



Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2016



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2016

Arja Piirainen & Tuulikki Sjögren (toim.)

Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitos

© Kirjoittajat ja Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitos

Kannen kuva: Esa Nykänen

ISBN 978-951-39-6670-6 (verkkokj.)

Sisällys

Esipuhe

LUKU I OPETUSSUUNNITELMAN TUTKIMINEN JA KEHITTÄMINEN

1. Arviointi lukiokoulutuksessa
Anni Kinnunen
2. Lähihoitajien kuntoutuksen osaamisalueen koulutuksen soveltuvuus työelämään
Sari Lintukorpi & Elina Myllymäki
3. Varusmiesjohtajien oppimismäkemysten vaikutus liikuntakoulutuksen motivaatioilmastoon varusmiesten kokemana
Mari Riekkinen
4. Kirjallinen raportointi ja reflektiivisyys oppimisen tukena
Kaisu Yli-Peltola

LUKU II AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPETTAJAN TYÖN JA KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

5. Järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen tuloksien hyödyntäminen opettajan osaamisen kehittämiseen MS-kuntoutujan liikunnallisen kuntoutuksen opetuksessa
Aki Rintala
6. Vertaisarvioinnin hyödyntäminen fysioterapiaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena työharjoittelun asiakastilanteissa
Laura Lustig
7. Fysioterapiaopiskelijoiden ammattitaitoa edistävän harjoittelun osaamisalueet ja niiden arviointi Laurea-ammattikorkeakoulussa
Minna Munoz
8. Lahden ammattikorkeakoulun ja fysioterapiaopiskelijoiden työharjoitteluohjaajien yhteistyön kehittäminen
Mervi Haavanlammi & Antero Heikkinen

LUKU III TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN JA TUTKIMINEN

9. Käytännön harjoittelun merkitys fysioterapeuttiopiskelijoiden taidon oppimisessa
Kata Isotalo & Laura Jokiranta
10. Kuntokaveri-malli: II asteen lähihoitajakoulutuksen ja palveluasumisen yhteistyömallina työyhteisön näkökulmasta
Raisa Latvala-Kaataja
11. ICF-luokituksen oppiminen moniammatillisten työryhmien jäsenten kokemana
Anna Valtamo
12. Teknologian käytön opettaminen Kelan sydänkuntoutujille fyysisen aktiivisuuden omaseurannassa sekä etäteknologian hyödyntämisessä
Heikki Kivistö
13. Puheen aiheena asiakas - Kuntoutuksen asiantuntijat puhumassa kuntoutujista
Susanna Rynnänen

Esipuhe

Opettaja on yhteiskunnan avainprofessio, joka edellyttää kykyä ennakoita tulevia osaamistarpeita, reagoida toimintaympäristön nopeisiin muutoksiin ja halua jatkuvasti uudistaa omaa osaamistaan. Korkeakoulu ja toisen asteen oppilaitokset luovat myös opettajan koulutukselle uudenlaisia haasteita ja muuttavat terveystieteiden opettajan työtä. Terveys- ja hyvinvointitekнологia, terveyttä ja toimintakykyä koskeva uusi tieto edellyttävät opettajalta uudenlaista sisällöllistä ja andragogista osaamista samalla kun heidän edellytetään toimivan myös oman työn ja koulutuksen tutkijoina ja kehittäjinä. Tietotekninen kehitys haastaa nykyajan opettajat uudenlaiseen osaamiseen esim. sosiaalisessa mediassa.

Ammatillisten opettajien työtä selvittäneet tutkimukset ovat osoittaneet opettajan työn kasvaneet vaatimukset. Viimeisen kymmenen vuoden aikana perinteistä opettajan työtä ovat laajentaneet yhteiskunnalliset palvelutehtävät, kuten aluekehitys ja verkostoituminen. Koulutukselle asetettu tutkimus- ja kehittämisvelvoite vaativat uudenlaista yhteistyöosaamista. Aiempaa enemmän vaaditaan opetettavan sisällön perusteluja ja pedagogis-andragogisia taitoja muuttuvissa oppimisympäristöissä.

Vasta valmistuneilla terveystieteiden opettajilla on aitiopaikka tulevaisuuden terveystieteiden asiantuntijoiden kouluttajina. Tämä teos on syntynyt vuonna 2015 Jyväskylän yliopistossa aloittaneiden terveystieteiden opettajaopiskelijoiden tutkiva- ja kehittävä opettajuus kokonaisuuden töistä keväällä 2016.

Kiitämme lämpimästi kirjan kirjoittajia, uusia terveystieteiden opettajia!

Jyväskylässä 11.5.2016,

Arja Piirainen ja Tuulikki Sjögren

Luku 1

Opetussuunnitelman tutkiminen ja kehittäminen

1. ARVIOINTI LUKIOKOULUTUKSESSA - Lukion uuden opetussuunnitelman arviointikäsitteet ja opiskelijoiden näkökulma arviointiin

Anni Kinnunen

JOHDANTO

Opiskelija-arviointi on keskeinen ja erottamaton osa koulujärjestelmäämme. Arvioinnilla on koulutuksessa monenlaisia muotoja, merkityksiä, tavoitteita ja tehtäviä. Arvioinnilla voidaan muun muassa arvottaa opiskelijan osaamisen tasoa, tukea ja edistää oppimista, motivoida opiskelijoita sekä tukea opiskelijan itse- ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymistä.

Tässä työssä tarkastelen arviointia kirjallisuuden, lukion uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) sekä opiskelijoiden näkökulman kautta. Ensin luon katsauksen arvioinnin erilaisiin määritelmiin, muotoihin, merkityksiin, tavoitteisiin ja tehtäviin, minkä jälkeen tarkastelen arvioinnin eri ulottuvuuksien ilmenemistä ja painottumista lukion uudessa opetussuunnitelmassa (LOPS 2015), joka otetaan käyttöön Suomen lukioissa elokuussa 2016. Tämän jälkeen tarkastelen arvioinnin nykytilaa opiskelijoiden näkökulmasta perustaen analyysin Jyväskylän lukio-opiskelijoille suunnattuun, arviointiin liittyvään opiskelijakyselyyn. Kyselyllä pyrittiin kartoittamaan opiskelijoiden näkemyksiä arvioinnin nykytilasta ja uuden opetussuunnitelman mukaisten arviointikäytänteiden toteutumisesta. Lisäksi pyrittiin selvittämään, millaisen arvioinnin opiskelijat itse kokevat parhaiten edistävän heidän omaa oppimistaan.

Lopuksi esitän johtopäätökset opiskelijakyselyn tuloksista ja pohdin tulosten luotettavuutta sekä merkitystä arvioinnin ja sen kehittämisen kannalta. Pohdin uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) arviointiin liittyvien tavoitteiden ja opiskelijoiden näkökulmien kohtaamista, minkä lisäksi esitän ehdotuksia arvioinnin kehittämiseksi ja uuden, monipuolisemman arviointikulttuurin luomiseksi.

Miltä osin ja miten arviointia tulisi kehittää? Voisiko arviointi olla vuorovaikutteista, monipuolista ja oppimisprosessin eri osapuolet osallistavaa toimintaa? Kuinka arvioinnissa voitaisiin entistä paremmin ottaa huomioon ja yhdistää arvioinnin erilaiset merkitykset ja tarkoitukset, opiskelijoiden ja opettajien näkökulmat sekä opetussuunnitelman kuvaamat arviointiin liittyvät tavoitteet?

2 MITÄ ARVIOINTI ON?

Arvioinnilla voidaan tarkoittaa eri asioita riippuen siitä, lähestytäänkö arvioinnin käsitettä laajasta vai suppeasta näkökulmasta. Laajassa merkityksessä arvioinnilla (evaluation) voidaan tarkoittaa koulutuksen tai minkä tahansa muun inhimillisen toiminnan panoksia, prosesseja ja tuotoksia sekä arvioinnin tavoitteista riippuen myös niiden välisiä suhteita. Suppeammin määriteltynä arvioinnilla (assessment, grading) voidaan tarkoittaa koulutuksen yhteydessä esimerkiksi oppimistulosten arviointia, kuten suorituksen tason mittaamista tai tavoitteiden ja saavutettujen tulosten vertaamista (Atjonen 2007, 19; Korkeakoski & Silvennoinen 2008). Tässä työssä tarkastelun kohteena on opiskelijan oppimisen arviointi lukiokoulutuksessa, eli arviointi sen suppeammassa merkityksessä (assessment).

Oppimisen arviointi on erottamaton osa koulutusjärjestelmäämme. Mutta mistä arvioinnissa on kyse? Atjosen (2007, 19) mukaan arviointi on aina arvon tai ansion määrittämistä, eli arvottamista. Arvioinnissa onkin vahvasti kyse etiikasta, ja Atjonen (2007, 33–60) mainitseekin keskeisiksi arvioinnin eettisiksi periaatteiksi oikeudenmukaisuuden, validiuden, reliabiliuden, läpinäkyvyyden, vaativuuden sekä kyvyn motivoida opiskelijaa. Lisäksi arviointi sisältää aina toimenpiteitä eli arviointimenetelmiä, joiden avulla arviointi eli arvottaminen toteutetaan. Arviointimenetelmillä tarkoitetaan kaikkia niitä keinoja ja ratkaisuja, joilla arvioinnin tavoitteet voidaan toteuttaa (Korkeakoski & Silvennoinen 2008). Arviointia voidaan toteuttaa normi- tai kriteeriperustaisena. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa opiskelijoiden oppimista verrataan asetettuihin tavoitteisiin, kun taas normiperusteisessa arvioinnissa (esim. ylioppilaskirjoitusten arvosanat) opiskelijoita verrataan toisiinsa (Atjonen 2007, 156–157). Ajallisesti ajatellen arviointi voi suuntautua menneeseen, meneillään olevaan prosessiin tai tulevaisuuteen. (Korkeakoski & Silvennoinen 2008).

Usein arviointi jaotellaan sen tarkoituksen perusteella diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin (Koli & Silander 2002, 64; Linnakylä & Välijärvi 2005, 26; Atjonen 2007, 66; Hätönen & Romppanen 2007, 27; Crisp 2012). Jaottelu pyrkii erottelemaan sitä, kohdistuuko arviointi oppimisen edellytyksiin, oppimisprosessiin vai oppimisen tuloksiin. Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan opiskelu- tai toimintaedellytyksien selvittämistä esimerkiksi arvioimalla sitä mitä opeteltavasta asiasta jo tiedetään (Koli & Silander 2002, 64; Atjonen 2007, 66; Hätönen & Romppanen 2007, 27). Tavoitteena on Linnakylän ja Välijärven (2005, 26) mukaan paitsi oppimis- ja koulu-

tusedellytysten selvittäminen, myös niiden vahvistaminen sekä koulutuksen ja opetuksen suunnittelun tukeminen. Diagnostinen arviointi voi olla kriteeri- tai normiperustaista ja menetelminä voidaan käyttää esimerkiksi testejä, opettajan laatimia kokeita, kyselyitä, itsearviointia, keskusteluita tai havainnointia. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26).

Formatiivinen arviointi viittaa puolestaan oppimisprosessin aikana tapahtuvaan arviointiin: se ilmentää jatkuvan palautteen ja arvioinnin periaatetta tukien siten ensisijaisesti yksilön kehittymisen mahdollisuuksia oppijana ja ihmisenä (Atjonen 2007, 23; Hätönen & Romppanen 2007, 27; Lindblom-Ylänne ym. 2009). Luonteeltaan formatiivinen arviointi on oppimista ohjaavaa ja edistävää, ja sitä voidaan toteuttaa käytännössä esimerkiksi erilaisin aktiivisin opetusmenetelmin ja opiskelijalle annetun palautteen muodossa (Lindblom-Ylänne ym. 2009). Menetelminä voidaan hyödyntää opettajan tekemiä kyselyitä, havainnointia, kotitehtäviä, kokeita, päiväkirjoja, portfolioyöskentelyä, itsearviointia ja arviointikeskusteluja (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26).

Summatiivinen arviointi on Atjosen (2007, 65) mukaan perinteisin arviointityyppi koulutusjärjestelmässä. Se kohdistuu oppimisen lopputulokseen, kuten kurssin, opintojakson tai oppimäärän suorituksen arviointiin. Tavoitteena on määrittää opiskelijoiden tietojen tai taitojen taso, mikä voidaan toteuttaa esimerkiksi ennalta asetettujen tavoitteiden ja arviointikriteerien perusteella. Summatiivinen arviointi on luonteeltaan kokoavaa ja toisaalta myös ennustavaa esimerkiksi jatko-opintovalmiuksien suhteen (Atjonen 2007; Hätönen & Romppanen 2007, 27; 65 Lindblom-Ylänne ym. 2009). Summatiivisessa arvioinnissa käytettäviä arviointimenetelmiä ovat esimerkiksi kokeet, näytöt, tentit, tutkinnot sekä vertailevat kansalliset ja kansainväliset arvioinnit (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26). Atjosen (2007, 65) tapaan myös Ihme (2000, 17) toteaa oppimisen arvioinnin painottuneen koulutusjärjestelmässämme vahvasti mittaamiseen ja kirjalliseen näyttöihin, kuten koe- ja tenttisuorituksiin.

Arviointia voidaan määritellä myös sen erilaisten tehtävien ja tavoitteiden kautta. Lindblom-Ylänne ym. (2009) mainitsevat arvioinnin kaksi keskenään kilpailevaa tavoitetta: kehittävän ja arvioivan tavoitteen. Samaan tapaan Koli ja Silander (2002, 60) toteavat, että arvioinnin tehtävänä on paitsi antaa tietoa opiskelijan osaamisen tasosta ja palautetta oppimisen tuloksellisuudesta, myös tukea oppijan oppimista, ohjata, kannustaa ja motivoida opiskelijaa sekä kehittää tämän itsearviointitaitoja. Samaa asiaa voidaan hahmottaa myös englanninkielisten käsitteiden *assessment of learning* ja *assessment for learning* avulla. Kyseessä on kaksi tavoitteiltaan erilaista arvioinnin tapaa: oppimisen

arviointi (assessment of learning), jolla yleensä tarkoitetaan summatiivista, numeerista arviointia sekä oppimista tukeva/kehittävä arviointi (assessment for learning), jolla yleensä viitataan formatiiviseen, oppimisprosessin aikana toteutuvaan arviointiin ja palautteeseen (Black ym. 2003; Crisp 2012).

Atjonen (2007, 66–68) puolestaan nostaa arvioinnin erilaisista tehtävistä esiin toteavan, motivoivan, ohjaavan ja ennustavan tehtävän ja Jakku-Sievinen ja Heinonen (2001) kuvaavat asiaa arvioinnin keskeisten funktioiden eli kontrolloinnin, motivoinnin ja valikoinnin käsittein. Koli ja Silander (2002, 60) puolestaan esittävät, että arviointi voi olla luonteeltaan toteavaa, motivoivaa, ohjaavaa, kehittävä, kontrolloivaa, valikoivaa tai ennustavaa. Esimerkiksi kontrolloiva arviointi tuottaa tietoa suunnittelua, kehittämistä ja päätöksentekoa varten (Koli & Silander 2002, 62). Voidaankin ajatella, että arvioinnin kontrolloiva ja myös toteava tehtävä liittyvät opiskelija-arvioinnissa etenkin summatiiviseen ja numeeriseen arviointiin, joka on luonteeltaan toteavaa ja kertoo ensisijaisesti sen, kuinka hyvin toiminta vastaa asetettuja tavoitteita. Toteava tehtävä voidaan liittää myös diagnostiseen arviointiin (Koli & Silander 2002, 62; Atjonen 2007, 66). Kontrolloivan arvioinnin merkitys opiskelijan arvioinnissa onkin kiistaton, sillä opettajilla on yleensä lakisääteinen oikeus ja velvollisuus arvioida opiskelijoiden suorituksia ja antaa niistä numeerinen arvosana (Koli & Silander 2002, 62).

Arvioinnin tehtävistä motivoiva, ohjaava ja kehittävä tehtävä voidaan puolestaan liittää erityisesti formatiivisen arvioinnin yhteyteen, jonka tavoitteena on tukea opiskelijaa sekä antaa kannustavaa ja kriittistä palautetta jatkokehittymisen kannalta. Kolin ja Silanderin (2002, 61) mukaan motivoiva arviointi on kannustavaa ja kohdistuu yhdessä asetettuihin tavoitteisiin. Ennustavalla arvioinnilla voidaan puolestaan päätellä oppimisprosessin tulevia kehityssuuntia, ja ennustava arviointi kytkeytyykin vahvasti arvioinnin ohjaavaan tehtävään: ennustavan arvioinnin lisäksi tarvitaan aina ohjaavaa arviointia, joka auttaa opiskelijaa tekemään hänen omaa oppimistaan edistäviä ratkaisuja (Koli & Silander 2002, 61–63). Arvioinnin valikointitavoite voidaan puolestaan ajatella merkitykselliseksi erityisesti opetuksen pedagogisen kehittämisen näkökulmasta. Esimerkiksi Lindblom-Ylänne ym. (2009) liittävät opetuksen kehittämisen tavoitteen osaksi formatiivista arviointia, joka yleensä antaa opettajalle tietoa siitä, kuinka hän voi kehittää ja muuttaa opetustaan opiskelijoiden oppimisen tukemiseksi.

Edellä kuvatun perusteella voidaan sanoa, että arviointi on siis monimutkainen kokonaisuus, jossa on erotettavissa hyvin erilaisiakin merkityksiä, tavoitteita ja tehtäviä. Opettajan työssä onkin tärkeää

hahmottaa ja tunnistaa se, että opiskelijan oppimisen arvioinnissa ovat aina läsnä sekä arvioinnin arvioiva että kehittävä tavoite, jolloin myös arviointikäytännöissä täytyy huomioida niihin liittyvät erilaiset merkitykset, tehtävät ja haasteet. Seuraavassa luvussa käsitellään arviointia lukion uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) näkökulmasta – miten uudessa opetussuunnitelmassa näkyvät ja painottuvat arvioinnin erilaiset tavoitteet, tehtävät ja merkitykset?

3 ARVIOINTI LUKION OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA

Lukiokoulutuksessa otetaan käyttöön uusi opetussuunnitelma 1.8.2016 alkaen. Valtioneuvosto antoi 13.11.2014 asetuksen lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (942/2014), jonka jälkeen Opetushallitus asetti ohjausryhmän linjaamaan ja ohjaamaan lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden valmistelutyötä (LOPSStuki 2016). Lokakuussa 2015 opetushallitus päätti lukion opetussuunnitelman perusteista nuorille tarkoitettua lukiokoulutusta varten, ja Lukion opetussuunnitelman perusteet julkaistiin 27.10.2015. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2015) mukaan laadittu opetussuunnitelma otetaan käyttöön lukion aloittavilla opiskelijoilla 1.8.2016 alkaen, jonka jälkeen käyttöönotto etenee vuosiluokka kerrallaan (OPH 2016).

Miten opiskelija-arviointi näyttäytyy uudessa lukion valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa? Asiakirja (LOPS 2015) viittaa arviointia käsittelevässä osuudessa suoraan Lukiolakiin (629/1998, 17 § 1 mom., muutettu lailla 1116/2008): ”Opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Opiskelijan oppimista ja työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti.” Laki nostaa esiin arvioinnin monipuolisuuden, ohjaavan ja kannustavan merkityksen sekä opiskelijoiden itsearvioinnin edellytysten kehittymisen. Monipuolisuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi arvioinnin tarkoitusten ja tavoitteiden sekä erilaisten arvioinnin tapojen ja arviointimenetelmien monipuolisuutta. Opetussuunnitelma (LOPS 2015) mainitsee opiskelijan lisäksi myös muita tahoja, joita varten opiskelijan arviointia tehdään, tuoden sen myötä näkyväksi myös arvioinnin kokoavan, ennustavan ja valikointiin liittyvän tehtävän: arviointi antaa tietoja opiskelijan huoltajalle sekä jatko-opintojen järjestäjien, työelämän ja muiden vastaavien tahojen tarpeita varten, minkä lisäksi oppimisen arviointi auttaa opettajaa ja koulu yhteisöä opetuksen vaikuttavuuden arvioinnissa.

Entä millä tavalla diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi näkyvät ja painottuvat opetussuunnitelmassa? Voidaan ajatella, että maininta monipuolisesta arvioinnista kattaa diagnostisen arvioinnin, mutta muilta osin lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2015) kuvaa arviointia ensisijaisesti formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin näkökulmasta. Summatiivinen arviointi on Atjosen (2007, 65) mukaan perinteisin arviointityyppi koulutusjärjestelmässä, ja summatiivinen arviointi sekä arvioinnin arvioiva tavoite nousevatkin keskeisesti esiin myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015), jonka mukaan opiskelijan kurssisuorituksesta annetaan arvosana kurssin päätyttyä. Summatiiviseen arvioinnin toteuttamiseen liitetään monipuolisuuden vaatimus, sillä lukion opetussuunnitelman (LOPS 2015) mukaan kurssista annettavan arvosanan tulee perustua monipuoliseen näyttöön oppiaineen ja kurssin tavoitteiden saavuttamisesta. Koska arviointi määrittyy suhteessa tavoitteisiin, tulisi kurssiarvioinnin olla aina kriteeriperustaista. Tähän ohjaavat osaamistavoitteineen myös oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat, joissa päätetään tarkemmin myös oppiainekohtaisista arvioinnin menetelmistä ja käytänteistä. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2015) yleisessä osassa kuitenkin mainitaan summatiivisen arvioinnin arviointimenetelmiksi opiskelijan tuotokset sekä oppimisen ja työskentelyn havainnoiminen, minkä lisäksi arvosanan antamisen tukena voidaan käyttää opettajan ja opiskelijan välisiä keskusteluja sekä opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointia. Arvioinnin kohteiksi mainitaan opiskelijan tiedot ja taidot, eikä arviointi saa kohdistua opiskelijoiden arvoihin, asenteisiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (LOPS 2015).

Summatiivisen arvioinnin lisäksi lukion uudessa opetussuunnitelmassa (LOPS 2015) näkyvät vahvasti formatiivinen arviointi ja arvioinnin kehityksellinen, motivoiva ja ohjaava tehtävä. Opetussuunnitelmassa (LOPS 2015) esimerkiksi todetaan, että opiskelijan oppimisen arviointi antaa opiskelijalle palautetta opintojen edistymisestä ja oppimistuloksista sekä lukio-opintojen aikana että opiskelun päättyessä. Opiskelijan oppimista arvioidaan kurssin aikana ja arvioinnilla edistetään opiskelijan oppimista sekä annetaan palautetta opiskelijalle kurssin tavoitteiden saavuttamisesta. Opiskelijan oppimisen arvioinnin tehtävänä nähdään lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015) opiskelijan oppimisen edistäminen ja lähtökohtana pidetään sitä, että opiskelijat ymmärtävät, mitä heidän on tarkoitus oppia ja miten oppimista arvioidaan. Arvioinnilla opiskelijaa myös kannustetaan omien tavoitteiden asettamiseen ja tarkoituksenmukaisten työskentelytapojen valintaan, minkä lisäksi opintojen aikainen arviointi ja palautteen antaminen nähdään osana opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Lukion opetussuunnitelma (LOPS 2015) muistuttaa lisäksi sanallisen palautteen merkityksestä numeerisen arvioinnin lisänä toteamalla, että kirjallisesti annettu sanalli-

nen arviointi ja suullisesti arviointikeskustelussa annettu palaute voivat täydentää ja täsmentää annettua arvosanaa.

Formatiivisen, oppimista edistävän ja tukevan arvioinnin korostuminen on keskeinen uudistus nykyisten lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2003) ja uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) välillä. Kuten lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015) todetaan, arvosanan antaminen on yksi arvioinnin muoto. Lukiota haluttaneen siis viedä entistä enemmän uudenlaisen arviointikulttuurin suuntaan, jossa arvioinnin formatiivinen luonne sekä kehitykselliset ja oppimista tukevat tavoitteet olisivat nykyistä suuremmassa merkityksessä. Summatiivinen arviointi ja numeroarvioinnit eivät siis tule väistymään, sillä niiden tekemisestä säädetään Lukiolaissa (629/1998). Niiden rinnalle halutaan kuitenkin tuoda uusia, monipuolisempia arvioinnin muotoja erityisesti formatiivisen, oppimista tukevan ja edistävän arvioinnin osalta.

Miten tähän päästään? Leahy ym. (2005) ovat esittäneet viisi oppimista tukevan arvioinnin ominaispiirrettä. Niihin sisältyy jaettu ymmärrys oppimisen tavoitteista ja osaamisen kriteereistä, jotka on ilmaistu avoimesti ja selkeästi, tehokkaat ja tuloksekkaat opetuskeskustelut, kysymykset ja oppimistehtävät, opiskelijaa eteenpäin vievän palautteen antaminen, opiskelijoiden aktivoiminen oman oppimisensa omistajuuteen sekä opiskelijoiden kannustaminen yhteistyöhön ja toistensa vastavuoroiseen auttamiseen ja ohjaamiseen (Leahy ym. 2005). Leahyn ym. (2005) esiin nostama arviointimenetelmien läpinäkyvyys ja ymmärrettävyys huomioidaan myös lukion opetussuunnitelman perusteissa sen viitattaessa lukiolakiin (629/1998, 17 § 2 mom., muutettu lailla 1116/2008), jonka mukaan opiskelijalla on oikeus saada tieto arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta häneen. Yleisten arviointiperusteiden lisäksi kunkin kurssin tavoitteet ja arviointiperusteet tulee selvittää opiskelijalle kurssin alussa ja niistä tulee keskustella opiskelijoiden kanssa. Arviointiperusteista tiedottamisen nähdään parantavan opiskelijoiden ja opettajien oikeusturvaa ja tukevan opiskelijaa työskentelyn suunnittelussa (LOPS 2015).

Oppimista tukevaan arviointiin liittyen Crisp (2012) puolestaan esittää käsitteen integratiivinen arviointi, jolla hän tarkoittaa monipuolisia arviointikäytänteitä, jotka aktivoivat opiskelijaa oman oppimisensa ja oppimisprosessinsa arviointiin. Crispin (2012) mukaan integratiivisessa arvioinnissa opiskelijoille annetaan mahdollisuuksia arvioida itse omaa osaamistaan, oppimistaan ja toimintaansa arvioinnin ja kritiikin keinoin, he saavat mahdollisuuden itse määritellä tasoaan ja odotuksiaan

vastakaikuna ennalta määriteltyihin tavoitteisiin, he saavat mahdollisuuksia seurata ja analysoida omia lähestymistapojaan oppimistehtäviin, -ongelmiin ja -tilanteisiin, saavat mahdollisuuden tuoda oman näkökulmansa ulkopuolelta saamaansa palautteeseen sekä saavat sitoutua mielekkäisiin oppimistehtäviin, joiden tosiasiallinen merkitys on laajempi kuin pelkkä arvioinnin välineenä toimiminen. Lisäksi opiskelijoita palkitaan ennen kaikkea heidän ajattelun taidoistaan, reflektoinnistaan ja metakognitiivisesta analyysistaan, eikä niinkään faktatietämyksestä, spesifistä saavutuksesta tai osaamisensa ”todistamisesta” (Crisp 2012).

Integratiivisessa arvioinnissa opiskelijat ovat siis aktiivisia yhteistyökumppaneita arvioinnin osalta, vaikka vastuu ja kontrolli sekä diagnostisen, formatiivisen että summatiivisen arvioinnin toteutuksesta ja ohjaamisesta säilyy edelleen ensisijaisesti opettajalla (Atjonen 2007, 99; Crisp 2012). Tämä on perusteltua ottaen huomioon Lukiolain määräyksen (629/1998, § 17a), jonka mukaan kunkin oppiaineen tai aineryhmän arvioinnista päättää opiskelijan opettaja, tai useamman opettajan ollessa kyseessä opettajat yhdessä, minkä lisäksi päättöarvioinnista päättävät yhdessä rehtori ja opiskelijan opettajat. Ajatus ja määritelmät integratiivisesta oppimisen arvioinnista sopivat hyvin yhteen myös sen kanssa, mitä lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2015) toteaa: ”Ohjaus ja rakentava palaute vahvistavat itseluottamusta ja auttavat opiskelijaa kehittämään ajatteluaan ja työskentelemään tarkoituksenmukaisella tavalla. Oppimisprosesseistaan tietoiset opiskelijat osaavat arvioida ja kehittää opintu- ja ajattelutaitojaan. Lukion opetus- ja opintumenetelmien tarkoituksena on edistää opiskelijoiden aktiivista työskentelyä ja yhteistyötaitojen kehittymistä. Opiskelijoita ohjataan suunnittelemaan opintu- ja työskentelytaitojaan, arvioimaan toiminta- ja työskentelytaitojaan sekä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan.”

Uusi opetussuunnitelma nostaa esiin jatkuvan arvioinnin ja palautteen lisäksi myös itse- ja vertaisarvioinnin merkityksen osana oppimista ja sen arviointia. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2015) mukaan itse- ja vertaisarviointi ohjaavat opiskelijaa tarkentamaan asetettuja tavoitteita ja kehittämään työskentelyään tavoitteiden suuntaisesti. Korkeakosken ja Silvennoisen (2008) mukaan itsearviointi (self-evaluation, self-assessment) tarkoittaa itse tehtyä kriittistä ja reflektiivistä tarkastelua, jonka arvioitavan yksilön kohdistaa omaan toimintaansa, sen edellytyksiin ja tuloksiin. Hätösen ja Romppasen (2007, 15–16) mukaan itsearviointi on merkityksellinen osa hyvää arviointikäytäntöä, sillä yksisuuntainen palaute saa vain harvoin aikaan muutoksia ihmisen toiminnassa verrattuna omakohtaiseen oivaltamiseen, joka syntyy reflektoinnin myötä. Lindblom-

Ylänteen ym. (2009) mukaan itsearviointi kehittää opiskelukäytäntöjä ja oppimaan oppimisen taitoja sekä edistää itsetietoisuutta ja -ymmärrystä. Itsearvioinnin käyttämisen voidaan siten ajatella tukevan opetussuunnitelman (LOPS 2015) tavoitteita: opiskelijan oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä ja monipuolistumista, vahvuuksien ja kehittymistarpeiden tunnistamista sekä sitä, että opiskelija luottaisi mahdollisuuksiinsa oppia. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2015) mukaan lukio-opetus auttaa opiskelijaa tunnistamaan hänelle sopivia opiskelustrategioita ja kehittymään niissä taitavaksi ja opiskelija myös ymmärtää sitoutumisen merkityksen oppimiselleen, mikä vahvistaa hänen itseohjautuvuuttaan. Lukioaikana opiskelijaa siis tuetaan kohti vankkaa elinikäisen opiskelun taitoa ja tahtoa (LOPS 2015), jonka tukemisessa itsearvioinnin ja reflektion voidaan perustellusti sanoa olevan merkityksellisiä työkaluja.

Itsearvioinnin lisäksi myös vertaisarviointi mainitaan lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015) useaan otteeseen. Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan opiskelijoiden keskinäistä arviointia ja palautteenantoa, joka voi olla vapaamuotoista palautteen antamista tai muodollisempaa arviointia yhteisesti sovittuihin arviointikriteereihin perustuen (Lindblom-Ylänteen ym. 2009). Vertaisarviointi osallistaa opiskelijoita ja tuo ryhmälle jaetun vastuun oppimisen arvioinnista, minkä lisäksi se edistää kriittisen ajattelun taitoja, ajanhallinnan taitojen kehittymistä, itseluottamusta, vastuunottoa, ryhmädynamiikan tuntemusta ja kehittää opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja (Lindblom-Ylänteen ym. 2009). Vertaisarvioinnin käyttäminen on perusteltua myös siitä syystä, että lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015) todetaan osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden korostuvan kaikessa lukion toiminnassa ja oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajien, asiantuntijoiden ja yhteisöjen kanssa erilaisissa ympäristöissä. Siten tämän yhteisöllisyyden ja yhteistyön voidaan odottaa näkyvän myös arviointikäytänteissä.

Lukion opetussuunnitelma ohjeistaa siis arvioinnin monipuolisuuteen kaikilta osin, kattaen sen eri muodot, tarkoitukset, tavoitteet ja tehtävät. Kuinka yhdistää nämä toisiinsa? Kuinka esimerkiksi itse- ja vertaisarviointi sekä opettajan tekemä arviointi voidaan yhdistää ja millä tavalla niiden yhdistäminen kehittää arviointia? Korkeakoski ja Silvennoinen (2008) esittävät käsitteen monitahoarvioinnista, jossa usea arvioitavaan liittyvä toimija osallistuu arviointiin. Monitahoarviointia käyttämällä arvioitava kohde saadaan kuvattua useasta näkökulmasta, sillä usein eri tahot arvottavat kohteen eri puolia eri tavoin. Koska kohteen arvioiminen eri näkökulmista edellyttää myös erilaisia arviointimenetelmiä, kuuluu monitahoisuuteen yleensä myös useiden menetelmien käyttö (Korkea-

koski & Silvennoinen 2008). Siten monitahoarvioinnin, eli esimerkiksi itse- vertais- ja opettaja-arvioinnin yhdistäminen tukee väistämättä myös monipuolista arviointimenetelmien käyttöä. Koli ja Silander (2002, 61–62) puolestaan puhuvat arvioinnin yhteydessä kehittävästä arvioinnista, joka ajoittuu tyypillisesti koko oppimisprosessin ajalle ja ohjaa toimintaa sen aikana. Kehittävässä arvioinnissa pyritään jatkuvaan dialogiin opetus- ja oppimisprosessin kaikkien osapuolten kesken: ydinajatuksena on positiivinen ja kriittinen suhtautuminen sekä omaan että toisten ihmisten toimintaan, jotta arvioinnin kehittävä tehtävä voi toteutua (Koli & Silander 2002, 61–62).

Arvioinnin tapojen yhteensovittamista ja lukion opetussuunnitelman perusteiden kuvaaman arvioinnin toteuttamista tukee varmasti myös se, että arviointia ei ajatella erillisenä osana muusta toiminnasta, vaan kytketään se perustellusti ja linjakkaasti osaksi opetus- ja kasvatustoimintaa. Esimerkiksi Atjosen (2007, 19) mukaan arviointia ei tulisi tarkastella irrallisena muusta pedagogisesta toiminnasta, vaan sen tulisi olla aidosti osa oppimista. Ihme (2000, 106) näkee ihanteelliseksi tilanteen, jossa arviointitilanteet ovat samanaikaisesti oppimistilanteita, joissa syntyy myönteisiä oppimiskokemuksia. Jos arviointi on aidosti osa oppimista, vaikuttavat siihen väistämättä myös oppimiseen liittyvät uskomukset ja oppimiselle annetut merkitykset. Siten arvioinnin taustalla vaikuttavat aina sekä arvot että oppimis- ja ihmiskäsitykset (Atjonen 2007, 69–73). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015) todetaan opetussuunnitelman perusteiden pohjautuvan oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta, tavoitteellisesta ja itseohjautuvasta toiminnasta. Tämän oppimiskäsityksen tulisi olla linjassa myös sen kanssa, kuinka opetusta toteutetaan ja miten oppimista arvioidaan. Koska arviointia ohjaavat aina tietyt arvot, tarkoitukset ja toimintaperiaatteet, on niiden tarkastelu keskeinen osa arviointiprosessia ja arvioinnin kehittämistä (Atjonen 2007, 19; Korkeakoski & Silvennoinen 2008). Arviointi edellyttää siis eettistä pohdintaa ja valintoja. Esimerkiksi opettajilla oppimisen arviointiin liittyvien arvovalintojen täytyy olla perusteltuja ja tietoisia, mikä vaatii arvioijalta itseymmärrystä siitä, mitä hän on tekemässä (Atjonen 2007, 19–20).

Atjosen (2007, 55–57) mukaan monet asenteelliset esteet vaikeuttavat eettisesti kestävä arvioinnin toteuttamista, mutta voidaan ajatella että opetussuunnitelman (LOPS 2015) ja lain (Lukiolaki 629/1998) säätäessä arvioinnista on kyse muustakin kuin yksilön omista ratkaisuista arviointikäytäntöjen suhteen. Lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistuneesta arviointikäsituksesta voitaisiin puhua jopa arviointiparadigman muutoksena. Korkeakosken ja Silvennoisen (2008) mukaan arviointiparadigma tarkoittaa arvioinnissa noudatettavia ja sitä määrittäviä sääntöjä ja periaatteita,

jotka perustuvat ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin käsityksiin, eli paradigma sisältää todellisuuden, tiedon ja tietämisen luonnetta sekä ihmistä ja ihmisen toimintaa koskevia käsityksiä. Paradigma myös perustelee, mikä on tärkeää, järkevää ja legitiimiä. Siten vallitsevan arviointiparadigman vaihtuessa uudenlaiseen paradigmaan myös koko käsitys oikeanlaisesta ja järkevästä arvioinnista muuttuu (Korkeakoski & Silvennoinen 2008). Opetussuunnitelmien arviointiparadigma muuttuu kiistatta niin peruskoulun kuin lukionkin opetussuunnitelmissa (POPS 2014; LOPS 2015), mutta tärkeä kysymys lienee se, muuttuuko arviointi ja sen toteuttaminen käytännössä? Olemmeko opettajina valmiita tarkastelemaan kriittisesti opetukseen ja arviointiin liittyviä tapojamme, tottumuksiamme ja käsityksiämme? Entä olemmeko valmiita muuttamaan niitä arvioinnin kehittämiseksi?

4 LUKIO-OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET JA NÄKEMYKSET ARVIOINNISTA

Lukio-opiskelijoiden kokemuksia arvioinnista on selvitetty vuonna 2009 osana Opetusministeriön toimeksiannosta toteutettua lukiopedagogiikan arviointia (Väljærvi ym. 2009, 54–59). Tutkimuksen tulosten mukaan kurssien tavoitteista ja arviointiperusteista keskustelu kurssien alussa näytti muodostuneen vakiintuneeksi käytännöksi. Arviointia ei kuitenkaan pidetty kovin monipuolisena, minkä lisäksi opiskelijan itsearviointia hyödynnettiin kurssiarvioinnissa vain vähän. Moni opiskelija koki kokeiden osuuden painottuvan arvioinnissa liikaa. Tulosten perusteella arvioinnin kannustavuuteen, vuorovaikutteisuuteen ja monipuolisuuteen tulisi kiinnittää erityistä huomiota, minkä lisäksi pitäisi paremmin huolehtia siitä, että arviointi kohdistuisi ja ajoittuisi koko oppimisprosessin ajalle (Väljærvi ym. 2009, 54–59).

Jos haluamme kehittää arviointia opiskelijalähtöisemmäksi, vahvemmin oppimista tukevaksi sekä viedä sitä lukion uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) ohjaamaan suuntaan, on tärkeää selvittää arvioinnin nykytilaa. Toisin sanoen tehdään diagnostinen arviointi arvioinnin tämänhetkisestä tilasta, jotta tiedetään, missä erityisesti pitäisi kehittyä siirryttäessä uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) mukaiseen arviointikäsitukseen ja -käytänteisiin syksyllä 2016. Minkälainen on Jyväskylän lukio-opiskelijoiden kokemus saamastaan arvioinnista? Missä määrin arviointi tällä hetkellä toteutuu niiden periaatteiden mukaan, joihin uusi opetussuunnitelma tähtää? Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opiskelijoilla on arvioinnista? Minkälaisen arvioinnin he kokevat parhaiten tukevan

omaa oppimistaan? Muun muassa näitä asioita selvitettiin Jyväskylän lukioden opiskelijoille suunnatussa OPS-kyselyssä vuoden 2016 alussa.

4.1 Menetelmät

Jyväskylän lukio-opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia opiskelija-arvioinnista kartoitettiin opiskelijakyselyllä tammikuussa 2016. Kyselylomakkeen laati Jyväskylän lukioden OPS-työryhmä ja aineistonkeruu toteutettiin peda.net -internetsivuston kautta. Kysely oli avoin kaikille Jyväskylän lukioden opiskelijoille. Kyselyyn vastaamisen ohjeistamiseen ja kyselyyn vastaamiseen käytettiin aikaa opiskelijoiden ryhmänohjaustuokiossa 19.1.2016. Opiskelijoilla, jotka eivät osallistuneet ryhmänohjaustuokioon oli mahdollisuus vastata kyselyyn omalla ajallaan.

Kyselylomakkeessa oli opiskelija-arviointiin liittyen kuusi monivalintaväittämää (vastausvaihtoehdot viisiportaisella Likert-asteikolla) sekä kaksi avointa kysymystä. Väittämissä vastausvaihtoehdot olivat 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä.

Monivalintaväittämät:

1. Saan riittävästi tietoa, mihin kurssin ja oppiaineen oppimäärän arviointi perustuu
2. Saan opinnoistani numeroarvioinnin lisäksi riittävästi suullista ja/tai kirjallista palautetta
3. Lukio-opintojen arvioinnissa on hyödynnetty opettajan antaman arvioinnin lisäksi myös itsearviointia ja vertaisarviointia
4. Saamani arviointi on ollut kannustavaa
5. Saamani arviointi on auttanut minua asettamaan uusia oppimistavoitteita
6. Olen antanut palautetta kurssin toteutuksesta opettajalle

Avoin kysymys:

Millaisen arvioinnin koet parhaiten edistävän omaa oppimistasi?

Monivalintaväittämien tulosten analysoinnissa hyödynnettiin prosenttilukuja. Lisäksi monivalintaväittämien tulosten analysointivaiheessa vastausvaihtoehtojen viisiportainen asteikko luokiteltiin uudelleen kolmiluokkaiseksi siten, että vastausvaihtoehdot 1 ja 2 muodostivat yhden luokan (eri mieltä), vastausvaihtoehto 3 yhden luokan (ei samaa eikä eri mieltä) ja vastausvaihtoehdot 4 ja 5 yhden luokan (samaa mieltä). Avointen vastausten analysoinnissa hyödynnettiin menetelmänä sisällönerittelyä. Sisällönerittely on menetelmä, jonka avulla analysoitavan dokumentin sisältöä voidaan kuvata kvantitatiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106). Sisällönerittelyn avulla opiskelijakyselyn avoimen kysymyksen vastauksissa esiintyvät kuvaukset/maininnat laskettiin ja ryhmiteltiin kategorioihin. Sisällönerittely oli perusteltu valinta aineiston analysointiin, koska suurin osa opiskelijoiden avoimista vastauksista oli hyvin lyhyitä ja toteavia, joten aineistosta ei ollut mahdollista tehdä syvempää, laadullista sisällönanalyysia.

4.2 Tulokset

Opiskelijakyselyn vastaajamäärä vaihteli kysymysten välillä: monivalintaväittämiin vastasi yhteensä 1079 vastaajaa ja avoimeen kysymykseen 682 vastaajaa. Monivalintaväittämien tulokset on esitetty taulukossa 1 ja avoimen kysymyksen tulokset taulukossa 2. Monivalintaväittämien tulokset on esitetty taulukossa 1 prosentteina kunkin vastausvaihtoehdon osalta, mutta tulosten sanallisessa kuvauksessa on hyödynnetty vastausvaihtoehtojen uudelleenluokittelua, joka on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden (N = 1079) näkemyksiä arvioinnista ja palautteesta (%).

Vastausvaihtoehtojen uudelleenluokittelu	Eri mieltä		Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	
	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Saan riittävästi tietoa, mihin kurssin ja oppiaineen oppimäärän arviointi perustuu	1	11	24	46	18
2. Saan opinnoistani numeroarvioinnin lisäksi riittävästi suullista ja/tai kirjallista palautetta	7	32	29	26	6
3. Lukio-opintojen arvioinnissa on hyödynnetty opettajan antaman arvioinnin lisäksi myös itsearviointia ja vertaisarviointia	5	24	38	29	4
4. Saamani arviointi on ollut kannustavaa	3	12	42	37	6
5. Saamani arviointi on auttanut minua asettamaan uusia oppimistavoitteita	3	19	38	35	5
6. Olen antanut palautetta kurssin toteutuksesta opettajalle	7	19	28	35	11

Monivalintaväittämien tulosten perusteella (Taulukko 1) suurin osa vastaajista (64 %) koki saavansa riittävästi tietoa siitä, mihin kurssin ja oppimäärän arviointi perustuu. Myös arvioinnin kannustavuus näyttäisi toteutuvan melko hyvin sen perusteella, että arvioinnin kannustavaksi kokeneiden määrä (43 %) oli kyselyssä suurempi kuin niiden, jotka eivät kokeneet saamaansa arviointia kannustavaksi (15 %). Lisäksi suuri osa (40 %) opiskelijoista koki, että arviointi on auttanut uusien oppimistavoitteiden asettamisessa. Kuitenkin arvioinnin monipuolisuudessa ja palautteen laadussa voisi olla parannettavaa, sillä suuri osa (39 %) vastaajista koki, ettei saanut numeroarvioinnin lisäksi riittävästi suullista/kirjallista palautetta. Toisaalta monen (32 %) kohdalla suullisen/kirjallisen palautteen saaminen näyttäisi kuitenkin toteutuvan. Tulosten perusteella lukio-opintojen arvioinnissa on

hyödynnetty opettajan antaman arvioinnin lisäksi myös itsearviointia ja vertaisarviointia (33 % samaa mieltä), joskin eriäviäkin näkemyksiä ilmeni melko paljon (29 % vastaajista eri mieltä). Suuri osa (46 %) opiskelijoista on kyselyn perusteella myös antanut opettajalle palautetta kurssin toteutuksesta. Mielenkiintoinen tulos monivalintaväittämässä oli se, että kaikkien väittämien kohdalla vaihtoehto ”ei samaa eikä eri mieltä” keräsi paljon vastauksia (24–42 %). (Taulukko 1).

Opiskelijakyselyn avoimessa kysymyksessä opiskelijoilta tiedusteltiin, millaisen arvioinnin he kokevat parhaiten edistävän heidän omaa oppimistaan. Avoimen kysymyksen vastauksista tehdyn sisällönerrittelyn ja sen pohjalta tehdyn mainintojen ryhmittelyn perusteella (Taulukko 2) eniten mainintoja sai perusteleva arviointi (218 mainintaa). Seuraavaksi eniten mainintoja avoimissa vastauksissa oli suullisesta arvioinnista (158 mainintaa) ja motivoivasta arvioinnista (141 mainintaa). Myös kirjallinen arviointi (120 mainintaa) sekä numeroarviointi (103 mainintaa) mainittiin useasti. Kohtuullisesti mainintoja saivat myös suora/rehellinen arviointi (59 mainintaa), jatkuva arviointi (51 mainintaa), sanallinen arviointi (48 mainintaa), yksilöllinen/henkilökohtainen arviointi (36 mainintaa) sekä virheisiin keskittyvä arviointi (34 mainintaa). Harvemmin vastauksissa mainittiin selkeä arviointi (19 mainintaa), ei mielipidettä/en tiedä (18 mainintaa), opettajan tekemä arviointi (13 mainintaa), samanlainen arviointi kuin ennenkin (12 mainintaa) sekä laaja palaute (10 mainintaa). Vähiten mainintoja vastauksissa saivat itsearviointi (9 mainintaa), kokeeseen perustuva arviointi (8 mainintaa), nopeampi arviointi (4 mainintaa) sekä vertaisarviointi (3 mainintaa). (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden (N = 682) näkemyksiä siitä, millaisen arvioinnin he kokevat parhaiten edistävän omaa oppimistaan. Sisällönerittelyn tulokset.

Arviointitapa (kategoria)	Mainintojen määrä
Perusteleva	218
Suullinen	158
Motivoiva	141
Kirjallinen	120
Numeroarviointi	103
Suora, rehellinen	59
Jatkuva arviointi	51
Sanallinen arviointi	48
Yksilöllinen, henkilökohtainen	36
Virheisiin keskittyvä	34
Selkeä	19
En tiedä/ei mielipidettä	18
Opettajan tekemä	13
Sama kuin ennenkin	12
Laaja palaute	10
Itsearviointi	9
Kokeeseen perustuva	8
Nopeampi	4
Vertaisarviointi	3

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Lukion uusi opetussuunnitelma (LOPS 2015) ohjaa lukiota uudenlaisen arviointikulttuurin suuntaan, jossa arvioinnin formatiivinen luonne sekä arvioinnin kehitykselliset ja oppimista tukevat tavoitteet ovat nykyistä suuremmassa merkityksessä. Arvioinnin arvioiva tehtävä, summatiivinen arviointi ja numeroarvioinnit ovat edelleen keskeinen osa arviointia lukiossa, mutta niiden lisäksi opetussuunnitelma painottaa aiempaa vahvemmin formatiivisen, oppimista edistävän ja tukevan

arvioinnin merkitystä osana oppimista ja arviointia. Opetussuunnitelma (LOPS 2015) nostaa keskeiseksi arvioinnissa huomioitavaksi ulottuvuudeksi arvioinnin kehittävän ja oppimista edistävän tehtävän, ja opettajan tekemän arvioinnin lisäksi opetussuunnitelma ohjaa itse- ja vertaisarvioinnin hyödyntämiseen arvioinnissa. Opetussuunnitelman (LOPS 2015) mukainen arviointi on myös läpinäkyvää, monipuolista sekä auttaa opiskelijaa asettamaan oppimistavoitteita ja suuntaamaan toimintaansa tavoitteiden mukaisesti.

Jyväskylän lukio-opiskelijoille suunnatussa opiskelijakyselyssä selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä arvioinnista. Kuinka hyvin uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) arviointiin liittyvät tavoitteet toteutuvat tällä hetkellä opiskelijoiden näkökulmasta? Kyselyn tulosten perusteella arvioinnin avoimuus ja läpinäkyvyys näyttävät toteutuvan hyvin, sillä suurin osa (64 %) vastaajista koki saavansa riittävästi tietoa siitä, mihin kurssin ja oppimäärän arviointi perustuu. Tulos on samansuuntainen kuin Välijärven ym. (2009, 54–59) tutkimuksessa, jonka tulosten mukaan kurssien tavoitteista ja arviointiperusteista keskustelu kurssien alussa näyttää muodostuneen vakiintuneeksi käytännöksi lukioissa. Myös arvioinnin motivoivan tavoitteen voidaan päätellä toteutuvan melko hyvin, sillä opiskelija-kyselyssä arvioinnin kannustavaksi kokeneiden vastaajien määrä (43 %) oli suurempi kuin niiden, jotka eivät kokeneet saamaansa arviointia kannustavaksi (15 %). Arvioinnin motivoivuuden ja oppimista tukevan tavoitteen toteutumisen puolesta puhuu myös se, että melko suuri osa (40 %) opiskelijoista koki arvioinnin auttaneen heitä uusien oppimistavoitteiden asettamisessa. Toisaalta 22 % vastaajista oli asiasta eri mieltä, joten on myös paljon opiskelijoita, joita kyseinen arvioinnin tehtävä ei ole tavoittanut.

Välijärven ym. (2009, 54–59) tutkimuksessa lukio-opiskelijat eivät pitäneet arviointia kovin monipuolisena, minkä lisäksi opiskelijan itsearviointia hyödynnettiin kurssiarvioinnissa vain vähän. Jyväskylän lukiolaisille suunnatun opiskelijakyselyn tulokset tukevat osittain Välijärven ym. (2009, 54–59) havaintoja: arvioinnin monipuolisuudessa ja palautteen laadussa voisi olla parannettavaa, sillä suuri osa (39 %) vastaajista koki, ettei saanut numeroarvioinnin lisäksi riittävästi suullista/kirjallista palautetta. Toisaalta monen (32 %) kohdalla suullisen/kirjallisen palautteen saaminen näyttäisi kuitenkin toteutuvan. Suullisen/kirjallisen palautteen saadussa määrässä näyttäisi siis olevan vaihtelua. Toisaalta eroa selittänee myös opiskelijakohtaiset subjektiiviset näkemyserot siinä, mikä määrä suullista/kirjallista palautetta määritellään itselle ”riittäväksi”. Arvioinnin monipuolisuuden liittyy myös itse- ja vertaisarvioinnin hyödyntäminen kursseilla. Opiskelijakyselyn vastaa-

jista 33 % oli samaa mieltä siitä, että lukio-opintojen arvioinnissa on hyödynnetty opettajan antaman arvioinnin lisäksi myös itsearviointia ja vertaisarviointia, mutta myös eriäviä näkemyksiä ilmeni melko paljon, sillä 29 % vastaajista oli eri mieltä kyseisestä väittämästä. Tuloksista voitaneen päätellä, että itse- ja vertaisarvioinnin käyttämisessä arvioinnin osana lienee koulu-, kurssi-, ja opettajakohtaisia eroja. Toisaalta emme voi tietää, kuinka opiskelijat ovat ymmärtäneet tai yhdistäneet käytäntöön kyselyn käsitteet itse- ja vertaisarvioinnista: opettaja on saattanut hyödyntää kurssilla vaikkapa oppimispäiväkirjoja tai ohjeistaa ryhmiä antamaan toisilleen palautetta, mutta opiskelijat eivät välttämättä osaa yhdistää näitä käytettyjä menetelmiä itse- ja vertaisarvioinnin käsitteisiin. Itse- ja vertaisarviointiin liittyvä väittämä on myös siinä mielessä huono, että yhdessä väittämässä kysytään kahta asiaa – entä jos itsearviointia on hyödynnetty, mutta vertaisarviointia ei (tai toisin päin)? Väittämää voidaan pitää siis metodologisesti puutteellisena ja siten myös tulosten luotettavuus voidaan kyseisen väittämän osalta perustellusti kyseenalaistaa.

Avoimessa kysymyksessä opiskelijoilta tiedusteltiin sitä, millaisen arvioinnin he kokevat parhaiten edistävän omaa oppimistaan. Vastauksista tehdyn sisällönerittelyn tulosten perusteella opiskelijat mainitsivat useimmin omaa oppimistaan tukeväksi arvionniksi arvioinnin, joka on perustelevaa (218 mainintaa). Opiskelijat kaipasivat opettajilta perusteluja kurssinumeroille ja tehtävien pisteytyksille sekä arvioinnin ja oppimisen tueksi perusteltuja argumentteja vahvuuksistaan ja kehittymiskohteistaan. Seuraavaksi eniten mainintoja avoimissa vastauksissa oli suullisesta arvioinnista (158 mainintaa) ja motivoivasta arvioinnista (141 mainintaa). Monet toivoivat kasvotusten annettavaa suullista palautetta, vuorovaikutteisuutta ja keskustelullista otetta arviointiin, jolloin myös itseä mietityttävistä asioista olisi mahdollista kysyä. Arvioinnin motivoiva tehtävä tuli esiin useissa vastauksissa: arvioinnilta toivottiin kannustavuutta ja motivoivuutta ja palautetta toivottiin annettavan kehittävässä ja positiivisessa hengessä (vrt. ”lannistava palaute”). Myös kirjallinen arviointi (120 mainintaa) sekä numeroarviointi (103 mainintaa) toistuivat opiskelijoiden vastauksissa useasti. Paljon mainintoja saaneiden asioiden perusteella voidaan päätellä, että numeroarviointi koettaneen olennaisena osana arviointia, mutta arvioinnilta vaaditaan ensisijaisesti paljon muita asioita, jotta opiskelijat kokisivat arvioinnin omaa oppimistaan edistäväksi. Ennen kaikkea opiskelijat kaipaavat perusteluja osaamiselleen jossakin muodossa: suullisesti tai kirjallisesti, motivoivassa hengessä.

Tulevan kehityksen kannalta positiivista on, että opiskelijoiden näkemykset omaa oppimistaan edistävistä arvioinnista ovat monin osin samoja asioita, joita kohti uusi opetussuunnitelmakin (LOPS 2015) arviointia vie: arvioinnilta vaaditaan monipuolisuutta, jatkuvuutta sekä opiskelijoiden oppi-

mista tukevaa otetta. Välijärven ym. (2009, 54–59) tutkimuksen tulosten perusteella erityistä huomiota tulisi kiinnittää arvioinnin kannustavuuteen, vuorovaikutteisuuteen ja monipuolisuuteen sekä siihen, että arviointi kohdistuisi ja ajoittuisi koko oppimisprosessin ajalle. Samoja asioita voidaan peräänkuuluttaa uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) sekä Jyväskylän lukiolaisille suunnatun opiskelijakyselyn tulosten perusteella. Opiskelijoiden vastauksista voi päätellä, että he mieltävät arvioinnin pitkälti numeroiden antamiseksi ja näkevät arvioinniksi summatiiviset arviointikäytännöt. Vastauksissaan he kuitenkin ilmaisevat tarpeensa formatiiviselle, oppimista tukevalle arvioinnille: numeroiden antamisen ja summatiivisen arvioinnin rinnalle tarvitaan motivoivuutta ja vuorovaikutteisuutta sekä perustelevaa, sanallisesti ilmaistua palautetta opiskelijoiden osaamisen vahvuuksista ja kehittymiskohteista.

Opetussuunnitelma (LOPS 2015) nostaa esiin myös itse- ja vertaisarvioinnin osana oppimista ja arviointia. Nämä arvioinnin muodot saivat kuitenkin vain vähän mainintoja opiskelijoiden avoimissa vastauksissa: itsearviointi mainittiin yhdeksän kertaa ja vertaisarviointi vain kolme kertaa. Vastauksiin saattavat vaikuttaa samat asiat, joita edellä pohdittiin itse- ja vertaisarviointiin liittyen: opiskelijat eivät välttämättä osaa yhdistää näitä käsitteitä niihin työtapoihin, jotka ovat itse- ja vertaisarviointia. Voi myös olla, että opiskelijat eivät todella koe näitä arvioinnin muotoja omaa oppimistaan edistäväksi, tai he eivät välttämättä tiedosta ja tunnista niiden vaikutusta oppimiseensa. Vai ovatko itse- ja vertaisarviointi opiskelijoille vieraita tai vähän käytettyjä menetelmiä? Vai eivätkö opiskelijat miellä niitä lähtökohtaisesti osaksi arviointia? Tämäkin on mahdollista, sillä opiskelijoiden avoimissa vastauksissa korostui vahvasti ulkopuolelta (opettajalta) tuleva arviointi ja palaute. Vaikka opiskelijat eivät siis vastaustensa perusteella mainitse itse- ja vertaisarviointia ensisijaisina oppimistaan tukevin arvioinnin muotoina, voidaan niitä kuitenkin sellaisina pitää: itsearviointi kehittää opiskelukäytäntöjä ja oppimaan oppimisen taitoja sekä edistää itsetietoisuutta ja -ymmärrystä (Lindblom-Ylänne ym. 2009), minkä lisäksi oman toiminnan reflektoinnin myötä syntyvä omakohtainen oivaltaminen on todennäköisempi muutosvoima ihmisen toiminnalle, kuin ulkopuolelta tuleva, yksisuuntainen palaute (Hätönen & Romppanen 2007, 15–16). Vertaisarviointi puolestaan osallistaa opiskelijoita ja tuo ryhmälle jaetun vastuun oppimisen arvioinnista, edistää kriittisen ajattelun taitoja, ajanhallinnan taitojen kehittymistä, itseluottamusta, vastuunottoa, ryhmädynamiikan tuntemusta ja kehittää opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja (Lindblom-Ylänne ym. 2009). Itse- ja vertaisarvioinnin voidaan siis ajatella tukevan ja edistävän oppimista monin tavoin, mutta on mahdollista, että nämä oppimisvaikutukset saattavat jäädä monissa tapauksissa opiskelijoille tiedostamattomiksi.

tomiksi. Huomionarvoista vastauksia tulkittaessa on myös sen tiedostaminen, etteivät opiskelijat aina tiedä, millä tavalla he oppivat parhaiten tai minkälainen arviointi tukee parhaiten heidän oppimistaan. Tästäkin syystä monipuolisten arviointimenetelmien hyödyntäminen on perusteltua.

