

**FYSIOTERAPIAOPISKELIJOIDEN LUOVUUDEN KEHITTÄMINEN
AMMATTIAINEIDEN LUOKKAHUONEOPETUKSESSA**

**Ammattikasvatuksen pro gradu -tutkielma
Sirkka Turkki
Kevät 1999
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto**

**Opettajan ylevin taito
on herättää
luovuuden ilo
ilmaisussa ja tietämisessä.**

(Albert Einstein)

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEELLINEN TIEDEKUNTA
Ammattikasvatuksen suuntautumisvaihtoehto
Pro gradu -tutkielma
Syksy 1999
Sirkka Turkki
Fysioterapiaopiskelijoiden luovuuden kehittäminen ammattiaineiden
luokkahuoneopetuksessa

Tiivistelmä

Fysioterapeutin kolitusammatti on monitieteellinen. Sen tarkoituksena on inhimillisen kärsimyksen lieventäminen ja hyvinvoinnin edistäminen, erityisesti liikkumisen kannalta. Koska terveys on fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvoinnin tila ja nämä osa-alueet ovat riippuvaisia toisistaan, on fysioterapeutin ammatti ihmissuhdekuormittavuudeltaan raskas.

Tieto alalla lisääntyy nopeasti ja suurien opiskelijamäärien vuoksi kilpailu työpaikoista on kireä. Opiskelijan on opittava toimimaan muuttuvassa maailmassa, tekemään itsenäisiä ratkaisuja, joiden vaikutus ei aina ole ennustettavissa. Samanaikaisten useiden vaikuttajien käsitteleminen päätöksenteossa vaatii luovaa prosessointia.

Olen tässä opinnäytetyössäni käsitellyt toimintatutkimuksen metodologiaa, luovuuden olemusta yleisesti ja sen kehittämistä Korda-pedagogiikan mukaan. Sen jälkeen olen hahmotellut luovuuden osioita fysioterapiassa ja fysioterapian luokkahuoneopetuksessa ja -oppimisessa.

Tutkimusmenetelmänä on ollut toimintatutkimus, jossa videoimiltani nauhoilta olen analysoinut viiden opettajan kolme opetusrupeamaa, yhteensä 30 oppituntia ja keskustellut opettajien kanssa oppituntien jälkeen opiskelijoiden luovuuden kehittymisen mahdollisuuksista opettajan toimintojen pohjalta. Opettajien kanssa käymiäni keskusteluja voisi kuvata kollegiaalisiksi kehityskeskusteluiksi. Opiskelijoiden haastattelut kunkin opettajan ensimmäisen ja kolmannen opetusrupeaman jälkeen ovat pyrkineet kartoittamaan opiskelijoiden kokemusta opetuksesta ja luokkahuoneen ilmapiiristä.

Tutkimuksen tuloksena voi todeta, että rationaalisen luovuuden kehittäminen yleensä toteutuu melko hyvin, mutta opiskelijoiden ammatillisen tunneluovuuden ja tunneällyn kehittäminen jää opettajan antaman toimintaesimerkin varaan. Tietoisesti opiskelijan tunneluovuuden kehittämistä ei oteta opetuksessa huomioon. Fysioterapiatyössä kuitenkin sekä potilaan ymmärtäminen että hoitajan omien metakognitioiden ja mielleyhtymien ja tunnereaktioiden ymmärtäminen ja hyödyntäminen vaatisi myös koulutuksessa tunneluovuuden tietoista kehittämistä.

SISÄLTÖ

1 Johdanto	1
2 Toimintatutkimus tutkimusmetodina	3
3 Nykytilanne	7
4 Luovuuden olemus	8
5 Luovuuden kehittäminen Korda-pedagogiikan mukaan	15
6 Luovuus fysioterapiassa	19
7 Luovuus fysioterapian luokkahuoneopetuksessa ja -oppimisessa	23
8 Tutkimuksen tavoitteet, otos ja toteutus	29
8.1 Tutkimusongelmat	31
8.2 Opetuksen kuvaus, analysointi ja kehityskeskustelut	31
9 Tutkimustulokset	51
10 Johtopäätöksiä ja pohdintaa	56

Lähteet

Liitteet

1 Johdanto

Fysioterapeuttikoulutus (aikaisemmin lääkintävoimistelijakoulutus) on Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa aloitettu 30 vuotta sitten opistotason koulutuksena. Se oli alussa ylioppilas pohjaista ja kesti kaksi vuotta. Vuonna 1973 koulutus muuttui kaksi ja puoli vuotiseksi. Vuonna 1987 koulutukseen oli mahdollista päästä peruskoulun pohjalta yksivuotiselle yleisjaksolle, minkä jälkeen lääkintävoimistelijakoulutus oli kolme ja puoli vuotinen. Yleisjakso lakkautettiin vuonna 1995, minkä jälkeen fysioterapeutiksi opiskelevat ovat olleet ylioppilaita tai jonkin terveydenhuoltoalan kouluasteen tutkinnon suorittaneita aikuisopiskelijoita. Koulutus pituudet ovat tällöin vaihdelleet riippuen opetus suunnitelmasta 2 1/2:sta 3 1/2 vuoteen. Syksyllä 1996 aloitettiin fysioterapeuttikoulutus ammattikorkeakoulun kokeilussa. Tämä koulutus on 140 opintoviikon mittainen ja vastaa alemmaa korkeakoulututkintoa.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on ensin paneutua luovuuden olemukseen kirjallisuuden pohjalta ja sitten määritellä fysioterapiassa tarvittavan luovuuden olemusta ja sitä millaiset opettajan toimet voivat fysioterapian luokahuoneopetuksessa lisätä opiskelijoiden luovuutta. Toimintatutkimuksen menetelmin havainnoin ensin viiden eri fysioterapianopettajan opetusta keskustellen heidän kanssaan luovuuden mahdollistumisesta heidän opetuksessaan ja miten sitä voisi kehittää niin, että luokahuoneopetus voitaisi kokea luovuutta sallivana, herättävänä ja sitä tukevana. Kyse ei ole pelkästään opiskelijoiden luovuudesta vaan myös opettajan luovista ratkaisuista. Tilanteiden onnistumisesta luokahuoneessa ovat kaikki ryhmään kuuluvat vastuussa: opettaja, läsnäolevat opiskelijat ja myös ne opiskelijat, joita tunneilla ei ole. Poissaolollaan opiskelijat voivat ohjata opettajan opetussisältövalintoja, opetusmetodeja ja yleistä tunnelmaa.

Fysioterapian opettaminen on monitieteellinen ja monikerroksinen prosessi. Aluksi opettaja opettaa opiskelijaa oppimaan fysioterapian oppeja ja myöhemmin opiskelijan tulee osata opettaa potilaalle hänen liikunnalliseen terveyteensä vaikuttavia asioita, sillä tavalla, että opitut taidot hyödyttävät potilasta hänen jokapäiväisessä, yksilöllisessä elämässään. Opiskelijan kehitys noviisista mestariksi on eri tieteenalojen osien hallitsemista niitä yhdistämällä erilaisissa tilanteissa ja eri ihmisten tarpeet huomioiden. Toisten asioiden oppiminen tapahtuu, ainakin osittain, matkimalla ja toisiin tarvitaan henkilökohtaisten kokemusten filosofisia pohdintoja ja korkeampiakin tiedon hallinnan muotoja.

Yhteiskunnan kiihkeä muutostahti, yksilölle lisätty vastuu ja samalla yhteiskunnallinen vapaus on tuonut innovatiivisuuden ja luovuuden yhdeksi kasvutavoitteeksi kaikilla elämän aloilla. Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa on muutaman vuoden ajan kirjattu oppilaitoksen tavoitteeksi kouluttaa opiskelijoitaan luoviksi yksilöiksi, joilla on taito vastata yhteiskunnan kulloisiinkin tarpeisiin. Ammattiin valmistuessaan opiskelijoille annetaan vastuu ammattinsa kehittämistä. Uusi toimintatapa edellyttää muuttumista, luovaa otetta työhön. Opiskelijoita kannustetaan kiinnostumaan yrittäjyydestä omimmalla tavallaan. Heitä kehoitetaan kehittämään persoonaansa ja markkinoimaan ominta osaamisaluettansa niin, että voisivat kehittää itselleen oman näköisensä työn. Fysioterapeutteja koulutetaan yli yhteiskunnan tarpeiden ja edellämäin mainitut kehoitukset ovat varteenotettavia. Kansainvälistymisen myötä monet opiskelijat suunnittelevat ulkomailla työskentelemistä valmistuttuaan. Vieraassa kulttuurissa työntekijän on oltava laaja-alaisesti joustava, luova.

Tieto vanhenee nykyään nopeasti. Koulutukselle asetetaan jatkuvasti uusia haasteita. Suurin tarve opiskelijalla on saada taitoja muuttuvassa maailmassa työskentelyyn ja elämiseen. Ammatillisen koulutuksen tulisi antaa ammatin vaatimat perustiedot ja -taidot ja taitoja muuttumisen hallintaan.

”Luovuus on ihmiselle ominainen eloonjäämisstrategia, jossa nykyiselle etsitään vaihtoehtoa eli muutetaan tähänastisia toiminnan edellytyksiä” (Häyrynen 1994, 9). Nykyisyys on silloin tunnettava ja muutostavoitteita hahmoteltava. Hoidettava potilas on vaikeutensa kriisissä ja monenlaiset syyt voivat ohjata häntä olemaan paljastamatta omaa nykyisyyttään tai ehkä hän ei itse sitä edes tietoisella tasolla tunne. Rutiinit, erilaiset toiveet ja tavoitteet saattavat ohjailta myös hoitavaa fysioterapeuttia eikä hänkään näe koko nykyisyyttä. Kirjansa aikaisemmassa painoksessa (1987, 2) Yrjö-Paavo Häyrynen määritteli luovuuden äärimmäiseksi sitoutumiseksi todellisuuteen. Todellisuutta emme pysty milloinkaan täysin hahmottamaan sillä se ilmenee hetkestä toiseen ja ihmisestä toiseen aina erilaisena.

Olen koulutukseltani fysioterapian opettaja, erikoisalana neurologinen ja ortopedinen fysioterapia. Luovuuskoulutusta olen hankkinut Korda-Instituutissa Tukholmassa, jossa opiskelin luovan toiminnan ja dynaamisen pedagogiikan ryhmäohjaajaksi. Koulutus jakaantui kuuden vuoden ajalle viikonloppuihin ja kesäisin viikon pituisiin internaattikursseihin. Olen vuodesta 1976 luennoinut luovuudesta erilaisille ammattiryhmille. Toimin nykyisin fysioterapian-, taide- ja ympäristökasvatuksen- ja kansainvälisyys-opettajana Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa. Koska

Korda-pedagogiikka värittää ajatteluani ja on käytännönläheinen luovuutta kehittävä opetusmenetelmä, selvitan tässä työssä myös sen erityispiirteitä.

2 Toimintatutkimus tutkimusmetodina

Varhaisimmat toimintatutkimustyyppiset hankkeet tehtiin Yhdysvalloissa 1926, jolloin tutkittiin opettajien työtä. 1940-luvulla Kurt Lewin kehitti toimintatutkimusta. Hän havaitsi demokraattisen osallistumisen mahdollisuuksien lisäävän työtyytyväisyyttä, osallistumisaktiivisuutta ja toimintamoraalia. Lewin havaitsi myös toimintatutkimuksellisen työtavan manipuloivan luonteen. (Ketola 1997, 10). Lewinin kirjoituksissa tuli esiin nykyisen toimintatutkimuksen kolme keskeisintä piirrettä: yhteistoiminnallisuus, demokraattisuus sekä teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne. (Syrjälä & al. 1994, 26).

Toimintatutkimus ei ole yhtenäinen tutkimustraditio vaan se liittyy laadullisen tutkimuksen suuntauksiin (Syrjälä & al. 1994, 31). Toimintatutkimuksen avulla tutkija/toimija pyrkii parantamaan sosiaalisia ja kasvatuksellisia käytäntöjä, sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteita entistä syvällisemmin. Toimintatutkimus etenee, Kempin mukaan, jatkuvaan pohdintaan, keskusteluihin ja neuvotteluihin perustuvana vaiheittaisena prosessina. Siinä edetään suunnitelmanteosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. (Syrjälä & al. 1994, 30).

Toimintatutkimuksessa kyseinalaistetaan tutkittavaa toimintaa, asetetaan ongelmia, tehdään havaintoja, pohditaan ja valitaan keskeiset ongelmat ratkaistaviksi. Kootaan tietoa yksin tai toisten kanssa. Sovelletaan saatuja ratkaisuja ja perustellaan niitä. Arvioidaan tehtyjä ratkaisuja ja reflektoidaan jälkeinpäin tapahtumia. Selkrytetään ja analysoidaan näkemyksiä ja tehdään synteesejä. Lopuksi keskustellaan saaduista tuloksista toisten kanssa ja/tai raportoidaan niitä. (Niikko 1996, 26).

Toimintatutkimuksen keskeisiä lähtökohtia on usko yhteistyöhön ja demokratiaan (Syrjänen & al. 1994,34). Toimintatutkimukseen sisältyy myös ajatus siitä, että ammattihenkilön kehittyminen jatkuu koko uran ajan (Syrjänen & al. 1994, 35).

Toimintatutkimussuuntauksia on luokiteltu (Hart ja Bond) neljään eri tyyppiin. Ensimmäinen on kokeellinen, jossa oppimisen tavoitteena on uuden oppiminen ja syy- ja seuraussuhteiden etsiminen. Siinä osallistujat muodostavat suljetun ryhmän ja heidän valintansa on kontrolloitu. Kokeellisessa tutkimustyyppissä on toiminnan kohde

etukäteen määritelty teorian perusteella. Muutostoiminnassa tapahtuu interventioita teorian testaamiseksi ja kehityksen tuloksena on kontrolloitu muutos.

Tutkimusprosessi on vaiheiden määrittelemä ja aikarajainen. Tutkija on kokeellisessa toimintatutkimustyyppissä ulkopuolinen ja yhteistyöhön osallistujilla on eriytyvät roolit. (Ketola 1997, 12).

Toinen toimintatutkimustyyppi on organisatorinen, jossa oppimisen tavoitteena on johtamisen ja toimivallan kehittäminen kohti konsensusta. Osallistujat ovat sekaryhmiä (työntekijöitä ja esimiehiä) ja heidät on etukäteen valittu. Toiminnan kohteena on voimakkaimman ryhmän määrittelemä tavoite. Muutostoiminta tapahtuu ylhäältä alas ja johdon etukäteen määrittelemään suuntaan. Kehityksen tulos on konkreettinen, konsensus. Prosessin sykliisyys on rationaalinen, jaksottainen ja toimintapainotteinen. Tutkija on ulkopuolinen ja ryhmässä roolit on eriytetyt. (Ketola 1997, 12).

Kolmas toimintatutkimustyyppi on professionaalinen. Oppimisen tavoite on reflektiivinen toiminta, valtaistaminen ja asiakaslähtöisyys. Osallistujat ovat professionaaliset ammattiryhmät, ei kiinteä ryhmä. Toiminnan kohde on professionaalien määrittelemä ja tutkimukseen osallistujien kanssa käydään joitakin neuvotteluja. Muutostoiminta on etukäteen määritelty ja tavoitteena on onnistuminen. Kehityksen tavoitteena on professionaalisen toiminnan vahvistuminen. Prosessin sykliisyys on kausaalisuutta etsivä ja dynaaminen. Tutkija on ulkopuolinen tai kuuluu sisäiseen järjestelmään. Roolit yhdistyvät. (Ketola 1997, 12).

Neljäs toimintatutkimustyyppi on valtaistava. Oppimisen tavoitteena on tietoisuuden lisääminen ja valtaistaminen. Osallistujat ovat toiminnan käyttäjät ja ammattilaiset yhdessä. Osallistujaryhmä on joustava. Toiminnan kohteena on heikoimpien kuuleminen ja kilpailevat tavoitteet työstetään yhdessä. Muutostoiminta tapahtuu alhaalta ylös, eikä sitä ole määritelty etukäteen vaan sitä tutkitaan yhdessä prosessin myötä. Kehityksen tuloksena on moninainen tuloksen määrittely. Prosessin aikana toiminta on voimakkainta ja avointa. Muutosagentit toimivat tutkijoina tai tutkijuus on yhteistä mutta roolit ovat jaetut. (Ketola 1997, 12).

Toimintatutkimustyyppit voivat vaihdella toiminnan eri vaiheissa niin, että välillä korostuu jokin kokeellisen toimintatutkimuksen osa-alue ja taas välillä organisatorinen, professionaalinen tai valtaistava. (Ketola 1997, 11). Erilaisten vaihtoehtojen mahdollisuudet lisääntyvät ja kaikki prosessin elementit saavat enemmän liikkumavapautta mitä lähemmäs valtaistavaa tutkimustyyppiä lähestytään.

Kokeellisessa toimintatutkimuksessa tutkimus- ja kehittämistoiminnan tulos on etukäteen määritelty konkreettiseksi muutokseksi. (Ketola 1997, 13).

Toimintatutkimuksen olennainen osa on reflektio. Reflektiivinen käytäntö ja toimintatutkimus on jopa samaistettu toisiinsa. Deweyn mukaan toiminta voidaan jakaa kahteen perustyyppiin: rutiininomaiseen toimintaan ja ajatteluun eli reflektiiviseen toimintaan. (Syrjälä & al. 1994, 37).

Reflektiivistä toimintaa voidaan myös jaotella eri tasoihin. Ensimmäisellä tasolla se merkitsee joustavaa tapaa toimia luokassa, oppia kokemuksista ja ajatella sekä intuitiivisesti että rationaalisesti. Toisella tasolla eli tulkinnallisella tasolla opettaja tutkii toimintaansa aikaisempien kokemustensa ja arvojensa pohjalta. Hän tarkastelee omia pelkojaan ja toiveitaan kyetäkseen arvioimaan omaa toimintaansa, koulua ja sen lähiyhteisöä. Kolmannella eli kriittisen reflektion tasolla kyseenalaistetaan sekä opetus, että ympäröivä yhteisö. (Syrjälä & al. 1994, 37).

Kaikkosen mukaan (1992) toimintatutkimus muotoutuu avoimeksi ja joustavaksi prosessiksi, jonka aikana pyritään parantamaan toiminnan laatua tietyssä tilanteessa. Käytännössä toimintatutkimus etenee vaiheittaisena prosessina, jossa edetään osallistujien keskustelun ja pohdinnan kautta muutoksiin käytännössä. (Syrjälä & al. 1994, 39).

Toimintatutkimustyöskentelyssä tutkijan rooli voi olla tiedon kerääjän, analysoijan ja tutkimuksellisten välineiden välittäjän rooli. Hän voi tuoda kehittämisprosessiin ulkopuolista teoretietoa, siinä määrin kuin toimijat itse katsovat tarpeelliseksi. (Ketola 1997, 17). Tutkijan tulee olla kaikissa suhteissaan samanaikaisesti sosiaalinen ja analyttinen ja hänen tulee osata erottaa tutkivuus ja persoonalliset sosiaaliset prosessit toisistaan (Ketola 1997, 21).

Laadullisen tutkimuksen raportoinnissa tarvittava näkeminen on elämän laatuja ja sävyjen havaitsemista, kokemista ja elämyksellistä ymmärtämistä. Raportin tulisi välittää tunnelma tapahtumista niille, jotka eivät ole olleet läsnä. Raportti voi sisältää laadullista tietoa, joka on symbolista, yhteyteensä kätkeytyvää, arvoituksellista ja ajatuksia herättävää. Tekstin ei tarvitse olla aukotonta, mutta siitä heijastuu ilmiöiden ainutkertaisuus, epävarmuus ja ristiriitaisuus. Raportin tulisi saada kuvaamansa tilanteet elämään esittäen samalla tavoitteet ja teemat (metodiset, ammatilliset, henkilökohtaiset, kehitykselliset). Tilanteiden analyysi ei saa olla vain asioiden ryhmittelyä tiettyjen otsikoiden alle, vaan sen tulisi sisältää reflektiivistä selostusta siitä,

miten tutkija päätyi esitettyyn tulkintaan. Raportin tulee osoittaa jännitteitä, vastakkaisuuksia ja ristiriitoja. (Syrjälä & al 1994, 49-50).

Toimintaan suuntautuneessa tutkimuksessa on vaarana ajautua liian käytännönläheiseen epäteoreettisuuteen. Tutkimuksen suunnittelun jokaisessa vaiheessa pitää muistaa myös suunnitella arviointia. Toinen kriittinen alue toimintatutkimuksessa on osallistujien sitoutuminen muutokseen. Lisäksi lyhytaikaisilla ulkopuolisilla toiminnoilla on vaikeaa saada aikaan muutosta. (Ketola 1997, 33).

Tämän tuön aloitin videoimalla koeotoksen Helsingin IV-terveydenhoito-oppilaitoksen fysioterapiaoastossa syksyllä 1990. Opettaja, jonka tunteja seurasin on kiinnostunut luovuuden elementistä arkityössä, niin opetuksessa kuin fysioterapiassa ja opiskelussa. Havainnoimani opettajan kanssa katsoimme videonauhan ja yhdessä pohdimme opettajan ratkaisujen luovuutta lisääviä ja estäviä elementtejä. Pohdimme myös tunneluovuuden ja rationaalisen luovuuden painottumisia. Tuloksena oli, että opettajan lähes kaikki toimet tähtäävät rationaalisen luovuuden kehittämiseen ja tunneällyn kehittäminen jää opiskelijan oman kehittämistyön ja kohtalon varaan. Ulla Talvitien väitöskirjassa on todettu, ettei koulutus ole pystynyt luomaan kokonaisvaltaista näkemystä fysioterapiatyöstä, mutta kuitenkin ne työntekijät, jotka ovat kokeneet, jossain työhistoriansa vaiheessa kriisin, olivat valmiimpia vanhat käytännöt ylittävään toimintaan. (Talvitie 1991, 103).

Tämän opinnäytetyön tutkimusosuus eteni seuraavasti: videoin viiden opettajan fysioterapian luokkahuoneopetusta minkä jälkeen keskustelin opettajan kanssa opetuksen luovuutta edistävästä tai estävästä elementeistä demokraattisessa hengessä. Keskustelujen tavoitteena oli löytää joitain kehitystavoitteita seuraavalle oppitunnille. Arvalla valiten keskustelin myös kahden oppituntiin osallistuneen opiskelijan kanssa. Keskustelussa painottui opiskelijoiden kokemus oppitunnin luovuutta aktivoivista elementeistä ja opiskelijoiden vastuu oppitunnin onnistumisesta. Videoin samojen viiden opettajan seuraavat oppitunnit, minkä jälkeen keskustelimme kuten edellisen oppitunnin jälkeen. Kolmannen oppitunnin videoinnin myös ja arvoin opiskelijoiden keskuudesta haastateltavat kuten ensimmäisen seuraamani oppitunnin jälkeen. Nauhoitin kaikki kehityskeskustelut. Oppitunnit olivat pääsääntöisesti 90 minuutin pituisia.

Jokaisen oppitunnin seurannan ja keskustelujen jälkeen analysoin videoimani nauhat, kirjasin tapahtumat fraaseittain ja kirjoitin ääninauhoilta käymäni keskustelut. Analyysini laadun varmistamiseksi tein työn neljään kertaan. Ensimmäisen kerran analysoin videonauhat keväällä 1991 ja viimeisen kerran talvella 1999.

