaalta kokeilun yhteydessä ei ole mietitty muita opintoväyliä. Myös näitä muita opintoväyliä tulee jatkossa suunnitella.

Jos ajatellaan sitä, että opiskelijalla olis sitten mahdollisuus suht kitkattomasti siirtyä jatkamaan yliopistolle, jos hän haluaa, että ainakin mahdollistais tämän tyyppisen etenemisen. Mutta mitä sitten on se toinen puoli, jos he eivät halua mennä yliopistolle, niin mikä on silloin se toimiva opintoväylä. Et onko mietitty sitä, että tarvitsisiko he jonkin tyyppistä täydennyskoulutusta jollekin alueelle tai muuta tämmöstä. Tän toisen puolen vois miettiä myöskin. (JA/5)

Ainoastaan neljä kokeilun suunnitteluun osallistuneista henkilöistä toi haastattelussa esille oppimisympäristöön liittyvän yhteistyön.

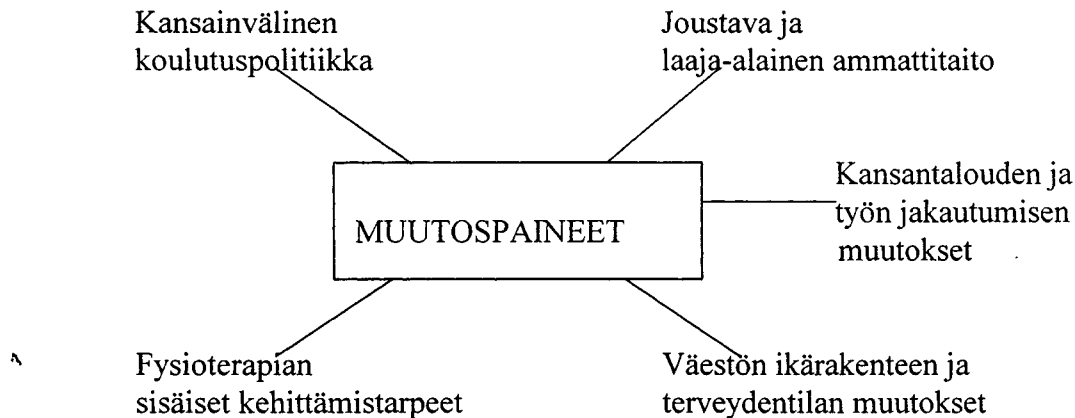
Tämä musta on nyt sitten se tärkein asia jatkossa, ettei me tehdä päällekkäistä työtä. Ja tietysti sitten myöskin tää, voisko sanoa oppimisympäristö, joka tässä on, käytetään mahdollisimman tehokkaalla tavalla hyväksi. Ammattikorkeakoulussa terveydenhuolto-oppilaitoksella on runsaasti sellasia resursseja, facilitateja ja sitten semmosta ympäristöä, jota meillä täällä ei ole, että nämä yhdessä sekä sitten se asiantuntemus, mutta sitten myöskin tämä oppimisympäristöön liittyvä ihan tämmönen fyysinen puoli, niin siinä on musta vielä aika paljon miettimistäkin. (JY/3)

Kokeilun jälkeen tavoitteena on luoda toimintamalli, joka mahdollistaa pysyvemmän yhteistyön ja sen jatkuvan kehittämisen. Yhteistyöhön liittyy toinen toisensa arvostaminen ja tasa-arvo. Tavoitteena on löytää toimintatapa, joka edistää kummankin koulutusorganisaation koulutuksen kehittämistyötä ja siten nostaa myös fysioterapian osaamista.

Mä toivon, että tässä ois kehittynyt joku semmonen dynaminen malli, että meillä on se yhteistoiminta olemassa ja siinä mielessä järjestelmä, tämmönen yhteisymmärrys ja halu toimia yhdessä ja nähdä se nykyään esimerkiksi ammattikorkeakoulu samanarvoisena kuin mitä on se yliopisto, mutta kuitenkin arvostaa toinen toisiaan ja luoda silloin ne yhteistoimintaedellytykset. Mä en usko, että paras mahdollinen tavoite tai sanotaan tulos olisi se, että meillä olis semmonen opetussuunnitelma, jossa olis vedetty niinkun tiukkaan opintoviikko opintoviikolta, että mikä on meidän koulutusta ja mitä siitä koulutuksesta voidaan hyväksyä sinne päin vaan, että tulisi tämmönen muuten tällänen yhteinen ymmärrys ja yhteinen näkemys ja toinen toisensa osaamisen kunnioittaminen ja kehittäminen. (JA/6)

7.1 Tutkimuksen merkitys ammattikorkeakoulun ja yliopiston välisen yhteistyön kehittämiseksi fysioterapiakoulutuksessa

Tutkimuksen alussa tarkastellaan yhteiskunnallisten kehystekijöiden vaikutusta yhteistoimintakokeiluun ja erityisesti niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat fysioterapiakoulutuksen kehittämistarpeisiin. Kehystekijöistä nousevia fysioterapiakoulutuksen kehittämistarpeita voidaan tarkastella fysioterapian koulutuksen ja työelämän muutospainneiden mukaan. (Kuvio 12.)



Kuvio 12. Fysioterapian koulutuksen ja työmarkkinoiden muutospainneet

Muutospainneita aiheuttavat tekijät ovat olleet keskeisiä yhteistoimintakokeilun suunnittelun lähtökohtia. Kokeilun keskeisenä tavoitteena on ollut kehittää koulutuksen toimintamalli, joka tehostaa resurssien käyttöä ja mahdollistaa yksilön kannalta joustavat ja opintoaikoja lyhentävät opintoväylät. Samoin tavoitteena on ollut kehittää fysioterapeutin peruskoulutus kansainvälisesti arvioiden korkeatasoiseksi ja työelämän tarpeisiin joustavasti vastaavaksi. Seuraavassa tarkastellaan kuvion 12 tekijöiden vaikutusta yhteistoimintakokeilun suunnittelulle.

Kansainvälisen koulutuspolitiikan vaikutuksesta fysioterapeutin koulutus on siirtynyt useissa maissa korkeakouluihin. Tämä muutos oli keskeisesti esillä yhteistoimintakokeilun suunnittelun ajan. Kokeilun aikana on myös Suomessa tehty lainsäädäntöön koulutusrakenteen muutos, jonka mukaan fysioterapiaa voi opiskella yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa, mutta vain ammattikorkeakoulusta valmistuva voi saada laillistetun fysioterapeutin tutkinnon. Näin duaalimalli ei toteudu fysioterapian koulutuksessa. Tämän vuoksi on tärkeää arvioida ja kehittää näiden kahden korkeakoulun yhteistyön mahdollisuuksia, joten kokeilu arviointituloksineen on erittäin merkityksellinen alan koulutuksen kehittämisen kannalta.

Joustava ja laaja-alainen ammattitaito mahdollistaa työssä kehittymisen ja työn kuvan muuttumisen elämän eri vaiheissa. Työelämässä tarvitaan suppeiden alojen erityisasiantuntijuutta ja laajojen kokonaisuuksien hallintaa. Koulutuksen aikana opiskelijalla tulee olla mahdollisuus suorittaa riittävästi valintoja hankkiakseen tarvittavan asiantuntijuuden. Koulutusjärjestelmän tulee myös mahdollistaa tehokkaasti ja taloudellisesti se, että koulutettu voi työelämässä toimiessaan hankkia uutta osaamista tai syventää aiempaa osaamisaluettaan. Korkeakoulututkinnon tavoitteena onkin antaa hyvät perusvalmiudet työskennellä erilaisissa tehtävissä fysioterapeutin työssä ja kehittää osaamistaan jatko-opinnoissa ja työelämässä. Tämä lähtökohta on huomioitu yhteistoimintakokeilun suunnittelussa, vaikkakin opiskelijoiden todellinen valinnaisuus jäi niukaksi, koska kyseessä oli vain yksi opiskelijaryhmä. Tämän kokeilun pohjalta kehitetyssä ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa toteutuu opintojen valinnaisuus ja joustavuus yhteistoimintakokeiluun nähden huomattavasti paremmin.

Koulutuksen tulee antaa myös valmiuksia osallistumiseen ja sitoutumiseen työpaikan kulttuuriin. Tämä taas edellyttää yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutustaitoja, neuvottelu- ja päätöksentekotaitoja. Toisaalta ammattitaidon tärkeitä osa-alueita ovat muutosvalmius, joustavuus, innovatiiv-

visuus, tehokkuus ja kustannustietoisuus. Myös oman työn johtaminen, projektityötaidot ja yrittäjäysvalmius liittyvät oleellisesti ammattitaitoon. Reflektiivinen ja itseohjautuva opiskelutapa mahdollistaa näiden taitojen kehittymisen työelämässä vielä koulutuksen jälkeenkkin. Nämä ovatkin tekijöitä, joita kokeiluryhmän opiskelijat ovat opiskelleet koulutuksen aikana, jotta opiskelijalla on valmistuttuaan valmiudet siirtää oppimaansa käytäntöön.

Väestön ikärakenteen ja terveydentilan muutokset lisäävät ikääntyneiden ja ikääntyvän työväestön toimintakyvyn ylläpitämiseen liittyvän osaamisen tarvetta. Näissä kohderyhmissä, kuten myös suuressa osassa mielenterveysongelmia, ei ole kyse ainoastaan perinteisestä julkisen sektorin sosiaali- ja terveydenhuollon piiriin kuuluvasta työstä, vaan myös uusista, aiempaa laajemmista fysioterapeutin työn haasteista. Oman työnkuvan luominen ja rahoituksen hankkiminen uusiin työtehtäviin tulee siten olemaan keskeinen osaamisalue fysioterapeutin työssä.

Yhteistoimintakokeilussa huomioitiin nämä tekijät siten, että opiskelijat saivat laajat perustiedot terapeutisesta harjoittelusta ja sen perusteista. Terapeuttinen harjoittelu on lähtökohta eri asiakasryhmien toimintakyvyn harjoittamisessa. Kuitenkaan erityisesti em. kohderyhmille suunnatun fysioterapian erityispiirteitä ei painotettu yhteistoimintakokeiluryhmän opetussuunnitelmassa, vaikka käytännön harjoittelun yhteydessä nämä erityispiirteet korostuivatkin.

Kansantalouden kriisi ja työn jakautumisen muutokset edellyttävät työn ja toiminnan tuloksellisuuden osoittamista ja kohottamista. Näin myös fysioterapeutin ammattitaidon osa-alueena on yhä enemmän oman työn kehittäminen, tieteellinen todistaminen ja tuloksellisuuden osoittaminen. Nämä ovat tekijöitä, joihin jokaisen fysioterapeutin tulee saada valmiuksia jo koulutuksensa aikana. Yhteistoimintakokeilussa korostettiin tieteellistä ja teoreettista perustietämystä, jotta valmistuvalla fysioterapeutilla on edellytykset oman työnsä tuloksellisuuden kehittämiseen.

Fysioterapeutteja on perinteisesti työllistynyt julkisen sektorin lisäksi yksityissektorille ja itsenäisinä yrittäjinä. Tulevaisuudessa yhä suurempi osa fysioterapeuteista työskentelee erilaisissa projekteissa tai yksityisyrittäjänä. Yksi kasvava työsektori tulee olemaan myös työterveyshuollon tehtävät pienyrittäjissä, jolloin fysioterapeutti tulee olemaan moniammatillisessa tiimissä oman työnsä itsenäinen suunnittelija, kehittäjä ja toteuttaja. Samoin kolmannen sektorin työtehtävien lisääntyminen mahdollistaa myös fysioterapeuteille uuden työnkuvan järjestöjen tms. palveluksessa.

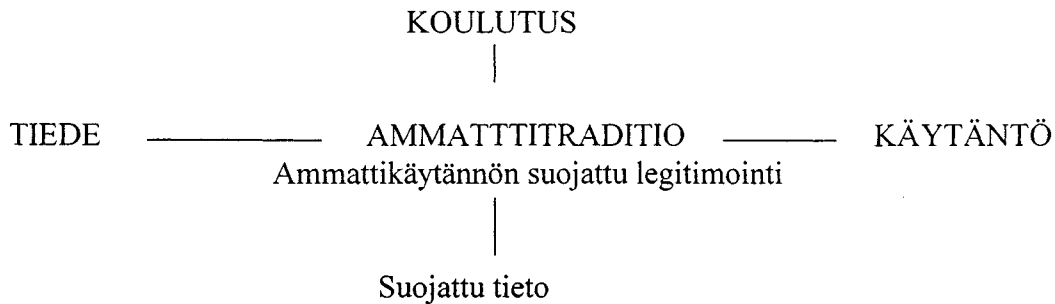
Työn jakautumisen muutoksia ei kovin hyvin huomioitu yhteistoimintakokeilun suunnittelussa. Koulutuksessa ei ollut yhtään varsinaista opintojaksoa liittyen yrittäjäyteen tai projekti-työskentelyyn. Osa opiskelijoista kuitenkin perehtyi näihin osana opintojaan, vaikka nämä eivät olleet kaikille pakollisia opintoja.