Mielenkiintoinen ja pohdintaa herättävä huomio opiskelijakyselyn tuloksissa on se, että monivalintaväittämässä kaikkien väittämien kohdalla vaihtoehto ”ei samaa eikä eri mieltä” keräsi paljon vastauksia (24–42 %). Mistä tämä johtuu? Keskimmäisen vaihtoehdon suosiolle voi olla monenlaisia selityksiä. Jos väittämään ei ole mielipidettä, todennäköisesti valitaan keskimmäinen vaihtoehto. Keskimmäinen vastausvaihtoehto voidaan myös ajatella turvalliseksi, ”neutraaliksi” vaihtoehdoksi ääripäiden välillä. Mutta miksi useilla opiskelijoilla ei ole väittämiin mielipidettä? Onko arviointi liian vieras ja itsen ”ulkopuolella” oleva asia, josta ei oikein osata sanoa mitään? Vai täytettiinkö kyselyä kiireellä – eikä kyselyä koettu tärkeäksi? Vai eikö omalla mielipiteellä ajatella olevan merkitystä? Yksi looginen selitys keskimmäisen vastausvaihtoehdon suosiolle voisi olla myös se, että arviointikäytännöt saattavat vaihdella eri kurssien välillä niin paljon, ettei väittämien kanssa voi sen vuoksi olla yksiselitteisesti samaa tai eri mieltä.

Uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) arviointikäsitteet, opiskelijakyselyt tulokset ja edellä pohditut vaihtoehtoiset syyt ”mielipiteettömyyden” suosiolle ovat kaikki hyviä perusteita sille, miksi arvioinnista olisi tärkeää tehdä jokaisessa koulussa ja jokaisella kurssilla yhteinen asia, jota lähestytään kriittisen kehittävällä asenteella. Osallistamalla ja sitoutumalla arviointiin ja sen kehittämiseen voisimme tehdä jatkuvasti ”tutkimustyötä” arvioinnin kehittämiseksi kurssien aikana ja kurssilta toiselle, yhteistyössä ja dialogissa kollegoidemme ja opiskelijoidemme kanssa. Opiskelijakyselyn perusteella suuri osa (46 %) opiskelijoista on antanut opettajalle palautetta kurssin toteutuksesta ja siten ainakin jossain muodossa osallistunut kurssin, opetuksen ja arvioinnin kehittämiseen. Palautekyselyt ovatkin todennäköisesti hyvin yleisesti käytetty menetelmä, kun halutaan selvittää opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia kurssiin liittyen. Palautekyselyiden toteuttamistapaa ja -ajankohtaa, merkitystä ja käyttöarvoa tulisi kuitenkin pohtia kriittisesti. Esimerkiksi Moilanen ym. (2008) esittävät artikkelissaan, että palautteen kerääminen on usein vain ”tyhjä rituaali”, joka loppujen lopuksi muuttaa opetusta suhteellisen vähän. Koska opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset opetuksesta ovat usein hyvin erilaisia ja siten ristiriidassa keskenään, on palautteen perusteella muutoksia opetukseen yleensä ongelmallista tehdä (Moilanen ym. 2008). Myös opiskelijapalautteen luotettavuuteen liittyy useita ongelmia, kuten opiskelijoiden erilaiset käsitykset ja tulkinnat palaut-

teen annosta, sen tarkoituksesta ja perusteista. Myöskään kyky palautteen antamiseen ei ole itsensänselvyys, vaan opiskelijoilla voi olla siihen hyvin erilaiset valmiudet ja taidot. Ongelmallista on myös se, että opiskelijapalautteen keräämisessä hyödynnettävät menetelmät perustuvat usein enemmän traditioon kuin tutkittuun tietoon. Lisäksi palautteen keruu on aina myös jollain tavalla sosiaalinen tapahtuma, jota saattaa määrittää enemmän kohteliaisuussäännöt kuin ammatilliset kehittämispyrkimykset (Moilanen ym. 2008). Myös Brookfield (1995, 34) toteaa, että opiskelijoiden on usein kovin vaikeaa olla opettajalle täysin rehellisiä – opettajan toiminnan kyseenalaistaminen voi joskus tuntua opiskelijoista riskialttiilta ja ”väärältä” jopa anonymiteetin suojissa. Anonymiteetin takaaminen ja turvallisen, luottamuksellisen suhteen syntyminen ovatkin keskeisimpiä huomioitavia seikkoja, kun opettaja toivoo saavansa opiskelijoilta rehellistä ja kriittistä palautetta toiminnastaan (Brookfield 1995, 34).

Kun halutaan osallistaa opiskelijoita opetuksen ja arvioinnin kehittämiseen ja lisätä arvioinnin vuorovaikutteisuutta, on syytä pohtia, millä tavalla se tehdään. Kerätäänkö ns. yksisuuntaista palautetta opiskelijoilta vaikkapa kurssin lopussa, vai pyritäänkö palautteen annossa ja saamisessa avoimeen dialogiin ja kriittiseen diskurssiin koko kurssin ajan? Tehdäänkö oppimisesta, arvioinnista ja palautteesta alusta asti yhteinen asia? Kun opetuksen ja arvioinnin kehittämistä halutaan tehdä yhdessä, kurssin lopussa toteutettavia palautekyselyitä mielekkäämpi tapa olisikin pyrkiä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön koko kurssin ajan. Tähän voidaan pyrkiä hyödyntämällä esimerkiksi Kolin ja Silanderin (2002, 61–62) esittämää periaatetta kehittävästä arvioinnista, joka ajoittuu tyypillisesti koko oppimisprosessin ajalle ja ohjaa toimintaa sen aikana. Kehittävässä arvioinnissa pyritään jatkuvaan dialogiin opetus- ja oppimisprosessin kaikkien osapuolten kesken: ydinajatuksena on positiivinen ja kriittinen suhtautuminen sekä omaan että toisten ihmisten toimintaan, jotta arvioinnin kehittävä tehtävä voi toteutua (Koli & Silander 2002, 61–62). Yhteistyöllä, kriittisellä dialogilla ja kehittävällä otteella voimme yhdessä kehittää arviointia kohti eettisesti kestäväää, oppimista tukevaa arviointikulttuuria, joka huomioi opiskelijoiden yksilöllisyyden ja on linjassa myös uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) arviointiin liittyvien säädösten ja tavoitteiden kanssa.

LÄHTEET

- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2003 Assessment for learning. Putting it into practice. Maidenhead: Open University Press.
- Brookfield, S.D. 1995. Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crisp, G.T. 2012. Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation* 37 (1), 33–43.
- Hätönen, H. & Romppanen, B. 2007. Arviointi ja palaute oppimisen ja kehityksen tukena. 3. painos. Helsinki: Educa-instituutti.
- Ihme, I. 2000. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Koli, H. & Silander, P. 2002. Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. 2008. Koulutuksen arvioinnin peruskäsitteitä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 219–228.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. 2005. Classroom assessment minute by minute, day by day. *Educational Leadership* 63 (3), 18–24.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A, Hailikari, T. & Wager, M. 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 156–191.
- LOPS. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. Helsinki: Opetushallitus.

LOPS 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2015. Opetushallitus. Viitattu 13.2.2016

http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

LOPStuki. 2016. Viitattu 20.2.2016. <http://lops2016.fi/lops2016/>

Lukiolaki 1998. 21.8.1998/629. Viitattu 19.2.2016.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>

Moilanen, P., Nikkola, T. & Rähkä, P. 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 1/2008:15–24.

OPH. 2016. Opetushallitus. Viitattu 2.3.2016.

[http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lu
kiokoulutus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lu
kiokoulutus)

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Viitattu 24.2.2016.

[http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2
014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2
014.pdf)

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

Väljjarvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. 2009. *Lukiopedagogiikka*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

2. LÄHIHOITAJIEN KUNTOUTUKSEN OSAAMISALUEEN KOULUTUKSEN SOVELTUVUUS TYÖELÄMÄÄN

Fyysisen toimintakyvyn näkökulmasta tarkasteltuna

Sari Lintukorpi & Elina Myllymäki

JOHDANTO

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016) mukaan ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on muun muassa kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeista. Nämä kehittämistavoitteet perustuvat valtioneuvoston hyväksymään koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan. Vuosia 2011-2016 koskevassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa ammatillisen koulutuksen painopisteitä ovat muun muassa koulutuksen laadun ja työelämävastaavuuden kehittäminen (OKM 2016).

Muutaman vuosikymmenen aikana väestön ikääntyminen tulee aiheuttamaan kuntoutukselle merkittäviä haasteita (Järvikoski & Härkäpää, 13). Järvikosken ja Härkäpään (2011, 13) mukaan vanhusväestön toimintakykyä ja arjessa selviytymistä tukevilla keinoilla voidaan vähentää ikääntyneisiin liittyvää hoivan tarvetta, mutta siihen tarvitaan lisää kuntouttavia palveluja ja kuntoutumista tukevaa ohjausta. Hallituksen yhtenä kärkihankkeena onkin ikäihmisten kotihoidon kehittäminen (STM 2016).

Opetus- ja kulttuuriministeriön opetusneuvos Moision (2016) mukaan tulevaisuuden lähihoitajien koulutusta ja koulutuspaikkoja koskevassa suunnittelussa haastavaksi tekee sen, että ei voida vielä tietää mikä palvelujärjestelmä esimerkiksi 2020-luvulla vallitsee, jolloin tulevien opiskelijoiden olisi määrä valmistua. Joka tapauksessa Suomen ikärakenne vanhenee ja pitkäaikaissairaudet eivät ainakaan vähene, joten olisi tärkeää, että lähihoitajakoulutus vastaisi nykyisiä ja tulevia työelämän tarpeita ja opiskelijat soveltuisivat alalle.

Tämä kehitystehtävä on osa Jyväskylän yliopiston terveystieteiden pedagogisia opintoja, ja sen tavoitteena on syventää pedagogista tietoisuutta ja ymmärrystä koulutuksen laadun kehittämisen avulla. Kehitystehtävän on tehnyt kaksi fysioterapeuttia, joten näkökulma on painottunut paljolti kun-

toutukseen hoitotyön sijaan. Olemme tätä tehtävää varten haastatelleet lähihoitajaopiskelijaa, kahta lähihoitajaa sekä käyttäneet valmiita juuri valmistuvien lähihoitajaopiskelijoiden täytettäviä vastauslomakkeita. Analysoimme näiden ryhmien kokemusten perusteella sitä miten kuntoutuksen osaamisalan, kuntoutujan fyysisen toimintakyvyn tukemisen osa-alueen kriteerit toteutuvat käytännön työelämässä. Tulosten perusteella pohdimme koulutukseen liittyvää osaamista opiskelijoiden sekä lähihoitajien näkökulmasta.

2 LÄHIHOITAJAN TUTKINTO

2.1 Lähihoitajakoulutuksen käynnistyminen

Lähihoitajakoulutus oli osa sosiaali- ja terveydenhuollon palvelurakennemuutoksen rinnalla 1990-luvulla käynnistynyttä koko ammatillista koulutusta koskevaa uudistusta (Henriksson 2011). Lähihoitajakoulutuksen tavoitteena oli kouluttaa “työelämälähtöisesti” moniammatilliseen työtapaan kouliintuneita ammattilaisia “sosiaali- ja terveydenhuollon kehitystrendeihin”. Lähihoitajan perustutkinto rakennettiin yhdistämällä terveysalan ja sosiaalialan toisen asteen ammatilliset tutkinnot yhdeksi ammattinimikkeeksi, lähihoitaja. Terveysalan ammatilliset tutkinnot olivat aiemmin: perushoitaja, lastenhoitaja, mielenterveyshoitaja, hammashoitaja, kuntohoitaja, jalkojenhoitaja ja lääkintävahtimestari-sairaankuljettaja. Sosiaalialan ammatillisten tutkintojen aiemmat nimikkeet olivat: kodinhoitaja, päiväkotityöntekijä ja kehitysvammahoitaja. Vuonna 1992 käynnistetyssä koulutuskokeilussa tutkinnon suorittaminen kesti 2,5 vuotta (100 opintopistettä) (Henriksson 2011).

Henrikssonin (2011) mukaan lähihoitajakoulutusta edeltäneiden tutkintojen pohjalta rakennettiin tämä monialainen perustutkinto. Tämän uuden koulutuksen valinnaisissa koulutusohjelmissa säilyi osa näiden aiempien tutkintojen osaamisalueista. Koulutus uudistuksessa painottui työvoiman joustava käyttö ja lähihoitajien toivottiin työllistyvän niin hoitolaitoksiin kuin erilaisille avo- ja kotihoidonkin työkentille. Lähihoitajakoulutus tuottaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden (Henriksson 2011). Lähihoitajat toimivat työelämässä monipuolisissa ja ihmisläheisissä tehtävissä. Tehtäviin kuuluu käytännön hoito- ja hoivatyötä, ihmisten auttamista monenlaisissa arkipäivän asioissa, tukemista ja kuntouttamista, kasvattamista, terveyden edistämistä ja asiakaspalvelua (Pursiainen 2011, 8-9).

2.2 Lähihoitajakoulutus nykyään

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon tutkintonimike on lähihoitaja. Se sisältää 10 osaamisalaa: asiakaspalvelun ja tietohallinnan, ensihoidon osaamisalan, jalkojenhoidon osaamisalan, kuntoutuksen osaamisalan, lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen osaamisalan, mielenterveys- ja päihdetyön osaamisalan, sairaanhoidon ja huolenpidon osaamisalan, suun terveydenhoidon osaamisalan, vammaistyön osaamisalan ja vanhustyön osaamisalan. (Opetushallitus 2015).

Lähihoitajatutkinto muodostuu ammatillisista tutkinnon osista (135 osaamispistettä), yhteisistä tutkinnon osista (35 osaamispistettä) ja vapaasti valittavista tutkinnon osista (10 osaamispistettä). Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä (Opetushallitus 2015). Tutkinnon suorittaminen kestää peruskoulupohjaisena noin kolme vuotta ja ylioppilaspohjaisena noin kaksi vuotta. Lähihoitajatutkinnon voi suorittaa myös näyttötutkintona (TE-palvelut 2016).

Opetushallitus (2016) määrittelee ammatillisen koulutuksen järjestäjille opetussuunnitelman perusteet, opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt, jotka veloitetaan sisällyttämään koulu- tai järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelmaan. Tällä tavalla opetushallitus haluaa varmistaa koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksen yhtenäisyyden, laadun sekä oikeusturvan toteutumisen (Opetushallitus 2016). Euroopan unioni, European qualification framework (EQF), säätelee tutkin-
tojen ja osaamisen kansainvälistä viitekehystä, jotta tutkinnot olisivat vertailukelpoisia eri maiden välillä. Oppilaitokset laativat EQF:n ja opetushallituksen sääntöjen perusteella opetussuunnitelman ja kurssiohjelman itse (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998), joten lähihoitajakoulutuksessa saattaa olla oppilaitoskohtaisia eroja jonkin verran.

3 LÄHIHOITAJAKOULUTUKSEN KUNTOUTUKSEN OSAAMISALA

Järvikosken ja Härkäpään (2011, 23) mukaan kuntouttavan tai kuntoutumista tukevan työotteen katsotaan kuuluvan kaikkeen hyvään hoitoon ja hoivaan. Kuntouttavalla tai kuntoutumista tukevalla työotteella tarkoitetaan työntekijän työtapaa tai toimintaotetta, jonka perusajatuksena on ottaa huomioon asiakkaan subjektiivisuus, osallisuus sekä vaikutusmahdollisuudet (Järvikoski & Härkäpää 2011, 23). Lisäksi toiminta näkyy pyrkimyksenä parantaa ihmisten toimintakykyä ja sosiaalista selviytymistä, edistää työkykyä ja turvata työelämän jatkuvuutta (Järvikoski & Härkäpää 2011, 12).

Hoito- ja vanhustyössä kuntouttavan tai kuntoutumista tukevan työtteen tavoitteena on tukea ja kannustaa asiakasta selviytymään mahdollisimman itsenäisesti omien voimavarojensa ja toimintakykynsä mukaan (Järvikoski & Härkäpää 2011, 23). Järvikoski ja Härkäpää (2011, 23) muistuttavat vielä, että kuntouttavan työtteen lähtökohtana on se, että asiakkaan tulee itse tehdä valintansa omasta selviytymisestään ja arkielämään liittyvissä asioissa eli ketään ei voida pakottaa suorittamaan itsenäisesti.

Suvikkaan ym. (2006, 82-83) mukaan lähihoitaja voi aktiivisella ja kuntoutumista edistävällä työllään auttaa kuntoutujaa saamaan laatua elämäänsä, tukemalla mahdollisimman itsenäistä suoriutumista päivittäisissä toiminnoissa. Kuntoutujan kuntoutustarpeet tulee selvittää ja tukea fyysistä toimintakykyä kuntoutussuunnitelman ja tavoitteiden mukaisesti (Suvikas ym. 2006, 82-83).

3.1 Kuntoutuksen osaamisalan (50ops) ammattitaitovaatimukset

Kuntoutuksen koulutusohjelman suorittanut lähihoitaja ohjaa ja tukee voimavaralähtöisesti erilaisen ja eri-ikäisten kuntoutujien kuntoutumista sekä edistää kuntoutujan toimintakykyä, terveyttä ja hyvinvointia kuntouttavalla työotteella moniammatillisen työryhmän jäsenenä (Kuntoutuksen osaamisala; lähihoitaja 2016).

Lähihoitaja hyödyntää työskentelyssään kuntoutukseen liittyvää tietoperustaa. Hän ohjaa kuntoutujaa päivittäisissä toiminnoissa ja hyödyntää erilaisia kommunikaatiomenetelmiä vuorovaikutuksessa ja viestinnässä. Hän ohjaa kuntoutujaa terveyttä edistävän liikunnan pariin. Hän soveltaa kuntoutusalan ammattihenkilöiden tekemiä toimintakyvyn mittauksia, tekee toimintakyky- ja suorituskykytestejä lähihoitajan vastuualueella sekä ohjaa kuntoutujaa tarpeellisten liikkumisvälineiden ja päivittäisten apuvälineiden käytössä sekä hankinnassa. Hän hyödyntää kuntoutujan sosiaalista verkostoa ja käyttää verkostotyön menetelmiä sekä tukee kuntoutujaa osallistumaan kodin ulkopuoliseen toimintaan kuten esimerkiksi työ-, harrastus- ja vapaa-ajan toimintaan (Kuntoutuksen osaamisala; lähihoitaja 2016).

Kuntoutuksen osaamisalan suorittanut lähihoitaja työskentelee kuntoutujan kotiympäristössä, kotihoidon ja välimuotoisen asumisen ympäristöissä, toiminta- ja työkeskuksissa, työpajoilla, palvelukeskuksissa, kylpylöissä, terveyskeskusten vuodeosastoilla ja kuntoutumisyksiköissä sekä erilaisissa kuntoutumiseen liittyvissä kolmannen sektorin työpaikoissa (Kuntoutuksen koulutusohjelma 2016). Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 1) on esiteltynä opetushallituksen (2015) määrittelemät ammattitaitovaatimukset kuntoutuksen osaamisalalle.

TAULUKKO 1. Opetushallituksen (2015) määrittelemät ammattitaitovaatimukset kuntoutuksen osaamisalalle.

Opiskelija tai tutkinnon suorittaja osaa	
1.	Laatia, toteuttaa ja arvioida kuntoutujan kuntoutumisen suunnitelmaa lähihoitajan vastuualueella osana moniammatillista työryhmää
2.	Suunnitella, toteuttaa ja arvioida erilaisia kuntoutujaryhmän ohjaustilanteita
3.	Arvioida kuntoutujan toimintakykyä yhteistyössä kuntoutujan ja moniammatillisen työryhmän jäsenenä sekä soveltaa ja käyttää kuntoutusalan ammattihenkilöiden tekemiä toimintakyvyn mittauksia ja arviointeja lähihoitajan vastuualueella
4.	Tukea ja edistää kuntoutujan terveyttä, hyvinvointia, turvallisuutta ja toimintakykyä sekä osallistua haitallisten elintapojen ehkäisyyn ja niiden haittojen vähentämiseen
5.	Avustaa, tukea ja ohjata kuntoutujan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista suoriutumista päivittäisissä toiminnoissa kuntoutujan erilaisissa toimintaympäristöissä hyödyntäen erilaisia menetelmiä
6.	Tukea kuntoutujaa sosiaalisissa suhteissa ymmärtäen kuntoutujan sosiaalisen verkoston ja toimintaympäristön merkityksen
7.	Kohdata haasteellisesti käyttäytyvän kuntoutujan ja tunnistaa väkivallan uhkan
8.	Ohjata ja tukea kuntoutujaa erilaisten apuvälineiden ja kodintekniikan ja turvajärjestelmien hankinnassa ja käytössä
9.	Käyttää eri kommunikaatiomenetelmiä vuorovaikutuksessa ja viestinnässä
10.	Järjestää sekä ohjata terveyttä edistävää liikuntaa
11.	Toteuttaa lääkehoitoa
12.	Hyödyntää kuntoutustyötä ohjaavaa lainsäädäntöä ja kuntoutuspalveluita kuntoutustyössä
13.	Hyödyntää kielitaitoaan kuntoutustyössä
14.	Suunnitella oman osaamisensa tuotteistamista
15.	Kehittää toimintaansa saamansa palautteen pohjalta sekä arvioida omaa osaamistaan kuntoutustyössä
16.	Toimia moniammatillisessa kuntoutusyhteistyössä tiedostaen lähihoitajan vastuun ja rajat
17.	Toimia kuntoutuksen arvoperustan ja eettisten periaatteiden mukaan
18.	Huolehtia omasta työhyvinvoinnistaan sekä noudattaa työturvallisuusohjeita ja ergonomiaa.

Opetussuunnitelmassa kuntoutuksen osaamisala jaetaan seuraaviin opintokokonaisuuksiin: Suunnitelmallinen ja laadukas kuntoutustyö (5 osp), kuntoutujan toimintakyvyn tukeminen (20 osp), terveyden, hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen kuntoutustyössä (5 osp) sekä kaksi työssäop-

pimisjaksoa lähihoitajana kuntoutustyössä 1 (8 osp) ja lähihoitajana kuntoutustyössä 2 (12 osp) (Opetushallitus 2015).

Tässä työssä olemme perehtyneet kuntoutuksen osaamisalan laajimpaan opintokokonaisuuteen (kuntoutujan toimintakyvyn tukeminen, 20 osp) ja keskittyneet tästä kuntoutujan toimintakyvyn arvioinnin osioon (3 osp) fyysisestä näkökulmasta ja fyysisen toimintakyvyn tukemisen osioon (7 osp). Kuntoutujan toimintakyvyn arvioinnin sisältö jaetaan kuntoutujan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn arvioinnin menetelmiin sekä haastatteluun ja havainnointiin. Fyysisen toimintakyvyn tukemisen sisältö jaetaan seuraaviin osa-alueisiin: elimistön rakenne ja toiminta, liikumisen, asentojen ja ergonomisen toiminnan ohjaus liikeharjoituksissa eri kuntoutujaryhmillä, päivittäisissä toiminnoissa ohjaaminen, rentouttavien menetelmien osaaminen, klassisen hieronnan osaaminen, kylmä-, vesi- ja lämpöhoitojen sekä TNS-hoidon osaaminen, työergonomia, apuvälineiden tarpeen arviointi yhteistyössä asiantuntijoiden kanssa, apuvälineiden hankinnassa, käytössä ja huollossa ohjaaminen (Opetushallitus 2015).

3.2 Opiskelijan osaamisen arviointikriteerit kuntoutujan toimintakyvyn tukemisessa

Kuntoutujan toimintakyvyn arvioinnin kriteerien mukaan opiskelijan tulee selvittää monipuolisesti kuntoutujan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä. Edellytyksenä on, että opiskelija osaa käyttää useita toimintakyvyn arviointimittareita sekä havainnointia ja haastattelua. Lisäksi opiskelijan on tunnistettava muutoksia kuntoutujan tilassa ja toimittava muuttuneessa tilanteessa asianmukaisesti, esimerkiksi opiskelijan osattava mitata sydämen syke, verenpaine, hengitystiheys ja uloshengitysvirtaus (PEF). Opiskelijan tulee raportoida ja tiedottaa työryhmän jäsenille kuntoutujan toimintakykyyn liittyvistä tekijöistä, toimintojen muutoksista ja vaikutuksista kuntoutujan selviytymiseen ja toimintakykyyn (Opetushallitus 2015).

Taas kuntoutujan fyysisen toimintakyvyn tukemisen ja edistämisen arviointikriteerien mukaan opiskelijan tulee avustaa, ohjata ja aktivoida kuntoutujaa liikkumisessa, erilaisissa asennoissa ja ergonomisessa toiminnassa hyödyntäen erilaisia kuntoutujalähtöisiä liikeharjoituksia. Opiskelijan tulee ohjata ja tukea aktiivisesti kuntoutujan itsenäistä suoriutumista päivittäisissä perustoiminnoissa, asioiden hoitamisessa, taitoa vaativissa päivittäisissä toiminnoissa ottaen huomioon liikkumista mahdollistavat ja ehkäisevät tekijät. Opiskelijan tulee käyttää itsenäisesti ja monipuolisesti rentouttavia menetelmiä kuntoutujan ja kuntoutujaryhmien kuntoutuksessa. Opiskelija osaa klassisen hie-

ronnan otteet ja tuottaa niillä kuntoutujalle hyvää oloa sekä rentouttaa lihaksia ja lievittää kipua. Lisäksi opiskelija käyttää kuntoutujan kipuun kylmä-, lämpö- ja vesihoitoja sekä TNS-hoitoa turvallisesti ja kuntoutujakeskeisesti (Opetushallitus 2015).

Opiskelijan tulee myös osata arvioida monipuolisesti kuntoutujan apuvälineiden tarpeita hyödyntäen alan asiantuntijoita ja tiedottaen niistä työryhmän muille jäsenille sekä ohjata kuntoutujaa niiden hankinnassa ja käytössä. Opiskelijan tulee osata tarpeen mukaan hyödyntää alan asiantuntijoita apuvälinearvioinnissa sekä apuvälineiden hankinta- ja huoltoverkostoja (Opetushallitus 2015).

Opiskelijan tulee tukea kuntoutujan terveyttä, turvallisuutta ja toimintakykyä. Opiskelijan tulee osata edistää kuntoutujan terveyttä ja ohjata kuntoutujalähtöisesti eri-ikäisille ja eri riskiryhmiin kuuluville kuntoutujille terveyttä edistävää liikuntaa yksilöllisesti ja ryhmissä. Lisäksi opiskelijan on osattava hyödyntää erityisliikuntaa järjestäviä organisaatioita ja ohjata kuntoutujia liikuntapalveluiden pariin. Lisäksi opiskelijalla tulee olla taitoa avustaa kuntoutujaa kuntoutujalähtöisesti erityisliikunnan ryhmissä (Opetushallitus 2015).

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Miten kuntoutujan fyysisen toimintakyvyn tukemisen osa-alueen ammattitaitovaatimukset toteutuvat lähihoitajaopiskelijan ja lähihoitajan mielestä heidän koulutuksessaan sekä työssänsä?
2. Onko lähihoitajakoulutus ajankohtaisella tasolla ja vastaako se työelämän tarpeita kuntoutuksen osaamisalueen näkökulmasta tarkasteltuna?
3. Kokevatko lähihoitajaopiskelijat koulutuksen hyödylliseksi työelämää varten?

5 MENETELMÄT

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua. Haastattelimme yhtä juuri koulusta valmistuvaa lähihoitajaopiskelijaa sekä kahta lähihoitajaa. Haastattelutilanteissa edettiin tiettyjen ennalta valikoitujen teemojen ja kysymysten sekä niitä tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tutkimukseen valikoituneet kysymykset muodostuivat opetussuunnitelman kuntoutuksen osa-alueen ammattitaitovaatimuksista, joista on otettu tarkasteluun vain fyysisistä toimintakykyä arvioivat osaamisvaatimukset. Lisäksi haastatteluun lisättiin

muutama kysymys tutkijoiden omasta mielenkiinnosta kysyä haastateltavien mielipiteitä lähihoitajan koulutuksesta sekä tulevaisuuden haasteista työelämässä. Kysymykset olivat avoimia, koska tavoitteena oli saada opiskelijan ja lähihoitajien oma näkemys asiasta hyvin esille. Tutkittavien haastattelu toteutettiin yksilöhaastattelulla ja kaikkia tutkittavia haastatteli sama henkilö.

Tämän työn haastateltavana oleva opiskelija oli tehnyt viimeisen työssäoppimisjakson kuntoutusosastolla, jossa kuntoutetaan lyhytaikaista kuntoutusta vaativia asiakkaita. Tämän osaston lähihoitaja, joka toimi hänen ohjaajanaan työssäoppimisjaksolla, oli toinen haastatelluista hoitajista. Tämä lähihoitaja oli itse suorittanut vanhustyön osaamisalan. Hän kertoi, ettei tiennyt oliko hänen työyksikössään ketään lähihoitajaa, joka olisi suorittanut kuntoutuksen osaamisalan opinnot. Toinen haastatelluista lähihoitajista oli työssä kehitysvammaisten palveluyksikössä, jossa kehitysvammaiset asuvat pysyvästi. Hän oli suorittanut lähihoitajaopinnoissaan kehitysvammaisten osaamisalan. Hän kertoi, ettei tiedä onko heidän työyksikössä ketään lähihoitajaa, joka olisi suorittanut kuntoutuksen osaamisalan. Tässä paikassa työssäoppimisessa ollut opiskelija oli sairastunut eikä hänen haastattelunsa näin ollen toteutunut alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen.

Haastattelun lisäksi saimme analysoidavaksi 11 tänä keväänä valmistuvalta (18-26-vuotiaalta) lähihoitajaopiskelijalta kuntoutuksen osaamisalaan kuuluvien kurssien palautelomakkeet. Palautelomake on opettajien itsensä tekemä, ja se sisältää kurssikohtaisesti vapaan tilan kirjoittaa oman näemyksen opintojen sisällöistä, opetuksesta sekä työssäoppimisen jaksosta.

6 TULOKSET

6.1 Kuntoutuksen osaamisalan lähihoitajaopiskelijan ja lähihoitajien haastattelun vastaukset

Lähihoitajien ja opiskelijan haastattelun vastaukset ovat seuraavaksi esiteltynä aina yksittäisen kuntoutuksen ammattitaitovaatimuksen/ydinosaamisen mukaisesti. Ammattitaitovaatimuksista muodostui 11 fyysiseen toimintakykyyn keskittyvää kysymystä. Vastajat on merkitty seuraavasti: O=opiskelija, L1=opiskelijan työharjoittelun ohjaaja, L2=lähihoitaja kehitysvammaisten palveluyksiköstä.

1. Opiskelija osaa laatia, toteuttaa ja arvioida kuntoutujan kuntoutumisen suunnitelmaa lähihoitajan vastuualueella osana moniammatillista työryhmää:

O ja L1 olivat samaa mieltä, että se toteutuu, siellä kuntoutussuunnitelma tehdään kuntoutusjakson alussa. L2 mainitsi, että kehitysvammaisten kuntoutussuunnitelmat tehdään kerran vuodessa ja niitä päivitetään tarvittaessa, mutta opiskelija ei välttämättä pysty tätä tekemään.

2. Opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida erilaisia kuntoutujaryhmän ohjaustilanteita:

Kaikki haastateltavat olivat tästä väittämästä samaa mieltä. Opiskelijat olivat ohjanneet näissä paikoissa liikunnallisia ryhmiä sekä arvioineet ryhmän jälkeen ohjauksessa onnistumisensa.

3. Opiskelija osaa arvioida kuntoutujan toimintakykyä yhteistyössä kuntoutujan ja moniammatillisen työryhmän jäsenenä sekä soveltaa ja käyttää kuntoutusalan ammattihenkilöiden tekemiä toimintakyvyn mittauksia ja arviointeja lähihoitajan vastuualueella:

O kertoi käyttäneensä yhtä toimintakykytestiä (Berg), jota oli koulussa harjoiteltu. Lisäksi hän oli päässyt mittaamaan sykettä ja verenpainetta. Opiskelija oli lisäksi päässyt seuraamaan Barthel-toimintakykymittarin käyttöä. L1 kertoi, että moniammatillisessa työryhmässä lähihoitajaopiskelija oli mukana, mutta ei osallistunut varsinaiseen keskusteluun. L2 kertoi, että heillä ei ollut mitään toimintakykymittareita käytössä, mutta he tekevät päivittäistä toimintakyvyn arviointia havainnoiden ja haastatellen. Näin ohjeistetaan myös opiskelijoita toimimaan.

4. Opiskelija osaa tukea ja edistää kuntoutujan terveyttä, hyvinvointia, turvallisuutta ja toimintakykyä sekä osallistua haitallisten elintapojen ehkäisyyn ja niiden haittojen vähentämiseen (avustaa, ohjaa ja aktivoi kuntoutujaa liikkumisessa, erilaisissa asennoissa ja ergonomisessa toiminnassa hyödyntäen erilaisia kuntoutuja lähtöisiä harjoituksia, käyttää itsenäisesti ja monipuolisesti rentouttavia menetelmiä kuntoutujan ja kuntoutujaryhmien kuntoutuksessa, hieroo klassisen hieronnan otteilla, käyttää kipuun kylmä-, lämpö-, ja vesihoitoja sekä TNS-hoitoa turvallisesti ja kuntoutuja keskeisesti):

O kertoi, että hän kokee, että tämä (kuntoutujan terveyden, hyvinvoinnin, turvallisuuden jne. tukeminen ja edistäminen) tulee esille perustyössä ja L1 kertoi, että laitosympäristössä harvemmin tulee esille semmosta näihin asioihin liittyvää asiakkaalla mihin pitäisi puuttua. L2 kertoi, että opiskelijoita ohjeistetaan ruokailutilanteissa siihen, että joidenkin asukkaiden ruokailua täytyy rajoittaa. Lisäksi asukkaiden rahan käyttöä rajoitetaan tarvittaessa, jos näyttää siltä, että rahat menevät ruokaan ja karkkiin. Opiskelijoita ohjeistetaan myös seuraamaan näitä asioita. Turvallisuutta valvotaan siten, että asukkaat joilla ei ole lupa kulkea yksin, eivät pääse hissiin tai osastolta pois. Toimintaky-

vyn osalta heillä oli asukaskohtaiset ohjeet, mitä asukas pystyy itse tekemään ja missä autetaan. Nämä asiat myös opiskelijalle aina alussa selvitetään.

O ei ollut tällä harjoittelujaksolla käyttänyt mitään rentouttavia menetelmiä eikä kylmä-, lämpö-, vesi- tai TNS-sähköhoitoa. Jollain aiemmalla harjoittelujaksolla hän oli pitänyt rentoutustuokion lapsille. Hierontaa hän ei ollut käyttänyt millään harjoittelujaksolla eikä myöskään kylmä-, lämpö-, vesi- tai TNS-hoitoa. L1 ei ollut koskaan kuullut, että joku lähihoitaja tai lähihoitajaopiskelija olisi käyttänyt TNS-sähköhoitoa. Sen sijaan kylmähoitoa hoitajat käyttävät tarvittaessa aktiivisesti, mutta muita yllä mainittuja hoitoja ei. Lähihoitajan mukaan joku lähihoitajaopiskelija on joskus jotain rentoutusryhmää pitänyt. L2 ei ollut koskaan kohdannut työssään, että joku lähihoitajaopiskelija olisi pitänyt jotain rentoutusryhmää asukkaille. Hän kertoi myös, että kaikki hoitajat hierovat tarvittaessa yhden asukkaan alaraajoja. Kylmägeeliä hän kertoi hoitajien ja opiskelijoiden aktiivisesti käyttävän ja joskus joku hoitaja oli käyttänyt kaurapussia. Sähköhoitoa ei heidän yksikössään koskaan ollut koskaan käyttänyt.

5. Opiskelija osaa avustaa, tukea ja ohjata kuntoutujan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista suoriutumista päivittäisissä toiminnoissa kuntoutujan erilaisissa toimintaympäristöissä hyödyntäen erilaisia menetelmiä (ohjaa ja tukee kuntoutujan itsenäistä suoriutumista päivittäisistä perustoiminnoista, ottaa huomioon liikkumista mahdollistavat ja ehkäisevät tekijät):

O kertoi tässä onnistuneensa etenkin kun oli päässyt juuri kuntoutusosastolle harjoittelemaan, hän oli myös jonkun kerran ohjannut asiakasta esimerkiksi seisomaan nousussa. Hän koki, että oli pystynyt näihin asioihin kiinnittämään huomiota muun työn ohessa. Myös L1 koki, että tämä toteutuu yleensä hyvin. L2 kertoi, että opiskelijat osaavat hyvin huomioida oman ergonomian sekä tarvittaessa käyttää apuvälineitä esim. nosturia. Lisäksi opiskelijat ovat hyödyntäneet palveluyksikön omaa kuntosalia sekä portaita ja käyneet myös ulkoilemassa asukkaiden kanssa. Palveluyksikössä opiskelijat pitävät myös luku- ja laulutuoquioita.

6. Opiskelija osaa tukea kuntoutujaa sosiaalisissa suhteissa ymmärtäen kuntoutujan sosiaalisen verkoston ja toimintaympäristön merkityksen:

O koki, että näitä asioita pääsee toteuttamaan perustyön ohessa esimerkiksi suostutteleamalla asiakasta tuolijumppaan ja ohjaamalla asiakasta istumaan muiden kanssa samaan pöytään. Myös L1

koki tämän toteutuneen hyvin. L2 koki, että opiskelijat ovat hyvin mukana toteuttamassa erilaisia ryhmätoimintatuokioita.

7. Opiskelija osaa ohjata ja tukea kuntoutujaa erilaisten apuvälineiden ja kodintekniikan ja turvajärjestelmien hankinnassa ja käytössä (arvioi monipuolisesti kuntoutujan apuvälineiden tarpeita hyödyntäen alan asiantuntijoita ja huoltoverkostoja ja tiedottaa niistä työryhmän muille jäsenille):

O koki, että tässä kuntoutusyksikössä tämä asia kuului fysioterapeuteille vaikka kertoikin osaavansa niiden peruskäytön. O koki, että on jossain määrin arvioinut asiakkaan sen hetkisen toimintakyvyn mukaan tarvittavan apuvälineen esimerkiksi rollaattorin ja pyörätuolin väliltä. L1 oli samaa mieltä, että tässä laitoksessa fysioterapeutit hoitavat apuvälineasiat. L2 kertoi, että opiskelijat osaavat opastaa asukkaita apuvälineiden käytössä ja avustaa niiden huollossa. Heillä siellä opiskelijat puhdistavat kuulolaitteita, avustavat niiden laitossa sekä avustavat tukisukkiin pukemisessa.

8. Opiskelija osaa järjestää sekä ohjata terveyttä edistävää liikuntaa:

O kertoi, että on pitänyt tuolijumppaa ja arveli, että voisi myös ulkoilua järjestää asiakkaille. Tätä hän ei ollut kuitenkaan päässyt toteuttamaan. Opiskelija oli lisäksi ohjannut asiakkaita kävelemään pidempiä lenkkejä ruokailumatkojen yhteydessä. L1 kertoi opiskelijan tuolijumpan pidosta. L2 kertoi, että opiskelijat usein aktiivisesti ulkoiluttavat asukkaita ja vievät talon kuntosalille sellaisia, joilla on oma kuntosaliohjelman.

9. Opiskelija osaa kehittää toimintaansa saamansa palautteet pohjalta sekä arvioida omaa osaamistaan kuntoutustyössä:

O kertoi saaneensa palautetta ja muuttaneensa toimintaansa sen pohjalta. Hän koki myös, että olisi voinut itse kysellä aktiivisemmin palautetta jakson aikana. Myös molemmat haastatellut lähihoitajat kokivat, että tämä on yleisesti ottaen toiminut hyvin kaikkien opiskelijoiden kohdalla.

10. Opiskelija osaa toimia moniammatillisessa kuntoutusyhteistyössä tiedostaen lähihoitajan vastuun ja rajat:

O ja L1 kokivat, että yhteistyötä ei fysioterapeutin kanssa ollut, mutta muiden hoitajien kanssa oli. Hoitajat olivat selvittäneet mitkä asiat osastolla kuuluivat hoitajille ja mitkä fysioterapeuteille. L2 kertoi, että heidän yksikössä työskentelee useampi lähihoitaja ja yksi sairaanhoitaja, eli varsinaista

moniammatillista yhteistyötä ei siellä varsinaisesti pääse tekemään. Hän on kokenut kuitenkin, että opiskelijat kyllä hyvin yleisesti ottaen puhuvat asioista muille hoitajille.

11. Opiskelija osaa huolehtia omasta työhyvinvoinnistaan sekä noudattaa työturvallisuusohjeita ja ergonomiaa.

O koki, että työturvallisuudesta hän oli lukenut osastolla olevasta perehdytyskansiossa ja että ergonomiaa on koulussa ja muissa harjoittelupaikoissa käyty niin paljon läpi, että se alkaa sujua automaattisesti. L1:n mukaan opiskelijat osaavat huomioida hyvin työasentojaan. L2 kertoi huomioineensa, että opiskelijat osaavat nykyään hyvin nämä asiat. Esimerkiksi käyttävät apuvälineitä ja laitteita, joita on hankittu.

Lopuksi kysyimme vielä seuraavat kysymykset kaikilta haastateltavilta oman mielenkiintomme pohjalta. *Mitä ajattelet onko lähihoitajaopiskelija valmis työelämään tämän viimeisen jakson jälkeen?*

O:lla oli sellainen tunne, että hän osaa hyvin perusasiat ja uskaltaa hakea ja mennä töihin, mutta koki hiukan vielä epävarmuutta joissakin asioissa. Myös molemmat lähihoitajat kokivat, että opiskelijat saavat koulusta hyvät perusvalmiudet lähihoitajan työhön.

Mitä muuttaisit tai kehittäisit koulutuksessa?

O:n mukaan koulutuksessa käydään liian paljon samoja asioita läpi, hän toivoisi, että teoriaa olisi vähemmän ja että harjoittelujaksot olisivat pidempiä. Hänen mukaansa koulutusaikaa voisi hiukan lyhentää. L1 koki, että opiskelijoilla tulisi olla enemmän tietoa kotiutukseen liittyvistä asioista ja siitä mitä pitää ottaa huomioon, kun ihmistä kotiutetaan laitoshoidosta. Lisäksi hänen mukaansa koulussa olisi tärkeää miettiä erilaisten apuvälineiden (silmätippojen laitto yms.) opetuksen käyttöä kotiooloissa. Haasteena hän pitää sitä, että heikkokuntoisten vanhusten määrä lisääntyy ja trendinä on hoitaa kaikki kotiin. L2:n mielestä koulussa olisi tärkeää käydä käytännönläheisesti yhteiskunnan eri tukijärjestelmiä läpi, jotta opiskelijoilla olisi perustiedot näistä asioista.

6.2 Kuntoutuksen osaamisalueen kurssikohtaiset palautteet

Lähihoitajaopiskelijoiden opettaja oli tehnyt opiskelijoille kyselyn ja pyysi opiskelijoita vastaamaan siihen viimeisenä koulupäivä. Kyselyllä pyrittiin selvittämään sitä miten opiskelijat olivat kokeneet kuntoutuksen osaamisalueen eri kurssien osa-alueiden sisällöt ja opetuksen. Opiskelijat olivat vas-

tanneet kyselyyn lyhyesti. Poimimme kyselystä fyysiseen toimintakykyyn tai sen tukemiseen liittyvät osiot.

Kuntoutumisen suunnitelma

Tähän vastanneet opiskelijat (n=7) olivat kaikki sitä mieltä, että kurssi oli hyvä ja tarpeellinen. “Käytiin selkeästi läpi kaikki osa-alueet ja tehtävät hyviä..” “Hyvä kurssi, olisi voinut käydä vielä tarkemmin..” “Tehty mielenkiintoiseksi opetus vaikka aihe oli tylsä..” “Kurssi helpotti näyttösuunnitelman tekoa ja muita vastaavia kirjallisia töitä..” “Helpotti tehtävät tekoa paljon..” “Mielenkiintoista..” “Kätevää..”

Kuntoutujan toimintakyvyn arviointi ja testaukset

Tähän vastanneet opiskelijat (n=10) olivat kokeneet kurssin myönteisenä ja suuri osa vastanneista oli sitä mieltä, että kurssi oli ollut mielenkiintoinen. Toimintakykytestejä pidettiin hyödyllisinä omaa tulevaa työtä ajatellen. “Hyviä testauksia käytiin läpi tarkasti..” “Käytännöllisiä testejä, mitä pystyy hyödyntää työssään. Selkeää..” “Tärkeitä ja mielenkiintoista..” “Uusia mielenkiintoisia asioita..” “Hyvät testit..” “Mielenkiintoista ja muistiin jäävää juttua..” “Testit oli kivoja ja niitä pystyi hyvin testaamaan työtilanteessa..” “Oli hyvät, että teimme testejä toisillemme..” “Uutta ja mielenkiintoista asiaa..” “Monipuolista..”

Kuntoutujan fyysisen toimintakyvyn tukeminen, hieronta, fysikaalinen hoito

Tähän vastanneet opiskelijat (n=10) pitivät kurssia hyvänä. Yksi opiskelija oli kirjoittanut, että pitää hierontaa lähihoitajalle turhana taitona. “Paras kurssi tällä jaksolla..” “Erittäin hyvä ja mielenkiintoinen. Olisi saanut olla vähän enemmän aikaa tähän..” “Hauska ja hyvä kurssi, tykkäsin..” “Plussana se, että tehtiin tunnilla oikeasti näitä, teoriaa oli sopivan vähän..” “Mukavat hieronnat..” “Todel-la hyvä ja mukava kurssi..” “Kiva kurssi, tykkäsin paljon..” “Riittävästi harjoittelua, mutta pidän hierontaa vähän turhana taitona lähihoitajalle..” “Hauskaa..” “Mielenkiintoista..”

Kuntoutujan fyysisen toimintakyvyn tukeminen, ergonomia

Opiskelijoiden vastauksia oli 9 kpl. Parin opiskelijan mielestä tämä kurssi sisälsi hyödyllistä tietoa. Loput vastaukset (n=7) olivat jollain tavalla negatiivisia. “Käytiin hyviä ergonomiajuttuja..” “En oikein muista näistä opetuksista mitään joten varmaan ei niin käytännöllistä..” “Aika vähän tunteja..” “Samaa vanhaa vain, ei mitään uutta..” “Ei jäänyt oikein mitään mieleen..” “En muista kunnolla..” “Opetusta todella vähän..” “Kertausta..” “Hyödyllistä..”

Kuntoutujan fyysisen toimintakyvyn tukeminen, sairaudet/vammat ja niiden kuntoutus

Suurin osa vastanneista (n=9) oli sitä mieltä, että kurssi oli hyödyllinen ja mielenkiintoinen. “Tosi pitkiä teorialunteja, ja minusta tässä oli epäselvyyttä muutenkin..” “Hyvä, vähän käytiin läpi semmoista mitä oltiin käyty läpi aikaisemmin..” “Mielenkiintoista, hyvin toteutui..” “Hyvä sisältö..” “Liikaa teoriaa ja kirjoittamista, muuten mielenkiintoista..” “Todella hyvä. Oli kiva kerrata ja oppia tärkeitä asioita..” “Todella tylsää teoriaa/paljon tietoa. Mitään ei juurikaan muistiin jäänyt..” “Kivat tunnit..” “Aika paljon teorialtietoa, mutta hyvää tietoa..”.

Kuntoutujan liikunnan ohjaus

Kaikki opiskelijat kokivat, että kurssi oli hyvä. “Hyvä, vähä ehkä turha..” “Sopiva ja hyvä sisältö..” “Yksi parhaita kursseja, koska fyysinen toimintakyky on erittäin iso osa..” “Arkipäiväistä toimintaa..” “Todella hyvät tunnit ja kivoja tehtäviä..” “Hyviä neuvoja, kiva käyttää arjessa..” “Mielenkiintoista..” “Aika pikkutarkkaa, mutta hyödyllistä..”.

7 POHDINTA

Tämän kehitystehtävän tarkoituksena oli selvittää valmistuvan lähihoitajaopiskelijan sekä kahden lähihoitajan kokemuksia kuntoutuksen osaamisalueen lähihoitajan fyysisen toimintakyvyn arviointiin ja tukemiseen liittyvien osa-alueiden sisältöjen ja työelämän vaatimusten kohtaamista. Lisäksi selvitimme valmistuvien lähihoitajien ajatuksia eri kurssien toteutumisesta. Vertasimme näitä kokemuksia muuhun tutkimustietoon niiltä osin, kuin sitä löytyi.

Haastatellut hoitajat sekä opiskelija olivat kaikki sitä mieltä, että nykyinen lähihoitajakoulutus antaa hyvät perusvalmiudet lähihoitajan työhön. Lähihoitajien kuntoutuksen ammattitaitovaatimusten / ydinosaamisen mukaiset vaatimukset toteutuivat lähes kaikilla osa-alueilla sekä opiskelijan että hoitajien mielestä. Samanlaisia tuloksia sai myös Salo (2010) pro Gradu-tutkielmassaan. Hänen tutkielmassaan yli puolet hoitajista (58 hoitajaa) oli kokenut, että kuntoutuksen osa-alueen koulutusohjelma antoi vähintään hyvät valmiudet työelämään. Fyysisen toimintakyvyn tukemisen alueella koulutuksen antamien valmiuksien kokeminen erittäin hyväksi tai hyväksi korostui (Salo 2010). Myös Rantalan ja Saarimaan (2015) tehdyssä kehittämistyössä tuli esiin, että kuntoutuksen koulutusohjelman sisältö vastaa työelämän tarpeita sekä opiskelijoiden että työelämän osaajien mielestä.

7.1 Moniammatillisuuden ja yhteistyön toteutuminen työelämässä

Moniammatillisuus toteutui opiskelijan sekä lähihoitajan mielestä, koska opiskelija oli päässyt osallistumaan moniammatilliseen työryhmään. Mielestämme ei voida kuitenkaan sanoa, että moniammatillisuus olisi täysin toteutunut, koska opiskelija oli vain kuunnellut moniammatillisessa palaverissa, eikä ollut osallistunut keskusteluun. Kuten Koskela (2015) kirjoittaa, moniammatillinen osaaminen ei synny itsekseen vain laittamalla työntekijöitä yhteen, vaan se edellyttää osallistujilta asiantuntijuuden lisäksi vuorovaikutustaitoja ja kykyä ratkaista ongelmia yhdessä. Järvikoski ja Karjalainen (2008) viittaavat Wengerin määritelmään käytännön yhteisöstä kirjoittaessaan kuntoutuksen yhteistyöryhmistä ja tiimeistä. Yhteisössä jäsenet toimivat toistuvasti yhdessä ja osallistuvat siten kuntoutustiedon yhteiseen rakenteluun, jolloin eri ammattilaiset saavat tietoa toistensa ajattelusta ja toimintaorientaatiosta, ja siten oppivat myös omasta toimijuudestaan (Järvikoski & Karjalainen, 2008).

Moniammatillisessa tiimissä asiantuntijan tulee osata omalta alueeltaan riittävästi, kyetäkseen jakamaan sitä toisten asiantuntijoiden kanssa (Koskela 2015; Järvikoski & Karjalainen, 2008). Osallistumattomuus saattoikin johtua opiskelijan roolista, joka tuli esiin häntä ohjanneen hoitajan sanomana, että "kun hän on kuitenkin vasta opiskelija". Näin ollen opiskelijaa ei vielä pidetty oman alan asiantuntijana, eikä häneltä odotettu sen kummempaa osallistumista moniammatillisessa työryhmässä. Salon (2010) Pro gradu-tutkielmassa tuli esiin, että lähihoitajat kokivat saaneensa koulutukseltaan hyvät valmiudet tehdä yhteistyötä. Sen sijaan yli kolmannes hoitajista koki työilmapiirin ja työhön käytettävän ajan heikentävän mahdollisuuksia yhteistyön tekemiseen.

Piiraisen ja Sjögrenin (2015) tekemässä kuntoutusalan koulutusten yhteisten sisältöjen selvityksessä kartoitettiin yhtenä teemana kuntoutusalojen yhteistyötä kuntoutuksessa haastatteleamalla erilaisia kuntoutusalan asiantuntijoita, opiskelijoita ja työelämässä vaikuttavia työntekijöitä ja järjestöjä. Selvityksessä tuli ilmi, että lähihoitajien hyödyntämiseen kuntoutuksessa suhtauduttiin melko neutraalisti tai siihen ei osattu ottaa kantaa. Kuntoutusalan edustajien mielestä yhteistyötä auttaisi se, jos lähihoitajat ja kuntoutuksen alan ammattilaiset tekisivät enemmän yhteistyötä työelämässä sekä jo koulutuksen aikana. Lisäksi kuntoutusalan ammattilaisten mielestä yhteistyötä helpottaisi yhteiset käsitteet, teoriat ja toimintatavat (Piirainen & Sjögren, 2015). Toimiva moniammatillinen yhteistyö jo koulutuksen aikana saattaisi muuttaa kuntoutusalan ammattilaisten (esim. fysioterapeuttien ja toimintaterapeuttien) suhtautumista lähihoitajien hyödyntämiseen kuntoutuksessa. Edelleen työelä-

mässä rajataan vahvasti ammattialoittain työtehtäviä ja osaamista eikä ehkä uskalleta rikkoa näitä osaamisen rajoja. Järvikosken ja Karjalaisen (2008) mukaan kenenkään ei tulisi hallita tilanteita työyhteisössä yksin, vaan olennaista olisi pyrkiä ilmiöiden moninäkökulmaisuuuden ymmärtämiseen eri toimijoiden kannalta ja koordinoida toimintaa tämän pohjalta.

7.2 Kuntoutujan fyysisen toimintakyvyn arviointi ja mittaaminen

Yksi kuntoutuksen osaamisalan lähihoitajan tehtävistä on arvioida kuntoutujan fyysistä toimintakykyä. Lähihoitajan työssä käytetään tavallisimmin liikkumista ja päivittäisistä toiminnoista selviytymistä kuvaavia mittareita (Suvikas ym. 2006, 82). Haastattelemamme opiskelija pääsi toteuttamaan kuntoutujan toimintakyvyn arviointia tekemällä kuntoutujalle Bergin tasapainotestin. Opiskelija ei kuitenkaan käynyt keskustelua asiasta tämän kuntoutujan fysioterapeutin kanssa, eikä tiennyt, oliko fysioterapeutti tehnyt joitain muita tai vaikkapa saman toimintakykytestin kuntoutujalle. Opiskelija oli ilmeisesti toteuttanut testin sen vuoksi, että opetuksen toteutus suunnitelman kriteereissä on maininta, että opiskelija käyttää useita toimintakyvyn arviointimittareita. Jäikö mittarin käyttö näiltä osin siis vain opiskelijan suorituksiksi, ilman jatkumaa kuntoutujan hyväksi. Mielestämme testien tekemiseen kuuluu olennaisesti se, että mietitään miten tuloksia voi hyödyntää kuntoutujan toimintakyvyn arvioinnissa sekä sen pohjalta kuntoutujan toimintakykyä ylläpitävien tai parantavien harjoitteiden suunnittelussa ja toteutuksessa. Näin ollen pelkästään mittarin käytön harjoittelu ei riitä, vaan opiskelijalla tulee olla tietoa siitä, miten tuloksista raportoidaan ja miten ongelmakohtiin voi tarvittaessa puuttua. Opettajien tekemään kyselyyn vastanneista opiskelijoista suurin osa piti toimintakyvyn arviointi ja testaus -kurssia mielenkiintoisena ja toimintakykytestejä pidettiin hyödyllisinä omaa tulevaa työtä ajatellen.

Mielestämme Bergin tasapainotestin tekeminen kuuluisi enemmän fysioterapeutin tekemiin arviointimittareihin, koska heillä on koulutuksensa puolesta valmiudet ohjata kuntoutujalle mittarin tuloksissa esiin tulleisiin ongelmakohtiin ratkaisuja. Ainakin siinä tapauksessa, jos työpaikassa on mahdollisuus fysioterapeutin käynneille, olisi vastaavat arviointimittarit parempi vastuullistaa heille myöskin toistettavuuden ja luotettavuuden näkökulmasta. Usein ei esimerkiksi pystytä vakioimaan sitä, että juuri sama hoitaja tekee testin jatkossakin. Lähihoitajakoulutuksessa olisikin syytä pohtia millaisia mittareita lähihoitajan työssä tarvitaan. Sekä fysioterapeuttien että lähihoitajien näkökulmia asiaan kannattaisi selvittää. Kuntoutuksen osaamisalan lähihoitajien kannattaisi mahdollisuuk-

sien mukaan tehdä yhteistyötä fysioterapeuttien kanssa, koska tällöin he pääsisivät helpommin hyödyntämään koulutuksen niitä osa-alueita, jotka liittyvät läheisesti fysioterapiaan.

7.3 Fyysisen toimintakyvyn tukemisen osa-alueiden toteutuminen koulutuksessa ja työelämässä

Kuntoutuksen osaamisalueen toteutumattomat työmenetelmät olivat hieronnan, TNS-hoidon sekä vesihoidojen toteuttamisessa. Opiskelija ei ollut päässyt yhdelläkään työssäoppimisjaksolla toteuttamaan mitään näistä menetelmistä. Myöskään kumpikaan haastatelluista lähihoitajista ei ollut koskaan tavannut sellaista lähihoitajaa, joka olisi näitä menetelmiä käyttänyt. Salo (2010) tutkielmas-
sa tuli esiin sama ongelma. Yli puolet hoitajista oli sitä mieltä, että hieronnan ja fysikaalisten hoitojen käyttömahdollisuudet työelämässä olivat heikot eikä työilmapiiriäkään edistänyt niiden käyttöä (Salo 2010). Rantalan ja Saarimaan (2015) kehittämistyöstä tuli esille, että myös lähihoitajaopettajat ovat tietoisia siitä, että nämä menetelmät eivät työelämässä toteudu ja heillä onkin tapana kertoa siitä heti opintojen alussa opiskelijoille. Kuten Rantala ja Saarimaakin (2015) toteavat, olemme samaa mieltä, että tässä on selkeä ristiriita opintojen toteutumisen tarkoituksenmukaisuudesta. Rantala ja Saarimaa (2015) ajattelivat kuitenkin, että näiden opintojen poistamisen sijaan, työelämässä tulisi kuntouttavien lähihoitajien osaamista ja ammattitaitoa hyödyntää paremmin ja kehittää edelleen koulutusohjelman antamien valmiuksien pohjalta (Rantala & Saarimaa 2015).