3 Nykytilanne

Tämän työn aloittamisesta ja aineiston keruusta on kulumut kahdeksan vuotta. Yhteiskunnassa ja siihen kuuluvassa koulumaailmassa on tapahtunut tänä aikana runsaasti muutoksia. Jos tämän työn aloitusvaiheessa reflektioon, itseohjautuvuuteen, kokemukselliseen oppimiseen ohjaava opettaja oli harvinaisuus on se nykytilanteessa asiantuntijaopettajan laatuvaatimus. Monet opettajat kipuilevat muutoksen kourissa saamatta tarpeellista ohjausta muutokseen.

Haastattelin, helmikuussa 1999, kuutta, Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulussa opettavaa opettajaa saadakseni tietoja opetuksen nykytilanteesta. Ryhmäkoot teoriaopetuksessa ovat aikaisempaa suurempia, jopa 49 opiskelijaa ryhmässään. Oppikurssien tuntimäärät ovat pieniä, jopa 5 tunnin mittaisia, mikä sirpaloittaa opetusta pahoin. Opiskelijan tehtäväksi jää yhdistellä tietoa ja tunnepuolen opetus on kokonaan yksittäisten opettajien ja opiskelijoiden keskustelujen varassa. Opiskelijaryhmät ovat erilaisia, niinkuin ennenkin on ollut. Yleisesti opiskelijat nykyään ovat motivoituneita, joko ylioppilaita tai toisen asteen koulutuksen käyneitä. Poissaoloja oppitunneilta on aikaisempaa vähemmän. Oppiminen on opintojen alkutaipaleella enimmäkseen luento-opetusta ja myöhemmin suurelta osin erilaisten tehtävien tekemistä, esittämistä ja arviointia. Oppimistavoitteena on yhä luova, itsenäiseen työhön kykenevä ja kansainvälisyyteen suuntautuva fysioterapeutti.

Opettajien työ määrä on lisääntynyt tarkastettavien töiden lisääntymisen myötä. Yksittäinen opettaja valitsee omat opetusmenetelmänsä luokkahuoneessa ja persoonalliset erot luovuuden näkemisestä yhtenä laadun osatekijänä ovat suuret. Luovuuden määrittämisen vaikeus panee pohdinnat aiheesta elämään aineellisesti, kuin itse elämän. On hyvä, ettei luovuutta voida määrittää tai rajata, sillä muuten se olisi kuollut, eikä kyse olisi enää luovuudesta.

Nuoruuteen ja kokemattomuuteen kuuluu kuitenkin ehdottomuus ja tarkkojen kaavojen noudattamisen tarve, koska ne luovat harhakuivan elämän varmuudesta. Fysioterapian uusimmat amerikkalaiset oppikirjat ovat keittokirjamaisia ohjekirjoja erilaisiin ongelmiin. Tällaisia ohjeita tarkkaan noudattaessa jää potilaan ongelmien kokonaiskuva kuitenkin virheelliseksi ja yllyttää fysioterapeuttia rutiinomaisiin ratkaisuihin. Talvitien mukaan työorientaatio fysioterapeuteilla on muotoutunut työkokemuksen tai koulutuksen kautta ja on hajanainen tai yksipuolinen (Talvitie 1991,103).

Kun fysioterapian opetuksessa liike on toiminnan keskeinen asia, myös potilaan tutkiminen perustuu liikkeen analysoimiseen ja parantamiseen. Perinteinen liikekeskeinen ajattelu voi olla syynä siihen, ettei monipuolisempia, kuin käytössä olevat toimintakyvyn mittarit ovat, lainkaan kehitetä. Jos fysioterapeutti näkee tärkeimmäksi tehtäväkseen potilaassa liikkeen synnyttämisen, ei hän hoida potilastaan kokonaisvaltaisesti. Näin annetut hoidot ja ohjeet eivät välttämättä liity potilaan elämän todellisuuteen. (Talvitie 1991, 40).

Kun opetuksessa korostuu opetusohjelmien joustavuus, reflektiivisyys, itseohjautuvuus ja opetuksen monimuotoisuus, on mahdollista, että yksilöllisyys ja rationaalinen luovuus saa aikaisempaa enemmän fysioterapeuttien ammattikunnassa jalansijaa. Kuitenkin yksilöllisyyden korostuessa opiskelussa on vaarana unohtaa sosiaalisuuteen, vuorovaikutukseen ja ryhmätoiminnan vastuuseen eli tunneluovuutta kehittäviin opetusmuotoihin paneutuminen. Tunneluovuuteen ohjaamista ei nykyisessäkään opetuksessa nähdä tarpeelliseksi, vaikka potilaan kokonaisvaltainen hoitaminen vaatisi sen alueen taitoja erityisesti.

4 Luovuuden olemus

Yksinkertaisimmillaan luovuus tarkoittaa sellaista toimintaa mitä ei aikaisemmin ole ollut. Se on näin vastakohtana rutiininomaiselle toiminnalle, sillä elämässä ei mikään pysy samana vaan kaikki on jatkuvassa muutoksessa. Luovassa toiminnassa on käsityöläisyyden, ainutkertaisuuden olemus. Luova ote toiminnassa vaatii toimijalta vahvaa läsnäoloa, tilanteen vaatimusten näkemistä ja sitoutumista tarvittaviin toimenpiteisiin.

Luovuusilmiöille ei ole, Häyrysen mukaan, yhteiskunnallisista kriteereistä riippumattomia määritelmää. Luovuutta voidaan perustellusti tutkia vain monitieteelliseltä pohjalta. (Häyrynen 1994, 51.) Torrancen mukaan luovuutta ei voida tarkkaan määritellä. Se liittyy, hänen mukaansa, kaikkiin aisteihin, näköön, kuuloon, hajuaistiin, tuntoon makuun ja vieläpä yliaistillisiin ilmiöihin. Luovuudesta paljon on näkymätöntä, sanatonta ja tiedostamatonta. (Torrance 1991, 43.) Saarnivaaran mukaan luovuus on kokemukseen ja tietoon perustuvaa itsenäistä kokemista ja kokeilemista, rakentavaa ja joustavaa toimintaa (Saarnivaara 1990).

Useiden tutkijoiden mukaan luovassa prosessissa on joitain määrättyjä kykyjä ja piirteitä. Luovaan prosessiin sisältyy kysyvää ajattelua ja avoimuutta ongelmille. Prosessissa on sekä analyysiä että synteisiä. Luovat henkilöt käyttävät hyödykseen

intuition tuomia hienovaraisia vihjeitä. Luovuuteen sisältyy kurinalaisuutta ja toiminnan huolellisuutta. Täydellisyyden tavoittelu kuuluu luovan henkilön työtapaan. Erehtyessään luova henkilö myöntää virheensä ja luopuu virheellisistä ratkaisuista ja hänellä on suuri taipumus itsensä analysoimiseen. (Häyrynen 1994, 50.) Jotta henkilö toimisi luovasti hänen on oltava motivoitunut toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Yhteiskuntakehitys on yhteiskuntakerrostumien ja työmuotojen eriytymistä, mikä ilmenee yhteiskuntakuokkien ja ammattien välisenä työnjakona. Luovuuden eri lajeja voidaan, Häyrysen mukaan, katsoa eriytyvän tämän työnjaon myötä. Jokaisella perinteisellä ammatilla on ollut oma luovuusperinteensä, joka on tulosta sosiaalisista kokemuksista, työn kohteen hallinnasta ja kertyneestä tiedosta. Luovuuden yhteiskunnallisia lajeja voidaan ryhmitellä seuraavasti kohdealueen perusteella:

Tutkimustoiminta: uusien tieteellisten ideoiden kehittäminen ja synty.

Esteettinen toiminta: ideoiden synty ja läpimurto taiteellisessa tuotannossa, esteettinen luovuus, uusien taiteellisten kriteerien ja esitystapojen kehittyminen.

Keksimistoiminta: teknologinen luovuus.

Sosiaalinen luovuus: uusien elämäntapojen ja sosiaalisten instituutioiden luominen.

Organisatorinen luovuus: organisatoriset ja hallinnolliset innovaatiot, luovan ilmapiirin kehittäminen, uudet tuottamisorganisaatiot.

Tuotannollinen luovuus: työtapojen kehittäminen, työntekijöiden tuotannollinen oppimiskyky.

Pedagoginen luovuus: ilmiöiden tekeminen ymmärrettäväksi, taitava opetus, uusien terapia- tai kasvatustieteiden ideointi ja kokeilu, didaktiset keksinnöt.

Fyysinen luovuus: liikkeen fyysinen variaatio. (Häyrynen 1994, 53.)

Sosiaalipsykologi Irvin Taylor katsoo luovuuden olevan tapa lähestyä ongelmia.

Taylor erottaa viisi eri luovuuden lajia:

Ekspressiivinen eli ilmaisullinen luovuus, jossa tuotteen laatu ei ole keskeinen. Lasten persoonallinen ilmaisu on ekspressiivistä luovuutta.

Produktiivinen eli tuottava luovuus, missä painottuu pyrkimys tekniikan ja keinojen kehittelyyn;

Keksivä luovuus, jossa ongelmanratkaisu on taitavaa ja tuo esiin uusia puolia hallittavassa todellisuudessa;

Innovatiivinen eli uudistava luovuus, jossa tieteen, taiteen, teknologian ja sosiaalisen elämän periaatteita parannetaan;

Luovuus, jonka välityksellä uusi ilmaantuu muille
(Häyrynen 1994, 51.)

Ongelmanratkaisussa tarvitaan oivallusta. Wallas (1926) on laatinut nelivaiheisen ongelmanratkaisun vaiheteorian:

I vaihe: Valmistautuminen (preparation) kuvaa prosessia, jossa henkilö tiedostaa ongelman luonteen, kokoaa ratkaisevia asioita koskevia tietoja muistista tai muista lähteistä.

II vaihe: Hautominen (incubation) on lepovaihe, jossa ongelma siirretään väliaikaisesti syrjään, ellei ratkaisu ole löytynyt suoralta kädeltä.

III vaihe: Oivaltaminen (illumination) kuvaa vaihetta, jossa ratkaisuidea tai ratkaisu tulee mieleen.

IV vaihe: Todentaminen (verification) kuvaa vaihetta, jossa ratkaisuvaihtoehtoja testataan ja niiden käyttökelpoisuutta punnitaan. Luovuutta vaatinut tuote syntyy todentamisvaiheessa.

(Ruth 1984, 22.)

Guilford on esittänyt ongelmanratkaisun yleismallin, joka perustuu älyn rakennemallin käsitteille eikä ole erikoistunut kuvaamaan pelkästään luovaa prosessia. (Liite 1 Ongelmanratkaisun yleismalli Guilfordin mukaan.) Malli mahdollistaa monet käynnit muistivarastoissa sekä ongelmanratkaisuprosessin keskeytykset ja uudet aloitukset. Se sallii mielin määrin uusia syöttöjä, tulostuksia ja käsittelyvaiheita, jotka antavat joustavuutta prosessin tapahtumien järjestykselle. (Ruth 1984, 24.)

Jungilaiseen ajatteluun perustuvassa Clarkin mallissa kokonaisluovuuteen liittyvät rationaalinen ajattelu, jota voidaan kehittää välittömällä tietoisilla harjoituksilla ja korkeatasoinen tunteiden käyttäminen, emotionaalinen voima, joka aiheuttaa itsensä tiedostamista, itseaktualisointiprosessin. Intuiivisuus on korkean tietoisuuden taso, ei tietoisesta rationaalisen, vaan muuntuvan tietoisuuden ja alitajuisen sielunelämän käyttämisen taso. Se vaatii korkeatasoista fyysistä ja psyykkistä kehitystä sekä korkeatasoista tietoisuutta, jonka ansiosta kyetään käyttämään mielikuvitusta ja tunkeudutaan esitietoiselle ja piilotajuiselle tasolle. Aistihavainnot, kykyjen taso, luo uusia tuotteita, joita muut voivat nähdä, kuulla jne. Kykyjen taso vaatii tasokasta fyysistä ja psyykkistä kehitystä sekä kyseisen lahjakkuuden korkeaa tasoa. (Heikkilä 1984, 95.)

Humanistisen luovuusteorian mukaan luovan yksilön tulee saada kokea psykologista turvallisuutta ja vapautta. Vapaudella ei tarkoiteta oikeutta järjettömään,

konformistiseen käyttäytymiseen vaan vapautumista konformistisesta ajattelusta. Luovan ongelmanratkaisun kohteena voivat olla vain ne asiat joita voidaan muuttaa ja joita pitäisi kehittää. Ollakseen luova yksilön tulee saada toimia suhteellisen vapaasti. Toiminnan seurauksena tuotokset näkyvät ja ne koetaan uusina suhdejärjestelminä. Luovan tuottamisen edellytyksenä on persoonan yksilöllisen ainutkertaisuuden käyttäminen materiaalien, henkilöiden, elämän tapahtumien jne. uudenlaisessa yhdistelemisessä. (Heikkilä 1982, 19.) Starkweather katsoi ettei luova henkilö ole konformistinen tai ei konformistinen vaan hän on vapaa valitsemaan onko vai ei, riippuen siitä mikä on totta, miellyttävää, hyvää tai kaunista. E. Paul Torrance on tullut tutkimuksissaan samoihin tuloksiin. (Torrance 1991, 44.)

Maslowin (1970) mukaan terve itseaktualisointi ja luovuus ovat yksi ja sama asia. Itse-aktualisoinnin Maslow selittää ihmisen kyvyksi realisoida täydellisesti potentiaalinsa. Hänen mukaansa ihmisellä on halu tulla täydelliseksi ja juuri sellaiseksi kuin hänestä on mahdollisuus tulla. (Heikkilä 1982, 20.)

Laajimmin hyväksytty luovuuden kuvaus on, että kyseessä on jonkin uuden, jollakin tavalla omaperäisenä pidetyn oivalluksen syntymä. Omaperäisyyden eli henkilökohtaisen tulkinnan vaatimus toistuu luovuuden määritelmässä jatkuvasti. Tulosta voidaan pitää omaperäisenä suhteessa siihen mitä tekijä itse tai toiset ihmiset ovat siihen mennessä luoneet. (Csikszentmihalyi 1997, 28. Ruth 1984, 15.)

Joustavuus on toinen tyypillinen luovuuden ominaisuus. Kun ajattelu on rohkeaa voi ajatus vapaasti poiketa pääväylältä ja johtaa uusiin ajatuksiin. Luoville ihmisille ja prosesseille on ominaista avoimuus ja herkkyys ympäristölle. Luovien yksilöiden ajattelun aineksia ovat arvailu, moniselitteisyyksien suvaitseminen ja monimutkaisuuden suosiminen. Luova ihminen kehittää ongelmaa ratkaistessaan useampia kokeellisia hypoteeseja kuin ei-luova yksilö. Näin sujuvuus on kolmas luovuuden pääpiirre. Sujuvuus on tärkeä osa kognitiivista kapasiteettia, niin konvergenttia kuin divergenttiäkin ajattelua. (Ruth 1984, 15.)

Luovuudentutkija Gudmund Smith korostaa, että tieteellisen luomisen edellytyksenä on ympäristön vivahteiden taju ja taipumus subjektiiviseen tosiseikkojen tulkintaan (Smith 1980, 251).

Ellen Bachin prosessimallissa ekspressiivisiä piirteitä voidaan kuvailla sanoilla spontaanisuus, epämääräinen leikkittely assosiaatioilla ja hämärä päämäärän tavoittelu. Produktiivisille piirteille on ominaista kentän uudelleen strukturointi ja uusien

suhteiden keksiminen. Ongelmia tuottavat piirteet taas tarkoittavat, että yksilö näkee ongelmiin uusia ratkaisuja tai uusia hypoteeseja. Mitä enemmän piirteitä on havaittavissa, mitä monijäsenisempi prosessi on, sitä luovempi yksilö. Bach kuvaa mallinsa samankeskeisillä ympyröillä, havainnollistaakseen, että kaikki kolme piirretyyppiä voivat esiintyä ajallisesti koska tahansa. (Ruth 1984, 26.)

Ihmisen ajattelun tutkija Souksmith esittää luovan prosessin kaksivaiheisena: assosiaatiovaihe, joka alkaa mielleyhtymistä ja päättyy jalostukseen (refining) (Ruth 1984, 26).

Edward de Bono katsoo, että huumorin ja luovuuden toimintakaavat ovat samanlaiset. Rutiininomaisessa havaintojen tekemisessä nähdään asiat määrättyllä tavalla ja oletamme, että ne myös tehdään tietyllä tavalla. Jos pystymme murtamaan kaavan ja ajattelumme siirtyy sivuraiteille voimme palata toiminnan alkuun ja löytää luovan ratkaisun tai uuden idean. Tällaiseen sivupolkuajatteluun ja toimintaan voidaan provosoitua erilaisten tekniikoiden avulla. Poikkeamista ajattelun pääväylältä de Bono kutsuu lateraaliseksi ajatteluksi. (de Bono 1995, 14.)

Marianne Jeffman on ehdottanut ns. kolmikärkimallia luoville ja älyllisille toimintoille. Hänen mukaansa on olemassa yksi primaariprosessi ja kaksi sekundaariprosessia, joiden voidaan katsoa edeltävän luovaa ja älyllistä prosessia. Tämä primaariprosessi on kuvitteellinen (imaginative). Ensimmäinen sekundaariprosessi on johdatteleva (ductive) ja toinen sekundaariprosessi on nimeävä (annotative). Johdatteleva prosessi kuvailaan sekä yleisestä yksittäiseen eteneväksi (deduktiiviseksi) että yksityiskohdista yleistäväksi (induktiiviseksi) ja se on erittelevä (analyttinen) ja käsitteellistävä (abstrahoiva). Nimeävä prosessi on havainnoiva ja järjestävä. ”Jos kuvitteellinen primaariprosessi vaikuttaa yhdessä johdattelevan sekundaariprosessin kanssa, seurauksena on luova prosessi. Jos johdatteleva ja nimeävä sekundaariprosessi toimivat yhdessä on tuloksena älyllinen prosessi.” Jeffmanin mukaan kyseiset tiedollisen toiminnan päämuodot voivat olla erilaisia sekä eri yksilöillä että myös samalla yksilöllä eri tilanteissa. Ympäristön antamat vihjeet johtavat joko luovaan tai älylliseen toiminnan muotoon. Jokaisella on edellytykset kummankinlaatuiseen ajatteluun. Kasvatuksen, harrastusten ja koulutuksen erot kuitenkin johtavat siihen, että jompikumpi tyyppi tulee aikuiselle ominaisemmaksi. (Ruth 1984, 28.)

Liian voimakas suorituspakon korostaminen on osoittautunut esteeksi luovuudelle. Luova ajattelu edellyttää, että mielikuvituksella on vapaata liikkumatilaa. Yhdenmukaisuuden vaatimus estää luovuutta. Passiivinen ympäristö tukahduttaa uudet

ideat ja aloitteet, samoin työn ja leikin vastakkaisuuden korostaminen. Jos leikkisää suhtautumista pidetään naiivina ja ei-toivottuna käyttäytymisenä ja järkiperaistä työtä pidetään ihanteena, ei käyttäytyminen kehity luovaksi. (Ruth 1984, 44.) Lepperin ja Greenen mukaan sisäinen motivaatio on yhteydessä luovuuteen ja ulkoinen pakottaminen on haitallista. Kun ulkoinen pakottaminen lisääntyy laskee sisäinen motivaatio. (Hennessey ja Amabile 1991, 31.)

Luovuuden käsitteeseen kuuluu vähintään neljä päämuuttujaa, jotka voidaan loogisesti erottaa toisistaan: persoona, prosessi, tuote ja motivaatio (Ruth 1984,17). Taylorin mukaan nämä muuttujat ovat ympäristö (tai ilmapiiri tai tilanne tai paikka), tuote, prosessi ja persoona (Taylor 1991, 101). Luovalle persoonalle on ominaista divergentti ajattelutapa, jolloin hän tuottaa tietyn informaation pohjalta vaihtoehtoja, joiden pääpaino on tuotoksen muuntuvuudessa ja laadussa. Luova suhtautumistapa sisältää tavallista vähemmän estoja ja itsepuolustuksen tarvetta, vähemmän tarvetta teeskentelyyn ja vähemmän pelkoa itsensä tekemisestä naurettavaksi ja tavallista enemmän itseluottamusta, tahdonvoimaa ja tehtävän hallintaa. Luova suhtautumistapa edellyttää hyvää keskittymiskykyä, halua joutua ymmälleen ja halua saada nauttia vastakohtista. (Ruth 1984,17.)

Luovuudessa yksilö kasvaa tietoiseksi subjektiksi ja se mahdollistaa elämäntehtävän ja sen ristiriitojen yksilölliset ratkaisut (Abulchanowa - Slawsakaja 1976, 58). Menestyvään älykkyyteen kuuluu analyyttinen, luova ja käytännöllinen olemus (Sternberg 1997, 47). Luovuusongelmien tunnistaminen ja ratkaiseminen edellyttää aina kaiken tietämyksen hyväksikäyttöä ja vain osa tietämyksestä on tietoisien järjen tavoitettavissa. Tunteilla ja tiedostamattomilla prosesseilla on luovassa ongelmanratkaisussa oma roolinsa. Ne perustuvat yhtä lailla ihmisen henkilökohtaiseen historiaan ja kokemukseen kuin tietoinen ajattelukin. (Ruth 1984, 63.) Caltonin mukaan älykkäät ihmiset ovat muita energisempiä ja herkempiä ympäröiville ärsykeille (Sternberg 1997,54).

Luovaa ongelmanratkaisua voidaan harjoittaa Grossmanin ja Wisemanin mukaan seitsemän toimintaperiaatteen pohjalta:

- Tulevaisuuspainotteisuus toimii luovan ajattelun käynnistäjänä ja voimana.

Ratkaistava tehtävä voidaan nähdä aukkona nykyosaamisen ja tulevaisuuden välillä. Tämä havaittu aukko toimii henkisenä epämukavuuden tunteena. Ei toivotusta epämukavuudesta tulee stimulaattori, joka pakottaa luovaan ajatteluun. Näkemys tulevaisuudesta toimii oppaana, organisaattorina ja huomion keskittäjänä niin, että ongelman ratkaisija voi löytää koko joukon uusia ratkaisuja.

- Alkutodellisuuden havainnoiminen on parasta jälkikäteen tehtynä, koska ihminen ei yleensä ole luova ennenkuin tilanteen epämukavuus vaatii muutokseen. Luovuuden ilo tulee muutoksen jälkeen. Nykyhetkeen takertuminen voi estää luovaa prosessia.
 - Ongelman uudelleen määrittäminen on usein jälkikäteen tapahtuvaa. John Dewey katsoo, että hyvin määritelty ongelma on puoliksi ratkaistu.
 - Metaforat ja analogiat ruokkivat luovaa prosessia. Metaforat ja analogiat pitäisi valita emotioiden pohjalta.
 - Yhteyksien pakollinen löytäminen on harjoitusmuoto, jossa etsitään määrällisiä ratkaisuja ja joista myöhemmin voidaan valikoida laadullisia ratkaisuja.
 - Konvergentti ajattelu, suppeneva, suurista kokonaisuuksista pieniin eteneminen on edellisen kohdan vastakohtana erittäin tehokas luovuuden harjoitusmuoto silloin kun aikaa on vähän.
 - Todellisten ongelmien tai toimintojen parissa työskenteleminen lisää toiminnan luovuutta.
- (Grossman & al. 1993, 3-16.)

Luova toiminta on prosessi, jossa ovat mukana kaikki käsitykset, arvot, ihanteet teorit, elämäkäsitykset ja maailmankuvat. Millään ei ole pysyvää arvoa. Ihanteet kuluvat ja uudistuvat, teorit ja käsitykset romuttuvat ja elämäkäsityksessä voi tapahtua radikaaleja muutoksia. Sellaisenaan samanlaisena säilyvyyttä ei ole. Luovuus elää jännitekentässä, jossa on edettävä yhä syvemmälle asioiden hajoamiseen, jotta samanaikaisesti tapahtuisi uuden muodostumista. (Graae 1991, 8.) Luova prosessi ja ongelmanratkaisu etenevät samalla tavalla ja niitä pidetään usein toistensa synonyymeina.