Fysioterapian sisäiset kehittämistarpeet vaikuttavat alan koulutuksen kehittämiseen. Viitasen (1997) väitöskirjan mukaan fysioterapeutit työskentelevät asiakaskeskeisesti, jolloin väestövastuinen näkökulma jää toissijaiseksi. Koulutuksen kehittämisen painopistealueiksi onkin nostettava sisällöllisen kehittämisen lisäksi tulevaisuuden työtaidot: kommunikaatiotaidot, ajattelun, oppimisen, tiimityöskentelyn, tutkimisen, arvioinnin ja ongelman ratkaisutaidot sekä tietoisuus kuntoutusalan kehityksestä ja taloudesta sekä kyky arvioida oman toiminnan tuloksellisuutta (Hunt ym. 1998).

Fysioterapian koulutuksen kehittämiseen liittyy keskeisesti ammatin perinteet. Koko terveydenhuollossa on lähtökohtana ammattispesifisyys, jolloin koulutus ja työmarkkinat ovat kytkettyneet toisiinsa hyvin suoraan ja koulutusammatit vastaavat työelämän ammatteja. Työvoimaa on tarvinnut lähinnä valtio ja kunnat, jotka ovat vastanneet myös koulutuksesta. (Järvinen 1993)

Nykyään fysioterapian koulutuksella tavoitellaan joustavampaa ja laaja-alaisempaa ammattitaitoa, jolloin koulutuksen tulee vastata hyvin erilaisiin työelämän tarpeisiin. Ongelmana on vahva ammattitraditio, joka koulutuksen tieteellistymisestä huolimatta saattaa siirtyä opiskelijoille heidän käytännön harjoittelujaksojen yhteydessä. Ammattiin liittyy yleensä uskomuksia ja myyttejä, jotka ovat salaisempia kuin tieteellisesti suojatut tiedot. Ne ovat iskostuneet osaksi ammattikäytäntöä. Ammattitraditio legitimoii usein tiedot, uskomukset ja rituaalit käytännöksi koulutuksessa painotettavista kvalifikaatioista huolimatta. (Kuvio 13.). (Rinne & Jauhiainen 1988)

AMMATTIKÄYTÄNNÖN VIRALLINEN LEGITIMOINTIJÄRJESTELMÄ
(lainsäädäntö, ”oikea” tieto, ammattietiikka)



Kuvio 13. Asiantuntijuuden virallinen ja suojattu legitimointijärjestelmä (Rinne & Jauhiainen 1988)

Korkeakoulutuksen eräs keskeinen funktio on ylläpitää ja antaa vaikutelma ammatinharjoittamisen tiedepohjaisuudesta. Kuitenkin jatkuvasti käydään rajankäyntiä teoreettisen ja käytännöllisen ammattipätevyuden välillä, koska tieteellisen tiedon avulla ei voida tehdä päätelmiä tarkoista käytännön sovellutuksista yleisten periaatteiden mukaan. Ongelman ratkaisuun liittyvät yleisen tieteellisen tiedon lisäksi erityistiedot, erityisolosuhteet, sosiaaliset tilanteet jne. Tämän vuoksi yhteistoimintakokeiluryhmän opetussuunnitelma sisältää perustieteiden lisäksi huomattavan määrän (45 opintoviikkoa) käytännön harjoittelua. (Brante 1988, Rinne & Jauhiainen 1988)

Yhteistoimintakokeilun tavoitteissa korostui pyrkimys kehittää opetussuunnitelma, joka vastaa työelämän tarpeiden lisäksi ammatin kehittämiseen liittyviin kansainvälisiin ja tieteellisiin haasteisiin. Tavoitteissa kirjattiin myös taloudellisuus näkökulma pyrittäessä rakentamaan yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta toimiva koulutusjärjestelmä, joka mahdollistaa työelämän muutospainneiden mukaisen työssä kehittymisen.

Yhteistoimintakokeilun suunnitteluvaiheen aikaan luotiin ammattikorkeakoulujärjestelmä, jonka vuoksi kokeilun suunnittelun yhteydessä seurattiin tarkasti ammattikorkeakoulun suunnittelua ja huomioitiin ammattikorkeakoulun koulutuksen tavoitteet ja rakenne. Näin ei syntynyt mitään ristiriitaa yhteistoimintakokeilun ja ammattikorkeakoulun kesken vaan kokeilu olisi voitu toteuttaa myös ammattikorkeakoulun opintoina. Tältä osin yhteistoimintakokeilu täytti kansainvälistyvän yhteiskunnan koulutukselle asettamat haasteet ja vaatimukset.

Yhteistoimintakokeilun ja siihen liittyvän seuranta- ja arviointitutkimuksen avulla saadaan arvokasta tietoa alan koulutusjärjestelmän kehittämiseksi. Kokeilun suunnittelun lähtökohtana oli ensisijaisesti kehittää koulutusjärjestelmää, joten koulutuksen sisällön kehittäminen ei ollut niin keskeisesti esillä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että ammattikorkeakoulun ja yliopiston välistä yhteistyötä tulee edelleen kehittää huomioiden jatkossa selkeämmin myös yhdessä tehtävä koulutuksen sisällön kehittäminen.

7.2 Yhteistoimintakokeilun toimivuuteen vaikuttaneiden tekijöiden pohdintaa

Kokeilun toimivuutta arvioitaessa lähtökohtana oli mukaeltu Fullanin (1991) muutosprosessi. Prosessia arvioitaessa on huomioitava, että yhteistoimintakokeiluun osallistui vain yksi opiskelijaryhmä. Kyseessä on vain muutoksen ja kehitystyön käynnistäminen. Tämän kokeilun aikana esiin tulleiden yhteistyön toimivuuteen vaikuttaneiden tekijöiden analysointi edesauttaa yhteistyön ja työnjaon edelleen kehittämistä.

Yhteistoimintakokeilu aloitettiin puoli vuotta ennen kuin Jyväskylässä käynnistyi terveysalalla ammattikorkeakoulutoiminta. Tämän vuoksi kokeilu käynnistettiin Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen ja Jyväskylän yliopiston välisenä yhteistyönä. Käytännössä kokeiluryhmän opetus kuitenkin suunniteltiin ammattikorkeakoulun säädösten ja toimintaperiaatteiden mukaan. Samoin kokeiluryhmän opettajat siirtyivät kokeilun alkupuolella ammattikorkeakoulun opettajiksi. Kuitenkaan yhteistoimintakokeilua ei virallisesti siirretty Jyväskylän ammattikorkeakoulun toiminnaksi, vaikka kyse

oli korkeakoulujen välistä yhteistyötä vastaavasta toiminnasta. Tämän vuoksi tutkimuksen tarkastelunäkökulmana on ammattikorkeakoulun ja yliopiston välinen yhteistyö ja sen kehittäminen.

Ammattikorkeakoulujärjestelmän tulo Suomeen sai aikaan kilpailuasetelman korkeakoulujen kesken vaikuttaen myös tämän kokeilun etenemiseen. Edelleen korkeakoulujen keskinäiset roolit ovat epäselviä. Fysioterapiassa ja koko terveysalalla tulee selkeyttää kummankin korkeakoulun koulutuksen tavoite yhteistyön kehittämiseksi. Tärkeää on myös se, että molemmat korkeakoulut tunnustavat yhteistyökumppaninsa tasavertaisena yhteistyökumppanina. Näin voidaan saavuttaa toimiva duaalijärjestelmään pohjautuva koulutusjärjestelmä kahden korkeakoulun kesken.

Yliopiston ja ammattikorkeakoulun **toimintakulttuurit ja -tavat** ovat erilaisia. Tämä on tullut esille jo aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltaessa mm. opiskelijoiden ajankäyttöä ja kokemuksia koulutuksestaan yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat toivat selkeästi esille ammatillisen koulutuksen holhoavamman ja ohjauksellisemman toimintakulttuurin. Tämä kulttuurin ja toimintatapojen erilaisuus aiheutti ongelmia myös yhteistyön suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa.

Yhteistyöorganisaatioiden toimintatapojen ei tarvitse olla yhteneviä, mutta toisen organisaation toimintakulttuurin ja -tapojen tunteminen on tärkeää yhteistyön kehittymisen kannalta. Ammatillisen koulutuksen toimintakulttuuri ja -tavat ovat koko ajan kehitymässä ammatillisen koulutuksen muuttuessa opistotasoisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluksi. Ammattikorkeakoulun toimintakulttuurin kehittyessä on keskeistä se, että kummankin korkeakoulun koulutuksen tavoite on selkeä, jotta koulutusten vahvuudet voidaan säilyttää.

Kaikki kokeiluun osallistuneet opettajat eivät olleet riittävän tietoisia kokeilun etenemisestä. He olivat odottaneet jatkuvaa palautejärjestelmää voidakseen käyttää toisten opettajien kokemuksia hyväkseen omaa osuuttaan suunnitellussaan. Tutkimuksen tavoitteena taas oli se, että kokeilu toteutetaan mahdollisimman normaalin toiminnan kaltaisesti. Tiedon puutteen lisäksi osalla opettajista, esiintyi jopa **vastustusta** kokeilua kohtaan. Muutokseen liittyy usein vastustusta ja tässä tapauksessa osa vastustuksesta johtui juuri **tiedon puutteesta**. Toinen syy on jo aiemmin esillä ollut tietämättömyys kahden korkeakoulun roolista ja tavoitteista. Riittävän tiedottamisen ja keskustelun turvaaminen osoittautui välttämättömäksi yhteistyön edelleen kehittämiseksi.

Hankkeeseen **resurssointi** koettiin niukaksi, joten hankkeeseen sitoutumisessa ilmeni ongelmia. Vaikka kokeilun suunnittelu käynnistyi yliopiston edustajan aloitteesta, kokivat yliopiston edustajat tämän hankkeen enemmän ammatillisen koulutuksen intresseihin kuuluvaksi. Kyseessä oli kuitenkin toimivan koulutusjärjestelmän luominen, jolloin tavoitteena oli yhtä paljon kummankin organisaation toiminnan kehittäminen. Samoin kokeiluryhmän siirtyessä fysioterapeuttitutkinnon jälkeen yliopistoon suorittamaan suoraan syventävän vaiheen opintoja, säästää yliopisto huomattavasti alkuvaiheen opetuksen resurssia. Kuitenkaan tähän kokeiluun ei suunnitteluvaiheen jälkeen ollut mitään erillis-resurssia. Koulutuksen suunnittelijat ja kouluttajat esittivät kehittämis ehdotuksia, joita ei ehditty toteuttaa, koska ko. kehittämistehtäviä ei voitu huomioida työvelvollisuudessa. Lisäksi kokeilun kehittäminen kesken koulutusta osoittautui hankalaksi byrokratian vuoksi.

Kokeilun **ajankohta ei ollut paras mahdollinen**, koska samaan aikaan oli yliopistolla niukat henkilöstöresurssit, yliopiston oman opetussuunnitelman muutosprosessi ja avoimen yliopiston toiminnan laajeneminen. Samaan aikaan tapahtui myös ammattikorkeakouluun siirtyminen. Näin molempien organisaatioiden avainhenkilöt joutuivat jakamaan suunnitteluaikaansa moneen asiaan. Lisäksi oli epäselvää, miten ammattikorkeakoulun vakinaistuminen vaikuttaa yhteistoimintakokeilun merkitykseen. Nämä syyt vaikuttivat siihen, että kaikkia kehittämis ehdotuksia ei saatu toteutumaan käytännössä.

Kokeilun suunnittelu ja toteutus tehtiin pääosin **amatillisen koulutuksen toimesta**. Lisäksi ammatillisen koulutuksen tuli osoittaa asioiden hallinta yliopiston edustajille. Jatkossa tulee kiinnittää huomiota yhteistyön aitouteen ja yhteistyötahojen tasa-arvoon. Kokeilun aikana yliopisto määrittä hyvin pitkälle sen, minkälaiseksi opetussuunnitelma laadittiin ja missä asioissa tehtiin tiiviimpää yhteistyötä. Samoin yliopisto edellytti, että kaikilla ammattiaineita opettavilla opettajilla tuli olla ylempi korkeakoulututkinto opettamassaan aineessa, mutta vastaavaa vaatimusta he eivät noudattaneet oman henkilökuntansa suhteen.

Yhteistoimintakokeilun toteuttamiseen vaikutti keskeisesti **koulutusjärjestelmien byrokraattisuus ja koulutusten hierarkia**. Kokeilun eri vaiheissa jouduttiin laatimaan erilaisia esityksiä

perusteluineen yliopiston eri työryhmille ja tiedekunnalle. Tämä vaikeutti joustavaa koulutuksen kehittämistyötä hankkeen aikana. Toisaalta kokeilun käynnistyminen osoitti merkittävää yhteistyötahojen uudistusmielisyyttä, sillä vastaavanlaista kokeilua ei ole käynnistynyt missään muualla koko maassa. Terveystieteiden ala on myös alana hyvin byrokraattinen, joten on erittäin merkityksellistä myös terveystieteiden koulutuksen kannalta, että yhteistoimintakokeilu on saatu toteutetuksi.