Olemme Rantalan ja Saarimaan (2015) kanssa samaa mieltä siitä, että kuntouttavien lähihoitajien osaamista ja ammattitaitoa tulisi hyödyntää paremmin ja tiedottaa muita sosiaali- ja terveysalan toimijoita tästä mahdollisuudesta. Muilla terveydenhuollon työyhteisön jäsenillä tulisi olla selkeä käsitys kuntoutuksen osaamisalan lähihoitajien osaamisesta, jotta heidän osaamistaan voitaisiin työelämässä hyödyntää. Työssäoppimisjaksoilla olisikin tärkeää tehdä yhteistyötä myös fysioterapeuttien kanssa, jotta opiskelija pääsisi toteuttamaan esimerkiksi hieronnan ja fysikaalisen hoidon osaamistaan. Vastavalmistuneen lähihoitajan voi olla vaikea lähteä toteuttamaan tällaisia menetelmiä, jos niitä ei ole päässyt toteuttamaan kuin koulussa eikä niiden toteuttamiseen saa tukea välttämättä edes oman alan ammattilaisilta. Kuten Pehkonen (2013) mainitsee, ammatillisessa koulutuksessa on aina tähdätty korkeaan osaamiseen, jolla tarkoitetaan yleensä taidon soveltamista ja suhteuttamista vallitsevassa ympäristössä. Hyvän asiantiedon lisäksi taitava osaaminen vaatii paljon harjoittelua ja harjaantumista. Harjoittelemalla opiskelija voi edistää taitojaan, mutta samalla kehittyvät myös eri-

laisten tilanteiden ymmärtäminen ja hallinta, jolloin kokemusperäinen tieto lisääntyy. Osaamisessa siis linkittyvät tietäminen, taitaminen sekä kokemus (Pehkonen 2013). Koulussa opittua taitoa tulisi näin ollen päästä hyödyntämään työelämässä, muuten tätä taitoa ei voi käytännöllisesti katsoen oppia.

Opiskelijoille tehdystä kyselystä ilmeni, että kaikki opiskelijat olivat pitäneet hierontaa ja fysikaalisia hoitoja sisältävää kurssia hyvänä ja mielenkiintoisena. Osan mielestä kurssi oli koulutuksen parasta antia, siellä oli vain vähän teoriaa ja paljon käytännön harjoituksia. Vain yksi opiskelija oli maininnut, että pitää hierontaa lähihoitajalle turhana taitona. Näillä opiskelijoiden pääosin positiivisilla vastauksilla voitaisiinkin helposti perustella kurssin tärkeyttä. Toisaalta monen opiskelijan kommentit koskivat kurssin "hauskuutta" eikä niinkään hyödyllisyyttä lähihoitajan kuntoutuksen osaamisen kannalta. Saattaa myös olla, että valmistumassa olevat opiskelijat eivät vielä täysin tiedosta, kuinka koulutuksen tuomat valmiudet ja työelämän vaatimukset oikeasti työelämässä kohtaavat. Tähän työhön haastatellulla yhdellä opiskelijalla oli jo selkeä kokemus siitä, että apuvälineiden, hieronnan ja fysikaalisten hoitojen osalta koulutuksen tuoma valmius ja työelämä eivät kohdanneet. Uutta lähihoitajakoulutusta (kuntoutuksen osaamisala) on järjestetty jo kohta 24 vuotta, eikä heidän hieronnan ja fysikaalisen hoitojen osaaminen ole vielä kukaan kaikkien terveydenhuoltoalalla toimivien henkilöiden tiedossa. Olisiko nyt syytä kuitenkin jo todeta, että opetussuunnitelma ja käytännön työelämä eivät näiltä osin kohtaa.

Mielestämme olisikin syytä vakavasti pohtia ja tutkia, ovatko opetussuunnitelmassa olevat toimintakyvyn tukemiseen liittyvät sisällöt tarkoituksenmukaisia. Lähinnä mietityttävät hieronnan ja fysikaalisten hoitojen tarpeellisuus lähihoitajan työssä. Nämä opetettavat asiat liittyvät suoraan fysioterapeutin osaamisalueeseen ja toimenkuvaan, joten olisikin tärkeää tutkia myös fysioterapeuttien ajatuksia näihin asioihin liittyen.

Monessa työpaikassa kuntoutuksen osaamisalan lähihoitajat toimivat hoitotyön alaisuudessa. Tämä asettaa osaltaan haasteita juuri hieronnan ja fysikaalisten hoitojen toteuttamiseksi. Hoitajien työhön ei ole perinteisesti kuuluneet tällaiset fysioterapian osaamisalueet. Mikäli kuntoutuksen osaamisalan lähihoitaja toimisikin fysioterapian alaisuudessa, olisi hänen osaamisensa näiltä osin varmasti helpommin hyödynnettävissä. Toisaalta sitten muut lähihoitajan osaamisalueen taidot voisivat jäädä hyödyntämättä.

7.4 Lähihoitajakoulutuksen kehitystarpeita

Koemme yhtenä ongelmana sen, että lähihoitajan osaamisala ei näy muualla kuin hänen tutkintotodistuksessaan. Kaikilla lähihoitajilla on sama ammattinimike, huolimatta siitä minkä osaamisalan he ovat suorittaneet. Näin ollen kuntoutuksen osaamisalan taitava lähihoitaja ei erotu muista lähihoitajista. Henrikssonin (2011) ja Salon (2010) tutkimuksissa havaittiin, että usein lähihoitaja ei työskentele valitsemansa osaamisalansa suuntaisissa työtehtävissä tai hänen koulutustaan ei hyödynnetä tarpeeksi esimerkiksi osastotyössä. Tämän suuntaiset asiat tulivat esille myös hoitajien haastattelussa, kuten he asian ilmaisivat, heistä kumpikaan ei tiennyt työskenteleekö heidän työyhteisössään lähihoitajaa/lähihoitajia, joilla olisi suoritettuna kuntoutuksen osaamisalan tutkinto. Jos oman ammattikunnan henkilöt eivät edes tiedä, kenellä on mikäkin osaamisalan koulutus, ei varmaankaan voida olettaa, että muutkaan ammattihenkilöt sitä tietävät. Luulisi myös, että lähihoitajien toiminnassa työyhteisössä näkyisi jollain tavalla, jos on suuntautunut esimerkiksi kuntoutukseen. Koulussa opittujen asioiden siirtäminen työelämään saattaa haastaa vastavalmistuneita opiskelijoita tai ainakin vaaditaan rohkeutta tehdä asioita erilailla, jos työyhteisössä on jo hyvin rutinoituneet työtavat. Etenkin nuorilla lähihoitajilla epävarmuus omaan osaamiseen saattaa kadottaa heidän potentiaalinsa tuoda työyhteisöön jotain uutta näkökulmaa.

Haastattelemamme opiskelijan mielestä koulutuksessa on liikaa teoriaopetusta. Huomasimme opiskelijoiden kirjallisten vastausten perusteella, että opiskelijat antavat helposti negatiivista palautetta opetuksesta, jos se sisältää paljon teoriaopetusta ja kirjoittamista. Käytännön tekemistä pidetään yleisesti ottaen positiivisena asiana. Onko siis nuorilla ammatilliseen koulutukseen hakeutuvilla jo valmiiksi negatiivinen kuva itsestään oppijana? Emme voineet välttyä samalta ajatukselta, kuin Nieminen (2002), joka epäili, että ammatillisessa koulutuksessa on vielä sellainen leima, että sinne hakeutuvat vain heikoimmin koulussa menestyneet. Niemisen (2002) mukaan kyse saattaa olla ammatillisen peruskoulutuksen historiallisista lähtökohdista, sodan jälkeisestä ajasta, jolloin ammatillisen aikuiskoulutustoiminnan lähtökohtana oli työvoimapolitiittiset tarpeet. Jatkosodan ja etenkin sen jälkeen järjestettiin pikakoulutusohjelmia ja ammattikursseja työttömille ja muille useimmiten vähän muodollista koulutusta saaneille, osin syrjäytyneillekin aikuisille, mikä aiheutti näihin koulutuksiin eräänlaisen alimman tason oppilaitoksen leiman. Tämä leima on jonkin verran ollut ammatillisen aikuiskoulutuksen rasitteena aina viime aikoihin asti, vaikka monipuolista koulutusta toteuttavien oppilaitosten näkökulmasta sille ei perusteita olekaan (Nieminen, 2002). Heijastuuko tämä

historiallinen seikka edelleen opiskelijoiden sekä opettajien mieliin alitajuntaisesti. Opiskelijan käsitys omasta itsestä oppijana saattaa olla vielä kuitenkin puutteellinen.

Finstad ja Paajanen (2016) mainitsevatkin kirjoituksessaan hyvin, että onko ammatillisessa koulutuksessa opiskelun tarkoitus vain olla mukavaa, vaivatonta, helppoa ja nopeaa. Onko ajateltu niin, että ponnistelu ja omalta mukavuusalueelta poistuminen oppimisprosessissa on pelkästään haitallista. Ja eikö toisaalta juuri opiskelijan itsensä haastaminen ja rajojen rikkominen synnytä kuitenkin syvällisempiä oppimiskokemuksia (Finstad & Paajanen 2016). Olemme Finstadin ja Paajasen kanssa samaa mieltä näistä heidän ajatuksistaan sekä siitä, että oppiminen yleensäkin vaatii aikaa, paneutumista, pysähtymistä, harjaantumista, toistoa sekä epämukavuuden ja stressin sietämistä. Kaikki oppiminen ei voi olla toiminnallista ja käytännöllistä. Opettajan ammattitaitoa onkin juuri näiden seikkojen esiintuominen, opiskelijoiden motivointi ja kannustaminen opiskelun eri vaiheissa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2013) teettämässä tutkimuksessa selvitettiin 9-luokkalaisten, lukio- laisten, ammatillisessa koulutuksessa olevien sekä yrityspäättäjien suhtautumista ja asenteita ammatilliseen koulutukseen. Niiden 9. luokkalaisten ja lukiolaisten, jotka suhtautuivat myönteisesti ammattikoulutukseen, yleisimmistä kommentteista löytyi ammattikoulua puoltavia vastauksia. Useissa vastauksissa mainittiin, että ammattikouluun menijä haluaa tehdä enemmän käytännönläheistä työtä kuin lukea ja että ei halua hakeutua lukioon, koska lukeminen ei kiinnosta (OKM 2013). Näin ollen ajatus lukemisen työläydestä on jo melko nuorilla opiskelijoilla mielissä. OKM:n (2013) selvityksen mukaan yrityspäättäjien yleisimmissä vastauksissa tuli esille, että ammatillisella koulutuksella on yleinen arvostuksen puute, oppilaita pidetään heikompina kuin lukiossa opiskelevia ja lasten vanhemmillä on negatiivisia ennakoasenteita ammatillisesta koulutuksesta (OKM 2013). Näkisimmekin, että opettajien haasteena olisikin saada luotua uusi oppimisen ja lukemisen kulttuuri myös alempien koulutustasojen opiskelijoiden opiskelu- ja oppimismenetelmiin. Sydän-Satakunta-lehti kirjoitti 7.4.2016 uutisissaan, miten Sataedun ammattikoulun autonasantajien äidinkielen opettaja laittaa opiskelijat lukemaan kirjoja kerran viikossa äidinkielen tunnilla. Tavoitteena on saada pojat ja nuoret miehet kiinnostumaan lukemisesta. Yksi artikkelissa mainituista opiskelijoista ilmoittikin, ettei ole ikinä vapaaehtoisesti lukenut kirjoja (Harjunmaa 2016). Tämä opettaja on mielestämme oivaltanut ajatuksen, jota mekin puollamme.

Opettajilta vaaditaankin luovuutta ja kekseliäisyyttä siihen miten teoriatietoa saadaan opetettua opiskelijoille ilman, että se tuntuu “tylsältä”. Osa kirjalliseen kyselyyn vastanneista kirjoitti, että tietystä kurssista ei jäänyt mitään mieleen ja he epäilivät sen johtuvan siitä, että asioita käytiin paljon teoriassa läpi. Kuten yksi vastanneista kirjoitti: “en muista opetuksesta mitään, joten ei varmaan niin käytännöllistä”. Kaikkia asioita ei kuitenkaan voi opettaa käytännön harjoituksilla, joten opettajan tulee miettiä opetukseen soveltuvia sopivia opetusmenetelmiä, jotta opiskelu säilyisi mielekkäänä.

Koulutuksen järjestäjän vastuulla on toteuttaa koulutus niin, että opetussuunnitelman mukaiset asiat toteutuvat. Opettajat toteuttavat kuitenkin itsenäisesti kurssit ja lähihoitajien koulutuksessa eri kursseista voi vastata useampikin opettaja. Opettajat eivät välttämättä tiedä toistensa kurssien tarkkaa sisältöä ja näin ollen päällekkäisyyksiä saattaa opetukseen syntyä. Tämä saattaa näyttäytyä opiskelijalle siten, että samoja asioita opetetaan eri kursseilla useaan kertaan, kuten haastattelemamme opiskelija asian esitti. Opettajien tulisikin olla tietoisia myös muiden opettajien kurssien sisällöistä, jotta opinnot progressiivisesti ja monipuolisesti kehittäisivät opiskelijoita.

Työssäoppiminen on tärkeä osa lähihoitajan ammatillista kehittymistä. Kuten Nikkanen (2005) toteaa työssäoppiminen on lakiin perustuva ja noin puoli vuotta kestävä koulutusjakso, jonka yleisinä tavoitteina on lisätä koulutuksen työelämävastaavuutta. Ideana on, että osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla (Nikkanen 2005). Olisikin tärkeää, että työpaikoilla opiskelijoiden ohjaajat tietäisivät, millaisia oppimistavoitteita opiskelijoilla on työssäoppimisjaksolla. Myös opiskelijan tulee itse tiedostaa, millaiset koulutuksen kokonaistavoitteet ovat ja miten opiskelijan on mahdollisuus päästä niitä työssäoppimisjaksoilla toteuttamaan.

Haastattelemamme opiskelijalla olisi ollut mahdollisuus päästä viimeisellä kuntoutuksen osaamisalan työssäoppimisjaksolla ainakin tutustumaan fysioterapiaoastoon ja halutessaan varmasti myös toteuttamaan sekä fysikaalisia hoitoja että hierontaa. Ilmeisesti opiskelijan ohjaajana toiminut hoitaja ei ollut täysin tietoinen kuntoutuksen osaamisalan opiskelijan opetussuunnitelman sisällöstä tai sitten opiskelija ei ollut ymmärtänyt, että tässä harjoittelupaikassa näitä fysikaalisen hoidon sekä hieronnan taitoja olisi päässyt käytännössä harjoittelemaan. Opiskelija mainitsi haastattelussa, että oli hieronnan sekä muiden fysikaalisten hoitojen harjoittelun näytöt suorittanut koululla. Vaikutti siis siltä, että hän ei ollut täysin mieltänyt käytännön harjoittelun tärkeyttä oppimisprosessissa.

Opettajan tulisi myös olla selvillä eri harjoittelupaikkojen suomista mahdollisuuksista ja ohjata sekä opiskelijaa että työpaikalla olevaa ohjaajaa opetustavoitteiden mukaiseen toimintaan. Ongelmana on, että erilaisia työssäoppimispaikkoja on runsaasti, ja jokaisella opiskelijalla saattaa olla erilaiset tavoitteet kullekin työssäoppimisjaksolle. Tällöin korostuukin henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekeminen, sen mukainen toteuttaminen ja opiskelijan itseohjautuvuuden korostaminen omassa oppimisessaan.

Haastatellun lähihoitajan mielestä opiskelijoiden tulisi perehtyä koulutuksessa enemmän ikäihmisten kotona selviytymisen tukemiseen. Hallituksen yhtenä kärkihankkeena onkin ikäihmisten kotihoidon kehittäminen (STM 2016). Tämän hankkeen tavoitteena on luoda iäkkäille kotiin annettavia, toimintakykyä ylläpitäviä palveluita. Kotihoidon sisältöä pyritään kehittämään ottamalla käyttöön näyttöön perustuvia ja erilaisten asiakasryhmien selviytymistä tukevia toimintamalleja. Eri toimijoiden välistä yhteistyötä painotetaan ja erityisesti kotihoidon henkilöstön kanssa on tarkoitus kehittää palveluja jotka tehostavat kotihoidon prosesseja, eri ammattilaisten välistä yhteistyötä ja jotka mahdollistavat ja turvaavat iäkkäiden turvallisen kotona asumisen lisääntymisen. Tavoitteena iäkkäille ovat toimeliaan arjen ja arkikuntoutuksen toteuttaminen (STM 2016). Olisiko ikäihmisten toimintakyvyn ylläpitoon liittyvän koulutuksen lisääminen lähihoitajien koulutusohjelmaan yksi vaihtoehto, vaikkapa hieronnan, vesi- ja TNS-hoitojen tilalle.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä kehitystehtävässä oli pieni haastattelun ja palautelomakkeiden avulla saatu tutkimusaineisto, joten kovinkaan yleispäteviä johtopäätöksiä emme voi sen perusteella tehdä. Haastateltavista ainoastaan yksi oli opiskelija, mutta valmistuvien lähihoitajaopiskelijoiden palautelomakkeet laajensivat opiskelijoiden mielipidettä kuntoutusalan opinnoista. Kaksi muuta haastateltavaa olivat työelämässä olevia lähihoitajia, jotka eivät kuitenkaan ole omissa opinnoissaan suuntautuneet kuntoutukseen. Jatkossa tulisikin tutkia lisää, miten jo työelämässä olevat kuntoutukseen suuntautuneet lähihoitajat hyödyntävät suuntautumisopintojaan työyhteisössä ja minkälaisia kehitysehdotuksia heillä olisi lähihoitajan koulutukseen.

Kehitystyössä saatuja tuloksia voidaan kuitenkin pitää suuntaa antavina, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on päästy hyvin saman suuntaisiin tuloksiin. Kuitenkin laadukkaita, lähihoitaja-alaa kos-

keviä tutkimuksia näyttäisi olevan hyvin vähän, vaikka koulutuksen kehittämisestä kohistaan lähihoitajien, alan asiantuntijoiden, opettajien ja opetus- ja kulttuuriministeriön keskuudessa tällä hetkellä melko paljon. Kehitystehtävämme uskottavuutta lisää kuitenkin se, että aineistoa oli analysoimassa kaksi henkilöä ja haastattelun sekä sen litteroinnin suoritti sama henkilö. Tulosten pohdintaan on saattanut vaikuttaa se, että tämän työn tekijöillä ei ole vielä juurikaan kokemusta lähihoitajien opettamisesta ja näkökulmissa saattaa erottua tekijöiden fysioterapian tausta.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän kehitystyön pienimuotoisen haastattelun ja kyselyn tuloksena voidaan todeta, että lähihoitajan kuntoutuksen osaamisalan opiskelijat sekä työelämässä olevat lähihoitajat ovat koulutukseen pääosin tyytyväisiä, kuten aiemmissakin tutkimuksissa on todettu (Salo 2010, Rantala & Saarimaa 2015). Lähihoitajakoulutuksessa olevien opiskelijoiden mielestä koulutukseen liittyviä kehittämiskohteita olisi saada opiskelu vielä enemmän käytännön läheiseksi ja saada opiskelusta turhat päällekkäisyydet pois. Opiskelijat pitävät opiskelusta erityisesti silloin, kun se sisältää paljon käytännön harjoittelua. Kuitenkin teoriaopiskelustakin voisi oppia, jos vaan siihen asennoiduttaisiin erilalla opettajien ja opiskelijoiden keskuudessa. Lähihoitajien mielestä koulutuksessa tulisi keskittyä myös kotihoitoon ja kotona asumisen tukemiseen liittyviin asioihin sekä yhteiskunnan tukijärjestelmiin.

Haastatteluista tuli erityisesti esiin, että fysikaaliset hoidot ja hieronta toteutuvat harvoin, jos koskaan lähihoitajien toteuttamana. Tämän vuoksi olisikin tärkeää pohtia ja tutkia lisää tähän osaamisalueeseen liittyvän koulutuksen ja työelämän todellista kohtaamista. Myös fysioterapeuttien ajatuksia ja kokemuksia lähihoitajien toteuttamasta toimintakyvyn arvioinnista, fysikaalisista hoidoista ja hieronnasta käytännön työelämässä olisi hyvä kartoittaa. Yhteistä keskustelua näistä asioista olisi hyvä käydä opiskelijoiden, opettajien, lähihoitajien, fysioterapeuttien sekä opetushallituksen edustajien kanssa. Ikäihmisten toimintakyvyn tukeminen on tulevaisuuden haaste ja siinä lähihoitajien kuntoutuksen osaamisalan tuomaa ammattitaitoa tulisi ehdottomasti hyödyntää. Tämän kehitystyön tuloksia voisi hyödyntää lähihoitajien koulutuksen kehittämisessä niin valtakunnallisella tasolla opetussuunnitelmien laadinnassa sekä oppilaitoksissa opetuksen ja kurssirakenteiden suunnittelussa.

LÄHTEET

- Finstad, M. & Paajanen, J. 2016. Teoriaa tarvitaan. *Opettaja* (7), 20-22.
- Harjunmaa, A. 2016. "Tuo mulle joku kivannäköinen". *Sydän-Satakunta Jokilaakso*. Viitattu 8.4.2016.<http://www.sydansatakunta.fi/Uutiset/1195024077867/artikkeli/+tuo+mulle+joku+kivannakoinen+.html>.
- Henriksson, L. 2011. Lähihoitaja-joustavaa työvoimaa sosiaali- ja terveysalalle. Teoksessa A. Laiho & T. Ruoholinna (toim.) *Terveysalan ammatit ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 107-128.
- Järvikoski, A. & Karjalainen, V. 2008. Kuntoutus monitieteisenä ja -alaisena prosessina. Teoksessa Rissanen, P., Kallaranta, T. & Suikkanen, A (toim.) *Kuntoutus*. Helsinki: Duodecim, 88-92.
- Koskela, S. 2015. Tarkastelussa moniammatillinen yhteistyö ja sen edellytykset. Viitattu 4.4.2016.<http://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2013/03/38/tarkastelussa-moniammatillinen-yhteistyö-ja-sen-edellytykset/>
- Kuntoutuksen osaamisala; lähihoitaja. 2016. SATAEDU. Koulutus. Palvelut. Organisaatio. Viitattu 7.4.2016. https://sataedu.fi/koulutukset/osaamisalat/kuntoutuksen_osaamisala.
- Kuntoutuksen koulutusohjelma. 2016. Tredu. Viitattu 7.4.2016. <http://www.tredu.fi/koulutukset/nuortenkoulutus/ammattillisetperustutkinnot/sosiaali-jaterveysalanperustutkinto.html>.
- Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998. § 5. 21.8.1998/630
- Moisio, J. 2016. Yle areena aamutv. Hoitoalaa uhannut työvoimapula taittumassa nopeasti. Haastattelu Juha Hietanen. 12.2.2016.
- Nieminen, J. 2002. Ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajien lisäkoulutus-TUKEVA-hanke osaamisen tason nostajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen. (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49-92.
- Nikkanen, P. 2005. Yhteisöllisen oppimisen edistäminen yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Teoksessa M. Tuominen & J. Wihersaari (toim.) *Ammatti ja kasvatus: Ammattikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 135-146.
- Opetushallitus. 2016. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. Viitattu 21.3.2016. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ammatillisen koulutuksen arvostus ja vetovoima: Mielikuvatutkimukset, tiivistelmä mielikuvatutkimuksesta 2013. Viitattu 7.4.2016
http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_veto_voima/liitteet/Mielikuvatutkimuksen_keskeiset_tulokset.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ammatillinen koulutuksen hallinto, ohjaus ja rahoitus. Viitattu 7.1.2016.http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rah_oitus/?lang=fi
- Pehkonen, L. 2013. Saako työntekijäkansalaista sivistää. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen A. (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus. 31-33.
- Piirainen, A. & Sjögren, T. 2015. Selvitys kuntoutusalan koulutusten yhteisistä sisällöistä, kuntoutuksen osaaminen -tutkimuksen tulosten tiivistelmä. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 8.4.2016.https://www.jamk.fi/globalassets/tapahtumakalenteri--events/hyvin-tapahtumat/kuntoutuksen-dialogipaivat/kuntoutuksen-osaaminen_okm_--25.3-2015_piirainen-ja-sjogren.pdf
- Pursiainen, S. 2011. Lähihoitajana yhteiskunnassa. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Rantala, E. & Saarimaa, K. 2015. Kuntouttavan lähihoitajan koulutuksen ja käytännön työn kohtaaminen. Terveystieteiden opettajaopiskelijoiden andragoginen kirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Optima.
- Salo, T. Kuntoutuksen koulutusohjelman suorittanut lähihoitaja: Kohtaavatko koulutuksen antamat valmiudet ja työelämän mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro Gradu -tutkielma. Viitattu 4.4.2016.<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/25496>.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2016. Kärkihanke: Kehitetään ikäihmisten kotihoitoa ja vahvistetaan kaikenikäisten omaishoitoa. Hankesuunnitelma-luonnos.
http://stm.fi/documents/1271139/1996957/IO_Hankesuunnitelma_25022016.pdf/.
- Suvikas, A., Laurell, L. & Nordman, P. 2006. Kuntouttava lähihoito. 1. painos. Helsinki: Edita.
- TE-palvelut. Ammattinetti. 2016. Lähihoitajan tutkinnolla työelämässä. Viitattu 5.4.2016.
<http://www.ammattinetti.fi/artikkeli/detail/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

3. VARUSMIESJOHTAJIEN OPPIMISNÄKEMYSTEN VAIKUTUS LIIKUNTAKOULUTUKSEN MOTIVAATIOILMASTOON VARUSMIESTEN KOKEMANA

Mari Riekkinen

JOHDANTO

Tutkimusten mukaan liikunnan harrastaminen lisää ihmisten hyvinvointia toimintakyvyn jokaisella osa-alueella (Vuori 2016). Lisäksi liikunnan harrastamisella on todettu olevan merkittävä vaikutus erilaisten kansansairauksien ennaltaehkäisyssä (Vuori 2016). Huolestuttavaa on, että nykypäivänä yhä useampi nuori liikkuu aikaisempaa vähemmän. Pääesikunnan (2016) varusmiesten kuntotilastojen mukaan tämä näkyy varusmiespalveluksen aloittaneiden huonontuneena kestävyyskuntona sekä ylipainoisten määrän lisääntymisenä. Nuorten fyysisen kunnan tilaa selittävät pääasiassa aikaisemmat liikuntatottumukset sekä päivittäisen fyysisen aktiivisuuden vähentyminen (Husu ym. 2011).

Nuorten elämässä varusmiespalvelus ja puolustusvoimat ”Suomen suurimpana kuntokouluna” voi-kin osaltaan olla mukana muuttamassa nuorten aikaisempia liikuntatottumuksia ja innostaa varusmiehiä liikunnallisen elämäntavan pariin (Viskari 2015, 6). Erityisesti varusmiehiä johtavilla ja liikuntakoulutuksia pääosin pitävillä varusmiesjohtajilla on suuri merkitys varusmiesten liikuntainnon ja liikuntamotivaation kehittymisessä, koska he vaikuttavat aina omalla toiminnan ja puolustusvoimien käytänteiden kautta liikuntakoulutukseen ja sen sisältöön (Pääesikunta 2011). Varusmiesjohtajien keskeinen haaste on kuitenkin kyetä luomaan tunnille sellainen ilmapiiri, joka motivoi varusmiehiä liikkumaan ja luo myönteistä pohjaa liikkujien koko eliniänajan ulottuvalle liikuntakäyttämismiselle.

Aikaisemmin on tehty vain muutamia tutkimuksia siitä, miten varusmiesjohtajien liikunnanohjaus vaikuttaa varusmiesten liikuntakäyttämiseen ja liikuntamotivaatioon. Näiden tutkimusten mukaan varusmiehet ovat kokeneet varusmiesjohtajien liikunnanohjauksen vain osittain varusmiehiä motivoivana ja liikuntaan innostavana (Köykkä & Myllymäki 2007; Vaara ym. 2008; Eloranta 2015). Tämän takia tässä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää minkälaiset varusmiesjohtajien oppi-

misnäkemyksiin pohjautuvat pedagogiset käytänteet vahvistavat tai heikentävät liikuntakoulutuksen ilmapiiriä ja varusmiesten liikuntamotivaatiota varusmiesten mielestä. Näiden tekijöiden selvittäminen auttaa puolustusvoimia kehittämään varusmiesjohtajien toimintaa liikuntakoulutuksen tavoitteita tukevammaksi ja varusmiesten liikunnallista elämäntapaa edistävämmäksi.

2 AIKUISTEN LIIKUNNANOHIJAUKSEN ERITYISPIIRTEET

Aikuisille suunnattua liikunnanohjausta tarjotaan päivittäin eri liikuntajärjestöjen sekä aikuiskoulutusten kautta. Aikuispuolen liikunnanohjauksen tarkoituksena on tarjota aikuisliikkuville monipuolista liikuntaa erilaisissa toimintaympäristöissä (Numminen & Laakso 2005, 21). Erityisesti liikunnanohjaajalla on suuri merkitys liikunnanohjauksessa, koska hän pystyy pedagogisin menetelmin vaikuttamaan myönteisesti liikkujien elämänajan kestävän liikunta-innostuksen kehittymiseen (Hirvensalo & Häyrynen 2007). Aikuisten liikunnanohjauksessa tulisikin painottaa liikkujien kykyä ja taitoa oppia tekemään terveyttä tukevia terveellisiä valintoja ja kehittää kuntoa monipuolisen liikunnan avulla (Hirvensalo & Häyrynen 2007). Fyysisen tekemisen lisäksi ohjaajan tulisi myös tukea liikkujien liikuntaosaamista ja sen kehittymistä yhdistämällä liikunnanohjaukseen taitojen opettelua ja opittujen liikuntataitojen soveltamista eri ympäristöissä (Hirvensalo & Häyrynen 2007).

Liikunnanohjauksessa on myös huomioitava aikuisoppijoiden erilaisuus (Brookfield 2013, 6) ja andragogiset periaatteet (Knowles 1984). Periaatteiden mukaisesti aikuisten opetuksessa olisi tärkeää huomioida aikuisliikkujien aikaisemmat liikuntakokemukset (Numminen & Laakso 2005, 32), koska aikuiset yhdistävät usein uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalle reflektiivisen toiminnan kautta (Eteläpelto & Onnismaa 2006, 55; Brookfield 2013, 18). Lisäksi aikuisten oppimisessa tulisi periaatteiden mukaan painottua myös itsenäisyys ja itseohjautuvuus (Knowles 1984, 40; Malinen 2000; Jarvis 2006, 83; Collin & Paloniemi 2007, 71), eli vahva halu ottaa vastuuta omasta oppimisesta ja kehittymisestä. Tämän takia liikunnanohjauksessa ja opettajan pedagogisissa käytänteissä tulisi painottaa myös vahvasti itseohjautuvuutta kehittäviä työtapoja. Ohjauksessa olisi myös tärkeää lähteä liikkeelle liikkujien omista lähtökohdista ja kiinnostuksen kohteista (Numminen & Laakso 2005, 31), koska aikuisten oppimisessa painottuu vahvasti oppijan omaehtoisuuden ja motivaation kautta toimiminen (Malinen 2000; Brookfield 2013, 19).

3 MOTIVAATIOILMASTO OSANA LIIKUNNANOHJAUSTA

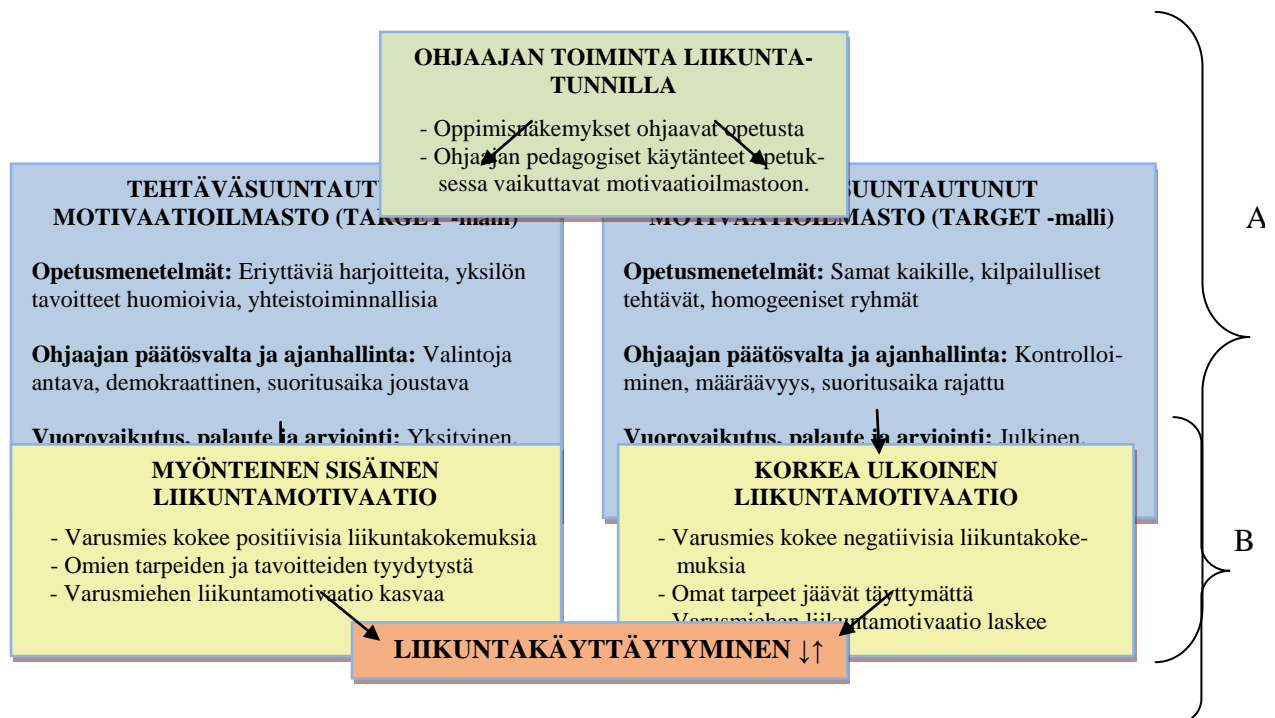
a. Motivaatioilmaston merkitys liikkujien ja liikunnanohjaajan kannalta

Liikkujien toimintaa liikuntatunnilla ohjaavat aina yksilölliset liikuntamotiivit sekä opettajan luoma ilmapiiri (Telama 2000; Jaakkola 2013, 48). Liikuntamotiiveilla tarkoitetaan liikkujien haluja ja tarpeita, jotka ylläpitävät päämääräsuuntautuneesti yksilön liikuntakäyttäytymistä (Telama 2000). Liikuntamotiivit voidaan jaotella joko sisäisiksi tai ulkoisiksi, riippuen siitä kuinka ne palkitsevat liikkujaa liikkumaan toimintaansa ohjaavien tavoitteiden mukaisesti (Deci & Ryan 1985). Sisäisesti palkitsevia motiiveja voivat olla esimerkiksi koettu ilo suorittaa tehtävää oman kehittymisen kannalta. Sisäisesti motivoitunut yksilö kokee siis liikunnan itsensä kannalta tärkeänä ja motivaatio kumpuaa yksilön sisäisistä haluista ja tarpeista muuttaa omaa liikuntakäyttäytymistään tietynlaiseksi (Deci & Ryan 1985). Vastaavasti ulkoisesti motivoitunut liikkuja motivoituu ainoastaan ulkoisen kontrolliin pohjautuvien motiivien eli palkkioiden tai sanktioiden avulla (Sansone ja Thoman 2006). Ulkoisessa motivaatiossa liikkujan liikuntakäyttäytyminen on siis hyvin paljon sidoksissa ulkoisiin tekijöihin ja ulkoiseen kontrolliin, jolloin omilla tavoitteilla ei nähdä olevan merkitystä yksilön liikuntakäyttäytymisessä (Jaakkola 2013, 51). Tutkimusten mukaan erityisesti sisäisen liikuntamotivaation synnyttämällä motiiveilla on suuri merkitys liikkujan myönteisen liikuntakäyttäytymisen kehittämisessä (Deci & Ryan 1985).

Motivaatioilmasto tarkoittaa koettua ilmapiiriä, joka ohjaa liikkujien motivaatiota ja sen kehittymistä liikunnanohjauksen aikana. Kuviossa 1 huomataan, että ohjaajan vaikutus muodostuvaan motivaatioilmastoon on suuri, koska kaikki hänen tekemänsä pedagogiset valinnat vaikuttavat siihen, millaiseksi motivaatioilmasto tunnilla muodostuu ja kuinka motivoivaksi liikkujat kokevat toiminnan (Nikander 2009, 355; Jaakkola 2013, 57). Koetussa ilmapiirissä voi korostua tehtävä- tai kilpailusuuntautuneisuus. Motivaatioilmaston ollessa tehtäväsuuntautunut liikkujien omien taitojen kehittyminen ja fyysisen pätevyyden tunteen lisääntyminen liikunnallisen osaamisen ja omien tavoitteiden suhteen korostuu, mikä motivoi liikkujia sisäisesti (Nikander 2009, 355). Sisäisen motivaation kasvun kautta liikkujat myös kokevat viihtyvänsä liikunnanohjauksessa enemmän, mikä vaikuttaa tutkimusten mukaan myönteisesti heidän liikuntakäyttäytymiseensä (Levesque ym. 2010). Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostuu puolestaan liikkujien motivoituminen ulkoisen motivaation, eli ulkoisen kontrollin, kautta (Liukkonen 2007). Tässä motivaatioilmastossa painottuu

erityisesti virheiden korostaminen, kilpailullisuus, mittaamiseen pohjautuva arviointi ja liikkujien taitojen sekä osaamisen toistuva vertailua (Liukkonen 2007). Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto onkin tutkimusten mukaan yhteydessä liikkujien alhaiseen liikuntamotivaatioon ja viihtyvyyteen (Levesque ym. 2010), minkä takia sen pääasiallista esiintymistä tulisi liikuntatunneilla välttää.

Epsteinin (1989) mukaan ohjaaja voi vaikuttaa tunnilla motivaatioilmaston esiintymiseen kiinnittämällä huomiota erilaisiin pedagogisiin elementteihin TARGET -mallin mukaisesti niin liikuntaharjoitteiden, ohjaajan päätösvallan ja ajanhallinnan kuin vuorovaikutuksen, palautteen ja arvioinnin keinoin. Kuviossa 1 on kuvattuna näiden kolmen eri kohdealueen sisällöt tehtävä- ja kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston näkökulmasta. Käytännössä tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ohjaajan asettamat tehtävät ovat sopivan haastavia ja vaihtelevia sekä niihin varataan riittävästi aikaa (Epstein 1989). Lisäksi liikkujille annetaan vastuuta oman oppimisen etenemisestä ja arvioinnista sekä palautetta annetaan yksilöllistä kehitystä tukien (Epstein 1989). Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa puolestaan ohjaajan asettamat tehtävät ovat yksipuolisia ja kaikille samanlaisia, koska liikkujien tarpeista ei olla kiinnostuneita eikä heille anneta mahdollisuutta vaikuttaa tunnin sisältöön (Epstein 1989). Lisäksi palautetta annetaan tyyppillisemmin julkisesti ja palautte sekä arviointi perustuvat sosiaaliseen vertailuun (Epstein 1989).



KUVIO 1. Ohjaaja luoman motivaatioilmaston (A) vaikutus liikkujiin (B) (Epstein 1989; Liukkonen 2007; Jaakkola 2013, 57).

b. Eri oppimisenäkemyksiin pohjautuvan ohjauksen vaikutus motivaatioilmastoon

Liikunnanohjaajan pedagogisilla käytänteillä ja toiminnalla on siis suuri merkitys liikuntatunnin tehtävä- tai kilpailusuuntautuneen motivaatioilmapiirin luomisessa ja liikkujien liikuntamotivaation vaikuttamisessa (kuvio 1). Kaikkien pedagogisten käytänteiden ja tunnilla käytettäviin opetusmenetelmien pohjana toimivat ohjaajan tai yhteisön yhteisesti hyväksytyt oppimisenäkemykset ohjauksesta, oppijoista ja oppimisesta (Jarvis 2006, 29). Liikunnassa tyypillisimmin opetusmenetelmät pohjautuvat konstruktivistiseen, sosiokonstruktivistiseen, behavioristiseen, kognitiiviseen, humanistiseen ja ydinkeskeisen motorisen oppimisen oppimisenäkemyksiin (Numminen & Laakso 2005, 18; Jaakkola 2013, 56).

Liikunnanohjauksessa on 1900 -luvun puolenvälin jälkeen painotettu erityisesti konstruktivistista ja behavioristista oppimisenäkemyksiä (Eloranta 2007). Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan liikkuja oppii uusia liikuntataitoja tulkitsemalla niitä suhteessa aikaisempiin käsityksiinsä ja kokemuksiinsa (Liukkonen 2007). Ohjaajan onkin tärkeää ymmärtää oppijoiden aikaisemmat ennakkokäsitykset opetettavasta asiasta sekä mahdollistaa oppimisen ja tulkintojen syntyminen kysymysten, kriittisen tarkastelun ja aktiivisen toiminnan avulla (Rauste-von Wright 2003; Brookfield 2013, 35–36). Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kannalta konstruktivistinen oppimisenäkemys korostaa liikunnanohjauksessa aikuisliikkujan omien tarpeiden huomiointia, itseohjautuvuutta, aktiivista liikkumista, sosiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta liikuntaharjoitteiden toteutuksessa (Liukkonen 2007). Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukeva ohjaajan toiminta näyttäytyy valinnanmahdollisuuksien sekä joustavien toimintatapojen luomisena ja kannustavan palautteen antamisena opiskelijalähtöisyyttä tukien (Liukkonen 2007). Konstruktivismiin alalajeihin kuuluvat myös sosiokonstruktivistisen, yhteistoiminnallisen ja tutkivan oppimisen suuntaukset, missä painottuvat vuorovaikutuksellisuus, yhteisen tiedon rakentelu sekä omien käsitysten laajentaminen osana oppimista (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003; Brookfield 2013, 63).

Behavioristinen näkemys tukee puolestaan kilpailusuuntautunutta motivaatioilmastoa (Jaakkola 2010, 24). Aikuisilla behavioristista oppimisenäkemyksiä tarvitaan uusien liikuntataitojen opettamisen alussa, mutta sen jälkeen muita oppijakeskeisiä näkemystyyliä tulisi painottaa opetuksessa enemmän, koska liiallisen kontrollin on todettu vähentävän liikuntamotivaatiota (Numminen & Laakso 2005,

18). Behavioristiseen näkemykseen pohjautuen oppiminen nähdään ulkoisen käyttäytymisen hierarkkisena muuttumisena, missä liikkuja toimii passiivisena liikunnallisten tietojen ja ohjeiden vastaanottajana (Numminen & Laakso 2005, 19). Opetusmenetelmällisesti opetus on kurinalaista, paljon toistoja sisältävää, mittaamiseen perustuvaa ja ohjelmoidusti etenevää ilman harjoitusten soveltamista käytäntöön (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003). Lisäksi behavioristiseen oppimisenäkemykseen pohjautuvassa liikunnanohjauksessa painottuu jatkuva palautteenanto, jolla ohjaaja pyrkii samaan liikuntamallit kaikilla samanlaisiksi (Liukkonen 2007). Liikuntaharjoitteiden suhteen opiskelijan kiinnostuksen kohteista sekä tarpeista tai sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja kokemusten jakamisesta ei olla niinkään kiinnostuneita, vaan motivaation nähdään syntyvän opettajan antamien palkkioiden seurauksena (Jaakkola 2010, 26).

Sen sijaan 2000 -luvulta lähtien opetuksessa on hyödynnetty dynaamisempia ja opiskelijalähtöisempiä oppimisenäkemyksiä (Jarvis 2006, 31). Liikunnanohjauksessa tällaisia oppimisenäkemyksiä ovat olleet humanistinen, kognitiivinen ja ydinkeskeinen motorinen oppiminen (Eloranta 2007). Näissä kaikissa esiintyy useita tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukevia pedagogisia elementtejä. Humanistisessa oppimisenäkemyksessä oppiminen nähdään jokaisen liikkujan yksilöllisenä prosessina, missä omien kokemusten pohdiskelu itsereflektion ja sosiaalisen vuorovaikutuksen keinoin korostuvat (Kupias 2001, 24; Jaakkola 2013). Näkemyksissä painottuu myös vahvasti liikkujien henkilökohtaiset tarpeet, kokeilunhalu, valinnanvapaus, itseohjautuvuus ja käytännön sovellettavuus, mitkä painottuvat ohjaajien opetusmenetelmissä (Kupias 2001, 24; Jaakkola 2013). Nämä tekijät mahdollistavat myös oppijan sisäisen motivaation synnyn (Kupias 2001, 25). Humanistisen oppimisenäkemyksen yhtenä alalajina pidetään myös kokemuksellista oppimista (Kolb 1984, 42), missä yksilö syventää ymmärrystään liikunnasta omien ja muiden liikkujien kokemusten ja sen kautta syntyvän reflektion avulla (Jaakkola 2013).

Humanistisen oppimisenäkemyksen tavoin myös kognitiivisen oppimisenäkemyksessä huomioi oppijoiden kokemukset ja auttaa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisessa. Kognitiivisessa oppimisenäkemyksessä oppiminen pohjautuu pääsääntöisesti liikkujan aikaisempien liikuntakokemusten synnyttämiin sisäisiin malleihin, jotka muokkautuvat tunnin aikana opittujen uusien taitojen ja tietojen kautta (Numminen & Laakso 2005, 24). Painopiste oppimisessa on liikkujan liikuntataitojen omaehtoinen ja yksilöllinen prosessointi sekä laajojen tietorakenteiden luominen yhdessä muiden liikkujien kanssa, mikä lisää oppijan sisäistä motivaatiota (Numminen & Laakso 2001, 24). Ohjaa-

jan rooli on pääasiallisesti avustaa oppijaa oppimaan synnyttämällä hänessä tiedollinen ristiriita opettavasta asiasta sekä auttaa häntä oivaltamaan asioita kysymysten ja vihjeiden kautta (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003). Erityisesti oppijakeskeiset menetelmät, kuten erilaiset pari- ja ryhmätyökentelyt projektien ja ryhmäpohdintojen kautta, mahdollistavat kognitiiviseen oppimisenäkemyksen ilmenemisen opetuksessa (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003).

Uusimpana oppimisenäkemyksenä liikunnanpuolella pidetään kognitiivista ja konstruktivistista oppimisenäkemyksiä yhdistävää ydinkeskeistä motorista oppimista (Eloranta 2007). Oppimisenäkemyksessä pääpaino on liikkujan liikuntataitojen ydinosaamisessa ja siihen liittyvissä sisäisissä malleissa (Eloranta 2007). Tarkoituksena on, että liikkujat saavat itse valita osaamiseensa mukaisia liikunta-tehtäviä ja edetä niissä vaikeusasteittain ylöspäin oman oppimisensa mukaisesti, mikä lisää liikkujan sisäistä motivaatiota (Eloranta 2007). Ydinkeskeisessä motorisessa oppimisessa ohjaajan rooliksi jää motivoida ja tukea oppijaa kasvattamaan liikuntaosaamistaan laajemmaksi ja auttaa häntä oman havainnoinnin ja ajattelun kautta löytämään omanlaisensa suoritusvariaatio liikkeestä (Eloranta 2007). Liikuntaharjoitteissa on myös tärkeää antaa riittävästi aikaa oppijoiden sisäistää liikkeet sekä kiinnittää erityistä huomiota positiivisen palautteeseen, jonka ajatellaan vahvistavan oikeanlaisten liikemallien toteutumista paremmin kuin virheiden huomiointi (Eloranta 2007).

4 VARUSMIESJOHTAJAT OHJAAJINA JA MOTIVAATIOILMAPIIRIN LUOJINA

a. Liikuntakoulutuksen kasvatukselliset tavoitteet puolustusvoimissa

Varusmiesjohtajat ovat aliupseerikoulun tai reserviupseerikoulun käyneitä ja varusmiespalvelusta suorittavia henkilöitä, jotka vastaavat ryhmänjohtajan ominaisuudessa aselajista ja palvelushaarasta riippuen varusmiespalvelua suorittavista varusmiehiä (Pääesikunta 2009). Varusmiesjohtajat ovat myös mukana järjestämässä varusmiesten liikuntakoulutuksesta ja vastaavat omalta osaltaan liikuntakoulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Puolustusvoimissa liikuntakoulutuksen päämääränä on kasvattaa ja ylläpitää varusmiesten fyysistä kuntoa siten, että varusmies kykenee varusmiespalveluksen aikana ja reserviin siirtyessä täyttämään joukkonsa mukana puolustushaaran mukaiset taistelutehtävät (Viskari ym. 2015, 9). Tavoitteena on myös vaikuttaa liikuntakoulutuk-

sen avulla positiivisesti varusmiesten liikunta-asenteisiin, edistää liikuntataitoja, lisätä varusmiesten fyysistä kuntoa, antaa tietoa kuntoa ylläpitävistä liikuntamuodoista ja vahvistaa myönteistä asennetta elinikäiseen liikunnan harrastamiseen kasvattamalla varusmiesten sisäistä motivaatiota (Viskari ym. 2015, 9). Liikuntakoulutuksen tavoitteena on myös säädellä kunnon kehittymisen nousujohteisuutta ja tukea ryhmäkiinteyttä (Pääesikunta 2011).

Puolustusvoimissa liikuntakoulutusta järjestetään kausikohtaisesti eri tavoin, missä peruskoulutuskaudella varusmiesjohtajat vastaavat 51 tunnin aikana perusliikuntataitojen saavuttamisesta (Pääesikunta 2011). Myöhemmillä koulutuskausilla liikuntakoulutusta järjestetään vähintään kolme tuntia viikossa liikuntakoulutusta, joka tukee aselajissa tarvittavaa fyysistä kuntoa (Pääesikunta 2011). Asevelvollisen liikuntakoulutukseen on oltava puolustusvoimien määräysten (Pääesikunta 2011) mukaan monipuolisia. Harjoituksissa pääpainon tulisi olla nuorison suosimissa lajeissa, kuten salibandyssa, jalkapallossa, koripallossa tai kuntosaliharjoittelussa, minkä kautta innostus liikuntakoulutuksessa säilyisi (Pääesikunta 2011). Määräyksen mukaan liikuntakoulutuksessa on korostettava myös taidollista opetusta motivaatiotekijänä sekä itsetunnon kehittäjänä. (Pääesikunta 2011). Varusmiesten fyysistä toimintakyvyn kehittymistä arvioidaan säännöllisesti 12 minuutin juoksutestillä ja lihaskuntotesteillä vähintään kolme kertaa palvelusaikana (Pääesikunta 2011).

b. Varusmiesjohtajat liikunnanohjaajina ja liikuntamotivaation luojina

Varusmiesjohtajien keskeinen haaste liikunnanohjaamisessa on kyetä luomaan sellainen motivaatioilmapiiri, joka tukee ja motivoi varusmiehiä liikkumaan (Jaakkola 2013, 120). Puolustusvoimissa työsuhteessa olevilla varusmieskouluttajilla on käytössään varusmiesten liikunnanohjaamista käsitteleviä liikuntakoulutuksen käsikirjoja. Vastaavasti varusmiespalvelustaan suorittavilla varusmiesjohtajilla ei tällaista kirjaa ole, vaan liikuntakoulutukseen liittyviä asioita käydään läpi ainoastaan ali- tai reserviupseerikoulussa. Pääasiallisesti komppanian päälliköt ja varusmieskouluttajat vastaavat liikuntakoulutuksen toteutuksesta, mutta jo peruskoulutuskaudesta lähtien ja etenkin myöhemmissä E- ja J-kauden liikuntakoulutuksissa varusmiesjohtajille annetaan suurempaa vastuuta liikuntakoulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta (Pääesikunta 2011). Pääesikunnan määräyksen (2011) mukaan liikuntakoulutuksen toteutuksessa on mahdollista ja suotavaa hyödyntää myös koulutettavien erityisosaamista.

Varusmiesjohtajia opetetaan ohjaamaan liikuntaharjoituksia puolustusvoimissa vallalla olevien behavioristisen ja konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan (Puolustusvoimien koulutus- ja kehittämiskeskus 1999). Behavioristisen oppimisenäkemyskäytön käyttöä liikuntakoulutuksissa perustellaan suurten massojen liikuttamisen ja itsekurin kehittymisen näkökulmasta (Puolustusvoimien koulutus- ja kehittämiskeskus 1999). Varusmiesjohtajia ohjeistetaan myös käyttämään liikuntamotivaatiota lisäävinä keinoina rakentavaa ohjausta, kannustamista, palkitsemista, kilpailuttamista ja myönteisen yksilöllisen palautteen hyödyntämistä (Puolustusvoimien koulutus- ja kehittämiskeskus 1999). Varusmiesjohtajia kehoitetaan lisäksi hyödyntämään erilaisia kilpailuja ja yhteisöllisiä ryhmätehtäviä, minkä kautta voidaan kehittää tärkeitä ryhmässä toimisen taitoja ja yhteenkuuluvuutta lisäten varusmiesten liikuntamotivaatiota (Puolustusvoimien koulutus- ja kehittämiskeskus 1999). Varusmiesjohtajia kehoitetaan myös hyödyntämään liikuntakoulutuksessa varusmiesten jakamista tasoryhmiin, koska sen avulla voidaan nostaa varusmiesten motivaatiota kuntotasoonsa nähden riittävien ja haasteellisten liikuntatehtävien avulla (Viskari 2015, 8). Motivaation kannalta varusmiesjohtajien käyttäytymisessä tulisi painottaa kannustavan ja vuorovaikutuksellisen ilmapiirin esiintymistä liikuntakoulutuksessa (Puolustusvoimien koulutus- ja kehittämiskeskus 1999).

Varusmiesjohtajien liikunnanohjauksessa käyttämien oppimisenäkemyksen vaikutusta motivaatioilmapiiriin TARGET -mallin näkökulmasta ei ole suoranaisesti aiemmin tutkittu. Osassa Maanpuolustuskorkeakoulun Pro gradu – tutkielmissa ja varusmiehille suunnatuissa loppukyselyissä pääpaino on ollut vain tiettyjen motivaatioilmastoon vaikuttavien tekijöiden tarkastelussa. Esimerkiksi Köykin ja Myllymäen (2007) tutkimuksessa perehdyttiin varusmiesten mielipiteisiin liikuntakoulutuksesta ja sen sisällöstä. Tutkimuksen tulosten perusteella vain alle puolet varusmiehistä oli kokenut liikuntakoulutuksen omia liikuntataitoja tukevana (46 %) ja liikuntamotivaatiota lisäävinä (43 %) (Köykin & Myllymäki 2007). Tulokset viittaisivat osittain siihen, että varusmiehet pitivät varusmiesjohtajien ohjausta kilpailusuuntautunutta motivaatioilmastoa lisäävänä (Köykin & Myllymäki 2007). Vaaran ym. (2008) tekemässä reserviläisille suunnatussa tutkimuksessa puolestaan käsiteltiin liikuntakoulutuksen laatua. Tutkimuksessa varusmiesajan liikuntakoulutus koettiin suurimman osan mielestä monipuoliseksi (52 %), mutta vain 20 %:a ilmoitti, että heille oli syntynyt varusmiespalveluksen aikana pysyvä liikuntakipinä (Vaara ym. 2008). Tuloksen perusteella varusmiesten liikuntakoulutus sisälsi todennäköisimmin sekä tehtävä- että kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä. Myös Elorannan (2015) tekemässä tutkimuksessa varusmiesten liikuntamotivaatio oli laskenut

palveluksen aikana, koska osa varusmiehistä oli kokenut epäonnistumisen pelkoa liikuntakoulutuksessa. Rangaistuksen käyttäminen ja epäonnistumisen pelko viittaavat kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymiseen (Epstein 1989).

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA MENETELMÄT

a. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tiedetään, että liikunnanohjaajat luovat oppimisenäkemyksiinsä pohjautuvalla toiminnalla liikuntakoulutuksen motivaatioilmastoa joko tehtävä- tai kilpailusuuntautuneeksi (Jakkola 2010, 13). Aikaisemman tutkimustiedon mukaan behavioristiseen oppimisenäkemykseen pohjautuvat ohjaajan käytännöt heikentävät tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä vähentäen liikkujien liikuntamotivaatiota. Vastaavasti muihin dynaamisempiin oppimisenäkemyksiin pohjautuvien käytänteiden on todettu vahvistavan tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmasto lisäten liikkujien sisäistä motivaatiota (Levesque ym. 2010, 16).

Puolustusvoimissa liikuntakoulutuksella pyritään kasvattamaan varusmiesten myönteistä asennetta liikuntaan sisäisen motivaation avulla (Viskari ym. 2015, 9). Varusmiesjohtajien toimintaa puolustusvoimissa ohjaavat konstruktivistinen ja behavioristiseen oppimisenäkemykseen pohjautuvat menetelmät ja käytännöt (Pääesikunta 2011). Aikaisempien tutkimusten mukaan varusmiehet ovat kokeneet vallalla oleviin oppimisenäkemyksiin pohjautuneen liikunnanohjauksen vain osittain varusmiehiä motivoivana ja liikuntaan innostavana (Köykkä & Myllymäki 2007; Vaara ym. 2008). Liikuntakoulutuksessa on näyttänyt myös esiintyvän kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä (Eloranta 2015). Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole kuitenkaan selvitetty sitä, minkälaisina motivaatioilmasto liikuntakoulutuksessa koetaan ja minkälaiset pedagogiset käytännöt varusmiesjohtajien toiminnassa vaikuttavat tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon TARGET -mallin kautta tarkasteltuna. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin vastata alla olevaan pääkysymykseen:

Minkälaiset varusmiesjohtajien oppimisenäkemyksiin pohjautuvat pedagogiset käytänteet vahvistavat tai heikentävät tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä liikuntakoulutuksen aikana TARGET -mallin mukaisilla osa-alueilla?

b. Tutkimusaineisto, aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto koostui 60 Santahaminan varuskunnassa sijaitsevan Kaartin jääkäriyrykmentin varusmiehestä, jotka vastasivat motivaatioilmastoa koskevaan kyselyyn. Kyselyyn vastanneista 10 (17 %) oli esikunta- ja viestikomppaniasta ja loput 50 (80 %) kuljetuskomppaniasta. Kaikki kyselyyn vastanneet olivat miehistöön kuuluvia varusmiehiä ja sukupuoleltaan miehiä. Tutkimukseen osallistujat rekrytoitiin mukaan tutkimukseen kertomalla heille liikuntatunnin alussa kyselystä ja sen tarkoituksesta. Ennen kyselypapereiden jakoa, kaikille paikallaolijoille kerrottiin, että kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja kyselyyn vastaaminen tapahtuu nimettömästi. Lisäksi varusmiehille painotettiin, että kyselyyn tulee vastata mahdollisimman realistisesti. Kyselyyn varusmiehet saivat käyttää aikaa niin paljon kuin oli tarvetta. Yhteistä vastausaikaa annettiin aluksi kaikille 20 minuuttia, jonka aikana suurin osa varusmiehistä ennätti vastata kyselyyn. Pieni osa vastaajista tarvitsi lisäaikaa, jonka he saivat muiden siirtyessä liikuntaharjoitusten tekemiseen. Kyselyn aikana jokaiselle varusmiehelle annettiin mahdollisuus keskittyä rauhassa kyselyn vastaamiseen, eikä keskustelua vierustoverin kanssa sallittu.