Luovuus on mahdollisimman laaja-alaista ihmisen potentiaalin hyödyntämistä erilaisissa tilanteissa. Luovasti tehty työ tehdään uutta tavoittaen, keskittyneesti ja arvostelukykyisesti. Luovasti toimiva ihminen on suostumaton tekemään asioita rutiininomaisesti. Kaikki toiminta vaatii vaivannäköä. Jos tavoittelee turvallista maailmaa pelkää omimman itsensä julkituomista, tai on väsynyt, laiska, haluton antamaan persoonallisuudestaan toisille. Luova toimiminen on keskittymistä työhön niin, että näkee oman toimintansa laadun ja huomaa siinä olevat vahvuudet ja heikkoudet. Luovasti toimiva tekee uuden tilanteen osaavampana kuin edellisellä kerralla. Edellytyksenä edistymiselle on, että toimija on ”tässä ja nyt” -tilassa kokonaisvaltaisesti. Toiminnan käsityöläismäisyys takaa tilanteen huomioimisen ja yksilöllisen paneutumisen työhön. Mikään ei tällöin ole valmista, vaan jokainen tilanne on uusi ja tuntematon ja antaa samalla toimijalle mahdollisuuden muuttumiseen. Äly estää usein muutoksen tapahtumisen. Usein ihminen haluaa edistyä mutta ei muuttua.

Jos on oman elämänsä kokija kaikki saa muuttua. Näin luovuus on oman itsensä kadottamista. Kokemuksen tulee vaikuttaa ihmisessä. Siitä syntyy luottamus omaan selviytymiseen.

Luovan onnistumisen hetket ovat omien kynnyksien ja rajojen ylittymisen hetkiä. Tapahtumisen aikana oma harkinta, älykkyys ja osaaminen ylittyvät, alitajunta työstää asioita ja ihminen kokee oivalluksia. Luovuus ei ole kokemuksena tietoisuudessa vaan luova työ vaatii vahvuuden käynnistää itsensä kokonaan toimimaan uudessa tilanteessa. Oman ominaislaadun löytäminen itsessään vaatii, että jossain asiassa on käynnistänyt koko persoonallisuutensa toimintaan. Kun ihminen kiinnittää tarpeeksi syvästi huomion itsensä ulkopuolelle hän pääsee lähemmäksi todellisuutta ja toiminta itsenäistyy. Henkinen velttous panee ihmisen haluamaan, että toinen valitsee hänen puolestaan ja kantaa myös vastuun. Perusasenteiden täytyy olla luovan dynamiikan suuntaiset, jotta luovuus kukostaisi. Luovuus on erityisen harjaantunutta aidon oppimisen kykyä. Luova oppiminen on näin aktiivista oppimista. Tällöin osaaminen ei ole muistin täyttämistä vaan herkistymistä osaavaksi. Luovuus on näin itsensä osaavaksi kasvattamista. Osaamisen tila ei ole staattinen vaan toimijan on aina uudelleen viritettävä itsensä oppimisen tilaan.

5 Luovuuden kehittäminen Korda-pedagogiikan mukaan

Kordaksi kutsutaan linjaa, joka yhdistää ympyrän kaksi pistettä toisiinsa. Corda on myös sydän-sanana monikkomuoto latinaksi. Arkisessa puheessa sydäntä pidetään yksilön persoonallisuuden ja sisimmän olemuksen symbolina. Kordainstituutissa Tukholmassa työskennellään yksilön luovuuden ja vuorovaikutuksen edistämiseksi ennen kaikkea ryhmädynaamisten prosessien kautta. Ryhmät pyritään järjestämään niin heterogeenisiksi kuin mahdollista osallistujien iän ja ammattien suhteen, jotta harjoitustilanteista saataisi mahdollisimman paljon oppia. (Lipschütz 1976, 11.)

Oppimisen yhtenä tavoitteena korda-pedagogikassa katsotaan olevan demokraattisempi yhteiskunta, jossa kansalaisilla olisi halu osallistua yhteiskunnan kehittämiseen. Mielestäni korda-pedagogikassa itsensä tuntemisen kautta pyritään vahvasti tunnepainotteisen luovuuden kehittämiseen.

Kordaprofiili toimii tavoiteohjelmiana, jonka eri osioita pyritään harjoittamaan, ammatista riippumatta erilaisissa elämänyhteyksissä. Näin korda-systeemi ei ole lopullinen vaan se muuttaa muotoaan asiayhteyksien muuttuessa. Kaksi 70-luvulla aiheesta kirjoitettua kirjaa eivät myöskään ole vanhentuneita, koska niissä kerrotaan

perusidea, jota jokainen soveltaa persoonallisuutensa mukaan. Systeemi on todella luova, uutta etsivä.

Kordaryhmissä harjoitellaan luovuutta kaikkien eri aistinalueiden harjoituksin. Harjoituksiin kuuluu aluksi lämmittelyvaihe, jolloin ryhmänohjaaja antaa väljät toimintaohjeet, jotta tuotoksia voi syntyä monenlaisia. Toimintavaiheessa osallistuja antaa harjoitukselle muodon ja lopuksi on aina keskusteluvaihe, jolloin pohditaan harjoitusprosessia ja sen vaikutuksia yksilöön. Alkuvaiheessa harjoituksissa käytetään erilaisia materiaaleja mutta mitä harjaantuneempi ryhmä on sitä vähemmällä rekvisiitilla toimitaan. Harjaantuneissa ryhmissä jokainen kertoo henkilökohtaisista oppimistavoitteistaan ja kirjoittaa päiväkirjaa oppimiskokemuksistaan. Henkilökohtaisena oppimistavoitteena voi olla esimerkiksi avun pyytäminen, jos sen kokee normaalisti vaikeaksi tai kieltäminen, rauhallinen keskustelu tilanteissa, joissa helposti suuttuu yms. Oppimisessa pyritään ensin näkemään oppimistavoitteita ja sitten harjoittelemaan tavoitteiden suuntaisesti. Palautetta annetaan vain pyynnöstä, mutta palautteen pyytämiseen kannustetaan.

Kordapedagogiikassa tehdään yksilö-, pari- ja ryhmäharjoituksia. Opettajan tulee olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppijan kanssa nähdäkseen milloin hän on edennyt sisäisessä, spontaanissa työskentelyssään sille tasolle, että pystyy olemaan oma itsensä yhteistyössä toisten ja lopulta suuremman ryhmän kanssa. (Lipschütz 1976,84.)

Kirjallisuutta luettaessa käsiteltävää asiaa tarkastellaan aina omia kokemuksia hyväksikäyttäen. Omat kokemukset käsiteltävästä aiheesta kirjoitetaan muistiin ja niistä keskustellaan kolmen hengen ryhmissä. Ryhmän yhteisen raportin pohjalta käydään oppimiskeskustelu opettajien kanssa. Näin toimien teoria muuttuu eläväksi ja jos itsellä ei ole kokemusta voi toisella ryhmäläisellä olla ja kuullessaan toisen kokemuksesta oppija sitoo teorian helpommin käytäntöön. Myös ryhmäprosessia tarkastellaan oppimiskokemuksena. Kordaryhmissä oppiminen perustuu näin reflektiivisyyteen.

Kordapedagogiikassa luova toiminta ja ryhmädynaamiset prosessit nivoutuvat toisiinsa. Se on dynaamisen pedagogiikan metodi, jossa ohjaaja kuuntelee aina ryhmäläisten toiveita ja on valmis muuttamaan opetustaan ja suunnitelmiaan. Ohjaajan tehtävänä on kannustaa itseohjautuvuuteen eikä hän anna ratkaisumalleja. Mallioppimista ei pidetä suotavana. Lopputulosta ei pidetä tärkeänä vaan osallistujien työprosessia. Mitä enemmän ryhmässä odotetaan autoritääristä ohjaamista sitä vähemmän opettajan tulee ohjata. (Lipschütz 1976, 53.) Koska kordaryhmien

tavoitteena ei ole ensisijaisesti ammattitutkinto vaan persoonallisuuden kehittäminen, harjoitusten lopputuloksella ei ole suurta merkitystä.

Ryhmänohjaajakoulutuksessa ovat ohjaajan taidot ja niissä kehittyminen myös päämäärä. Ryhmän ohjaajan tulee huolehtia ryhmäläisten keskinäisestä tasavertaisuudesta ja ryhmän ilmapiiristä (Lipschütz 1976, 55). Jos ryhmässä osallistuja kokee olonsa turvalliseksi hän pystyy paremmin tutkimaan omaa toimintaansa ja uskaltautuu taas uusiin toiminnan muotoihin. Kun yksi uskaltautuu ylittämään rajojaan voi toinenkin uskaltautua aikaisempaa enemmän. Voidaan puhua kahdesta vapautumisprosessista, joiden välillä on saumaton yhteys: ryhmän ja yksittäisen osallistujan. (Lipschütz 1976, 61.)

Kritiikin pelko ja itsensä kadottamisen pelko estävät yksilöä ilmaisemasta itseään luovasti. Mitä enemmän luovia taitoja käyttää sitä enemmän resursseja itsestään löytää. (Lipschütz 1976, 62.)

Jos harjoituksen tekee tavanomaisesti tai niinkuin luulee toisten odottavan sen tehtävän, kadotetaan harjoituksen uutta luova elementti ja tehtävän merkitys menetetään (Lipschütz 1976, 64).

Keskittyminen on tahdonalaista ja emotionaalista toimintaa. Keskittymistä tarvitaan luovuuden vapauttamiseen. Kun osallistuja uskaltaa sitoutua tunteidensa puolesta ja kantaa vastuun tunteistaan hän voi käyttää persoonallisuuttaan laajemmin toiminnassaan. Joustavuus ja ulkoatulevien impulssien hyödyntäminen kuuluvat luovuuteen. (Lipschütz 1976, 68.)

Freudin mukaan tunteista puhuminen on tärkeä väylä itsensä tuntemisprosessissa. Puhuessaan tunteistaan ymmärtää paremmin miksi tuntee tiettyjä tunteita erilaisissa tilanteissa tai ainakin pääsee ratkaisun jäljille. Harjoitusten jälkikeskusteluilla on tärkeä merkitys tunteiden hahmottamisessa ja kokemuksen jakamisessa ryhmäläisten kesken. (Lipschütz 1976, 98.)

Spontaanisuus on dynaaminen prosessi joka edellyttää vapautta. Spontaanisuus tekee yksilön ympäristöstä tuleville impulsseille vastaanottavaiseksi ja päästää persoonallisuuden tiedostamattomiin varastoihin. Mielikuviutus liittyy läheisesti spontaanisuuteen. Spontaanisissa luomisessa mielikuviutuksella on mahdollisuus käyttää enintään aineistomäärää. Dynaamisessa pedagogikassa käytetään mm. psykoanalyttistä assosiaatiotekniikkaa kehittämään spontaanisuutta. (Lipschütz 1976, 69 - 70.)

Mielikuvien luomista ensiksi koetuista ja myöhemmin assosioiduista asioista ja niistä keskustelemista pidetään dynaamisessa pedagogiikassa ryhmäläisten välisinä tärkeinä luottamusharjoituksina. (Lipschütz 1976, 72.)

Roolit voivat tuntua turvallisilta mutta ne jäykistävät samalla yksilön toiminnanvapautta. Rooleista vapautuminen on myös osittaista luopumista luomastaan identiteetistä. Kordaharjoituksissa oppijaa kehoitetaan kokeilemaan itselleen vieraita toimintamalleja. Niiden avulla osallistuja huomioi reagoimismallejaan ja hän alkaa miettiä miksi hän toimii niinkuin toimii ja voi näin muuttaa toimintatapojaan. Toisaalta hän saa kokemusta toisenlaisesta reagoinnista ja oppii samalla toisten ihmisten reagoimistapoja. (Lipschütz 1976, 82.)

Kordaprofili muodostuu osatavoitteista, joihin oppija pyrkii omassa oppimisprosessissaan. Kyse ei ole konkreettisista käyttäytymismalleista vaan sisäisistä suhtautumistavoista ja elämänasenteista. Tärkeä osatavoite on luottamuksen ja turvallisuuden kokeminen ryhmässä. Osallistujan tulisi uskaltaa ja jaksaa pyrkiä muutokseen. Dynaaminen pedagogiikka pyrkii ohjaamaan osallistujaa omiin toimintamalleihin ja kokemuksiin. Kokeilunhalukkuus auttaa löytämään uusia ratkaisuja. Mitä enemmän osallistuja sitoutuu tunteella aiheeseen sitä enemmän hän voi iloita toiminnastaan. Harjoitusten tulisi sentähden olla merkityksellisiä. Oppijan tulisi vapautua itsenäisyyteen ja spontaanisuuteen. Keskittyminen ja rentoutuminen vapauttaa osallistujaa toimimaan. Ihminen tarvitsee mielikuvitusta ja eläytymistä ollakseen luova ja kyetäkseen asettumaan toisen henkilön asemaan. Aistitietoisuutensa kautta oppija voi havainnoida omia tiedonhankintatapojaan. Nonverbaali, kuvallinen ajattelu mahdollistaa luovasti toimimisen. Harjoitukset, joissa kokemuksille annetaan muoto, kuvallinen, sanallinen, liikkeenä, väreinä, äänimaisemana yms. lisäävät ryhmän luottamuksellista ilmapiiriä ja yhteistyötaitoja.

Kokemukset tulee osata pukea myös sanalliseen muotoon. Parikeskusteluja, etenkin tunteista puhumista, ryhmän jäsenten välillä pidetään korda-pedagogiikassa erittäin tärkeinä. Olemassaolon tarkoituksenmukaisuuden kokeminen liittyy läheisesti valinnanmahdollisuuden kokemiseen. Autoritäärinen ohjaaminen ja kasvatus estää yksilön mahdollisuuksia kokea valinnanmahdollisuuksia ja estää näin jatkuvan persoonallisen kehityksen ja itsensä toteuttamisen. Yksi tärkeimmistä tavoitteista dynaamisessa pedagogiikassa on yksilön itsetunnon vahvistaminen itsetuntemuksen kautta. Itsetuntemus lisääntyy kun oppija voi ryhmässä tarkastella omia toimintatapojaan. Tilanteissa eläminen, sitoutuminen käsillä olevaan hetkeen, auttaa avoimuuteen ja vastaanottavuuteen. Vastuu ja tilannetietoisuus kuuluvat

dynaamisen pedagogiikan mukaan kaikkeen inhimilliseen kanssakäymiseen. Vastuun ottaminen ei tarkoita autoritääristä velvollisuudentuntoa, vaan vapautta antaa oma persoonallisuus yhteiseen käyttöön. Korda-toiminnassa oppija työskentelee intensiivisesti oman ryhmäkäyttäytymisensä parissa. Yhteiselämän sujumiseksi oppija pyrkii lisäämään ymmärrystään omasta itsestään ja kanssaihmisistään. Ryhmäläisten kysymystenasettelutaidot tuovat usein ryhmäläisten välille kunnioittavan ja ymmärtävän ilmapiirin. Näitä taitoja ihminen tarvitsee lähestyessään toisia ihmisiä arkoja asioita käsiteltäessä arvokkaasti ja sitoutuen toisen asiaan. Ohjaajan tehtävänä on auttaa oppijaa näkemään ongelma useista näkökulmista. (Lipschütz 1976, 101 - 123.)

6 Luovuus fysioterapiassa

Koska luovuuteen liitetään uuden keksiminen, yleishyödyllisten keksintöjen tekeminen, voidaan fysioterapiavälineiden, tutkimuskäytäntöjen ja uusien hoitomuotojen kehittäminen lukea tähän luovuuden kategoriaan. Harva fysioterapeutti kuitenkaan ylittää tämän tasoiseen luovuuteen. Arkipäiväisissä vuorovaikutus- ja hoitotilanteissa jokaisella fysioterapeutilla, on kuitenkin mahdollisuus tehdä työnsä luovasti. Myös työn monipuolisuus antaa siihen mahdollisuuden. Luovat henkilöt pystyvät sopeutumaan lähes kaikenlaisiin tilanteisiin ja pääsevät tavoitteisiinsa erilaisin keinoin (Csikszentmihalyi 1997, 51). Luova toimintatapa on palkitsevaa. Älykkyudessa menestyvät ihmiset etsivät palkkiota ja heitä palkitsee luovuus (Sternberg 1997, 211).

Luovuutta tarvitaan kaikissa sellaisissa toimissa missä uutta informaatiota integroidaan aikaisempaan tietoon. Ilman luovuutta ei voida kaikkea saatavilla olevaa informaatiota, kokemusta ja vanhoja havaintoja käyttää hyväksi toiminnassa. (de Bono 1995, 17.) Fysioterapeutin työssä jokaisessa potilaskontaktissa saadaan uutta tietoa, mikä tulisi yhdistää aikaisempiin tietoihin ja hoitokokemuksiin. Tiedon soveltaminen vaatii mielikuvitusta, tunneherkkyyttä, omaperäisyyttä ja sisäisen todellisuuden kuuntelemista.

Luovuus painottuu fysioterapiassa keksivään luovuuteen hoitajan auttaessa potilasta hänen liikunnallisissa ongelmissaan, potilaan ehdoilla ja hänen tavoitteidensa suuntaisesti. Fysioterapeutin luovuus on myös produktiivista eli tuottavaa luovuutta, jolloin hän kehittää uusia toimintaa tukevia mahdollisuuksia tai apuvälineitä potilaalle. Fysioterapiaan kuuluu myös uudistava luovuus, jolloin pyritään kehittämään elämän perusasioita. Näitä luovuuden ulottuvuuksia voidaan kutsua rationaalisen luovuuden osa-alueiksi.

Sana fysioterapia tarkoittaa kehon hoitamista. Ihminen on kuitenkin psykofyysinen kokonaisuus ja kaikessa hoidossa tulisi potilas huomioida kokonaisvaltaisesti. Fysioterapialla tarkoitetaan niitä toimenpiteitä, joilla pyritään parantamaan sairauden tai vamman aiheuttamia toiminnanvajavuuksia (Brodin 1978, 9). Fysioterapian tarkoituksena on ehkäistä, korjata ja korvata ihmisen liikkumisen ja toimintakyvyn häiriöitä ja ylläpitää ja parantaa jäljelläolevaa toimintakykyä (Lehtonen & al. 1987, 4).

Fysioterapia on sekä terveiden että sairaiden ihmisten perusliikkumisen ja toimintakyvyn ylläpitämistä ja edistämistä terveystieteiden, liiketerapian ja fysikaalisen hoidon keinoin. Se on fysioterapeutin tekemään tutkimukseen, hoidon suunnitteluun ja arviointiin perustuvaa asiakkaan / potilaan verbaalista ja manuaalista ohjausta ja aktivointia sekä asiakkaan / potilaan tukemista käyttämään parhaalla mahdollisella tavallaan liikunnallisia voimavarojaan. (Holma & al. 1988, 2.)

Fysioterapeutin työnkuva vaihtelee suuresti riippuen siitä missä hän työskentelee. Yksityisen fysikaalisen hoitolaitoksen palvelut ulottuvat hieronta ja kylpypalveluista huippu-urheilijoiden fysioterapiaan.

Terveyskeskusten fysioterapiapalveluja ovat poliklinikkatoiminta, johon usein kuuluvat myös kotikäynnit, jolloin potilaita ohjataan tulemaan paremmin toimeen kotiympäristössä, lähinnä liikkumisen kannalta ja osaston potilaiden fysioterapia. Tavoitteena voi olla terveyden heikkenemisen estäminen, kunnon ylläpitäminen tai kohentaminen. Hoidot voidaan antaa yksilöhoitoina tai ryhmissä. Terveyskeskusten kuntoutusyksiköt ylläpitävät myös apuvälinelainaustoimintaa.

Keskus- ja aluesairaaloissa fysioterapeutin työ on yleensä suuntautunut sairausryhmien mukaan. Teho-osastolla työskentelevä fysioterapeutti toimii muun henkilökunnan kanssa saumattomassa yhteistyössä, tiimissä. Muillakin osastoilla fysioterapeutti on työryhmän jäsen omalla ammatti-alallaan. Toiset ovat työnsä kautta erikoistuneet sydänsairauksiin, toiset halvauspotilaiden hoitoon ja jotkut taas ortopedisiin potilaisiin jne.

Fysioterapeutin asiakaskunnan voi jakaa myös iän mukaan. Erikoistuminen lastenfysioterapiaan tapahtuu työn kautta niinkuin vanhustenkin hoito. Työikäisten fysioterapiapalvelut ovat myös oma tehtäväkenttensä työympäristön ergonomisista näkökohdista työrasituksen aiheuttamien sairauksien korjaamiseen liikunnan ja kipuhoitojen sekä oikeiden asentotottumusten ohjaamisen kautta.

Hoitoprosessin toteutumisen perusta on vuorovaikutussuhde. Rogersin mukaan auttamissuhteessa ainakin toisen osapuolen tavoitteena on edistää toisen kasvua, kehitystä, kypsymistä sekä toiminta- ja selviytymiskyvyn paranemista. Kingin mukaan hoitaja-asiakas-/ potilassuhde on oppimiskokemus, jossa kaksi ihmistä toimii vuorovaikutuksessa kohdatakseen terveysongelman, ratkaistakseen sen mahdollisuuksien mukaan yhdessä ja löytääkseen keinoja selviytyäkseen tilanteesta. Aiken ja Aiken painottavat empaattista ymmärtämistä hoitosuhteessa. Muita tärkeitä hyvän hoitosuhteen ominaisuuksia heidän mukaansa ovat myönteinen huomioon ottaminen ja aitous, ilmaisun konkreettisuus ja täsmällisyys, asianmukainen avomielisyys, spontaanisuus, luottamuksellisuus, intensiivisyys, joustavuus ja asialle omistautuneisuus. (Sundeen & al. 1987, 127 - 128.)

Sairaus voidaan kokea kriisinä, joka tuottaa ahdistusta. Ahdistuneisuus on subjektiivinen kokemus, jota ei voida suoraan havainnoida (Sundeen & al. 1987, 166). Hoitaja voi kokea ahdistusta kokiessaan kyvyttömyyttä auttaa potilasta hänen ongelmissaan. Ahdistuksen kasvaessa lievästä vaikeaan tasoon ja edelleen paniikkiin ihmisen havaintokyky, tietoisuus ja vuorovaikutus ympäristön kanssa vähenevät (Sundeen & al. 1987, 167). Kun potilas on tällaisessa tilassa ammattitaitovaatimukset fysioterapeutilla lisääntyvät entisestään.

Yleisesti voidaan terveydenhuoltotyötä luonnehtia ihmissuhdetyöksi. Ihmissuhdetyössä, Kalimon mukaan (1979) työn sisältönä on jatkuva toisen ihmisen välitön kohtaaminen. Terveydenhuoltotyössä voidaan puhua laadullisesta ja määrällisestä ihmissuhdekuormituksesta, millä tarkoitetaan potilaiden määrää ja potilassuhteen intensiteettiä. Potilaiden ikä ja sairauden laatu vaikuttavat työn kuormittavuuteen. (Vaittinen 1988, 21.) Kuormittava työ vaatii luovaa otetta, jotta sitä jaksaisi tehdä.