7.3 Yhteistyön kehittämisen mahdollisuudet tutkimustulosten valossa

Arvioitaessa, miten yhteistoimintakokeilu vastaa yhteiskunnan haasteisiin ja miten toimiva kokeilu on ollut, on saatu arvokasta tietoa fysioterapian ja koko kuntoutusalan koulutuksen kehittämiseksi Suomessa. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyönä voidaan saavuttaa kansainvälisesti korkeatasoinen ja työelämän haasteisiin joustavasti vastaava fysioterapeutin koulutus. Keskeinen yhteistyön muoto on käynnistää kansainväliseen arviointiin ja työelämän muuttuneisiin tarpeisiin pohjautuva fysioterapian tietoperustaan ja alan pedagogiikkaan liittyvä keskustelu, jonka pohjalta edelleen kehitetään yhteistyössä fysioterapian koulutusrakennetta ja koulutuksen sisältöjä huomioiden seuraavat yhteistyön mahdollisuudet:

Opetussuunnitelmien kehittäminen tämän kokeilun pohjalta siten, että luodaan molempiin organisaatioihin opetussuunnitelma, jossa on huomioitu koulutusjatkumon lyhentäminen ja opintojen yhdistäminen eri korkeakouluista. Tässä kokeilussa opetussuunnitelma jouduttiin rakentamaan jo olemassa olevista yhteistyötahojen opetussuunnitelmista. Näin saavutettiin toimiva opetussuunnitelma, mutta tutkimuksen aiemmista kappaleista on luettavissa opetussuunnitelmaan liittyviä kehittämistarpeita. Yhteistoimintakokeiluun liittyvän seuranta- ja arviointiprojektin toisessa opinnäytteessä käsitellään opiskelun koettua vaikuttavuutta (Hynynen 2000) tuoden lisää tutkittua tietoa opetussuunnitelmien kehittämistarpeista.

Toisena yhteistyömuotona tulee luoda **opintojen hyväksi lukemisen periaatteet** siten, että opiskelija voi lukea hyväksi toisen korkeakoulun opintoja vähintään 70 opintoviikkoa henkilökohtaisesta opinto-ohjelmastaan riippuen siirtyessään jatkamaan opintojaan valmistumisensa jälkeen toiseen korkeakouluun. Tämä tavoite on kirjattu Koulutuksen ja tutkimuksen vuosille 1999-2004 kehittämissuunnitelmaan (Opetusministeriö 1999), joten tämä velvoite on jo olemassa. Tämä tutkimus osoittaa sen, että tavoite ei ole saavuttamattomissa ja joidenkin opiskelijoiden kohdalla saatetaan saavuttaa korkeampikin hyväksi lukemisen määrä. Periaatteena tulee olla se, että samansisältöisiä opintojaksoja ei tarvitse suorittaa sekä ammattikorkeakoulussa että yliopistossa. Opetussisällöt tulee suunnitella yhdessä niin, että opintojaksot vastaavat ammattikorkeakoulututkinnon ja yliopiston tutkinnon tavoitteita ja sisältöjä.

Opetuksellista yhteistyötä tulee kehittää niin, että opiskelija voi koulutuksensa aikana anoa mahdollisuutta suorittaa toisessa korkeakoulussa osan fysioterapian opintojaan. Näin ammattikorkeakoulun tutkinnosta voi osa olla yliopistossa suoritettuja opintoja tai vastaavasti yliopiston tutkinnossa voi osa olla ammattikorkeakoulun opintoja. Tämä mahdollistaa yksilölliset ja toimivat opintoväylät koulutusorganisaatioiden vahvuuksia hyväksi käyttäen ja antaa opiskelijalle laajat mahdollisuudet rakentaa omaa asiantuntijuuttaan vastaamaan työelämän muuttuviin tarpeisiin.

Yhteistyöorganisaatioiden tavoitteiden selkeyttämisen yhteydessä on tärkeää arvioida myös kummankin korkeakoulututkinnon suorittaneiden tarve työelämässä. Sekä **koulutuksen sisältöjen kehittäminen ja koulutusmäärien arvioinnin** tulee tapahtua yhteistyössä.

Ammattipedagogiikan ja ammattikäytäntöjen tutkimus- ja kehitysyhteistyön käynnistäminen on ajankohtainen haaste. Tutkimus- ja kehityshankkeisiin tulee osallistua molempien organisaatioiden henkilökuntaa ja opiskelijoita, jolloin erilaista osaamista omaavat opiskelijat ja opettajat vahvistavat tutkimus- ja kehityshankkeiden tuloksellisuutta. Yhteistyötä on tehty tutkimuksen osalta pienimuotoisesti jo yhteistoimintakokeilun aikana, mutta yhteistyön kehittäminen on vielä alkutekijöissään. Yliopiston opiskelijat ja jatko-opiskelijat omaavat erilaisen tieto- ja taitoperustan kuin opintojensa alussa olevat fysioterapeuttiopiskelijat, jolloin opiskelijoiden ja opettajien erilaisten osaamisprofiilien yhdistäminen mahdollistavat toimivan ja tehokkaan ammattipedagogiikan ja työelämän käytänteiden tutkimus- ja kehitystyön. Näin mahdollistuu myös opiskelijoiden osallistuminen omalla asiantuntijuudellaan tutkimus- ja kehittämishankkeisiin.

Opettajavaihdon suunnittelu tulee aloittaa opettajien asiantuntijuuksien määrittämisellä. Tämän pohjalta luodaan opettajavaihdon periaatteet ja käytännöt. Opettajavaihdon tavoitteena on mahdollistaa kummankin korkeakoulun vahvuuksien entistä parempi ja tehokkaampi käyttö. Opettajavaihto toteutuikin kokeilun aikana joidenkin opintojaksojen yhteydessä. Opiskelijapalautteen mukaan tämä koettiin positiivisesti mahdollistaen opiskelijoille sellaista asiantuntijuutta, jota muuten ei olisi ollut käytettävissä.

Opetusvälineiden ja oppimisympäristön kartoituksen pohjalta tulee laatia yhteistyössä **opetusvälineiden ja tilojen käyttösuunnitelma** sekä uusien välineiden hankintasuunnitelma. Tämä yhteistyö oli melko vähäistä kokeilun aikana. Yhteistyöorganisaatioiden läheisen sijainnin johdosta on taloudellisesti järkevää tehostaa tilojen ja välineiden yhteiskäyttöä. Samasta asiasta on yliopistoja ja ammattikorkeakouluja huomautettu mm. koulutuksen asiantuntijoiden lehtikirjoituksissa. (Yliopistoille ja ammattikorkeakouluille yhteisiä tiloja 2000)

Em. kehittämisehdotukset ovat tärkeitä fysioterapian asiantuntijuuden kohottamiseksi ja laajalaistamiseksi. Perinteisesti pääosa fysioterapeuteista on työskennellyt terveydenhuollossa julkisen sektorin palveluksessa tai yksityisyrittäjänä. Tulevaisuudessa fysioterapian osaamista tullaan tarvitsemaan yhä enemmän erilaisissa työyhteisöissä etenkin ikääntyvän työväestön, ikääntyneiden, vammaisten ja syrjäytyneiden toimintakyvyn ylläpitämiseksi ja alan osaamisen kehittämiseksi.

Tällöin on kyse muuttuneesta työnkuvasta, johon korkeakoulutuksen myötä voidaan antaa valmiuksia. Väestövastuinen näkökulma, tiimi- ja projektityöskentelyn taidot, erilaiset kommunikointitaidot, ongelmanratkaisutaidot, yrittäjyysvalmiudet, tietoisuus kuntoutusalan taloudesta ja kehityksestä sekä valmius arvioida oman toiminnan tuloksellisuutta korostuvat. Näiden huomioiminen koulutuksessa yhdessä ammattiin liittyvien perustieteiden ja niiden käytäntöön soveltamisen kanssa ovat keskeisiä valmiuksia ammatissa toimimista varten.

Suomen Fysioterapeuttiliiton laskelmat alan koulutustarpeesta perustuvat perinteisiin fysioterapeutin tehtäviin sijoittumiseen ja aiempien työntekijöiden eläkkeelle siirtymiseen. Näiden laskelmien mukaan Suomessa on fysioterapeutteja eniten Euroopassa asukasta kohden eli 1 fysioterapeutti / 500 asukasta kohti (Suomen Fysioterapeuttiliitto 1999). Ammattiliitto on ottanut kantaa koulutusmääriin ja on huolissaan työttömyyden lisääntymisestä eikä ota riittävästi huomioon mahdollisuutta ja tarvetta kehittää alan osaamista ja hyödyntämistä muuttuneessa yhteiskunnassa.

Fysioterapeuttikoulutukseen liittyvät tutkimustulokset sekä työelämän ja koulutusrakenteen muutokset ovat tärkeitä tekijöitä kehitettäessä ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutusta. Tämä tutkimus edesauttaa ammattikorkeakoulun ja yliopiston välisen työnjaon selkeyttämistä. Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittäminen yhdessä yliopistoyhteistyön edelleen kehittämisen kanssa mahdollistaa kansainvälisesti korkeatasoisen, työelämän tarpeisiin vastaavan laadukkaan fysioterapeuttikoulutuksen ja sen myötä tapahtuvan fysioterapian asiantuntijuuden kohoamisen.

Yhteistyön kehittyminen edellyttää entistä paremman toisen korkeakoulun toimintatapojen ja opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen tuntemisen. Tavoitteena on, että molemmat korkeakoulut vahvistavat omaa tehtäväaluettaan ja opiskelijoilla on mahdollista rakentaa opintoväylänsä heidän oman kehitymissuunnitelmansa ja -tarpeensa mukaan. Tällöin on tärkeää myös vahvistaa urasuunnittelun ohjausta molemmissa organisaatioissa. Tämän osuuden heikkous tuli selkeästi esille tässä tutkimuksessa.

Korkeakoulujen yhteistyössä tapahtuvan kehitystyön tuloksena on saavutettavissa koulutusjärjestelmä, jossa opiskelija voi joustavasti suorittaa fysioterapian opintoja molemmissa korkeakouluissa yksilön itsensä ja yhteiskunnan kannalta tehokkaasti. Näin varmistetaan työelämän erilaisiin tarpeisiin vastaava fysioterapian asiantuntijuus yksilöllisesti rakentuvin kokonaisuuksin. Tavoitteena on, että koulutuksessa saavutetaan yleisasiantuntijuutta ja erikoisasiantuntijuutta mahdollistaen yksilölle ja työnantajille osaamisen jatkuvan kehittämisen.

Fysioterapian koulutusjärjestelmän ja koulutuksen kehittyminen edellyttää jatkossakin yhteistyöorganisaatioiden henkilökunnan tiivistä yhteistyötä sekä yhteistyön mahdollistavia yhteistyöorganisaatioiden johdon ja päättävien elimien hallinnollisia päätöksiä. Lisäksi tarvitaan valtakunnan tasolla tapahtuvaa alan kouluttajien yhteistä kehittämistyötä sekä hallinnollisia päätöksiä ja suosituksia. Tämän kokeilun pohjalta on mahdollista kehittää koko maan fysioterapian koulutusta vastaamaan kansallisia ja kansainvälisiä koulutuspoliittisia kehityslinjoja.

Tutkimuksen avulla on löydetty keskeisiä kahden koulutusorganisaation yhteistyön muotoja. Tutkimus antaa arvokasta lisätietoa korkeakoulujen yhteistyön kehittämiseksi ja sen tuloksia voi eri ammattikorkeakoulut soveltaa toiminnassaan. Ammattikorkeakoulujen tulee ensin arvioida edellytyksensä ja tarpeensa yhteistyön käynnistämiseksi. Ammattikorkeakoulujen profiloituessa kukin omalla tavallaan alueellinen tilanne huomioiden on myös mahdollista, että vain osassa ammattikorkeakouluja voi suorittaa tutkinnon, josta voidaan hyväksi lukea kokeilun kaltaisesti huomattava osa fysioterapeutin opinnoista yliopiston opintoihin. Koska yliopistossa järjestetään myös perusopintoja, ei välttämättä kaikkien ammattikorkeakoulujen tarvitse toteuttaa kokeilun kaltaista koulutusmallia. Ammattikorkeakoulun ensisijainen tehtävä on kuitenkin kouluttaa fysioterapeutteja työelämään.

Tutkimuksen tulosten pohjalta on mahdollista arvioida myös kuntoutusalaan kuuluvan toimintaterapiakoulutuksen ja jopa koko terveystieteiden korkeakoulujen yhteistyön muotoja. Korkeakoulujen arviointineuvoston vuonna 1999 julkaiseman terveystieteiden korkeakoulutuksen arviointiraportin mukaan alalla on tavoitteena laatia valtakunnallinen strategia, joka sisältää keinoja koulutusjatkumon lyhentämiseksi integroimalla korkeakoulujen opetussuunnitelmien sisältöjä ja rakenteita (Perälä & Ponkala 1999). Tämä tutkimus antaa arvokasta pohjatietoa strategian luomiseksi. Arviointitutkimus osoittaa myös sen, että koulutusrakenne ei ole ollut toimiva fysioterapiakoulutuksen lisäksi koko terveystieteiden alalla.