Kyselylomakkeessa varusmiehiä pyydettiin vastaamaan yhteensä 25 väittämään, jotka koskivat varusmiesten mielipiteitä varusmiesjohtajien liikuntakoulutuksessa luomasta motivaatioilmastosta. Väittämät olivat tutkijan itsensä keksimiä, mutta väitteiden luomisessa hyödynnettiin motivaatioilmastoa kuvailevia TARGET -mallin mukaisia määritelmiä tehtävä- ja kilpailusuuntautuneesta motivaatioilmastosta. Varusmiehiä pyydettiin käyttämään kyselyssä vastustapana Likertin asteikkoa [1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=osittain samaa mieltä, 4= täysin samaa mieltä]. Kyselypaperiin oli kirjoitettu vielä ohjeeksi ”Palauta mieleesi tilanteita, kun olet osallistunut varusmiesjohtajasi järjestämään liikuntakoulutukseen palvelusaikana. Mieti näitä tilanteita ja arvioi niitä keskimääräisesti vastaamalla kysymyksiin 1-39 käyttämällä Likertin asteikkoa.”. Kyselystä saadut vastaukset syötettiin ”SPSS Statistics for Windows 22.0”- ohjelmaan, jonka avulla aineistolle saatiin tehtyä tilastollinen käsittely. Vastausten kuvaamisessa käytettiin muuttujista laskettuja prosentiosuuksia, joiden avulla pyrittiin selkiyttämään suhteellisten osuuksien määrää Likertin asteikon

mukaisista vastausvaihtoehdoista. Osa kyselyn väittämistä, jotka olivat keskenään samanlaisia, yhdistettiin analysointi vaiheessa yhteen, jolloin 25 väitteestä saatiin yhteensä 13 väittämää vastaamaan pääkysymykseen.

6 TULOKSET

Varusmiesten liikuntakoulutuksen tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintyvyyteen liittyviä mielipiteitä ja siihen edistävästi sekä heikentävästi vaikuttavia tekijöitä tarkastellaan tarkemmin alla olevissa alaotsikoissa motivaatioilmastoon liittyvän TARGET-mallin eri osa-alueiden näkökulmasta. Varusmiesjohtajien motivaatioilmastoon pohjautuvien pedagogisten käytänteiden taustalla olevat oppimisenäkemykset esitellään jokaisen kappaleen omassa taulukossaan.

a. Varusmiesjohtajien oppimisenäkemyksiin pohjautuvat opetusmenetelmät tehtävämotivaatioilmastoa vahvistavina ja heikentävinä tekijöinä

Kyselyn perusteella varusmiesjohtajien liikuntakoulutukseen liittyvissä opetusmenetelmissä esiintyi paljon tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa heikentäviä tekijöitä pedagogisten käytänteiden pohjautuessa suurimmaksi osaksi behavioristiseen oppimisenäkemykseen (taulukko 1). Liikuntakoulutusten sisältöjen näkökulmasta suurin osa (55 %) kyselyyn vastanneista varusmiehistä oli täysin tai osittain samaa mieltä, että liikunnanohjauksessa ei huomioida behavioristiseen oppimisenäkemykseen pohjautuen varusmiesten yksilöllisiä tarpeita liikunnallisten taitojen kehittymisen kannalta eikä liikuntaharjoitteita eriytetä liikkujien osaamisen mukaan tarpeeksi (84 %) heikentäen tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä. Lisäksi varusmiehistä suurin osa (74 %) oli myös täysin tai osittain sitä mieltä, että liikuntakoulutukseen ei sisälly kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvaa omien aikaisempien liikuntakokemusten pohdiskelua, joka tukisi heidän ajattelunsa jäsentymistä ja vahvistaisi tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä.

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston näkökulmasta suurin osa (67 %) varusmiehistä oli sen sijaan täysin tai osittain sitä mieltä, että liikuntaharjoitteissa painottuu tyypillisesti yhteistoiminnallista oppimista tukevat oppimisenäkemykset, jotka mahdollistavat ryhmä- ja joukkue tehtävien tekemisen. Toisaalta suurin osa (74 %) varusmiehistä oli myös täysin tai osittain sitä mieltä, että ryhmä-

tehtävissä painotetaan liikaa behavioristiseen oppimisenäkemykseen pohjautuvia kilpailuja, mikä heikentää tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä. Sosiaalisesta näkökulmasta suurin osa (56 %) vastaajista koki olleensa täysin tai osittain samaa mieltä, että liikuntakoulutuksessa hyödynnetään yhteistoiminnallista oppimista tukevien oppimisenäkemyksien mukaisesti ryhmätyöskentelyä, mikä vahvistaa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa varusmiesten mielestä vähensi sen sijaan se, että liikunnan ohjauksessa ei hyödynnetä riittävästi yhteistoiminnallisuutta tukevaa parityöskentelyä (78 %).

Taulukko 1. Varusmiesjohtajien opetusmenetelmissä näyttäytyvät oppimisenäkemykset.

TOIMINTA	OPPIMISNÄKEMYKSEN KESKEINEN AJATUS	TOIMINTAA KOROSTAVAT OPPIMISNÄKEMYKSET
1. Liikuntaharjoitteissa ei huomioida yksilöllisiä tarpeita kehittymisen kannalta.	Liikkujan kiinnostuksen tasoja ei hyväksytä sellaisenaan. Liikkujien tarpeiden tyydytys nähdään oppimisen seurauksena, eikä niinkään edellytyksenä. Eriyttäviä harjoituksia ei näin ollen tarvita.	Behavioristinen
2. Liikuntaharjoitteissa hyödynnetään joukkueharrastuksia.	Ryhmätehtävät mahdollistavat vuorovaikutuksen keinoin vertaisopetuksen ja vähentävät sosiaalista vertailua. Tietoa rakennetaan yhdessä laajentaen liikkujien ajatus- ja osaamiskenttää.	Yhteistoiminnallinen oppiminen (=kognitiivinen, humanistinen, konstruktivistinen)
3. Liikuntaharjoitteissa ei hyödynnetä parityöskentelyä (kokemukset, palaute)	Vuorovaikutuksella ja sosiaalisilla suhteilla ei nähdä olevan arvoa oppimisessa, mutta sitä voidaan osittain hyödyntää opetuksessa.	Behavioristinen
4. Liikuntaharjoitteissa ei pohdiskella aikaisempia liikuntakokemuksia uuden taidon oppimisessa.	Liikkujien aikaisemmista kokemuksista tai tietorakenteista ei olla kiinnostuneita, koska niitä ei nähdä tärkeänä uuden taidon oppimisessa.	Behavioristinen
5. Liikuntaharjoitteissa painottuu ryhmäkilpailut.	Ohjaajan toiminnan mukaan toiminen nähdään tavoiteltavana, mikä palkkioiden ja rangaistusten kautta lisää herkästi kilpailuasemaa liikkujien kesken.	Behavioristinen

b. Varusmiesjohtajien oppimisenäkemys pohjautuvat vuorovaikutus-, arviointi- ja palautekäytännöt tehtävämotivaatioilmastoa vahvistavina ja heikentävinä tekijöinä

Kyselyn perusteella varusmiesjohtajien liikunnanohjaukseen liittyvissä vuorovaikutus-, arviointi- ja palautekäytännöissä esiintyi suurimmaksi tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa vahvistavia tekijöitä johtajien pedagogisten käytänteiden pohjautuessa humanistiseen, konstruktivistiseen, kog-

nitiiviseen ja ydinkeskeisen motorinen oppimisen oppimisenäkemyksiin (taulukko 2). Varusmiesjohtajien vuorovaikutuksen näkökulmasta suurin osa (78 %) varusmiehistä oli täysin tai osittain samaa mieltä, että johtajat kannustavat ja motivoivat heitä sanallisesti käyttämällä sisäisesti motivoivia kannustesanoja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukien. Vastaajista 89 %:a olivat myös täysin tai osittain samaa mieltä siitä, että liikuntakoulutuksessa varusmiehet uskaltavat liikkua omien taitojensa mukaan ilman epäonnistumisen pelkoa tai pelkoa siitä, että johtajat arvioisivat heidän taitojaan julkisesti muiden kuulle. Varusmiesjohtajien pedagogiset käytänteet pohjautuivat varusmiesten mukaan tällöin suurimmaksi osaksi konstruktivistiseen sekä dynaamisimpiin oppimisenäkemyksiin tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa vahvistaen.

Myös palautteenantoon liittyen varusmiehet olivat täysin tai osittain samaa mieltä, että varusmiesjohtajat antavat lähes aina positiivista palautetta yleisesti kaikille (65 %), mutta sen sijaan yksilöllistä palautetta he eivät juuri kokeneet saavansa (86 %). Varusmiesjohtajat huomioivat palautekäytännöissään siis ydinkeskeisen motorisen oppimisen mukaisen positiivinen sävy, mutta yksilöllistä palautetta he eivät koe merkitykselliseksi osaksi liikunnanohjausta.

Taulukko 2. Varusmiesjohtajien vuorovaikutus-, arviointi ja palautekäytännöt ja niissä näyttäytyvät oppimisenäkemykset.

TOIMINTA	OPPIMISNÄKEMYSTEN KESKEINEN AJATUS	TOIMINTAA KOROSTAVAT OPPIMISNÄKEMYKSET
6. Kannustava ja motivoiva vuorovaikutus	Liikkuja kannustetaan ja motivoidaan liikkumaan kannustavan vuorovaikutuksen avulla oman liikuntaosaamisen mukaisesti.	Humanistinen, konstruktivistinen, kognitiivinen ja ydinkeskeinen motorinen oppiminen.
7. Aktiivisuutta tukeva vuorovaikutus	Liikkujiin aktiivisuutta tuetaan, koska osallistuminen nähdään oppimista edistävänä.	Humanistinen, konstruktivistinen, kognitiivinen ja ydinkeskeinen motorinen oppiminen.
8. Liikuntaan osallistumista tuetaan ilman vertailua tai epäonnistumisen pelkoa.	Se, että liikkujiin taitoja ei arvioida vertailen toisia, mahdollistaa sen, että jokainen uskaltaa liikkua tunnilla omien taitojensa mukaan.	Humanistinen, konstruktivistinen, kognitiivinen ja ydinkeskeinen motorinen oppiminen
9. Positiivinen ja virheitä vain vähän huomioiva palaute	Huomiota kiinnitetään positiivisen palautteeseen, jonka ajatellaan vahvistavan oikeanlaisen liikemallien toteutumista paremmin kuin virheiden huomiointi.	Ydinkeskeinen motorinen oppiminen
10. Julkinen ja kaikille samanlainen palaute	Liikkuja ei yksilöidä eikä yksilöllisiä tarpeita nähdä tärkeinä. Palaute annetaan kaikille samanlaisena, koska halutaan että myös liikkujat käyttäytyvät samalla tavalla.	Behavioristinen

c. Varusmiesjohtajien oppimisenäkemyksiin pohjautuvat päätösvalta- ja ajanhallintakäytänteet tehtävämotivaatioilmastoa vahvistavina ja heikentävinä tekijöinä

Kyselyn perusteella varusmiesjohtajat vaikuttavat liikuntakoulutuksen etenemiseen ja liikkeiden suorittamiseen oman päätösvaltansa ja ajanhallintansa kautta voimakkaasti, mikä näyttää heikentävän tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä (taulukko 3). Kyselyyn vastanneista varusmiehistä hieman yli puolet (59 %) olivat täysin tai osittain samaa mieltä siitä, että varusmiesjohtajat eivät behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaisesti anna heille riittävästi aikaa liikkeiden suorittamiseen tai liikkeiden harjoitteluun heikentäen tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä. Lisäksi varusmiehistä 82 %:a oli myös täysin tai osittain sitä mieltä, että he eivät kokeneet omaavansa mahdollisuutta vaikuttaa tunnin sisältöön, vaan pääasiallisesti varusmiesjohtaja päätti kaikista harjoitteista heikentäen tunnin aikaista tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Varusmiehistä suurin osa oli myöskin täysin tai osittain samaa mieltä (82 %), että varusmiehillä ei ole yleensä liikuntakoulutuksen aikana behavioristiseen oppimisenäkemykseen pohjautuen mahdollisuutta vaikuttaa koulutuksen sisältöön tai pelata niitä lajeja, jotka itselle olisivat mieluisimpia.

Taulukko 3. Varusmiesjohtajien ajanhallinta- ja päätösvaltakäytänteet sekä niissä näyttäytyvät oppimisenäkemykset.

TOIMINTA	OPPIMISNÄKEMYSTEN KESKEINEN AJATUS	TOIMINTAA KOROSTAVAT OPPIMISNÄKEMYKSET
11. Ei ole riittävästi aikaa varattu liikuntataitojen harjoitteluun	Liikkujan yksilöllisiä tekijöitä oppimisessa ja asioiden sisäistämässä ei oteta huomioon. Ohjaajajohtoisesti editään kontrolloidussa järjestyksessä, missä tehtäville on asetettu oma aikansa.	Behavioristinen
12. Ei ole mahdollisuutta vaikuttaa tunnin sisältöön	Ohjaaja päättää opettajajohtoisesti tunnin sisällön ja ne harjoitteet, jotka itse näkee tärkeiksi osata.	Behavioristinen
13. Ei ole mahdollisuutta vaikuttaa lajeihin, joita koulutuksessa käydään läpi ja jotka tukisivat omaa oppimista	Liikkujien tarpeiden tyydyttämistä ei nähdä merkittävänä. Se, minkä ohjaaja näkee tarpeellisena, on riittävä myös liikkujalle. Rangaistusten ja palkkioiden avulla saadaan liikkujat motivoitua.	Behavioristinen

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaiset pedagogiset käytänteet varusmiesjohtajien toiminnassa vahvistavat tai heikentävät tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä liikuntakoulutuksen aikana TARGET -mallin mukaisilla osa-alueilla. Tehdyn tutkimuksen ja siitä saatujen tulosten perusteella voidaan sanoa, että varusmiesjohtajien liikunnanohjauksessa esiintyy kaikilla TARGET-mallin osa-alueilla enemmän tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa heikentäviä kuin vahvistavia tekijöitä. TARGET -mallin mukaan motivaatioilmasto muuttuu tällöin enemmän kilpailusuuntautuneeksi, missä myös varusmiehet toimivat enemmän ulkoisen kuin sisäisen motivaation kautta. Myös aikaisemmat vähäiset tutkimukset tukevat tutkimuksesta saatua tulosta siitä, että varusmiehet eivät koe liikuntakoulutusta ja varusmiesjohtajien toimintaa täysin motivoivana (Köykkä & Myllymäki 2007; Vaara ym. 2008) ja liikuntakoulutuksessa esiintyy kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä (Eloranta 2015).

a. Dynaamisempien oppimisnäkemysten painottaminen liikuntakoulutuksessa

Tämän tutkimuksen mukaan heikentävästi liikuntakoulutuksen tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon vaikuttavat erityisesti varusmiesten pedagogisten käytänteiden pohjautuminen pääasiallisesti behavioristiseen oppimisnäkemykseen. Behaviorismin vahva näkyminen varusmiesjohtajien toiminnassa selittyy todennäköisesti sillä, että puolustusvoimissa varusmiesten koulutuksessa on jo useiden vuosien ajan painotettu näkyvästi behavioristista ja konstruktivistista oppimisnäkemystä (Pääesikunta 2011). Näihin näkemyksiin pohjautuvien käytänteiden vakiintuminen osaksi puolustusvoimien toimintaa sotilaallisen koulutustehtävän, kurin, turvallisuuden ja suurten massojen liikkuttamisen takia on osittain perusteltua. Behavioristiseen oppimisnäkemykseen pohjautuvan opetuksen ongelmaksi etenkin aikuiskoulutuksen näkökulmasta muodostuu usein opiskelijan roolin jääminen passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003). Usein behavioristiseen oppimisnäkemykseen pohjautuva opetus ei myöskään mahdollista oppijan oman tiedon aktiivista rakentelua, minkä takia oppiminenkin saattaa jäädä herkästi pinnalliseksi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003).

Behavioristista näkemystä tulisikin vähentää puolustusvoimissa erityisesti liikuntakoulutuksen osalta, kuten sitä on vähennetty jo muissakin oppilaitoksissa 1950-luvulta lähtien (Nevgi & Lindblom-Yläne 2003). Behavioristisen oppimisenäkemyksen tilalle olisi hyvä tuoda yhä enemmän dynaamisempiin oppimisenäkemyksiin pohjautuvia käytänteitä (Eloranta 2015), jotka mahdollistavat aikuisille suunnatun opetuksen esiintymisen myös andragogisten periaatteiden näkökulmasta (Knowles 1984; Brookfield 2013, 6). Ovathan varusmiehet jo ikänsä puolesta verrattavissa aikuisopiskelijoihin. Erityisesti humanistiseen oppimisenäkemykseen pohjautuva opetus on koettu aikuispuolella toimivaksi (Nevgi & Lindblom-Yläne 2003). Myös ydinkeskeistä motorista oppimista on alettu 2000-luvun jälkeen hyödyntää yhä enemmän aikuisliikunnassa (Eloranta 2007; Jaakkola 2013, 56). Tämän tutkimuksen perusteella puolustusvoimienkin olisi ehkä aika muuttaa oppimisenäkemyksiään nykyaikaisemmiksi, etenkin jos se haluaa tietoisesti vaikuttaa omien tavoitteidensa mukaisesti varusmiesten liikunnallisen elämäntavan kehittymiseen ja sen vakiintumiseen varusmiespalveluksen aikana

b. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukevat ja heikentävät opetusmenetelmälliset käytänteet varusmiesjohtajien toiminnassa

Tämän tutkimuksen perusteella varusmiehet kokivat varusmiesjohtajien käyttämien opetusmenetelmien pohjautuvan suurimmaksi osaksi behavioristiseen oppimisenäkemykseen vähentäen tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä. Erityisesti varusmiehet kokivat merkittävänä tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa vähentävänä tekijänä sen, että varusmiesjohtajat eivät ota riittävästi huomioon varusmiesten omia liikuntatarpeita tai -tarpeitaan tuntien toteutuksessa ja suunnittelussa. Toisaalta on ymmärrettävää, ettei varusmiesjohtaja pysty huomioimaan samalla kertaa 30–75 varusmiehen liikuntatarpeita. Suurista osallistujamääristä huolimatta varusmiesjohtajat voisivat kuitenkin pyrkiä toiminnassaan panostamaan enemmän dynaamisempien oppimisenäkemyksien hyödyntämiseen (Nevgi & Lindblom-Yläne 2003; Eloranta 2007) antamalla esimerkiksi varusmiehille tunnilla enemmän yksilöllisiin kuntotasoihin pohjautuvia suoritusvaihtoehtoja sekä tarjoamalla heille mahdollisuutta valita mitä lajeja tunnilla käydään läpi (Liukkonen 2007).

Tämän tutkimuksen perusteella varusmiesten mielestä varusmiesjohtajien tunnilla toteuttamat liikunnalliset ryhmä- ja joukkue tehtävät puolestaan tukivat hyvin tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä. Myös puolustusvoimissa painotetaan humanistiseen, kognitiiviseen ja sosio-

konstruktivistiseen näkökulmaan pohjautuen varusmiesten ryhmätyöskentelyn tärkeyttä ryhmäkiinteyden ja yhteistoiminnallisuuden takaamiseksi (Pääesikunta 2011), mikä osaltaan selittää sitä, miksi ryhmänjohtajat sisällyttävät myös liikuntakoulutukseen usein ryhmä- ja joukkue tehtäviä. Toisaalta, kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (Eloranta 2015) ja tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi, varusmiesjohtajat hyödyntävät paljon kilpailuun pohjautuvia ryhmä- ja joukkue tehtäviä. Kilpailujen ongelma motivaation näkökulmasta on usein siinä, että ne aiheuttavat usein sosiaalista vertailua, paremmuuden tavoittelua ja epätasa-arvoisuuden lisääntymistä, minkä taas lisää kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä. On kuitenkin tärkeää muistaa, että liikuntamotivaation näkökulmasta erityisesti pojat kokevat pienen liikunnallisen kilpailun usein motivoivana (Nupponen & Telama 1998), minkä takia sen käyttö myös puolustusvoimissa nähdään hyväksyttävänä motivointikeinona.

Varusmiesten vastauksissa painottui myös se, että varusmiesjohtajat eivät hyödynnä riittävästi opetusmenetelmissään aikuisten oppimista tukevia käytänteitä (Brookfield 2013,18). Kyselyn perusteella varusmiesjohtajat eivät esimerkiksi herätä tai ylläpidä riittävästi varusmiesten sisäistä motivaatiota liikuntakoulutuksessa hyödyntämällä humanistisen oppimisnäkökulman mukaisia kokemukselliseen oppimiseen tai reflektiivisyyteen pohjautuvia menetelmiä (Kupias 2001, 24; Jarvis 2006). Aikuisilla aikaisempien kokemusten tarkastelun ja reflektiivisen toiminnan on kuitenkin todettu olevan erittäin merkityksellisiä oppimisen kannalta (Malinen 2000), minkä takia niitä tulisi painottaa myös varusmiesjohtajien toiminnassa. Käytännössä varusmiesjohtajat voisivat lisätä reflektiivistä ja kokemuksellista näkökulmaa liikuntakoulutukseen siten, että he painottaisivat tunnin aikana omien kokemusten merkitystä, antaisivat varusmiehille aikaa pohtia yksin ja yhdessä aikaisempia oppimiskokemuksiaan uuden taidon oppimisessa sekä mahdollistaisivat vertaisopetuksen hyödyntämisen osana liikunnanohjausta (Jaakkola 2013).

c. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukevat ja heikentävät vuorovaikutus-, arviointi- ja palautekäytännöt varusmiesjohtajien toiminnassa

Tässä tutkimuksessa myös varusmiesjohtajien vuorovaikutus- ja arviointikäytännöt lisäsivät pääasiassa varusmiesten mielestä tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä liikuntakoulu-

tuksessa. Puolustusvoimissa ja etenkin johtajakoulutuksessa painotetaan vahvasti myönteisen vuorovaikutuksen merkitystä yhtenä motivaatiota lisäävänä tekijänä (Johtajan käsikirja 2016), mikä voi selittää sen, miksi varusmiehetkin kokivat erityisesti varusmiesjohtajien vuorovaikutuksen hyväksi motivaatioilmaston kannalta. Mielenkiintoista on, että varusmiesjohtajien arviointi- ja vuorovaikutuskäytänteissä esiintyi paljon opiskelijakeskeisiä humanistiseen, kognitiiviseen ja ydinkeskeiseen motoriseen oppimiseen pohjautuvia käytänteitä, eikä niinkään puolustusvoimissa vallalla olevaan behavioristiseen oppimisenäkemykseen pohjautuvia käytänteitä. Ehkä tämä kuvastaa sitä, että puolustusvoimissa vanhat perinteet ja behavioristiset käytänteet ovat edelleen vahvasti toiminnassa esillä, mutta myös yksilökeskeisemmille toimintatavoille on annettu hiljalleen tilaa.

Tämän tutkimuksen perusteella varusmiehet eivät kokeneet saavansa yksilöllistä palautetta omasta toiminnastaan liikuntakoulutuksessa, mikä puolestaan heikensi osittain tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä. Yksilöllisellä palautteella on kuitenkin erittäin suuri merkitys aikuisoppijankin oman liikuntaosaamisen ymmärtämisessä sekä itseohjautuvuuden kehittämisessä (Liukkonen 2007). Se, että palaute on puolustusvoimissa usein kaikille varusmiehille samanlaista viittaa siihen, että varusmiesjohtajien toiminnassa painottuu jälleen behavioristinen oppimisenäkemyks. Vaikka puolustusvoimissa varusmiesjohtajia ohjeistetaan antamaan positiivista sekä rakentavaa palautetta varusmiehille liikuntataitojen kehittymisen näkökulmasta (Puolustusvoimien koulutus- ja kehittämiskeskus 1999), käytännössä varusmiesjohtajat antavat varusmiehille palautetta vain siksi, että saavat jokaisen varusmiehen käyttäytymään samalla tavalla ja suoriutumaan liikuntakoulutuksesta samojen osaamisperusteiden mukaisesti. Osittain varusmiesjohtajien palautteenannossa voi olla ongelmana myös se, että he eivät omien liikuntataitojensa puitteissa osaa korjata varusmiesten liikuntasuorituksia tai antaa kehitystä tukevaa palautetta. Varusmiesjohtajien olisikin tärkeää hyödyntää palautteenannossa tällöin myös muita palautteenantotapoja, kuten vertais- tai pienryhmäarviointia, humanistiseen ja kognitiiviseen oppimisenäkemykseen pohjautuen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003; Liukkonen 2007).

d. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukevat ja heikentävät päätösvalta- ja ajanhallintakäytänteet varusmiesjohtajien toiminnassa

Tämän tutkimuksen perusteella varusmiesjohtajat myös heikensivät tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä käyttämällä liikuntakoulutuksessa behavioristiseen oppimisenäkemykseen

pohjautuvia päätösvalta- ja ajanhallintakäytänteitä. Puolustusvoimissa monet asiat pohjautuvat korkeaan kuriin ja vahvaan hierarkkiseen sekä auktoritaariseen toimintaan (Päeesikunta 2011). Uskotava johtaja tarvitsee myös riittävästi auktoriteettia pystyäkseen johtamaan alaisiaan tehokkaasti (Johtajan käsikirja 2016). Saattaa siis olla niin, että varusmiesjohtajat eivät uskalla antaa alaisille päätösvaltaa auktoriteettinsa häviämisen pelossa ja siksi he myös pitävät vahvasti omasta päätösvaltaastaan kiinni niin liikuntakoulutuksen sisältöjen kuin tunnin etenemisenkin suhteen.

Puolustusvoimien liikuntakoulutuksen tavoitteiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston näkökulmasta oli ensiarvoisen tärkeää, että varusmiesjohtajien toiminnassa näkyisi enemmän yksilökeskeisemmät käytänteet esimerkiksi humanistiseen tai konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen pohjautuen. Lisäksi aikuiskoulutuksen näkökulmasta olisi tärkeää, että varusmiehille mahdollistaisiin heidän omia liikuntatarpeitaan vastaavan liikuntatunnin järjestäminen, missä heillä itsellään olisi mahdollisuus vaikuttaa tunnin sisältöön. Erityisesti valinnanvapaudella on todettu olevan suuri merkitys aikuisten oppimisessa ja opiskelumotivaation synnyssä (Malinen 2000; Brookfield 2013, 19). Tämän takia varusmiesjohtajien tulisikin kiinnittää erityistä huomiota siihen, että varusmiehet saisivat aika ajoin valita mitä lajeja liikuntakoulutuksessa käydään läpi ja kuinka paljon aikaa harjoitukseen käytetään.

e. Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaiset pedagogiset käytänteet varusmiesjohtajien toiminnassa vahvistavat tai heikentävät tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä liikuntakoulutuksen aikana TARGET -mallin mukaisilla osa-alueilla. Tässä tutkimuksessa erityisesti varusmiesjohtajien vuorovaikutus- ja arviointikäytänteet vaikuttivat myönteisesti liikuntakoulutuksissa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymiseen TARGET-mallin näkökulmasta. Myös varusmiesjohtajien palautteenantoon ja käytettäviin opetusmenetelmiin liittyen koulutuksessa tehtävät joukkutehtävät sekä kannustava ja virheitä salliva palaute lisäsivät tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä. Vastaavasti tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa heikentäviä tekijöitä olivat varusmiesjohtajien käyttämät opetusmenetelmät, julkisesti samanlaisesti annettavat palautekäytännöt sekä päätösvaltaan ja ajanhallintaan epäedullisesti vaikuttavat käytänteet.

Oppimisenäkemyksen suhteen kaikissa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa heikentävissä varusmiesjohtajan käytänteissä esiintyi pääasiallisesti puolustusvoimissa vallalla olevan opettajakakeskeisen behavioristisen oppimisenäkemyksen piirteitä. Vastaavasti tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukevissa käytänteissä esiintyi enemmän yksilökeskeisyyteen pohjautuvia humanistisia, kognitiivisia ja ydinkeskeisen motorisen oppimisen oppimisenäkemyksiä. Tämän tutkimuksen perusteella puolustusvoimien tulisivat tulevaisuudessa lisätä näiden yksilökeskeisyyteen pohjautuvien oppimisenäkemyksen näkyvyyttä liikuntakoulutuksessa, etenkin jos puolustusvoimien tavoitteena on tietoisesti vaikuttaa varusmiesten liikunnallisen elämäntavan kehittymiseen.

Lisää tutkimuksia tästä aiheesta kuitenkin tarvitaan vähäisen tutkimustiedon takia. Erityisen mielenkiintoista olisi selvittää seuraavaksi sitä, voidaanko näillä tässä tutkimuksessa esille nousseilla muutoksilla saada aikaan varusmiesten motivaation nousua varusmiesjohtajien järjestämässä liikuntakoulutuksessa ja edistää siten nuorten suomalaisten elinikäisen liikuntakiipinän syntymistä ja liikunnallisen elämäntavan kehittymistä.

LÄHTEET

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

Collin, K. & Peltoniemi, S. 2007. *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Juva: WS Bookwell.

Deci, E. & Ryan, R. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Eloranta, V. 2007. Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 216–31.

Eloranta, V. 2015. *Varusmiesten liikunnalliset tavoiteteoriat peruskoulutuskaudella*. Sotatieteiden kandidaattiopiskelijan tutkielma. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos.

Epstein, J. L. 1989. Family structures and students motivation: A developmental perspective Teoksessa C. Ames, & R. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. San Diego, CA: Academic Press, 250-300.

Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatus 46.

- Hirvensalo, M. & Häyrynen, T. 2007. Aikuisten liikunta. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 64–77.
- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Liikuntapedagogiikka, Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Jarvis, P. 2006. Theory & practice of teaching. 2.painos. London: Routledge.
- Johtajan käsikirja. 2016. Puolustusvoimat. Tampere: Juvenes print Oy.
- Knowles, M. 1984. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Educa-Instituutti Oy. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Köykkä, I. & Myllymäki, S. 2007. Varusmiesten fyysisen koulutuksen kehittäminen Tykistörikkaatissa. Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, opinnäytetyö.
- Levesque, C., Copeland, K., Pattie, M. & Deci, E. 2010. Intrinsic and Extrinsic Motivation. In Järvelä, S. (ed.) Social and Emotional Aspects of Learning. Oxford: Elsevier, 15–20.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnan opetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 157-170.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. SoPhi. University of Jyväskylä: Jyväskylä
- Nikander, A. 2009. Motivaatioilmastotutkimukset. Teoksessa. Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. Ryhmäilmiot liikunnassa. Liikuntatieteellinen Seuran julkaisu nro 163. Helsinki.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2005. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11-16 vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1.
- Pääesikunta. 2011. Asevelvollisten fyysinen koulutus (asiakirjan numero HH 245).

Pääesikunta. 2016. Varusmiesten kuntotilastot 1975–2015. Päivitetty 27.1.2016.

<http://www.publicnow.com/view/36E68ACB50DCBE360B4B38FB8E2BBAC3E661669C?1158xx1453890716>

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY

Sansone C, Thoman DB. Maintaining activity engagement: individual differences in the process of self-regulation motivation. *Journal of Personality* 2006: 74(6): 1697-720.

Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Jyväskylä: LIKES, 55–79.

Vaara, J., Ohrankämmen, O., Vasankari, T., Santtila, M., Fogelholm, M., Kokkonen, E., Suni, J., Pihlajamäki, H., Mäntysaari, M., Häkkinen, A., Häkkinen, K., Kyröläinen, H. 2009. Reserviläisten fyysinen suorituskyky 2008. 1.painos. Edita Prima Oy: Helsinki.

Viskari, J., Kokko, J., Torpo, L., Kunelius, A.-S., Santtila, M., Kyröläinen, H., Ilomäki, J., Luomi, A., Kivelä, J., Lipponen, H., Hyypä, O., Välimetsä, P., Huhtala, P., Suihkonen, M., Puustinen, J., Kurkela, M., Nykänen, T., Räsänen, S., Isola, V., Hélen, J., Vaara, J., Ojanen, T., Mönkkönen, M., Fross, H., Niskanen, M. 2015. Liikuntakoulutusten käsikirja. Puolustusvoimat. Juvenes Print.

Vuori, I., Taimela, S., Kujala, U. 2016. Liikunta. Teoksessa Urho Kujala (toim.), Liikuntalääketiede. 8.painos. Helsinki: Duodecium.

4. KIRJALLINEN RAPORTOINTI JA REFLEKTIIVISYYS OPPIMISEN TUKENA Oppimista tukevan raportointiohjeen kehittäminen liikuntateknologian opiskelijoille

Kaisu Yli-Peltola

JOHDANTO

Tietoyhteiskunta, jossa elämme, on jatkuvassa muutoksessa. Siihen liittyy tiedon nopea muuttuminen ja kohdattavien ongelmien monimuotoisuus. Tällaiseen tilanteeseen sopeutuminen vaatii yksilöltä omien tiedonkäsittelytaitojensa kehittämistä niin älyllisellä kuin tunnetasolla. Nykyinen koulutusjärjestelmä ei kenties vastaa näihin haasteisiin, joita yhteiskunta työntekijöilleen asettaa. Kehittyneessä tietoyhteiskunnassa työntekijöiden oletetaan osaavan etsiä, tuottaa, laajentaa ja kehittää uutta informaatiota sekä erottaa niistä merkityksellinen tieto. (Hakkarainen ym. 2002, 8 – 9.) Nyky-yhteiskunnassa ja tulevaisuudessa työelämä ja sen haasteet siis muuttuvat koko ajan, jolloin jatkuvaa oppimista tarvitaan. Tulevaisuuden asiantuntijoiden pitää pystyä koko ajan kehittämään osaamistaan, mihin kuuluu oleellisena osana kriittinen ja reflektiivinen ajattelu sekä toiminta. Koulutuksessa tulisi siirtyä siis yhä enemmän pois päin tiedonsiirtoon ja tietojen toistamiseen perustuvasta oppimisesta.

Yliopistoissa ja muillakin koulutusasteilla kurssien toteutustapoihin kuuluu oleellisena osana kirjallisten raporttien ja töiden tekeminen. Niiden avulla voidaan toteuttaa koko kurssi, korvata tenttejä, kirjoittaa päiväkirjaa tai raportoida käytännön harjoitusten antia. Kirjallisten töiden avulla oppimiseen siis luotetaan, mutta annetaanko opiskelijoille riittävät edellytykset oppia näiden tehtävien kautta? Tässä työssä onkin tarkoitus pureutua siihen, miten kirjoittamalla opitaan ja varsinkin siihen, kuinka reflektiivisen ajattelun liittäminen kirjallisiin töihin voi edistää oppimista. Työssä analysoidaan liikuntateknologian maisterikoulutuksen opiskelijoiden kirjallisia käytännön harjoitusten raportteja ja kehitetään heille uudet raportointiohjeet. Tarkoituksena on selvittää, löytyykö raporteista reflektiivistä otetta ja miten sitä voitaisiin lisätä oppimisen tehostamiseksi.

Työn aluksi keskitytään työn keskeisiin teemoihin ja käsitteisiin eli kirjoittamalla oppimiseen, käytännön ja kokemusten merkitykseen, reflektioon sekä reflektiiviseen toimintaan. Tämän jälkeen esitellään kirjallisten raporttien analysointiin käytettyjä menetelmiä ja tuloksia. Lopun pohdinnassa keskitytään siihen, miten tuloksia voitaisiin kehittää reflektiivisempään suuntaan ja millaiset raportointiohjeet auttaisivat opiskelijoita muuttamaan raporttejaan siihen suuntaan. Raportointiohjeet on esitetty työn lopussa liitteenä. Toisena liitteenä on koottu tämän työn esitystilaisuuden pohdintojen avulla kootut muistisäännöt kirjallisten töiden (esim. raporttien) toteuttamista ajatellen.

2. KÄSITTEITÄ

2.1 Kirjoittamalla oppiminen

Kirjoittaminen on ollut aina keskeinen osa tiedon muodostumista ja sen levittäytymistä ympäri maailman. Kirjoittamisesta ja lukemisesta on tullut virallisen koulutuksen hallitseva perusta ja nykyäänkin se on avaintekijä jokaisella koulutusasteella. Näin ollen kirjoittamisella on tärkeä rooli ihmisten kehityksessä niin sosiaalisesta kuin yksilöllisestä näkökulmasta. Kirjoitustaitojen oppiminen ja opettaminen ovat olleet jo pitkään tärkeitä aiheita ihmistieteissä, mutta kirjoittamisen ja oppimisen yhteys on noussut tieteellisen tutkimuksen kiinnostuksenkohteeksi paljon myöhemmin. (Bétrancourt ym. 2016, 1.)

Oppimista tapahtuu kaikissa aktiviteeteissa ja vuorovaikutuksessa, joihin yksilö osallistuu. Näin tapahtuu myös kirjoittaessa, jolloin yksilö muokkaa ja rakentaa osaamistaan vanhan tietopohjan päälle. Kirjoittaminen voi tarjota paljon potentiaalisia oppimistapoja, koska niiden kautta yksilöä patistetaan työskentelemään tavoiteorientoidusti, kehittelemään ideoita ja ehdotuksia sekä testaamaan ja pukemaan niitä sanoiksi. (Billet 2016, 12.)

Kirjoittaminen on oppimisen väline ja se toimii välittävänä tekijänä, kun yhdistetään teoriaa ja käytäntöä, selitetään ja käsitteellistetään asiantuntijan käytännön tietämystä sekä ratkaistaan ongelmia. Kirjoitusprosessin aikana sisällöllinen ja diskurssi tieto ovat vuorovaikutuksessa, mikä vaatii korkeamman tason ajattelun ja tietämyksen muuttamista ongelmanratkaisun kautta sekä samalla kehittää näitä taitoja. Kirjoittaminen edistää reflektiota ja metakognitiivisia taitoja, kuten analyyttistä ajatte-

lua, ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa, joten se on tärkeää asiantuntijuuden kehittämisessä niin ammattilaisilla kun opiskelijoillakin. Niinpä reflektiivistä toimintaa, kuten vaikeita kirjoittamistehäviä (päiväkirjat ja kriittiset esseet), tulisi sisällyttää opintoihin aivan alusta asti. (Kurunsaari ym. 2016, 129 – 130.)

2.2 Kokemuksien ja käytännön avulla oppiminen

Oppijan omat kokemukset ovat oppimisen ytimessä, joten ne tulee ottaa huomioon kaikessa kasvatuksessa ja opettamisessa. Kokemuksellista tietoa karttuu kaikessa toiminnassa ja käytännön kautta. (Gregory 2006, 119.) Gregory (2006, 121 – 126) nostaa esiin Kolbin (1984) ja Heronin (1989) kokemuksellisen oppimisen syklit, joissa oppija kulkee tiettyjen vaiheiden läpi: Ensin oppijan täytyy saada konkreettinen kokemus, mitä voidaan tämän jälkeen reflektoida. Sen kautta kokemuksesta voidaan käsitteellistää / yleistää sekä lopulta testata / kokeilla käytännössä. Eteläpelto ym. (2007, 180 – 181) korostavat, että tämän oppimissyklin mukana syntyy uusi kokemus, jonka pohjalta oppiminen jatkuu edelleen. Lisäksi reflektoinnin liittäminen kokemuksellisen oppimisen kaikkiin oppimista tuottaviin vaiheisiin tarkentaa kokonaiskuvaa. Gregoryn (2006, 121 – 126) mukaan teoriat puhuvat siis yhdessä oppimisen puolesta, jolloin reflektiota voidaan käyttää apuna ja palautetta saadaan käytännön kautta. Samalla voidaan oppia myös itsestään (ajattelu, käyttäytyminen, tunteet), koko kontekstista ja oppimissisällöstä.

Konkreettinen kokemus on sekä oppimisen lähtökohta että tulos, se ei siis itsessään ole reflektiivistä toimintaa vaan mielen sisäinen kohde, jota havainnointi, käsitteellistäminen ja kokeilu muokkaavat. Reflektiivinen oppiminen käynnistyy kokemuksen pohdinnasta, etenee ymmärryksen rakentamiseen ja varmentuu aktiivisen rakentamisen kautta. Syntyy uusi kokemus, joka luo perustan reflektiivisen oppimisen jatkumiselle. (Eteläpelto ym. 2007, 180 – 181).

Tosey (2006, 135) esittää kokemukselliseen oppimiseen liittyvän ”liikuntasali periaatteen”, minkä mukaan erilaiset workshopit ja ohjelmat antavat turvallisen käytännön ympäristön, missä omaa käyttäytymistään, taitojaan ja myös tunteiden ilmaisua voi kokeilla ja harjoitella. Ajantasaiset tehtävät, pelit ja simulaatiota ovat tärkeitä kokemuksellisen oppimisen muotoja ja tarjoavat osallistujilleen hyödyllisiä tässä-ja-nyt kokemuksia reflektoinnin ainekseksi.

Käytäntöön perustuva oppiminen (practice-based learning) liittyy myös oleellisesti aiheeseen. Oppijaa tulisi rohkaista kokoamaan omaa tietoaan käytännön kautta esim. oppimispäiväkirjoja kirjoittamalla tai osallistumalla vertaisryhmän toimintaan. Teorioiden ja kirjojen merkitystä oppimisessa ei voi kuitenkaan täysin unohtaa, vaan oppijoita tulisi kannustaa yhdistämään käytännöstä saatu tieto ja teoria omaan henkilökohtaiseen teoriaansa, jota on jälleen mahdollista kokeilla käytännössä. (Jarvis 2006, 151 – 153.)

2.3 Reflektio

”Reflektioija on oman oppimisensa näkijä” (Levander 2002, 452.)

Hermeneuttinen kehä kuvaa hyvin oppimisen etenemistä ja se vie meidät hyvin kohti reflektiota. Hermeneuttisella kehällä on kolme eri vaihetta: 1) koettu toiminta, 2) kokemusten reflektio ja 3) uuden ymmärryksen soveltaminen. Koetun toiminnan jälkeiseen reflektointiin liittyy oleellisesti mahdollisuus ottaa etäisyyttä käsiteltävään asiaan, jolloin voidaan irrottautua itsestäänselvyydeksi muuttuneesta – esimerkiksi omat toimintatavat. Toimija suuntaa katseensa siihen, mitä tapahtui, miten hän sen koki sekä miten hän suhtautui kohtaamiinsa asioihin ja ihmisiin tai itseensä tietyssä tilanteessa, jolloin hän tekee itsestään, toiminnastaan ja tilanteesta tavallaan kohteen silmiensä eteen. Reflektiolla tarkoitetaan tätä etäisyyden ottamista, omien kokemusten tarkasteltavaksi ottamista kuvailun, kertomisen ja abstraktin käsitteellistämisen kautta. Reflektion seurauksena voidaan löytää uusi ymmärrys ja oppia soveltamaan tätä opittua tietoa. (Laine & Malinen 2009, 51–53).

Mezirowin (1998) mukaan puolestaan oppimisella tarkoitetaan sitä, että kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen, tai tulkintaa tarkastetaan siten, että uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Reflektio taas on yleiskäsite niille älyllisille ja affektitoiminnoille, joissa yksilöt pyrkivät selvittämään kokemuksiaan tavoitteena uudenlainen ymmärrys ja arviointien muuttaminen. Kriittinen itsereflektio taas liittyy aikaisemman oppimisen ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistamiseen ja miksi-kysymyksien esittämiseen. Edellisten kaltainen omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan oppimiseen. (Mezirow 1998.)

Asiantuntijuus koostuu neljästä keskeisestä elementistä: teoreettinen, käytännöllinen, sosiokulttuurinen ja itsesäätelytieto. Meitä kiinnostaa nyt eniten itsesäätelytiedon osuus, millä tarkoitetaan

omaan toimintaan ja toiminnan ohjaamiseen liittyvää metakognitiivista ja reflektiivistä taitoa. Tämä kehittyy reflektion kautta: teoriaa pyritään käytännöllistämään ja käytäntöä pyritään teoretisoimaan reflektoinnin avulla. Asiantuntijuus siis kehittyy oman tieteenalan ongelmia pohtimalla ja ratkaisemalla, jolloin lopulta voidaan luoda uutta tietoa ja käytänteitä. (Jääskelä ym. 2013 90 – 92).

2.4. Reflektiivinen toiminta

Reflektion osuus ammatillisessa oppimisessa on merkittävä ja laajalti tunnustettu, joten useita erilaisia reflektiivisiä käytänteitä ja toimintaa on esitetty. Näistä tunnetuimpia ovat edellä käsitelty Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli sekä Schönin konsepti toiminnan jälkeisestä (”reflection-in-action”) ja sen aikaisesta (reflection-on-action”) reflektiosta. Kirjoittamisen roolia reflektiossa korostetaan usein, koska sen avulla on mahdollista tehdä asiat ja oma toiminta näkyväksi, selittää hiljaista tietoa sekä käsitteellistää kokemuksia. Kirjoittaminen yhdistettynä lukemiseen tuottaa parempia oppimistuloksia kuin lukeminen yksistään ja kriittistä reflektiota sisältävät kirjoitustehtävät auttavat saavuttamaan vielä parempia oppimistuloksia. (Kurunsaari ym. 2016, 131 – 132.)

Reflektio on oleellinen osa oppimisprosessia ja se on hyvä oppimisen työkalu ja ajattelemisen väline. Sen tavoitteena voi olla uuden tiedon omakohtainen ymmärtäminen, merkitysten havaitseminen tai kokemusten ja oman toiminnan käsitteellistäminen – eli oppiminen. Jos oppija osallistuu ainoastaan passiiviseen tiedonsiirto-menetelmäopetukseen, tuloksena on pintapuolista ja ulkoa oppimista eikä ymmärrys tule omakohtaiseksi. Reflektiivisten toimintatapojen (aktiiviset ajattelu- ja muokausprosessit) avulla opitut asiat tulevat kuitenkin osaksi omaa tietämystä ja ymmärrystä. (Levander 2002, 454).

Reflektiivistä kirjoittamista voidaan toteuttaa eri tavoin, mutta erilaiset päiväkirjat ovat luultavasti yleisin esimerkki. Päiväkirjojen kirjoittamisella voidaan nähdä kaksi reflektiivistä tarkoitusta: Ensinnäkin ne auttavat henkilöä kehittämään itsestään reflektiivisen oppijan niin toiminnan jälkeen kuin sen aikanakin. Oppijan on mahdollista huomata henkilökohtainen kehittyminen tiedon lisääntymisenä sekä kykyä selvittää ja tunnistaa ongelmia. Toisekseen niiden avulla henkilön on mahdollista tutkia omaa itsetuntemustaan ja sen kehittymistä sekä tunteita omaan voimaantumiseensa liittyen. Kaikille oppimispäiväkirjojen ym. kirjallisten tuotosten kirjoittaminen ja niistä oppiminen ei ole kuitenkaan entuudestaan tuttua, joten näitä taitoja on ensin harjoiteltava. Tämän jälkeen ref-

lektiivisestä kirjoittamisesta on aineksia tehokkaaksi oppimisstrategiaksi sekä persoonallisen ja ammatillisen kasvun välineeksi. (Jarvis 2006, 151 – 153.)

2.5 Opiskelijoiden kokemukset reflektiivisestä kirjoittamisesta

Kurunsaaren ym. (2016) tekemä tutkimus fysioterapiaopiskelijoiden kokemuksista reflektiiviseen kirjoittamiseen avaa hyvin reflektion merkitystä oppimisessa ja kuinka eri tavoin opiskelijat sen voivat nähdä oman oppimisensa kannalta. Tutkimuksien havaintojen pohjalta on koottu Taulukon 1 mukaiset kategoriat, mistä voidaan havaita opiskelijoiden kokevan reflektiivisen kirjoittamisen olevan hyödytön tehtävä, tärkeä apuväline ammatillisen kehittymisen näkökulmasta tai jotain siltä väliltä. Ensimmäisessä kategoriassa opiskelijat kokevat, ettei kirjoittamisella ole mitään merkitystä oppimisen kannalta ja sen tekeminen on täysin turhaa. Toisessa kategoriassa opiskelijoilla on havaittavissa reflektiota omaa toimintaansa kohden sekä he kokevat kirjoittamisen syventävän ymmärrystä ja kehittävän ajattelua, koska sen avulla tulee tietoisemmaksi omasta toiminnastaan. Kirjoittaminen selkeyttää ajatuksia, tuo uusia ja avartavia näkökulmia asioihin sekä auttaa yhdistämään teorian käytäntöön. (Kurunsaari ym. 2016, 135 – 138.) Tämä voidaan rinnastaa Jarvisen (2006) ajatukseen oman henkilökohtaisen teorian koostamiseen, jossa käytännön kokemukset liitetään jo aiemmin opittuun kirjatietoon.

TAULUKKO1. Fysioterapiaopiskelijoiden kokemuksia reflektiivisestä kirjoittamisesta (muokattu Kurunsaari ym. 2016, 144).

Kategoriat/ teemat	1.Kirjoittaminen on hyödytön tehtävä	2.Kirjoittaminen on väline syven- tää ymmärrystä	3. Kirjoitta- minen on itsereflektion väline	4. Kirjoittami- nen on ammatil- lisen kehitty- misen apuväline
Kirjoittamisen funktio	ylimääräinen tehtävä	kehittää ajattelua	syventää itsere- flektiota ja itse- tuntemusta	vahvistaa ammatil- lista kompetenssia ja identiteettiä
Reflektion kohde	ei ilmene tekstistä	oma toiminta	oma toiminta ja vuorovaikutus	ammattillinen yhteisö
Apu ammatil- liseen op- pimiseen	ei ilmene tekstistä	ajattelun kehitty- minen	yksilöllinen kasvu	yksilöllinen ja sosiaalinen kehiti- tyminen
Tunteet	negatiiviset	vaihtelee negatiivisesta positiiviseen	positiiviset	positiiviset, flow
Kirjoittamisen tärkein piirre	vaikeus, pa- kollisuus	miellyttävyy- s	sivistävyys, val- istavuus	voimauttavuus
Merkitys oppimiselle	hyödytön	hyödyllinen	hyödyllinen	välttämätön

Kolmannessa kategoriassa opiskelijat kokivat ajattelun kehittymisen lisäksi saavansa reflektiivisestä kirjoittamisesta apua myös henkilökohtaiseen kehittymiseen, itsereflektioon ja itsetuntemukseen opiskelijana ja tulevaisuudessa työelämässä. Lisäksi kriittisen ajattelun kehittyminen nähtiin reflektiivisen kirjoittamisen hyötynä. Neljännessä kategoriassa reflektiivisen kirjoittamisen rooli laajenee edelleen kohti ammatillista kehittymistä ja sen kohde siirtyy enemmän omasta toiminnasta kohti koko ammatillista yhteisöä. Kirjoittamisen nähtiin siis edistävän omaa sosiaalista kehittymistä yhteisön jäsenenä ja olevan voimauttavaa. (Kurunsaari ym. 2016, 138 – 143.)

Tärkeimpiä käännekohtia opiskelijoiden kokemuksissa voitiin havaita ensimmäisen ja toisen kategorian välillä sekä neljännessä kategoriassa. Nämä käännekohdat olisi hyvä tiedostaa, koska näillä havainnoilla on tärkeä merkitys kasvatukselliseen ja pedagogiseen suunnitteluun fysioterapian alalla.

Toisessa kategoriassa opiskelijoiden kokemus reflektiivisen kirjoittamisen funktiosta siirtyi selvästi hyödyttömästä tehtävästä kohti oppimisen edistämistä. Pedagogisesta näkökulmasta olisi hyvä vakuuttaa opiskelijat kirjoittamisen tärkeydestä heti opintojen alussa esim. hyödyntämällä edistyneempien opiskelijoiden kokemuksia. Toinen pedagogisesti merkittävä näkökulma on tunteet, joiden suurin muutos nähtiin myös ensimmäisen ja toisen kategorian välillä. Tunteilla on tärkeä merkitys oppimisessa ja hyvien oppimistuloksien saavuttamiseksi oppimiseen tähtäävissä kirjoitus-tehtävissä opiskelijoille tulisi tarjota tukea – etenkin niille, jotka suhtautuvat tehtäviin negatiivisesti. Ahdistuksen, esim. opintojen alkuvaiheessa, vähentämiseksi Kurunsaari ym. (2016, 146) suosittelevat kannustamaan opiskelijoita harjoittelemaan vapaamuotoisempaa kirjoittamista, jolloin he voivat saada kokemuksia kirjoittamisesta ilman pelkoa kielellisistä virheistä tai epäonnistumisista. Kirjoittaminen synnyttää tunteita, mutta se voidaan nähdä myös oivana välineenä niiden käsittelemiseen, näyttämiseen ja hallitsemiseen. Koska tunteiden nähdään olevan tärkeä osa oppimisprosessia, tulee opiskelijoille tarjota välineitä niiden ilmaisemiseen ja hallitsemiseen. Reflektiivinen kirjoittaminen voidaan siis nähdä ratkaisuna tähänkin tarkoitukseen. (Kurunsaari ym. 2016, 145 – 147.)

Kolmas merkittävä näkökulma näillä opiskelijoilla oli reflektion kohteen muuttuminen neljännessä kategoriassa itsereflektiosta kohti laajempaa käsitystä ammatillisesta kompetenssista ja sosiaalisesta kasvamisesta ammatillisessa yhteisössä. Reflektiivisen kirjoittamisen käyttäminen oppimisen välineenä tukee ajatusta, että opettajan tulisi neuvoa opiskelijoita refleктоimaan enemmän sosiaalisen kompetenssin kehittymistä ja vuorovaikutusta ammatillisen yhteisön kanssa – varsinkin opintojen loppuvaiheessa. (Kurunsaari ym. 2016, 146 – 147.)

3. MENETELMÄT

Tässä kehitystehtävässä on tarkoituksena selvittää, millaisella tasolla Vuokatin liikuntateknologian maisterikoulutuksen opiskelijoiden raporttien kirjoittaminen on ja tämän arvioinnin kautta kehittää heille raportointiohjeet. Tavoite on tarjota opiskelijoille apuväline kirjoittamisen kautta kehittää omaa asiantuntemustaan ja osaamistaan.

Liikuntateknologian maisterikoulutus toteutetaan lähijaksoperiaatteella Vuokatissa, jolloin opiskelijoille on tarjolla luentoja, seminaareja ja pienryhmäopetusta demonstraatioiden (demo) muodossa.

Näillä demoilla käydään käytännössä läpi eri kursseilla käsiteltäviä ja sen hetkisten luentojen aiheita sekä alalle liittyviä mittauslaitteita, testistöjä ja erilaisia välineitä. Näistä demoista opiskelijoiden tulee kirjoittaa raportit ja palauttaa ohjaavalle opettajalleen. Tällä hetkellä ohjeena on kirjoittaa lähdeviitteitä sisältävä kirjallinen raportti, joka sisältää osiot johdanto, menetelmä, tulokset ja pohdinta. Raporttien avulla on tarkoitus varmistaa opiskelijoiden oppiminen ja opettaja tarkistaa niiden riittävyyden.

Tässä kehitystehtävässä olen analysoinut liikuntateknologian maisteriopiskelijoiden raportteja, jotka on tehty ”Valmennuksen peruskurssin” nopeus-demon jälkeen. Pidin itse kyseisen demon nopeudesta ja sen harjoittelemisesta opetusharjoittelun yhteydessä. Kirjallisten raporttien käyttö lupa on varmistettu opiskelijoilta yksilöllisesti ja tähän kehitystehtävään on käytetty vain niiden töitä, keneltä lupa on saatu eli yhteensä 10 kappaletta. Analysoinnissa on hyödynnetty Kurunsaaren ym. (2016) esittämää kehikkoa reflektiivisestä kirjoittamisesta, joka on tarkemmin esitelty jo aiemmassa osiossa. Liitteissä on esitelty analysoinnin pohjalta tehty raportointiohje liikuntateknologian maisteriopiskelijoille.

4. TULOKSET

Raportit on kirjoitettu pääsääntöisesti perinteisen seminaarityön mallilla, johon kuuluu kansilehti, sisällysluettelo, johdanto, menetelmät, tulokset, pohdinta ja lähteet. Johdannossa keskitytään aiheeseen liittyvään teoriaan, esim. ”Nopeus” -demon raporteissa oli faktaa nopeuden harjoittelemisen pääperiaatteista, nopeuden eri lajeista ja miten se näkyy eri urheilulajeissa. Demoilla tehdään yleensä jokin/joitain konkreettisia mittauksia, kuten tällä demolla ohjatun lämmittelyn jälkeen suoritettiin submaksimaalisia ja maksimaalisia nopeusvetoja ja näiden nopeudet tutkattiin. Menetelmissä opiskelijat kertovat lyhyesti koehenkilön/koehenkilöiden tiedot, käytettävät laitteet ja testimenetelmät. Tuloksissa on esitetty yleensä taulukkomuotoon saadut tulokset ilman muuta tekstiä. Pohdinta keskittyy lähinnä mittausmenetelmän virhelähteiden arviointiin sekä tulosten pintapuoliseen arviontiin. Lähdeviitteitä ja lähdeluettelo oli puolella opiskelijoiden raporteista. Lähteenä töissä oli keskimäärin yksi alan perusteos, joka on opintosuunnitelmassa kurssin kirjallisuutta.

Raporteissa on hyvin vähän opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia tai arvioita raporttien kirjoittamisen merkityksestä. Pohdinnassa keskitytäänkin yleensä miettimään, miten harjoitus meni ja mitä virhelähteitä menetelmät mahdollisesti sisältävät.

”Opetustilanne sujui hyvin, oppimista tavoiteltiin ja saatiin osallistumalla ja tekemällä, ei pelkästään luennoinnilla.”

”Mahdolliset virhelähteet nopeuden mittaustuloksiin tulevat käytännössä tutkan käyttövirheistä.”

Raporteista löytyi jonkin verran myös oman oppimisen pohdintaa:

”Nopeusdemon kautta nopeuden kolme eri lajia tulivat ainakin hyvin selviksi. Lisäksi nopeuden harjoittelun pääperiaatteet tulivat myös tutuiksi. Pikajuoksuun liittyvät drillit, reagointaharjoitukset ja harjoitteet olivat osittain itselleni jo tuttuja mutta oli silti hyvä kerrata niitä. Nopeuskameraan käyttö osoittautui äkkiseltään hieman vaikeaksi mutta sekin helpottuisi varmasti nopeasti mikäli sitä pääsisi harjoittelemaan enemmän”

Raporttien ohjeistamisen ja tarkoituksen erilaisuuden takia emme voi sijoittaa opiskelijoita suoraan mihinkään Kurunsaaren ym. (2016) esittämistä kategorioista, koska raporteissa ei ole kirjattu opiskelijoiden omia kokemuksia kirjoittamisesta eikä varsinkaan reflektiivisyydestä. Ryhmätuntemuksen ja raporttien pintapuolisuuden perusteella sijoittaisin opiskelijat kuitenkin pääsääntöisesti ensimmäiselle tai toiselle kategorialle. Raportteihin on kirjattu juuri tarvittavat tiedot ilman syvällisempää pohdintaa ja kriittistä reflektointia.