Fysioterapiatyö on dynaamista eli se on vaihtelevaa. Toimenpiteiden erilaisuus ja potilaiden yksilöllinen hoito vaatii fysioterapeutilta jatkuvaa huomiointia, johtopäätösten tekemistä ja toimintaa. Työ on myös vastuullista ja vaatii hoitajalta kykyä kuunnella ja keskustella, opettaa ja ohjata. Kokonaisuuksien hahmottaminen ja asioiden välisten riippuvuussuhteiden analysointi sekä niiden tärkeysjärjestyksen ymmärtäminen kuuluvat myös fysioterapia-ammattin hallintaan.

Kommunikointitaito sekä potilaiden että ryhmätyöhön osallistuvien toisten terveydenhuoltoalan ammattilaisten kanssa on välttämätöntä. Kommunikaatio on Stewartin mukaan psykofyysinen tapahtuma, jonka tehtävänä on tarkoitettun merkityksen esiin tuominen (Sundeen & al. 1987, 87). Kommunikoinnista suurin osa

on sanatonta, minkä havaitsemiseen tarvitaan kaikkia aisteja (Sundeen & al. 1987, 90) sekä tulkitsemiseen lisäksi runsaasti muita taitoja.

Fysioterapeutti tarvitsee sekä rationaalista että tunnepainotteista luovuutta, koska ammatti vaatii omien tunteiden hahmottamista, ymmärtämistä ja tunteidensa käsittelytaitoja sekä potilaan tunteiden oivaltamista ja niiden vaikutusten ymmärtämistä koko hoitoprosessin kannalta. Vuorovaikutustilanteet terapiasuhteissa ja itse terapiasuhte vaikuttavat sekä hoitajan että hoidettavan tunteisiin. Lisäksi heillä on omat reagoititapansa ja menneisyytensä, niin käsitellyt kuin käsittelemättömätkin tunteet. Hoitotilanteeseen sitoutuminen voi houkuttaa esiin tilanteita, joihin valmentautuminen on mahdotonta, siksi opetuksessa tulisi mielestäni käsitellä myös tunnepainotteista luovuutta.

Fysioterapeutti kohtaa työssään ihmisiä, joilla on sairauden tai vamman aiheuttamia toiminnanvajavuuksia, jolloin erilaisuus vaihtelee voimakkaasti potilaasta toiseen, hetkestä toiseen. Juuri kun ajattelee hallitsevansa tilanteen saattaa esimerkiksi potilaan neurologiset ongelmat kääntää tilanteen pääläelleen. Toisen ihmisen ymmärtäminen vaatii itsensä ymmärtämistä ja toisen kuuntelutaitoa. Luovasti toimiva fysioterapeutti pyrkii näkemään tilanteen mahdollisimman ehjänä ja lisäämään siihen ammattinsa mukaiset toiminnat joustavasti ja rakentavasti. Terapeutti-asiakas suhde on molemminpuolinen oppimiskokemus, jossa tulisi vallita turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. Ohjauksen tulisi toimia inhimillisesti tasavertaisuuden hengessä ilman uhkailua tai pelottelua. Hoitajan aito, empaattinen suhtautuminen, hänen ilmaisunsa konkreettisuus ja täsmällisyys, asiaan paneutuminen ja avomielisyys antavat vuorovaikutuskumppanille, potilaalle, mahdollisuuden luovaan kanssakäymiseen. Hoitaja -potilas -suhteessa hoitaja voi virheellisesti ottaa auktoriteettiaseman ja estää näin oman ja potilaan luovan kanssakäymisen. Hyvä itsetuntoinen hoitaja antaa tilaa potilaan tunnetiloille ja pystyy kysymyksillään ja kommentteillaan auttamaan potilasta löytämään uusia näkökulmia omiin ongelmiinsa.

Fysioterapeutin työssä luovuus näkyy myös oikeiden hoitometodien valinnassa tai tuloksettomien hoitokäytäntöjen vaihtamisessa uusiin. Koska fysioterapeutin työ on vaihtelevaa vaatii potilaiden yksilöllinen hoito jatkuvaa havainnointia ja muuntuvaa, luovaa työtapaa.

7 Luovuus fysioterapian luokahuoneopetuksessa ja -oppimisessa

Muutoksen maailma vaatii aktiivisia, itsenäiseen työskentelyyn pystyviä ihmisiä sekä opettajina että fysioterapeutteina. Koska muutokset ovat ennalta määräämättömiä ja huonosti ennustettavia ei koulutuksen tavoitteena voi olla yksiselitteisiä, muuttumattomia opetuksen tai opettajan piirteitä. Motivoituneet ihmiset ovat itse valmiita muuttumaan ja muuttamaan ympäristöään. Luovaan työskentelyyn oppimiseen liittyvät läheisesti kriittinen ajattelu, reflektiivinen oppiminen, ongelmanratkaisu, aktiivinen oppiminen, mielekäs oppiminen, innovatiivinen oppiminen ja itseohjautuvuus.

Ammattityön oppiminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: motivaatio- ja orientaatiovaihe, uuden asian omaksumisvaihe ja tiedon käyttö- eli harjoittelu- ja soveltamisvaihe (Kiiskinen 1988, 68 - 74). Oppimisprosessi käynnistyy tehokkaasti, jos oppija kokee sen henkilökohtaisesti tärkeäksi ja kun opittava asia liittyy oppijan aikaisempiin kokemuksiin, taitoihin ja tietorakenteisiin. Aktiivinen, motivoitunut oppiminen mahdollistuu vain, jos oppimisella on tavoitteet, mitkä lisäävät motivoituneisuutta. Motivoituneisuuteen vaikuttaa myös yleiskuvan muodostuminen opittavasta kokonaisuudesta oppimisen alkuvaiheessa. (Kiiskinen 1988, 67.)

Uuden asian omaksumisvaiheessa oppimisprosessissa oleva opiskelija täydentää orientoitumisvaiheessa muodostunutta kuvaa opittavasta kokonaisuudesta, pyrkii ymmärtämään opittavan ilmiön oleelliset piirteet syvällisesti ja integroi opittavat sisällöt toisiinsa ja omaan persoonaansa. Oppija on prosessissaan yhteydessä oppimistehtävään ja opetusprosessissa olevaan opettajaan, joka auttaa oppijaa hahmottamaan opittavan ilmiön ydinkohdat ja niiden väliset toiminnalliset suhteet, kehittää oppijan suhtautumista opittaviin sisältöihin ja auttaa oppijaa integroimaan sisällöt toisiinsa ja osaksi omaa persoonallisuuttaan. Oppimistehtävät ovat ilmiöitä kuvaavia, jäsentäviä ja selittäviä yleisiä periaatteita ja lainalaisuuksia, teoreettisia käsitteitä, kriittisiä ydinkohtia ja esimerkkejä. Oppimistehtävillä tulee omaksumisvaiheessa olla laaja todellisuudenvastaavuus ja edellytykset ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. (Kiiskinen 1988, 74.)

Tiedon käyttö- eli harjoittelu- ja soveltamisvaiheessa oppimisprosessissa oleva opiskelija käyttää tietoja pohtien, suunnitellen ja ongelmoiden. Hän käyttää tietoa monenlaisin harjoittelumenetelmin (motorisin ja menttaalisin) ja monenlaisin vaihtelevin tehtävin erilaisissa tilanteissa sekä integroi opittavat sisällöt toisiinsa ja omaan persoonaansa. Oppija on yhteydessä sekä opettajaan että oppimistehtäviin.

Opetusprosessissa oleva opettaja auttaa ilmiöiden ydinkohtien ja niiden välisten suhteiden ymmärtämisessä niiden käyttöä harjoiteltaessa ja testattaessa. Opettaja kehittää oppijan suhtautumista opittavia sisältöjä ja niiden käyttöä kohtaan sekä auttaa oppijaa integroimaan sisällöt toisiinsa ja osaksi oppijan persoonallisuutta. Tiedon käyttö- eli harjoittelu- ja soveltamisvaiheessa oppimistehtävät ovat periaatteiden, lainalaisuuksien, uusien käsitteiden käyttämistä ja kokeilemista erilaisin menetelmin, suunnittelua ja sovelluksia erilaisin menetelmin. Oppimistehtävillä on yhteyksiä eri tehtävien kesken ja oppijan henkilökohtaiseen todellisuuteen. (Kiiskinen 1988, 74.)

Nämä Kiiskisen kuvaamat ammattioppimisen kolme eri vaihetta kuvaavat parasta mahdollista, optimaalista opettamis- ja oppimistilannetta. Kuvauksen jokaisessa vaiheessa vuorovaikutus oppijan, opettajan ja oppimistehtävien välillä on itsenäiseen, luovaan ajatteluun ja ammatin hallintaan tähtäviä. Kiiskisen mallista ei kuitenkaan näy resurssien vaikutukset esim. ajankäytön mahdollisuus tai niukkuus, suuret samanaikaiset oppijaryhmät ja opittavien asioiden laajuus ja tilojen ja tarvikkeiden mahdollinen niukkuus yms.

Opettamisella on aina oltava tavoite ja opettajalla on synnyttävä innoitus opettaa. Opettaminen edellyttää sisäistä näkemystä, välitöntä tajuamista ja improvisaatiota, luovaa toimintaa. (Soininen 1995, 167.) Tavoitteiden hierarkiassa, Suonperän mukaan, viisi tasoa: hahmottaminen, reagoiminen, suora toiminta, jäsentynyt toiminta ja ylimpänä luova toiminta. Näihin kaikkiin on vaikutuksensa ärsykeympäristön havaitsemisella ja persoonallisuuden toiminta-alueella. Luovassa toiminnassa kognitiivisella toiminta-alueella tapahtuu arviointia, affektiivisellä sisäistämistä ja psykomotorisella alueella luomista. (Aarnio & al. 1991, 51.)

Oppiminen on kasvamista. Terveystieteiden ammattiteihin kasvamisen ydinkohtia ovat ihmistuntemus, ihmisen henkisen, fyysisen ja sosiaalisen olemuksen kokonaisuuden hahmottaminen ja terveydenhuoltoammattilaisen kyky omien inhimillisten, ammatillisten ja sosiaalisten taitojen realistiseen hahmottamiseen (Vaittinen 1988, 95). Vaittisen kuvaamat ominaisuudet liittyvät läheisesti kriittisen ajattelun piiriin. Fysioterapian opetuksessa pitäisi olla kriittisen ajattelun opetusta ja rationaalisen luovuuden lisäksi tunnepohjaista luovuutta.

Ajattelu on osa oppimisprosessia koska se liittyy ihmisen tapaan havainnoida, vastaanottaa informaatiota, muistaa ja soveltaa sekä ilmaista näkemyksiään (Virta 1995, 137). Kriittistä ja luovaa ajattelua sekä tahdon pohjalta tapahtuvaa toimintaa, voidaan edistää erilaisten kysymysten avulla. Tärkeitä ovat selvennyskysymykset,

olettamuksia luotaavat kysymykset, syitä ja näyttöä luotaavat kysymykset, näkökantoja ja perspektiivejä luotaavat kysymykset, johtopäätöksiä ja seurauksia luotaavat kysymykset ja kysymystä luotaavat kysymykset. (Takala 1992, 206.) Henkisenä toimintana kriittisessä ajattelussa, Beyerin mukaan, on kaksi eri ulottuvuutta. Ensinnä se on ihmisen yleistä henkistä asennoitumista kuvaava ominaisuus ja toisaalta se koostuu monista erillisistä ajattelun taidoista, jotka kaikki ovat luonteeltaan analyttisiä ja arvioivia. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi tietolähteen luotettavuuden arvioiminen, tosiasioiden erottaminen arvottavista lauseista, toteamuksen täsmällisyyden arvioiminen, asenteellisten käsitysten tunnistaminen, argumentin vahvuuden arvioiminen jne. (Virta 1995, 138.) Mitä, missä, milloin kysymysten lisäksi on tiedonhankintatilanteissa tärkeää kysyä miksi. Miksi, on tärkeä kysymys organistisessa maailmankäsityksessä, jonka perusmetaforana toimii harmoninen kokonaisuus. Tällöin tiedonhankintastrategiana toimii integroivien synteisien muodostaminen ja tiedon perusyksikkönä toimii prosessi. (Heikkilä 1987, 9.)

Ongelmanratkaisutaitoja pidetään yhtenä luovuuden ulottuvuutena. Bransford katsoo, että ongelmanratkaisu on ongelmatilanteessa käynnistyvää ajattelua. Siinä henkilö ei pysty ratkaisemaan ongelmaa ainoastaan muistitietojensa pohjalta.

Ongelmanratkaisussa tunnistetaan ensin ongelma, joka jaetaan alaongelmiksi, sitten hahmotetaan tilanteen kokonaisuus minkä jälkeen etsitään vaihtoehtoisia ratkaisumalleja. (Virta 1995, 139.) Opetustyössä opettaja risteilee jatkuvasti ongelmanratkaisun osa-alueilla ja niin tulisi opiskelijankin oppitunneilla tehdä.

Reflektiota voidaan käyttää tekniikkana monella eri tavalla. Kouluttautuminen asiantuntijaksi perustuu vuorovaikutukseen kokeneemman henkilön kanssa, jonka käyttötieto on laajempi kuin mitä hän pystyy verbaalisti ilmaisemaan. Ei-kielellinen osaaminen perustuu intuitioon, mikä on tilanteiden välitöntä ymmärtämistä kokemustiedon perusteella. Intuitiivinen ymmärtäminen on analysoitavissa jälkikäteen oman toiminnan, ajatusten ja tunteiden analysoinnin kautta. (Tiuraniemi 1995, 156.) Oman toiminnan säätely perustuu reflektioon, aikaisempien kokemusten antaman tiedon soveltamiseen. Palautetta hakiessaan yksilö reflektoi. Reflektiivisessä oppimisessa lähtökohtana ovat oppijan omat, aikaisemmat kokemukset, joiden pohjalta pyritään abstraktiin ymmärtämiseen. (Tiuraniemi 1955, 149.) Opetuksessa opettajan tulisi ohjata opiskelijaa reflektioon.

Uudistuvassa eli innovatiivisessa oppimisessä on tutkiva ote. Se on aktiivista oppimista, jossa tiedonhankinta on oma-aloitteista, vuorovaikutuksellista. Siinä tietoa syväprosessoidaan ja käsitellään aktiivisesti. Tieto on aktiivisessa oppimisessä

hahmottamista. Oppiminen tulee mielekkääksi, laaja-alaiseksi ja luovaksi, opettavan tiedon muistamisen tarve vähenee, oppiminen tulee eläväksi ja oppijan tietomäärä lisääntyy sirpaleoppimista nopeammin. (Mela ja Sakari 1990, 115.) Opetuksessa systeemiajattelu kehittää kokonaisvaltaista ajattelutapaa, tarvetta etsiä eri ilmiöiden välisiä samankaltaisuuksia, mikä syventää tiedon tasoa. Kun muistaminen perustuu assosiaatioihin vähentyy unohtamisen mahdollisuus. Systeemiajattelussa luovuus ja päättelykyky lisääntyvät ja tiedon yhdistäminen auttaa ymmärtämään, että eri tieteiden opiskelu ei ole itsetarkoitus, vaan tieteet on luotu ongelmien ratkaisua varten. (Mela ja Sakari 1990, 125.)

Opettajan toimia rationaalisen luovuuden kehittäjänä Heikkilä kuvaa seuraavasti:

Opettaja

- käyttää runsaasti sellaisia opetustilanteita, joissa oppilas joutuu aktiiviseen ajatteluprosessiin ja tuottaa konvergentteja, divergentteja ja evaluoivia vastauksia asetettuihin ongelmiin
- käyttää vain harvoin muistisuorituksiin perustuvia tehtäviä
- välttää tuomitsevaa arviointia
- lisää omaperäistä reagointia, koska ei painota pelkästään ns. ainoita oikeita vastauksia, oikeakielisyyttä, yms.
- antaa mahdollisuuksia käyttää tietoja ja taitoja luovissa tehtävissä
- rohkaisee sporttaaniin ilmaisuun luomalla oppimistilanteisiin vapauttavan ja erilaiset persoonat hyväksyvän ilmapiirin
- tarjoaa virikkeellisen ja toiminnoiltaan vaihtelevan opiskeluympäristön
- esittää haastavia tehtäviä joita voi ratkaista persoonallisella tavalla
- arvostaa omaperäisiä ratkaisuja
- rohkaisee oppilaita tutkimaan uusia ideoita niiden käyttökelpoisuuden ja asiasisällön mukaan eikä opeta reagoimaan vihamielisesti uuteen ideointiin
- tarjoaa runsaasti sellaisia oppimistilanteita, joista puuttuu ulkopuolinen arvostelu tai joissa käytetään määrättyjä standardikriteerejä
- opettaa vapaissa harjoituksissa ja myös todellisissa tehtävissä rationaalisen luovan ajattelun taitoja: omaperäisyyttä, ideavuolautta, ideajoustavuutta, viimeistelykykyä, harkitsevaa ideoiden etsintää, arvostelusta pidättäytymistä ideoinnin ajaksi, vaihtoehtoisten ajattelumallien kokeilua, hypoteesien asettamista ja niiden testaamista
- opettaa tutkimuksen tekemisen tekniikkaa, oma-aloitteista asioihin perehtymistä, hankitun informaation järjestämistä ja hyväksikäyttämistä
- auttaa uusien kokemusten saamisessa ja niiden integroimisessa aikaisempiin tietoihin ja taitoihin. (Heikkilä 1984, 99-100.)

Tunnepainotteista luovuutta kehitettäessä korostuu kokonaisuutta painottavat tunnetekijät.

Emotionaalista luovuutta kehitettäessä ei järkiperaista yrittämistä huomioida. Koululuokassa tunnepainotteisen luovuuden stimuloiminen on huomattavasti vaikeampaa kuin rationaalisen luovuuden.

Luovuuden tunnetekijöitä kehitettäessä Heikkilä antaa seuraavia ohjeita:

- oppimisympäristössä tarjotaan runsaasti ärsykeitä ja se on monella tavalla vaihteleva
- opetetaan sellaisilla materiaaleilla ja menetelmillä, jotka tukevat opiskelijoiden persoonallisuutta eivätkä ole ristiriidassa opettajan persoonallisen otteen kanssa
- kaikille opiskelijoille annetaan persoonallisen itsensä ilmaisemisen vapaus
- käytetään oppimistilanteessa esiintyviä tekijöitä vapaasti ilman arvostelua, jotta opiskelijat saisivat persoonallisen tarttumapinnan tilanteisiin
- vähennetään luokkahuoneen ahdistavaa tunnetilaa, jolloin opettajalta vaaditaan henkisesti avartavaa ja hyväksyvää otetta
- oppimistilanteissa asiat voidaan nähdä vastakkaisina ja erilaisina, mutta niiden ei tarvitse riidellä keskenään
- ei korosteta eroja vaan etsitään yhteensopivuuksia
- muodostetaan kokonaiskäsityksiä ja laajoja näkemyksiä asioista
- tuetaan yksilöllisen prosessoinnin mahdollisuutta ja samalla siedetään erilaisuutta
- sallitaan ja tuetaan positiivisesti oppilaiden kasvamista ja muuttumista heidän omista lähtökohdistaan nousevien kognitiiviten ja affektiivisten mieltymysten suunnassa (Heikkilä 1984, 103-104.)

1960-luvulla kehitettiin 'opintoympäristön' käsite, jonka taustalla on Kurt Lewinin kenttäteoriaan perustuva näkemys käyttäytymisestä ympäristössä tapahtuvana suuntautumisena. Opintoympäristöön kuuluu ilmapiirin lisäksi opetusohjelmaan, fyysiseen ympäristöön, hallinto-organisaatioon ja resursseihin liittyviä tekijöitä. Ilmapiiri ei voi tuottaa oppimistuloksia ellei opiskelija itse panosta oppimiseensa. Opintoympäristö ei paljoakaan vaikuta itseensä luottaviin ja sisäisesti motivoituneisiin opiskelijoihin. (Häyrynen & al. 1992, 17.)

Ramstedin tutkimus (1981) osoittaa, että opetuksen puitetekijöillä ja pedagogiikalla on merkittävä vaikutus oppimisen syvyyteen. Oppimisen syvyys viittaa laadullisiin eroihin opittavan aineksen ymmärtämisessä ja osaamisessa. Mahdollisuudet suoritustapojen vaihteluun virittävät syvällistä opiskeluotetta. Mainitun tutkimuksen mukaan opettajan persoonallinen halu ymmärtää opiskelijoiden oppimisvaikeuksia vaikuttaa suotuisasti oppimistuloksiin. (Häyrynen & al. 1992, 18.)

Ilmapiiri voi olla hajanainen tai yhtenäinen. Yhtenäistä ilmapiiriä luovat mm. taloudelliset resurssit, tieteelliset perinteet sekä suhteellisen selkeät, yhteiset päämäärät. Vaarana on mahdollisesti persoonallisten erityispiirteiden niukka hyväksyntä. Ilmapiiritutkimuksissa opiskelijoiden vastauksissa heijastuu koettu laitosylpeys, opinto-ohjelman luoma kuormitus, turhautuneisuus tai vieraantuneisuuskin. (Häyrynen & al. 1992, 9.)

Koska hoidon etiikka estää potilailla harjoittelun opintojen alkuvaiheessa asetetaan luovuudelle fysioterapian luokahuoneopetuksessa suuria vaatimuksia, jotta opiskelijat saisivat kokea työskentelevänsä todellisten ongelmien parissa, eivätkä turhautuisi opetuksen etäisyyteen käytännön työstä. Opiskelijoiden paneutuminen ongelmiin ja omien keksintöjen riemu ilmenee luokahuoneopetuksessa, kun hankittu kokemus yhdistyy teorian tietoon eli kun tapahtuu mielekästä oppimista. Tällaisten oppimiskokemusten saavuttamiseen tarvitaan eri aistinkanavien aktivoitua, tilanteiden hahmottamisen opetusta, joustavuuteen kasvattamista, vastuun kantamisen ohjausta, itseohjautuvuutta, vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja. Arvokapasiteettia lisäävät pohdinnat, arvioinnit, keskustelut, kritiikki ja konfliktit.

8 Tutkimuksen tavoitteet, otos ja toteutus

Tämän työn tavoitteena on kuvata fysioterapian luokahuoneopetuksesta opiskelijan luovuutta lisääviä elementtejä sekä toimintatutkimuksen menetelmällä pyrkiä opettajien kanssa käytävän keskustelun avulla lisäämään niitä. Havainnoimalla opetusta, analysoimalla videonauhoittamani oppitunnit ja haastatteleamalla opiskelijoita pyrin saamaan selville fysioterapiaopetuksen luovuutta lisäävistä elementeistä. Koska luokahuoneen ilmapiiri on yksi luovuuden edellytys pyrin haastatteluillani ja havainnoimalla saamaan selville sen olemusta havainnoitavissa tilanteissa.

Kun tutkimusaihe selkiintyi pyysin Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen (nykyään Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitos ja Jyväskylän sosiaali ja terveysalan ammattikorkeakoulu) rehtorilta kirjallisen luvan suorittaa opinnäytetyöhöni kuuluvan tutkimusosan oppilaitoksen kuntoutusyksikössä. (Pyyntö ja lupa ovat liitteinä 2 ja 3.)

Koeotokseen sain suullisen luvan Helsingin IV terveydenhuolto-oppilaitoksen rehtorilta ja kaksi entistä työtoveriani päästivät minut kuvaamaan opetustaan. Toinen kuvattavista analysoi kanssani oman 90 minuutin opetuksensa. Sain näin toisen asiantuntijan apua nauhoituksen analyysiin. Koeotoksen analysoinnin jälkeen

tutkimuksen yhteydessä se tarkoittaa sitä, etteivät opettajan yksittäiset toimet riitä mitätöimään tai kohottamaan luovuutta, vaan kokonaisuuksien summalla on merkitystä.