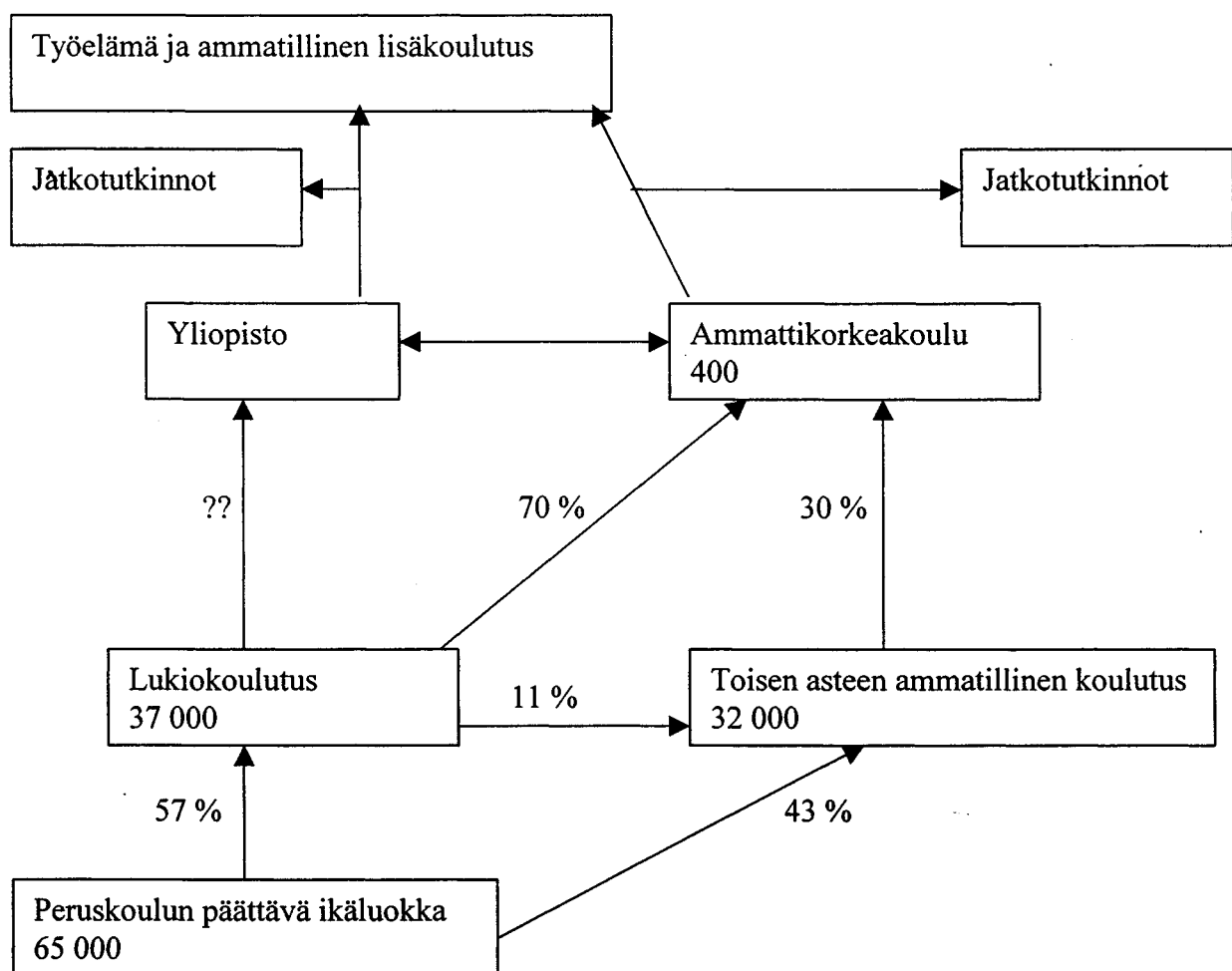
Tutkimuksen lähtökohtana oli koota yhteistoiminnan toimivuuteen liittyvää tietoa kokeiluun eri tavoin osallistuneilta henkilöiltä. Yksilötasolla tapahtuvaa subjektiivista koulutuksen arviointia on kritisoitu siitä, että ihmiset eivät välttämättä kykene objektiivisesti arvioimaan omia kokemuksiaan ja koulutuksen vaikuttavuutta omalla kohdallaan. Yksilötasolla tapahtuva tiedonkeruu on kuitenkin perusteltu, sillä tarkoituksena oli koota mahdollisimman paljon erilaisia näkemyksiä yhteistyön mahdollisuuksista ja esteistä. Tässä tutkimuksessa esitettyjen jatkotutkimusten menetelmänä tulee käyttää muitakin tiedon keruun tapoja, mikäli pyritään arvioimaan objektiivisesti koulutuksen vaikuttavuutta.

Tämä tutkimus on rajattu käsittelemään korkeakoulujen yhteistyössä suunnittelemaa ja toteuttamaa fysioterapeutin peruskoulutusta. Jatkotutkimuksena tulee selvittää se, miten tässä kokeilussa opiskelleet opiskelijat suoriutuvat terveystieteiden maisteriopinnoistaan. Tutkimuksen osa-alueina voi olla esimerkiksi, miten kokeiluun osallistuneet opiskelijat ja heidän kouluttajansa kokevat maisteriopintojen vaiheessa tämän koulutusyhteistyön ja minkälaista osaamista saavutetaan tämän kokeilun avulla työelämän tarpeisiin ja tutkimus- ja kehitystyön tekemiseen.

Toisena jatkotutkimusaiheena on mahdollista tutkia tämän tutkimuksen tulosten perusteella kehitetyn yhteistyön ja koulutusrakenteen toimivuutta ja tuloksellisuutta toimintatutkimuksen periaatteella. Lisäksi jatkotutkimuksien avulla on mahdollista selvittää fysioterapiassa toteutetun yhteistyön soveltamista muihin kuntoutusalan ja koko terveystieteiden koulutuksiin.

8. JOHTOPÄÄTÖKSET

Opetusministeriö on laatinut kaavion siitä, miten koulutusvirtojen odotetaan kulkevan vuonna 2004 (kts. kpl 3.3). Tämä kaavailu perustuu koulutusrakenteeseen, jossa ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä ei oleteta tapahtuvan opiskelijoiden liikkumista korkeakoulusta toiseen. Yhteistoimintakokeilun toimivuuden analyysi antaa viitteitä, että fysioterapiakoulutuksen osalta opetusministeriön kaavailu ei ole toimiva. Ammattikorkeakoulussa suoritetun fysioterapeutin ammatillisen tutkinnon jälkeen tai jo sen aikana yhä suurempi osa alan ammattilaisista suorittaa opintoja yliopistossa hankkiakseen yhteiskunnan muutosten edellyttämät riittävät valmiudet fysioterapian vaikuttavuuden osoittamiseen ja kehittämiseen tarvittavan tutkimustyön tekemiseen. Ammattikorkeakouluun suunniteltavat jatko-tutkinnot eivät yksinään vastaa niihin kansainvälisiin ja kansallisiin haasteisiin, joihin fysioterapiakoulutuksen tulee vastata. Toisaalta taas yliopistossa mahdollisesti ylioppilaspohjalta fysioterapian opintoja suorittavien opiskelijoiden tulee voida täydentää opintojaan ammattikorkeakoulun opinnoilla. Tutkimuksen johtopäätöksensä voidaan esittää kuvion 14 mukainen fysioterapian koulutusrakenne.



Kuvio 14. Koulutusvirtojen kulku fysioterapeuttikoulutuksen osalta

Tutkimustulosten mukaan on tarkoituksenmukaista kehittää ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyönä fysioterapian koulutusta niin, että saavutetaan toimiva koulutusrakenne. Tämä yhteistoimintakokeilu osoittaa, että on mahdollista suunnitella koulutukset niin, että korkeakoulusta toiseen siirryttäessä hyväksi luetaan 70-100 opintoviikkoa aiemman tutkinnon opinnoista. Fysioterapiakoulutuksen kehittämisen kannalta on tärkeää opetuksen yhteissuunnittelun lisäksi tehdä yhteistyötä erityisesti opetuksessa, opettajavaihtoina, yhteistyöprojekteina ja yhteisinä tutkimus- ja kehittämishankkeina.

LÄHTEET:

- Ahola, S. 1990. Korkeakoulutus kenttänä. Teoksessa: Määttä, P. & Panhelainen, M. (toim.) Korkeakoulupolitiikan korvesta ja valtateiltä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:57. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Ahola, S., Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. Koulutuksesta työelämään. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkytyminen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Turun yliopisto. Raportti 7. Turku.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 31. Turku.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1997. Ammattikorkeakoulu tuli - mitä korkeakoulutuksen kentässä tapahtui? Teoksessa: Nyssölä, K. & Saarinen, T. (toim.) Näkökulmia korkeakoulujen tuloksellisuuteen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Turun yliopisto. Raportti 41. Turku.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeilutyöryhmän muistio 1989. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989:14. Helsinki.
- Ammattikorkeakoulujen ja tiedekorkeakoulujen välinen yhteistyö 1995. Turun ja Porin lääninhallituksen julkaisusarja 101/95.
- Ammattikorkeakoulujen sekä tiede- ja taidekorkeakoulujen suhteet 1992. Keskustelumuistio ammattikorkeakoulujen ja nuorisosteiden koulutuksen kehittämisestä 6. Opetusministeriö Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Bargel, T. 1988. Studiensituation und Studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. Bad Honnef: Bock. Kirjaan viitattu teoksessa: Teichler, U. 1990. The first years of study at fachhochschulen and universities in the Federal Republic of Germany. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule. Kassel. Werkstattberichte-Band 28
- Bergman, B. 1989. Being a physiotherapist, professional role, utilization of time and vocational strategies. Umeå University Medical Dissertations, New series No 251, Umeå.
- Brante, T. 1988. Sociological Approaches to the Professions. Teoksessa: Acta Sociologica, 31, 2, 119-142.
- Bäckman, G. 1993. Terveyspolitiikka Suomessa. Teoksessa: Riihinen, O. (toim.) Sosiaalipolitiikka Suomessa 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Juva: WSOY
- Clandinin, D. J. & Connelly, M. 1994. Personal experience methods. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (ed.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clark, B. 1983. The higher education system. Academic organisation in cross-national perspective. Berkely, Los Angeles, London: University of California Press.
- Condie, E. 1992. A Therapeutic Approach to physical disability. Physiotherapy Canada 44, 1, 7-12
- Dyer, W. G. 1986. Strategies for Managing Change. Reading.
- Ekola, J. 1985. Ammatillinen laaja-alaisuus kvalifikaatitavoitteena. Kasvatus 16, 3, 191-196.
- Elinikäinen oppiminen tietoyhteiskunnassa. I osamietintö:määrälliset tavoitteet. Komiteanmietintö 1995:13.
- Engeström, Y. 1993. Moniammatillisten tiimien toiminnan analysointi. Teoksessa: Simoila, R., Harmalov, A., Launis, K., Engeström, Y., Saarelma, O. & Kokkinen-Jussila, M. (toim.) Mallit, kontaktit, tiimit ja verkot: välineitä terveyskeskustyön analysointiin. Toimiva terveyskeskusprojekti. Viides osaraportti. Raportteja 80. STAKES.
- ENPHE 1996. Basic Physiotherapy Education. Report of physiotherapy education in European Institutes.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan Neuvosto 1989. Direktiivi vähintään kolmivuotisesta ammatillisesta korkeammasta opetuksesta annettujen tutkintotodistusten tunnustamista koskevasta yleisestä järjestelmästä 89/48/ETY.
- Fetterman, D. 1997. Empowerment Evaluation and Accreditation in Higher Education. Teoksessa: Chelmsky, E. & Shadish, W. R. (ed.) Evaluation for the 21st Century. A Handbook. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fontana, A., Frey, J.H. 1994. Interviewing: The art of science. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln Y.

- (ed.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fullan, M. 1991. The New Meaning of Educational Change. New York: Teacher College Press.
- Fysioterapia 1997. Rooman kokous päätti: SLCP ja WCPT-Eurooppa yhdistyvät. Fysioterapia 7, 61-62.
- Fysioterapian koulutuksen yhteistoimintakokeilu 1995. Työryhmän raportti, lokakuu 1995. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta & Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitos, Kuntoutusalan koulutusyksikkö. Julkaisematon raportti.
- Goedegebuure, L.C.J. 1992. Mergers in Higher Education. A Comparative perspective. Management and Policy in Higher Education. Center for Higher Education Policy Studies. University of Twente. Netherlands.
- Goetz, J. & LeCompte, M. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Gröhn, T. & Sava, I. (toim.) 1991. Kouluyhteisön kehittäminen – menetelmällisiä ja praktisia pohdintoja. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa: Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimisessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Harman, G. 1988. Studying Mergers in Higher Education. Teoksessa: Harman, G. & Meek, V.L. (ed.) Institutional Amalgamations in Higher Education. Process and Outcome in Five Countries. Department of Administrative and Higher Education Studies. University of New England.
- Hautala, J., Orelma, A. & Tulkki, P. 1995. Insinööri-koulutus valinkauhassa. Turku: Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 25.
- HE(1994) Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammattikorkeakouluopinnoista ja eräksi siihen liittyviksi laiksi.
- Heikkilä, J. 1994. Muutosprosessi oppivassa organisaatiossa. Teoksessa: Tähtinen, J. (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46. Turku.
- Heinonen, O.P. & Hintsanen, V. 1998. Ammattikorkeakouluihin halutaan perustaa myös jatkotutkintoja. Helsingin Sanomat 15.2.1998.
- Heinonen, O.P. 1998. Neljää väliaikaista ammattikorkeakoulua esitetään vakinaisiksi. Helsingin Sanomat 4.4.1998.
- Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus. Juva: WSOY.
- Hernesniemi, H., Lammi, M. & Ylä-Anttila, P. 1995. Kansallinen kilpailukyky ja teollinen tulevaisuus. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos ETLA. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto SITRA. Sarja B105. SITRA 145. Helsinki. Taloustieto Oy.
- Higgs, J. 1992. Developing clinical reasoning competencies. Physiotherapy 78, 8, 575-581.
- Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytmivaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava.
- Honka, J. 1985. Toteutuvatko keskiasteen uudistuksen tavoitteet. Kasvatus 16, 3, 181-185.
- Honkonen, R. 1997. Best or secon best choice? Polytechnic education in the lives of engineering students. University of Tampere. Acta Universitatis Tamperensis 546.
- Hunt, A., Higgs, J., Adamson, B. & Harris, L. 1998. University Education and the Physiotherapy Professional. Physiotherapy 84, 6, 264-273.
- Hynynen, P. 2000. Koulutuksen koettu vaikuttavuus. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Italiassa päämääröidään korkeakoulututkintoja. Helsingin Sanomat 14.06.1999
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus, Arviointi ja seuranta 2/1994.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja, tutkimuksia 35.
- Järvinen, M-R. 1993. Koulutus hoivatyöhön: Terveydenhuoltoalan koulutuksen muotoutuminen ja tulevaisuuden näkymät. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 15. Turun yliopisto, Turku.
- Järvinen, M-R. 1995. Ammattikorkeakoulut ja yhteensulautuminen Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 27. Turun yliopisto. Turku.
- Kananoja, A. & Elovainio, M. (toim.) 1994. Sosiaali- ja terveydenhuollon työn tulevaisuus. Stakes. Raportteja 150. Jyväskylä: Gummerrus Oy.
- Kansaneläkelaitoksen vuosikirja 1997, 1998. Kansaneläkelaitos T1:33. Vammala: Vammalan

kirjapaino.