5. POHDINTA

Liikuntateknologian maisteriopiskelijoiden raporteissa ei ole nähtävissä reflektiivistä otetta tai oman oppimisen arviointia. Omien kokemuksieni mukaan liikuntabiologian laitoksen opinnoissa ylipäänsä ei ole mukana näitä elementtejä. Tiedän opiskelleeni laajasti alan teoriaa, mutta en koe muistavani asioita kovinkaan hyvin – mikä helposti tulee rinnastettua siihen, etten osaa mitään. Oppiminen siis perustuu suurimmalta osalta tietojen toistamiseen ja tiedonsiirtoon. Koko organisaatio tulisi havahduttaa siihen ajatukseen, että matkimalla ei voida tuottaa mitään uutta. Liikuntabiologian laitokselle tutkiminen on kenties tärkein prioriteetti, mutta voidaanko sitäkään

toteuttaa matkimalla? Tutkimisessa varsinkin on pystyttävä koko ajan miettimään uusia vaihtoehtoisia tapoja toimia, yhdistämään käytäntöä ja teoriaa sekä reflektoida aiemmin tapahtunutta ja oppimista. Työn aikaisemmissa osioissa on tuotu selvästi esille, että reflektion lisääminen auttaisi opiskelijoita syventämään oppimaansa ja hyödyntämään sitä paremmin tulevaisuudessa. Tässä pieni koonti reflektiivisen toiminnan hyödyistä oppimiselle:

- Reflektoinnin liittäminen kaikkiin oppimisen vaiheisiin tarkentaa asian kokonaisuutta. (Eteläpelto ym. 2007, 180 – 181)
- Oppimistapahtumassa voidaan reflektion avulla oppia myös itsestään (ajattelu, käyttäytyminen, tunteet) (Gregoryn 2006, 121 – 126)
- Itsesäätelytieto kehittyy reflektion kautta: teoriaa pyritään käytännöllistämään ja käytäntöä pyritään teoretisoimaan reflektoinnin avulla. (Jääskelä ym. 2013 90 – 92)
- Reflektiivisten toimintatapojen (aktiiviset ajattelu- ja muokausprosessit) avulla opitut asiat tulevat osaksi omaa tietämystä ja ymmärrystä. (Levander 2002, 454)
- Reflektiivisen toiminnan (esim. päiväkirjojen kirjoittamisen) avulla oppijan on mahdollista huomata henkilökohtainen kehittyminen tiedon lisääntymisenä ja kykynä selvittää ja tunnistaa ongelmia. (Jarvis 2006, 151 – 153)
- Reflektion ja kirjoittamisen avulla on mahdollista tehdä asiat ja oma toiminta näkyväksi, selittää hiljaista tietoa sekä käsitteellistää kokemuksia. (Kurunsaari ym. 2016, 131 – 132)
- Reflektion avulla voidaan löytää uusi ymmärrys ja oppia soveltamaan tätä opittua tietoa (Laine & Malinen 2009, 51–53)
- Omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan oppimiseen. (Mezirow 1998.)

'Miten reflektiivisyyttä sitten voitaisiin lisätä raportteihin? Näen ohjeistuksen merkityksen suurena ja tämä ohjeistus tulisi käydä läpi jo heti koulutuksen alkuvaiheessa sekä toteuttaa yhteneväisesti kaikilla kursseilla (jos mahdollista, soveltaen tietenkin). Pääsääntöisesti opiskelijat kuitenkin tekevät sellaisia asioita, joita opettajat pyytävät. Ohjeistuksen tulisi olla vuorovaikutteinen tilanne eikä ainoastaan kirjallisten ohjeiden jakamista opiskelijoille. Tällöin opiskelijoiden olisi mahdollisuus varmistaa epäselviä asioita ja opettaja pystyy tuomaan esille reflektion merkityksen. Opiskelijoiden pitäisi itse myös huomata demoraporttien kirjoittamisen merkitys. Opettaja voi hyödyntää esim. Kolbin esittämää kokemuksellisen oppimisen vaiheita, johon nämä demot voidaan liittää kuin nenä päähän. Raporttien kirjoittaminen ”turhana tehtävänä” ei luultavasti anna valmiuksia käyttää demon antia tulevaisuuden työelämässä, mutta huolella tehty reflektiivinen raportti tuo asiat omakohtaisiksi ja niiden avulla asioihin on helppo palata.

Kuten aiemmin tekstissä kävi ilmi, on reflektiivistä kirjoittamista ensin harjoiteltava, ennen kuin opiskelijoiden voidaan olettaa osaavan toteuttaa sitä. En usko siis, että demoraporttien ohjeisiin lisätty reflektiivisyys yksistään tuo kovin suuria muutoksia. Voihan olla, että jollekin asia on tuttu ja pelkkä ohjeistus voi saada aikaan havahtumisen asian suhteen. Opiskelijoille tulisi siis antaa vähintäänkin vapaaehtoinen mahdollisuus harjoitella reflektiivisyyttä ja näiden harjoitusten kautta ymmärtää sen merkitys. Ei myöskään riitä, että vain yksi opettaja lähtee sotimaan tuulimyllyjä vastaan ja muut jatkavat vanhojen menetelmien käyttämistä. Jos liikuntateknologian opiskelijoista halutaan tulevaisuudessa sellaisia osaajia, jotka osaavat hyödyntää omia taitojaan muuttuvassa yhteiskunnassa ja luoda uusia innovaatioita alalle, mielestäni muutoksen on tapahduttava koko organisaatiossa. Tämä onkin sitten suurempi haaste, koska koko organisaation toimintaperiaatteet ovat tiukassa ja muutoksen rattaat pyörivät hitaasti.

Jos tavoitteena on itseohjautuva (self-directed) ja voimaantunut oppija, tarvitsee oppijoiden tehdä asioita itseään varten ja oma-aloitteisesti. Oppijalla pitäisi olla oikeus päättää, mitä ja miten hän haluaa oppia sekä miten tätä oppimista arvioidaan, jotta voidaan puhua itseohjautuvasta oppimisesta. Oppijan pitäisi siis osata itse analysoida, mikä itselleen on tärkeää ja milloin oppimista on tapahtunut riittävästi. (Brookfield 2013, 89 – 91.) Monissa kirjallisissa tehtävissä näin radikaali itseohjautuvuus ei onnistu eikä varsinkaan, jos aihe on tarkasti ennalta määritelty (kuten tämän työn opiskelijoilla käytännön harjoitukseen liittyvä raportointi). Samojen elementtien sisällyttäminen kirjallisten tehtävien pohdintaan antaa uskoakseni kuitenkin myös hyvää lisää op-

pimiseen: oliko minulla ennen tuntia asioita joita halusin oppia, sainko tunnin tai kirjallisen työn kautta vastauksen näihin ja jäikö asian suhteen vielä jotain oppimatta? Brookfieldin (2013, 92) sanoin oppimista ei tavoitella numerojen takia vaan tarkoituksenmukaista elämää varten. Arjesakaan ei ole aina valmiita vastauksia, vaan niitä on osattava itse etsiä oma-aloitteisesti.

Liikuntateknologian opiskelijoille nämä demot ovat tärkeä osa käytännön kokemuksen kerrytämässä ja hyvä mahdollisuus päästä kokeilemaan erilaisten menetelmien toimivuutta. Konkreettiset kokemukset ovat oppimisen keskiössä (Gregory 2006, 119.), joten demoista ja niiden raportoinnista tulisi saada mahdollisimman paljon hyötyä. Demotilanne voidaankin nähdä To-seyn (2006, 135) sanoin turvalliseksi ympäristöksi harjoitella taitojaan. Opiskelijoille ei tarjota paljoa tällaisia mahdollisuuksia ja yleensä yhteen aiheeseen on aikaa vain yksi demo. Demotilanteen järjestämiseen pitäisi siis myös paneutua raportoinnin lisäksi, jotta opiskelijoilla on aineksia raportin syvälliseen toteuttamiseen. Reflektiivisyys olisi hyvä ottaa mukaan jo opetustilanteeseen, jolloin opiskelijoilla on mahdollista nostaa esille sellaisia asioita, mitä he haluaisivat oppia ja saada vastauksia niihin kysymyksiin. Lisäksi demon aikana tapahtuva reflektointi (reflection-on-action) auttaa syvällisempään oppimiseen jo siinä hetkessä sekä antaa eväitä raportin pohdintaan. Tämä on tärkeää, koska on muistettava reflektoinnin liittämisen kokemuksellisen oppimiseen kaikki vaiheisiin tarkentavan kokonaiskuvaa opeteltavasta aiheesta (Eteläpelto ym. 2007, 180 – 181).

Liikuntateknologia, liikuntabiologinen ja hyvinvointiala ovat alati muuttuvia, jolloin oman osaamisensa kehittäminen ja tiedon oma-aloitteinen etsiminen ovat ensiarvoisen tärkeitä tekijöitä. Pelkällä teknologian osaamisella ilman soveltamis-, arvioimis- ja reflektointitaitoja jatkuva oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ei välttämättä onnistu. Kukaan ei ole myöskään aina sanomassa, mitä tehdä ja mistä etsiä vastauksia, vaan ongelmia on pystyttävät ratkoa oma-aloitteisesti ja itseohjautuvasti.

Arvioiminen on aina läsnä oppimisessa ja opettamisessa, joten siksi nostan sen myös tähän pohdintaan. Oppijoiden ja opettajien tulee tietää vähintäänkin, onko vaadittavat standardit saavutettu. Ilman riittävää tietoa siitä, mitä on opittu ja mitä ei (tiedot ja taidot), oppija ei voi kehittyä, opettaja arvioida opettamistaan tai instituutio luottaa saavutettuihin tuloksiin. Yleensä opettaja arvioi oppijaa, mutta itsearvioinnilla voidaan saavuttaa suurempi motivaatio oppia ja auttaa op-

pijaa ottamaan oma oppimisensa omaksi asiakseen ja näin omistamaan se. Arviointia voidaan tehdä monin tavoin, mutta tavoitteena tulisi kuitenkin aina olla oppimisen arviointi. (Merricks 2006, 191 – 200.) Näidenkin demoraporttien perimmäinen tarkoitus on arvioida liikuntateknologian opiskelijoiden oppimista käsiteltävän aiheen saralta. Lukemieni raporttien pohjalta ei voida kuitenkaan sanoa, että kovin syvällistä oppimista olisi tapahtunut tai että sitä vaadittaisiin tehtävän hyväksymiseen. Suurimmassa osassa töissä johdannoissa toistetaan suoraan yhden lähdekirjan teoriaa ja pohdinnassa käydään läpi pintapuolisesti demon virhelähteitä. Demoraporttien ohjeistukseen tai kurssin aloituksessa olisikin hyvä käydä myös läpi, miten töitä arvioidaan ja MITÄ niissä arvioidaan. Arviointiperusteiden koostaminen tuo selkeyttä niin opettajan kuin opiskelijan työhön: opiskelija tietää, mitä häneltä odotetaan ja opettajalla on selkeät raamit toteuttaa tasapuolista arviointia kaikille opiskelijoille.

Koen aiheeseen puuttumisen tärkeäksi, minkä takia valitsin tämän kehitystehtävän toteutettavakseni. Jotta reflektion merkitys oppimiseen voitaisiin saada paremmin kaiken ikäisten oppijoiden tietoisuuteen, tulisi reflektiivisten taitojen harjoittelemista lisätä kaikille koulutusasteille ja varsinkin niihin organisaatioihin, jotka kouluttavat tulevaisuuden opettajat. Heidän kauttaan uusi sukupolvi pystyy hyödyntämään reflektiota oman oppimisen, koko ammatillisen kehittymisen ja elämän mielekkyyden löytämisessä ja kehittämisessä.

LÄHTEET

Bétrancourt, M., Ortoleva, G. & Billett, S. 2016. Writing for Professional Development: An Introduction. Teoksessa Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (toim.) Studies in Writing. Writing for Professional Development. Leiden: Koninklijke Brill NV.

Billet, S. 2016 Learning through Writing: Mimetic Processes in Action. Teoksessa Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (toim.). Studies in Writing. Writing for Professional Development. Leiden: Koninklijke Brill NV.

Brookfield, S. D. 2013. Powerful Techniques for Teaching Adults. John Wiley & Sons. Jossey-Bass Publisher. San Francisco. (e-kirja)

Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Gregory, J. 2006. Principles of experiential education. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) The theory and practice of teaching. Routledge, London. (e-kirja)

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Jarvis, P. 2006. Practice-based and problem-based learning. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) The theory and practice of teaching. Routledge, London. (e-kirja)

Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2013. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa – interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kurunsaari, K., Tynjälä, P. & Piirainen, A. 2016. Student's Experiences of Reflective Writing as a Tool for Learning in Physiotherapy Education. Teoksessa Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (toim.). Studies in Writing. Writing for Professional Development. Leiden: Koninklijke Brill NV.

Laine, T. & Malinen, A. (toim.) (2009) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Levander, L. 2002. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Mezirow, J. 1998. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.

Merricks, L. 2006. Assessment in post-compulsory education. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) The theory and practice of teaching. Routledge, London. (e-kirja)

Tosey, P. 2006. Experiential methods of teaching and learning. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) The theory and practice of teaching. Routledge, London. (e-kirja)

Liite 1. Raportointiohjeet liikuntateknologian maisteriopiskelijoille.

Demojen raportointiohjeet Liikuntateknologian maisteriopiskelijoille Kaisu Yli-Peltola

Raportin tarkoitus:

Demoraporttien tarkoituksena on olla opiskelijoiden apuväline oppimisen syventämisessä. Kun raportin on tehnyt huolella, on sen sisältöä helppo hyödyntää tulevaisuudessa. Niiden avulla kurssin opettaja voi myös varmistaa aiheeseen liittyvän oppimisen ja arvioida opiskelijoitaan. Tämän uuden ohjeistuksen tarkoituksena on lisätä raporteihin enemmän käytännön harjoituksiin liittyvää pohdintaa ja reflektointia – eli oman oppimisen arviointia.

Raportin ulkoasu:

Jyväskylän yliopiston liikuntabiologian laitoksen sivuilta löytyy ”Raija Raportti” word-pohja gradun kirjoittamista varten. Demoraporttien olisi hyvä mukailla tämän ”Raija Raportin” mukaisia ulkoasuvaatimuksia. www.jyu.fi/sport/laitokset/liikuntabiologia/opiskelu/apu/raija-raportti/view Opettajan on helppo tarkistaa ja lukea opiskelijoiden tekemiä raporteja, kun ne kaikki on tehty samojen periaatteiden mukaan. Samalla opiskelijat harjaannuttavat tieteellisiä kirjoitustaitojaan gradua ajatellen.

Raportin rakenne:

Raportista tulee löytyä seuraavat osat: nimiölehti, johdanto, menetelmät, tulokset, pohdinta ja lähteet.

Nimiölehdestä selviää raportin kirjoittajaan ja kurssiin liittyvä perustiedot (nimi, kurssi, demon aihe, ajankohta, työn ohjaaja, yliopiston ja laitoksen nimi).

Johdanto sisältää aiheeseen liittyvän teorian. Kirjoitus on perusteltava alan kirjallisuudella ja lähdeviitteitä käyttäen (kts. Raija Raportti). Johdantoon voi hyödyntää myös aiheeseen liittyntä luentomateriaalia, mutta myös tähän viittaaminen on hyvä muistaa. Johdannon lopussa tuodaan esille demon tarkoitus.

Menetelmät osiosta tulisi löytyä yksityiskohtainen selonteko siitä, mitä menetelmiä demolla on käytetty. Mukaan tulee sisällyttää yksityiskohtaiset tiedot käytetyistä laitteista ja testipatteristoista.

Muista myös kirjata käytetyt laskentakaavat, jos menetelmiin liittyy sellaisten käyttäminen. Osioon on mahdollista liittää myös kuvia, jos ne tuovat raportille lisäarvoa tai auttavat oppimisessa. Ulkopuolisen pitäisi pystyä toteuttamaan kyseiset mittaukset raportin pohjalta.

Tulokset sisältävät demolla tehtyjen mittausten tulokset esim. taulukkomuodossa ja havainnollistavia kuvioita on myös mahdollista liittää mukaan. Osiossa tulee olla myös lyhyt sanallinen teksti mittausten tuloksista, joissa viitataan taulukoihin/kuvioihin, mutta siihen ei sisällytetä vielä tulosten arviointia tai pohdintaa. Ryhmän sisällä on mahdollista sopia vastuuvuorot tulosten kirjauksesta, jos raporttien tulokset ovat samankaltaiset koko ryhmällä. Näin suurempi osa ryhmästä pystyy jo tunnin aikana osallistumaan aiheeseen liittyvään pohdintaan.

Pohdinta on ehkä tärkein osio koko raportissa ja siihen kannattaa panostaa. Pohdinnan avulla opiskelija osoittaa ymmärtäneensä aiheeseen liittyvän teorian ja osaavansa soveltaa sitä käytäntöön. Pohdinta voi olla rohkeasti kriittinen ja uusia ideoita luova. Lisäksi opiskelija osaa arvioida demon aikaista oppimista ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Pohdinta sisältää ainakin seuraavia elementtejä:

- menetelmiin ja laitteisiin liittyvät virhelähteet (mm. olosuhteet, koehenkilöön liittyvät tekijät, laitteiston toimivuus ja kalibrointi)
- teorian yhdistäminen käytäntöön, myös omat kokemukset aiheeseen liittyen voi tuoda esiin
- mittausten onnistuminen, toteutuivatko demolle asetetut tavoitteet
- menetelmien soveltaminen ja hyödyntäminen
- demoon ja käytettyihin menetelmiin liittyvät kehittämiskohteet ja ideat (mitä olisi pitänyt tehdä toisin tai miten menetelmää voisi parantaa?)
- oman oppimisen arviointia ja omien kokemuksien analysointia eli reflektointia
- Mitä halusin oppia ennen demoa ja saavutinko nämä tavoitteet?
- Mitä kysymyksiä minulle jäi vielä aiheeseen liittyen?
- Mitä tiesin aiheesta jo etukäteen ja autoiko demo yhdistämään opitun teorian käytäntöön?
- Mitä opin demon ja raportin kirjoittamisen aikana sekä mitkä tekijät vaikuttivat tähän edistävästi/heikentävästi?
- teorian yhdistäminen käytäntöön, myös omat kokemukset aiheeseen liittyen voi tuoda esiin
- mittausten onnistuminen, toteutuivatko demolle asetetut tavoitteet
- menetelmien soveltaminen ja hyödyntäminen

- demoon ja käytettyihin menetelmiin liittyvät kehittämiskohteet ja ideat (mitä olisi pitänyt tehdä toisin tai miten menetelmää voisi parantaa?)
- oman oppimisen arviointia ja omien kokemusten analysointia eli reflektointia
- Mitä halusin oppia ennen demoa ja saavutinko nämä tavoitteet?
- Mitä kysymyksiä minulle jäi vielä aiheeseen liittyen?
- Mitä tiesin aiheesta jo etukäteen ja autoiko demo yhdistämään opitun teorian käytäntöön?
- Mitä opin demon ja raportin kirjoittamisen aikana sekä mitkä tekijät vaikuttivat tähän edistävästi/heikentävästi?

Raportin arviointi:

Tämä tulisi liittää ohjeistukseen, mutta en tiedä laitoksen linjaa siitä, miten raportit vaikuttavat arvosanaan. Hyvä lisä olisi myös konkreettinen arviointitaulukko. Tässä kuitenkin esimerkki:

Kunkin demon raportti arvioidaan yksittäin joko hyväksytyksi tai täydennettäväksi. Koko kurssin demoraporttien kokonaisuus muodostaa puolet kurssin arvosanasta. Arviossa korostuu teorian yhdistäminen käytännön demotilanteeseen, raportin rakenne ja sisältö, monipuolinen pohdinta ja oman oppimisen reflektointi.

Miksi mukaan on tärkeä liittää myös oman toiminnan ja oppimisen arviointia?

Oppimistilanteisiin liitetty reflektiivinen toiminta eli oman ajattelun, oppimisen ja toiminnan näkyväksi tekeminen ja arviointi auttavat opiskelijaa monin positiivisin tavoin:

- Reflektoinnin liittäminen kaikkiin oppimisen vaiheisiin tarkentaa asian kokonaisuutta. (Eteläpelto ym. 2007, 180 – 181)
- Oppimistapahtumassa voidaan reflektion avulla oppia myös itsestään (ajattelu, käyttäytyminen, tunteet) (Gregoryn 2006, 121 – 126)
- Itsesäätelytieto kehittyy reflektion kautta: teoriaa pyritään käytännöllistämään ja käytäntöä pyritään teoretisoimaan reflektoinnin avulla. (Jääskelä ym. 2013 90 – 92)
- Reflektiivisten toimintatapojen (aktiiviset ajattelu- ja muokausprosessit) avulla opitut asiat tulevat osaksi omaa tietämystä ja ymmärrystä. (Levander 2002, 454)

- Reflektiivisen toiminnan (esim. päiväkirjojen kirjoittamisen) avulla oppijan on mahdollista huomata henkilökohtainen kehittyminen tiedon lisääntymisenä ja kykynä selvittää ja tunnistaa ongelmia. (Jarvis 2006, 151 – 153)
- Reflektion ja kirjoittamisen avulla on mahdollista tehdä asiat ja oma toiminta näkyväksi, selittää hiljaista tietoa sekä käsitteellistää kokemuksia. (Kurunsaari ym. 2016, 131 – 132)
- Reflektion avulla voidaan löytää uusi ymmärrys ja oppia soveltamaan tätä opittua tietoa (Laine & Malinen 2009, 51–53)
- Omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan oppimiseen. (Mezirow 1998.)

Lähteet

- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Gregory, J. 2006. Principles of experiential education. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) The theory and practice of teaching. Routledge, London. (e-kirja)
- Jarvis, P. 2006. Practice-based and problem-based learning. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) The theory and practice of teaching. Routledge, London. (e-kirja)
- Kurunsaari, K., Tynjälä, P. & Piirainen, A. 2016. Student's Experiences of Reflective Writing as a Tool for Learning in Physiotherapy Education. Teoksessa Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (toim.). Studies in Writing. Writing for Professional Development. Leiden: Koninklijke Brill NV.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) (2009) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Levander, L. 2002. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Mezirow, J. 1998. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Mikkor.

Liite 2. Työn esittämisen yhteydessä koostetut muistisäännöt raportointiin liittyen.

KIRJALLISTEN TÖIDEN RAPORTOINTI: MUISTISÄÄNNÖT

Mieti tehtävälle selkeä tema ja tavoitteet.

pohdi, vastaako ”raportointi” nimenä tehtävän temaa ja tavoitetta

Kirjaa selkeät ja konkreettiset ohjeet.

valmiin raporttipohjan käyttäminen, mahdollisesti koko koulu yhteisön yhteinen apukysymykset

korosta oman oppimisen näkökulmaa

vapaus/vastuu

3. Esitä opiskelijoille selkeät, realistiset ja konkreettiset arviointiperusteet.
mietä arvioinnin tarpeellisuus tehtäväkohtaisesti
kerro selvästi, mitä työssä arvioidaan
pysy asettamassasi linjassa
4. Varmista opiskelijoiden valmius raporttien kirjoittamisen suhteen.
anna mahdollisuus harjoitteluun, jos asia on uusi
5. Toteuta työt teoriaa ja opiskelijoiden omakohtaisuutta yhdistäen.
valitse yksilö-/ryhmätoteutus
aidon tilanteen hyödyntäminen
prosessinomainen oman oppimisen tarkastelu (vs. mekaaninen toteuttaminen)
6. Älä unohda tehtävän purkua!
mahdollisuus eri näkökulmien jakamiseen ja vertaisoppimiseen
opiskelijoiden itsearviointi
7. Anna opiskelijoille palautetta.
tavoitteiden ja arviointiperusteiden perusteella
auttaa opiskelijoita kehittymään
mahdollisuus työstää tehtävää palautteen jälkeen syventää oppimista
8. Reflektoi tehtävän toteutumista.
mitä opit opettajana?
tehtävän anti tulevaisuutta varten

Luku II

Ammatillisen koulutuksen opettajan työn
ja koulutuksen kehittäminen

5. OPETTAJAN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN ETÄTEKNOLOGIAA HYÖDYNTÄVÄN LIIKUNNALLISEN KUNTOUTUKSEN OPETTAMISESSA Järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen tuloksien hyödyntäminen opettajan osaamisen kehittämiseen MS-kuntoutujan liikunnallisen kuntoutuksen opetuksessa

Aki Rintala

JOHDANTO

Tämä tutkiva ja kehittävä tehtävä sisältää kaksi osaa, josta toisessa osassa käydään läpi järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen tuloksia etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen kuntoutuksen vaikuttavuudesta MS-tautia sairastavan henkilön liikkumiseen ja toinen osa sisältää integratiivisen pedagogiikan teoriamallin yhdistämistä järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen tuloksiin. Suomessa sairastuu vuosittain MS-tautiin noin 7000 henkilöä (Neuroliitto 2016). MS-taudin yhden vuoden aikana sairastuneiden kustannukset ovat noin 11 000 euroa sairastavaa kohden sairastuneen alkuvaiheessa, mutta pitkälle edenneessä MS-taudissa kustannukset kymmenkertaistuvat noin 110 000 euroon. Vuosittain MS-taudin kustannukset suomalaiselle yhteiskunnalle ovat yhteensä noin 330 miljoonaa euroa vuodessa. (Ruutiainen ym. 2015). Multippeliskleroosi (MS) on progressiivisesti etenevä neurologinen keskushermostoalueen sairaus, jossa esiintyy yksilöllisesti fyysisiä, psyykkisiä ja kognitiivisia häiriöitä (Rudick ja Miller 2008). Aiemmin ei ole tehty MS-kuntoutuksesta järjestelmällistä kirjallisuuskatsausta, jossa tavoitteena on selvittää etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen kuntoutuksen vaikuttavuutta.

Integratiivinen oppiminen tarkoittaa oppimisprosessin kokonaisuuden kuvausta kolmesta eri näkökulmasta: teorettinen ja käsitteellinen tieto, käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto sekä itsesäätely. Näiden kolmen näkökulman on tarkoitus olla käytännön tasolla jatkuvassa vuorovaikutuksellisessa tilassa ja näitä yhdistää sekä täydentää sosiokulttuurinen tieto. Tärkeätä integratiivisessa pedagogiikassa on, ettei teorettinen ja käsitteellinen tieto jäisi erilliseksi käytännöstä vaan se nivoutuu yhteen asiantuntijatiedon eli substanssiosaamisen alueisiin. Nämä alueet ovat muut integratiivisen pedagogiikan näkökulmat eli käytännöllinen tieto, itsesäätely ja sosiokulttuurinen tieto (Tynjälä 2008).

Tämän tutkivan ja kehittävän tehtävänä oli selvittää etäteknologiaa hyödyntävien liikunnallisten kuntoutuksen vaikuttavuutta MS-kuntoutuksessa ja miten saatuja tuloksia voitaisiin hyödyntää MS-kuntoutuksen opetuksessa opettajuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa yhdistyy järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen tulokset käytännön opettajuuteen hyödyntäen integratiivisen pedagogiikan teorianmallia.

2 ETÄTEKNOLOGIA LIKUNNALLISESSA MS-KUNTOUTUKSESSA

2.1 MS-tauti

Suomessa arvioidaan MS-tautia sairastavia henkilöitä olevan noin 7000 (130/100 000) (MS-tauti 2012). Suomessa sairastuu keskimäärin 380 ihmistä vuosittain MS-tautiin (7/100 000), ja ilmaantuvuudessa on havaittu kansallisia alueellisia eroja. Länsi-Suomessa ilmaantuvuus on todettu olevan suurempaa (9/100 000) kuin muualla päin Suomessa (5-6/100 000) (Krökki ym. 2011). Suomen alueellisten erojen selittäviä tekijöitä on perusteltu tutkimusmenetelmien paranemisella ja taudille altistavien perintö- tai ympäristötekijöiden alueellisilla eroilla (Krökki ym. 2011; Sarasoja ym. 2004). MS-taudin on todettu olevan osittain perinnöllistä, sillä identtisistä kaksosista (jos toisella on todettu MS-tauti) terveemmällä sisaruksella on noin 30 prosenttia suurempi riski sairastua MS-tautiin kuin ei-identtisillä sisaruksilla MS-tautia (Stauffer 2006, 7). MS-taudin riskitekijöistä eniten esille on noussut ympäristötekijät. Vitamiini D:n puutteen, dieetin, tupakoinnin ja stressin on todettu nostavan MS-tautiin sairastuvuuden riskiä. Sukupuoli on myös todettu yhdeksi riskitekijäksi (Gandhi & Weiner 2012, 5). Niin Suomessa kuin maailmallakin naisilla on kaksinkertainen riski sairastua MS-tautiin kuin miehillä (Deretzi ym. 2012, 60; MS-tauti 2012).

MS-taudin syntymekanismia ei vielä tarkkaan tunneta. Multanen ja Färkkilä (2007, 611) tuovat esille, että MS-tauti syntyy nykyisen tiedon valossa monen tekijän vaikutuksesta, jossa ympäristötekijät saisivat aikaan autoreaktiivisten T-lymfosyyttien eli valkosolujen muodostumista verenkiertoon. Deretzi ym. (2012, 61–62) mukaan aktivoivana tekijänä voisi olla aiemmin sairastettu tulehduksellinen tila, joka on heikentänyt immuunijärjestelmää (esimerkiksi herpes virus tai Epstein-Barr virus). Näin ollen uskotaan, että geeniperimän ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksella on rooli MS-taudin puhkeamisessa. Staufferin (2006, 14–15) mukaan ympäristötekijät yksinään eivät selittäisi

MS-taudin puhkeamista, sillä eri rotuväestöjen eläminen samassa toimintaympäristössä ei nosta ilmaantuvuutta kuin tiettyjen rotuväestöjen keskuudessa. Myöskään pelkkä geneettinen tausta ei riitä vielä selittämään sairauden puhkeamista, sillä perinnöllisyys on todettu olevan osittaista identtisillä kaksosilla eikä täyttä geenitutkimusta ole pystytty MS-taudista vielä selvittämään (Stauffer 2006, 14–15).

MS-taudissa tapahtuu keskushermostotasolla myeliinikatoa ja kroonista tulehdusta, ja näiden johdosta hermosolurakenteessa syntyy häiriötä hermosolujen toiminnassa. Häiriön johdosta MS-taudissa syntyy neurologisia toimintahäiriöitä (Deretzi ym. 2012, 60). Myeliinikato aiheuttaa hermoimpulssiin toimintahäiriötä ja vaikuttaa siten koordinoituihin motorisiin liikkeisiin, sensoriseen palautteeseen eli tuntopalautteeseen ja kasvon alueen kognitioon. (Perkin & Wolinsky 2006, 9–10). MS-taudissa esiintyy yksilöllisesti niin sanottuja lyhytaikaisia relapseja eli pahenemisvaiheita, mitkä vaikuttavat toimintakykyyn haitallisesti. Henkilön toimintakyky palautuu usein siitä joko tilaan ennen pahenemisvaihetta tai jääden hieman siitä. Nopean toimintakyvyn heikentymisen aiheuttaa yleensä voimakas lihasvoimanpuute raajoissa (Stauffer 2006, 35). MS-taudin yleisimmät oireet motorisella tasolla ovat raajojen lihasheikkous ja spastisiteetti eli kohonneen lihasjänteiden häiriö, painottuen alaraajoihin. Motorisia oireita on lisäksi koordinaatiossa, mikä näkyy kävelyvaikeuksina, tasapainohäiriöinä ja liikkeiden hapuiluna eli ataksiana. Lisäksi voi olla tuntopuutoksia tai neuralgiaa eli hermokipua. Muita oireita voi olla huimaus, kaksoiskuvat tai muut näköhäiriöt, virtsarakon ja suolen toimintahäiriöt ja fatiikki eli uupumus (MS-tauti 2012). Myös seksuaalielämään liittyviä häiriöitä, mielialahäiriöitä ja kognitiivisia häiriöitä kuten keskittymis-, muisti- ja toiminnanohjaushäiriöitä voi esiintyä MS-taudissa (Goldman ym. 2006).

2.2 Liikunnallinen kuntoutus ja etäteknologia MS-kuntoutuksessa

Aiemmissa satunnaistetuissa kontrolloiduissa (RCT)- ja poikkileikkaustutkimuksissa on todettu, että jo sairauden alkuvaiheessa MS-tautia sairastavilla henkilöillä on alentunut kävelykyky ja fyysinen aktiivisuus verrattuna normaaleihin kävelyn ja fyysisen aktiivisuuden viitearvoihin (Dlugonski ym. 2013, Motl ym. 2005). Myös aiemmissa tapaus-verrokkitutkimuksissa ja järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen meta-analyysissa havaittiin, että MS-tautia sairastavat henkilöt ovat liikunnallisesti passiivisempia verrattuna saman ikäiseen terveeseen väestöön (Motl ym. 2005, Ng ym. 1997). Motl ym. (2005) katsauksen meta-analyysissa havaittiin myös, että fyysisellä aktiivisuudella oli

suora yhteys lievempään masennukseen, uupuneisuuteen, kipuun ja parempaan sosiaaliseen tukeen ja itsepystyvyyteen sekä epäsuoraa yhteyttä parempaan elämänlaatuun MS-tautia sairastavilla henkilöillä (Motl ym. 2009).

MS-taudissa lihasheikkous, spastisiteetti eli normaalista poikkeava lihasjänteys ja vapina eli ataksia aiheuttavat alaraajojen toimintahäiriöitä ja sitä kautta vaikeuttavat henkilön liikkumista ja kävelykykyä (Spain ym. 2012). Yildiz ym. (2012) seurantatutkimuksessa (n=112) ja Goldman ym. (2013) poikkileikkaustutkimuksessa (n=159) tutkittiin MS-kuntoutujien liikkumiseen liittyviä tekijöitä kävelyn tulomuuttujilla. Molemmista tutkimuksista todettiin, että motoriset oireet voivat vaikuttaa kävelyn ja muun liikkumisen kestävyuteen, ja sitä kautta heikentäen sosiaalista osallistumista ja työkykyä (Goldman ym. 2013, Yildiz ym. 2012). Bombardier ym. (2008) RCT-tutkimuksessa ja Petajan ja White (1999) kirjallisuuskatsauksessa todettiin, että MS-kuntoutuksessa tarvitaan vielä näyttöä harjoittelutyypin, fyysisen aktiivisuuden, terveyden edistämisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvointiohjauksen vaikuttavuuteen. (Bombardier ym. 2008, Petajan ja White 1999). Petaja ja White (1999) toteavat tulosten perusteella kirjallisuuskatsauksessaan, että fyysisistä aktiivisuutta voidaan kuntoutuksessa lisätä MS-kuntoutujilla riippuen heidän päivittäisten toimintojen suoritustasosta, arjen fyysisistä toiminnoista ja henkilön omasta aktiivisuuden tasosta.

Selvitimme helmikuussa 2016 etäteknologiaa hyödyntävien järjestelmällisten kirjallisuuskatsauksien määrää Cochrane Review-tietokannasta MS-kuntoutuksessa. Haussa löytyi ainoastaan yksi järjestelmällinen kirjallisuuskatsaus, jossa oli tutkittu puhelimen vaikuttavuutta MS-kuntoutuksessa (Khan ym. 2015). Khan ym. (2015) MS-katsauksessa oli yhdeksän RCT-tutkimusta, jossa oli yhteensä 531 osallistujaa. Interventioita tai kontrolliryhmän sisäänottokriteereitä ei ollut katsauksessa määriteltä, joten katsauksessa oli mukana myös muuta kuin liikunnallista kuntoutusta tai fyysiseen aktiivisuuteen liittyviä interventioita. Tutkijoiden johtopäätöksenä oli, että valitut tutkimukset olivat hyvin heterogeenisiä keskenään muun muassa puhelimen käytön (sisältö ja määrä) ja interventioissa toteutetun harjoittelutavan ja intensiteetin suhteen. Lisäksi intervention sisällöt vaihtelivat tutkimusten kesken muun muassa fyysisen aktiivisuuden, käyttäytymis- ja opetuksellisten teorioiden ja oireiden hoidon suhteen. Katsauksessa todettiin, että nykytutkimuksia on liian vähän selvittämään puhelimesta toteutettavien interventioiden vaikuttavuutta. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää puhelinohjauksella toteutettavia interventioita, joissa on huomioitu paremmin interventioiden sisällöt. (Khan ym. 2015.)

MS-kuntoutuksessa etäteknologian vaikuttavuutta kuntoutus- tai liikuntainterventioissa on tutkittu aiemmissa RCT-tutkimuksissa muun muassa kehonkoostumukseen ja luuntiheyteen (Pilutti ym. 2014), masennukseen (Mohr ym. 2005) ja uupuneisuuteen (Moss-Morris ym. 2012, Finlayson ym. 2011). Pilutti ym. (2014) RCT-tutkimuksessa tutkijat havaitsivat, että Internetiä hyödyntävä fyysiseen aktiivisuuteen kannustava interventio saattaa parantaa koettua terveyttä ja mitattua kehonkoostumusta. Mohr ym. (2005) RCT-tutkimuksessa tutkijat havaitsivat, että osallistujien masennusoireet vähentyivät merkittävästi molemmissa ryhmissä, mutta tilastollisesti merkitsevästi enemmän koe-ryhmässä. (Mohr ym. 2005.) Finlayson ym. (2011) RCT-tutkimuksessa todettiin puhelinohjausta hyödyntävä ryhmätason keskustelu- ja ohjausintervention olevan tehokas vähentämään koettua uupuneisuutta, kun sitä verrattiin odotuslistalla oleviin kuntoutujiin. Vastaavasti Moss-Morris ym. (2012) totesivat, että Internetiä hyödyntävä uupuneisuuden hoito ilman liikunnanohjeistusta oli vaikuttavampaa kuin tavanomainen uupuneisuuden hoito.

3 INTEGRATIIVINEN PEDAGOGIIKKA

3.1 Integratiivinen oppiminen ja oppimisprosessi

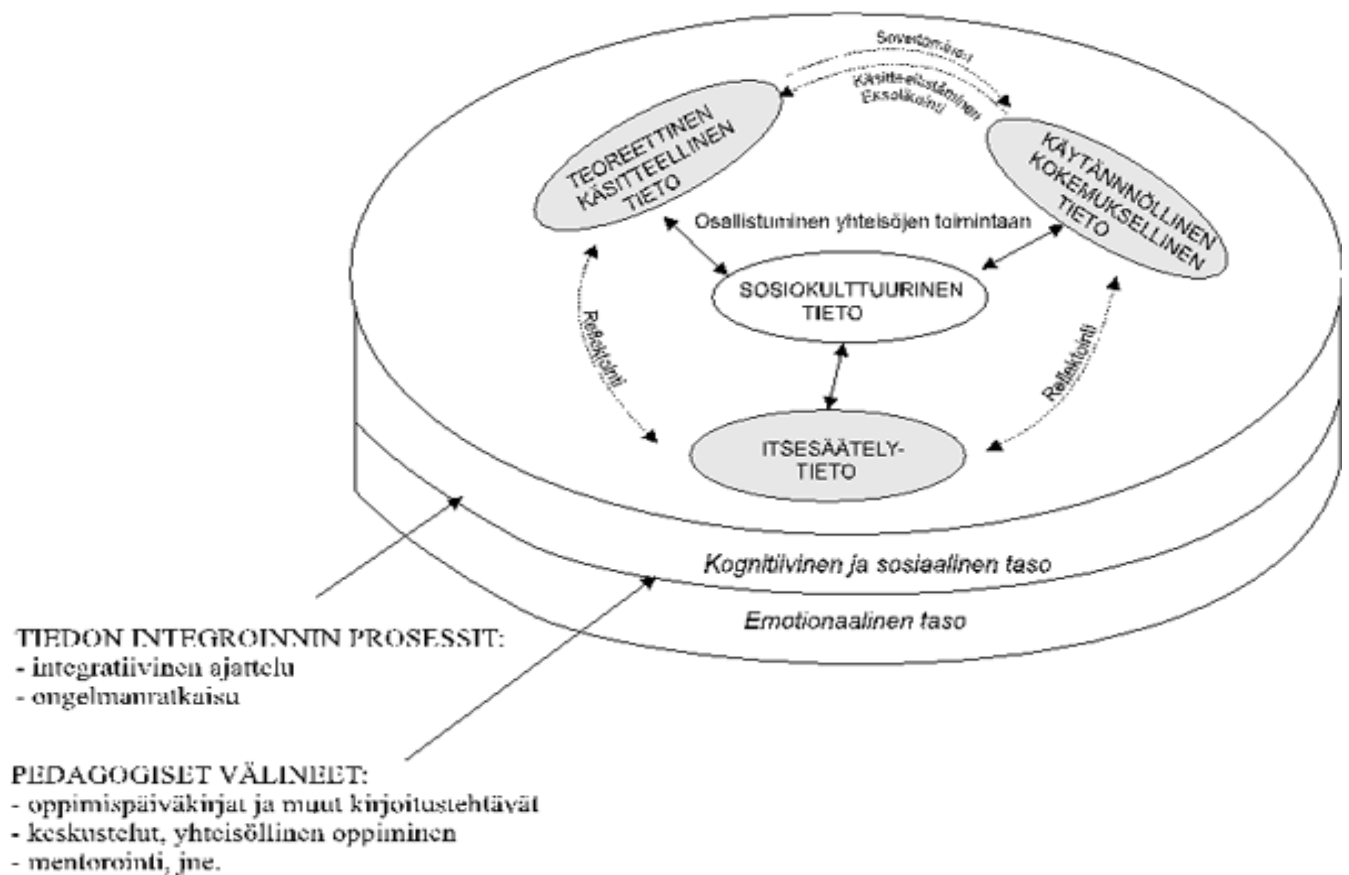
Integratiivinen oppiminen tarkoittaa oppimisprosessin kokonaisuuden kuvausta kolmesta eri näkökulmasta: teoreettinen ja käsitteellinen tieto, käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto sekä itsesäätelytieto. Näiden kolmen näkökulman on tarkoitus olla käytännön tasolla jatkuvassa vuorovaikutussellisessa tilassa ja näitä yhdistää sekä täydentää sosiokulttuurinen tieto. Tärkeätä integratiivisessa pedagogiikassa on, ettei teoreettinen ja käsitteellinen tieto jäisi erilliseksi käytännöstä vaan se nivoutuisi yhteen asiantuntijatiedon eli substanssiosaamisen alueisiin (Tynjälä 2008).

3.2 Integratiivisen pedagogiikan teoramalli

Kuviossa 1 on esitelty Tynjälä (2008) ja Heikkilä ym. (2012) mukaillen integratiivisen pedagogiikan teoramallin näkökulmat, joita tässä tutkivassa tehtävässä hyödynnetään. Teoramallin näkökulmat on jaettu kolmeen osatekijään: teoreettinen ja käsitteellinen tieto, käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto ja itsesäätelytieto. Näkökulmat eivät ole toisistaan irrallisia vaan ne kuvastavat yhtä toimintaperustaa (Tynjälä 2004).

Teoreettinen ja käsitteellinen tieto

Teoreettinen tieto on luonteeltaan virallista ja muodollista. Teoreettinen tieto nähdään olemassa olevana, ulkopuolisena ”totuutena”. Se on formaalia eli yleispätevää ja eksplisiittistä eli selvästi ja suorasti ilmaistua tietoa (Tynjälä 2003). Opettajuudessa teoreettinen tieto koostuu pääosin omaan substanssi- eli ammattiosaamiseen sekä kasvatustieteelliseen tietoon. Opettajan teoreettinen tieto koostuu siis pitkälti siitä tiedosta ja osaamisesta, mikä hänelle itselleen on rakennettu (Tynjälä 2004).



KUVIO 1. Integratiivisen pedagogiikan näkökulmat (mukailen Tynjälä, Piirainen, Kurunsaari ja Merikoski 2016; Tynjälä 2010, 2015; Tynjälä, Häkkinen ja Hämäläinen 2014).

Käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto

Käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto syntyy ihmisellä kokemuksen kautta ja on luonteeltaan informaalia. Informaali tarkoittaa tiedon oppimista sattumanvaraisesti esimerkiksi arkielämän tai työn kautta oppimisena ilman selkeitä rakenteellisia strukturoituja tapoja verrattuna formaaliin oppimiseen. Käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto voi olla myös implisiittistä eli tieto on kytkeytynyt johonkin sisältyvään tai tieto on pääteltävissä jonkin asiayhteyden kautta. Se voi tarkoittaa myös niin sanottua hiljaista tietoa, jota ei ole auki kirjoitettu (Tynjälä 2003; Tynjälä 2004).

Itsesäätelytieto

Itsesäätelytieto liittyy metakognitiivisten taitojen ja reflektiivisyyden merkitykseen (Tynjälä 2004). Tynjälän (2004) mukaan itsesäätelytieto on ollut koulutuksissa pitkään vähiten ymmärrettyä aluetta. Itsesäätelytieto nousee kuitenkin tärkeäksi elementiksi etenkin sellaisissa ammateissa, jossa ohjataan toisia ihmisiä. Itsesäätely on siis oman toiminnan ohjaamista (Tynjälä 2004). Itsesäätelytiedossa tarvitaan niin sanottuja välittäviä välineitä, joiden avulla teoriaa voidaan käytännöllistää ja käytäntöä voidaan teoretisoida. Näiden työstämiseen tarvitaan usein oman toiminnan reflektointia tarkastelua ja metakognitiivista säätelyä. Välittävänä välineenä voi olla esimerkiksi keskustelut yhdessä ohjaajan, tutorin, mentorin tai pienryhmän kanssa, tai oppimispäiväkirja, portfolio tai itsearviointitehtävät (Tynjälä 2003). Uusimmissa pedagogisissa menetelmissä nähdään teoreettisen ja käytännöllisen tiedon muotojen kytkeytymistä toisiinsa erilaisin pedagogisin menetelmin, kuten kirjoittamistehtävillä, ryhmäkeskusteluilla, mentoroinnilla, yhteistoiminnallisella oppimisella, ongelmalähtöisellä oppimisella ja projektioppimisella (Tynjälä, Piirainen, Kurunsaari & Merikoski 2015).

3.3 Teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelyn integrointi

Oleellista asiantuntijuudessa on tiedostaa, miten näiden kolmen osatekijän yhdistäminen käytännössä toteutuu. Näitä kolmea näkökulmaa yhdistää sosiokulttuurinen tieto, mikä kuvastaa yhteisöjen toiminnan osallistumista, jossa yhteisöjen käytännöt ja toimintatavat yhdistyvät teoreettiseen ja käsitteelliseen tietoon, käytännölliseen ja kokemukselliseen tietoon ja itsesäätelytietoon (Tynjälä, Piirainen, Kurunsaari & Merikoski 2015). Lisäksi kuviossa 1 on esitetty eri tasot kuvion alla, jotka ovat kognitiivinen ja sosiaalinen taso sekä emotionaalinen taso. Integratiivisessa pedagogiikassa korostetaan oppijan tunnetason huomioonottamista, ja kognitiivisen ja sosiaalisen tason näkökulmia (Tynjälä, Piirainen, Kurunsaari & Merikoski 2015).

Asiantuntijuuden kehittymisessä olisi tärkeää kehittää oppimista, jossa yhdistyy niin teoria, käytäntö kuin itsesäätelytaidotkin. Vaarana oppimisprosessissa on, että teoria ja käytäntö eriytetään toisistaan (Tynjälä 2003). Vaikka mallissa olevat asiantuntijatiedon kolme osa-aluetta voidaan analyytisellä tasolla erottaa helposti toisistaan, osaamisen ja oppimisen tasolla ne eivät välttämättä ole yhtä irrallisia, vaan tiivistä integroituneita. Integratiivisessa pedagogiikassa peruslähtökohta onkin, että oppimistilanteet ja oppimisympäristöt luodaan näiden osaamistietojen pohjalta yhteen. Usein perinteisissä koulutusratkaisuissa teoria ja käytäntö ovat voineet olla toisistaan erillään, ja siten itsesäätelytiedon kehittäminen on voinut jäädä vähemmällä huomiolla (Tynjälä, Piirainen, Kurunsaari & Merikoski 2015). Integratiivisessa pedagogiikassa onkin tärkeää, että asiantuntijuudessa ei pysähdytä miettimään yhtä osatekijää, vaan toiminta koostuu intuitiivisesta ja joustavasta ajattelusta ja tiedosta. Keskeisintä on pohtia, miten näiden osatekijöiden yhdistäminen käytännössä tapahtuu riippumatta asiantuntijuuden koulutusalaista (Tynjälä 2004).

4 MENETELMÄT

4.1 Järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen aineistonkeruumenetelmä ja analyysi

Tämän soveltavan tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko etäteknologiaa hyödyntävällä liikunnallisella kuntoutuksella vaikuttavuutta MS-kuntoutuksessa ja onko tulokset sovellettavissa MS-tautia sairastavan liikunnallisen kuntoutuksen opetuksessa. Tämän tutkivan tehtävän järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen osuudessa liikunnallinen kuntoutus saattaa sisältää esimerkiksi terapeuttisen harjoittelun, fyysisen aktiivisuuden ja osallistumisen, muun vapaa-ajalla tapahtuvan toiminnan sekä osallistumisen moniammatilliseen kuntoutustoimintaan.

Kirjallisuushaku toteutettiin tammikuussa 2016 seuraavista tietokannoista: Cochrane Controlled Trials Register (CENTRAL), Comprehensive Biomedical Literature Database (EMBASE), National Library of Medicine (Ovid MEDLINE), Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature (CINAHL) ja Behavioral and Social Science Research (PsycINFO) sekä täydennettiin käsi- ja viitehauilla. Hakusanoina olivat fyysiseen aktiivisuuteen ja kuntoutus- ja terapiainterventioihin, teknologiaan ja satunnaistettuihin kontrolloituihin tutkimuksiin (RCT) liittyviä termejä. Sisäänotto-

kriteereissä hyödynnettiin PICO (Population, Intervention, Comparison, Outcome) asetelmaa, jossa P) aikuiset MS-kuntoutujat (≥ 18 -vuotiaat); I) RCT-tutkimukset, jossa etäteknologiaa on hyödynnetty missä tahansa liikunnallisessa tai fyysisessä kuntoutuksessa; C) liikunnallinen kuntoutus ilman etäteknologiaa tai esimerkiksi odotuslista (eivät saaneet kuntoutusta); O) kävelyä, liikkumista tai fyysistä aktiivisuutta kuvaavat tulosuuttajat. Alkuperäistutkimusten julkaisuajankohta rajattiin vuosiin 2000–2015, ja julkaisukieli tuli olla englanti, ruotsi, saksa tai suomi. Kaksi tutkijaa toteutti itsenäisesti alkuperäistutkimusten haun, tarkoituksenmukaisuuden arvioinnin ja interventioiden luokittelun. Eriävissä mielipiteissä käytettiin kolmannen tutkijan arviointia. Hakuprosessissa noudatettiin the Cochrane Handbook for Systematic Review of Interventions järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen ohjetta (Higgings ja Green 2011).

Tutkimusaineiston analyysissa käytettiin meta-analyysia. Meta-analyysi tehtiin Review Manager (RevMan)-ohjelmalla (Copenhagen: The Nordic Cochrane Centre, The Cochrane Collaboration, 2008) (Moher ym. 2009). Meta-analyysissa tulosuuttujille laskettiin yhdistetty vaikutus (standardoitu keskiarvojen erotus, SMD) käänteisen varianssin satunnaisten vaikutusten metodologia käyttäen. Standardoitujen keskiarvojen erotuksen tulosten tulkinnassa käytettiin suhteellista skaalaa, joka ilmoittaa tilastollisen voimakkuuden (Effect size) ryhmien väliselle erolle (skaala: voimakas >0.5 , kohtalainen $0.5-0.3$, pieni $0.3-0.1$, <0.1 heikko) (Cohen 1988).

Analyysien tuloksista muodostettiin näytönaste Käypä hoito-käsikirjan ohjeistuksen mukaisesti. Hoitosuositusryhmän käsikirjan (2012) mukaan Käypä hoidon näytönaste-luokituksessa huomioidaan tutkimusasetelma, tutkimusten laatu, tutkimusten lukumäärä, tulosten yhdenmukaisuus, kliininen merkittävyys sekä sovellettavuus. Näytön aste määritellään asteikolla A–D, jossa A kuvastaa voimakkainta ja D lievintä näytönastetta tulosuuttujasta. (Jousilahti ym. 2012.) Alkuperäistutkimusten laatu arvioitiin itsenäisesti kahden tutkijan toimesta. Laadunarviointi tehtiin Furlan ym. (2009) kaksitoistakohtaisen laadukriteerien arviointityökalua käyttäen. Tässä laadunarvioinnissa tutkimus voi saada enintään 12 laatu pistettä ja vähintään kuusi pistettä saaneita tutkimuksia voidaan pitää laadukkaina ja luotettavina tutkimuksina. (Furlan ym. 2009.) Näytön asteen määrittelyssä hyödynnettiin Furlanin laadukriteeristön lisäksi aiemmassa Kelan tutkimusprojektissa käytettyä alkuperäistutkimuksien (RCT) laadun luokittelua (Paltamaa ym. 2011, 139).

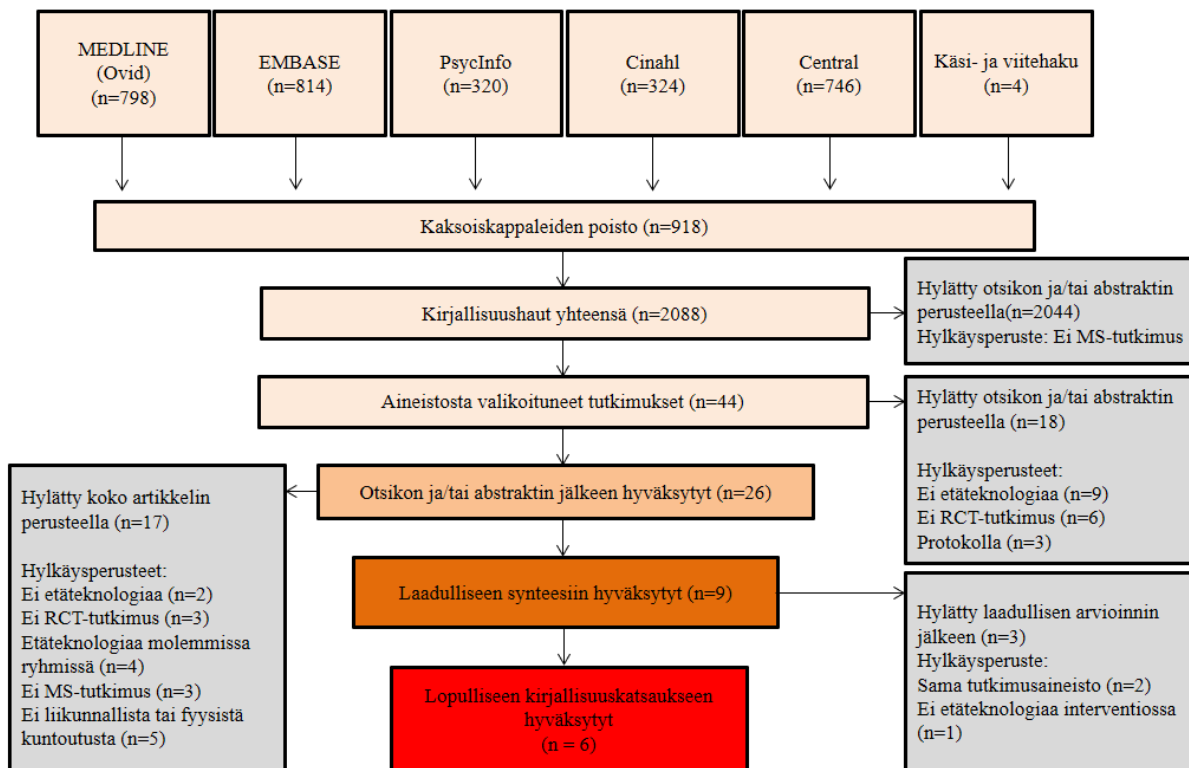
4.2 Integratiivisen pedagogiikan teoramalli

Tämän tutkivan ja kehittävän työn analyysi perustuu kahteen osaan. Ensimmäinen osa perustuu aiempaan tehtyyn järjestelmälliseen kirjallisuuskatsaukseen, jossa tutkittiin etäteknologia hyödyntävän liikunnallisen kuntoutuksen vaikuttavuutta MS-kuntoutujan kokonaisliikkumiseen. Toinen osa tutkimusaineistosta perustuu integratiivisen pedagogiikan teoramalliin. Tässä tutkimustyössä tarkastellaan tutkimusaineiston yhteyttä ja luodaan soveltavia tulkintoja siitä, miten etäteknologian ohjaus näyttäytyisi MS-kuntoutuksen fysioterapian erityisalueiden opetuksessa.

5 TULOKSET

5.1 Etäteknologian vaikuttavuus liikunnallisessa MS-kuntoutuksessa

Kirjallisuushaussa löytyi yhteensä 44 MS-tutkimusta. Löydetyistä alkuperäistutkimuksista sisäänotokriteerit täyttivät kuusi RCT-tutkimusta. Hakuprosessin vuokaavio sekä poissulkukriteerit ovat kuvattu tarkemmin kuviossa 1. Tulosten raportoinnissa noudatetaan PICO-asetelman järjestystä.



KUVIO 3. Työnkulkukaavio ja poissulkukriteerit.

RCT-tutkimuksissa (Bombardier ym. 2014; Paul ym. 2014; Sandroff ym. 2014; Dlugonski ym. 2012; Motl ym. 2011; Bombardier ym. 2008) oli yhteensä 421 kuntoutujaa, joista 211 oli koeryhmässä ja 210 kontrolliryhmässä. Osallistuneiden iän keskiarvo (keskihajonta) oli 48 (2,7) vuotta, ja vaihteluväli oli 45–53 vuotta. Osallistuneista 82 prosenttia (n=343) oli naisia. Tutkimuksien intervention kesto (keskiarvo) oli 14 viikkoa ja keston vaihteluväli oli 12–24 viikkoa. MS-kuntoutujien sairauden vaikeusaste oli kuvattu EDSS-asteikon (Expanded Disability Status Scale) tai PDSS-asteikon (Patient-determined disease step) avulla. Kuitenkaan asteikkojen ja raportointitapojen erilaisuuden vuoksi selkeitä yhtenäisiä sairauden vaikeusasteeseen liittyviä arvoja ei voitu laskea. Sairausten keston keskiarvo (keskihajonta) tutkimusten alussa oli koeryhmässä 9,4 (2,4) vuotta ja kontrolliryhmässä 9,3 (2,7) vuotta. Tautityyppi oli pääosin aaltoileva MS (relapsoiva-remittoiva), jota sairasti tutkimusten alussa 164 (77,7 %) koeryhmässä ja 167 (79,5 %) kontrolliryhmässä.

Etäteknologiaa käytettiin yhdistelmänä neljässä tutkimuksessa, joissa kolmessa oli Internet ja askelmittari (Motl ym. 2011; Dlugonski ym. 2012; Sandroff ym. 2014) ja yhdessä Internet ja puhelin (Paul ym. 2014). Kahdessa tutkimuksessa käytettiin etäteknologiana ainoastaan puhelinta (Bombardier ym. 2008; Bombardier ym. 2013). Kaikissa tutkimusten interventioissa etäteknologian käytöllä mahdollistettiin kaksisuuntainen vuorovaikutus joko Internetin tai puhelimen välityksellä. Omaseurantalaitetta (askelmittari) yksisuuntaisesti hyödynnettiin kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen rinnalla kolmessa tutkimuksessa (Motl ym. 2011; Dlugonski ym. 2012; Sandroff ym. 2014).