8.1 Tutkimusongelmat

Opetuksen analysoinnin ja kehityskeskustelujen johtoajatuksena on fysioterapiaopiskelijoiden luovuuden mahdollistaminen ja kehittäminen luokkahuoneopetuksessa. Pyrin tarkastelemaan opettajan pedagogisia ratkaisuja, opiskelijoiden toimintaa ja luokkahuoneessa tapahtuvaa toimintaa luovuuden lisääntymisen kannalta. Tämän pohjalta tutkimusongelmiksi ovat tulleet seuraavat kysymykset:

1. Minkälaiset tekijät fysioterapian luokkahuoneopetuksessa lisäävät opiskelijan luovuuden kehittämistä?
2. Minkälaiset tekijät estävät opiskelijan luovuuden kehittämistä fysioterapian luokkahuoneopetuksessa?
3. Miten luovuuden kehittäminen painottuu rationaalisen- ja tunneluovuuden kesken?
4. Lisäsivätkö kehityskeskustelut opiskelijoiden luovuuden kehittämisen osa-alueita opetuksessa?

8.2 Opetuksen kuvaus, analysointi ja kehityskeskustelut

Johtoajatuksena opetuksen analysoinnissa on luovuus ja sen mahdollistumisen lisääminen kehittävän työntutkimuksen menetelmin. Analyysin runkona olen käyttänyt Jorma Heikkilän luovuuden kehittämisen ohjeita. (Liitteet 4 ja 5.)

Opettaja A:n ensimmäinen oppitunti

Opiskelijaryhmä on ylioppilaspohjaisia opiskelijoita ja heitä on tällä käytännön harjoittelun tunnilla kahdeksan. He opiskelevat VI:lla lukukaudella ja opiskeluaikaa heillä on jäljellä vajaa vuosi.

Ensimmäinen videoitava oppitunti alkoi aamulla klo 8.15 ja sen kesto on 90 minuuttia. Luokkahuoneessa on hoitopöytiä ja suuria terapiapalloja. Opiskelijat ovat pukeutuneet

rennosti verryttelypukuihin, opettajalla on T-paita ja verryttelyhousut. Kaikilla on helposti jaloista kolistettavat sisäkengät. Opiskelijat tuntevat minut entuudestaan oppilaitoksen opettajaksi, esittelen silti itseni ja asiani.

Oppitunti alkaa sillä, että opettaja johdattelee opiskelijat muistelemaan harjoituskentällä kohtaamiaan halvauspotilaita ja heille tyypillistä lihasvelttouden ongelmaa. Aiheesta on lyhyt keskustelu, johon opettajan lisäksi osallistuu kaksi opiskelijaa. Kaksi opiskelijaa alustavat päivän aiheeseen kirjallisen tehtävän pohjalta. Opettaja sitoo taitavasti opiskelijoiden sairaalatyöstä saamia kokemuksia päivän teemaan, motivoi opiskelijoita omien kokemuksiansa hyödyntämiseen uuden oppimisessa. Yleisesti opettaja on rauhallinen, tarkka, tasapuolinen kaikkien opiskelijoiden huomioimisessa ja kannustava. Tunnelma luokassa on asiallisen keskittynyt aiheeseen ja silti rento. Ennen oppitunnin alkua opettaja sanoo jännittävänsä minua, koska oppitunnin sisältö on erikoisalaani, mutta ei hänen erikoisalaansa suoritetun erikoistumistutkimuksen kannalta. Sanon tarkastelevani hänen toimiaan pedagogiselta kannalta en miinkään sisällölliseltä.

Opetus sijoittuu rationaalisen luovuuden kehittämiseen ja siinä erityisesti muutamaan toimintatapaan, joista tärkeimmät ovat:

- opettaja auttaa uusien kokemusten saamisessa ja niiden integroimisessa aikaisempiin tietoihin ja taitoihin (9 kertaa)
- opettaja tekee selvennyskysymyksiä, tehtävän vaikeusastetta nostavia kysymyksiä, yhteyskysymyksiä (13 kertaa)
- opettaa hankitun informaation jäsentämistä ja hyväksikäyttämistä (8 kertaa)
- opettaja antaa harjoittelurauhan (4 kertaa)
- opettaa vapaissa harjoituksissa ideajoustavuutta (2 kertaa), viimeistelykykyä (1 kertaa), vaihtoehtoisten ajattelumallien kokeilua, hypoteesien asettamista ja niiden testaamista (1 pitkäkö rupeama)
- opettaja antoi mahdollisuuden käyttää tietoja ja taitoja koko oppitunnin ajan, mutta erityisesti luovissa tehtävissä 2 kertaa
- opettaja kannusti ja rohkaisi spontaaniin ilmaisuun (3 kertaa) sanomalla kerran esim. ”Hyvä! Ilmapallo on oikein hyvä!”, kun opiskelija keksi harjoitusvälineeksi ilmapallon, koska kuviteltu potilas ei lihasheikkouden takia olisi jaksanut pidellä terapiapalloa.

Oppitunnilla oli myönteisen naurun pyrähdyksiä viisi kertaa. Opiskelijat pyysivät ohjausta ja palautetta ja myös saivat sitä. Oppitunnin tunnelman vapautta kuvastaa myös se, että ongelmatilanteissa, useita kertoja, opiskelijat toivat esiin tietämättömyytensä ongelmissa ja saivat ratkaisuehdotuksia toisilta opiskelijoilta,

riitä palkkaamaan ammattitaitoisia ”potilasasiantuntijoita”. Opiskelijoiden puheista kävi ilmi opettajan fysioterapiataitojen suuri kunnioitus ja ihailu sekä innostuneisuus oppimiseen, mikä näkyi oppitunninkin aikana aktiivisuutena.

Oppitunnin jälkeisessä kehityskeskustelussa annoin ensin opettajalle kirjallisena Marjatta Saarnivaaran luovuusmäärittelyn: Luovuus on kokemukseen ja tietoon perustuvaa, itsenäistä kokemista ja kokeilemistä, rakentavaa ja joustavaa toimintaa. (Saarnivaara 1990, haastattelu.)

Opettaja A:n ensimmäinen reaktio oli huudahdus: ”Voi ei! En ole luova. En ole koskaan tätä ajatellut luvuuden kannalta!” Hän jatkoi oman toimintansa analysointia ankarasti ja yritin rauhoittaa tilannetta antamalla palautetta hänen lukuisista vahvuuksistaan myönteisen ilmapiirin luoja, tieto-taitajana, opiskelijoiden tietojen integroijana jne. Tärkeiksi kehittämisalueiksi keskustelun pohjalta nousivat seuraavat seikat:

- opiskelijoiden mielikuvien vielä voimakkaampi ohjaaminen potilaan ongelmatilanteeseen
- opettajan käytännön kokemusten hyödyntäminen entistä paremmin
- opiskelijan riskinottokyvyn tukeminen turvallisessa kouluympäristössä harjoiteltaessa
- opettaja koki haluavansa kehittyä myös siinä, ettei liian herkästi näyttäisi ratkaisua opiskelijoille vaan antaisi heidän itsensä yrittää löytää käytännön ratkaisun potilaan liikunnallisen ohjaamisen ongelmiin

Opettaja A:n toinen oppitunti

Opiskelijaryhmä ja ympäristö olivat samat kuin ensimmäisellä kerralla. Oppitunnit ovat keskipäivällä ja nekin kuuluvat opiskelijoiden ennalta laatimien alustusten oppitunneiksi. Tällä kertaa opettajan toiminnot hajaantuivat, ensimmäistä kertaa enemmän, rationaalista luvuutta kehittävien toimintojen listalla. Edelleen opettaja taidokkaasti integroi tietoa opiskelijoiden aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin. Uutta oli spontaaniin ilmaisuun rohkaiseminen luomalla sellaisia tilanteita, että opiskelijat vastasivat haasteisiin ja löytämisen riemu tuli esiin iloisina tuuletuksina (3 kertaa). Opettaja jakoi myös vastuuta edellisestä kertaa enemmän, antoi ilahtuen palautetta, kun opiskelija esitti ongelman ja siihen mahdollisen ratkaisun. Tällä kertaa opettaja kertoi iloisen, historiallisen, koko ammattikuntaa koskevan uutisen ammattinimikkeen vaihtumisesta lääkintävoimistelijasta fysioterapeutiksi.

Luovuuden tunnetekijöiden kehittämisen listalle tuli edellisestä kertaa enemmän merkintöjä, vaikkakin vain murto-osa rationaalisen luovuuden listan merkinnöistä. Tunnelma tälläkin tunnilla oli kokonaisuudessaan niin harmooninen ja turvallisen kunnioittava, että se itsessään on omiaan kehittämään tunneluovuutta. Potilaan

tunteiden ymmärtämistä erilaisten käsiteltävien ongelmien yhteydessä opettaja käsitteli neljä eri kertaa. Opettaja korosti voimakkaasti, ettei määrättyissä tilanteissa ole oikeita tai vääriä toimintamalleja vaan ratkaisut tapahtuvat potilaan ongelmista käsin. Tämä opettajan tapa antaa kiittävää palautetta on ihailtava: asioita integroidessaan ja jäsentäessään hän sanoo: ”Juuri näin niinkuin Maija teki!”, ”Aivan, niinkuin Matti sanoi!”. Hän ei kertaakaan yhdistele, kuin asiat ja ratkaisut olisivat hänen itsensä kehittämiä. Samalla opettaja selvästi pyrkii antamaan edelläkuvatunlaista palautetta kaikille opiskelijoille tasapuolisesti, kuulostamatta kuitenkaan imartelijalta. Se, että opettaja puhuttelee opiskelijoita nimeltä luo osaltaan myönteistä tunnelmaa.

Keskustelussa oppitunnin jälkeen kysyin miltä opettaja A:sta nyt tuntui.

Vastaus oli: ”Hyvältä! Vaikka ei edennyt suunnitelmien mukaan!” Olimme molemmat sitä mieltä, että opiskelijat saivat varmasti tällä tunnilla paljon.

Keskustelimme luokahuoneessa vallinneesta myönteisestä ilmapiiristä ja oppimisen riemusta. Yritin saada opettaja A:n ottamaan itselleen edes vähän kiitosta onnistuessaan hengen puhaltamisessaan.

Opettaja A:n kolmas oppitunti

Opiskelijaryhmä ja ympäristö ovat samat kuin edellisillä kerroilla. Oppitunti on keskipäivällä, Vapun aattona, minkä vuoksi ryhmästä on paikalla kuusi (kaksi on poissa). Opiskelija, jonka pari on poissa alustaa päivän aiheen ennakolta sovitun mukaisesti, mutta vieraan parin kanssa.

Tänään nauru on aikaisempaa herkemässä. Opettajan toimet hajaantuvat tarkkailukaavakkeella samalla tavoin kuin toisella oppitunnilla. Tällä kertaa vuoropuhelua on runsaammin kuin edellisillä kerroilla ja opettaja kysyy tarkennuksia aikaisempaa enemmän, minkä tulkitseen ryhmäkoon pienenemisen seurauksena, kuten lisääntyneen vuoropuhelunkin. Vuoropuhelu on syväprosessointia potilaan liikunnallisista ongelmista. Aihetta käsitellään monelta näkökulmalta niin hermoston kuin tunteidenkin kannalta. Opiskelijat tahtovat itse kokeilla miltä tuntuisi, jos ei pystyisi joihinkin tavallisiin toimiin ja keskustelevat tuntemustensa ja niiden aiheuttamien reaktioiden pohjalta. Tällä kertaa opiskelijat saavat ahaa-elämyksiä omista potilaskontakteistaan ja miettivät miten olisivat voineet paremmin hoitaa potilastaan harjoittelukentällä kokonaisvaltaisesti.

Arpa ratkaisi haastatteluuni tulevat kaksi opiskelijaa, joilta kysyin aluksi oliko opettajan opetus muuttunut heidän mielestään millään tavalla näinä tunteina kun olen ollut paikalla. Vastaukseksi sain heti, että opettaja ei enää niin herkästi käynyt kiinni

näyttämään miten jokin avustettu liike piti potilaalle suorittaa, vaan opiskelija sai rauhassa etsiä ratkaisuja. Tämähän oli opettajan itselleen asettama tavoite, missä hän onnistui. Kun näin on ”tekee itse mieli kokeilla. Se on hyvä se!”

”Näillä tunneilla on helppo olla ideoiva, kun kukaan ei tölväile!” sanoi hiljaisempi opiskelijoista. Se, ettei kukaan tölväile perustuu mielestäni opettajan tapaan suhtautua vakavasti siihen mitä luokkahuoneessa tapahtuu. Opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä opettaja A:n opetukseen. Hänen tunneillaan kaikki harjoittelevat koko ajan, etsien uutta, kokeillen, valiten parempia vaihtoehtoja, pyytäen opettajalta palautetta. Opettaja antaa kommenttinsa ja kun hän näkee, että ideoilla on käyttöä muillekin hän keskeyttää toisten työskentelyn ja kaikki keskittyivät kuuntelemaan opiskelijan uutta vaihtoehtoratkaisua.

Keskustelussa opettajan opettaja A totesi, että opiskelija ei saa näin pienessä ryhmässä olla lainkaan piilossa vaan kaikki toiminta näkyy kuin tarjottimella. Siinä on pakollisena tuloksena opetuksen käsityöläismäisyys. Tällainen työskentely on raskasta mutta antoisaa. Se on mielestäni vakavaa luovuuden harjoittamista pathaimmillaan. Opettaja tahtoi myöhemmin nähdä kuvanauhoja ja on keskustellut kanssani opetuksesta myöhemminkin. Olen kerran myöhemmin vierailut hänen tunnillaan. Olimme molemmat sitä mieltä, että tällaisista kehityskeskusteluista on hyötyä ja niitä tarvittaisi.

Opettaja B:n ensimmäinen tunti

Verryttelyasuisia opiskelijoita on yhdeksän luokassa, jossa lattialla on harjoitusmattoja lattialla. Oppitunti on 90 minuutin mittainen. Alkutunnelma on leppoisa. Opiskelijat juttelevat niitä näitä opettajan tullessa luokkaan. Opiskelijat tuntevat minut, mutta kerron kuitenkin, että tulen videoimaan heidän opetustaan yhteensä kuuden oppitunnin verran, kolmena eri kertana.

Opettaja aloittaa tunnin huutamalla metallisella äänellä: ”Menkää pareiksi niinku viimeksi! Kokeilkaa ne kaikki vaihtoehdot! Ottakaa hyvä alkuasento!” ”Tuuk’sä mun kanssa?” opettaja sanoo parittomalle. Toiset parit katselevat mitä opettaja tekee parillensa ja kokeilevat sen jälkeen tehdä saman. Opettaja latelee runsaasti lyhyitä komentoja peräkkäin: ”Nyt kun osaatte, keskittykää erityisesti potilaan reaktioon!” ”Vartalon kierrot muistakaa!” ”Pojat muistaa!” ”Matti näyttää!”, kun poika aloittaa, tulee opettaja heti ja keskeyttää näyttääkseen itse.

Opettaja tarraa herkästi kiinni näyttämään miten jokin asia tehdään. Hän tekee muutaman johdattelevan kysymyksen: ”Onks tää kauheen aktiivinen asento?”

Opettaja sanoo ratkaisut, määrää opiskelijan näyttämään. Mielestäni olisi hyvä, jos opiskelijoita ohjattaisi itse vuorollaan ottamaan vastuun esilläolosta.

Opiskelijoilla oli mahdollisuus saada välitön palaute, kun opettaja meni vuorollaan jokaisen potilaaksi, koska opiskelijoita oli pariton määrä. Opiskelija ehdotti, että puolet ryhmästä tekisi ja toiset katselisivat ja sanoisivat mitä tapahtuu. Opettaja otti ehdotuksen vastaan. Tämä oli oppitunnin luovuuden huippukohta.

Opettaja kuitenkin kysyi melko negatiiviseen sävyyn: ”No, onko tullut minkäänlaista yhteisymmärrystä?” ja kommentoi: ”Sun pitää tietää mitä sä haluat periaatteessa hyvin tarkkaan”, ”Ihmisen liikkumisen perustekijät, ne on osattava!”, ”Tuntuuko tutulta. Muistatteko nyt loppuelämäne?”. Lopuksi tuli kannustus ja kiitos, mikä ei kuitenkaan tuntunut kiitokselta: ”Nyt kaikki osaa!”

Opettaja ei käytä paljoakaan opiskelijoiden taitoja, integroi yhden kerran muihin opintoihin tai käytäntöön, jättää opiskelijat heitteille, mutta arvostelee ranskimman mukaan. Videoidessani minulle tulee mieleeni järjestyspoliisin toiminta vanhassa komediassa ja vastuuntunne tulevaa keskusteluumme kohtaan painaa mieltäni.

Ensimmäisen oppitunnin jälkeen keskustelin kahden opiskelijan kanssa heidän kokemastaan ja koko keskustelu menee siihen, että opiskelijat valittavat, että eivät ollenkaan tiedä missä he näitä taitoja mahdollisesti tarvitsevat, mihin nämä tiedot liittyvät. Oppitunti oli, opiskelijoiden mielestä tyypillinen opettaja B:n pitämä tunti.

Opettajan kanssa aloitin keskustelun kysymällä miten hän koki oppitunnin.

”Herranjumala kun nää asiat ei mene niiden päähän, vaikka nää oli jo kerran opetettu ja mun piti vaan kerrata ja niin paljo ku olis asiaa!” Olin pitkään vaiti ja yritin löytää oikeita sanoja. ”Niin, ne harjoittelivat nytkin yhden kerran ja sitten se oli tehty. Me tiedetään, että niitä on harjoiteltava monta kertaa, monen kanssa, että jotain ymmärtäisi! Sinä itse olet taitava fysioterapeutti!” Hän katsoi minuun posket punasina hehkuen. ”Jännitkö minun läsnäoloani?” kysyn. Vastaus tulee nopeasti ja tiukkaan: ”En”. Enkä uskonut häntä. En tunne häntä entuudestaan ja hänen kehonkielensä ja tapansa puhua kertovat jännittämisestä. ”Anna tulla vaan mitä on hampaankolossa!” hän sanoo hyvin autoritaarisesti. Kiroan mielessäni valitsemani tutkimusotteen ja sanoin sen hänelle. En tunne osaavani käsitellä hankalia tilanteita. Annan hänelle kirjallisena Saarnivaaran luovuusmäärittelmän ja kerron mihin pyrin keskustelussamme. Luulen saaneeni hänet vakuuttumaan vilpittömyydestäni pyrkiä demokraattiseen kehityskeskusteluun. Sitten yritämme löytää muutaman kehitettävän opettajan toimen eli teemme tavoitteet opettajalle ensi tunniksi opetuksen kehittämiseksi. Tällaisia tavoitteita ovat:

- ei liian nopeasti näyttämään ratkaisuja opiskelijoille
- vähän mutta perusteellisesti, opiskelijoille harjoittelurauha

- opiskelijoille vastuuta lisää harjoittelemisesta
- integraatiota käytäntöön ja aikaisemmin opittuun
- selvitystä mihin opiskelijat tämän oppikurssin taitoja tarvitsevat
- kysymyksien avulla saada opiskelijat etsimään ratkaisuja.

Opettaja B:n toinen oppitunti

Opiskelijaryhmä ja ympäristö ovat samat kuin viimeksi. Oppitunti sijoittuu iltapäivään. Oppitunti poikkeaa edukseen huomattavasti edellisestä.

Opettaja antaa mahdollisuuksia käyttää tietoja ja taitoja, etsiä rauhassa ja kokeilla (3 kertaa), rohkaisee spontaaniin ilmaisuun (1 kerta), opettaa todellisessa tehtävässä viimeistelykykyä ja harkitsevaa ideoiden etsintää (2 kertaa), auttaa uusien kokemusten saamisessa ja integroimisessa (2 kertaa).

Lisäksi opettaja korjasi lempeän päättäväisesti, avoimesti, antoi kehuja (3 kertaa), kysyi jatkokysymyksiä (3 kertaa), korjasi keskustellen, yhdessä etsittiin uutta (2 kertaa). Opettajan seuraavanlaiset kommentit: ”Teillä oli muitakin hyviä ideoita, näyttäkää!” Opiskelija: ”Hartioista?” Opettaja: ”Joo, näyttäkää!” ja opettaja: ”Tuo meni hyvin! Näyttäkää!” panivat opiskelijat harjoittelemaan ja etsimään uusia ratkaisuja. Ainoa negatiivinen ilmaisu opettajalta oli: ”Kokeilkaa oikealta ja vasemmalta. Ei potilaita voi valita, että ne olis jomman kumman puolisia!”, vaikka edellisessä on informaatiota, kuulosti se ääneen sanottuna erittäin negatiiviselta.

Kokonaisuutena oppitunti oli hedelmällinen. Opettaja antoi vastuuta opiskelijoille ja tarkasti lopputuloksen yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa.

Opettaja B:llä ei ollut aikaa kehityskeskusteluun tunnin jälkeen eikä myöhemmin, mutta halusin hänen kuitenkin vastaavan kysymykseeni miltä hänestä nyt tuntui, oppitunnin jälkeen. Vastaus oli: ”Than hyvältä!”. Sanoin, että mielestäni tunti oli ollut upea ja kysyin vielä lupaa tulla kolmannelle tunnille, vaikka asiasta oli jo alussa sovittu.

Opettaja B:n kolmas oppitunti

Opiskelijat ovat samat kuin aikaisemmilla tunneilla ja harjoittelupaikka on sama. Oppitunti on myös 90 mittainen.

Aluksi opettaja kertoi tavoitteet seuraaville hetkille ja motivoi harjoitteluun. Hän antoi mahdollisuuden käyttää tietoja ja taitoja luovissa tehtävissä (4 kertaa), auttoi uusien kokemusten saamisessa ja auttoi integroimaan aikaisempiin tietoihin ja taitoihin (4 kertaa), opasti informaation järjestämisessä ja hyväksikäyttämisessä (4 kertaa), teki 10 jatkokysymystä, joissa oli mukana kannustus ja yhdessä kysyttiin tuntemuksia.

Muutammat positiiviset kommentit ovat mainitsemisen arvoisia: ”Sä teit ihan oikein, kun et saanut tuolta takaa, niin siirsit otetta vatsan puolelle niin se onnistui!” ja ”Pysähtykääs, kun teillä oli huimia esityksiä!” mihin opiskelija reagoi.” Tässä sen näkee lähteekö se menee vai ei, kun saa rauhassa kokeilla.” Tällä oppitunnilla oli kerran 10 minuutin ja kerran 15 minuutin rauhallinen harjoittelujatkso, jolloin opettaja istui taaempana tarkkailijana ja kirjoitti havaintojaan muistiin. Kaksi kertaa hän syyllistyi analysoimaan opiskelijoiden harjoitusta liian aikaisin ja oli vähällä saada opiskelijat luovuttamaan. Kerran opettaja arvosteli ideoinnin aikana, mikä toiminta pani opiskelijat reagoimaan istumalla katsomaan toisten toimintaa. Opettaja pyysi kerran opiskelijoita ensin kokeilemaan harjoitusta, minkä jälkeen siitä tehtiin teoria. Tilanne oli kriittisen ajattelun ja vakavan luovuuden oppimisen helmiä.

Oppitunnin jälkeen keskustelussa kahden, arvalla valitun opiskelijan kanssa yritin kätkeä tyytyväisyyttäni, kun he kysyivät miten olin saanut aikaan muutoksen opettajassa. Kerroin, että kyseessä oli toimintatutkimus ja olemme vain keskustelleet opettajan kanssa erilaisista didaktisista ratkaisuista. Opiskelijat pitivät erittäin hyvinä tilanteita, joissa opettaja antoi harjoittelurauhan ennen tuloksen arviointia. Vieläkin harjoituksen käynnistämisen jälkeen annetut, liian runsaiksi koetut ohjeet kismittivät opiskelijoita.