- Kekki, P. & Heino, T. 1988. Fysikaalisen hoidon käyttö ja vaikuttavuus terveyskeskuksissa. Helsingin yliopisto. Yleislääketieteen laitos, Julkaisusarja 6, Helsinki.
- Ketola, O. & Kevätsalo, K. 1994. Ammatti vai elämäntehtävä. Sosiaali- ja terveydenhuollon työ ja organisaatiot murroksessa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Ketonen, O. 1990. Korkea ammattitaito. Kanava 77.
- Kilpinen, B. & Väyrynen, P. 1996. Ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoiminta. Vuosiraportti 1994. Opetushallitus. Ammatillisen koulutuksen linja. Moniste 44/1996. Oy Edita Ab. Helsinki.
- Kinnunen, J. 1990. Terveyskeskusten organisaatiokulttuuri. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteet, alkuperäistutkimukset 4, Kuopio.
- Kivinen, K. 1994. "Orjat ja sankarit". Sosiaali- ja terveydenhuollon muuttuvat työt ja kvaalifikaatiovaatimukset. Sosiaali- ja terveydenhuollon työn ja koulutuksen kehittämisprojekti. Sarja A: Tutkimusraportteja 1/94. Tehy ry.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Korkeakoulupolitiikka ja kehitysnäkymät. Teoksessa: Määttä, P. & Panhelainen, M.(toim.) Korkeakoulupolitiikan korvesta ja valtateiltä. Ajankohtaisia visioita ja analyysejä suomalaisesta korkeakoululaitoksesta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:57, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kivinen, O., Rinne, R., Järvinen, M-R., Koivisto, J. & Laakso, T. 1995. Koulutuksen säätelyjärjestelmät Euroopassa. Kuuden maan lainsäädäntö-, ohjauksen- ja säätelyjärjestelmät. Opetushallitus ja koulutusosastotutkimuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kivinen, O. 1997. Asiantuntevaan asiantuntemattomuuteen. Tiedepolitiikka 1, 37-46.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu: yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kohti hyvää Suomea. Sosiaalipolitiikka valintojen edessä. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1991,1.
- Koivula, P. & Paavola, J. 1994. Resurssien yhteiskäyttö julkisyhteisössä. Selvitys eri viranomaisten välisestä yhteistyöstä verkostonäkökulmasta tarkasteltuna. Tampere. Tampereen yliopisto. Hallintotiede. Yleissarja 1994 B 3.
- Kokko, S. & Lehto, J. 1994. Mihin suuntaan sosiaali- ja terveydenhuolto? Valtionosuusuudistuksen avaamat vaihtoehdot ja uhat rahoituskriisin aikakaudella. Stakes, sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, raportteja 96. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Kolehmainen, S. 1997. Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa. Acta Universitatis Tamperensis 543. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Korhonen, K. 1992. Mitä eroa yliopistolla, opistolla ja ammattikorkeakoululla. Teoksessa: Lasonen, Mäkinen, R & Korhonen, K. (toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi. Kasvatustieteen Tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:73. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Korhonen, K. & Mäkinen, R. 1993. Ammatillinen opisto- ja korkea-asteen opiskelija ja opiskelu: Lähtökohta ammattikorkeakoulun kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:57. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Korhonen, K. 1995. Minkälainen on ammattikorkeakouluopiskelija taustoiltaan? Teoksessa: Korhonen, K. & Mäkinen, R. (toim.) Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:91. Jyväskylän yliopistopaino.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/95. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.
- Koulutus ja tutkimus 1988. Korkeakouluopiskelijat syyslukukaudella 1988. Tilastokeskus. Helsinki.
- Koulutus Suomessa 1998. Tilastokeskus. Helsinki.
- Kuusi, H. 1998. Väljemmistä väylistä uutta vetovoimaa. Opettaja 5, 14-15.
- Kvale, E. (Ed.). 1989. Issues of validity in qualitative research. Lund. Studentlitteratur.
- Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Acta Universitatis Tamperensis 646. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Laaksovirta, T. H. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Kirjastopalvelu Oy. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lahtinen, U. 1982. Liikuntaneuvojan tehtäväkenttä. Lääkintävoimistelija 29, 4, 13-19.
- Lampinen, O. 1990. Suomeenko ammattikorkeakouluja? Kasvatus 21, 2, 130-133.

- Lampinen, O. 1994. Suomalaisen ammattikorkeakoulun doktriini. *Kasvatus* 25, 4, 416-422.
- Lampinen, O. 1995a. Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Otatiето Oy.
- Lampinen, O. 1995b. Ammattikorkeakoulujen tehtävät ja muodostuminen. Teoksessa: Korhonen, K. & Mäkinen, R. (toim.) Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:91. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Lampinen, O. & Numminen, U. 1994. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Lukuvuosi 1993-94. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Raportti 3.
- Lampinen, O. & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa: Lampinen, O. 1995 (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Otatiето Oy.
- Lappalainen, A. 1991. Suomi kouluttajana. Porvoo: WSOY.
- Laukkanen, R. 1997. Opetussuunnitelmasäätelyn kehitys kolmena vuosikymmenenä neljässä eri maassa. *Tiedepolitiikka* 1, 47-57.
- Lehtisalo, L. 1994. Uuteen koulutusajatteluun. Juva: WSOY.
- Lehtisalo, L. 1999. Suomi tarvitsee sivistysreformin. Vieraskynä-artikkeli. *Helsingin Sanomat* 27.8.1999
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Lehtonen, K., Vismanen, A. & Lempinen, K. 1987. Fysioterapia - vastaus nykyajan stressiin ja kiireeseen? Tutkimus lääkintävoimistelijoiden ja kuntahoitajien ammasteista, työstä ja kvalifikaatioista. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja A:119.
- Leino-Kilpi, H., Hupli, & Räisänen, A. 1995. Terveystieteiden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu. Opetushallitus.
- Liljander, J-P. 1996a. Koulutuspolitiikan muutos ja tasa-arvo. *Kasvatus* 27, 4, 366-371.
- Liljander, J-P. 1996b. Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Liljander, J-P. 1997. Erottautumisen ja jäljittelyn jännitekentässä kahdentuva korkeakoulutus kasautuneen koulutuskysynnän kanavoijana. Teoksessa: Välimaa, J. (toim.) Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Lincoln, Y. 1990. Toward a categorical imperative for qualitative research. Teoksessa: Eisner, E. & Peshkin, A. (ed.) *Qualitative inquiry in education. The continuing debate.* New York: Teachers Collage Press.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1987. But Is It Rigorous? Thurstworthiness of Authenticity in Naturalistic Evaluation. - Shadish, W, Reichardt C (ed.) *Evaluation Studies, Review Annual, Volume 12.* Newbury Park: Sage.
- Löfman, A. 1993. Lääkitysvoimistelijasta fysioterapeutiksi. Forssa: Forssan kirjapaino.
- Malaska, P. & Salminen, L-M. 1994. Työ ja murros. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 22. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mannermaa, M. & Mäkelä, K. 1994. Tulevaisuusbarometri 1993. Yhteiskuntakehityksen ja koulutuksen tulevaisuusnäkyymiä vuoteen 2017. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 21. Helsinki: Yliopistopaino.
- Miettinen, E. & Saarinen, E. 1991. Muutostekijä. Juva: WSOY.
- Miles, M. & Huberman, M. 1994. *Qualitative Data Analysis.* Thousand Oaks: Sage Publication.
- Myrskylä, M. 1997 Suomen väkiluku on jatkanut kasvuaan odotettua pitempään. Teoksessa: Suomi 80. Kuokasta kännykkään. Helsinki: Suomen kuntaliitto
- Mäenpää, H., Koski, T. & Mykkänen, T. 1998. Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen kehittämisen suuntaviivat. Opetusministeriön työryhmien muistioita 5:1998.
- Mäkinen, R. 1988. Korkea-asteen kehitys ja keskeiset ongelmat. Teoksessa: Kari, J. (toim.) Suomen koulutusjärjestelmän kehitysnäkymiä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:22. Jyväskylän yliopisto.
- Määttä, J. 1995. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden koulutusreitit. Teoksessa: Korhonen, K. & Mäkinen, R. (toim.) Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:91. Jyväskylän yliopistopaino.
- Määttä, J. & Korhonen, K. 1995. Työtavoista ja ajankäytöstä ammattikorkeakouluissa. Teoksessa:

- Korhonen, K. & Mäkinen, R. (toim.) Ammattikorkeakoulut uudistuvina työympäristöinä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:91. Jyväskylän yliopistopaino.
- Nevo, D. 1994. Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 20, 1, 87-98.
- Nieminen, M. 1993. Suomi 2020: Vähenevän väestön vanhusten yhteiskunta. Teoksessa: Suomi 2020. Valtionneuvoston selonteko Eduskunnalle pitkän aikavälin tulevaisuudesta. Helsinki. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1993,4.
- Numminen, J. 1987. Yliopistokysymys. Keuruu: Otava.
- Numminen, J. 1994. Koulutuspolitiikan vaihtoehdot. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Numminen, U., Lampinen, O., Mykkänen, T. & Blom, H. 1998. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 8. Lukuvuosi 1996-97. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laajeneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 43. Turun yliopisto. Turku.
- OECD 1991. Alternatives to universities. Paris
- OECD 1993. Education at a Glance. OECD Indicators. Paris. OECD/CERI.
- OECD 1996. Responsive Government. Service quality initiatives. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
- Opetushallitus 1992. Ammatillisen koulutuksen tarjonta ja sen muutostarpeet. Opetushallitus, ammatillisen koulutuksen linja. Helsinki.
- Opetushallitus 1994. Kuvauksia terveydenhuollon ja sosiaalialan koulutuksesta Euroopan maissa. Kehittyvä ammatillinen koulutus 3/94. Helsinki: Nykypaino.
- Opetusministeriö, Korkeakoulu- ja tiedeosasto 1988. Korkeakouluopinnot 1988. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Opetusministeriö 1989. Oppilaitosverkon toiminnan tehostamistyöryhmän muistio 1989. Opetusministeriön työryhmän muistioita 1989:35. Helsinki.
- Opetusministeriö 1993. Taustaraportti korkeakoulupolitiikan maatumkintaa varten. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 10. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö 1995. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000.
- Opetusministeriö 1996. '95 Yliopistot. Opetusministeriö, korkeakoulu- ja tiedeosasto. Helsinki: Nykypaino Oy.
- Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto 1997. Ammattikorkeakoulun yhteiset tavoitteet vuodelle 1999.
- Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto 1998a. Koulutuksen ja tutkimuksen vuosille 1999-2004 ajoittuvan kehittämissuunnitelman mitoitustavoitteita valmistelevalle työryhmän väliraportti.
- Opetusministeriö 1998b. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2000-2003. Helsinki: Uusimaa Oy.
- Opetusministeriö 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004. Valtionneuvoston 29.12.1999 hyväksymä kehittämissuunnitelma.
- Orelma, A. 1992. Ammattikorkeakoulu Suomeen. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 11. Turku: Turun yliopisto
- Orelma, A. 1996. Insinööriopetus epävarmuuden yhteiskunnassa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 36. Painosalama Oy.
- Oulujärvi, J. 1995. Työelämän visiot ja ammatillinen koulutus. Teoksessa: Kehä 3. Artikkeleita koulutuksen kehittämisestä. Ammatikasvatustieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 1/1995.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Perälä, M-L. & Ponkala, O. 1999. Tietoa ja taitoa terveysalalle. Terveysalan korkeakoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:1999. Helsinki: Edita.
- Pietilä, V. 1978. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Pohjola, A. 1991. Yhteistyöstä yhteiseen työhön. Teoksessa: Hokkanen, L., Kinnunen, P., Pohjola, A., Urponen, K. & Väärälä, R. 1991. Palvelutilkusta yhteiseen työhön. Kemijärven hyvinvointipalveluprojektin osaraportti. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Pohjola, A. 1998. Sosiaalityön yliopistollisen koulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki