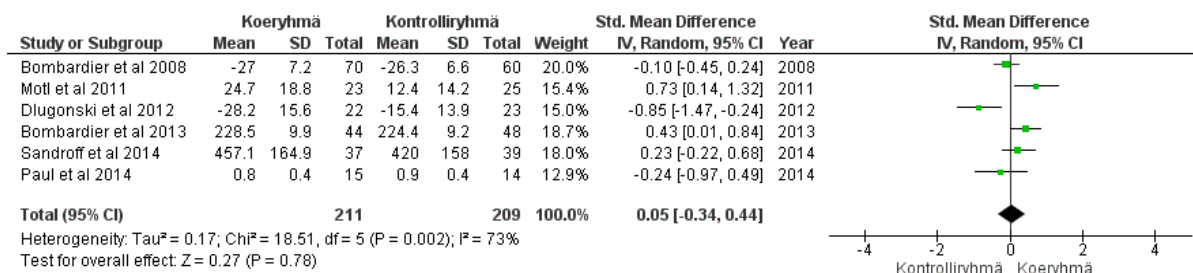
Kaikki tähän katsaukseen valitut alkuperäistutkimukset pitivät sisällään liikunnallista kuntoutusta. Etäteknologiaa hyödyntävien interventioiden sisällöt olivat viidessä tutkimuksessa fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen (Bombardier ym. 2014; Sandroff ym. 2014; Dlugonski ym. 2012; Motl ym. 2011; Bombardier ym. 2008) ja yhdessä yksilölliseen fysioterapiaharjoitteluun (Paul ym. 2014) kohdistettuja interventioita. Kolmessa tutkimuksessa (Sandroff ym. 2014; Dlugonski ym. 2012; Motl ym. 2011) fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen tähtäävän intervention sisältö perustui johonkin käyttäytymisen muutokseen liittyvään teoreettiseen suuntaukseen (käyttäytymisteoria, sosiaalis-kognitiivinen teoria). Kahdessa tutkimuksessa interventiossa oli motivaatiohaastatteluja tavoitteena lisätä MS-kuntoutujien fyysistä aktiivisuutta (Bombardier ym. 2013; Bombardier ym. 2008).

MS-tutkimuksissa etäteknologian keinoin toteutetun liikunnallisen kuntoutusintervention vaikuttavuutta verrattiin viidessä tutkimuksessa odotuslistaan (Bombardier ym. 2014; Sandroff ym. 2014;

Dlugonski ym. 2012; Motl ym. 2011; Bombardier ym. 2008) ja yhdessä tutkimuksessa tavanomaiseen fysioterapiaan ilman etäteknologiaa (Paul ym. 2014). MS-tutkimuksissa liikkumisen tulosmuuttujina käytettiin kävelykykyä mittaavia objektiivisia mittareita (Paul ym. 2014; Sandroff ym. 2014; Dlugonski ym. 2012; Bombardier ym. 2008). Paul ym. (2014) tutkimuksessa käytettiin 25 Foot Walk-testiä, Sandroff ym. (2014) tutkimuksessa kuuden minuutin kävelytestiä, Dlugonski ym. (2012) tutkimuksessa The Multiple Sclerosis Walking Scale-12 (MSWS-12) ja Bombardier ym. (2008) tutkimuksessa 90 metrin kävelytestiä. Kahdessa MS-tutkimuksessa käytettiin subjektiivisia fyysistä aktiivisuutta kuvaavia tulosmuuttujia, joissa kaikissa oli raportoitu fyysinen aktiivisuus viikkotasolla energiakulutuksena joko MET-arvoina (metabolinen ekvivalentti) minuuttia per viikko tai kilokalorin kulutuksena kiloina per viikko (kcal/kg/vko) (Bombardier ym. 2013; Motl ym. 2011).

Meta-analyysi, laadun arviointi ja näytön aste etäteknologian vaikuttavuudesta liikunnallisessa kuntoutusinterventiossa MS-kuntoutujien liikkumiseen

Liikkumisen tulosmuuttujien meta-analyysissä havaittiin, ettei etäteknologiaa hyödyntävällä liikunnallisella kuntoutusinterventiolla ollut eroa verrattuna tavanomaiseen liikunnalliseen kuntoutukseen ilman etäteknologiaa tai odotuslistaan, jotka eivät saaneet kuntoutusta ($p=0,78$, 95% luottamusväli: $-0,34 ; 0,44$).



KUVIO 4. Meta-analyysitulokset liikkumisen tulosmuuttujista.

Laadunarvioinnissa tutkimusten keskimääräinen (keskihajonta) laatu oli 7/12 (0,8). Näytön asteen arvion mukaan etäteknologiaa hyödyntävä liikunnallinen kuntoutus saattaa olla yhtä vaikuttavaa MS-kuntoutujien liikkumiseen verrattuna tavanomaiseen fysioterapiaan ilman etäteknologiaa ja odotuslistaan, jotka eivät saaneet kuntoutusta (näytön aste C).

5.2 Integratiivisen pedagogiikan teorianmallin soveltaminen järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen tuloksiin

Integratiivisen pedagogiikan mallin hyödyntämisessä keskeistä opettajalla on havaita integratiivisen pedagogiikan mallin vaiheet etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen kuntoutuksen opetuksessa. Katsauksen tuloksissa ei havaittu etäteknologiaa hyödyntävällä liikunnallisella kuntoutuksella eroa verrattuna samanlaiseen liikunnalliseen kuntoutukseen tai odotuslistaan, jotka eivät saaneet kuntoutusta. Tuloksista voidaan kuitenkin todeta, että etäteknologiaa hyödyntävä liikunnallinen kuntoutus saattaa olla yhtä vaikuttavaa verrattuna tavanomaiseen liikunnalliseen kuntoutukseen ilman etäteknologiaa. Kuviossa 4 on kuvattu keskeiset katsauksen tulokset ja niiden sijoittaminen integratiivisen pedagogiikan teorianmalliin.

Teoreettinen ja käsitteellinen tieto

Teoreettinen tieto muodostuu katsauksen tuloksista ja oman opettajuuden substanssiosaamisesta, joita voidaan pitää tämän työn teoreettisesta tasosta. Katsauksen keskeisimpinä tuloksina oli käytetyt etäteknologiat ja niiden vuorovaikutus kuntoutuksessa. Eniten etäteknologiamenetelmänä oli käytetty Internetiä, puhelinta ja askelmittaria (Paul ym. 2014, Sandroff ym. 2014, Dlugonski ym. 2012, Motl ym. 2011; Bombardier ym. 2013, Bombardier ym. 2008). Teoreettisessa tiedossa nousee esille myös opettajan aiempi substanssiosaaminen suhteessa MS-tautia sairastavan liikunnalliseen kuntoutukseen ja opetukseen, sekä opiskelijan aiempi saavutettu tietotaito opetettavasta aiheesta.



KUVIO 5. Integratiivisen pedagogiikan teoriamallin tulokset opettajan osaamisen kehittämisessä etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen kuntoutuksen opetuksessa.

Käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto

Käytännöllisessä ja kokemuksellisessa tiedossa nousee esille opettajan ja opiskelijan aiemmat kokemukset etäteknologian käytöstä arki- ja työelämässä. Katsauksen tuloksiin nähden aiemmat kokemukset Internetin, puhelimen tai askelmittarin käytöstä on opettajalle eduksi opettamisessa. Opiskelijoille näiden etäteknologisten laitteiden aiempi käyttö on taas opetuskontekstissa auttava tekijä oppimisen näkökulmasta. On oletettavaa, että pelkästään etäteknologian käytössä (esimerkiksi puhelin tai Internet) on jossain muussa kontekstissa opettajalla tai opiskelijalla aiempaa kokemusta. Opettajalla käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto muodostuu myös omista kokemuksista MS-tautia sairastavan henkilön kuntoutuksen opetuksesta ja mahdollisesta aiemmasta fysioterapeutin työstä, sekä opiskelijalla mahdollisesti aiempien työharjoittelujen tai aiempien elämäkokemusten kautta (esimerkiksi MS-tautia sairastava perheenjäsen).

Itsesäätelytieto

Itsesäätely perustuu opettajan osaamisessa pääosin itsereflektioon. Opettajan on tärkeää havaita etäteknologisen käytön merkitys suhteessa MS-tautia sairastavan kuntoutuksen kontekstiin. Myös opetuksen resurssit ja aikataulutus tulee ottaa huomioon. Katsauksen tulosten mukaan etäteknologi-

an vuorovaikutus tapahtui niin sanotusti kaksisuuntaisena, eli hoitohenkilöstö oli antanut etäteknologian kautta ohjeita kuntoutujalle ja kuntoutuja vastaavasti joko syöttänyt tietojaan etäteknologian kautta hoitohenkilöstölle tai keskustellut niistä suoraan hoitohenkilökunnan kanssa etäteknologian kautta (Paul ym 2014, Sandroff ym. 2014, Dlugonski ym. 2012, Motl ym. 2011; Bombardier ym. 2013, Bombardier ym. 2011). Tämä vaatii opettajalta sekä etäteknologian käyttöä, että ihmisläheistä otetta vuorovaikutuksellisuuden ja sosiaalisten taitojen näkökulmista. Itsereflektiona on tärkeää pohtia omia vuorovaikutustaitoja suhteessa opetukseen ja etäteknologiaan. Myös opiskelijoiden osaamisen, ja ”must know” tai ”should know”-tasojen havaitseminen ja niiden reflektointi suhteessa etäteknologiseen vuorovaikutukseen on tärkeää.

Etäteknologian käytön suhteen on myös opettajan hyvä suhtautua kriittisesti. Etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen kuntoutuksen tutkimuksia on vielä olemassa vähän, ja sen integroiminen opetukseen saattaa olla kyseenalaistettavissa heikonlaisen näytön vuoksi. Sen vuoksi etäteknologian hyödyntäminen laaja-alaisemmin kuntoutuksessa voisi olla parempi vaihtoehto, jossa opetuksessa voitaisiin lähestyä joko laajemman kuntoutusnäkökulman kautta tai pelkästään etäteknologian kautta.

Opettajan osaamiseen kytkeytyy myös malliin liittyvät välittävät välineet. Etäteknologian osalta etäteknologia on yksi väline, jota opetetaan. Opetusmenetelmissä etäteknologian opettamisessa voitaisiin käyttää esimerkiksi videoita havainnollistamaan etäteknologian vaikuttavuutta liikunnallisessa kuntoutuksessa, jos itse etäteknologioita ei ole käytössä. Internet-pohjaisia liikunnallisia kuntoutusintervention sisältöjä voisi esitellä opiskelijoilla virtuaalisesti. Oppimisen näkökulmasta välineinä voivat toimia erilaiset oppimispäiväkirjat, ryhmäkeskustelut, opiskelijoiden vertaistuen kautta saadut kokemukset ja erilaiset ryhmätehtävät.

Sosiokulttuurinen tieto

Etäteknologian käytössä korostuu etäteknologisen laitteen käyttö fyysisesti poissa hoitohenkilökunnan ohjauksesta. Kuntoutujan näkökulmasta tämä voi tarkoittaa kotiympäristöä siten, että etäteknologian kautta mahdollistetaan kuntoutus kotioloissa eikä hoitolaitoksessa. Se voi tarkoittaa myös näiden yhdistelmiä. Opettajan ja opiskelijan näkökulmista etäteknologian opettamisessa usein tilana on koulutustilat, mutta etäteknologia voi mahdollistaa myös kotiympäristön hyödyntämisen.

Kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen taso

Aiempien välittävien välineiden avulla mahdollistetaan oppijan ja opettajan välinen sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen taso. Oppijana tässä yhteydessä voidaan pitää joko opiskelijaa ja/tai kuntoutujaa. Opettajan osaamisen kehittämisessä nämä tasot on hyvä huomioida esimerkiksi pedagogisten välineiden valinnassa ja etäteknologian vuorovaikutuksen mahdollistamisessa. Kun opetustilannetta suunnitellaan, olisi hyvä huomioida miten opetettavan aiheen oppiminen on milläkin välineillä mahdollista.

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko etäteknologiaa hyödyntävällä liikunnallisella kuntoutuksella vaikuttavuutta ja mitä tekijöitä opettajan osaamisessa tarvitaan etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen MS-kuntoutuksen opetuksessa.

6.1 Etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen kuntoutuksen vaikuttavuustulosten tarkastelua

Aiemmin ei ole tehty MS-kuntoutuksesta järjestelmällistä kirjallisuuskatsausta, jossa tavoitteena oli selvittää etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen kuntoutuksen vaikuttavuutta. Etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen kuntoutusintervention vaikuttavuudessa MS-kuntoutujien liikkumiseen ei ollut eroa verrattuna tavanomaiseen liikunnalliseen kuntoutukseen ilman etäteknologiaa ja odotuslistaan, jotka eivät saaneet kuntoutusta.

Tässä katsauksessa vertailuryhmä oli pääasiassa odotuslistalla olevat kontrolliryhmät (Bombardier ym. 2008; Motl ym. 2011; Dlugonski ym. 2012; Bombardier ym. 2013; Sandroff ym. 2014) ja vain yhdessä kontrolliryhmässä oli tavanomainen liikunnallisen kuntoutus (Paul ym. 2014). Katsauksen kohdejoukon osalta voimme kuitenkin olettaa, että MS-tautia sairastavat henkilöt ovat saattaneet saada jonkinlaista kuntoutusta myös odotuslistalla ollessaan, vaikka tätä ei ollut raportoitu alkupe-

räistutkimuksissa. Tutkimusten kontrolliryhmä voidaan olettaa kuvastavan enemmän vertailuryhmää, jossa kuntoutujat ovat saaneet tavanomaista kuntoutusta. Tämän katsauksen tuloksia ei voida verrata suoraan aikaisempiin tuloksiin, koska tämä katsaus on tiettävästi ensimmäinen, jossa on tutkittu etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen kuntoutuksen vaikuttavuutta MS-kuntoutujilla. Kuitenkin myös tässä katsauksessa havaittiin samansuuntaisia tutkimusten vähyyteen ja tutkimusten heterogeenisyyteen liittyviä ongelmia kuin Khan ym. (2015) laajemmassa, muuhunkin kuin liikunnalliseen kuntoutukseen, liittyvässä katsauksessa puhelinohjauksen vaikuttavuudesta. MS-taudin Käypä hoito-suosituksessa MS-kuntoutujien kävelynopeuden ja -kestävyyden on todettu näytön asteeksi C eli kävelynopeus ja -kestävyys saattavat parantua spesifillä kävelyharjoittelulla (C). Myös fysioterapialla lienee tehokas vaikutus toimintahaitan lieventämiseen liikuntakykyyn (C) (MS-tauti 2014). Voidaan todeta, että tämän katsauksen tutkimukset etäteknologian soveltavuudesta ovat linjassa aiempien kävelyn ja liikkumisen näytön astekatsauksiin, koska eroa ei tavanomaiseen liikunnalliseen kuntoutukseen havaittu. Siten tulokset olisi sovellettavissa suomalaiseseen väestöön.

Liikunnallisessa kuntoutusinterventiossa MS-taudin osalta on vielä kovin vähän hyödynnetty etäteknologiaa liikkumisen tai fyysisen suoritus- tai toimintakyvyn parantamiseksi. MS-kuntoutuksessa oli hyödynnetty puhelimen lisäksi Internetiä, askelmittareita ja näiden yhdistelmiä, mutta tutkimusten vähyys nousi esille myös MS-tutkimuksissa (Bombardier ym. 2014; Paul ym. 2014; Sandroff ym. 2014; Dlugonski ym. 2012; Motl ym. 2011; Bombardier ym. 2008). Eniten MS-kuntoutuksen etäteknologiaa hyödyntävissä interventioissa oli käytetty Internetiä (n=4), puhelinta (n=3) ja askelmittaria (n=3), ja kolmessa MS-tutkimuksessa oli käytetty yhdistelmänä Internetiä ja askelmittaria sekä yhdessä tutkimuksessa Internetiä ja puhelinta. Alkuperäistutkimusten interventioiden sisällöt vaihtelivat paljon. Kaikissa yhteistä oli liikunnallinen kuntoutusinterventio, mutta liikunnallisen kuntoutuksen sisältö, intensiteetti, laajuus, teho ja määrät vaihtelivat tutkimusten kesken. Tulosmuuttujat pitivät sisällään myös sekä subjektiivisia että objektiivisia mittareita, eikä yksittäistä mittaria noussut esille tulosmuuttujissa.

6.2 Integratiivisen pedagogiikan teorianmallin tulosten tarkastelua

MS-taudin liikunnallisen kuntoutuksen opetuksen erityispiirteissä etäteknologian osalta on tärkeää huomioida etäteknologian käyttömahdollisuudet, kuntoutujan kokonaisvaltainen toimintakyky, kuntoutujien fyysiset ja kognitiiviset taidot etäteknologian käytössä, kuntoutujan ja fysioterapeutin vuo-

rovaikutustaidot ja etäteknologian rohkea kokeilu kuntoutuksessa. MS-kuntoutuksessa ja siihen liittyvässä opetuksessa on tärkeää huomioida, mikä etäteknologia soveltuisi kenellekin MS-kuntoutujalle. Tätä yksilöllisyyden tarvetta on tärkeää myös korostaa MS-taudin fysioterapian erityispiirteiden opetuksessa. MS-tautia sairastavan kokonaisvaltaisen toimintakyvyn tutkimisen jälkeen on tärkeää pohtia, mihin kuntoutuksen osa-alueeseen mahdollinen etäteknologia olisi hyödyllinen.

Integratiivisessa pedagogiikassa yhtenä tavoitteena on luoda oppimisympäristöjä ja oppimistilanteita, jossa opiskelija tai kuntoutuja pystyy yhdistämään teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tasoja. Oppimisympäristö ja -tilanne tulee olla luotuna siten, että opiskelija tai kuntoutuja voi yhdistää, kytkeä ja integroida näitä tiedon tasoja. Tähän vaaditaan korkeatasoista asiantuntijuutta. Mallin yhtenä lähtökohdanna on, että oppimista tuetaan tilannesidonnaisesti hyödyntäen integraatioon soveltuvia välineitä, kuten oppimispäiväkirjoja, keskusteluja ja ohjausta (Tynjälä 2008). Tässä tutkimustehtävässä integraation työväline oli kuntoutukseen liittyvä etäteknologia ja siihen liittyvä ohjaus ja integratiivisen pedagogiikan näkökulmana oli opettajuus ja opettajan teoreettiset, käytännölliset ja itsesäätelytaidot. Integratiivinen pedagogiikka sopi MS-taudin liikunnalliseen kuntoutukseen sen etäteknologisen luonteen vuoksi. Järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan todeta, että etäteknologiaa on vielä vähän hyödynnetty MS-kuntoutuksessa. Tulevaisuudessa tämä tulee teknologisen kehityksen myötä lisääntymään, ja sen osalta myös fysioterapian opetuksessa tulee etäteknologiset menetelmät huomioida opetuksessa. Integratiivinen pedagogiikka sopii myös ammatilliseen koulutukseen, koska sen avulla koulutuksessa voidaan yhdistää teoreettinen osuus myös käytäntöön.

Etäteknologian välineiden opettaminen liikunnallisen kuntoutuksen opetuksessa on vielä tällä hetkellä haastavaa aikuisneurologisella kentällä, ja teknologian ala on nopeasti kehittyvää. Usein etäteknologioita on käytössä monia, ja sisällöltään tämänkin katsauksen mukaan kovin erilaisia. On haastavaa selvittää yksittäisen etäteknologian vaikuttavuutta, koska luotettavien tutkimusten määrä etenkin aikuisneurologisten kuntoutujien kohdalla on vielä vähäistä. Tarvitaankin enemmän vielä tutkimusnäyttöä etäteknologian hyödyistä eri kohderyhmille, ja sen kautta myös kokemuksia niin kliinisessä työssä kuin opetuksessakin. Opetuksen näkökulmasta tulee pohtia, onko tarpeen lähestyä etäteknologian opetukseen kuntoutuksessa kohderyhmän näkökulmasta, kuntoutuksen laajemmasta näkökulmasta vai pelkästään etäteknologian näkökulmasta?

Integratiivisen pedagogiikan malli tulee nähdä soveltavana, jossa mahdollistetaan eri tavoin erilaisia opetus- ja oppimismenetelmiä (Tynjälä, Piirainen, Kurunsaari & Merikoski 2015). Etäteknologian opetuskäyttöön esimerkiksi kuntoutusalalla tämä soveltuisi hyväksi työvälineeksi integroimaan etäteknologiaa opetusaiheena kuntoutuksessa. Tällöin on tärkeää pohtia muun muassa seuraavia näkökulmia: onko kuntoutujalla riittävästi tietotaitoa ja ymmärrystä etäteknologian käytöstä?; Miten etäteknologiaa voitaisiin käytännössä opettaa tuleville kuntoutuksen ammattilaisille?; Onko ympäristössämme teknillistä valmiutta ottaa etäteknologia käyttöön kuntoutuksessa?; Onko opetusympäristössä teknillistä valmiutta opettaa etäteknologian käyttöä kuntoutuksessa?; Millä pedagogisilla välineillä mahdollistettaisiin mahdollisimman paras oppimistulos etäteknologian hyödynnettävyydestä kuntoutuksessa? Integratiivista pedagogiikan mallia voidaan hyödyntää niin opettaja-opiskelija-asetelmaan opettamisen tai opettajuudenkin kehittämisessä kuin myös asiantuntija-kuntoutuja-asetelmaan esimerkiksi etäteknologian käytön näkökulmasta.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen vahvuutena on pitkälle rajatut sisäänottokriteerit, joissa on hyödynnetty järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen johdonmukaista etenemistä Cochrane-katsauksien tarkistuslistaa hyödyntäen (Moher ym. 2009). Katsauksen raportoinnissa on käytetty katsauksien tarkistuslistan Amstar ohjeistusta (2016), josta tuloksena oli 11/12. Yhdessä tarkistuslistan kohdassa jäi pisteittä, koska tässä katsauksen analyseissa ei ole tutkittu tarkemmilla analyyseilla heterogeenisyyden syitä (esimerkiksi Pearsonin testi tai meta-regressio). Tutkimusten haut, valinnat ja laadun arvioinnit tehtiin kahden itsenäisen tutkijan toimesta. Eriävissä mielipiteissä käytettiin kolmatta tutkijaa. Meta-analyysissä tarkasteltiin mahdollista julkaisuharhaa suppilokuvaajan (funnel plot) avulla. Tarkastelu antoi viitteitä siitä, että meta-analyysiin sisältyviin tutkimuksiin saattaa liittyä julkaisuharhaa. Järjestelmällisessä kirjallisuuskatsauksessa heikkoutena voidaan pitää kontrolliryhmien heterogeenisyyttä (odotuslista, tavanomainen fysioterapia), joten myöskään analyyseissa ei ole otettu huomioon ainoastaan yhtä vertailuasetelmaa tutkimusten vähyden vuoksi. Tulevaisuudessa etäteknologian vaikuttavuutta tutkivia RCT-tutkimuksia tarvitaan lisää, jotta voidaan alkuperäistutkimukset luokitella kontrolli-intervention mukaan.

Valittujen alkuperäistutkimuksien intervention sisällöt vaihtelivat toisistaan. Samansuuntaisia puutteita on raportoitu myös aiemmissa järjestelmällisissä kirjallisuuskatsauksissa (Sjögren ym. 2013; Richards ym. 2013). Kliinistä ja opetuksellista hyötyä voivat heikentää etäteknologian käytön suuri variaatio tutkimukseen valikoitujen alkuperäistutkimusten osalta. Myös yhdistelmä-etäteknologian käyttö voidaan nähdä puutteena, sillä katsauksessa ei voitu erottaa yksittäisen etäteknologian käyttöä toisesta etäteknologiasta intervention sisällä. Myös etäteknologian hyöty muusta intervention sisällöstä jää epäselväksi.

Integratiivisen pedagogiikan mallista luotu synteesi on yhden tutkijan käytännön ja kokemuksellisen taidon johtopäätöksiä. On mahdollista, että toinen tutkija tai esimerkiksi tarkempi laadullinen analyysi tai laadullinen tutkimusasetelma laadullista analyysia hyödyntäen antaa erilaisemman tutkimustuloksen. Siitä huolimatta tämä tutkimus osoittaa, että integratiivisen pedagogiikan mallin avulla voidaan hyödyntää tutkimustuloksien soveltamista käytännön opetukseen niin fysioterapeutin ja kuntoutujan välillä kuin myös opettajan ja opiskelijan välilläkin.

6.4 Johtopäätökset

Etäteknologiaa hyödyntävällä liikunnallisella kuntoutuksella ei ollut vaikuttavuudessa eroa MS-kuntoutujien liikkumiseen verrattuna kontrolliryhmään, jossa oli tavanomaista liikunnallista kuntoutusta ja odotuslistaa, jotka eivät saaneet kuntoutusta. Etäteknologiaa hyödyntävä liikunnallinen kuntoutus saattaa olla yhtä vaikuttavaa MS-kuntoutujien liikkumiseen verrattuna tavanomaiseen kuntoutukseen ilman etäteknologiaa ja odotuslistaan, jotka eivät saaneet kuntoutusta (näytön aste C).

Etäteknologiaa hyödyntävän liikunnallisen kuntoutuksen tulokset ovat sovellettavissa integratiivisen pedagogiikan mallia hyödyntäen opetukseen. Tämä tutkimus osoittaa, että integratiivinen pedagogiikka mahdollistaa tutkimustuloksien soveltamisen käytännön opetustyöhön. Jatkotutkimuksia kuitenkin tarvitaan integroivasta pedagogiikan soveltumisesta kuntoutuksen opetuskenttään.

LÄHTEET

Amstar 2016. Amstar checklist. Saatavissa: <http://amstar.ca/Amstar_Checklist.php>. Viitattu 21.3.2016.

Bombardier, C. H., Edhe, D. M., Gibbons, L. E. ym. 2013. Telephone-based physical activity counseling for major depression in people with multiple sclerosis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 81 (1), 89–99.

Bombardier, C. H., Cunniffe, M., Wadhvani, R. ym. 2008. The efficacy of telephone counseling for health promotion in people with multiple sclerosis: a randomized controlled trial. *Archives of Physical Medicine Rehabilitation* 89, 1849–1855.

Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second edition. Department of Psychology, New York University New York, New York. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale; New Jersey.

Dlugonski, D., Motl, R. W., Mohr, D. C. ym. 2012. Internet-delivered behavioral intervention to increase physical activity in persons with multiple sclerosis: sustainability and secondary outcomes. *Psychology, Health & Medicine* 17 (6), 636–651.

Dlugonski, D., Pilutti, L. A., Sandroff, B. M. ym. 2013. Steps per day among persons with multiple sclerosis: variation by demographic, clinical, and device characteristics. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* 94, 1534–1539.

Finlayson, M., Preissner, K., Cho, C. ym. 2011. Randomized trial of a teleconference-delivered fatigue management program for people with multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis Journal* 17 (9), 1130–1140.

Furlan, A., Pennick, V., Bombardier, C. ym. 2009. Updated Method Guidelines for Systematic Reviews in the Cochrane Back Review Group 34 (18), 1929–1941.

Goldman, M. D., Motl, R. W., Scagnelli, J. ym. 2013. Clinically meaningful performance benchmarks in MS: timed 25-foot walk and the real world. *Neurology* 81, 1856–1863.

Gosney, J. L., Scott, J. A., Snook, E. M. ym. 2007. Physical activity and multiple sclerosis: validity of self-report and objective measures. *Family & Community Health* 30 (2), 144–150.

Higgins, J. P. T., Green, S. (toim) 2011. *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. The Cochrane Collaboration. Saatavissa: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470712184.fmatter/pdf>>. Viitattu 27.1.2016.

- Jousilahti, P., Jousimaa, J., Komulainen, J. ym. 2012. Hoitosuositusryhmien käsikirja, osa II. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, Käypä Hoito. Saatavissa: <<http://www.kaypahoito.fi/documents/10184/12762/hoitosuositusryhmien-kasikirja.pdf>>. Viitattu 23.3.2016.
- Khan, F., Amaty, B., Kesselring, J. ym. 2015. Telerehabilitation for persons with multiple sclerosis. A Cochrane review. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine* 51 (3), 311–325.
- Mohagheghi, P., Conradi, R. 2006. Vote-Counting or Combing Quantitative Evidence from Empirical studies – an example. ISESE`6, September 21–22, 2006. Saatavissa: <<http://www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/parastoo/isese06-votecounting.pdf>>. Viitattu: 21.1.2016.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. ym. 2009. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses. The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine* 151, 264–269.
- Mohr, D. C., Hart, S. L., Julian, L. ym. 2005. Telephone-administered psychotherapy for depression. *Archives of General Psychiatry* 62: 1007–1014.
- Moss-Morris, R., McCrone, P., Yardley, L. ym. 2012. A pilot randomized controlled trial of an internet-based cognitive behavioural therapy self-management programme (MS Invigor8) for multiple sclerosis fatigue. *Behaviour Research and Therapy* 50, 415–421.
- Motl, R. W., Dlugonski, D. 2011. Increasing Physical Activity in Multiple Sclerosis Using a Behavioral Intervention. *Behavioral Medicine* 37 (4): 125–131.
- Motl, R. W., Dlugonski, D., Wójcicki, T. R. ym. 2011. Internet intervention for increasing physical activity in persons with multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis Journal* 17 (1), 116–128.
- Motl, R. W., McAuley, E., Snook, E. M. ym. 2009. Physical activity and quality of life in multiple sclerosis: intermediary roles of disability, fatigue, mood, pain, self-efficacy and social support. *Psychology, Health & Medicine* 14 (1), 111–124.
- Motl, R. W., McAuley, E., Snook, E. M. 2005. Physical activity and multiple sclerosis: a meta-analysis. *Multiple Sclerosis Journal* (4), 459–463.
- MS-tauti 2015. Fysioterapia sekä käveleminen ja liikkuminen MS-taudissa. Käypä hoito-suositus. Saatavissa: <<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=nak07905>>. Viitattu 17.3.2016.
- Ng, A. V., Kent-Braun, J. A. 1997. Quantification of lower physical activity in persons with multiple sclerosis. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 29, 517–523.

Neuroliitto 2016. Ms-tauti. Saatavissa: < <http://www.neuroliitto.fi/ms-tauti>>. Viitattu 13.3.2016.

Paltamaa, J., Karhula, M., Suomela-Markkanen, T. toim. 2011. Hyvän kuntoutuskäytännön perusta. Käytännön ja tutkimustiedon analyysistä suosituksiin vaikeavammaisten kuntoutuksen kehittämishankkeessa. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

Petajan, J. H., White, A. T. 1999. Recommendations for physical activity in patients with multiple sclerosis. *Sports Medicine* 27 (3), 179–191.

Paul, L., Coulter, E.H., Miller, L. ym. 2014. Web-based physiotherapy for people moderately affected with multiple sclerosis; quantitative and qualitative data from a randomized, controlled pilot study. *Clinical Rehabilitation* 28 (9), 924–935.

Pilutti, L. A., Dlugonski, D., Sandroff, B. M. ym. 2014. Internet-delivered lifestyle physical activity intervention improves body composition in multiple sclerosis: preliminary evidence from a randomized controlled trial. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* 95, 1283–1288.

Richards, J., Thorogood, M., Hillsdon, M. ym. 2013. Face-to-face versus remote and web 2.0 interventions for promoting physical activity. *Cochrane Database Syst Rev*. doi: 10.1002/14651858.CD010393.

Rudick, R. A., Miller, D. M. 2008. Health-Related Quality of Life in Multiple Sclerosis: Current evidence, measurement and effects of disease severity and treatment. *CNS Drugs* 22 (10), 827–839.

Ruutiainen, J., Viita, A-M., Hahl, J. ym. 2015. Burden of illness in multiple sclerosis (DEFENSE) study: The costs and quality of life of Finnish patients with multiple sclerosis. *Journal of Medical Economics*, doi: 10.3111/13696998.2015.1086362.

Sandroff, B. M., Klaren, R. E., Pilutti, L. A. ym. 2014. Randomized controlled trial of physical activity, cognition, and walking in multiple sclerosis. *Journal of Neurology* 261, 363–372.

Sjögren T, Haapakoski M, Heinonen A. 2013. Teknologian käyttö ja vaikuttavuus liikuntaan liittyvissä interventiotutkimuksissa–järjestelmällinen katsaus. *Liikunta ja Tiede* 50(1), 40–49.

Spain, R.I., St George, R.J., Salarian, A ym. 2012. Body-worn motion sensors detect balance and gait deficits in people with multiple sclerosis who have normal walking speed. *Gait Posture* 35, 573–578.

Tynjälä, P., Häkkinen, P., Hämäläinen, R. 2015. TEL@work – Towards integration of theory and practice. *British Journal of Education Technology* 45 (6), 990–1000.

Tynjälä, P., Piirainen A., Kurunsaari, M. & Merikoski, H. 2016. Ohjaus ja neuvonta kuntoutuksessa – pedagogisia lähtökohtia. (artikkeli arvioinnissa).

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

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 25 (2), 174–190.

Tynjälä, P. 2003a. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) Tieto työ ja ammattitaito – Knowledge work and occupational competence. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 85–108.

Tynjälä, P. 2003b. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Yildiz, M. 2012. The impact of slower walking speed on activities of daily living in patients with multiple sclerosis. *International Journal of Clinical Practice* 66, 1088–109.

6. VERTAISARVIOINNIN HYÖDYNTÄMINEN FYSIOTERAPIAOPISKELI- JOIDEN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN TUKENA TYÖHARJOITTELUN ASIAKASTILANTEISSA

Laura Lustig

JOHDANTO

Virtasen ym. (2011) mukaan ammatilliset oppilaitokset olivat varsin irrallisia työelämästä 1900-luvun loppupuoliskolle saakka ja niin sanotut työelämätaidot opittiin oppilaitoksen seinien sisällä. 2000-luvulla alkoi työssäoppimisjärjestelmä, joka sisällytti ammatillisiin tutkintoihin puoli vuotta työssä oppimista jaettuna pitkin opintoja. Järjestelmä on yhdistänyt oppilaitoksen ja työelämän, minkä myötä opiskelijat ovat saavuttaneet entistä enemmän työelämän vaatimuksia vastaavia tietoja ja taitoja. Sosiaali- ja terveysalalla työssä oppiminen on toteutunut jo ennen järjestelmän syntyä, mutta tämän myötä työelämälähtöisyys on vakiintunut entisestään (Virtanen ym. 2011).

Tynjälän (2011) mukaan nykyajan työelämä on vaativaa, sillä oman substanssiosaamisen lisäksi yksilön tulee hallita myös muita taitoja, kuten vuorovaikutusosaamista ja tietotekniikan taitoja, joihin tulisi saada valmiuksia jo opiskeluaikana. Työelämän nopea muutos painottaa elinikäisen oppimisen mallia sekä nopeaa sopeutumista muutoksiin (Tynjälä 2011).

Aikuiskoulutuksessa opiskelu nähdään yleensä osana jonkin alan asiantuntijaksi kasvamista (Hakkarainen 2000). Tähän prosessiin liittyy sekä opiskelijan asiantuntijaidentiteetin kehittyminen että sen liittäminen osaksi opiskelijan yksilöllistä identiteettiä (Hakkarainen 2000). Palonen ja Gruber (2011) korostavat, että asiantuntijuus ei ole pelkästään yksilöllinen ominaisuus vaan siihen liittyy kiinteästi myös yhteisöllinen näkökulma.

Wengerin (1999) mukaan oppiminen on sosiaalinen ja yhteisöllinen prosessi, jossa yksilö oppii vuorovaikutuksen keinoin osallistumalla yhteisön toimintaan. Aikaisemmat käsitykset yksilön kognitiivisen toiminnan kautta syntyvästä riittämättömästä ja yksipuolisesta oppimisesta ovat muuttuneet ja nykyisin sosiaalisemman sekä yhteisöllisemmän oppimisen hyödyntäminen opetuksessa on

lisääntynyt (Koivula 2013). Myös Brookfield (2013, 117) korostaa, että opiskelija oppii itseohjautuvasti erilaisissa ryhmissä. Brookfieldin (2013, 64) mukaan ryhmässä toteutuvalla keskustelulla voidaan edistää opiskelijan osallisuutta omaan oppimiseensa sekä sitä kautta syventää ymmärrystä opitusta aiheesta.

Penttisen ym. (2011) mukaan vertaistuki liitetään oppimisen tukemisen muotoihin sekä sosiaalisen pääoman vahvistamiseen. Vertaisryhmässä jaetaan kokemuksia ja uusia näkökulmia, annetaan palautetta sekä saadaan tukea ja luottamusta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että toisista opiskelijoista koostuva vertaisryhmä vahvistaa sosiaalista integroitumista, mutta tukee myös opiskelua. Ongelmat opiskelussa ovat usein yhteydessä muun muassa vähäisiin opiskelutoverisuhteisiin. Parhaimmillaan opiskelijoiden kaverisuhteet voivat vahvistaa opiskelijan ammatillista identiteettiä sekä sitoutumista opintoihin (Penttinen ym. 2011).

Oppimisen tukena käytetään arviointia. Atjosen (2007, 19-21) mukaan arviointi tarkoittaa prosessin tai tulosten arvon määrittämistä. Arvo määritetään vertaamalla oppimisen tulosta sille asetettuihin tavoitteisiin. Arvottaminen vaatii arvioitsijalta ymmärrystä siitä, mitä hän on tekemässä analysoidessaan tiettyä kohdetta (Atjonen 2007, 19-21). Perinteisesti arviointi nähdään opettajälhtöisenä. Opettajälhtöinen arviointi ei kuitenkaan nykyisessä mittakaavassa ole enää mahdollista, sillä opiskelijamäärät lisääntyvät ja opettajan resurssit vähentyvät, minkä vuoksi tarvitaan uusia ratkaisuja arviointiin (Atjonen 2007, 85-87).

Atjosen (2015, 108-110) mukaan yksi kehittävän arvioinnin piirteistä on arvioinnin kohteena olevien osallistaminen arviointiin, jolloin heidän toimijuus kasvaa tukien yhteistoiminnallisen ja osallistavan oppimisen näkökulmaa. Osallistavia arviointimenetelmiä ovat muun muassa itsearviointi ja vertaisarviointi (Atjonen 2007, 85-87). Tulevaisuudessa esimerkiksi vertaisarvioinnilla voisi olla mahdollista kompensoida opettajälhtöisen arvioinnin vähentymistä sekä lisäksi tukea osallistavaa oppimista (Atjonen 2007, 85-87).

Tämän työn tarkoituksena on selvittää fysioterapiaopiskelijoiden näkemyksiä vertaisarvioinnin hyödyntämisestä ammatillisen kehittymisen tukena työharjoittelujen asiakastilanteissa Metropolia ammattikorkeakoulun Positia-palveluissa sekä luoda heidän näkemyksiensä pohjalta työkalu vertaisarviointiin. Positia on Metropolia ammattikorkeakoulun opiskelijoiden työharjoittelupaikka.

Positia tarjoaa toimintakyky- ja hyvinvointipalveluita asiakkaille ilman lääkärin lähetettä. Terapiatilanteet ovat ohjattuja oppimistilanteita, joissa on kerralla läsnä useita opiskelijoita (Metropolia ammattikorkeakoulu 2014).

2. FYSIOTERAPIAOPISKELIJOIDEN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

2.1 Asiantuntijuus käsitteenä

Palosen ja Gruberin (2011) mukaan asiantuntijuudella viitataan jonkin asian tietämiseen, arviointiin sekä ennakointiin. Asiantuntijuudella voidaan tarkoittaa myös varsinaista toimintaa tai tekemistä. Asiantunteva toiminta on pääosin alakohtaista, mutta asiantuntijuuteen kehittämisessä on kuitenkin huomattavan samankaltaisia piirteitä alasta riippumatta (Palonen & Gruber 2011).

Tynjälän (2011) mukaan asiantuntijuus koostuu teoreettisesta ja käsitteellisestä tiedosta, käytännöllisestä ja kokemuksellisesta tiedosta, itsesäätelytiedosta tai toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta sekä sosiokulttuurisesta tiedosta. Teoreettinen tieto on muodollista tietoa, jota voi oppia esimerkiksi kirjallisuudesta. Käytännöllinen tieto, eli taito, syntyy kokemuksen ja toiminnan kautta. Itsesäätelytieto rakentuu reflektiotaiteiden kehittyessä, kun yksilö arvioi omaa toimintaansa ja sen seuraamuksia. Toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta on sen sijaan kyse, kun reflektointi kohdistuu oman itsen ulkopuolelle esimerkiksi työyhteisöön. Edellä mainitut kolme tiedon ulottuvuutta ovat yksilöllisiä persoonallisen tiedon muotoja. Neljäs ulottuvuus liittyy erilaisten sosiaalisten käytänteiden sekä työvälineiden tietouteen, josta esimerkkinä on työyhteisön ”kirjoittamattomat” säännöt. Nämä neljä elementtiä kuitenkin liittyvät tiiviisti toisiinsa, minkä vuoksi asiantuntijuutta kehittäessä tulisi kiinnittää huomiota eri elementtien yhteensulautumiseen eikä niinkään yksittäisiin osa-alueisiin (Tynjälä 2011).

2.2 Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen

Palosen ja Gruberin (2011) mukaan osaaminen on alkuun satunnaista, mutta vahvistuu ammatillisen taidon parantuessa sekä omien reflektiotaiteiden kehittyessä. Oman toiminnan arviointi ja muuttaminen ovat avaintekijöitä asiantuntijuuden kehittämisessä. Pelkän toiminnan toistamisen ja pitkän kokemuksen ei uskota kehittävän asiantuntijuutta vaan asiantuntijuuden kehittyminen vaatii laadu-

kasta ja vaihtelevaa harjoittelua. Taitava osaaminen syntyy ryhmien ja asiantuntijayhteisöjen yhteisen toiminnan tuloksena. Yksilöiden toimintamallit, tieto sekä käytännön pohjalta rakentunut ymmärrys muodostavat asiantuntijuuden perustan (Palonen & Gruber 2011).

Palosen ja Gruberin (2011) mukaan osaamisen vakaudella viitataan henkilön kykyyn suoriutua tiettyjen tehtävien vaatimuksista tasaisen varmasti. Yksittäiset osaamiset eivät vielä osoita asiantuntijuutta vaan saattavat olla kokeilun ja sattuman summa. Asiantuntijuus vaatii päättelyä sekä omaan alaan liittyviä loogisia toimintaperiaatteita. Osaaminen ja tietäminen ovat jakautuneet eri toimintaympäristöihin ja ihmisten keskuuteen eikä yleisasiantuntijuuteen tulisi pyrkiä (Palonen & Gruber 2011).

Palonen ja Gruber (2011) painottavat, että asiantuntijuus perustuu rutiineihin, jotka ovat ammatillisia käytänteitä. Asiantunteva toiminta on parhaimmillaan tutussa toimintaympäristössä ja saattaa häiriintyä vieraassa ympäristössä. Vaikka osaaminen on rutinoitua, tarvitsee se pysyäksensä yllä ja kehittyäkseen jatkuvaa harjoittelua. Asiantuntijuuden kehittymiseen liittyy useiden virheiden ja epäonnistuneiden suoritusten reflektointi sekä kriittinen analysointi. Taitavassa toiminnassa ollaan harvoin riippuvaisia tietoisista ratkaisuksista, mutta kuitenkin uudenlaisen tilanteen tullessa vastaan, asiantuntija pystyy muuttamaan aiempaa toimintasuunnitelmaansa (Palonen & Gruber 2011).

Asiantuntijuus ei ole pelkästään yksilön sisäinen ominaisuus vaan se kehittyy ja ilmenee sosiaalisessa ympäristössä sekä kulttuurissa (Paloniemi ym. 2011). Asiantuntijaksi ei voi kasvaa yksin vaan siihen tarvitaan vuorovaikutusta opiskelijoiden ja opettajien kesken (Huuki ym. 2013). Yhteisöllinen oppiminen kehittää jokaisen yhteisöön osallistuvan opiskelijan asiantuntijuutta, sillä jokainen yksilö saa muilta yhteisön jäseniltä uusia näkökulmia aikaisempien käsitystensä rinnalle ja pystyy siten kehittämään omaa asiantuntijuuttaan (Säljö 2001).

2.3 Työharjoittelut ammatillisen kehittymisen tukena

Tynjälän (2011) mukaan asiantuntijuus ei kehity ilman mahdollisuutta osallistua asiantuntijayhteisöjen toimintaa, mikä nostaa opiskeluaikaiset työharjoittelut tärkeään rooliin. Työharjoittelut vaativat tiivistä yhteistyötä oppilaitoksen ja työpaikan välillä. Työharjoittelussa on keskeistä koulutuksesta saadun formaalin tiedon yhdistäminen työpaikan informaalin toiminnan välillä. Toisaalta työ-

harjoitteluissa opiskelija myös kyseenalaistaa ja analysoi työpaikan käytänteitä, jolloin myös työpaikat saavat palautetta omasta toiminnastaan (Tynjälä 2011).

Virtasen ym. (2011) mukaan työssä oppimisen tulee olla tavoitteellista ja sen tulisi sisältää ohjausta sekä arviointia. Opiskelija voi osoittaa tavoitteiden saavuttamista sekä keskeisimmän aihealueen hallintaa harjoittelunäyttöjen avulla, jotka kuuluvat osaksi ammattioppimista. Näyttöjen arviointi perustuu opiskelijan itsearviointiin sekä työpaikkaohjaajan ja opettajan arvioihin hänen osaamisestaan (Virtanen ym. 2011).

2.4 Fysioterapeutin ammatillinen kehittyminen

Korven ym. (2014) mukaan fysioterapeutiksi kehittyminen on yhdistetty toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin – opiskelijat tarvitsevat teoreettista tietoa sekä käytännön taitoja voidakseen rakentaa ammatillista kehitystään aikaisemman ymmärryksen pohjalta. Ammatillisen kehittymisen perustana ovat siis tiedot, taidot sekä kokemukset. Erityisesti sosiaali- ja terveysalalla oppiminen sekä oman alan asiantuntijuus kehittyvät oppilaitoksen ja työelämän välisessä yhteistyössä. Oppimisen reflektointi sekä ohjatut käytännön työelämäharjoittelut nousevat tärkeiksi tekijöiksi fysioterapeutiksi kehittämisessä (Korpi ym. 2014).

Taitojen oppiminen on ollut fysioterapian ammatillisen kehittymisen keskiössä (Kurunsaari 2015). Kurunsaari ym. (2015) ovat tutkineet alkuvaiheen fysioterapiaopiskelijoiden näkemyksiä taidoista. He löysivät neljä kuvailevaa kategoriaa, jotka muodostuivat hierarkkisesti siten, että ylempänä olevat kategoriat edustivat monimutkaisempaa ymmärtämistä taidosta kuin alemmat. Kurunsaari ym. (2015) nimesivät kategoriat: kyvyiksi, yksilöllisen harjoittelun taidoiksi, sosiaalisen harjoittelun taidoiksi sekä pätevyudeksi yhteistyöhön (Kurunsaari ym. 2015).

Ensimmäisessä kategoriassa kyvyt ja taidot nähtiin geneettisenä ja pysyvinä. Opiskelijat arvioivat kykyjä kriittisesti ja uskoivat, etteivät pysty niihin aktiivisesti vaikuttamaan. Toisessa kategoriassa taitoja pidettiin yksilöllisen harjoittelun seurauksena ja niihin voitiin vaikuttaa aktiivisesti. Kolmannessa kategoriassa taitojen kehityksen koettiin olevan enemmän yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön verrattuna ensimmäiseen ja toiseen kategoriaan, jossa taidot nähtiin yksilöllisinä piirteinä. Neljännessä kategoriassa painottui yhteistyö muiden kanssa eri konteksteissa; taidot kehittyivät progressiivisesti yhteisöissä jatkuvan ylläpitämisen ja muiden seuraamisen kautta (Kurunsaari ym. 2015).

Korven ym. (2014) mukaan fysioterapeuttien ammatillinen kehittyminen ei etene suoraviivaisesti vaan kehittämisessä on käännekohtia. He havaitsivat tutkimuksessaan negatiivisen käännekohdan toisen opintovuoden aikana, joka kääntyi kuitenkin nousuun opintojen loppupuoliskolla (Korpi ym. 2014). Myös Sjögrenin (2015) tutkimuksessa havaittiin samansuuntaisia käännekohtia merkityksellisissä oppimiskokemuksissa fysioterapeuttien ammatillisessa täydennyskoulutuksessa, kun fysioterapeutit arvottivat koulutuksen keskivaiheessa koulutuksesta saatavaa hyötyä.

3 VERTAISARVIOINTI OPPIMISEN TUKENA

3.1 Arvioinnin perusta ja arvot

Kaikki inhimillinen toiminta perustuu arviointiin ja on jokapäiväistä (Atjonen 2015, 30). Atjonen (2015, 52–53) jakaa arvioinnin kolmeen osaan: diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostinen arviointi sijoittuu ajallisesti ennen varsinaista toimintaa, esimerkiksi ennen opintokokonaisuuden alkua. Formatiivinen arviointi tapahtuu sen sijaan toiminnan aikana, esimerkiksi fysioterapian asiakastilanteessa, ja summatiivinen arviointi toiminnan jälkeen (Atjonen 2015, 52–53).

Atjosen (2007, 34–35) mukaan hyvä arviointi motivoi oppimaan. Hän painottaa, että arvioinnin tulisi olla reilua ja oikeudenmukaista; kaikilla opiskelijoilla pitäisi olla erilaisista taustoista huolimatta yhtäläinen mahdollisuus menestyä. Arviointikäytännöt eivät saa syrjiä opiskelijoita tai asettaa heitä eriarvoiseen asemaan. Arviointimenetelmiä valitessa tulisi huomioida niiden validius: menetelmällä mitataan sitä, mitä halutaan arvioida. Lisäksi arvioinnin tulisi olla myös reliaabelia, eli luotettavaa sekä toistettavissa olevaa, jolloin voidaan välttää arvioinnin sattumanvaraisuus. Arvioinnin tulisi olla läpinäkyvää ja arviointikriteerien opiskelijoiden tiedossa (Atjonen 2007, 34–35).

Palaute on tärkeä osa arviointia, mutta käytännössä käsitteitä on lähes mahdotonta erottaa toisistaan. Atjosen (2007, 88–91) mukaan palautteen saaminen on opiskelijan oikeus ja opettajan velvollisuus. Palautteen puuttuminen vaikeuttaa oppimista ja opintojen alkuvaiheessa voi johtaa jopa opintojen keskeyttämiselle. Palautteen ideana on tunnistaa ero opiskelijan nykyisen ja toivotun suorituksen välillä, mutta myös ideoida sitä, miten eron saa kurottua kiinni. Palautteen tulisikin arvioida men-

nyttä toimintaa (feedback), mutta antaa myös vinkkejä tulevaan toimintaan (feedforward) (Atjonen 2007, 88–91). Atjonen (2015, 68) puhuu käsitteestä kehittävä arviointi, joka suuntautuu tulevaisuuteen ja perustuu toiminnan muutokseen. Hänen mukaansa Feedforward-periaate lisää arvioinnin voimaannuttavuutta, jolloin arvioinnin päämäärä ei jää irralliseksi osaksi oppimista vaan suuntautuu käytänteiden muutoksen kautta oppimiseen (Atjonen 2015, 68–69, 206).

Atjosen (2007, 88-91) mukaan palaute voi olla suullista tai kirjallista. Suullista palautetta on pidetty tehokkaampana perustuen sen nopeuteen ja siihen, että palaute saadaan jo oppimisprosessin aikana, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus kommentoida ja kysyä. Palaute on hyödyllisimmillään silloin, kun se on vielä ajankohtaista. Hyvä palaute on selkeästi ilmaistua ja opiskelija ymmärtää keskeisen viestin ilman ponnisteluja. Hyvä palaute on kehittävä ja se haastaa opiskelija pohtimaan omaa toimintaansa (Atjonen 2007, 88–91).

3.2 Vertaisarvioinnin mahdollisuudet ja haasteet

Atjosen (2007, 85–87) mukaan vertaisarviointi perustuu yhteistoiminnallisuuteen, jossa opiskelijat voivat keskenään edistää toistensa oppimista. Vertaisarviointi parantaa oman oppimisen ymmärtämistä ja hallintaa – opiskelijan metakognitiivisia taitoja. Vertaisarvioinnin avulla opiskelijat ymmärtävät paremmin arviointikulttuuria ja arviointi lisää opiskelijan ymmärrystä myös siitä, mitä hänen tulisi osoittaa oppimistulosten saavuttamiseksi. Opiskelijoiden oppiminen syventyy ja motivaatio lisääntyy, kun opiskelijalla on omistajuuden tunne oppimiseensa. Arvioiminen nähdään oppimiskokemuksena ja sen soveltamisen on osoitettu olevan vaativampaa kuin esimerkiksi lukemisen tai kuuntelemisen (Atjonen 2007, 85–87).

Atjonen (2007, 85–87) korostaa, että opiskelijat tekevät vertaisarviointia jatkuvasti osittain tiedostamattaan; he seuraavat opiskelutovereidensa etenemistä ja saavat sitä kautta omaa oppimistaan koskevaa palautetta. Vertaisarvioinnin avulla opiskelija oppii toisen onnistumisista. Opiskelija vertailee suoritusta omiin taitoihinsa ja hahmottaa, mitä toinen osaa paremmin. Näin voidaan hyödyntää ”edistyneimmiltä” oppilailta oppimista. Vertaisarvioinnissa opitaan päinvastoin myös toisen epäonnistumisista, jolloin vertaisopiskelijan tietoisuus siitä, miten ei kannata toimia, lisääntyy (Atjonen 2007, 85–87). Cushingin ym. (2011) mukaan oppimisympäristöllä ja vuorovaikutuksella on merkitystä vertaisoppimiseen. Erityisesti palautteenanto voi rohkaista vertaisoppimiseen sekä lisätä oppijan motivaatiota (Cushing ym. 2011).

Cushingin ym. (2011) tutkimuksessa vertaisarvioinnin voitiin todeta parantavan opiskelijoiden tietoisuutta heidän taitojensa kehityksestä sekä kehittämiskohteistaan. El-Mowafyn (2014) mukaan vertaisarviointi saattaa olla hyödyllinen oppimismenetelmä myös työharjoitteluissa. Vertaisarviointi lisää opiskelijan ymmärrystä siitä, miten opiskelija voi pyrkiä saavuttamaan paremmin harjoitetulle asetetut tavoitteet (El-Mowafy 2014). Young (2013) on tutkinut vertais- ja itsearviointia fysioterapiaopiskelijoilla. Hänen mukaansa ne fysioterapiaopiskelijat, jotka osaavat arvioida itseään suhteessa vertaistensa suoritukseen, pystyvät myös paremmin arvioimaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, minkä pohjalta he voivat parantaa tehokkaammin tiettyjä taitoja sekä kliinistä päättelykykyä (Young 2013).

Atjosen (2007, 85–87) mukaan vertaisarvioinnin haasteena on se, osaavatko opiskelijat antaa rakentavaa ja hienovaraista palautetta toisilleen. Kilpailullisessa arviointikulttuurissa opiskelijoiden saattaa olla vaikea ottaa vastaan palautetta vertaisopiskelijoilta tai antaa sitä kehittävästi. Erityisesti hyvälle kaverille ei ole helppoa kertoa kritiikkiä ja sanojen valinnassa tulee olla tarkka. Lisäksi vertaisarvioinnissa on haasteena se, että samassa asemassa olevien keskuudessa toisen suorituksesta saattaa alkaa etsiä omia kehittämisen kohteita, jolloin arvioinnin tarkoituksenmukaisuus kärsii (Atjonen 2007, 85–87). El-Mowafy (2014) havaitsi tutkimuksessaan, että opiskelijan joutuessa vertailemaan omaa toimintaansa toisten toimintaan, tämä usein yliarvioi omaa osuuttaan ja aliarvioi toisten toimintaa. El-Mowafy (2014) mukaan vertaisarvioinnin harjoittelu tekee siitä hyödyllisempää ja tarkoituksenmukaisempää.

3. TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää fysioterapiaopiskelijoiden näkemyksiä vertaisarvioinnin hyödyntämisestä työharjoittelujen asiakastilanteissa Metropolia ammattikorkeakoulun Positiapalveluissa sekä luoda heidän näkemyksiensä pohjalta työkalu vertaisarviointiin.

Tutkimuskysymyksiä ovat:

- 1) Minkälainen menetelmä on fysioterapiaopiskelijoiden mielestä hyödyllinen työharjoittelun asiakastilanteiden vertaisarvioinnissa?
- 2) Mitkä fysioterapian ydinosaamisen osa-alueet ovat opiskelijoiden mielestä tärkeitä vertaisarvioinnissa?
- 3) Minkälaista osaamista vertaisarvioitsija voi opiskelijoiden mielestä arvioida eri osa-alueissa?

4. MENETELMÄT

Kehittämistyö oli luonteeltaan laadullinen poikkileikkaustutkimus. Menetelmänä tutkimuksessa käytettiin ryhmässä toteutuvaa teemahaastattelua, joka muodostui avoimista kysymyksistä sekä keskustelusta. Haastattelu nauhoitettiin ja analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä poimimalla sisällöstä osaamisen vertaisarvioinnin kannalta olennaisia piirteitä.

Haastattelun teemat pohjautuivat Sjögren ym. (2015) selvitykseen fysioterapian ydinosaamisesta, jonka tarkoituksena oli selvittää, minkälaista osaamista fysioterapeuteilla tulisi olla vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän tarpeita. Haastattelun teemoja olivat A) fysioterapian ammatillinen osaaminen, B) fysioterapeuttinen tutkimisosaaminen, C) fysioterapian kliininen osaaminen, D) fysioterapian ennaltaehkäisevä toiminta, E) ympäristöön liittyvien tekijöiden arviointi, F) fysioterapian eettinen osaaminen, G) fysioterapia moniammatillisena toimintana & yhteistyöosaaminen fysioterapiassa sekä H) fysioterapian työelämäosaaminen.

Sjögren ym. (2015) ydinosaamisselvityksen mukaan fysioterapian ammatillinen osaaminen (A) käsittää teoreettisen osaamisen ja tietoperustan. Lisäksi osa-alueen alle kuuluvat tieteellinen osaaminen ja kliininen päättely. Fysioterapeuttinen tutkimisosaaminen (B) sisältää liikkumis- ja toimintakyvyn diagnostiikan sekä fysioterapian tarpeen ja suunnittelun arvioinnin. Fysioterapian kliiniseen osaamiseen (C) kuuluvat terapiaosaaminen, opetus- ja ohjausosaaminen sekä vuorovaikutusosaaminen. Fysioterapian ennaltaehkäisevään toimintaan (D) sisältyy terveyden edistämisen näkökulma. Ympäristöön liittyvien tekijöiden arviointi (E) käsittää esteettömyysajattelun, osallistumisen mahdollisuuden, teknologian hyödyntämisen sekä erilaiset oppimisympäristöt. Fysioterapian eettiseen osaamiseen (F) kuuluvat ammattietiikka sekä eettinen osaaminen. Fysioterapia moniammatillisena

toimintana & yhteistyöosaaminen fysioterapiassa (G) sisältää yhteistyön, moniammatillisuuden, oman asiantuntijuuden sekä perhe-/asiakaslähtöisyyden. Fysioterapian työelämäosaaminen (H) käsittää fysioterapian johtamisen, kehittämisen, ammattitaidon ylläpitämisen sekä liiketoimintaosaamisen (Sjögren ym. 2015).

5. TULOKSET

Haastatteluun osallistui kolme 3. lukuvuoden fysioterapiaopiskelijaa, jotka olivat aloittaneet tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapiaan painottuvan työharjoittelujakson Positiassa. Kaksi haastateltavista oli naisia ja yksi mies. Ryhmähaastattelu toteutui heidän ensimmäisellä työharjoitteluviikolla.