Opettajan kanssa käymäni loppukeskustelu oli erittäin myönteinen. Opettaja B aloitti sen purkauksella: ”Hirveetä ihan tehdä tällaista työtä ilman koulutusta! Nyt mä vasta tajuun vähä miten se pitäis tehdä! Ja täällä mä oon pomppoillu...” ”Sinähän olet hurjan taitava fysioterapeutti, mutta opettaminen on toinen juttu”, sanoin minä. ”Ja kyllä mä sua jännitin eka kerralla, vaikka en myöntäny.” Selvittelimme oppitunnin kulkua ja hänen hyviä ratkaisujaan ja lopuksi keskustelimme tulevaisuuden kehityshankkeista.

Opettaja C:n ensimmäinen oppitunti

Opiskelijoita kuuluu ryhmään 13. He ovat peruskoulupohjaisia ja yleisjakson käyneitä. Heillä on opiskeluaikaa jäljellä vielä kaksi vuotta. Opiskelijat ovat juuri tulleet harjoittelujaksolta koululle ja aloittamassa uuden oppikurssin. Luokkahuone on käytännön harjoittelun luokka mutta opiskelijat istuvat hoitopöytien ääressä kuin tavallisessa pulpettihuokassa, tavallisissa arkiasuissa. Oppitunti on 45 minuutin mittainen. Olen opettanut näitä opiskelijoita vuotta aikaisemmin ja ehdimme vaihtamaan muutaman sanan opiskelun etenemisestä ennenkuin opettaja tuli luokkaan.

Oppitunnin alussa opettaja esittelee minut luokalle ja selittää, ettei opiskelijoiden tarvitse minusta välittää, koska videoin hänen toimiaan. Opiskelijat nauravat ja sanovat tuntevansa minut entuudestaan.

Oppitunnin aikana opettaja aluksi motivoi tulevaan kurssiin integroimalla sen sisältöjen yhteyksiä aikaisemmin käytyihin kursseihin ja tulevaisuuteen. Hän tekee sen sanallisesti. Lähes koko oppitunnin ajan opettaja pyrkii saamaan tietoja opiskelijoiden saamista kokemuksista käytännön kentiltä. Hän tekee 18 kysymystä ja joutuu näin kolmeksi pitkäksi rupeamaksi lypsämään tietoja opiskelijoista. Opiskelijat käyttäytyvät kuin kyseessä olisi yksilökeskustelu opettajan kanssa, eivätkä osaa osallistua keskusteluun. Hedelmällistä keskustelua syntyi potilaan tutkimisen vaikeudesta ja nolouden kokemisesta, jos tunsit ettei se sujunut. Opettaja koitti muistuttaa, että ennen kentälle lähtöä tutkiminen oli sujunut HYVIN! Tunnin lopussa opettaja selvitti kurssin arvioinnin perusteita ja opasti oppimaan. Tässä kohtaa oppituntia koin, että opettajalla olisi ollut erittäin hedelmällinen mahdollisuus puuttua opiskelijan tunnekokemuksiin potilashoidossa nyt ja tulevaisuudessa.

Opiskelijahaastatteluun tunnin kokemuksista arvoitin taas kaksi opiskelijaa. Keskustelussa kävi ilmi, ettei heitä tosiaankaan kiinnostaneet opiskelutovereiden kokemukset kentiltä. He selittivät, että itsellä ei ollut kokemusta sellaisista potilaista kuin opettaja kysyi, niin ei sitten kiinnostanut toistenkaan. Opiskelijoilla oli selvästi myös mustasukkaisuutta yhtä opiskelijaa kohtaan, joka avoimesti toi esiin omia kokemuksiaan ja oppitunnin keskusteluaikaa käytettiin runsaasti hänen hoitoratkaisujensa puimiseen. Kun kysyin yrittivätkö opiskelijat mielestään osallistua keskusteluun, opiskelijat myönsivät, ettei heillä ollut oikein haluja pohdintoihin, koska kokivat tietojen yhdistelemisen olevan kovin vaikeaa. Opiskelija huuli myös olevansa erityisen tyhmä, koska hänellä meni kolme potilaan hoitokertaa ennenkuin hänelle lopulta selvisi millaisia ongelmia potilaalla oli. Selvitin, että käytännössä usein käy niin, ettei koko totuus löydy usein koko hoitosarjan aikana.

Opiskelijat kokivat olevansa vapaita keskustelemaan oppitunnin aikana ja että kysymyksiin sai vastauksia opettaja C:ltä. Pyysin heitä kertomaan konkreetteja esimerkkejä. ”No kun täällä on sellanen tapa, että jos kysyy: Miten tulehdus vaikuttaa *canalis carpi* syndroomassa? niin opettaja vastaa: Mitä itse ajattelet? Ihan kun se ei itte tietäis. Opettajan pitäis selittää ensin, että tulehdus tekee yleensä jotain muutoksia kudoksessa. Millaisia asioita?”

Kysyin oliko tämänkertainen ilmapiiri luokalle tyyppinen ja sain vastaukseksi: ”Unelias”. Yleensä opettaja C:n tyyli opettaa antaa tukea kannanotoille, kertoo

opiskelija oma-alotteisesti. ”Nyt oli muutama kysymys niin yksinkertainen, ettei niihin viittiny edes vastata!” Lopuksi opiskelijat sanoivat, että se oli ihan hyvä tunti mutta, jos olis pantu kokemuksia paperille niin ”kaikki olisi voinu vaikuttaa tunnin sisältöön. Nyt käsiteltii vaan sen yhden potilasta. Se on meillä aina äänessä. Sitä et pysty edes sinä muuttamaan!” Oppitunnin aikana neljä opiskelijaa ei sanonut sanaakaan, kolme avasi suunsa yhden kerran ja kuusi oli äänessä. Haastateltavat opiskelijat eivät sanoneet sanaakaan.

Opettajan kanssa keskusteltu alkaa minun kirjallisena antamastani luovuuden määrityksestä. Samalla selvitin tutkimuskohteeni ja toiveeni demokraattisesta kehityskeskustelusta. ”No sano mitä niille tekee ku ne on niin passivisia? Mä yritin ja yritin mutta ku puolet niistä pakkaa laukkunsa kesken tunnin ja keskittyy sitten kynsien viilaamiseen!” ”Olisit sanonut että se pänni sua. Minä en kynsienviilausta oppitunneillani siedä.” Keskustelimme aktivoinnin ongelmasta ja tulimme siihen tulokseen, että opettaja olisi voinut koota asioita opiskelijoiden kokemuksista liitutaululle, niin ne olisivat jotenkin konkretisoituneet paremmin. Opiskelijat olisivat silloin voineet helpommin miettiä millaisia potilaskokemuksia itse olivat saaneet verrattuna opiskelutoverien kokemuksiin ja millaisia heidän vielä koulutuksen aikana pitäisi itselleen saada. Mielestäni opettaja C olisi voinut antaa opiskelijoille enemmän vastuuta tunnin onnistumisesta, mutta ohjaten heitä tekemään sen. Keskustelimme myös opiskelijoiden tunneluovuuden kehittämistä.

Opettaja C:n toinen oppitunti

Opiskelijaryhmä on sama kuin edellisellä kerralla, luokahuoneena on tavallinen pulpettiluokka. Oppitunti on 90 minuutin mittainen ja sijoittuu perjantain iltapäivään, mitä perinteisesti, me opettajat pidämme mahdollisimman huonona ajankohtana. Opettaja on kirjoittanut taululle ryhmätehtäviä ja pinonnut pöydille puolen kuution verran ammattikirjallisuutta ja -lehtiä.

Opettaja aloittaa tunnin antamalla tehtävän ja ilmoittamalla, että on ryhmien käytettävissä. Työryhmissä alkaa kuhina ja työn touhu. Ryhmätöiden purkuun ryhdyttäessä opettaja ei määrää aloittavaa ryhmää vaan sanoo: ”Joku ryhmä voi alottaa ja kun on esitelty niin koitetaan saada heti keskustelua aikaan niin, että hyödynnetään kaikki tieto.” Esittelevä ryhmä on juuri saanut muutaman lauseen sanottua, kun joku kysyy lisäselvennystä ja toinen luokassa kommentoi. Aiheen esittely jatkuu. Opettaja esittää lisäkysymyksiä, ohjaa oppimaan, integroi aikaisemmin opittuun ja käytäntöön. Opiskelijat ovat tasapuolisesti aktiivisia. Opettajan posket hehkuvat kun hän kirjaa tilanteen kuvioksi taululle. Luokasta tulee kiperä kommentti: ”Tää on ihan älytöntä,

meitä sekotetaan!” Puheenvuoro aiheuttaa kuhinaa ja opettaja koittaa tynnytyllä. Opiskelijoiden ongelmaksi muodostuu se, ettei ole yhtä oikeaa ajattelutapaa vaurion, vajaatoiminnan ja potilaalle koituvan haitan suhteista. Jossain tilanteessa nämä alueet menevät limittäin ja eri opettajat painottavat eri asioita. Aiheesta syntyy hedelmällistä keskustelua. Teoriaan yhdistellään konkreettisia esimerkkejä ja saadaan sopusointuisia ajattelumalleja. Opettaja toimii kirjurina ja puheenjohtajana tekemällä kysymyksiä, kommentoimalla ja ohjailemalla tilannetta. Opiskelijat tuottavat kirjattavat osiot pyytämättä. Sitten yhdellä opiskelijalla välähtää: ”Onks se nii et jos me ollaan loogisia ni se on oikeen?” Opettaja vastaa myöntävästi. Opiskelija nyökyttelee tyytyväisen näköisenä. Toinen opiskelija sanoo syyttäen, että ”ennen tota kun sä sekotit mulle toi oli kaikki selvää” ja hänen perusteluistaan näkee, että hänellä on hoidosta hyvin mekanistinen käsitys.

Opettaja opastaa vielä fysioterapiatyön arviointiin. Sävähdyttää kun opiskelija sanoo: ”Mä joudun kelaamaan tän uudestaan joka kerta!” Opettaja: ”Aivan, mutta se kelaaminen nopeutuu toiminnan hallinnan kasvaessa.” Opettaja on hetken hiljaa. Sanoo sitten: ”Minusta tuntuu, että opittiin tässä enemmän kuin kahdessa viikossa, näiden kahden tunnin aikana.” Oppitunnille varattu aika on loppunut kaksikymmentä minuuttia sitten. Kukaan ei ole edes pakannut reppuaan ja on perjantai-iltapäivä.

Opettajan kanssa keskustelussa opettaja C hehkutti: ”90 minuutissa ne oppi kahden viikon asian! Olen poikki, kaikki antanut. Ne rupes heti työstään niitä ryhmitöitä.” Tunne opettajan onnistumisesta oli vahva. Keskustelimme niistä opettajan toimista millä saataisi jyrkkiä lokeroita tarvitsevat opiskelijat laajentamaan näkökulmaansa. Oppitunti oli luovuuden lisäämisen esimerkkioppitunti sekä rationaalisen luovuuden, että tunneluovuuden. Opiskelijat unohtivat ajantajun ja sitoutuivat oppimiseen ”tässä ja nyt”. En ole koskaan aikaisemmin nähnyt opiskelijoiden jäävän perjantai-iltapäivänä ylitöihin!

Opettaja C:n kolmas oppitunti

Opiskelijaryhmä on sama kuin viimeksi, aikaa on 90 minuuttia, ryhmätöiden esittelyt jatkuvat. Aluksi opettaja esittelee tunnin idean ja tavoitteita oppitunnille, motivoi sanomalla: ”Ja muistetaas taas, että keskustellaan kun herää kysymyksiä!” Opiskelijat esittävät tehtävänsä, opettaja tekee tarkennuskysymyksiä (10 kertaa), opiskelija kysyy yleisluonteisia tarkennuskysymyksiä (2 kertaa), opettaja opastaa epävarmuuden sietoon ja useiden näkökulmien mielessä pitämiseen, antaa runsaasti mahdollisuuksia käyttää tietoja ja taitoja luovissa tehtävissä, integroi aikaisemmin opittuun käytäntöön

ja teoriaan. Opettaja pyytää opiskelijoita integroimaan nyt oppimaansa, johonkin kentällä kohtaamansa potilaan hoitoon. Neljä opiskelijaa esittää ajatuksensa. Opettaja jakaa uudet tehtävät, niille tavoitteet ja yleiset toimintaohjeet. Opiskelijat valitsevat heti lähdemateriaaleja ja ryhtyvät työhön. Opettaja on heidän käytettävissään.

Opiskelijat kertoivat oppitunnin jälkeisessä keskustelussa näillä viimeisillä tunteilla oppineensa sen, että ovat ”luistelleet jotkin kurssit läpi ilman omaa ajattelua ja nyt ne olis luettava omalla ajalla uudestaan”. ”Nyt huomaa, että jopa anatomia on päässyt rapistumaan!” pidin asiaa hyvänä, että nyt edes huomasivat oman osuuden oppimisen yhteydessä. Opiskelijat kertoivat myös menettävänsä kasvonsa luokkatovereiden silmissä, jos sanoo väärin. Negatiivisen palautteen pelko, keneltä tahansa oli suurin osallistumisen este. Huomautin, että en kokenut yhtään kertaa opettaja C:n antavan negatiivista palautetta. ”Ei se okkaa antanu. Mutta toiset sitä enemmän ja erityisesti kentällä!” Koitan kannustaa opiskelijoita kysymään, kommentoimaan, keskustelemaan asioista ja itse kantamaan vastuuta oppimisestaan. Tämä keskustelu tuntui hyvältä kehityskeskustelulta.

Opettajan kanssa keskustelussamme nousi tulevaisuuden kehittämishankkeeksi opiskelijoiden kannustaminen itsenäiseen ajatteluun ja tunnepuolen huomioiminen kasvuprosessissa.

Opettaja D:n ensimmäinen oppitunti

Opiskelijat ovat toiseksi viimeisellä lukukaudella opiskelevia, ylioppilaspohjaisia opiskelijoita. Luokkahuone on pulpettiluokka ja kyseessä on hallinon opiskeleminen. Opettaja D aloittaa tällä tunnilla oppikurssin ja tänään on opiskelua aiheesta viisi x 45 minuuttia. Videonauhoitan niistä ensimmäiset 90 minuuttia. Perusteet tälle kurssille on opiskeltu vuosi sitten.

Opettaja on opiskelijoille uusi tuttavuus ja hän kertoo käyneensä läpi opiskelajoiden aikaisemmat luennot. Hän rakentaa mielen karttaa kalvolle kyselemällä, mitä aihetta koskevia asioita opiskelijoille tulee mieleen eli opettaja pyrkii analysoimaan opiskelijoiden tietoja aiheesta. Opiskelijat kertovat harjoittelukentillä käyneensä läpi kyseisten sairaaloiden hallintokäytännöt. Opettaja motivoi kertomalla miten tämä 19 tunnin kurssi jatkuu viimeisellä lukukaudella olevalla 19 tunnin kurssilla. Tunnelma luokassa on vapaa ja opiskelijat tuntuvat olevan kiinnostuneita aiheesta. Tämän käsityksen saan heidän kysymyksistään, kommentistaan ja keskustelunvalmiudestaan.

Opettaja näyttää monimutkaista hallinnon kaaviota kalvolta ja opiskelijat kopioivat sen itselleen, minkä jälkeen aiheesta syntyy runsaasti mielipiteitä ja keskustelua. Opettaja esittää haastavia tehtäviä, ohjaa opiskelijoita viimeistelemään, tekee selvennyskysymyksiä, opettaa järjestämään informaatiota ja auttaa uusien kokemusten saamisessa ja integroimisessa aikaisemmin opittuun. Opettaja kehoittaa katselemaan kalvolla olevia asioita potilaan kannalta. Opiskelijat tuovat vahvasti esiin kriittisiä kommentteja. Ensimmäisen kaksoistunnin aikana luokassa on muutama myönteinen naurunpyrähdyks. Opettaja C käyttää vaihtelevasti opetusmenetelmiä. Hän panee opiskelijat ideoimaan (luovuutta lisäävä menetelmä) mutta kyselee ideat riveittäin, mikä menetelmä herkästi sitoo luovuuden. Mielestäni tässä ryhmässä kaikki olisivat osallistuneet keskusteluun ilman riveittäin purkua. Opettaja käyttää opiskelijoiden ideat hyväksi jatkossa.

Opettaja jakaa ryhmätöitä varten materiaalia ja opiskelijat jakaantuvat 3 - 5 hengen ryhmiin työskentelemään. Ryhmissä on kova keskustelun pulina lähes puolen tunnin ajan. Ryhmätöiden purku tapahtuu opettajan määräämässä järjestyksessä. Ryhmiensä edustajat esittivät ryhmiensä tuotokset ja johtivat luokassa käytävää keskustelua. Opettaja teki väliin selvennyskysymyksiä.

Tässäkin, yleensä kypsästi asioihin suhtautuvassa ryhmässä tuli muutama hiljainen hetki, jolloin opettaja kysyi miksi vastausta ei löydetty. Opiskelija vastasi: ”Ehkä se on niin, että jos vastaa väärin niin toiset nauravat!” Ja luokka remahti nauruun. Opettaja esitti tässä kysymyksen, jolla hän osoitti ottavansa vakavasti äskeisen kommentin ja heti viisi opiskelijaa halusi puheenvuoron.

Erään ryhmän tuotoksessa ilmeni voimakkaita asenteita ja tunnepatteja, lähinnä pelkoa omasta asemasta tulevilla työmarkkinoilla. Aiheesta syntyi kiivasta keskustelua ja arvostelua erilaisia koulunuudistuksia kohtaan. Opettaja kuunteli ja kommentoi. Ilmassa oli sähköistä pohdintaa, mikä jatkui ruoka- ja kahvitauoilla. Lopuksi opettaja antoi monistenipun ja siihen liittyvän korvaavan tehtävän itseopiskeluun, koska seuraava kaksoistunti oli peruttu. Opettajat olivat yhteisesti päättäneet, ettei oppitunteja Vapun ja lauantai vapaan välisenä perjantaina pidettäisi, koska opiskelijakato olisi ilmeisesti suuri.

Opiskelijoiden kanssa keskustellessani opiskelijat kertoivat kokeneensa oppitunnit vaihtelevina ja nämä ryhmätyöt mielekkäinä ”koska niistä on hyötyä meille itselle!” ”Kun ope sanoi, että purku tapahtuu tiettyssä järjestyksessä, tuli tunne, että APUVA!

Ei tuu mitään mieleen! Ehkä se oli hyvä, sillä muuten olisi ollut helppo jäädä. Sitt'olis ittestä kiinni sanooko vai ei.” ”Sitä pelkää sanoa jotain tyhmää!”

Opettaja D:n kanssa oppituntien jälkeisessä keskustelussa annoin kirjallisen Saarnivaaran luovuusmääritelmän ja selvitin millaisia asioita opetuksessa tarkkailin. ”Olis pitänyt kysyä niiden omia toiveita, onhan ne sentään valmistuva kurssi”, oli hänen ensimmäinen kommenttinsa. ”Olin kykyjeni ääri rajoilla, onneksi ryhmä on tällainen!” hän jatkoi. Minä kertosin tilanteita hänelle missä hän auttoi opiskelijoita integroimaan, motivoi heitä laaja-alaiseen omaan ajatteluun, kriittiseen ajatteluun, tilanteisiin, joissa hän kasvatti tunneluovuuteen jne. ”Olis pitänyt panna ne työstämään enemmän. Mulla ei ole taitoa!” Hän ei tuntunut kuuntelevan positiivista palautettani ollenkaan. Koin hänet erittäin taitavaksi opettajaksi. Jatkoimme keskustelua pitkään ja yritin saada hänet ymmärtämään, etten ollut osoittamassa miten hänen tulisi tehdä vaan keskustelemassa mahdollisuuksista. Keskustelumme lopuksi hän kiitti, että oli ollut mukavaa kun olin ollut mukana ja että hän koki tämän työnohjauksena. Kehittämishankkeeksi tuleville oppitunneille sovimme, että ei riveittäinkyselyä vaan vapaata keskustelua ja jos joku jää hiljaiseksi opettaja kehoittaa yleisesti, että jokainen kantaisi kortensa kekoon jossain oppitunnin vaiheessa.

Opettaja D:n toinen oppitunti

Opiskelijaryhmä ja luokkahuone ovat samat kuin edellisellä kerralla ja aikaa tällä kertaa 4 x 45 minuuttia, joista videoin kaksi ensimmäistä.

Opettaja pyytää ottamaan esille viime kerralla jaetut ja kotona tehdyt tehtävät. Kolme opiskelijaa kuudestatoista on tehnyt tehtävän. Tilanne oli hankalalta. Opettaja oli silminnähden harmissaan mutta silti hän hymyili. Hänen puheensa ja sanaton viestintänsä olivat ristiriidassa keskenään, mikä toi luokkaan painostavan ilmapiirin.

Opettaja antoi aikaa opiskelijoiden lukea annettu teksti läpi ja ryhtyi itse sen jälkeen luennoimaan aiheesta. Kahdenkymmenen minuutin kuluttua, oppitunnin alusta yksi opiskelija kertoi omasta kokemuksestaan aiheesta, josta opettaja oli puhumassa ja luokkahuoneessa kouriintuntuva jännitys laukesi osittain. Opettaja esitti taas luovuutta edistäviä kysymyksiä. Kuitenkin opettajan loukkaantuminen tekemättömästä tehtävästä näkyi sillä tavalla, ettei hän antanut hyvää suorituksesta palautetta, niinkuin ensimmäisellä kerralla. Harmistaan huolimatta hän ei käsitellyt asiaa pois päiväjärjestyksestä. Mielestäni tälle tilanteen ratkominen olisi hyvää tunneluovuuden kehittämistä ja opiskelijoiden ohjaamista vastuun kantamiseen omasta oppimisestaan.

Tämän ryhmän yksi opiskelija on erityisen hento ja melko lyhytkasvuinen. Opettaja ei tiennyt ryhmän sisäistä huumoria asiasta ja kun hän alkoi kertoa omaa kokemustaan omasta koostaan suhteessa potilaan kokoon ja sen vaikutuksiin, alkoi luokassa naurunrämäkkä. Opettaja näytti hetken avuttomalta, punastui ja hukkasi ajatuksen. Yksi opiskelija huudahti: ”Nouse Lissu seisoon. Ai sä seisot jo!” ja nauru jatkui. Opetus jatkui lopputunnin myönteisessä hengessä. Opettaja auttoi taas opiskelijoita integroimaan tietoa, opiskelijat esittivät kokemuksiaan ja hämmennyksensä tunteita tulevaa, mahdollista työtään kohtaan. Loppuaika oppitunnista käytettiin ryhmissä omien mahdollisuuksien ideointiin, jotka myöhemmin purettiin ja kommentoitiin niiden hyviä ja huonoja puolia.

Opettajan kanssa keskustelemme ongelmasta miten saada opiskelijat itseohjautuvaan opiskeluun. Opettaja D:n tunteet kävivät kuumina, kun häntä kiukutti opiskelijoiden laiskuus. ”Ei opettajakaan jaksaa panna itseään likoon, jos opiskelijat eivät tee edes tehtäviään!” Vastuun kantamisesta olisi mielestäni voinut puhua ja kerroin, että minä olisin tuonut julki tunteeni. Keskustelimme siitä miten opetusta voitaisi kehittää, että opiskelijoille muodostuisi oikea kuva käytännön työelämästä. Olimme yhtä mieltä siitä, että erillinen asennekasvatus olisi yhä paikallaan.