- Pratt, J. 1995. Ison-Britannian kokemukset ammattikorkeakoulusta. Suom. Joutsenlahti, H. Teoksessa: Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistoille. Gaudeamus. Otatiето Oy. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Punamäki, R-L. 1991. Terveyskeskuksen palvelukyky asiakkaiden ongelman näkökulmasta, terveystalveluiden kohtaaminen ja asiakkaan itsehallinnan kehittyminen. Raportissa: Terveystalveluiden uuden työtavan kehittäminen. Sosiaali- ja terveystalveluiden raportteja 7.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan?. Teoksessa: Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Raivola, R. 1996. Elinikäinen oppiminen. Miksi tarvitaan uusi asenne ja uusi käsite? Artikkelit Elinikäisen oppimisen Suomen komitean Internet-sivuilla: <http://www.freenet.hut.fi/EOK>
- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa: Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Edita.
- Rajantie, J., Sihvola, S., Lappi, R. & Perheentupa, J. 1993. Lasten ja nuorten terveydentila 1990-luvulla Suomessa. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerrus Oy.
- Rauhala, P. 1994. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuden arviointi työelämän näkökulmasta. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Rehtori Paavo Uronen Bolognan korkeakoulujulistuksesta: Alempaa yliopistotutkintoa ei tarvita. Helsingin Sanomat 21.6.1999
- Richardson, B. 1992. Professional education and professional practice today - Do they match. Physiotherapy 78, 1, 23-26.
- Rifkin, J. 1997. Työn loppu. Porvoo: WSOY.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja A:128, tutkimuksia. Turku.
- Rinne, R. 1998. Ministeriö nimitti jäsenet uusiin koulutustoimikuntiin. Opettaja 4, 10-11.
- Ruohotie, P. & Rauhala, P. 1992. Joustava koulutusrakenne ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeena. Osaraportti 1. Hämeenlinna: Ammattikasvatussarja.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Räty, O. 1982. Koulutus ammattiin. Juva: WSOY.
- SA 1231/1945. Laki lääkintävoimistelijan ja hierojan toimesta
- SA 85/1946. Asetus lääkintävoimistelijain ja hierojain koulutuksesta ja ammattitoiminnasta
- SA 474/1978. Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä
- SA 486/1987. Laki ammatillisista oppilaitoksista
- SA 501/1987. Asetus terveydenhuolto-oppilaitoksista
- SA 948/1989 Asetus ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeilusta
- SA 391/1991. Laki nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulun kokeilusta
- SA 392/1991. Asetus nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulun kokeilusta
- SA 255/1995. Laki ammattikorkeakouluopinnoista
- SA 256/1995. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista
- SA 645/1997. Yliopistolaki
- SA 628/1997. Asetus terveystieteiden tutkinnoista
- SA 464/1998. Asetus korkeakouluopinnojen järjestämisestä
- Sahlberg, P. 1995. Kollegiaalisuus ja epistemologiset orientaatiot opettajan kehittämisessä. Teoksessa: Takala, S. (toim.) Arviointi ja koulun laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Salminen, H. 1996. Miksi ja miten suomalainen ammattikorkeakoulu perustettiin. Tarkastelu suunnitteluprosessin käynnistymisestä ensimmäisten ammattikorkeakoulujen vakinaistamiseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattityö.
- Schein, D. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Juva: WSOY.
- Seppänen, R. 1992. Tulostalveluiden laadukkuutta. Teoksessa: Johdatus ammattikorkeakoulu-

- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa: Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Törmälä, P. 1994. Ammatillisen koulutuksen kehitysvaiheet. Teoksessa: Ahola, J., Porvali, P. & Törmälä, P. Laatu Suomeen ammattitutkinnoilla. Opetus 2000. Juva:WSOY.
- Törmälä, P. 1998. Ammattikorkeakoulun vaikea rooli. Artikkelit Helsingin Sanomissa 15.2.1998.
- Valkonen, A. 1994. Kokeilusta konkretiaan. Ammattikorkeakoulujen toimilupakriteerit ja keinot jatkuvan kehityksen turvaamiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 32:1994. Helsinki: Yliopistopaino.
- Valtioneuvosto vakinaisti viisi ammattikorkeaa 1999. Helsingin Sanomat 6.2.1999
- Valtioneuvosto 1999. Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelma.
- Valtioneuvoston selonteko kuntoutuksesta 1998. Valtioneuvosto. Helsinki.
- Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa: Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Edita.
- Varmola, T. 1995. Tiedekorkeakoulut ja ammattikorkeakoulut: eroja ja yhtäläisyyksiä. Teoksessa: Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus 2000- sarja. Juva: WSOY.
- Vartia, P. & Ylä-Anttila, P. 1996. Kansantalous 2021. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos ETLA. Sarja B126. Sitra 153. Taloustieto Oy. Tampere: Tammerpaino Oy.
- WGPT 1991. World Confederation for Physical Therapy. WCPT, July 1991.
- Viitanen, E. 1994. Fysioterapia kansanterveystyössä. Tutkimus fysioterapiapalveluiden järjestämisestä ja palveluiden suunnittelusta kansanterveystyössä. Kansanterveystieteen julkaisuja M112, Tampere.
- Viitanen, E. 1997. Fysioterapian ammattikulttuuri terveyskeskuksissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, terveystieteen laitos. Tampere.
- Virtanen, A. 1990. Taustatietoa ammatillisen koulutuksen aluehallinnon kehittämiseksi. Suomen kunnallisliitto. Helsinki.
- Volanen, 1988. Koulutuspoliittinen tilanne tutkimuksen näkökulmasta Teoksessa: Kari, J. (toim.) Suomen koulutusjärjestelmän kehitysnäkymiä. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:22. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston painatuskeskus.
- Wuolio, E-L. 1982. Suomen liikuntahistoria. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vuoremaa, M. 1995. Lähihoitajatutkinnon tuloksellisuus monitahoarviointina. Opetushallitus, moniste 39. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Välimaa, J. 1997. Integraatio, differentaatio ja Clarkin kolmio. Teoksessa: Välimaa, J. (toim.) Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Väärälä, R. 1994. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 9.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. Opetushallitus. Tutkimuksia 4/1995. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yliopistoille ja ammattikorkeakouluille yhteisiä tiloja. Ossi V. Lindqvistin haastatteluun pohjautuva artikkeli Keski-suomalaisessa 9.1.2000.

FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTAKOKEILUN KUVAUS

Yhteistoimintakokeilun lähtökohdat

Fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun taustalla on Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan jo useita vuosia kestänyt kiinteä yhteistyö terveydenhuollon opettajaopiskelijoiden kouluttamisessa. Opetusharjoittelukouluna toimiminen, hyvät työelämäyhteydet ja opettajien korkea kouluttautumistaso olivat mahdollistaneet fysioterapeutin ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman visionäärisen kehittämistyön. Tältä pohjalta Jyväskylän yliopiston fysioterapian apulaisprofessori käynnisti keskustelun yhteistyöstä, jonka tavoitteena oli kehittää kansainvälisesti korkeatasoinen ja vertailukelpoinen koulutusjärjestelmä.

Lähtökohtana yhteistoimintakokeilun suunnittelulle oli kansainvälinen vertailu, jonka mukaan suomalainen terveydenhuollon akateemisen koulutuksen rakenne on huomattavan pitkä ja raskas. Opinnot kestävät 3-4 vuotta pidempään kuin muissa maissa Euroopassa tai muualla maailmassa. Terveydenhuollon maisterin ja sen edellytyksenä olevan fysioterapeutin peruskoulutuksen kesto on Suomessa noin kahdeksan vuotta (270 opintoviikkoa).

Lokakuussa 1993 laadittiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteelliselle tiedekunnalle esitys liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen fysioterapian yhteistoimintakokeilun käynnistämiseksi. Perusteluina yhteistoimintakokeilun tarpeellisuudesta olivat kansainväliset koulutusrakennetta koskevat vertailut, valtion vuoden 1994 tulo- ja menoarvioehdotuksessa opetustoimen perusteluosassa oleva ammatillisten tutkintojen ja korkeakoulututkintojen yhteen niveltämisen esitys, asetus N:o 948 vuodelta 1989 ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeilusta sekä fysioterapiakoulutuksen uudistetut opetussuunnitelmat, jotka mahdollistivat ammatillisen tutkinnon ja yliopisto-opintojen yhteensovittamisen. Esityksen laativat yhteistyöorganisaatiot yhdessä. Myös Fysioterapeuttiliitto on tukenut hankkeen käynnistämistä.

Käynnistyvälle organisaatioiden yhteistyölle oli olemassa hyvin monenlaisia vaihtoehtoja. Harman (1988) luokittelun mukaan fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilussa on kyse vapaaehtoisesta yhteistyösopimuksesta koulutuksen kehittämiseksi, sillä molemmat organisaatiot halusivat kehittää omaa koulutustaan ja yleensä fysioterapiakoulutusta Suomessa. Tässä yhteistoimintakokeilussa on kyse Goedegebuuren (1992) mukaan vertikaalisesta yhteensulautumisesta, jolloin yhteistyökohteilla on sama koulutusala, mutta tuote on erilainen. Ammatillisen koulutuksen tuotteena pidetään perinteisesti opetusta, kun taas yliopiston tuotteeksi katsotaan opetuksen lisäksi tutkimustoiminta.

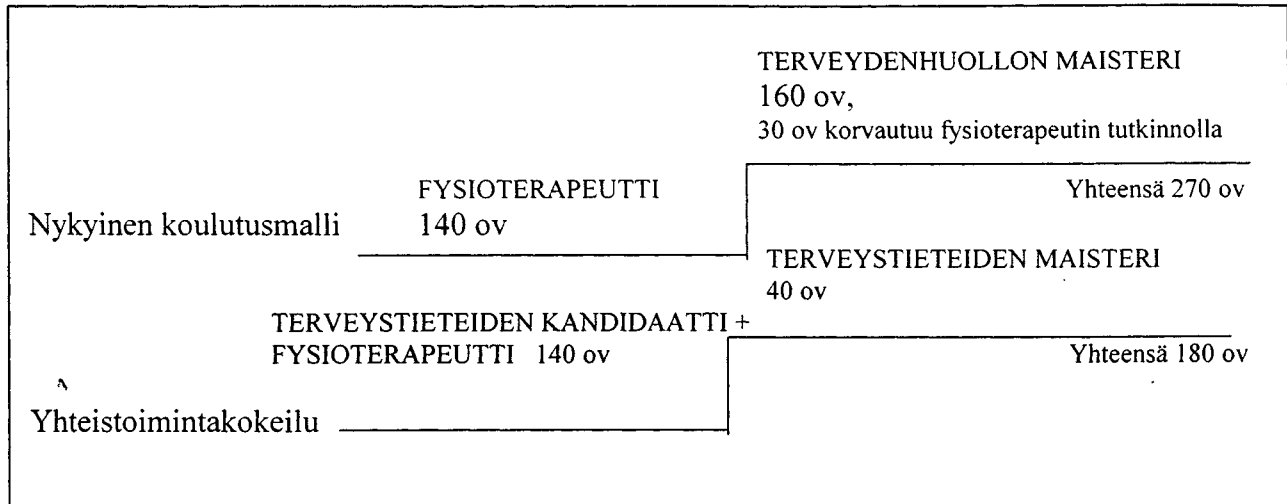
Suunnitteluvaihe

Yhteistoimintahanke käynnistyi liikuntatieteellisen tiedekunnan dekaanin perustaessa marraskuussa 1993 työryhmän selvittämään yhteistyömahdollisuuksia fysio- ja toimintaterapiakoulutuksen järjestämisessä. Työryhmään kuuluivat Jyväskylän yliopiston ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen edustajia sekä työryhmän sihteerinä toimi opetusministeriön myöntämällä määrärahalta osa-aikaisena palkattu fysioterapiakoulutuksen suunnittelu- ja kehittämistyön suunnittelusihteeriksi.

Suunnittelutyöryhmä jätti 1.11.1994 raportin, jossa selvitettiin fysioterapiakoulutuksen kehittämistarve, yhteistoiminnan tavoitteet, sisältö ja aikataulu, esitys koulutuksen rakenteeksi ja tutkintonimikkeeksi sekä yhteistoimintakokeilun seuranta- ja arviointisuunnitelma. Raportissa kirjattiin hankkeen lähtökohdista poiketen, että fysioterapiakoulutuksen kehittämishankkeen tavoitteena on luoda toimintamalli, joka tehostaa terveydenhuolto-oppilaitoksen ja yliopiston yhteistyönä resurssien käyttöä ja mahdollistaa yksilön kannalta joustavat ja opintoaikoja lyhentävät opintoväylät. Tämä mahdollistaa fysioterapeutin ammatillisen peruskoulutuksen kehittämisen kansainvälisesti korkeatasoiseksi ja työelämän tarpeisiin joustavasti vastaavaksi. Hankkeesta saatavat kokemukset/tulokset edesauttavat, kun luodaan valtakunnallisesti yhteistyöväyliä fysioterapeuttikoulutusten ja yliopiston välille.