6.1 Työkalu vertaisarviointiin

Opiskelijat pohtivat paperisen lomakkeen olevan käyttökelpoisin työkalu vertaisarviointiin, jolloin merkintöjä voisi tehdä jo asiakastilanteen aikana. Tietokonepohjaisessa ohjelmassa koettiin ongelmaksi hitaus, joka muodostuisi koneen avaamisesta ja huoneen vaihtamisesta. Opiskelijoiden pohtiessa arvioinnin ajallista sijoittumista, nousi esiin näkökulmat siitä, mitä vertaisopiskelija voi arvioida asiakkaan kuullen. Opiskelijat päätyivät siihen, että arvioinnin tulisi sijoittua asiakastilanteen jälkeen lukuun ottamatta turvallisuusseikkoja koskevaa palautetta. Opiskelijat toivoivat, että saisivat antaa palautetta vapaasti eikä ehdottomia ennalta määritettyjä kriteerejä tai kysymyksiä olisi, jotta vertaisarviointi pysyisi mielekkäänä. Palautteen pohjaksi toivottiin isompia aihekokonaisuuksia, joihin voisi liittää avainsanoilla muutamia kohtia, mihin kiinnittää huomiota. Lisäksi opiskelijat pohtivat, että vertaisarviointilomake tulisi lähinnä tueksi omille muistiinpanoille, joita käytettäisiin pohjana varsinaiselle asiakastilanteen jälkeiselle palautekeskustelulle.

6.2 Vertaisarviointilomakkeen sisältö

Haastattelussa nousi esiin, että fysioterapian ydinosaamisen osa-alueita olisi vertaisarviointiin liikaa, sillä huomio siirtyisi herkästi varsinaisesta asiakastilanteesta arviointilomakkeen täyttämiseen. Opiskelijat pohtivat eri osa-alueiden menevän paljon myös limittäin, minkä vuoksi olisi vaikea erottaa, mikä osa-alue kuuluisi mihinkin. Tärkeimmiksi aiheiksi ydinosaamisen kartoituksesta ver-

taisarvioinnin osalta nostettiin osa-alueet A) fysioterapian ammatillinen osaaminen, B) fysioterapeuttinen tutkimisosaaminen, C) fysioterapian kliininen osaaminen ja E) ympäristöön liittyvien tekijöiden arviointi.

Opiskelijat pohtivat esimerkiksi eettisen osaamisen olevan pääosin itsestänselvyys ja sitä saattaisi olla vaikea arvioida varsinaisen asiakastilanteen aikana. Lisäksi fysioterapian ennaltaehkäisevää näkökulmaa sekä moniammatillisuutta olisi vaikea arvioida jokaisen yksittäisen asiakastilanteen yhteydessä, vaikka opiskelijat kokivat molemmat aihekokonaisuudet tärkeinä fysioterapeutin työssä. Vuorovaikutus- ja ohjaustaidot nousivat haastattelussa tärkeimpään rooliin: opiskelijat toivoivat saavansa palautetta erityisesti niistä ja osaavansa antaa sitä myös toisilleen. Opiskelijat keskustelivat siitä, että kaikkia ydinosaamisen osa-alueita voisi hyödyntää harjoittelujakson kokonaisuuden arvioinnissa, mutta ei yksittäisissä asiakastilanteissa.

Haastattelun pohjalta luotiin neljä uutta osa-aluetta vertaisarvioinnin tueksi soveltaen ja yhdistellen Sjögren ym. (2015) ydinosaamisselvityksen tuloksia. Osa-alueet nimettiin 1) teoriaosaaminen ja kliininen päättely, 2) terapiaosaaminen, 3) vuorovaikutus- ja ohjaustaidot sekä 4) ympäristötekijät ja turvallisuus (liite 1).

6.3 Teoriaosaaminen ja kliininen päättely

Teoriaosaaminen käsittää opiskelijan ammatillisen teoriapohjan. Haastattelun pohjalta opiskelijan teoriaosaamisen arvioinnissa nousi tärkeäksi käsitteeksi perustelut: miten terapeutti osaa perustella valitsemansa tutkimis- ja terapiamenetelmät. Tutkimismenetelmien osalta arvioinnin kohteeksi opiskelijat nostivat niiden tarkoituksenmukaisuuden; tutkitaanko menetelmällä tai testillä sitä, mitä halutaan selvittää, ja pystyykö opiskelija perustelemaan valitun menetelmän. Myös terapiamenetelmien osalta arvioinnin kohteeksi nousi niiden tarkoituksenmukaisuus; harjoitetaanko/hoidetaanko menetelmällä sitä, mitä tavoitellaan, ja pystyykö opiskelija perustelemaan valitun menetelmän asiakkaalle. Opiskelijat korostivat haastattelussa myös kontraindikaatioiden tunnistamista tutkimisen ja terapian toteutuksen osalta.

Myös kliininen päättely sijoitettiin osaksi teoriaosaamista. Kliinisen päättelyn todettiin olevan asiakastilanteessa tavoite, mutta vielä opintojen alku- ja keskivaiheessa haastavaa. Opiskelijat kuitenkin korostivat, että siihen pitäisi pyrkiä myös työharjoitteluissa ja pystyä tekemään jonkinlaisia johto-

päätöksiä jo asiakastilanteiden aikana. Myös varsinainen fysioterapeuttinen diagnoosi laaditaan vasta asiakastilanteen jälkeen, sillä opiskelijat kokivat, ettei osaaminen tässä vaiheessa opintoja riittä sen tekemiseen asiakastilanteen aikana.

6.4 Terapiaosaaminen

Terapiaosaaminen -käsitteen alle opiskelijat sijoittivat asiakkaan tutkimisen, terapian suunnittelun ja tavoitteiden laatimisen sekä terapian toteutuksen. Tutkimisen osalta arvioitavaksi nousi loogisuus: yhdessä asennossa tehtävät testit olisi hyvä suorittaa kerrallaan niin, ettei asiakas toistuvasti vaihda asennosta toiseen ja takaisin edeltävään. Lisäksi opiskelijat toivat esiin, että niin sanotut 'turvatestit' esimerkiksi niskan tutkimisen osalta tulisi tehdä ensimmäisinä.

Terapian suunnittelun osalta opiskelijat korostivat suunnitelmallisuutta ja terapian jatkumoa. Opiskelijat painottivat suunnitelmallisuuden arvioinnissa terapian pääpiirteitä, esimerkiksi kuntosaliharjoittelusta tai harjoitteiden läpikäymisestä kertomista edellisellä kerralla, mikä saattaisi sitouttaa asiakkaan paremmin kuntoutusprosessiin. Opiskelijat kuitenkin korostivat, että tutkimistilanteen löydösten pohjalta alkaa vasta tiedon etsiminen ja terapian suunnittelu, minkä vuoksi suunnittelua ei voida välttämättä arvioida varsinaisessa asiakastilanteessa. Suunnitelmallisuuden vertaisarvioinnissa opiskelijat painottivat myös tavoitteiden määrittämistä yhdessä asiakkaan kanssa sekä tavoitteiden sopivuutta oirekuvan ja asiakkaan toimintakyvyn mukaisesti. Terapian toteutuksen arvioinnissa opiskelijat toivat esiin terapiamenetelmien valinnan asiakkaan tarpeiden ja voimavarojen mukaisesti, esimerkiksi harjoitteiden annostuksen sekä sopivuuden asiakkaalle.

6.5 Vuorovaikutus- ja ohjaustaidot

Vuorovaikutus- ja ohjaustaitojen arvioinnissa opiskelijat korostivat asiakastilanteen luonnollisuutta, terapeutin sanatonta ja sanallista viestintää sekä ohjaustyyliä. Sanattoman viestinnän osalta opiskelijat pohtivat, että terapeutin kehon kieltä, sijoittumista suhteessa asiakkaaseen sekä katsekontaktia voisi arvioida. Sanallisen viestinnän osalta terapeutin selkeys, sanavalinnat sekä kysymyksen asettelu nousivat esiin haastattelussa. Terapeutin tulisi puhua selkokielellä asiakkaalle eikä käyttää liikaa ammatillista sanastoa. Lisäksi terapeutin tulisi kiinnittää huomiota sanavalintoihin esimerkiksi löydösten esille tuomisessa asiakkaalle; toisille asiakkaille olisi hyvä kertoa varovaisemmin ja harki-

tummin asioita. Kysymyksenasettelun osalta opiskelijat pohtivat, että avoimien ja suljettujen kysymysten käyttö voisi olla vertaisarvioinnin kohteena.

Terapeutin ohjaustyyliä (näyttäminen, manuaalinen ohjaus tai sanallinen ohjaus) tulisi opiskelijoiden mukaan arvioida se perusteella, onko tyyli asiakaslähtöinen ja asiakkaalle soveltuva. Terapeutin motivoiva ja kannustava ote nousivat myös tärkeään rooliin vuorovaikutus- ja ohjaustaitojen osalta. Opiskelijat pohtivat lisäksi ennaltaehkäisevän näkökulman harjoitteluun sekä osallistamisen ja vastuun jakamisen asiakkaalle liittyvän motivointiin.

6.6 Ympäristötekijät ja turvallisuus

Ympäristötekijöiden osalta opiskelijat nostivat arvioitaviksi osa-alueiksi asiakkaan turvallisuuden, terapeutin työasennot sekä terapiaympäristön valmistelun ja esteettömyyden. Asiakkaan turvallisuuteen liittyvä palaute tulisi opiskelijoiden mukaan radikaaleissa tapauksissa nostaa esiin jo asiakastilanteessa, esimerkiksi jos terapeutti unohtaa olla varmistamassa siirtymisissä tai harjoittelussa. Opiskelijat toivoivat saavansa palautetta terapeuttina toimiessaan työasunnoistaan ja otteistaan. Työasentojen suhteen terapeutin oman vartalon käyttö nousi tärkeäksi. Lisäksi esimerkiksi säädetävien työtasojen hyödyntäminen ergonomian ylläpitämiseksi voisi olla arvioinnin kohteena. Terapiaympäristöstä nousi esiin esteettömyys sekä tilan etukäteinen valmistelu ennen varsinaista asiakastilannetta, jotta asiakas pystyisi toimimaan tilassa mahdollisimman itsenäisesti myös apuvälineiden kanssa heti terapian alusta lähtien.

6.7 Asiakastilanteen yhteenveto

Opiskelijat korostivat haastattelussa positiivisen palautteen antamista. He kokivat, että joskus liian strukturoitu arviointilomake johtaa siihen, että arvioitsija pohtii lomakkeen kautta terapiatilannetta ja etsii siitä negatiivisia puolia. Opiskelijat pohtivat, voisiko vertaisarviointilomakkeen lopussa olla vielä yhteenveto, johon kerätään asiakastilanteen keskeiset vahvuudet sekä kehittämisen kohteet. Vertaisarvioitsija pohtisi näin ollen vielä lopuksi terapiaa kokonaisuutena ja joutuisi irrottautumaan pienemmistä tekijöistä.

7 POHDINTA

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää fysioterapiaopiskelijoiden näkemyksiä vertaisarvioinnin hyödyntämisestä työharjoittelujen asiakastilanteissa Metropolia ammattikorkeakoulun Positiapalveluissa sekä luoda heidän näkemyksiensä pohjalta konkreettinen työkalu vertaisarviointiin.

Fysioterapiaopiskelijoiden ryhmähaastattelun pohjalta luotiin paperinen vertaisarviointilomake. Opiskelijat painottivat vertaisarvioinnissa selkeyttä ja arvioitavia kokonaisuuksia yksityiskohtien sijaan. Fysioterapian ydinosaamiseen perustuvan haastattelun pohjalta luotiin neljä uutta osa-aluetta vertaisarvioinnin tueksi, jotka nimettiin 1) teoria-osaaminen ja kliininen päättely, 2) terapiaosaaminen, 3) vuorovaikutus- ja ohjaustaidot sekä 4) ympäristötekijät ja turvallisuus. Opiskelijat sijoittivat näiden neljän kokonaisuuden alle aiheeseen liittyviä konkreettisia sanoja, joita vertaisarvioitsija voisi käyttää arviointinsa tukena. Opiskelijat painottivat keskustelua asiakastilanteen jälkeen tärkeämpänä kuin kirjallisesti annettavaa palautetta.

Tämän kehitystyön vahvuutena oli opiskelijälähtöinen lähestymistapa. Vertaisarviointilomake luotiin 3. lukuvuoden fysioterapiaopiskelijoiden haastattelun pohjalta heidän ensimmäisellä työharjoitteluviikolla, minkä vuoksi se vastaa heidän harjoittelunsa alkuvaiheen näkemyksiä vertaisarvioinnin hyödyntämisestä asiakastilanteissa. Myöhemmässä vaiheessa harjoittelua heidän näkemykset ovat saattaneet muuttua työnkuvan ja toiminnan vakiinnuttua, mitä ei ole tässä työssä voitu huomioida. Haastateltujen opiskelijoiden määrä oli varsin pieni, minkä vuoksi se vastaa vain muutaman opiskelijan näkemyksiä eikä näin ollen ei ole yleistettävissä. Lomakkeen käyttöönotto eri opiskelijoiden parissa olisi saattanut monipuolistaa ja tuoda esiin erilaisia näkemyksiä lomakkeen toimivuudesta kontekstissaan. Lomakkeen pilotointi ei kuitenkaan onnistunut aikaresurssien puitteissa. Lomakkeen käytön haasteena ovat eri aikaan opintonsa aloittaneet opiskelijat, joiden kaikkien olisi tarkoitus käyttää samaa lomakepohjaa. Tämä on pyritty huomioimaan lomakkeessa siten, ettei se sisällä tarkkoja arviointikriteerejä vaan arviointi muodostuu vertaisarvioitsijan omasta käsityksestä tiedoista ja taidoista, joita heidän etenemisvaiheessa olevilta opiskelijoilta odotetaan.

Atjosen (2007, 85-87) mukaan vertaisarvioinnin taustalla on ajatus siitä, että opiskelijat voivat keskenään edistää toistensa oppimista. Vertaisarvioinnin avulla myös arvioitsija kehittää omaa ammatillista osaamistaan oppimalla toisen opiskelijan onnistumisista ja epäonnistumisista (Atjonen 2007, 85-87). Cushingin ym. (2011) mukaan vertaisarviointi lisää opiskelijan tietoisuutta omien taitojensa

kehityksestä sekä kehittämisen kohteista. Menetelmänä vertaisarvioinnin vahvuutena on opiskelijan mahdollisuus saada ajankohtaista ja oppimisprosessin aikaista palautetta toiminnastaan. Atjosen (2007, 88-91) mukaan palaute on hyödyllisimmillään silloin, kun se on vielä ajankohtaista. Vertaisarvioinnin vahvuutena on lisäksi se, että vertaisopiskelijalta saatava palaute saattaa olla selkeämpää ja ymmärrettävämpää verrattuna opettajalähtöiseen palautteeseen, sillä arvioitsija on lähtökohdiltaan enemmän samalla tasolla arvioitavan opiskelijan kanssa. Atjosen (2007, 85-87) mukaan vertaisarvioinnin haasteena on opiskelijoiden taito antaa ja vastaanottaa rakentavaa palautetta ilman, että se vaikuttaa heidän opiskelutoveruuteensa. Lisäksi toisen toiminnasta voi alkaa etsiä omia kehittämisen kohteita, jolloin arvioinnin tarkoituksenmukaisuus kärsii (Atjosen 2007, 85-87). El-Mowafyn (2014) mukaan opiskelija usein yliarvioi omaa osuuttaan ja aliarvioi toisten toimintaa joutuessaan niitä vertailemaan.

Opettajien resurssien pienentyessä opettajalähtöinen palautteenanto todennäköisesti vähentyy entistään oppilaitoksissa. Palaute ja arviointi ovat kuitenkin tärkeä osa ammatillista oppimista, minkä vuoksi tarvitaan uusia opiskelijalähtöisiä menetelmiä arviointiin. Perinteisessä koulujärjestelmässä oppimisen arviointi on painottunut summatiiviseen arviointiin, eli oppimisen tuloksen arvottamiseen – siihen, mitä oppilas on oppinut. Summatiivinen arviointi ei kuitenkaan ota huomioon opiskelijan lähtötasoa eikä oppimisen prosessinomaisuutta. Nykyisin oppimisen näkemysten siirtyessä yhä enemmän yhteistoiminnallisempiin, yksilöllisempiin ja osallistavampiin oppimismenetelmiin, myös arvioinnissa tulisi keskittyä diagnostiseen sekä ennen kaikkea formatiiviseen arviointiin, johon vertaisarviointi saattaisi olla sopiva menetelmä.

Kehitystyö oli prosessina työläs mutta opettavainen. Eniten koen oppineeni teorian soveltamisesta kohderyhmän omien näkemysten kanssa sekä näiden välisen synteessin muodostamisesta. Opiskelijoiden haastattelu oli mielenkiintoista ja kehitti omia taitojani aineistonkerääjänä. Jälkikäteen pohdin, kuinka paljon oma osuuteni haastattelijana on voinut vaikuttaa tuloksiin. Oliko esittämäni kysymykset tai johtopäätökset johdattelevia vai muodostuiko pohja vertaisarvioinnille puhtaasti opiskelijoiden näkemyksistä? Erityisen vaikeana koin yhteydenpidon haastattelujen jälkeen oppilaitoksen kanssa. Yhteyden saaminen opiskelijoihin lomakkeen pilotointia ajatellen oli haastavaa, minkä vuoksi jouduin jättämään sen alkuperäisistä suunnitelmista poiketen kokonaan pois. Tämän vuoksi koen, että lomakkeessa olisi vielä käytännön osalta tarkentamista ja toivon saavani siitä opiskelijoilta palautetta vielä tämän prosessin päätyttyä.

Arvioinnin kehittäminen aihealueena kiinnostaa minua erityisen paljon, sillä sen merkitystä oppimisen osalta tunnutaan vähättelevän oppilaitoksissa, vaikka sen yhteys oppimiseen on ilmeinen. Erityisesti kirjallinen tai suullinen palautteenanto jää usein numeraalisen arvioinnin jalkoihin, mistä herääkin kysymys, mitä varsinainen numero kertoo oppimisesta? Erilaisista lähteistä nousi esiin, että opettajilta saatava palaute on varsin vähäistä johtuen lähinnä resurssien niukkuudesta. Tästä heräsi ajatus osallistavampien arviointimenetelmien, esimerkiksi itse- tai vertaisarvioinnin, käytöstä kompensoimaan opettajalähtöisen palautteen niukkuutta ja syntyi aihe myös kehitystyölleni. Loppujen lopuksi opiskelija on itse vastuussa oppimisestaan. Joutuessaan aktiivisesti arvioimaan opiskelutoverinsa tai itsensä toimintaa, saattaa opiskelija ymmärtää enemmän oppimisprosessistaan kuin ollessaan pelkästään passiivinen arvioinnin kohde.

Erilaisten arviointimenetelmien käyttö tulevaisuudessa on vielä arvoitus. Koulutuksen kehittämisen osalta uskon, että arviointimenetelmät tulevat uudistumaan. Osallistavat arviointimenetelmät tulevat todennäköisesti lisääntymään jo lähivuosina. Opiskelija ottaa mahdollisesti itse enemmän vastuuta oppimisensa arvioinnista ja myös vertaisarviointi saattaa nousta tärkeämpään rooliin. Tämä vaatii kuitenkin pitkäjänteistä kehitystyötä arvioinnin perinteiden ja asenteiden muuttamiseksi sekä opiskelijoiden että opettajien osalta. Oppiminen ei ole pelkästään lopputulos vaan prosessi, jossa arviointia tulisi olla jokaisessa vaiheessa. Arviointi on tärkeä osa oppimista eikä sen arvoa tulisi väheksyä.

LÄHTEET

- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.
- Brookfield, S. 2013. Powerful techniques for teaching adults. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Cushing, A., Abbott, S., Lothian, D., Hall, A. & Westwood, O. M. R. 2011. Peer feedback as an aid to learning – What do we want? Feedback. When do we want it? Now! Medical teacher 33, 105-112.
- El-Mowafy, A. 2014. Using peer assessment of fieldwork to enhance students' practical training. Assessment & Evaluation in Higher Education 39 (2), 223–241.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 20 (1), 84–98.
- Huuki, J., Kiviluoma, P., Lähteenmäki, A., Mattila, H., Miihkinen, A., Pollari-Malmi K. & Vahtikari, K. 2013. Motivaation ja opintojen sujuvuuden tukeminen yliopisto-opetuksessa. Teoksessa M. Lampinen (toim.) Opettajan muuttuvat roolit - yhdessä yhteisöllisen opetuksen kehittämiseen. Aalto-yliopiston julkaisusarja 17/2013, 47-72.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila, & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 20-51.
- Korpi, H., Peltokallio, L. & Piirainen, A. 2014. The story models of physiotherapy students' professional development. Narrative research. European Journal of Physiotherapy 16, 219–229.
- Kurunsaari, M., Piirainen, A. & Tynjälä, P. 2015. Physiotherapy students' conceptions of skill at the beginning of their Bachelor studies. Physiotherapy theory and practice 31 (4), 260-269.
- Metropolia ammattikorkeakoulu 2014. Positia hyvinvointipalvelut opiskelijatyönä. Viitattu 17.2.2016. <http://www.metropolia.fi/palvelut/positia-hyvinvointipalvelut/>.
- Palonen, T. & Gruber, H. 2011. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. 1.-2. Painos. Helsinki: WSOYpro, 41-56.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuudesta identiteettiin - Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 13-37.

- Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisuus voimavarana opintopolulla: johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 4-13.
- Sjögren, T., Hedenberg, L., Parikka, E., Valkeinen, H., Heikkinen, A. & Piirainen, A. 2015. Mitä fysioterapian ydinosaaminen on tutkimustiedon valossa? Fysioterapia -lehti 7, 26-31.
- Sjögren, T. 2015. Fysioterapeuttien merkitykselliset kokemukset lukuvuoden kestävässä täydennyskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Opetusmoniste.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. 1.-2. Painos. Helsinki: WSOYpro, 79-95.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. 2011. Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. 1.-2. Painos. Helsinki: WSOYpro, 97-117.
- Wenger, E. 1999. Communities of practice: learning, meaning and identity. 1.painos. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Young, C. 2013. Initiating self-assessment strategies in novice physiotherapy students: a method case study. Assessment & Evaluation in Higher Education 38 (8), 998–1011.

OSAAMISEN VERTAISARVIOINTI POSITIAN ASIAKASTILANTEISSA

TEORIAOSAAMINEN JA KLIININEN PÄÄTTELY	TERAPIAOSAAMINEN	VUOROVAIKUTUS- JA OHJAUSTAIDOT	YMPÄRISTÖTEKIJÄT JA TURVAL- LISUUS
<ul style="list-style-type: none"> - Tutkimisen perustelut - Terapiamenetelmien perustelut - Kontraindikaatiot - Kliininen päättely, johtopäätökset 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutkiminen: loogisuus, mittareiden käyttö, tarkkuus - Suunnittelu ja tavoitteiden laatiminen: terapian jatkumo, asiakaslähtöisyys - Toteutus: menetelmän soveltuvuus, harjoitusten annostelu 	<ul style="list-style-type: none"> - Sanaton viestintä: katsekontakti, kehon kieli, sijoittuminen - Sanallinen viestintä: selkeys, sanavallinat, kysymyksen asettelu - Ohjaustyylin soveltuvuus: näyttäminen, manuaalinen ohjaus, sanallinen ohjaus - Motivointi ja kannustaminen - Osallistaminen, vastuun jakaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Asiakkaan turvallisuus - Terapeutin työasennot ja otteet - Terapiaympäristö: valmistelut ja esteettömyys
<p>Yhteenveto: arvioi asiakastilannetta kokonaisuudessaan. Mitkä olivat terapatilanteen keskeisiä vahvuuksia ja kehittämisen kohteita?</p>			

Esimerkkejä vertaisarvioinnin tueksi

TIETO-OSAAMINEN

Opiskelijan ammatillinen teoriapohja

- Tutkimisen perustelut
 - o Ovatko tutkimismenetelmät / testit tarkoituksenmukaisia, tutkitaanko menetelmillä sitä, mitä halutaan selvittää?
 - o Miten terapeutti perustelee valitsemansa tutkimismenetelmät?
- Terapiamenetelmien perustelut
 - o Ovatko harjoitukset sekä muut terapiamenetelmät tarkoituksenmukaisia, harjoitetaanko / hoidetaanko niillä sitä, mitä tavoitellaan?
 - o Miten terapeutti perustelee valitsemansa terapiamenetelmät asiakkaalle?
- Kontraindikaatiot
 - o Miten terapeutti huomioi kontraindikaatiot tutkimisen ja terapian toteutuksen osalta?
- Kliininen päättely
 - o Minkälaisia johtopäätöksiä terapeutti tekee asiakastilanteen aikana tai sen jälkeen?

TERAPIAOSAAMINEN

- Tutkiminen
 - o Miten tutkiminen etenee, onko looginen järjestys?
 - o Miten mittareita käytetään ja testejä tehdään? Tutkimisen tarkkuus?
- Suunnittelu ja tavoitteiden laatiminen
 - o Miten terapeutti suunnittelee terapian jatkumoa? Tuleeko se asiakastilanteessa esiin?
 - o Miten tavoitteet määritetään? Ovatko asiakkaalle sopivat? Onko asiakas mukana tavoitteiden määrittämisessä?
- Toteutus
 - o Miten terapiamenetelmät soveltuvat asiakkaalle? Esimerkiksi harjoitusten annostelu ja sopivuus asiakkaalle

VUOROVAIKUTUS- JA OHJAUSTAIDOT

- Sanaton viestintä: katsekontakti, kehon kieli, sijoittuminen
 - o Millainen on terapeutin katsekontakti asiakkaaseen?
 - o Millainen on terapeutin kehon kieli ja sijoittuminen suhteessa asiakkaaseen?
- Sanallinen viestintä: selkeys, sanavalinnat, kysymyksen asettelu
 - o Onko terapeutti selkeä? Käyttääkö asiakkaan kannalta ymmärrettävää kieltä?
 - o Minkälaisia kysymyksiä terapeutti esittää (avoimet/suljetut)?
 - o Kysyykö terapeutti lupaa tai avaa keskustelua siihen suuntaan ennen asiakkaaseen koskemista?
- Ohjaustyyli: näyttäminen, manuaalinen ohjaus tai sanallinen ohjaus
 - o Mitä ohjaustyyliä terapeutti käyttää ja onko se asiakkaalle soveltuva?
- Motivointi, kannustaminen ja osallistaminen
 - o Miten terapeutti motivoi ja kannustaa asiakasta?
 - o Miten terapeutti osallistaa ja jakaa vastuuta asiakkaalle?

YMPÄRISTÖTEKIJÄT JA TURVALLISUUS

- Asiakkaan turvallisuus
 - o Miten terapeutti huomioi asiakkaan turvallisuuden tutkimisessa ja harjoittelussa?
- Terapeutin työasennot ja otteet
 - o Miten terapeutti käyttää kehoaan?
 - o Miten terapeutti hyödyntää ympäristöä, esimerkiksi tukia tai säädettäviä tasoja?
- Terapiaympäristö: valmistelut ja esteettömyys
 - o Miten terapiatila on valmisteltu asiakasta varten?
 - o Miten asiakas pystyy toimimaan terapiatilassa mahdollisimman itsenäisesti?

Lähteet: Sjögren, T., Hedenberg, L., Parikka, E., Valkeinen, H., Heikkinen, A. & Piirainen, A. 2015. Mitä fysioterapian ydinosaaminen on tutkimustiedon valossa? Fysioterapialehti 7/2015, 26-31.

7. FYSIOTERAPIAOPISKELIJOIDEN AMMATTITAITOA EDISTÄVÄN HARJOITTELUN OSAAMISALUEET JA NIIDEN ARVIOINTI LAUREA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Minna Muñoz

JOHDANTO

Toimiva työelämäharjoittelu mahdollistaa fysioterapeuttiopiskelijoiden työllistymisen ja työelämän muutoksissa ajan tasalla pysymisen (Arene 2007). Fysioterapeutin koulutuksessa kliininen harjoittelu on oleellinen osa opetussuunnitelmaa. Kliinisessä harjoittelussa opiskelija perehdytetään ohjatusti erityisesti fysioterapiaopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin. Harjoittelujaksojen tavoitteena on: tiedon, taidon ja ammatillisen toiminnan yhdistäminen ja niiden soveltaminen kliinisessä ympäristössä; käytännön, kokemuksen ja reflektion avulla oppiminen; arviointi- ja tutkimistaitojen kehittäminen sekä fysioterapian suunnittelu ja toteuttaminen; vuorovaikutustaitojen kehittyminen sekä ammatillisen sekä moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen (WCPT 2011).

Ennen työelämäharjoittelun jaksolle siirtymistä on oppilaitoksen vastuulla varmistaa, että opiskelijalla on harjoittelujaksolla tarvittavaa osaamista. Osaamiseen kuuluvat yleiset ja ammattispesifit kompetenssit, harjoittelujaksoon liittyvä teoriatausta, henkilökohtainen opetussuunnitelma sekä fysioterapeutin työhön liittyvien lakien tiedostaminen. Myös harjoittelun arvioinnin kriteerien tulee olla tiedossa niin opiskelijalla kuin häntä ohjaavalla fysioterapeutilla (Suomen fysioterapeutit 2010).

Tämän työn tarkoituksena on kehittää Laurea–ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijoiden ammattitaitoa edistävän harjoittelun osaamiskompetensseja sekä niiden arviointia uudistamalla harjoittelun arviointilomake. Kehittäminen tapahtuu hyödyntämällä niin kansainvälisiä kuin kansallisia osaamiskompetensseja, kansallista fysioterapian ydinosaamishanketta, Laurea–ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa ja kehittämisstrategiaa sekä opettajien näkemyksiä arviointilomakkeen kehittämiskohteista.

2 ASiantuntijuuden KEHITTYMINEN TYÖELÄMÄHARJOITTELUSSA

Hakkaraisen ym. (2002) mukaan käytännön harjoittelulla on tärkeä rooli asiantuntijuuden kehittämisessä. Osallistamalla ammatillisten yhteisöjen toimintaan, opiskelija pystyy kehittämään omaa asiantuntijuuttaan huomattavasti enemmän kuin yksinään pystyisi. Yhteisöön osallistuminen lisää opiskelijan ammatillista osaamista ja siihen liittyvän tietotaidon tarkastelua useasta eri näkökulmasta, kun hän keskustelee ja tarkastelee asioita toisten asiantuntijoiden kanssa (Hakkarainen ym. 2002).

2.1 Asiantuntijuuden kehittyminen

Asiantuntijuus voidaan nähdä kognitiivisena eli tiedollisiin toimintoihin liittyvänä ominaisuutena. Feltovich ym. (2006) on kuvannut asiantuntijuuden keskeisiä piirteitä seuraavasti: 1) Asiantuntijuus on alakohtaista, eli huippusuoritukset eivät ole siirrettävissä alalta toiselle. 2) Asiantuntijoilla on laajemmat, hierarkisemmat ja johdonmukaisemmat tietorakenteet kuin aloittelijoilla, joiden tietorakenteet ovat hajanaisia. 3) Huippuosaamiseen liittyy aina automatisoituneita toimintoja. 4) Asiantuntijoiden tarkkaavuus kohdistuu tehtävän kannalta olennaisiin seikkoihin, kun taas aloittelijoilla tarkkaavaisuus kohdistuu usein satunnaisiin yksityiskohtiin. 5) Asiantuntijoilla on aloittelijoita paremmat itsesäätely- ja reflektiotaidot. Asiantuntijat siis tuntevat paremmin vahvuutensa ja heikkouksensa (Feltovich ym. 2006). Myös Schönin (1987) mukaan asiantuntijan toiminnalle on ominaista erilaiset reflektiotavat, joiden avulla asiantuntija pystyy muokkaamaan toimintaansa tilanteen mukaisesti.

Asiantuntijoiden ja aloittelijoiden erojen lisäksi kognitiivisessa asiantuntijuuden tutkimuksessa on ollut kiinnostuksen kohteena asiantuntijuuden kehittymisen vaiheet (Paloniemi ym. 2011). Paloniemi ym. (2011) on kuvannut Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) mukaan asiantuntijuuden kehittymistä viiden eri vaiheen kautta:

1. **Aloittelija** ratkaisee ongelmia annetun toimintaohjeen mukaisesti ja sääntöjen varassa, eikä pysty ottamaan huomioon tilannetekijöitä. Aloittelija ei pysty ottamaan täyttä vastuuta toiminnan tuloksesta.
2. **Edistynyt aloittelija** pystyy jo jossain määrin ottamaan huomioon tilannekohtaiset tekijät ongelmanratkaisussa.

3. **Pätevä ongelmanratkaisija** ei ole enää riippuvainen säännöistä ja ohjeista vaan pitää mielessään tehtävän tavoitteen ja suunnittelee toimintansa sen mukaisesti. Pätevä suorittaja tuntee suurta vastuuta toimintansa seurauksista.
4. **Taitavalla suorittajalla** on automatisoituneet perustoiminnot, joihin hänen ei tarvitse kiinnittää tietoista huomiota. Tämä mahdollistaa toimimisen aiemman kokemuksen, intuition ja hiljaisen tiedon varassa.
5. **Asiantuntija** toimii kypsän ja harjaantuneen ymmärryksensä ja kokemuksensa perusteella ottaen tilannetekijät huomioon ja täten toimimalla kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Hän pystyy myös intuitiivisesti ennakoimaan tulevaisuuden kehityskulkuja (Paloniemi ym. 2011).

Bereiter (2002) on Paloniemen ym. (2011) mukaan ottanut toisenlaisen näkökulman asiantuntijuuden määrittelyyn. Kun asiantuntijuustutkimuksissa on perinteisesti tutkittu asiantuntijan ja aloittelijan välisiä eroavaisuuksia, Bereiter on ottanut tutkimuskohteekseen sen, miksi joistain tulee alansa huippuosaajia, mutta toiset tyytyvät pitkästä kokemuksesta huolimatta keskinkertaisiin suorituksiin. Bereiterin mukaan asiantuntijalle on tyypillistä asteittain etenevän ongelmanratkaisun (progressive problem solving) toimintatapa. Se tarkoittaa, että yksilö asettaa itselleen jatkuvasti yhä haasteellisempia ongelmia ja tehtäviä. Alansa huippuosaaja toimii osaamisensa ylärajoilla ylittäen rajoja ja oppien samalla uutta (Paloniemi ym. 2011).

Asiantuntijuuden kehittymiseen liittyy myös sosiaalinen näkökulma, joka korostaa sitä, että asiantuntijaksi kehittyminen on sosiaalinen ilmiö ja se tapahtuu tietyn asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla (Keurulainen 2006). Wengerin (1998) mukaan asiantuntijuuden kehittämisessä keskeistä on käytäntöyhteisön toimintaan osallistuminen. Käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan ryhmää, tiimiä tai isomaa yhteisöä, jolla on yhteinen tavoite, toimintatavat, normit ja välineet ja joka toimii keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Käytäntöyhteisöjä toimii kaikilla työpaikoilla, harrastuspiireissä, yhteiskunnallisissa instituutioissa sekä perhe- ja ystäväpiireissä (Wenger 1998). Myös Schönin (1987) mukaan asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa.

2.2 Työelämäharjoittelu

Asiantuntijuus ei pääse täysin kehittymään ilman mahdollisuutta osallistua asiantuntijayhteisön toimintaan. Tämän vuoksi työelämäharjoittelu, työssäoppiminen ja muut työelämässä käytettävät

oppimisen muodot, esimerkiksi työelämäprojektit, ovat olennainen osa opiskelua niin ammatillisessa kuin korkea-asteen koulutuksessa (Tynjälä 2010). Griffiths ja Guile (2003) ovat kuvanneet viisi erilaista mallia, joilla toteutetaan työharjoitteluita ammatillisessa koulutuksessa. Mallit soveltuvat myös korkea-asteen koulutuksen tarkasteluun. Erilaiset lähestymistavat harjoittelun järjestämiseen ovat seuraavat:

1. Perinteinen malli: Opiskelijat lähetetään työelämään ja oletetaan, että oppiminen tapahtuu automaattisesti. Koulutuksen ja työelämän välillä ei juurikaan tehdä yhteistyötä.
2. Kokemuksellinen malli: Opiskelijan sosiaaliseen kehitykseen kiinnitetään huomiota ja hänen itsereflektiotaan tuetaan. Tällöin koulutus ja työelämä ovat hieman läheisemmässä yhteistyössä.
3. Avaintaitomalli: Työharjoittelun keskeisenä tarkoituksena on työelämän taitojen oppiminen ja opettajat tukevat opiskelijoita taitojensa arvioinnissa.
4. Työprosessimalli: Opiskelijoille kehittyy kokonaisvaltainen kuva työprosesseista ja työympäristöistä ja he pystyvät siirtämään oppimaansa myös toisiin ympäristöihin. Malli edellyttää teorian sekä käytännön yhdistämistä, jonka vuoksi yhteistyö koulutuksen ja työelämän välillä on tärkeää.
5. Konnektiivinen malli: Keskeistä on reflektiivinen yhteys koulutuksessa tapahtuvan formaalisen oppimisen ja työpaikalla tapahtuvan informaalisen oppimisen välillä. Koulut ja työpaikat toimivat yhteistyökumppaneina luoden yhdessä opiskelijoille oppimisympäristöjä, joissa on mahdollista kehittää työelämän toimintatapoja.

Tynjälän (2010) mukaan asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta konnektiivinen työharjoittelumalli on kaikkein lupaavin. Koulutuksen ja työelämän läheisen yhteistyön pohjalta se sisältää ajatuksen teoreettisen tiedon, käytännön tiedon, itsesäätelytiedon ja sosiokulttuurisen tiedon yhdistämisestä, mikä on asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta oleellista. Työharjoittelun ei tulisi olla muista opinnoista erillinen opintojakso, vaan linkittyä olennaisesti oppilaitoksessa annettavaan muuhun opetukseen (Tynjälä 2010). Griffithsin ja Guilen (2003) mukaan konnektiivisen mallin toteuttamisessa on keskeisintä se, etteivät opiskelijat ainoastaan tee työtä, vaan myös analysoivat ja kyseenalaistavat työpaikan käytänteitä. Opiskelijat ja työpaikan työntekijät yhdessä kehittävät uusia toimintamalleja, ja työkäytäntöjä (Griffiths & Guile 2003). Esimerkiksi Laurea-ammattikorkeakoulun Learning By Developing –mallissa sovellettu tämänkaltaisia periaatteita (Raij 2007).

3 OSAAMINEN

Raijn (2003) mukaan osaaminen näyttäytyy niinä valmiuksina ja kykyinä, joita käyttäytymiseen liittyy. Osaaminen, taitaminen ja taidon käsitteet liittyvät toisiinsa. Osaaminen nähdään myös tietojen ja taitojen soveltamisena sosiaalisessa kontekstissa. Tietäminen on dynaaminen ja aktiivinen prosessi, jossa tiedon sisältö ja sen soveltaminen yhdistyvät. Sosiaalisen kontekstin merkitys ilmenee erilaisista viiteryhmistä saatuna palautteena. Opiskellessa hankitaan tietoa ja taitoa, joka osaamisessa otetaan käyttöön (Raij 2003).

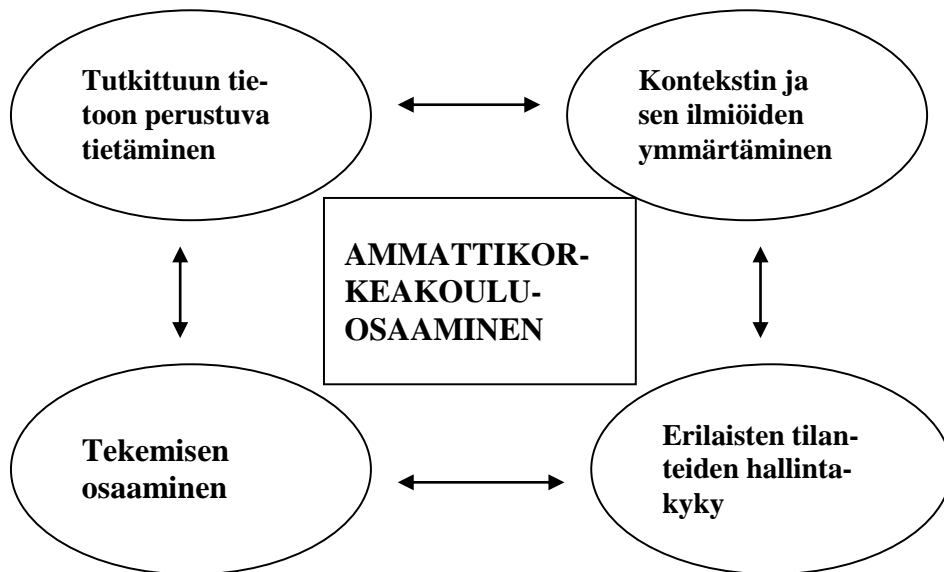
Osaamisen käsite laajenee tarkasteltaessa sen yhteyttä asiantuntijuuteen. Asiantuntijaksi tunnustetaan osaaja, joka ongelmanratkaisutilanteessa kykenee tarkastelemaan tilannetta ikään kuin kontekstin ulkopuolelta ja löytääkseen ratkaisun osaa tuloksetta tavalla jäsentää uudelleen olemassa olevia teknisiä, normatiivisia ja sosiaalisia sääntöjä. Asiantuntijuus ei kehity hetkessä, vaan se rakentuu ajan kuluessa koulutuksen, harjaantumisen ja oivalluksen myötä (Raij 2003).

3.1 Ammattikorkeakouluosaaminen

Ammattikorkeakoulupedagogiikan tavoitteena ei ole ainoastaan tutkinnon suorittaminen, vaan osaamisen kehittyminen (Arene 2007, 26). Osaamisesta käytetään usein englanninkielisiä sanoja ”competency” ja ”competence”. Competency –sanalla viitataan luonnontieteelliseen näkemykseen ja kapea-alaiseen atomistiseen käsitykseen osaamisesta. Competence –sana taas kuvaa osaamista laaja-alaisena kokonaisuutena ja kykynä vastata eri elämänalueilta nouseviin vaatimuksiin. Muita osaamisen yhteydessä käytettäviä käsitteitä ovat: kyky, pätevyys, kompetenssi tai kvalifikaatio. Kompetenssi ja pätevyys ovat yksilökeskeisiä käsitteitä ja sisältävät formaalin, informaalin sekä nonformaalin oppimisen. Yleistä ammatillista osaamista on yhteinen osaaminen, joka katsotaan tarpeelliseksi kaikissa koulutuksissa (Keurulainen 2006).

Raijn (2003) mukaan osaaminen kompetenssien katsotaan rakentuvan tiedon, taidon, ymmärtämisen ja uudelleen jäsentämisen kyvyn elementeistä. Osaamiseen kuuluu neljä osa-aluetta, joiden integroitunut kokonaisuus mahdollistaa osaamisen ja asiantuntijuuden. Opiskelijoiden saavuttamassa osaamisessa yhdistyvät tieteellinen tietäminen ja ammatillinen taitaminen niin, että mukana on ymmärtäminen ja kyky hyödyntää tietämistä ja taitamista erilaisissa tilanteissa. Ammattikorkeakouluosaaminen voidaan määritellä siten, että se tarkoittaa tutkittuun tietoon perustuvaa tietämistä, kontekstin

ja sen ilmiöiden ymmärtämistä, tekemisen osaamista ja erilaisten työelämän tilanteiden hallintakykyä (Kuva 1) (Raij 2003):



Kuva 1. Ammattikorkeakouluosaaminen integroituneena kokonaisuutena (Raij 2003)

Arenen (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto) määrittelemät kansalliset yhteiset kompetenssit kuvaavat ammattikorkeakoulusta valmistuvan opiskelijan osaamisen tasoa ja kompetenssien tulisi sisältyä osaamisperusteisen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Ammattikorkeakoulutaitojen yhteiset kompetenssit ovat: oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen sekä kansainvälistymisosaaminen (Arene 2010, 5-6). Ammatillisen osaamisen yhteydessä puhutaan ydinosamisesta tai erikoisosamisesta, joilla viitataan tietyn alan työelämävalmiuksiin tai ammattispesifiin osaamiseen (Keurulainen 2006).

3.2 Fysioterapian osaamiskompetenssit

Fysioterapiakoulutuksen opetussuunnitelmia ohjaavat kansallisesti ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (Arene) ja opetus- ja kulttuuriministeriön sekä kansainvälisesti eurooppalaisten korkeakoulujen verkoston (ENPHE) osaamisaluesuosituksat ja kuvaukset. Fysioterapiakoulutuksen osaamistasovaatimukset määrittyvät eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen (EQF) ja muun osaamisen kansallisen viitekehyksen (NQF) kautta (Suomen Fysioterapeutit 2014). Arkela-Kautiaisen ym. (2009) mukaan fysioterapeutin ammattispesifit kompetenssit ovat: fysioterapeuttinen tutkiminen ja

kliininen päättely, opetus- ja ohjausosaaminen, terapiaosaaminen, yhteistyö- ja yhteiskuntaosaaminen sekä teknologiaosaaminen. Kompetenssit on kuvattu tarkemmin taulukossa 1.

Taulukko 1. Fysioterapeutin kompetenssit (Laitinen 2006)

Kompetenssi	Osaamisen kuvaus
Fysioterapeuttinen tutkiminen ja kliininen päättely	<ul style="list-style-type: none"> - osaa tutkia ja analysoida toimintakyvyn edellytyksiä ja toimintarajoitteita, erityisesti liikkumiskykyä - osaa laatia arvioinnin ja kliinisen päättelyn avulla fysioterapiasuunnitelman yhdessä asiakkaan kanssa ja asiakkaan tarpeet huomioiden - osaa arvioida ja seurata fysioterapian tuloksellisuutta
Opetus- ja ohjausosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - osaa käyttää erilaisia ohjaus- ja opetusmenetelmiä tavoitteellisesti yksilön/ryhmän toimintakyvyn ja terveyden ylläpitämiseksi ja edistämiseksi - osaa käyttää motorisen oppimisen/ohjaamisen periaatteita ohjattaessa asiakkaan/ryhmän liikkumis- ja toimintakykyä - osaa soveltaa terapeuttisen harjoittelun menetelmiä ryhmän ohjauksessa - osaa suunnitella ja ohjata terveyttä ja toimintakykyä edistävää liikuntaa
Terapiaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - osaa soveltaa yksilöllisesti näyttöön perustuvaa tietoa suunnitellessaan fysioterapiaa - osaa toimia asiakkaan osallistumista tukevasti sekä luoda vastavuoroisen terapeuttisen vuorovaikutussuhteen - osaa suunnitella ja toteuttaa terapeuttista harjoittelua hyödyntäen pato-, kuormitus- ja neurofysiologian sekä biomekaniikan tietoa - osaa käyttää fysikaalisen terapian menetelmiä hyödyntäen niiden fysiologia ja terapeuttisia vaikutuksia - osaa toteuttaa manuaalista terapiaa perustellusti ja tarkoituksenmukaisesti

Yhteistyö- ja yhteiskunta-osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - osaa toimia itsenäisesti sekä tehdä moniammatillista yhteistyötä erilaisissa tiimeissä, työryhmissä, asiantuntijaverkostoissa ja palveluketjuissa fysioterapian asiantuntijana - vaikuttaa yhteiskunnassa aktiivisesti fysioterapia- ja toimintakyvyn edistämiseen liittyvien palvelujen tuottamiseen ja kehittämiseen huomioiden kuntoutus-, liikunta-, sosiaali- ja terveystieteiden kansalliset ja kansainväliset haasteet - osaa laatia asiantuntijalausuntoja ja kirjallisia kannanottoja
Teknologiaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> - osaa hyödyntää teknologian mahdollisuuksia fysioterapian suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa - osaa soveltaa teknologiaa liikkumis- ja toimintakyvyn arvioinnissa - osaa hyödyntää apuvälineitä ja niiden teknologiaa liikkumis- ja toimintakyvyn tukemisessa - osaa suunnitella esteettömiä ympäristöjä moniammatillisena yhteistyönä - osaa käyttää ergonomian menetelmiä työ- ja toimintaympäristöjen sovittamiseksi ihmisten ominaisuuksia ja tarpeita vastaaviksi

4 ARVIOINTI

Arviointi on olennainen osa oppimisprosessia sekä tärkeää myös opettamista ajatellen. Opettajan tulee tietää, että opiskelija hallitsee tietyn osa-alueen tietyt vaatimukset. Ilman tietoa siitä, mitä tietoja ja taitoja on opittu, opiskelijat eivät voi kehittyä eivätkä opettajat arvioida omaa opetustaan. Opiskelija-arvioinnin tärkeimpänä tavoitteena voidaan pitää oppimistavoitteiden saavuttamisen varmistamista ja niiden tason arviointia (Merricks 2006).

Atjosen (2007, 74, 76) mukaan arvioinnilla voidaan tukea oppimista. On tärkeää tiedostaa, mihin arviointi perustuu. Arvioinnilla on oppimisen kannalta kolme keskeistä pilaria; kognitio, havain-

nointi ja tulkinta. Kognitiolla tarkoitetaan sitä, kuinka opiskelija esittää ja osoittaa osaamisensa tiettyssä oppiaineessa. Havainnointi perustuu sille, millaisissa oloissa oppilaiden suoriutumista voidaan havainnoida. Tulkinnalla puolestaan tarkoitetaan sitä, miten voidaan tehdä päätelmiä havainnoinnista saaduista tiedoista. Tavoitteet ohjaavat arviointia ja arvioinnin tulokset palvelevat uusien tavoitteiden asettamista. Tavoitteet tulisi asettaa niin, että ne ovat todella saavutettavissa (Atjonen 2007, 74, 76).

4.1 Arvioinnin luotettavuus

Lindblom-Ylänteen ym. (2009, 157) mukaan osaamista arvioitaessa on käytettävä luotettavia mittausmenetelmiä ja mitata juuri sitä ominaisuutta, josta halutaan tietoa. Tutkimusta tehdessä pohditaan automaattisesti luotettavuuden kriteereitä. Osaamisen arvioinnin kriteerien muodostaminen sen sijaan saattaa noudattaa perinteisiä käytäntöjä (Lindblom-Ylänteen ym. 2009, 157). Merricksin (2006, 196) mukaan yhdessä laaditut tavoitteet ja arvioinnin kriteerit parantavat arvioinnin luotettavuutta. Opiskelijoilla ja opettajilla tulee olla yhteinen ymmärrys arvioinnista sekä sen kriteereistä, jotta se voi johtaa oppimiseen. Tärkeintä on, että arviointi tukee oppimistavoitteiden saavuttamista. (Merricks 2006, 196).

Arvioinnin moniulotteisuus; arviointimenetelmät, itse- ja vertaisarviointi, on tärkeää osaamisen arvioinnin validiteetin ja reliabiliteetin parantamiseksi. Itse- ja vertaisarviointi tukevat itseohjautuvuutta, palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoa sekä vuorovaikutuksellisia elementtejä. Koulutetun henkilön tunnusmerkkinä voidaan pitää oppimaan oppimista ja oppimaan oppimisessa oleellista on paikkansapitävä (accurate) itsearviointi, jossa painotetaan spontaania, vapaata ja voimaannuttavaa havainnointia (Gregory 2008). Onnistuessaan itsearviointi ja vertaisarviointi edistävät reflektiivistä ja elinikäistä oppimista, opiskelijoiden autonomisuuden kehittymistä sekä tiimi- ja ryhmätyötaitoja ja ongelmanratkaisukykyä (Merricks 2006).

4.2 Osaamisen arviointi

Keurulaisen (2006) mukaan osaaminen on toimintaympäristöjen vaatimusten ja toimijan kompetenssien välinen suhde, jolloin osaamisen arvioinnin tulisi kohdistua arvioimaan tuon suhteen välisiä laatuja. Osaamisen arviointi ei siis tällöin rajoitu arvioimaan pelkästään yksilön ominaisuuksia tai

kykyjä, ilman että niitä suhteutetaan toimintaympäristön vaatimuksiin (Keurulainen 2006). Arvioinnin tulisi kannustaa ammattitaidon eli kompetenssien tunnistamisessa (Biemans ym. 2006).

Keurulaisen (2006) ja Biemansin ym. (2006) näkemyksiä yhdistellen osaamisen arvioinnin periaatteet ovat seuraavanlaisia: 1. Arvioinnin tulisi tapahtua ennen oppimisprosessia, sen aikana ja sen jälkeen sekä tarjota mahdollisuus oppimiseen. 2. Arvioinnin tulisi tapahtua pääsääntöisesti arvioitavan kannalta autenttisissa olosuhteissa. 3. Tieto, taidot ja asenteet tulisi integroida arviointikäytäntöihin sekä teoria ja käytäntö tulisi arvioida yhdessä. 4. Kaikilla asianosaisilla tulisi olla mahdollisuus osallistua arviointiin, etenkin oppijalla, jolla on aktiivinen rooli oppimisessa. 5. Arviointikriteerien tulisi olla läpinäkyviä kaikille arviointiin osallistuville. 6. Arvioinnin tarkoituksena tulisi olla oppimistulosten formaali mittaaminen ja kompetenssien kehittyminen. Arvioinnin tulisi kannustaa kompetenssien kehittämisessä (Biemans ym. 2006; Keurulainen 2006).

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän työn tarkoituksena oli kehittää Laurea–ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijoiden ammattitaitoa edistävän harjoittelun arviointia uudistamalla harjoittelun arviointilomake. Kehittämisessä otetaan huomioon Laurea–ammattikorkeakoulun opettajien tuomat näkemykset arviointilomakkeen kehittämistarpeista, fysioterapeuttien kansalliset ja kansainväliset osaamiskompetenssit sekä Laurea–ammattikorkeakoulun opintosuunnitelma (Laurea–ammattikorkeakoulu 2015b) ja Laurea Strategia 2020 (Laurea–ammattikorkeakoulu 2015a).

Tutkimustehtävänä on selvittää millaiset ovat fysioterapeutin käytännön työn osaamiskompetenssit kansallisen ja kansainvälisten määritelmien mukaisesti.

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksessa on käytetty laadullista tutkimusmenetelmää. Tutkimuksessa tehtiin synteesi fysioterapeutin osaamiskompetensseista sekä fysioterapiaopiskelijan harjoittelun arviointikriteereistä ottaen huomioon niin kansallinen kuin kansainvälinen taso sekä selvitettiin fysioterapian opettajien käsityksiä harjoittelun arvioinnin kehittämiskohteista. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun arviointilomakkeen kehittäminen tapahtui edellä mainittujen tekijöiden perusteella.

Tutkimusaineisto koostuu ”World Confederation for Physical Therapy” -fysioterapeuttien maailmanjärjestön (WCPT), ”European Skills, Competences, Qualifications and Occupations” taitojen osaamisen, pätevyyksien ja ammattien eurooppalainen luokitus (ESCO), ”European Network of Physiotherapy in Higher Education” -eurooppalaisen fysioterapiajärjestön (ENPHE) sekä kansallisen fysioterapian ydinosamishankkeen määrittelemistä osaamiskompetensseista sekä arviointikriteereistä.

6.1 Aineiston analyysi

Aineisto eli fysioterapian osaamiskompetenssit analysoitiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysimenetelmällä, jolla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja vaan analyysiyksiköt valitaan tutkimuskysymyksen ja – aineiston mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9, 95).

Tässä työssä sisällönanalyysi osaamiskompetenssien osalta eteni siten, että ensin jokaisesta aineiston osasta (WCPT, ENPHE, ESCO, fysioterapian ydinosamishanke) etsittiin fysioterapeutin käytännön osaamisen kompetensseja erikseen. Sen jälkeen jokaisen aineiston samankaltaiset osaamisalueet yhdistettiin ja niistä muodostettiin synteesi fysioterapeutin käytännön työn osaamiskompetensseista.

6.2 Arviointilomakkeen kehittämisprosessi

Fysioterapeutin ammattitaitoa edistävän harjoittelun arviointilomakkeen kehittämisprosessi eteni siten, että osaamiskompetensseista muodostettu synteessin perusteella muokattiin arvioitavia osaamiskompetensseja siten, että niissä on otettu huomioon synteessissä ilmenneet osaamisen tekijät. Lomaketta muilta osin muokatessa otettiin huomioon Laurea-ammattikorkeakoulun fysioterapiaopettajien haastattelussa sekä opettajien kokouksessa ilmenneet harjoittelun arviointiin liittyvät kehittämiskohteet. Opettajien kokoukseen osallistui viisi fysioterapian opettajaa ja sekä erilliseen haastatteluun kaksi fysioterapian opettajaa. Arviointilomaketta kriittisesti tarkastellessa sekä muokatessa otettiin huomioon myös Laurea-ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksen opetus-

suunnitelma (Laurea–ammattikorkeakoulu 2015b) sekä Laurea ammattikorkeakoulun Strategia 2020 (Laurea–ammattikorkeakoulu 2015a).

Arviointilomakkeeseen tehtiin tarvittavat muutokset; osaamiskompetenssien osalta muutokset perustuivat edellä mainittuun synteisiin. Harjoittelun arviointikriteerejä muokattiin vain selkeimmiksi, mutta muita muutoksia niihin ei tehty, koska ne olivat jo EQF:n (European Qualifications Framework) mukaisia. Lomake kokonaisuudessaan oli kriittisen tarkastelun alla sen suhteen, ettei siihen tule toistoa ja, että lomakkeessa on mahdollisimman selkeää ja ymmärrettävää tekstiä. Laurea-ammattikorkeakoulun opettajien kokouksessa sekä haastattelussa ilmenneet arviointilomakkeen kehityskohteet liittyivät; ulko- ja kirjoitusasuun (lomake liian pitkä, raskaslukuinen, vaikeaselkoinen); harjoittelun osaamistavoitteiden arviointiin (määrittelemisen paikkakohtaisesti, väliarviointi käyttöön, tavoitteiden saavuttamisen näkyminen konkreettisesti) sekä osaamisalueiden määrittelemiseen (määritelmät vaikeaselkoiset, määritelmistä puuttuu oman itsensä johtamisen taidot).

Opiskelijan tulee kirjoittaa lomakkeeseen omat valmiutensa ennen käytännön harjoittelun alkua, ja näitä opiskelijan valmiuksia käsitteleviä kysymyksiä muokattiin siihen suuntaan, että ne kannustavat opiskelijaa miettimään miten hän voi laajentaa osaamistaan juuri tietyssä harjoittelukontekstissa. Opiskelija myös määrittää lomakkeelle tavoitteensa osaamiskompetenssien mukaisesti. Jotta tavoitteenasettelu olisi oppimista tukevaa, siihen lisättiin kohta, jossa opiskelija joutuu miettimään keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Arviointiin lisättiin myös väliarviointi –kohta, jossa opiskelijan tulee pohtii mitkä tavoitteista ovat saavutettu ja mitkä ovat saavuttamatta, ja mitä tavoitteiden saavuttaminen vielä vaatii. Väliarviointi antaa myös opiskelijalle mahdollisuuden keskustella mahdollisista uusista tavoitteista ja tavoitteiden saavuttamisen keinoista harjoittelun ohjaajan kanssa.