Opettaja D:n kolmas oppitunti

Opiskelijaryhmä ja luokkahuone ovat samat, kuin aikaisemminkin. Aikaa tällä kertaa on 4 x 45 minuuttia, joista videoin taas kaksi ensimmäistä.

Opettaja aloittaa lyhyellä kertauksella viime tuntien sisällöistä. Hän käyttää jatkuvasti virikkeitä rikkaan ja menetelmiltään vaihtelevan opiskelumahdollisuuden antamiseksi, antaa mahdollisuuksia käyttää tietoja ja taitoja luovissa tehtävissä ja rohkaisee spontaaniin ilmaisuun. Opettaja opettaa vapaissa harjoituksissa viimeistelykykyä ja pidättyä arvioinnista ja arvottamisesta ideoinnin ajaksi, hän auttaa uusien kokemusten saamisessa ja niiden integroinnissa aikaisempiin tietoihin ja taitoihin. Opettaja D esittää avoimia kysymyksiä, mikä lisää opiskelijoiden mahdollisuuksia vastata omalla tavallaan.

Opiskelijoiden kanssa keskustellessani kysyin ensimmäiseksi miten he panostivat tuntiin. ”Ei oo tullu aatelleeks asiaa toltakaan. Sitä vaan odottaa, että opettaja opettaa.” Sanoin, että jokainen tilanteeseen osallistuva on vastuussa tilanteen onnistumisesta. Opiskelijoiden mielestä opettajat ovat liian tavanomaisia. ”Niiden pitäis löytää jotain omaa, poikkeavaa!” ”Opettajan on tultava lähemmäks meidän maailmaa!”

Yritimme löytää yhteisiä asioita, koska kyse on ammattitaidon oppimisesta, mutta se johti vain siihen, että jouduin roskakoppaan joutavien joukkoon.

Opettajan kanssa viimeinen keskustelumme käsitteli ongelmaa, ettei koulutuksessa ole aikaa panostaa opiskelijan jatkuvaan itsensä kasvattamiseen. ”Motivaatio on niin vaikea alue, että sen sivuuttaa helposti”, sanoi opettaja D. Opiskelijoilla on hätä työn saannista ja markkinakelpoisuudestaan, siihen mielestämme pitäisi jotenkin puuttua. Opettaja D kertoi kokeneensa tapaamisemme kehityskeskusteluina. Mielestäni hänen toimensa olivat taitavia jo ensimmäisillä tunneilla.

Opettaja E:n ensimmäinen oppitunti

Opiskelijat ovat peruskoulupohjaisia, vuoden kestävän yleisjakson käyneitä ja nyt ensimmäisellä lukukaudella erikoistumisopinnoissa. heitä on 16. Fysioterapiaa he ovat opiskelleet siis neljä kuukautta. Luokkahuone on tavallinen pulpettiluokka, videoitava oppitunti on 3 x 45 minuuttia, jonka videoin kokonaisuudessaan.

Opettaja E aloittaa oppitunnin ilmoittamalla, että aiheesta on viikon kuluttua koe. ”Tuskinpa olisitte valmistautuneet siihen muutenkaan!”, hän vastasi buuauksiin. Opiskelijat olivat valmistautuneet esittämään ryhmätöitä, joita opettaja korjasi autoritaarisesti, komenteli ja korjasi. Tilanteesta tuli kuulustelutilanne opettajan ja esittävien opiskelijoiden välinne, johon toiset eivät osallistuneet. Luokassa vain kaksi seurasi tilannetta, neljä pelasi jätkänshakkia ja toiset olivat paneutuneet joihinkin muistiinpanoihin. Luokassa oli yleinen häly, johon opettaja ei lainkaan puuttunut.

Kun opiskelija puhui oikeita asioita esityksessään, kädet housuntaskuissa seinään nojaava opettaja nyökkäsi ja sanoi: ”Hmm”. Esityksen loputtua kysyi opettaja metallisella äänellä: ”Löyskös kuulijat lisähuomioita?”. Vastaukseksi tuli kommentti: ”Perse lähtee liukumaan”. Mihin opettaja: ”Mikä tässä kuormittuu?” Syntyi keskustelua opettajan ja kahden opiskelijan välille. Keskustelussa hyödynnetään opiskelijan tietoja, mutta keskustelu on karkeaa kielenkäyttöä ja huulenheittoa. Kolmannen esityksen jälkeen opettaja vastaa ja selvittää opiskelijaesiintyjien puolesta. Kaikki opetus perustuu tiukkarajaisiin faktoihin. Kun 45 minuuttia oli kulunut oppitunnin alusta ei opettaja enää ollut yhtä määräilevä, kuin alussa. Opettajan paljonpuhuminen ei välttämättä löydä hedelmällistä maaperää, kun integraatiota aikaisempaan opittuun ei tapahdu ja tieto tulee pelkästään suullisesti annettuna.

Hirveän pulinan keskellä opettaja kysyy: ”Jaksatteko kuunnella?” Teoriaa luennoidessaan opettaja käyttää runsaasti latinankielisiä termejä, puhuu nopeasti ja

vaikka hän liittää opetuksensa anatomiaan, hän ei huomioi, ettei hänen käsittelemiään asioita ole vielä anatomiasa opiskeltu. Luokka menee hiljaiseksi. Opettaja jakaa pienryhmätehtäviä. Sekavuus tehtävänannossa aiheuttaa luokassa täyden hulinan. Opettaja joutuu selittämään tehtävänannon uudelleen jokaiselle pienryhmälle. Opettaja pidättäytyi omassa esimerkissään vaikka siihen liittyviä perustietoja ei vielä oltu anatomiantunneilla käsitelty. Kysymyksiin opettaja nimesi vastaajan. Päälimmäiseksi opetuksesta jäi vaikutelma opettajan välinpitämättömyydestä ja autoritaarisuudesta. Opettaja E:n toimissa ei luovuuden kehittämisoitoja ollut. Opiskelijat olivat käyneet läpi luovia prosesseja laatiessaan omia esityksiään. Oppitunnin seuraaminen sivusta oli painajaismainen kokemus.

Opiskelijoista arvoinkin kaksi haastatteluuni. Kysyin ensin miten he tunnin kokivat. ”Ope oli paljon täsmällisempi ja kävi hitaammin asioita kuin aikaisemmin. Se oli hyvä.” Antoiko opettaja mahdollisuuden omien ajatusten ilmaisemiseen? Voiko omia ajatuksia tuoda julki?” ”Se on tää perinteinen, että aina on vastattava oikein. Kun on vaan yksi oikea vastaus tuntuu nololta, kun vastaa väärin. Itsestään se johtuu. Pitäis kehtaa sanoa.” ”Pienryhmätyössä tulee vaihdettua mielipiteitä. Siinä voi kysyä ja tuoda omia ajatuksia julki.” ”Ollaan me aika passiivisia ja odotetaan, että sieltä annetaan selvä tehtävä ja sitte me tehdään aika vähän.” Kysyn: ”Miten kehittäisitte äskeistä tuntia?” ”Joskus vois olla selkeämpiä esimerkkejä, se liippaa ohi. Olis helpompi ku lähdeittäins ihan yksinkertaisista.” ”Onko ne (oppitunnit) tarpeeksi haasteellisia?” ”On koulutuksen tässä vaiheessa.” ”Mä oon ryhmätyön kannalla. Siinä puhutaan asiasta enemmän. Kun ope puhuu, puhuu, se menee ohi ja ite yksin epäilee tajuanko.” ”Mulla se esimerkki tällä tunnilla meni ihan ohi!” ”Keskustelussa pääsee jyvälle, tulee konkreettisemmaks.” Opiskelijoiden kommentteista käy selvästi ilmi, että teoriatunnillakin voi kehittää luovuuden osa-alueita opetusmenetelmien valinnan kautta. Jos opetuksessa on runsaasti vain oikeita vastauksia korostuu opetusmenetelmän valinnan tärkeys.

Annoin opettajalle, näin ensimmäisen keskustelutilanteen aluksi Saarnivaaran luovuusmääritelmän ja kysyin sen jälkeen millaiseksi opettaja koki kosketuspinnan tämän ryhmän opetuksessa. ”Mä koen, että tää oppiaine on teoreettista. Opiskelijat eivät ole kuulemma tajunneet mihin ne tätä tarvitsee. Olisin tietysti voinut nivoa tätä enemmän siihen. On tullu palautetta, että ne kokee tän irrallisena.”

”Fysioterapia-asiantuntijuutesi korostui, se motivoi opiskelijoita. Eikö se hälinä häirinny sinua?” Opettaja E: ”On mullakin rajani. Sitä miettii viekö tuntia eteenpäin niiden varassa, jotka osallistuvat vai pommittaako niitä, jotka eivät osallistu. Mä joskus nappaan sieltä hiljaa istuvan kysyn siltä. En pakota oppimaan. Se realiteetti, että

kaikkea ei osaa on tärkeä!” Keskustelun jälkeen olin täysin ymmälläni. En saanut mielestäni viestitettyä mitään luovuuden lisäämisen tärkeydestä. Emme ymmärtäneet ollenkaan toistemme ajatusmaailmaa.

Opettaja E:n toinen oppitunti

Opiskelijaryhmä ja luokkahuone ovat samat kuin edellisellä kerralla ja aikaa on 90 minuuttia.

Opettaja: ”Aloitetaankos nää purkamiset !”

Opiskelija: ”Eiks meidän pidä tehdä nää nyt?”

Opettaja: ”Mä sanoin, että teette silloin ja puretaan nyt!”

Opiskelija: ” Voisko täsmentää mitä tässä tarvii tehdä?”

Opettaja selostaa nopeasti, niin nopeasti ettei opiskelijoiden ole mitään mahdollisuuksia huomioida kaikkia ohjeita, antaa aikaa ½ tuntia tehdä nyt, kun mikään ryhmä ei ollut tehnyt.

Opiskelija: ”Meillä ei ollu ollu reiden lihaksia ja tää tehtävä on...”

Opettaja keskeyttää: ”Onko nyt ollu?”

Opiskelija: ”On, muttei viimeksi.”

Opettaja: ”Mutta nyt ne on tuoreessa muistissa.”

Opettaja kulkee luokassa ja on ryhmien käytettävissä, mutta antaa ohjeita erittäin nopeasti ja paljon. Kun opiskelijat esittävät opettaja ei heti anna vastausta vaan panee lisäkysymyksellä opiskelijat ajattelemaan. Opiskelijoiden työ on epävarmaa ja harpairoivaa ja vain vähän kenelläkään on mitään oikein. Tehtävä osoittautuu aivan liian vaikeaksi. Opiskelijat vastaavat arvaamalla ja kaikki mitä he esittävät on väärin.

Opettaja luettelee nopeasti litanian lihasten nimiä ja rooleja latinaksi, kysyy lopuksi ”Vieläkö teillä on lisää?” ”On, mutta ne on kaikki pielessä.”

Seuraava ryhmä esittää oman tuotoksensa. Opiskelija: ”Minä en vielä osaa näitä säären lihaksia. Meillä meni nää väärinpäin kaikki säären ja nilkan lihakset.” Opettaja näyttää ja selittää nopeasti kaikki lihakset ja lihasroolit latinaksi, sanoo sitten: ”Tämä preppaus on parasta valmentautumista perjantain tenttiin. Ottakaa kopiot noista toisillenne.

Tehkää tarpeelliset korjaukset. Käykää kysymässä multa. Tuokaa ne korjattuna mulle huomiseen kello kahteentoista mennessä niin mä tarkistan ne ennenkuin kopioitte ne!”

Kaikki ryhmäsitykset jatkuvat samaan malliin. Opiskelijat ovat helpottuneita kun kukaan ei osaa ja tunnin edetessä nauru on herkässä aina väärän vastauksen kohdalla.

Näyte opettajan opetuksesta: ”Rektus on ainut quadricepsin osa, joka osallistuu polven ekstensioon. Vastukset eivät vaikuta.” Koska opiskelijat ovat juuri opiskelleet lihakset ei tällainen lause, nopeasti sanottuna hahmotu heidän mielessään informaatioksi.

Opettaja luennoi, vaikka huoneessa oli hirveä meteli ja vain kaksi opiskelijaa näytti seuraavan opetusta. Opiskelijat olivat huolissaan seuraavan tunnin tentistä ja kysyivät mitä siihen kuului. Opettaja vastasi: ”Koko oppikurssin alue! Ja hei! Vaan yksi kysymys!” Tuntuu kuin hän haluaisi todella pelotella opiskelijoita perinpohjaisesti.

Kehityskeskustelusta opettajan kanssa, oppitunnin jälkeen, ei oikein ollut kysymys, sillä kun hän aloitti ei loppua tuntunut tulevan: ”Ryhmän purku tapahtui niinkuin niin usein, että minä puhun esittävän ryhmän kanssa. Kun asia on sellaista, että mulla ei ole yhtään resursseja komennella. Se on peruskouluryhmissä tällasta. Se (hälinä) on luokan keskeinen asia! Mä annan niille tietoni ja resurssini. Ottakaa tai jättäkää. Se näkyy sitten tentissä. Opiskelijat kysyvät miksi heille ei anneta omaa vastuuta, se heidän mitta on nähty niin monta kertaa mitä se on. Tämä on perusasiaa tuleville. Ne ei tajuu sitä. Ne luulee, että se on tätä ikuisesti. Niiden pitäisi saada selkeä runko mitä se opiskelu on lääkintävoimistelijaksi. Alemmilla lukukausilla niillä on motivaation puutetta, kun ne ei tajua, että tarviiks'niiden se kaikki nyt oppia. Kun ei kalvolle kirjoita, opiskelija luulee, ettei se ole tärkeää eikä se kuuntele. Oppimisen mallit tulee peruskoulusta!” Yritän sanoa jotain motivoinnista ja opiskelijoiden sitoututtamisesta opetustilanteeseen, mutta opettaja ei kuuntele lainkaan mitä sanon. Yht'äkkiä hänellä on kiire lähteä.

Seuraavan oppitunnin tentti oli mennyt erittäin heikosti. Yli puolet osallistujista oli saanut hylätyn.

Opettaja E:n kolmas oppitunti

Opiskelijat ovat samoja kuin viimeksi, mutta nyt heitä on vain 7 hengen ryhmä, koska on käytännön oppitunti, käytännön harjoitteluluokassa. Videoitava tunti on vain 45 minuuttia.

Opettaja selittää tunnin aiheen: ”Tunnin aihe on nivelen liikkeet kävelyssä. Kävelyn rytmitys. Onko tukivaihe ja heilahdusvaihe yhtä pitkät?” opiskelija vastaa oikein. Mitä vielä voitte havainnoida kävelystä?” Opiskelija yrittää: ”Suorana polvet.”

Opettaja: ”Lihasten yhteistoimintaa. Mitä mä vielä haen on askel-leveys.”

Opiskelija: ”Mistä se johtuu? Lantion leveydestä?”

Opettaja: ”Tasapainosta. Onko jalkaterän asento mikä? Normaalisti.”

Opiskelija: ”Ulospäin.”

Opettaja: ”Joo. 7 astetta ulospäin. Ruumiinrakenteella on merkitys, ammatilla, persoonallisuudella ja mielialalla. Voitte kirjata noi ylös ittelenne. Sitte pienryhmissä mietitte mikä on lonkan asento kantaiskuvaiheessa. Miten se etenee polvessa, nilkassa ja siitä ylöspäin?”

Kun ryhmätyöt on tehty ne puretaan. Opettaja suoltaa nopeasti ja runsaasti tekstiä, jossa on paljon termejä latinaksi, pitää pitkiä puheenvuoroja, joissa on paljon asiaa. Oppitunnin lopuksi hän jakaa monisteen kävelyn vaiheista ja antaa tehtäväksi piirtää kuvien tikku-ukoille lihakset seuraavaksi tunniksi. ”Mietitte millaista lihastoimintaa tää nivelliike vaatii!” Tehtävän anto on vähintäänkin epämääräinen.

Opettajalla ei ole tällä viimeisellä kerralla minun kanssani käytävään keskusteluun aikaa. Tunnen täysin epäonnistuneeni itselleni ottamassani tehtävässä, koska ei edes molemminpuolista pyrkimystä yhteisymmärrykseen välillemme syntynyt.

9 Tutkimustulokset

Fysioterapian opetusta sitovat fysiikan, anatomian ja fysiologian tosiasiat. Näin luovuus ilmenee tietojenkäytön toimintatavoissa, koska faktojen oppiminen useissa tapauksissa perustuu muistitietoon. Tiedon peruselementtien käytäntöön soveltaminen vaatii kuitenkin yksilöllistä soveltamis- ja päättelykykyä olemassa olevien havaintojen ja ulkoisten resurssien puitteissa. Koska potilaan tila on vielä jatkuvasti muuttuva pitäisi fysioterapeutin pystyä myös muutosten havaitsemiseen ja niiden pohjalta muuttuvaan toimintaan. Potilaan tilan huomioiminen ja hänen henkilökohtaiset tavoitteensa hoidon suhteen lisäävät fysioterapiaan sekä rationaalisen luovuuden- että tunneluovuuden vaatimuksen.

1. tutkimusongelma:

Minkälaiset tekijät fysioterapian luokahuoneopetuksessa lisäävät opiskelijoiden luovuuden kehittämistä?

Fysioterapiaa opettavien opettajien osuus opiskelijan rationaalisen luovuuden osa-alueen kehittäjänä painottui, Jorma Heikkilän (liite 4) listan mukaan seuraaviin:
- opettaa oma-aloitteista asioihin perehtymistä, hankitun informaation järjestämistä ja hyväksikäyttämistä

- auttaa uusien kokemusten saamisessa ja niiden integroimisessa aikaisempiin tietoihin ja taitoihin
- rohkaisee oppilaita tutkimaan uusia ideoita niiden käyttökelpoisuuden ja asiasisällön mukaan eikä opeta reagoimaan vihamielisesti uuteen ideointiin
- esittää haastavia tehtäviä

Tunnevuuden kehittäminen jäi yksittäisten opettajien toimien oman mallin varaan. Opiskelijan tunteista suhteessa oppimiseen käsitteli kaksi opettajaa satunnaisesti, mutta käsiteltävään fysioterapeuttiseen ongelmaan ja potilaan ongelman kokemiseen vain opettaja A paneutui viimeisellä videoitavalla oppitunnillaan kaksi kertaa.

Iirapiiri kahden opettajan tunneilla oli koko ajan luovuuteen mahdollistava. Opettajien toiminta oli sitoutunutta ja ”tässä ja nyt” hetkessä elämistä opiskelijoiden kanssa. Samat opettajat myös motivoivat opiskelijoita toimintaan, antoivat haasteellisia tehtäviä integroiden ne aikaisempiin opintoihin ja kenttäkokemuksiin. Nämä opettajat myös ohjasivat opiskelijoiden toimintaa niin, että opiskelijat olivat sitoutuneita omaan oppimiseensa. Erityisesti toinen näistä opettajista ohjasi opiskelijoita epävarmuuden sietoon, osoittamalla, ettei ongelmaan ollut yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Toinen, näistä opettajista loi toiminnallaan luokkahuoneeseen oivaltamisen riemun tunnelmaa. Hänen tapansa on rauhallinen, erittäin ammatillinen niin fysioterapeuttina kuin opettajana ja hän suhtautuu opiskelijoiden oppimispyrkimyksiin vakavasti. Nämä opettajat tähdensivät myös vastuun kantamisen riemua oppimisessa.

2. tutkimusongelma:

Minkälaiset tekijät estävät opiskelijan luovuuden kehittämistä fysioterapian luokkahuoneopetuksessa?

Tilanteet, joissa opiskelijalta odotettiin integraatiotaitoja sellaisiin asioihin, joita heille ei vielä oltu opetettu tuotti selvästi ahdistusta ja opiskelijat reagoivat täydellisellä välinpitämättömyydellä. Virheelliselle suoritukselle nauraminen useita kertoja saman oppitunnin aikana teki useista opiskelijoista hiljaisia ja omiin toimiinsa paneutuvia. Opiskelijoiden passiivisuutta lisäsivät tilanteet, joissa opettaja keskusteli yhden tai kahden opiskelijan kanssa, eikä yhdistänyt ongelmaa laajempiin kokonaisuuksiin. Opettajan pitkät yksinpuhelut ja opiskelijoiden harjoitteluun liian nopeasti puuttuminen passivoitti opiskelijoita. Jännitystä luokkahuoneessa lisäsi opettajan autoritaarisuus. Opiskeijoita hämmensi myös tilanteet, joissa opettaja käytti runsaasti latinalaisia termejä, joita opiskelijat eivät vielä osanneet.

Tilanteet, joissa opettaja ei välittänyt luoda kontaktia opiskelijoihin tai vaatinut heiltä sitoutumista omaan oppimiseensa muodostuivat kaikilta osiltaan hedelmättömiä. Jos opettaja toimii pelkkänä uuden tiedon jakajana, motivoimatta opiskelijaa oppimaan ei myöskään luovuus mahdollistu.

3. tutkimusongelma:

Miten luovuuden kehittäminen painottuu rationaalisen- ja tunneluovuuden kesken?

Neljällä opettajalla painottui rationaalisen luovuuden kehittäminen harjoituksissa ja toiminnan sisällöissä. Tunneluovuuden kehittäjäksi ilmeni luokkahuoneessa vallitseva tunnelma ja opettajan tapa toimia fysioterapian asiantuntijana, ihmisenä ja opettajana. Fysioterapian asiantuntijana opettaja toimii selvästi ammattinhallinnan mallina ja ihanteena opiskelijoille. Kun opettaja osoitti kunnioittavansa ja välittävänsä opetettavasta aiheesta ja opiskelijan oppimisesta, vastasivat opiskelijat, lähes poikkeuksetta, toimimalla rakentavalla tavalla. Potilaan ongelmien aiheuttamista potilaan tunteista keskustelua syntyi yhden kerran kaikkien videoitujen kolmenkymmenen tunnin aikana. Potilaan ongelmien aiheuttamista opiskelijan tai fysioterapeutin tunteista ei puhuttu kertaakaan. Opiskelijan tunnoista opetettavaan aiheeseen nousi voimakasta keskustelua kaksi kertaa. Johtopäätökseni tästä on, että tunneluovuuden kehittämistä oppitunneilla ei paljoa ole.

Hyvä ilmapiiri, motivoiva ja sitoutunut opettaja, joka sitouttaa myös opiskelijat oppimiseen antaa myös mahdollisuuden rationaalisen luovuuden kehittymiselle.

4. tutkimusongelma:

Lisäsivätkö kehityskeskustelut opiskelijoiden luovuuden kehittämisen osa-alueita opetuksessa?

Kolmen opettajan kanssa käymäni kehityskeskustelut selvästi kehittivät opetusta opiskelijan luovuutta kehittäväan suuntaan. Yksi opettaja oli jo ensimmäisellä tunnillaan opiskelijan luovuuden kehittäjänä melko hyvä. Keskustelut oppituntien jälkeen eivät tuoneet hänen opetukseensa muutoksia. Yksi opettajista ei kokenut asiakseen kehittää opiskelijan luovuutta. Hän toimi tiedon jakajana ja sanoi, ettei minkäänlainen motivointi kuulu hänen tehtäviinsä.

Oppituntien erilaisten sisältöjen vuoksi eivät ensimmäisen ja kolmannen oppitunnin osioiden vertailut ole suoraan mahdollisia. Osioiden painottumiseen eri opettajilla

vaikuttavat myös opetusmenetelmien pakollinenkin valinta ja opiskelijoiden tieto-taito taso.