Raportissa esitettiin, että kokeilu toteutetaan kahdella opiskelijaryhmällä siten, että ensimmäinen kokeiluryhmä valitaan alkuperäisen suunnitelman mukaan keväällä 1995 ja toinen ryhmä syksyllä 1995.

Ryhmän kooksi suunniteltiin 20 opiskelijaa. Lisäksi raportissa esitettiin alemman korkeakoulututkinnon muodostamista terveydenhuollon koulutusohjelmiin, yhteistyötahojen yhteistä kandidaattiohjelmaa sekä uudistettua maisteriohjelmaa. Kandidaattitutkinnoksi esitettiin fysioterapian approbaturista, cum laude approbaturista, harjoittelusta, sivuaineopinnoista ja perusopinnoista rakentuvaa kokonaisuutta. Tutkinnon laajuudeksi esitettiin 120 opintoviikkoa. Lisäksi esitettiin, että hyvin arvosanoin kandidaattitutkinnon suorittaneilla olisi oikeus siirtyä maisteritutkinnon opintoihin, jotka koostuisivat fysioterapian syventävistä opinnoista, sivuaineopinnoista ja vapaavalintaisista opinnoista. (Kuvio 15.) (Suunnittelutyöryhmän raportti 1994)



Kuvio 15. Nykyinen koulutusjärjestelmä ja yhteistoimintakokeilussa käytössä ollut koulutusjärjestelmä

Kevään 1994 aikana laadittiin alustava suunnitelma yhteistoimintakokeilun seurannasta ja arvioinnista. Tarkoituksena oli tehdä projekti, josta valmistuu useampia opinnäytetöitä. Tämän tiimoilta käynnistettiin projektin suunnittelu. Seuranta- ja arviointiprojektin käynnistymistä vaikeutti se, että projektille ei löytynyt vetäjää yliopiston puolelta.

Välittömästi ensimmäisen työryhmän toimintakauden päätyttyä marraskuussa 1994 perustettiin uusi työryhmä. Työryhmään kuului edelleen molempien yhteistyöorganisaatioiden edustajia ja työryhmän tehtävänä oli jatkaa yhteistoimintakokeilun suunnittelua. Työryhmään valittiin kuitenkin myös uusia edustajia, jolloin vei oman aikansa, että he perehtyivät edellisen työryhmän työskentelyyn. Lisäksi uuden työryhmän työskentelyä vaikeutti se, että tiedekuntaneuvosto ei ottanut selvää kantaa ensimmäisen työryhmän jättämässä raportissa oleviin konkreetteihin esityksiin kokeilun aikataulusta tai koulutuksen rakenteesta.

Toinen työryhmä nimesi ensimmäisessä kokouksessa tammikuussa 1995 tärkeimmäksi tehtäväkseen opetussuunnitelman laatimisen ja yhteistyösopimuksen valmistelun. Yhteistyötahot allekirjoittivatkin puitesopimuksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilusta 14.3.1995. Tässä sopimuksessa määriteltiin kokeilun aloittamisajankohdaksi 1.1.1996. Puitesopimuksessa määriteltiin myös, että varsinainen sopimus voidaan allekirjoittaa vasta, kun opetussuunnitelma on laadittu ja hyväksytty, asetus eräistä terveydenhuollon tutkinnoista (626/84) on muutettu ja liikuntatieteellisellä tiedekunnalla on tarvittavat resurssit yhteistoimintakokeilun aloittamiseen. Sopimuksessa määriteltiin myös, että yhteistoimintakokeiluun tulevien opiskelijoiden koulutus rahoitetaan pääsääntöisesti Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitokseen fysioterapeuttikoulutukseen suunnatuilla määrärahoilla. Nämä puitesopimuksessa olleet reunaehdot tekivät työskentelyn vielä epävarmaksi, vaikka puitesopimus mahdollisti jo kehittämistyöhön asetuksen (948/89) mukaisen määrärahan anomisen opetushallitukselta.

Yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelmaa käsiteltiin lukuisissa kokouksissa: terveystieteen laitoksen henkilöstökokous, terveydenhuollon koulutusohjelmatoimikunta ja terveystieteen laitoksen neuvosto. Syyskuussa 1995 liikuntatieteellisen tiedekunnan laitoksen neuvosto hyväksyi opetussuunnitelman perusrungon, toteuttajien ja maksajien osalta. Opetussuunnitelman tarkennuksen jälkeen sitä käsiteltiin

uudestaan terveydenhuollon koulutustoimikunnassa ja tiedekuntaneuvosto hyväksyi opetussuunnitelman lokakuussa 1995. Lisäksi Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen rehtori hyväksyi opetussuunnitelman käytettäväksi kokeiluryhmälle fysioterapeuttikoulutuksessa.

Toisessa työryhmäraportissa (23.10.1995) on tarkasteltu opetussuunnitelman lisäksi yhteistoiminnan edellytyksiä, resursseja, seurantaa ja arviointia. Raportissa esitetään perustettavaksi koordinointi- ja seurantatyöryhmä sekä kahden opiskelijaryhmän valintaa kokeiluryhmiksi.

Toteutusvaihe

Varsinainen yhteistyösopimus allekirjoitettiin 30.1.1996, kun yhdessä laadittu opetussuunnitelma ja valintaperusteet sekä työnjako oli hyväksytty Jyväskylän yliopistossa ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Sopimuksessa määritettiin asetuksen 948/89 mukaan kokeilun tavoitteet, työnjako sekä kustannusarvio ja rahoitussuunnitelma. Sopimuksessa määriteltiin, että yhteistoimintakokeilun opiskelijat voivat suorittuaan opetussuunnitelman mukaiset opinnot siirtyä jatkamaan opintojaan ylempään korkeakoulututkintoon liikuntatieteellisessä tiedekunnassa. Kokeilussa opettavista opettajista määriteltiin sopimuksessa, että yhteistyötahot hyväksyvät opettajat, joilta edellytetään pääsääntöisesti ylempää korkeakoulututkintoa. Toiminnan tuloksellisuutta seuraava arviointiprojekti määriteltiin toteutettavan kokeiluun osallistuvien organisaatioiden yhteistyönä.

Yhteistoimintakokeiluun valittiin aiemmasta suunnitelmasta poiketen ainoastaan yksi 20 opiskelijan ryhmä, joka aloitti opintonsa tammikuussa 1996. Haku tapahtui erillishakuna lehti-ilmoituksin. Hakijoita oli yhteensä 200, joista 80 kutsuttiin pääsykokeisiin. Ryhmään valittiin 16 naista ja 4 miestä eri puolilta Suomea. Useilla opiskelijoilla oli jo aiempia opintoja. Fysioterapeuttikoulutuksen suoritti loppuun 16 opiskelijaa. Neljän opiskelijan keskeyttämissyitä käsitellään arviointiprojektin opiskelun koettua vaikuttavuutta käsittelevässä opinnäytetyössä.

Koulutuksen laajuus on 140 opintoviikkoa. Opetussuunnitelma sisältää 8 opintoviikkoa kieli- ja viestintäopintoja, 64 opintoviikkoa eri aineiden perusopintoja ja 48 opintoviikkoa fysioterapian aineopintoja. Harjoittelua on yhteensä 45 opintoviikkoa, josta 25 opintoviikkoa sisältyy perus- ja aineopintoihin ja 20 opintoviikkoa fysioterapeutin tutkintoon. Valinnaisia opintoja on 7 opintoviikkoa. Opinnäytetyöhön valmentavia ja työn tekoon liittyviä opintoja on 12 opintoviikkoa, jonka lisäksi kieli- ja viestintäopinnoissa on tiedonhankintaan ja tieteelliseen kirjoittamiseen liittyviä opintoja.

Opetussuunnitelma rakennettiin fysioterapeutin koulutuksessa jo muutaman vuoden käytössä olleiden aihekokonaisuuksien mukaan: ammattikulttuurin kehittämiseen liittyvät taidot, terapiataidot, kommunikaatio- ja yhteistyötaidot sekä tutkimus- ja tiedonkäsittelytaidot (Talvitie ym. 1993). Nämä aihekokonaisuudet sisälsivät terveydenhuollon koulutusohjelman opintojen jaottelun mukaiset opinnot. Opetussuunnitelmassa nähdään, että fysioterapeutin toimintaa ohjaavat ammattietiikka ja kuntoutuksen arvot, joihin liittyy näkemys yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti tasa-arvoisesta ja omaa elämäänsä hallitsevasta ihmisestä ja kokonaisvaltaisesta terveystieteestä. Verrattuna aiempaan fysioterapeutin opetussuunnitelmaan, kokeiluryhmän opetussuunnitelmassa oli enemmän liikuntabiologian perusopintoja sekä tutkimus- ja tiedonkäsittelyn perusopintoja. Sen sijaan yhteiskuntatieteellisten ja käyttäytymistieteellisten aineiden opintojaksojen määrää on vähennetty ja opetusaluetta on integroitu opetussuunnitelmassa lisääntyneeseen kuntoutuksen opetukseen ja fysioterapian ammattiaineisiin.

Yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelmaa laadittaessa on huomioitu myös fysioterapeuttikoulutusta koskevat kansainväliset World Confederation for Physical Therapy (WCPT) ja EU-maiden fysioterapia-ammattia edustavan asiantuntijajärjestön The Standing Liaison Committee of Physiotherapists within the E.C:n (SLCP) suositukset koulutuksen sisällöstä, kestosta ja harjoittelun määrästä. Lisäksi lähtökohtana ovat olleet fysioterapeutin ammatissa tarvittavat valmiudet toimia terapiatyössä sekä suunnittelu- ja asiantuntijatehtävissä kuntoutuksen, sosiaali- ja terveydenhuollon sekä liikuntatoimen alueella ja osallistua päätöksen tekoon sekä yhteiskunnan kehittämiseen.

Opetussuunnitelma sisälsi 120 opintoviikon ja 140 opintoviikon opintokokonaisuudet. Terveystieteiden kandidaatintutkintoa vastasi kokeiluryhmän 120 opintoviikon opinnot, joissa oli 25 opintoviikkoa käytännön opiskelua/harjoittelua. Lisäksi opiskelijat suorittivat 20 opintoviikkoa kliinistä harjoittelua hankkiakseen fysioterapeutin laillisen pätevyyden. Näin he suorittivat 140 (120+20) opintoviikon mukaisen laillistetun fysioterapeutin tutkinnon.

Kokeiluryhmän opetussuunnitelmaa tarkistettiin keväällä 1996 liikuntatieteellisessä tiedekunnassa tehtyjen opetussuunnitelman muutosten johdosta. Tiedekuntaneuvosto hyväksyi

tarkistukset kesäkuussa 1996. Tarkistuksen yhteydessä hyväksyttiin, että opiskelijat voivat valita valinnaisiin opintoihinsa biomekaniikan, liikuntafysiologian, terveystieteen, terveystieteiden, liikuntalääketieteen, gerontologian ja liikuntasuunnittelun perusopinnot.

Suurin osa opiskelijoista valmistui fysioterapeutiksi toukokuussa 1999, jonka jälkeen heidän on ollut yhteistyösopimuksen mukaisesti mahdollista siirtyä ilman hakumenettelyä suorittamaan terveydenhuollon maisteritutkintoa liikuntatieteelliseen tiedekuntaan. Maisteritutkinnon edellyttämien lisäopintojen laajuus on noin 40-60 ov riippuen opiskelijan fysioterapeuttikoulutuksen aikana suorittamista valinnoista.

Yhteistoimintakokeilun käytännön toteutus on tapahtunut tiiviissä koulutustahojen yhteistyössä. Toiminnan koordinoimista ja seurantaan varten on perustettu työryhmä, jossa on edustettuina liikuntatieteellisen tiedekunnan eri laitokset ja Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen (ent. Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitos) kuntoutusalan koulutusyksikkö. Ryhmä toimii myös arviointi- ja seurantaohjelman ohjausryhmänä, jonka lisäksi kasvatustieteellisestä tiedekunnasta kaksi professoria on osallistunut arviointi- ja seurantaohjelman ohjaukseen. Työryhmään kuuluvat ammatillisen koulutuksen opettajat siirtyivät projektin alkupuolella Jyväskylän ammattikorkeakoulun henkilökuntaan, joten tässä vaiheessa arviointi- ja seurantaohjelmaan liittyi myös Jyväskylän ammattikorkeakoulun kuntoutusalan koulutusohjelma.

Vaikka yhteistoimintakokeilu tapahtuu opistokoulutuksen ja yliopiston yhteistyönä, kokeiluryhmän opetussuunnitelman laadinnassa on huomioitu ammattikorkeakoululain- ja asetuksen (255/95, 256/95) vaatimukset ammattikorkeakouluopinnoista. Koulutuksen tarkoituksena on ollut antaa valmiudet toimia työelämän ja sen kehittämisen kannalta tarpeellisissa ammatillisissa asiantuntija-tehtävissä (laki 255/95). Koulutus sisältää myös ammattikorkeakouluasetuksessa (256/95) mainitut opintojen tavoitteet:

1. laaja-alaiset perustiedot ja -taidot sekä niiden perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten
2. edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja ajan tasalla pysymiseen
3. valmiudet jatkuvaan koulutukseen
4. riittävä viestintä- ja kielitaito sekä
5. asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet.

Koulutuksessa on myös huomioitu asetuksen 256/95 8 §:n kielitaitovaatimukset. Samoin koulutuksen laajuus täyttää ammattikorkeakoulun tutkintovaatimukset (140 opintoviikkoa, 1 ov on 40 tuntia). Koulutuksessa on erityisesti huomioitu kansainvälisen toiminnan edellytykset, sillä opetussuunnitelman rakentamisvaiheessa tehtiin vertailuja kansainväliseen koulutusrakenteeseen.

Liikuntatieteellinen tiedekunta vastaa opetuksen tieteellisestä tasosta ja antaa todistuksen tiedekunnassa hyväksi luettavista opinnoista. Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitos vastaa, että koulutus toteutetaan fysioterapeutin ammatillisten tutkintovaatimusten mukaisesti ja antaa tutkintotodistuksen fysioterapeutin ammatillisesta tutkinnosta.

Yliopisto hyväksyy tiedekuntaneuvostossa kokeilussa opettavat opettajat edellyttäen opettajalta sisällön tuntemuksen ohella ylempää korkeakoulututkintoa. Yhteistoimintakokeilussa opettavat yliopiston ja oppilaitoksen opettajat ovat suunnitelleet yhdessä opintojaksojen toteutusta ja osa opintojaksoista on toteutettu yhdessä. Lisäksi yhteistoiminnan aikana on käynnistynyt yhteisiä tutkimushankkeita, joissa on mukana yhteistyötahojen lisäksi työelämän edustajia. Näihin hankkeisiin osa yhteistoimintakokeilun opiskelijoista on toteuttanut oppinäytetöitään.

Yhteistoimintakokeilun seuranta- ja arviointi

Yhteistoimintakokeilun koordinoimista ja seurantaohjelman työryhmä aloitti työskentelyn tammikuussa 1996. Tiedekunnan dekaani nimesi työryhmään kolme edustajaa ja oppilaitoksen rehtori nimesi kolme edustajaa henkilökunnastaan. Lisäksi koordinoimintaryhmän kokouksiin on tarvittaessa kutsuttu mukaan eri tahojen asiantuntijoita. Ensimmäisessä kokouksessa työryhmän tehtäviksi määriteltiin:

1. kokeiluryhmän opiskelun koordinoimista, opetussuunnitelman perusteiden ja sisällön jatkuva kehittäminen ja toteutuvan koulutuksen seuranta
2. kokeiluun liittyvän tutkimuksen koordinoimista ja seuranta sekä tarvittaessa tutkimuksen avustaminen
3. jatkuvan yhteistoiminnan ja sen toimintatapojen valmistelu ja kehittäminen

Yhteistoimintakokeiluun liittyvästä seuranta- ja arviointitutkimuksesta on valmistumassa kolme jatko-opintoihin liittyvää opinnäytetyötä, joita ohjataan kasvatustieteiden ja liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnasta. Seuranta- ja arviointiprojektin tavoitteena on selvittää, vastaako koulutuksen tutkintorakenne, sisältö ja toimintatavat kansainvälistyvän yhteiskunnan tarpeita ja missä suhteessa ne ovat yhteiskunnalliseen kehitykseen ja käsityksiin tulevaisuuden työstä. Projektin tavoitteena on arvioida yhteistoimintakokeilun fysioterapiakoulutuksen tuloksellisuutta ja sen soveltuvuutta fysioterapiakoulutuksen toimintamalliksi. Projektiin kuuluvissa opinnäytetöissä arvioidaan yhteistoimintakokeilun toimivuutta, opiskelun koettua vaikuttavuutta sekä opettajien ajattelua ja toimintaa.

Koordinaatio- ja seurantatyöryhmä on kokouksissaan käsitellyt hankkeen etenemistä ja sen seurantaan. Ensimmäisessä kokouksessaan työryhmä päätti, että se ei enää esitä tiedekunnalle toisen kokeiluryhmän aloittamista vaan tavoitteena on jatkuvan yhteistyömallin kehittäminen. Työryhmän tavoitteeseen on pyritty kehittämällä kokeilun arviointia, julkaisemalla lehtikirjoituksia vuonna 1997 kokeilun alkuvaiheista ja vuonna 1999 opiskelijoiden valmistuttua fysioterapeuteiksi ja jatkaessa opintojaan maisteriopinnoissa. Työryhmä on seurannut tiiviisti kokeilun etenemistä mm. keskustelemalla opintojen toteutustavoista ja yhteistyön kohteista. Työryhmä on kokoontunut melko harvoin, sillä konkreetti yhteistyö on vastuutettu kouluttajille.

Fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilu

Kyselylomake opiskelijoille

03051999

Kysely tehdään täysin luottamuksellista ja tietoja käytetään ainoastaan koko ryhmää käsittelevänä tietona.

TAUSTATIEDOT

K 1. Mikä on koodinumerosi _____

K 2. Mikä on sukupuolesi

1 mies

2 nainen

K 3. Mikä on aiempi koulutuksesi ?

1 kouluasteen koulutus, mikä _____

2 opistoasteen koulutus, mikä _____

3 muu, mikä _____

4 ei aiempaa ammatillista koulutusta

K 4. Kerro lyhyesti mahdollinen työkokemuksesi ja sen kesto ?

K 5. Oletko suunnitellut jatkavasi opintojasi yliopistossa fysioterapeutiksi valmistumisen jälkeen ?

1 kyllä

2 en

K 6. Jos vastasit edelliseen myöntävästi, mikä on todennäköinen yliopiston maisteriopintojen aloittamisajankohtasi ?

K 7. Miten olet kokenut opiskelun samanaikaisesti Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa ja Jyväskylän yliopistossa ?

K 8. Minkälaisena olet kokenut opiskelukulttuurin ?

K 9. Miten opiskelun aikaiset sosiaaliset suhteet ovat rakentuneet ?

Arvioi myös, miten olet kokenut kuuluvasi yliopiston / sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen opiskelijoihin ?

Yhteistoimintakokeilun tavoitteena on:

1. Kehittää laadukas, kansainväliset vaatimukset täyttävä ja nykyistä paremmin yhteiskunnan ja työelämän tarpeita vastaava, tieteelliseen ajatteluun pohjautuva fysioterapeutin ammatillinen tutkinto
2. Luoda koulutusjärjestelmä ja opetussuunnitelma, joka tehostaa yliopiston ja terveydenhuolto-oppilaitoksen resurssien käyttöä ja opetusryhmien välistä yhteistyötä sekä mahdollistaa yksilön kannalta toimivat opintoväylät

K 10. Arvioi omalta osaltasi, kuinka em. tavoitteet on saavutettu ?

Pohdi kumpaakaan tavoitetta erikseen.

Tavoite 1:

Tavoite 2:

K 11. Mitkä ovat yhteistoimintakokeilun vahvuudet ja heikkoudet oman arvioidesi mukaan?

K 12. Millaista on ollut opiskelijana yhteistoimintakokeilussa? Kerro vapaasti noin 20 lauseella.

Liite 3. Kokeilun suunnittelijoiden ja kouluttajien haastattelun runko

Haastattelun tarkoituksena on koota tietoutta fysioterapian yhteistoimintakokeilun suunnittelun ja toteutuksen toimivuudesta, tavoitteiden saavuttamisesta ja korkeakoulujen yhteistyön mahdollisuuksista

HAASTATTELU OPETTAJILLE / KOULUTUKSEN SUUNNITTELIJOILLE

- H 1. Miten olet työssäsi ollut tekemisissä fysioterapian koulutuksen kanssa ?
- H 2. Miten olet ollut mukana fysioterapian yhteistoimintakokeilun suunnittelussa ja toteutuksessa?
- H 3. Minkälaisen merkityksen näet yhteistoimintakokeilulla olevan fysioterapiakoulutuksen kehitystyön kannalta ?
- H 4. Miten toimiva yhteistoimintakokeilu on ollut mielestäsi suunnittelun osalta ?
- * Miten yhteistyö näiden organisaatioiden kesken on sujunut suunnitteluvaiheessa ?
(kollegiaalisuus, vastuu)
 - * Miten yhteistoimintakokeilusta informoitiin yhteistyötahoja ?
(kommunikaation avoimuus, informaation laatu ja määrä)
 - * Minkälainen valmius yhteisöillä oli yhteistyöhön ?
(henkinen, fyysinen)
 - * Miten hanketta on tuettu ?
(resurssit, muu tuki)
- Minkälaista muutosta opetussuunnitelmiin tehtiin ?
- H 5. Miten toimiva yhteistoimintakokeilu on ollut mielestäsi toteutuksen osalta ?
- * Minkälaisessa ilmapiirissä kokeilu tapahtui ?
(tasa-arvo/yhteistyö, kulttuurien erilaisuus)
 - * Miten kokeilun aikana on sitouduttu hankkeeseen ja miten vastuu on jakautunut ?
 - * Minkälaisilla toimenpiteillä on tuettu kokeilun onnistumista?
(resurssit, henkilökunnan kehittäminen)
 - * Miten johto on tukenut tätä hanketta ?
(johtaminen, tuki)
 - * Minkälaiseksi arvioit kokeiluun liittyvän muutoksen ?
(muutoksen laajuus/laatu, vaikeus, tavoitteiden selkeys)

Yhteistoimintakokeilun tavoitteena on:

- A). Kehittää laadukas, kansainvälisesti vertailtava ja nykyistä paremmin yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin vastaava fysioterapeutin peruskoulutus
- B). Luoda koulutusjärjestelmä ja laatia opetussuunnitelma, joka tehostaa yliopiston ja terveydenhuolto-oppilaitoksen resurssien käyttöä ja opetusryhmien välistä yhteistyötä sekä mahdollistaa yksilön kannalta toimivat opintoväylät

H 6. Miten arvioit yhteistoimintakokeilun tavoitteiden ajankohtaisuutta ?

H 7. Miten arvioit fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun tavoitteiden toteutuneen ?

Toivon sinun arvioivan jokaista tavoitetta erikseen.

H 8. Miten arvioit fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilussa hyödynnetyn yhteistyötahojen vahvuudet ?

H 9. Mikä on ollut mielestäsi ongelmana yhteistoimintakokeilun toimivuuden kannalta ?

H 10. Mitä kehittämisehdotuksia sinulla on yliopiston ja ammattikorkeakoulun fysioterapiakoulutuksen synergian hyödyntämiseksi ?

H 11. Onko vielä jotain yhteistoimintaan liittyvää, mitä haluaisit lisätä aikaisemmin kertomaasi ?

Haastattelu- ja kyselyaineisto luokitettiin neljän teema-alueen mukaan. Teema-alueiden luokat olivat seuraavat:

1 *Yhteistoimintakokeilun suunnittelu (H3, H4)*

- * henkinen ja käytännöllinen valmius ja motivaatio (H4a, H4b, H4c)
- * muutoksen tarve ja hyöty (H3)
- * resurssit ja tuki (H4d)

2 *Yhteistoimintakokeilun toteutus (H5, K7, K12)*

- * muutoksen ominaisuudet (laatu/tekninen toteutus ja yhteiskunnallinen tarve)(H5e)
- * toimintailmapiiri ja -kulttuuri (informaation saatavuus(H5, K7), johtaminen (H5d), työn- ja vastuunjako (H5b), työ- ja opiskelukulttuurin kokeminen (H5, K7, K8), yhteistyö/sosiaaliset suhteet (K9, H5), resurssit (H5c)

Teema-alueet 1 ja 2 antavat tietoa siitä, miten muutos on koettu. (ongelma 2.2). Tavoitteena on arvioida siten, miten toimivia koulutusjärjestelyt ovat olleet (ongelma 2.1). Kokeiluun liittyvää suunnitteluvaihetta arvioivat koulutuksen suunnittelijat ja kouluttajat, mutta toteutusvaiheen kokemista arvioivat sekä koulutuksen suunnittelijat ja kouluttajat että opiskelijat.

3 *Yhteistoimintakokeilun merkitys fysioterapiakoulutuksen kehittämiseksi*

- * Yhteistoimintakokeilun merkitys fysioterapiakoulutuksen kannalta (H3)
- * Tavoitteiden ajankohtaisuus koulutuspolitiikan linjojen suhteen (H6, K10)
- * Yhteistoimintakokeilun tavoitteiden toteutuminen; koulutuksen laatu, resurssien yhteiskäyttö, opetusryhmien yhteistyö ja toimivat opintoväylät (H7, K10, K12)
- * Kokeilun tavoitteiden edistäjät ja esteet (H8, H9, K11, K12)

Tämä teema-alue vastaa ongelmaan 2.3: Minkälainen merkitys yhteistoimintakokeilulla on fysioterapiakoulutuksen kehittämisen kannalta? Kokeilun merkitystä arvioidaan myös tavoitteiden ajankohtaisuuden ja saavuttamisen avulla. Tärkeä osa tutkimusta on myös arvioida, mitkä tekijät edistivät tai estivät tavoitteiden saavuttamista. Tähän osaan tutkimusta osallistui kaikki aineistoon kuuluvat kokeilun osapuolet. Tavoitteiden toteutumista tarkastellaan tässä tutkimuksessa ainoastaan yhteiskunnan ja organisaatioiden näkökulmasta.

4 *Yhteistyön kehittämis ehdotukset*

Sekä haastatteluissa että kyselyissä esitettyjen näkemysten pohjalta on koottu ehdotuksia ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun yhteistyöstä fysioterapiakoulutuksen kehittämiseksi (alaongelma 2.4). (H10, K7, K11)