Koska kyseessä on toimintatutkimus taulukoin tässä tulokset karkealla asteikolla kunkin opettajan ensimmäisen ja kolmannen oppitunnin luovuutta kehittävien osioiden mukaan:

Rationaalisen luovuuden osa-alueiden kehittäminen

Opettaja A	ei ollenkaan	jonkin verran	kohtalaisesti	runsaasti
I oppitunti				X
III oppitunti				X

Tunneluovuuden osa-alueiden kehittäminen

I oppitunti				X
III oppitunti				X

Opettajan taitavuus fysioterapeuttina, persoonallinen, kunnioittava asenne opetettavaan asiaan ja opiskelijoihin sekä tunne hänen sitoutumisestaan asian opettamiseen ovat mielestäni tunneluovuutta lisääviä tekijöitä. Opettaja toimii näin fysioterapeutin ammattihenkilön esimerkkinä. Näiden perustelujen pohjalta tunneluovuuteen voisi, tämän opettajan kohdalla panna: ”runsaasti” kaikilla oppitunneilla.,

Rationaalisen luovuuden osa-alueiden kehittäminen

Opettaja B	ei ollenkaan	jonkin verran	kohtalaisesti	runsaasti
I oppitunti		X		
III oppitunti				X

Tunneluovuuden osa-alueiden kehittäminen

I oppitunti		X		
III oppitunti			X	

Fysioterapeuttina erittäin taitavan opettajan, ilman opettajakoulutusta voi olla hankalaa paneutua oppimisen ongelmiin opiskelijan kannalta. Opettaja B:n alkuongelma oli liian vaikeiden oppimistehtävien antaminen. Fysioterapiataitojensa johdosta hän sai

opiskelijoille kuitenkin annettua mallin taitavasta työskentelystä. Tämä vaikutti selvästi opiskelijoiden tavoitteisiin tunnetasolla.

Rationaalisen luovuuden osa-alueiden kehittäminen

Opettaja C	ei ollenkaan	jonkin verran	kohtalaisesti	runsaasti
I oppitunti		X		
III oppitunti				X

Tunneluovuuden osa-alueiden kehittäminen

I oppitunti	X			
III oppitunti			X	

Opettajan kanssa käydyt kehityskeskustelut, tämän opettajan kohdalla tuottivat selvästi tulosta. Opettajan uskallus ottaa vastaan palautetta työstään ja reflektoida sitä oli ihailtavaa.

Rationaalisen luovuuden osa-alueiden kehittäminen

Opettaja D	ei ollenkaan	jonkin verran	kohtalaisesti	runsaasti
I oppitunti			X	
III oppitunti			X	

Tunneluovuuden osa-alueiden kehittäminen

I oppitunti		X		
III oppitunti		X		

Luokkahuoneessa tapahtunut kriisitilanne käynnisti opiskelijoissa tunnetason prosessointia.

Rationaalisen luovuuden osa-alueiden kehittäminen

Opettaja E	ei ollenkaan	jonkin verran	kohtalaisesti	runsaasti
I oppitunti	X			
III oppitunti		X		

Tunneluovuuden osa-alueiden kehittäminen

I oppitunti	X			
III oppitunti	X			

Opettajan toimet olivat kaikilla kuudella oppitunnilla ainoastaan muistin kuormittamista. Opettaja E oli välinpitämätön opiskelijoiden motivoinnissa, luetteli pitkiä rupeamia latinankielisiä termejä asioista, joita opiskelijat eivät vielä olleet opiskelleet. Hän kuulusteleli nimeämiltään opiskelijoilta, yhtyi yleiseen nauruun opiskelijan vastatessa väärin, ei puuttunut järjestyshäiriöihin ja osoitti kaikin tavoin, ettei peruskoulupohjaisilla opiskelijoilla ollut paikkaa fysioterapiatieteen maailmassa.

Voi olla, että tällainen opetus vaikuttaa negaation kautta niin, että opiskelija motivoituu toimimaan päinvastaisella tavalla kuin opettaja ja lopputulos on hyvä. Jotkut opiskelijat menevät kuitenkin lukkoon tällaisten opetusmetodien yhteydessä ja toiset ottavat huonosta mallista oppia, antavat vahingon kiertää, kun itse ohjaavat opiskelijoita käytännön kentillä.

10 Johtopäätöksiä ja pohdintaa

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt selvittämään fysioterapian luokkahuoneopetuksen laatua ja sen kehittämistä luovuuden kannalta. Tutkimus eteni vaiheittaisena prosessina ja loi pohjaa myöhemmille keskusteluille joidenkin siihen osallistuneiden kesken. Käytännössä arvioitiin opettajan tekemiä ratkaisuja, selkiytettiin pedagogisia näkemyksiä ja yritettiin yhteisymmärryksessä löytää uusia ratkaisuja.

Tämä tutkimus on Hartin ja Bondin luokituksessa professionaaliseen toimintatutkimustyyppiin, jossa oppimisen tavoite oli myös reflektiivinen toiminta ja opiskelijälähtöisyys. Tutkimusprosessi oli dynaaminen. Tutkimusote oli avoin ja joustava ja sen aikana pyrittiin parantamaan toiminnan laatua opiskelijoiden luovuutta lisäävään suuntaan.

Luova suhtautumistapa edellyttää hyvää keskittymiskykyä, halua saada nauttia vastakohtista, sitoutumista käsillä olevaan hetkeen ja toimintaan. Ilmapiiri ja opettaja eivät voi tuottaa oppimistuloksia ellei opiskelija itse panosta oppimiseensa. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus yrittää motivoida ja ohjata opiskelijaa.

Opettajan autoritaarinen toiminta, joustavuuden ja vuorovaikutuksen puute aiheuttaa opiskelijoissa ikävystymistä ja turhautumista. Yksiselitteiset ratkaisut tuottavat voimakasta vastakkaiasettelua oikea/väärä, hyvä/paha, mikä tuottaa vivahteiden katoamista toiminnassa ja ajattelussa. Yksiselitteisten ratkaisujen puuttuminen herättää välittömyyttä, uteliaisuutta ilmiötä kohtaan ja tervehenkistä seikkailua erilaisten

mahdollisuuksien maailmassa. Kun ongelmaan on mahdollista löytää useita ratkaisuja kehittyä itsenäinen ajattelu ja toiminta.

Yksi opettajista oli erittäin innostunut ja halusi kokeilla uusia ratkaisuja. Yksi keskusteli mielellään ehdotetuista ratkaisuista. Kaksi koki toisen opettajan läsnäolon oppitunnillaan uhkaavana ja yksi opettajista oli autoritaarisuudessaan täysin luoksepääsemätön.

Tämän tutkimuksen validiteettia heikentävä tekijä on luovuutta kehittävien tekijöiden nimeämisen vaikeus. Ne opettajan toimet, jotka sitovat toisen henkilön luovuutta voi toiselle opiskelijalle olla yhdenmukaisia. Luovan opetuksen piirteisiin kuuluvat motivointi, tavoitteiden selkiinnyttäminen, tehtävien antamisen tapa, rajojen asettelu, vaatimustaso, tiedonhankintatavat, analyysi- ja synteetikotaidot jne.

Luovuusterminologian sekavuus ja erilaisten mielleyhtymien syntyminen luovista prosesseista puhuttaessa tekee aiheesta haasteellisen.

Pehmeän systeemisen metodologian kritiikissä metodologiaa moititaan subjektivismista, joka perustuu systeemijattelijan käsityksiin ja maailmankuvaan. Kaupin mukaan, kun näin on, ei ole oikeita tai vähemmän oikeita systeemien määritelmiä tai malleja vaan ne ovat kaikki hyväksyttäviä (Kauppi 1993, 73).

Luonnollista on, että rationaalisen luovuuden osuus painottuu yhteiskunnassa, jossa tulosten on oltava selkeästi mitattavia ja tunneluovuuden kehittäminen jää epämääräisyydessään vaille huomiota. Katsoisin kuitenkin, että työssä jaksaminen ja työn laatu hoitoalalla, missä vuorovaikutuskuormittavuus on suuri, vaatisi koulutuksessa huomioitavan opiskelijan tunneluovuuden kehittämisen opetusta. Pitäisi opettaa metakognitiivisia taitoja, jotta tulisi uskallus tunnistaa omaa toimintaansa ja siihen vaikuttavia tekijöitä realistisesti.

Omien kollegojen toimien tutkiminen oli itselleni lähes ylipääsemättömän vaikeaa. Myös opettajien kanssa käydyt kehityskeskustelut osoittivat miten pelottavana toiminnan arvioinnin mahdollisuus koettiin. Silti opettajat itse käsittelevät opiskelijaa usein kuin muutettavaa, minkä opiskelijat kokevat negatiivisena. Jos tuettaisiin muuttuvaa olisi ote positiivinen.

Kun tutkimusaineiston keräämisestä oli kulunut vuosi tuntui tämän työn varsinainen hyöty olevan taukokeskusteluissamme neljän opettajan kanssa, näistä viidestä. Keskustelumme käsittelevät usein opetustilanteiden problematiikkaa, opettajien omia

uusia pedagogisia kokeiluja, onnistumisen tilanteita ja uusia ongelmia. Yhden opettajan kanssa kehityskeskustelut jatkuivat vielä kuuden vuoden jälkeenkin.

Koska aineiston lopullinen käsittely on venähtänyt pitkäksi olen voinut nähdä miten yhteiskunnan muutokset ovat tänä aikana pakottaneet opetusresurssien vähentämiseen ja luovuuteen, niin rationaalisen kuin tunneluvuuden opettamiseen on aina vain enemmän tarvetta.

Nykyään luovan opettamisen ja oppimisen läheisiksi termeiksi ovat nousseet kriittinen ajattelu, mielekäs oppiminen, reflektiivinen oppiminen, aktiivinen oppiminen ja itseohjautuvuus. Rajaa termien välille on vaikeaa piirtää.

Lähteet

- Aarnio, H., Helakorpi, S., ja Luopajarvi, T. (1991). Ammattipedagogiikka, perusteita ja sovelluksia, Juva: WSOY.
- Abulchanowa-Slawskaja, K. (1976). Die Wechselbeziehung zwischen dem Individuellen und dem Gesellschaftlichen als Metodologie. E. Schorochwa: Zur Psychologie der Persöhnlichkeit. Berlin.
- Brodin, H. (1978). Fysioterapi I, Lund, Sweden: Studentlitteratur, andra upplaga.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperPerennial.
- De Bono, E. (1995). Serious Creativity, Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas, Great Britain, Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Graae, M. (1991). Aristos, Helsinki: Taitoakatemia aikakausjulkaisu 1.
- Grossman, R. S. & Wiseman, E. E. (1993). The Journal of Creative Behaviour, Volyme 27, Number 1, First Quarter.
- Mela, M., Sakari J.P. 1990. Systeemiajattelu. Teoksessa: Hakkarainen, P., Annikki, J., Nuutinen, A. (toim.). Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, Teoriaa ja käytäntöä, Jyväskylän yliopisto. 115-126.
- Heikkilä, J. (1982). Luovuustutkimuksen lähtökohtia. Selosteita B: 3 Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Heikkilä, J. (1987). Aktiivinen, reflektiivinen, teoreettinen ja pragmaattinen tiedonhankintatyö teknisen työn aineenopettajakoulutuksessa, Turun Yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A: 118.

Henry, I.C., Pashley, G. (1990). Health & Nursing Studies for diploma and undergraduate students, Great Britain: Butler and Tanner Limited, Frome, Somerset.

Holma, T., Salmi, M., Sokka, H., Tuomolin, S., (1988). Lääkintävoimistelijan, erikoislääkintävoimistelijan, apulaisosastonhoitajan ja osastonhoitajan yleisammattillinen toimenkuva. Suomen lääkintävoimistelijaliitto r.y.

Hennessey, B. A. ja Amabile, T. M. 1991. The conditions of creativity. In R. J. Sternberg (ed.) The Nature of Creativity, Contemporary Psychological perspectives. Cambridge USA: University Press, 11-38.

Häyrynen, Y.-P. (1987). Luovuus yhteisössä ja aikuiskasvatuksessa, Julkaisusarja B n:o 21, Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Häyrynen, Y.-P., Perho, H., Kuittinen, M., Silvonen, J. (1992). Ilmapiirit, kentät ja kulttuurit, Suomen korkeakoulutus 1973-1998, Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 15.

Häyrynen, Y.-P. (1994). Luovuus yhteisössä ja arjessa, Johdatus jälkiteollisen yhteiskunnan luovuuskehittelyyn, Valtionhallinnon kehittämiskeskus, Helsinki: Painatuskeskus.

Ketola, O. (1997). Puhevalta. Helsinki: Oy Edita Ab

- Kiiskinen A.-L. 1988. Ammattityön opetuksen triangeli. Teoksessa J. Ekola, P. Linnakylä ja M.V. Volanen (toim.) Aikuistuva nuori ja ammatillinen koulutus, Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja kätäntöä 23, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, III muuttumaton painos, 65-80.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., EngleWood Cliffs .
- Lehtonen, K., Vismanen, A., Lempinen, K. (1987). Fysioterapia - vastaus nykyajan stressiin ja kiireeseen? Tutkimus lääkintävoimistelijoiden ja kuntohoitajien ammasteista, työstä ja kvalifikaatioista, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:119.
- Lipschütz, D. (1976). *Dynamisk pedagogik, synpunkter på skapande verksamhet samt samspel och samarbete i grupp*. Stocholm: Wahlström & Widstrand, ALMA serien 35.
- Niikko, A. (1996). *Opettajista opettaja-tutkijoiksi*. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 13.
- Ruth, J.-E., Haavikko, R. (1984). *Luovuuden ulottuvuudet*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Smith, G. (1980). *Experimentella undersökningar av kreativitet*. Nordisk Psykologi, vol.3.
- Soininen, M. 1995. *Tiedon jakajasta tietämyksen rakentajaksi*. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja*, Julkaisusarja B:48, Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Turun opettajankoulutuslaitos.
- Sundeen, S., Stuart, G., Rankin, E., Cohen, S. (1987). *Vuorovaikutus - avain hoitotyöhön*. Juva: WSOY SHKS.

Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence. How Practical and Creative Intelligence Determine Success in life*. New York: Plume book.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Takala, S. (1992). *Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Opetusmoniste TCE-koulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Talvitie, U. (1991). *Aktiivisuuden ja omatoimisuuden kehittäminen fysioterapian tavoitteena. Kehittävän työntutkimuksen sovellus lääkintävoimistelijan työhön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.

Taylor, C. W. 1991. Various approaches to and definitions of creativity. In R.J. Sternberg (ed.) *The Nature of Creativity, Contemporary psychological perspectives*, Cambridge USA: University press, 99-121.

Tiuraniemi, J. 1995. Reflektio, vuorovaikutus ja asiantuntijuus. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), *Muutosagenttiopettaja*, Julkaisusarja B:48, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Turun opettajankoulutuslaitos, 149-158.

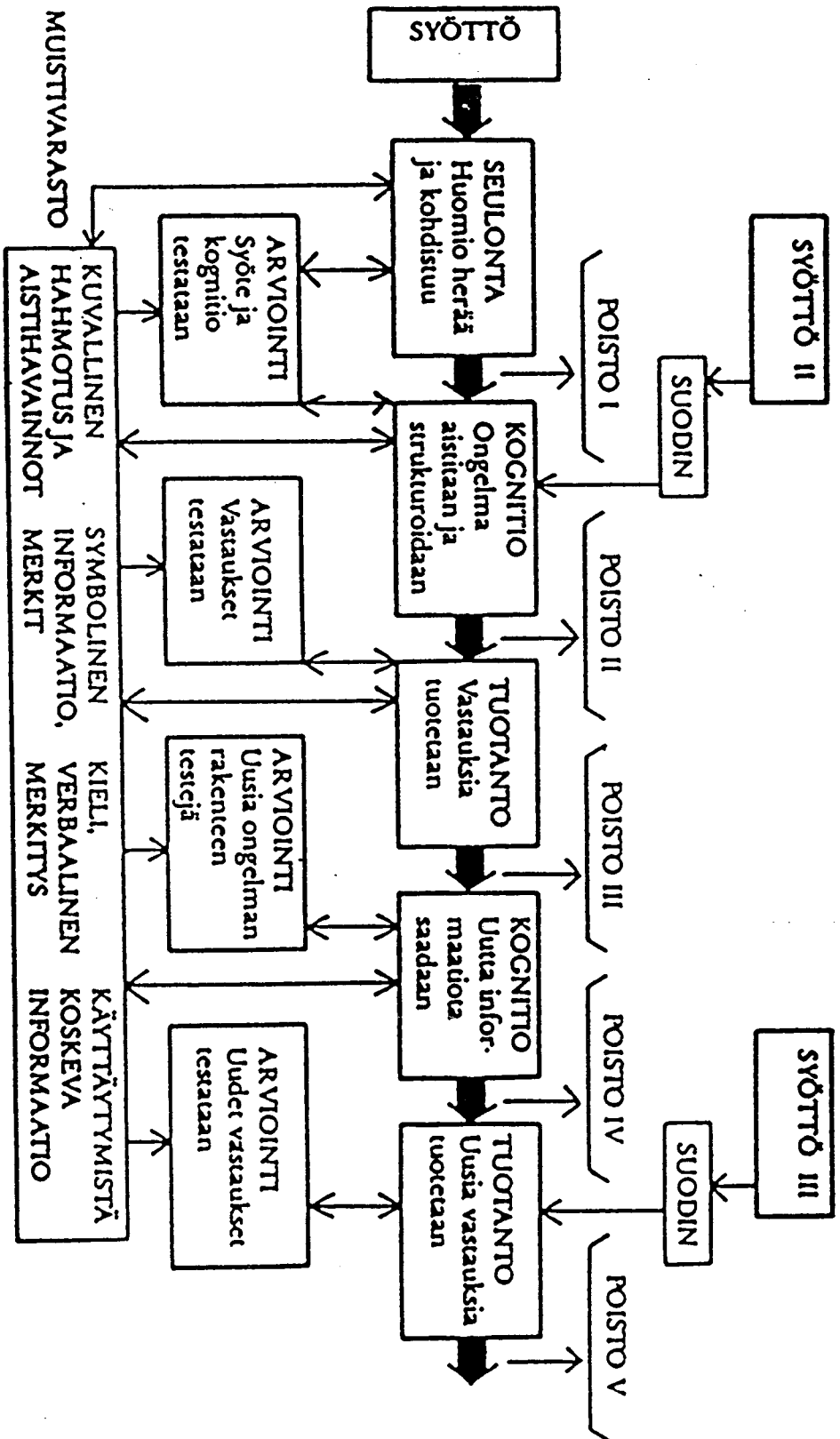
Torrance, P.E. 1991. The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (ed.) *The nature of Creativity, Contemporary psychological perspectives*. Cambridge, USA: University press, 43-75.

Vaitinen, M-L. (1988). *Terveydenhuoltoammattiin kasvaminen*, Juva: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö ja WSOY.

Virta, A. 1995. Ajattelu opetuksen ja opettajan haasteena. Teoksessa J.Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja, Julkaisusarja B:48, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Turun opettajankoulutuslaitos, 137-148.

Haastattelu

Saarnivaara, M. 1990, Jyväskylä.



Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen
Rehtorille

Anon lupaa saada tehdä ammattikasvatuksen syventävien opintojen tutkimustyön Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen fysioterapiaosastossa.

Jyväskylässä 16.10.1989



Sirkka Turkki-Sieppi

Oppilaitoksen lehtori

Jyväskylä 2.11.1989

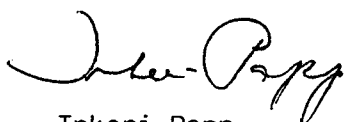
No

Viite

Asia

Myönnän Sirkka Turkki-Siepile luvan tehdä ammattikasvatuksen syventävien opintojen tutkimustyö Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen fysioterapiaosastossa.

Tutkimusraportti toivotaan saatavan sen valmistuttua oppilaitoksen käyttöön.



Inkeri Papp
rehtori



Opettajan osuus rationaalisen luovuuden osa-alueen kehittäjänä Jorma Hekkilän mukaan.

(Heikkilä 1984, 99 - 100)

- käyttää vain ani harvoin pelkästään muistisuorituksiin perustuvia tehtäviä
- välttää tuomitsevaa arviointia
- lisää omaperäistä reagointia, koska ei painota pelkästään ns. ainoita ja oikeita vastauksia, oikeakielisyyttä, hyvää käsialaa jne.
- antaa mahdollisuuksia käyttää tietoja ja taitoja luovissa tehtävissä
- rohkaisee spontaaniin ilmaisuun luomalla oppimistilanteisiin vapauttavan ja erilaiset persoonat hyväksyvän ilmapiirin
- tarjoaa virikkeistä rikkaan ja toiminnoiltaan vaihtelevan opiskeluympäristön
- esittää haastavia tehtäviä joita voi ratkaista persoonallisella tavalla
- arvostaa omaperäisiä ratkaisuja
- rohkaisee oppilaita tutkimaan uusia ideoita niiden käyttökelpoisuuden ja asiasisällön mukaan eikä opeta reagoimaan vihamielisesti uusiin ideoihin
- tarjoaa runsaasti sellaisia oppimistilanteita, joista puuttuu ulkopuolinen arvostelu tai joissa käytetään tiettyjä standardikriteerejä
- opettaa vapaissa harjoituksissa ja myös todellisissa tehtävissä rationaalisen luovan ajattelun taitoja: omaperäisyyttä, ideavuolautta, ideajoustavuutta, viimeistelykykyä, harkitsevaa ideoiden etsintää, arvostelusta pidättäytymistä ideoinnin ajaksi, vaihtoehtoisten ajattelumallien kokeilua, hypoteesien asettamista ja niiden testaamista
- opettaa tutkimuksen tekemisen tekniikkaa, oma-aloitteista asioihin perehtymistä, hankitun informaation järjestämistä ja hyväksikäyttämistä
- auttaa uusien kokemusten saamisessa ja niiden integroimisessa aikaisempiin tietoihin ja taitoihin.

Opettajan osuus tunneluovuuden osa-alueen kehittäjänä Jorma Heikkilän mukaan.
(Heikkilä 1984, 103 - 104)

Luovuuden tunnetekijöitä kehitettäessä noudatetaan seuraavia ohjeita:

- tarjotaan ärsykkeistä rikas ja moneen suuntaan varioiva kasvu- ja oppimisympäristö
- opetetaan sellaisilla materiaaleilla ja menetelmillä, jotka tukevat sekä oppilaiden persoonallista rakennetta eivätkä myöskään ole ristiriidassa opettajan persoonallisen otteen kanssa
- suodaan kaikille oppilaille persoonallisen itsensä ilmaisemisen vapaus
- käytellään oppimistilanteessa esiintyviä tekijöitä (fyysisiä ja henkisiä) vapaasti ilman arvostelua, jotta oppilaat saisivat omat persoonalliset tarttumapinnat tilanteisiin
- vähennetään luokkahuoneen tavanomaista ahdistavaa tunnelmaa, jolloin opettajalta vaaditaan henkisesti avartavaa ja hyväksyvää otetta
- oppimistilanteissa asiat voidaan havaita vastakkaisina ja erilaisina, mutta niiden ei kuitenkaan tarvitse ”riidellä” keskenään
- ei korosteta niinkään paljon eroja, mieluummin etsitään yhteenkuuluvuuksia
- muodostetaan kokonaiskäsitteitä ja laajoja näkemyksiä asioista
- tuetaan yksilöllisen prosessoinnin mahdollisuutta ja samalla siedetään erilaisuutta
- sallitaan ja tuetaan positiivisesti oppilaiden kasvamista ja muuttumista heidän omista lähtökohdistaan kumpuavien kognitiivisten ja affektiivisten ”mieltymysten” suunnassa.