Muokattu harjoittelun arviointilomake osaamiskompetensseineen esiteltiin Laurea-ammattikorkeakoulussa fysioterapian opettajille, jotka antoivat edelleen palautetta, miltä osin lomaketta tulisi vielä kehittää ja pyydetyt muutokset tehtiin. Arviointilomake otetaan käyttöön syksyllä 2016 ja sitä kehitetään myöhemmin tarvittaessa opiskelijoiden, harjoittelun työelämäohjaajien ja opettajien kokemusten perusteella.

7 TULOKSET

Sisällönanalyysin perusteella fysioterapeutin osaamiskompetenssit käytännön työssä ovat seuraavat: tutkimisosaaminen, interventio-osaaminen, terveyden edistäminen, vuorovaikutusosaaminen, opetus- ja ohjausosaaminen, yhteistyöosaaminen sekä työelämäosaaminen (Kuva 2). Osassa aineistoa osaamisalueet oli määritelty tarkemmin toisissa; esimerkiksi WCPT:n määritelmä osaamiskompetensseista oli huomattavasti laajempi kuin aineistona käytetty fysioterapian ydinosaamishankkeen määritelmä, joka oli vielä tätä tutkimusta kirjoittaessa kesken.

Tutkimisosaaminen, vuorovaikutusosaaminen sekä työelämäosaaminen oli määritelty kaikissa aineistoissa. Terveyden edistämisen osaaminen sekä yhteistyöosaaminen puuttuivat WCPT:n määritelmästä ja opetus- ja ohjausosaaminen sekä kulttuurinen osaaminen ENPHE:n ja ESCO:N määritelmästä. Kansallisessa fysioterapian ydinosaamishankkeessa oli mainittu kaikki osaamiskompetenssit, jotka oli määritelty myös kansainvälisissä WCPT:n, ENPHE:n sekä ESCO:n määritelmissä.



Kuva 2. Fysioterapeutin käytännön työn osaamiskompetenssit

7.1 Tutkimisosaaminen

Fysioterapeutin tutkimisosaamiseen kuuluu asiakkaan haastatteleminen asianmukaisesti ja riittävät esitiedot keräten, anamneesin tekeminen yhdistäen esitietoihin tutkimistilanteessa ilmennyt tieto (ENPHE 2014; WCPT 2011). Fysioterapeutti osaa valita ja soveltaa soveltuvia tutkimiskeinoja ja –

tekniikoita sekä analysoida potilaan sairauteen ja tilanteeseen liittyviä psykososiaalisia, kognitiivisia, emotionaalaisia sekä fyysisiä tekijöitä (ENPHE 2012).

Fysioterapeutti osaa tutkiessaan potilasta soveltaa tämänhetkistä tietoa ja teoriaa ja arvioi potilasta tutkiessa saatua tietoa tehdäkseen kliinistä päättelyä. Fysioterapeutti myöskin tekee fysioterapeuttisen diagnoosin sekä arvioi tutkimisen löydöksiä (ENPHE 2014; Sjögren ym. 2015; WCPT 2011).

7.2 Interventio-osaaminen

Interventio-osaamiseen kuuluu intervention suunnittelu, toteutus fysioterapian eri osa-alueilla, tulosten arviointi sekä ympäristöön liittyvien tekijöiden arviointi ja niiden hyödyntäminen fysioterapiassa (ENPHE 2012; ENPHE 2014; Sjögren ym. 2016; WCPT 2011). Fysioterapeutti laatii turvallisen, tehokkaan, potilaskeskeisen ja näyttöön perustuvan fysioterapiasuunnitelman yhdessä potilaan kanssa ja asettaa realistisia lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita sekä suunnittelee intervention toteutuksen. Fysioterapeuttinen interventio toteutetaan asianmukaisesti ja taitavasti ohjaten samalla valvoen intervention tehokkuutta. Interventiota myös muokataan potilaan edistymisen mukaisesti. Fysioterapeutti arvioi intervention toteutuksen tuloksellisuutta ja muuttaa interventiota tarpeen mukaan (WCPT 2011).

Interventio-osaamiseen liittyy myös Sjögrenin ym. (2016) mukaan käden taidot sekä manuaalinen osaaminen. Interventio-osaamiseen liittyen fysioterapeutin tulee osata toteuttaa ergonomista ohjausta ja neuvontaa, arvioida liikkumisen apuvälineitä sekä ympäristön esteettömyyttä. Fysioterapeutin tulee myös osata hyödyntää lähi- ja etäteknologiaa sekä erilaisia oppimisympäristöjä intervention toteutuksessa (Sjögren ym. 2016).

7.3 Terveiden edistäminen

Terveiden edistämisen osaamiskompetenssiin kuuluu terveyden, työ- ja toimintakyvyn, fyysisen aktiivisuuden sekä hyvinvoinnin edistäminen (Sjögren ym. 2015). Fysioterapeutin tulee käyttää vastuullisesti tietoaan ja asiantuntijuuttaan opettaakseen, ohjatakseen, edistääkseen ja ennaltaehkäiskseen asiakkaiden, yhteisöjen, väestön ja ammattiryhmien terveyttä ja hyvinvointia. Fysiotera-

peutti myös työskentelee ennaltaehkäistäkseen sairauksia ja virheellisiä liikemalleja terveyden optimoimiseksi (WCPT 2011).

7.4 Vuorovaikutusosaaminen

Vuorovaikutusosaamiseen kuuluu tehokkaan ja asianmukaisen kommunikoinnin lisäksi (ENPHE 2014; WCPT 2011) kuntouttajan sitouttamiseen liittyvät taidot, (Sjögren ym. 2015), perheen ja yhteisön ohjaus (Sjögren ym. 2015; ENHPE 2014). Fysioterapeutin sanallinen ja sanaton vuorovaikutus on vaikuttavaa sekä asiakaslähtöistä. Fysioterapeutti kommunikoi tehokkaasti potilaan, potilaiden omaisten, kollegoiden sekä moniammatillisen tiimin kanssa (ENPHE 2014; WCPT 2011).

Fysioterapeutti käyttää asianmukaisia ja tehokkaita verbaalisia, nonverbaalisia, kirjoitettuja ja elektronisia vuorovaikutustapoja (ENPHE 2014). Fysioterapeutti kirjaa koko fysioterapiaprosessin selkeästi ja tarkasti sekä arvioinnin tulokset siten, että kliininen päättely ilmenee kirjaamisessa (ENPHE 2014; WCPT 2011).

7.5 Opetus- ja ohjausosaaminen

Opetus- ja ohjaamisosaamiseen kuuluu potilaiden, avustajien, läheisten ja muun henkilökunnan ohjaaminen käyttämällä tehokkaita opetusmenetelmiä. Fysioterapeutti ohjaa taidokkaasti muokaten ohjaustapaansa potilaan iän mukaisesti ja osaa myös ohjata ryhmätilanteita (WCPT 2011).

7.6 Yhteistyöosaaminen

Yhteistyöosaamiseen kuuluu asiakas- ja perhelähtöisyys, holistisuus sekä fysioterapian asiantuntijuus osana yhteisön asiantuntijuutta (Sjögren ym. 2016) sekä monikulttuurinen osaaminen (WCPT 2011). Fysioterapeutti työskentelee tehokkaasti yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa tuottaakseen optimaalista hoitoa asiakkaalle asiakaslähtöisesti. Hän myös on yhteistyössä muiden tahojen kanssa ennaltaehkäistäkseen ja ratkaistakseen ongelmia ja konflikteja (WCPT 2011).

Fysioterapeutti myös pystyy työskentelemään eri kulttuuritaustan omaavien henkilöiden kanssa. Hän ottaa huomioon potilaiden arvot, mielenkiinnon kohteet, tarpeet ja kulttuuritaustan fysioterapian toteutuksessa (WCPT 2011).

7.7 Työelämäosaaminen

Työelämäosaamiseen kuuluu johtamistaidot, liiketoimintaosaaminen, toiminnan kehittäminen, ammatillinen osaaminen (Sjögren ym. 2016) sekä reflektiivinen toiminta (ENPHE 2014). Johtamistaitoon kuuluu, että fysioterapeutti hallitsee ajankäyttöä, toimintaansa ja resurssien priorisointia yksilötasolla sekä varmistaakseen kestävä kehityksen. Fysioterapeutti ohjaa muuta henkilöstöä, jotka ovat mukana fysioterapiapalvelujen tuottamisessa. Hän myös osallistuu sellaisiin toimintoihin, jotka varmistavat turvallisen ja tehokkaan fysioterapian tuottamisen (ENPHE 2014) ja on sitoutunut fysioterapeutin ammatin kehittämiseen (ENPHE 2014).

Ammatilliseen kehittymiseen kuuluu itsearvioinnin harjoittaminen kliinisessä ja ammatillisessa toiminnassa kehittymiseksi. Fysioterapeutti ottaa vastuun oppimisestaan ja etsii aktiivisesti tapoja, joilla oppia (WCPT 2011). Fysioterapeutti on sitoutunut toimimaan asiakkaan parhaaksi yhteiskunnassa toteuttaen ammatillisten säännösten eettisiä periaatteita. Fysioterapeutti johtaa itseään toteuttaen laillisia ja eettisiä periaatteita. Fysioterapeutti myös kunnioittaa asiakkaan yksilöllisyyttä ja autonomisuutta (ENHPE 2014).

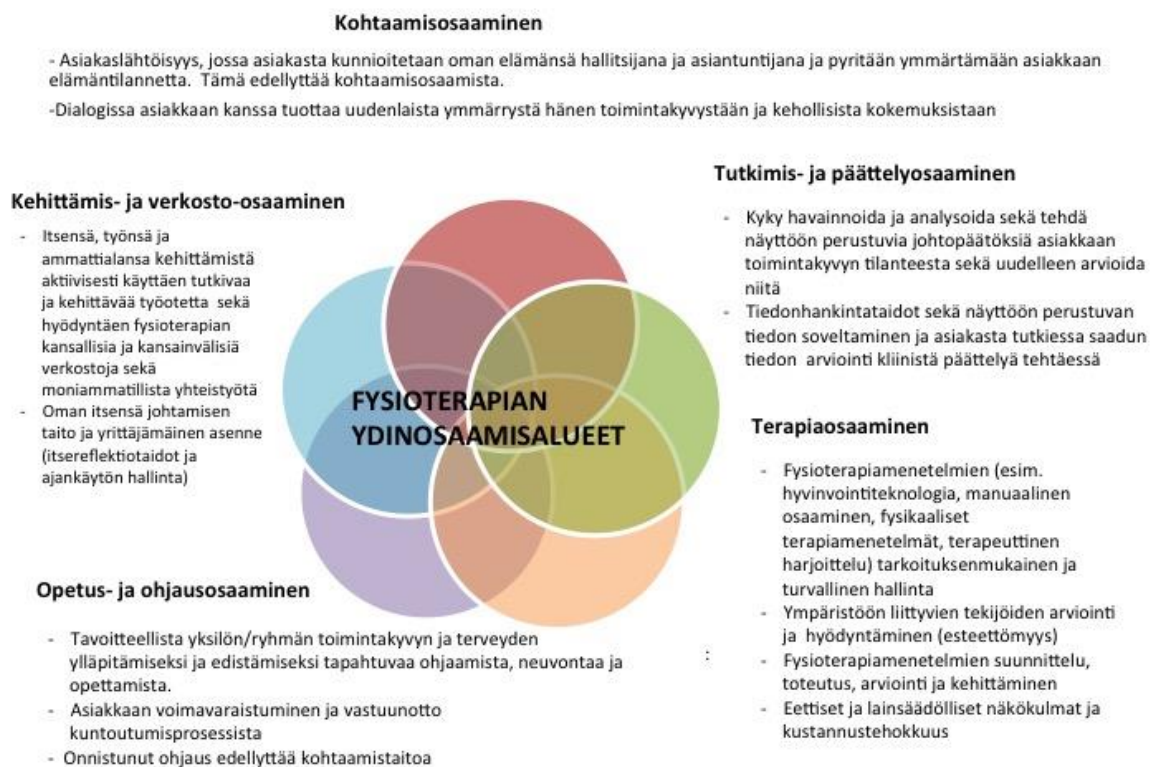
Reflektiivisyys kuuluu työelämäosaamiseen. Fysioterapeutti on sitoutunut jatkuvaan uuden oppimiseen asiakkaansa hyödyksi ja etsii, luo, soveltaa ja siirtää tietoa käytäntöön. Hän käyttää reflektiivistä lähestymistapaa fysioterapiaa harjoittaessaan ja on itseohjautuva jatkuvassa ammatillisessa kehityksessään (ENPHE 2014).

7.8 Osaamiskompetenssit ammattitaitoa edistävän harjoittelun arviointilomakkeessa

Laurea-ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijoiden ammattitaitoa edistävän käytännön harjoittelun arviointilomakkeen osaamiskompetenssit päivitettiin ottaen huomioon edellä mainittu synteesi

osaamiskompetensseista, Laurea–ammattikorkeakoulun fysioterapian opetussuunnitelma sekä Laurea Strategia 2020 (kehittämissuunnitelma).

Ammattitaitoa edistävän harjoittelun arvioitavat osaamiskompetenssit ovat: *kohtaamisaaminen, tutkimis- ja päättelyosaaminen, terapiaosaaminen, opetus- ja ohjausosaaminen sekä kehittämis- ja verkosto-osaaminen* (Kuva 3). Asiakaslähtöisyys edellyttää *kohtaamisaamista*. Asiakaslähtöisessä fysioterapiassa asiakasta kunnioitetaan oman elämänsä hallitsijana ja asiantuntijana ja pyritään ymmärtämään asiakkaan elämäntilannetta. Fysioterapeutti pyrkii dialogissa asiakkaan kanssa tuottamaan uudenlaista ymmärrystä hänen toimintakyvystään ja kehollisista kokemuksistaan. Kohtaamistaito edellyttää oman ihmiskäsityksen ja ammatillisen arvoperustan tuntemista.



Kuva 3. Fysioterapian ydinosaamisalueet (muodostettu seuraavien lähteiden perusteella: ENPHE 2014; ENPHE 2012; Sjögren ym. 2015 & WCPT 2011)

Opetus- ja ohjausosaaminen on tavoitteellista yksilön/ryhmän toimintakyvyn ja terveyden ylläpitämiseksi ja edistämiseksi tapahtuvaa ohjaamista, neuvontaa ja opettamista. Ohjauksessa pyritään antamaan vastuuta asiakkaalle hyödyntäen ja edistäen tämän voimavaraisuutta omassa elämän muutoksessa koko kuntoutusprosessin ajan. Ohjauksen osaaminen edellyttää ohjausta tarvitsevan tilan-

teen ja asiakkaan voimavaraisuuden tunnistamista sekä perusteltujen ohjausmenetelmien hallintaa ja hyödyntämistä. Onnistunut ohjaus edellyttää kohtaamistaitoa.

Tutkimis- ja päättelyosaaminen vaatii kykyä havainnoida ja analysoida sekä tehdä niiden mukaan näyttöön perustuvia johtopäätöksiä asiakkaan toimintakyvyn tilanteesta sekä uudelleen arvioida niitä. Tämä tarkoittaa kliinistä päättelyä, joka koskee sekä asiakkaan toimintakyvyn vajavuuksien että tämän voimavaraisuutta osoittavien kykyjen kontekstuaalisten tekijöiden arviointia ottaen huomioon tämän lääketieteellisen ja/tai toiminnallisen terveydentilan. Fysioterapeutti osaa asiakasta tutkiessaan soveltaa näyttöön perustuvaa tietoa ja arvioi tutkiessa saatua tietoa tehdäkseen kliinistä päättelyä. Fysioterapeutti myös käyttää erilaisia biomekaanisia ja liikuntafysiologisia toimintakyvyn sekä toiminnan arviointivälineitä.

Terapiaosaaminen koostuu fysioterapiamenetelmien, hyvinvointiteknologian, manuaalisen osaamisen, fysikaalisten terapiamenetelmien tarkoituksenmukaisesta ja turvallisesta hallinnasta samalla arvioiden ja hyödyntäen ympäristöön liittyviä tekijöitä fysioterapiassa. Terapiaosaamisen taustalla on kriittinen näyttöön perustuva toiminta, joka tähtää ihmisen toimintakyvyn edistämiseen tai ylläpitämiseen. Fysioterapeutti vastaa fysioterapiamenetelmien suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja kehittämisestä yhdessä asiakkaan kanssa ottaen huomioon sekä eettiset että lainsäädännölliset näkökulmat ja kustannustehokkuuden vaatimukset.

Kehittämisen ja verkosto-osaamisella tarkoitetaan itsensä, työnsä ja ammattialansa kehittämistä aktiivisesti käyttäen tutkivaa ja kehittävää työtä sekä hyödyntäen fysioterapian kansallisia ja kansainvälisiä verkostoja sekä moniammatillista yhteistyötä. Kehittämisosaaminen osana fysioterapeutin työtä edistää yhteisön ja koko ammattikunnan kestävästä kehityksestä sekä mahdollistaa tutkimustiedon lisääntymisen. Kehittämisosaamiseen kuuluu oman itsensä johtamisen taito ja yrittäjämäinen asenne; oman elämän ja uran ohjauksissa oleminen omaa osaamisen kehitystä reflektoiden.

8 POHDINTA

Käytännön työharjoittelu on tärkeässä roolissa fysioterapiaopiskelijoiden asiantuntijuuden sekä osaamiskompetenssien kehittymisessä. Opiskelijan toiminta työharjoittelussa tulee olla tavoitteellista, jolloin osaamisen kehittyminen on optimaalisinta. Osaamiskompetenssien määrittely fysioterapian ydinosaamisalueiden mukaisesti tukee osaamisen kehittymistä harjoittelussa, koska tällöin ta-

voitteiden asettelussa keskitytään fysioterapeutin ammattitaidon kannalta olennaisiin asioihin. Tämän työn perusteella fysioterapiaopintoihin liittyvässä käytännön työn harjoittelussa arvioitavat osaamiskompetenssit ovat seuraavat: *kohtaamisaosaaminen, tutkimis- ja päättelyosaaminen, terapiaosaaminen, opetus- ja ohjausosaaminen sekä kehittämis- ja verkosto-osaaminen.*

Tämän kehittämistyön vahvuutena on käytettyjen menetelmien moninaisuus. Harjoittelun arviointilomaketta kehitettäessä otettiin huomioon fysioterapian osaamiskompetenssit kansallisesti ja kansainvälisesti monipuolisia lähteitä käyttäen sekä fysioterapian opettajien käsitykset osaamiskompetensseista sekä arviointilomakkeen kehittämiskohteista. Kehittämisessä olisi voitu myös ottaa huomioon opiskelijoiden sekä työelämän edustajien näkökulma; tosin kummankin ryhmän näkökulma tuli myös esille opettajien haastattelussa.

Kehittämistyö oli minulle uutta ja koin haastavaksi sen, mistä lähteä liikkeelle. Aluksi luulin, että työni fokus on enemmän harjoittelun arviointikriteereissä, mutta arviointikriteereiden tarkastelun jälkeen huomattiin, ettei niissä ole paljoakaan muokattavaa, vaan ne ovat kansainvälisten kriteerien mukaiset jo nyt. Tein niihin kuitenkin pieniä muutoksia selkeyttääkseni niitä. Osaamiskompetenssit tuli päivittää uudelleen, joten päätin tässä kehittämistyössä paneutua erityisesti niihin. Myös lomakkeen selkeyttäminen, toiston poistaminen, muutoseikat ja itsearviointin ohjeistus olivat osa lomakkeen kehittämistyötä.

Metodologisesti kehittämistyöskentelyni olisi voinut olla jäsennellympää, mutta päätin kuitenkin keskittyä käytännön tulokseen eli arviointilomakkeen päivittämiseen aikaresurssien vuoksi. Aineiston analyysin metodina oli laadullinen sisällönanalyysi menetelmä, mutta kehittämistyö itsessään ei noudattanut mitään tiettyä kehittämistyön mallia.

Fysioterapian osaajaksi ja asiantuntijaksi kehittymiseen vaaditaan paljon aikaa, käytännön kokemusta, sosiaalinen konteksti sekä itsereflektiota, eikä asiantuntijaksi kehittyminen tapahdu lineaarisesti vaan pikemmin portaittain (Dreyfus & Dreyfus 1986). Arvioinnilla voidaan kuitenkin edistää asiantuntijaksi kasvua. Arvioinnin merkitys osaamisen kehittymisen suhteen tulisi olla tiedossa niin opettajien lisäksi myös opiskelijoilla sekä harjoittelun ohjaajilla. Toisinaan tavoitteiden asettaminen saattaa jäädä käytännön työharjoittelussa puolitiehen, kun opiskelijat ovat innostuneita käytännön tekemisestä. Opettajien tulisi perustella opiskelijoille itsereflektion merkitystä osaamisen kehittymisessä sekä kannustaa perusteelliseen pohdintaan niin tavoitteiden asettamisessa, keinojen miettimi-

sessä sekä näiden väli- ja loppuarvioinnissa. Arviointikäytäntöjen tulisi olla sellaisia, että ne kannustavat opiskelijaa laajentamaan osaamistaan sekä tunnistamaan jo opitut asiat ja luottamaan jo saavutettuihin taitoihinsa.

LÄHTEET

- ARENE. 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Helsinki: Edita.
- Arkela-Kautiainen, M., Ylinen, J. & Arokoski, J. 2009. Fysioterapia. Teoksessa Arokoski, H., Alaranta, H., Pohjolainen, T., Salminen, J. & Viikari-Junturi, E. (toim.) Kuntoutus. Keuruu: Duodecim, 395-406.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Tammi: Helsinki.
- Biemans, H., van den Elsen, E., Wesselink, R. & Mulder, M. 2006. Competence-based assessment in Dutch VET: Criteria and experiences.
- ENPHE. 2014. ENPHE Seminar. Power Point Presentation September 2014. Tartu. Viitattu 15.3.2016.
http://enphe.org/Portals/enphe/documents/Final%20Report%20EQ%20FG_DEF_16012013.pdf
- ENPHE. 2012. Towards a qualification framework culture. Viitattu 15.3.2016.
http://enphe.org/Portals/enphe/documents/Final%20Report%20EQ%20FG_DEF_16012013.pdf
- Feltovich, P.J., Prietula, M.J. & Ericsson, K.A. 2006. Studies of expertise from psychological perspectives. Teoksessa Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J. & Hoffman R.R. (toim.) The Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge: Cambridge University Press, 41-67.
- Gregory, J. 2006. Facilitation and facilitator style. Teoksessa Jarvis P. (toim.) The Theory and Practice of Teaching. London: Routledge.
- Griffiths, T. & Guile, D. 2003. A connective model of learning: the implications for work process knowledge. European Educational Research Journal 2(1), 56-73.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia, 37(6), 448-464.
- Keurulainen, K. 2006. Osaaminen ja arviointi. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeakouluasteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 22-36.
- Laitinen, A. 2006. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit. Fysioterapian koulutusohjelma. Luettu 6.3.2016.
<http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Fysioterapian%20koulutusohjelman%20kompetenssit%20042006.pdf>
- Laurea-ammattikorkeakoulu. 2015a. Laurea Strategia 2020. Luettu 25.3.2016.
[http://www.laurea.fi/dokumentit/Documents/Laurea Strategia 2020 suomi.pdf](http://www.laurea.fi/dokumentit/Documents/Laurea%20Strategia%202020%20suomi.pdf)

- Laurea-ammattikorkeakoulu. 2015b. SOLEOPS. Luettu 25.3.2016.
https://soleops.laurea.fi/opsnet/dis/fi/ops_RyhmKuvYht/tab/nop/sea?ryhma=15256192&stack=push
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T., & Wager, M. 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY ProOy, 156-191.
- Merricks, L. 2006. Assessment in post-compulsory education. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) The theory and practice of teaching. London: Routledge.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa (toim.) Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, S & Tynjälä, P. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima, 42-58.
- Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea Publications A 58. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Schön, D.A. 1987. Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sjögren, T., von Hedenberg, L., Parikka, E., Valkeinen, H., Heikkinen, A. & Piirainen, A. 2015. Mitä fysioterapian ydinosaaminen on tutkimustiedon valossa? Fysioterapia 7/2015, 26-31.
- Sjögren, T., Piirainen, A. & Lähteenmäki. 2016. Ft osaaminen kuva. 26.2.2016.
- Suomen fysioterapeutit. 2010. Ohjattu harjoittelu työelämässä. Helsinki: Suomen fysioterapeutit, s. 11.
- Suomen Fysioterapeutit. 2014. Fysioterapeutin osaaminen. Luettu 5.3.2016
<https://www.suomenfysioterapeutit.fi/index.php/fysioterapeutin-koulutus>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa (toim.) Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, S & Tynjälä, P. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro.
- WCPT. 2011. WCPT guideline for the clinical education component of physical therapist professional entry level education. London: WCPT. Viitattu 15.3.2016.
<http://www.wcpt.org/guidelines/clinical-education>
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

LIITTEET

Liite 1. Fysioterapiaosaamista edistävän harjoittelun arviointilomake



Laurea-ammattikorkeakoulu Otaniemi
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
Fysioterapeuttikoulutus
2016

Fysioterapiaosaamista edistävän harjoittelun arviointilomake

Opiskelijan nimi _____
Opiskelijanumero _____
Harjoittelun teema _____

Harjoitteluaika _____
Harjoittelupaikka _____
Harjoittelun ohjaaja _____

Opettajatutor _____



1.FYSIOTERAPIAN OSAAMISALUEET

Ammattitaitoa edistävän harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti fysioterapiaopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. Osaamisvaatimuksia jäsennetään ja kuvataan kompetenssien kautta, joissa ajatellaan yhdistyvän työelämän asiantuntijaosaamiselle tyypilliset tiedot, taidot, asenteet ja arvot sekä verkosto-osaaminen. Fysioterapeutin ammattispesifi osaaminen koostuu seuraavista osa-alueista: kohtaamis-, tutkimis- ja päättely-, opetus- ja ohjaamis-, terapia- sekä kehittämis- ja päättelyosaamisesta (Kuva 1).

Kuva 1. Fysioterapian ydinosamisaalueet (muodostettu seuraavien lähteiden perusteella: ENPHE 2014; ENPHE 2012; Sjögren ym. 2015 & WCPT 2011)

Laurea-ammattikorkeakoulun LbD (Learning by Developing) –toimintamalli edellyttää oppijan osaamisen kehittyvän koulutuksen aikana soveltamisen tasolta uuden luomisen tasolle. Laureassa on kuvattu valtakunnallisen osaamisen viitekehyksen (National Qualifications Framework, NQF) pohjalta yhteiset yleiset työelämäosaamisen kriteerit, jotka ovat reflektio-osaaminen, eettinen osaaminen, työyhteisöllinen viestintäosaaminen, innovaatio-osaaminen sekä johtamisosaaminen. Kaikille koulutusohjelmille kuuluvien yhteisten työelämäosaamisen kriteerien on tarkoitus luoda perusta yleisille työelämävalmiuksille, jotka mahdollistavat mm. uusien työurien ja –roolien omaksumista muuttuvissa työolosuhteissa ja asiantuntijuuksissa. Yleisiin työelämäosaamisen kriteereihin voi tutustua tarkemmin Laurean Internet-sivuilla (Laurea-ammattikorkeakoulu 2015).



2. HARJOITTELUN ARVIOINTI

Harjoittelun arviointi perustuu opintojakson yleisille tavoitteille, joita sovelletaan harjoittelupaikan mukaisesti sekä näiden perusteella asetetuille opiskelijan omille osaamistavoitteille. Oman osaamisen itsearviointi on harjoittelun arvioinnin perusta mahdollistaen kriittisen ajattelun ja asiantuntija-toiminnan kehittämisen.

Harjoittelussa arvioidaan opiskelijan toimintaa oheisten (Taulukko 2) alkuvaiheen tai syventävän vaiheen osaamista osoittavien kriteerien mukaan. Harjoittelun kansalliset (National Qualifications Framework, NQF) arviointikriteerit on johdettu EQF -viitekehystä (European Qualifications Framework). Arviointiin voi osallistua ohjaavan fysioterapeutin lisäksi muita asiantuntijoita, fysioterapian asiakkaita sekä vertaisarvioijia. Kriteerit toimivat arviointia ohjaavina ja harjoittelu arvioidaan asteikolla hyväksyty/hylätty, jolloin harjoittelun hyväksyminen opintosuorituksesi edellyttää tyydyttävän tason(1) kriteerien saavuttamista. Hylätyn harjoittelujakson kriteerit on määritelty Taulukossa 3.

Taulukko 2. Harjoittelun arviointikriteerit (Laurea, 4/2009)

	Alkuvaiheen opiskelija	Syventävän vaiheen opiskelija (2 viimeistä harjoittelua)
Kiitettävä Opiskelija osaa:	<ul style="list-style-type: none">• Itsenäisesti havainnoida ja arvioida asiakkaan toimintakykyä sekä tehdä niiden pohjalta johtopäätökset näyttöön perustuvan tiedon mukaan• Toimia asiakaslähtöisesti, turvallisesti ja tavoitteellisesti ammattieettiset periaatteet huomioon ottaen• Soveltaa fysioterapiatoimintaan perustellusti erilaisia fysioterapiamenetelmiä• Luoda tasa-arvoisen, ihmisarvoa kunnioittavan vuorovaikutus- ja terapiasuhteen asiakkaan kanssa• Käyttää eri tiedonhakumenetelmiä sekä seurata eri tiedonalojen kehitystä arvioiden niiden käyttökelpoisuutta fysioterapiassa• Toimia moniammatillisessa verkostossa vastuullisesti ja yhteistyössä muiden kanssa edistäen verkoston toimintaa	<ul style="list-style-type: none">• Arvioida kriittisesti havainnoiden asiakkaan toimintakykyä ja tehdä johtopäätöksensä näyttöön perustuvaan tietoon pohjaten ja edistää uusien toimintatapojen kehittämistä• Toimia aloitteellisesti, vastuullisesti ja turvallisesti ja kykenee arvioimaan asiakaslähtöisyyteen vaikuttavia ilmiöitä• Valita, yhdistellä ja kehittää fysioterapiatoimintaan soveltuvia menetelmiä ja lähestymistapoja• Kriittisesti arvioida ja kehittää ammattieettisiä periaatteita• Jakaa ja rakentaa asiantuntijuutta erilaisissa moniammatillisissa verkostoissa yhdessä muiden kanssa sekä edistää niiden kehittämistoimintaa

<p>Hyvä</p> <p>Opiskelija osaa:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vertailla ja arvioida asiakkaan toimintakykyä eri tilanteissa ja tehdä johtopäätöksiä • Toimia tavoitteellisesti asiakas huomioiden • Toimia perustellusti erilaisia fysioterapiamenetelmiä hyödyntäen • Toimia ammattieettisesti ja asiakaslähtöisesti sekä luoda kunnioittava asiakassuhde • Etsiä tietoa aktiivisesti ja seurata eri tiedonalojen kehitystä • Toimia verkoston jäsenenä ja ottaa vastuuta verkoston tavoitteista ja toiminnasta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Käyttää kriittisesti analysoiden näyttöön perustuvaa tietoasiakkaan toimintakyvyn arvioinnissa, fysioterapian suunnittelussa ja toteutuksessa • Arvioida omia fysioterapian ohjaamistaitojaan sekä arvioida asiakkaiden edistymistä • Valita ja soveltaa perustellusti fysioterapiaan soveltuvia menetelmiä ja malleja • Ylläpitää ja edistää ammattieettistä toimintaa ja arvioida asiakkuussuhteita • Hyödyntää uusinta näyttöön perustuvaa tietoa fysioterapiassa • Toimia asiantuntijana osana verkostoa sekä edistää verkoston toimintaa
<p>Tyydyttävä</p> <p>Opiskelija osaa:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toimia ohjattuna turvallisesti fysioterapiatilanteessa oman alansa tietoperustan mukaisesti • Ohjata fysioterapiaa tilannekohtaisen ohjeiden ja sääntöjen perusteella • Käyttää fysioterapiaterapiamenetelmiä asianmukaisesti, joskin toiminta on kaavamaisista ja hapuilevaa • Ottaa toiminnassaan asiakkaat huomioon • Etsiä tietoa ja seurata eri tiedonalojen kehitystä • Toimia fysioterapia-alan toimintaan liittyvän verkoston jäsenenä 	<ul style="list-style-type: none"> • Toimia turvallisesti ja perustellusti näyttöön perustuvan tiedon mukaan • Toimia vastuullisesti ja ammatillisesti fysioterapian asiakkuustilanteissa • Soveltaa monipuolisesti erilaisia opittuja fysioterapiamenetelmiä • Ottaa huomioon asiakkaan tarpeet ja toimia tilanteissa asiakaslähtöisesti • Perustella ja arvioida toimintaansa ammattieettisten periaatteiden mukaisesti fysioterapiatyön eri konteksteissa • Toimia vastuullisena asiantuntijana verkoston tavoitteiden mukaan



Taulukko 3. **Hylätyn** harjoittelujakson kriteerit

<p>Opiskelija</p> <ul style="list-style-type: none">• ei huomio turvallisuusnäkökohtia asiakkaan fysioterapiassa ja toimintaympäristössä, vaan asiakkaan turvallisuus on vaarassa• ei toimi vuorovaikutuksessa asiakasta ja hänen oikeuksiaan kunnioittavasti, vaan asiakasta loukkavasti• ei noudata sovittuja sääntöjä, kuten harjoittelun tuntimäärää ja/tai aikatauluja, vaan on muuten kuin sairastumisen vuoksi pois harjoittelusta ja/tai myöhästelee toistuvasti ja/tai poistuu toistuvasti ennen työajan päättymistä• ei osaa kysyttäessä perustella mitään valintojaan käyttämilleen tutkimis-, ohjaus- ja terapiamenetelmille• ei raportoi kirjallisesti asiakkaan fysioterapiaprosessia• ei osaa reflektoida ja tunnistaa reflektion perusteella mitään toimintansa vahvuuksia ja haasteita
<p>Mikäli jokin edellä mainituista kriteereistä toteutuu, harjoittelu on hylätty. Mikäli jokin näistä kriteereistä toteutuu harjoittelun puolivälin arvioinnissa, harjoittelu suositellaan keskeytettäväksi.</p>

3. OPPIJAN VALMIUDET, OSAAMISTAVOITTEET JA ITSEARVIOINTI

Harjoittelun arviointilomake viedään omalle työelämäohjaajalle. Ennen harjoittelun alkua opiskelija määrittelee omat valmiutensa (kohtaan 3.1 Oppijan valmiudet) ja lähettää ne työelämäohjaajalle sekä harjoittelua ohjaavalle opettajalle. Osaamistavoitteet kirjataan lomakkeelle. Opiskelijan harjoitteluresurssi on 40h/vko/opiskelija (josta 1h/pv itsenäistä työskentelyä), josta voidaan tapauskohtaisesti joustaa siten, että jos jollakin viikolla läsnäoloaika harjoittelussa ylittyy/alittuu, niin tämä kompensoidaan jollakin toisella viikolla. Harjoittelusta voi olla pois vain sairauden vuoksi.



Ydiosaamiskuvauksen mukaiset OSAAMISTAVOITTEET ja KEINOT tavoitteiden saavuttamiseksi harjoittelujaksolle kirjataan 1. harjoitteluviikon jälkeen kohtaan 3.2 Osaamistavoitteet ja ne tallennetaan Optimaan. Lomake täytetään sähköisesti, myös ohjaajan arviointi. Ohjaavan fysioterapeutin allekirjoitus käsinkirjoitettuna.

- Sisällytä osaamistavoitteisiisi kyseisen harjoittelujakson tavoitteet harjoittelupaikan mukaisesti
- Harjoittelun puolivälissä tee osaamistavoitteiden väliarviointi ja käy itsearviointiisi perustuva tavoitekeskustelu sekä
- Tallenna ennen loppuarviointia osaamistavoitteiden itsearviointi ja
- Esitä koko lomake kenttäohjaajallesi loppuarvioinnissa

3.1 Oppijan valmiudet

1. Alakohtaiset vahvuudet: Missä olen hyvä/ mitä osaan?

2. Alakohtaiset heikkoudet: Mitä en vielä osaa ?

3. Miten osaamiseni voi kehittyä juuri tässä harjoittelupaikassa?

4. Millainen oppija olen? Miten opin parhaiten? Millaista ohjausta toivon harjoittelussa?

3.2 Osaamistavoitteet



YDINOSAAMISALUE TAVOITTEET KEINOT/ MITEN SAAVUTAN TAVOITTEENI
KOHTAAMISOSAAMINEN

TUTKIMIS- JA PÄÄTTELYOSAAMINEN

OPETUS- JA OHJAUS-OSAAMINEN

TERAPIAOSAAMINEN

KEHITTÄMIS- JA VERKOSTO-OSAAMINEN

3.3 Tavoitteiden saavuttamisen itsearviointi

VÄLIARVIOINTI (Tavoitteista saavuttamatta seuraavat osa-alueet ja seuraavat saavutettu; mitä tavoitteiden saavuttaminen vaatii; uusien tavoitteiden luominen tarpeen mukaan) :

LOPPUARVIOINTI (Tavoitteiden saavuttamisen arviointi, miten tavoitteet on saavutettu , konkreettiset esimerkit tavoitteiden saavuttamisesta):



4. OHJAAVAN FYSIOTERAPEUTIN ARVIO OPPIJAN OSAAMISEN KEHITTÄMISESTÄ
(Suhteessa osaamisen tasokuvauksiin ja kriteereihin sekä opiskelijan harjoittelutoimintaan ja tavoitteisiin)

YDINOSAAMISALUE OHJAAJAN ARVIOINTI

KOHTAAMISOSAAMINEN

TUTKIMIS- JA PÄÄTTELY-
OSAAMINEN

OPETUS- JA OHJAUS-
OSAAMINEN

TERAPIAOSAAMINEN

KEHITTÄMIS- JA VERKOSTO-
OSAAMINEN

Haluatko tuoda jotain muuta opiskelijan osaamisesta esille?

Poissaolot: _____ (3 pv:n poissaolo on korvattava jollakin tavalla, 5 pv:n poissaolo täysimääräisesti)

Opiskelijan suoritus: Hyväksytty _____ Hylätty _____

Pvm: _____

Ohjaajan allekirjoitus: _____



LÄHTEET

ENPHE. 2014. ENPHE Seminar. Power Point Presentation September 2014. Tartto. Viitattu 15.3.2016.

http://enphe.org/Portals/enphe/documents/Final%20Report%20EQ%20FG_DEF_16012013.pdf

ENPHE. 2012. Towards a qualification framework culture. Viitattu 15.3.2016.

http://enphe.org/Portals/enphe/documents/Final%20Report%20EQ%20FG_DEF_16012013.pdf

Keurulainen, H. 2006 Osaaminen ja arviointi. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 22-36.

Laurea-ammattikorkeakoulu. 2015. Laurean toiminta-ajatus. Viitattu 3.4.2016.

https://soleops.laurea.fi/opsnet/dis/fi/ops_RyhmKuvYht/tab/nop/sea?ryhma=15256192&stack=push

Niskanen, A. & Lepänjuuri, A. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen koulutuksen ja työelämän haasteena. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 2006: 9-21.

Muñoz, M. 2016. Fysioterapiaopiskelijoiden ammattitaitoa edistävän harjoittelun osa-alueet sekä niiden arviointi Laurea-ammattikorkeakoulussa. Terveystieteiden opettajaopintojen tutkiva ja kehittävä työ. Jyväskylän yliopisto.

Otala, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Sjögren, T., von Hedenberg, L., Parikka, E., Valkeinen, H., Heikkinen, A. & Piirainen, A. 2015. Mitä fysioterapian ydinosaaminen on tutkimustiedon valossa? Fysioterapia 7/2015, 26-31.

WCPT. 2011. WCPT guideline for the clinical education component of physical therapist professional entry level education. London: WCPT. Viitattu 15.3.2016.

<http://www.wcpt.org/guidelines/clinical-education>

8. FYSIOTERAPIAOPISKELIJOIDEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN VASTAAMAAN TYÖELÄMÄN TARPEITA TYÖELÄMÄN NÄKÖKULMASTA

Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapiaopiskelijoiden harjoittelupaikkojen ohjaajien kehittämisehdotusten konkretisointi käytäntöön

Mervi Haavanlammi & Antero Heikkinen

JOHDANTO

Ammatillinen kehittyminen opiskeluissa ilmenee tietotaidon, osaamisen sekä kokemuksen kasvun myötä (Korpi, Peltokallio & Piirainen 2014). Lähteenmäen (2006) mukaan prosessimaisuus ohjaa opiskelijan osaamista ja kehittymistä koko koulutuksen ajan ja jatkuu läpi työelämän. Koulutuksessa tulisi huomioida oppijan yksilölliset tarpeet. Opettajien, koulutuksen suunnittelun sekä työelämän edustajien rooli oppimisen tukemisena korostuvat (Lähteenmäki 2006). Opiskelijat rakentavat tietotaitoaan ja osaamistaan heidän aikaisemman ymmärryksen kautta ja muodostavat oman oppimistapansa yksilöllisen aikataulun avulla. Reflektiotaito ja ohjattu harjoittelu ovat tärkeitä tekijöitä ammatillisessa kehittämisessä terveydenhoitoalalla (Korpi ym. 2014).

Brookfieldin (2006, 55–74) mukaan optimaalisen oppimisympäristön rakentaa opettaja, joka on samanaikaisesti yhtä paljon sekä uskottava, että autenttinen. Uskottava opettajuus muodostuu asiantuntijuudesta eli substanssiosaamisesta, taidosta vastaanottaa kysymyksiä ja taitoa käsitellä ja hallita yllättäviä tilanteita. Uskottava opettaja pystyy perustelemaan päätöksensä liittyen kurssisuunnitelmaan ja arviointikriteereihin luokassa luoden opiskelijoille luotettavan ympäristön (Brookfield 2006, 55–74).

Murphy ym. (2014) mukaan kliininen oppimisympäristö haastaa opiskelijoita siirtämään heidän teorian tietoaan ammatilliseen tietotaitoon, osaamiseen ja asenteisiin. Työpaikkapohjainen opetus muokkaa opiskelijan ammatti-identiteettiä sekä laajentaa ja haastaa opiskelijan yksilöllistä, persoonallista identiteettiä (Murphy ym. 2014).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittää Lahden ammattikorkeakoulun (LAMK) ja työelämän kliinisen harjoittelun yhteistyötä niin, että fysioterapiaopiskelijoiden tietotaito-osaamisen vastaisi paremmin harjoittelun lukuvuositason arviointikriteerejä sekä työelämässä oleviin käytännön työn vaatimuksia. Tutkimuskysymyksinä ovat seuraavat kysymykset: (1) Miten fysioterapiaopiskelijoiden tietotaito-osaaminen vastaa harjoittelun lukuvuositason arviointikriteerejä?, (2) Miten fysioterapiaopiskelijoiden tietotaito-osaaminen vastaa työelämässä olevia käytännön työn vaatimuksia? ja (3) Miten Lamk:n ja työelämän kliinisen harjoittelun yhteistyötä voisi edistää?

2 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 18) mukaan oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen tietojen ja taitojen rakennusprosessi, jonka avulla kulttuurillinen osallisuus syntyy. Oppiminen on tavoitteellista opiskelua, joka toteutuu opettajan ohjauksessa, itsenäisesti sekä vuorovaikutuksessa vertaisryhmien ja opettajan kanssa. Oppimisprosessi on aktiivista, päämääräsuuntautunutta ja itsenäistä sekä sisältää yhteistä ongelmanratkaisua. Koska oppiminen on aina tilannesidonnaista, oppimisympäristöön ja sen monipuolisuuteen on suunnattava huomiota (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18).

Oppimisympäristö- käsitteestä puhuttaessa saatetaan se helposti sekoittaa opiskeluympäristö- käsitteeseen, mutta oppimisympäristöllä viitataan fyysisen ympäristön lisäksi muihinkin seikkoihin (Koppa 2010a). Opiskeluympäristö on toimintaympäristö, joka sisältää opiskeluun tarvittavat välineet ja materiaalit, ja joka tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden opiskeluun. Opiskeluympäristönä voidaan pitää esimerkiksi kirjastoa. Oppimisympäristöksi taas kutsutaan toimintaympäristöä, joka yhdistää opiskelijat, opettajat, oppimisenäkemykset, toimintamuodot, oppimislähteet, tekniikan ja median. Opiskeluympäristö tarjoaa siis tarvittavat välineet, jotka mahdollistavat oppimisen, mutta oppimisympäristö mahdollistaa oppimista sekä tukee ja edistää oppimista (Koppa 2010a).

Pilkottuna pienempiin osiin oppimisympäristö muodostuu fyysisen ympäristön tekijöistä, psyykkisistä tekijöistä ja sosiaalisista tekijöistä, joiden avulla opiskelu ja oppiminen mahdollistuvat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004, 18). Fyysinen oppimisympäristö käsittää koulun rakennukset ja tilat, ympäröivän luonnon, ympäristön, oppimateriaalit ja opetusvälineet. Fyysisessä oppimisympäristössä on oleellista se, että se mahdollistaisi erilaisten opiskelumenetelmien ja työta-

pojen hyödyntämisen. Suotuisassa fyysisessä oppimisympäristössä opiskelija pystyy opiskelemaan aktiivisesti ja itsenäisesti sekä kehittymään tietoyhteiskunnan jäseneksi. Psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö muodostuu yksittäisen opiskelijan emotionaalisista ja kognitiivisista tekijöistä sekä ihmissuhde- ja vuorovaikutuksellisista tekijöistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Oppimisympäristö muodostaa aina sosiaalisen yhteisön, joka vaikuttaa oppimiseen (Koppa 2010b).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 18) mukaan oppimisympäristön tavoitteina on tukea opiskelijan uteliaisuutta ja oppimismotivaatiota sekä tarjota ongelmia ja haasteita, jotka edistävät opiskelijan itseohjautuvuutta, luovuutta ja aktiivisuutta. Oppimisympäristön avulla opiskelijan pitäisi pystyä asettamaan omia tavoitteitaan sekä arvioimaan toimintaansa. Oppimisympäristön pitäisi mahdollistaa opettajan ja opiskelijan välistä sekä opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, sillä parhaimmillaan se edistää opiskelijoiden ryhmässä työskentelyä ja vuoropuhelua. Oppimisympäristön rakentamisessa ja kehittämisessä tulisi olla mukana myös opiskelijat. Parhaimmillaan oppimisympäristössä on rohkaiseva, kiireetön, avoin ja myönteinen ilmapiiri, jota ylläpitää sekä opettaja että opiskelijat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18).

Malinen & Pesonen (1997, 268) jatkavat, että oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa siis fyysistä tilaa tai virtuaalista tilaa, mutta oleellisesti oppimisympäristöön vaikuttaa myös sosiaalinen ilmapiiri. Oppimisympäristöjen ilmapiiriin vaikuttaviin tekijöihin kiinnitetään nykyään entistä enemmän huomioita, koska aikuiskoulutus on laajentunut, ja koska humanistinen osallistujakeskeinen lähestymistapa on yleistynyt (Malinen & Pesonen 1997, 268). Malinen & Pesonen (1997, 268) toteavat viitaten Malcolm Knowlesin andragogiseen suunnittelumalliin, että ilmapiiritekijöinä ovat sosiaaliset tekijät kuten etniset valtasuhteet, keskinäinen kunnioitus sekä yhteistyön ilmapiiri.

2.1 Lahden ammattikorkeakoulu oppimisympäristön

Ammattikorkeakoulut tarjoavat yleisellä tasolla kolmenlaisia oppimisympäristöjä: oppilaitosympäristöt, työpaikka- ja yritysprojektit sekä ohjattu harjoittelu (Kotila 2012, 29). Oppilaitosympäristöissä opettajan työn käytännön haasteina ovat simuloitujen oppimisympäristöjen (Kotila 2012, 29), joissa oppimiseen liittyvät viitekehykset ovat situationaalinen oppimisenäkemys ja käytäntöyhteisöt (Lave & Wenger 1996) sekä kontekstuaalinen oppiminen (Kauppi 1993). Ohjatussa harjoittelussa opetta-

jan työn käytännön haasteena on aidot työelämän oppimisympäristöt (Kotila 2012, 29), joiden oppimiseen liityvä viitekehys pohjautuu esimerkiksi kognitiiviseen oppi-poikamalliin (Brown, Collins & Duguid 1989). Mikä on Lahden ammattikorkeakoulun oppimisympäristön perustana ja mitkä ovat sen oppimisympäristöt?

Lahden ammattikorkeakoulun oppimisympäristöt perustuvat Lahden ammattikorkeakoulun strategiaan. Strategisina linjauksina ovat korkeakoulupolitiikka, TKI-toiminta, opetus ja oppiminen, aluekehittäminen sekä digitaalisuus ja ubiikkioppiminen (LAMK 2015). Digitalisaatiolla tarkoitetaan yhteiskunnallista prosessia, joka hyödyntää teknologisen kehityksen uusia mahdollisuuksia. Digitalisaatio edistää siis työelämäpalveluiden toteutumista sekä ripeää opetus- ja oppimismetodien uudistamista. Digitalisaation avulla mahdollistuu kaikkialla tapahtuvat, ubiikki oppiminen, mikä yhdistää erilaisia oppimisympäristöjä. Ubiikkioppimisen perustana on kaikkialla läsnäoleva tietotekniikka, joka ympäröi toimijaa, on keskenään verkottunutta, toimii huomaamattomasti sekä on sulautunut ympäristöönsä (LAMK 2015).

Oppimisympäristöihin vaikuttavat strategiassa ilmenevät arvot, visiot, painoalat ja profiili (LAMK 2015). LAMK:n arvoina on yhdessä etsimisen ilo, oivaltavat oppimiskokemukset sekä arvokas työ, osaaminen ja menestys. LAMK:n visiona on olla oivaltava, tutkiva ja kehittävä LAMK vuoteen 2020. Tämä tarkoittaa sitä, että LAMK on alueen kasvun aloitteellinen edistäjä ja kansainvälinen tulevaisuuden osaamisen uudistaja. LAMK:n painoaloina ovat muotoilu, älykäs teollisuus, hyvinvointi ja uudistava kasvu sekä elinvoimainen ympäristö. Profiileina ovat kokeilut, promot ja demot, uudistava oppiminen sekä yrittäjäyys (LAMK 2015).

Lahden ammattikorkeakoulu tarjoaa useita erilaisia oppilaitosympäristöjä, jotka mahdollistavat jokaiselle opiskelijalle parhaan tavan opiskella (LAMKa 2016). Lahden ammattikorkeakoulun oppilaitostiloista fysioterapiaopiskelijat toimivat pääsääntöisesti Hoitajankadun 3 tiloissa, joita ovat korkeakoulukirjasto, liikuntasali, uima-allas, auditorio ja erilaiset luokkatilat (LAMKb 2016). Muita ammattikorkeakoulun oppilaitostiloja ovat Kannaksenkadun 22 muotoiluinstituutin tilat, Niemenkadun 73 tekniikan alan ja liiketalouden tilat sekä Ståhlberginkadun 10 tekniikan alan tilat (LAMKb 2016). Myös Kirkkokadun 27 FellmanniCampus tarjoaa erilaisia oppilaitostiloja: korkeakoulukirjasto, pienryhmätilat sekä opetustilat (LAMKc 2016). Erityisesti ryhmätöiden tekemiseen ja luovaan ideointiin Lahden ammattikorkeakoulu tarjoaa Study & Meet-tiloja oppimiskeskus FellmanniCampukselta sekä NiemiCampukselta (LAMKa 2016). Näihin tiloihin voi tehdä varauksia study-

meet.lamk.fi-sivuston kautta (Study & Meet 2016). Lahden ammattikorkeakoulussa tarjoaa myös oppimisympäristöinä LiMu Radiota, M. IDEAA, Neloskerrosta, Motionsia, SimuLtiä, DuuniExpoa, Yrittäjyyspäiviä, ShowRoom Muotsikka, LINKKU, Galleria OyOy, FuMaTec ja Room Escape (LAMKd 2016).

LiMu Radio eli LihaMuki Radio on Lahden ammattikorkeakoulun kampusradio, jossa tekemisen ydin on vapaus pitää hauskaa ja toteuttaa omia ideoitaan. Radio toteutuu opiskelijoiden ehdoilla ja sen perusmottona on "do it yourself" (LAMKd 2016). M.IDEA on hyvän fiiliksen mediatoimisto, joka mahdollistaa opiskelijan itsensä toteuttamisen laajassa osaamisympäristössä sekä hyvässä porukassa yritys yhteistyön merkeissä. M.IDEA on konkreettisesti FellmanniCampuksen ensimmäisessä kerroksessa. Neloskerros mahdollistaa opiskelijoiden opintojen suorittamisen yhteistyössä yritysten kanssa. Neloskerroksen tilat ovat FellmanniCampuksella neljännessä kerroksessa. Neloskerros tarjoaa omien sanojen mukaan positiivista työilmapiiriä ja hyvää tekemisen meininkiä. Motions on uudenlainen oppimisyhteisö, joka tarjoaa hyvinvointipalveluja fysioterapiaopiskelijoiden osuuskuntatoiminnalla. Osuuskunnassa toimivat toisen ja kolmannen vuoden fysioterapiaopiskelijat. Simulaatiokeskus SimuLti tarjoavat simuloivia oppimistilanteita, joiden kautta opiskelijat saavat oivaltavia oppimiskokemuksia aidoista työelämän tilanteista. SimuLti on käytettävissä kaikkien koulutusalojen opiskelijoilla ja he pääsevät harjoittelemaan turvallisissa olosuhteissa työelämässä tarvittavia taitoja. DuuniExpo ja Yrittäjyyspäivät ovat opiskelu-, rekrytointi- ja verkostoitumismessut, jotka tuovat vuosittain yhteen tämän päivän ja työnantajat.

ShowRoom Muotsikka on erilaisissa tapahtumissa mukana oleva Muotoiluinstituutin PopUp -kauppa, jossa opiskelijat myyvät suunnittelemaansa ja valmistamiaan laadukkaita tuotteita. ShowRoom Muotsikka kehittää liiketoimintavalmiuksia, koska se on niin sanottu "matalan kynnyksen kokeilu luovan alan tuottaja-yrittäjyydestä". LINKKU on liikkuva palveluympäristö, joka yhdistää modernin tekniikan, liikuteltavuuden sekä muunneltavat tilaratkaisut. LINKKU toimii siis monipuolisena ja joustavana oppimisympäristönä, joka on alustana palveluiden tuottamiselle ja viemiselle sinne, missä ihmiset niitä eniten kaipaavat. Galleria OyOy on galleria, jota ylläpitää Muotoilu- ja taideinstituutin opiskelijayhdistykset. Gallerian toiminta on täysin opiskelijavetoista ja sen toimipiste on Paasikivenkadulla. FuMaTec on LAMK:n yhteistyökumppani materiaaliteknologian- ja puutuotealan yrityksille, jonka kautta eri alojen opiskelijat pääsevät tuottamaan ja osaamistaan yrityselämän TKI-hankkeisiin sekä toteuttamaan erilaisia tutkimuksia, markkinaselvityksiä ja testauksia yrityksille. FuMaTecilla on käytössä monipuoliset ja ainutlaatuiset testauslaboratoriot Lahdessa.

Room Escape on peli, joka toteutuu ”oikeasti tapahtuvassa” interaktiivisessa lukittussa huoneessa sijoittuvassa pelitilanteessa. Pelissä pelaajien tehtävänä on ratkaista erilaisia arvoituksia ja tehtäviä 60 minuutissa päästäkseen pois huoneesta. Room Escape tarjoaa työtä LAMK:n opiskelijoille sekä mahdollisuuden yhteistyöprojekteille. Yhteistyöprojekteja tehdään sähkötekniikan markkinoinnin, tietotekniikan, ja mobiilisovellusten (LAMKd 2016).

2.2 Korkeakoulut työympäristön esiasteena

Billetin ja Hendersonin (2011,1) mukaan korkeakoulujen koulutusohjelmien tavoitteena on valmistaa opiskelijoita tiettyyn ammattiin niin, että siirtyminen opiskelumaailmasta työelämään olisi sujuvaa ja opiskelijoiden työelämän valmiudet olisi mahdollista siirtää tehokkaasti suoraan työelämään. Jotta tähän tavoitteeseen päästään, vaaditaan koulutusohjelmalta toimenpiteitä käsitteelliseen, luonteenomaiseen menettelytapaan, jolla voidaan valmistaa opiskelija vastaamaan taidoiltaan ja itseohjautuvalla oppimisasenteella työelämän vaatimuksiin. Korkeakouluilta odotetaan nykyään enemmän ammatillisia kursseja, joilla voidaan toteuttaa valmisteluun työelämään. Opiskelijalta taas odotetaan välitöntä sitoutumista työelämään siirtyessä. Näihin vaatimuksiin vastaaminen odotetaan tapahtuvan korkeakouluinstituution opintosuunnitelman ja pedagogisten ratkaisujen kautta (Billett & Henderson 2011, 1, 21).

Billetin ja Hendersonin (2011, 9, 21) mukaan opintosuunnitelmat usein rakennetaan niin, että opintojen loppupuolella opiskelija siirtyy työharjoitteluun, jolloin opintosuunnitelmien mukaan tietyt valmiudet saavutetaan korkeakouluopinnoissa ennen harjoittelukokemuksia. Kuitenkin tietyt tekijät tulisi huomioida koulutuksen alkuvaiheessa, kuten opiskelijan tietämys tulevasta ammatista ja rooleista. Muun muassa koulutuksen sisältöön, työelämän harjoitteluun ja -vaatimuksiin voidaan löytää ratkaisut korkeakoulun ja työelämän välisellä yhteistyöllä (Billet & Henderson 2011, 9, 21). Teunissenin (2015) mukaan työharjoittelussa oppimisen erityinen vahvuus on, että se mahdollistaa oppijaa oppimaan ajattelemaan, toimimaan ja vuorovaikuttamaan asianmukaisesti tietyssä, spesifissä kontekstissa. Samaan aikaan harjoitteluympäristön kontekstuaalinen luonne tekee siitä haastavan oppimisympäristön. Oppiminen käytännön tasolla yhdistää työn ja koulutuksen tavoitteet kehittyä taidoiltaan nykyhetkeen ja varautua tulevaisuuteen (Teunissen 2015).

Hiljaisen tiedon jakaminen ja oppiminen tapahtuvat jo työharjoittelussa. Billetin ja Hendersonin (2011, 9, 21) mukaan erityisesti hiljaisen tiedon siirtyminen voi ylittää pedagogiset ja opintosuunnitelmalliset raamit. Kuitenkin esimerkiksi ohjaustilanteisiin liittyy pedagogiikkaa, sillä kokemus ja

ohjaus yhdessä rikastuttavat oppimista. Korkeakoulun tuleekin pystyä tarjoamaan sellaisia oppimismenetelmiä, jotka ohjaavat kanooniseen tietoon tiettyyn ammattiin opiskeltaessa, mutta myöskin tarjota riittävää tietoa siitä, mitä variaatioita työelämässä ammatillisessa osaamisessa tulee vastaan - vaikka kaikkia tapahtumia ei voida ennustaa (Billet & Henderson 2011, 9, 21).

2.3 Millaisia opiskelijoita korkeakoulut tarjoavat?

Billetin (2011, 31) mukaan opiskelijalle tarvittavan pohjatiedon saavuttamiseen paras menetelmä löytyy pedagogisista ratkaisuista. Oppimisympäristönä on korkeakoululaitos voi tarjota sellaisen ympäristön, jossa oppiminen on saavutettavissa paremmin kuin työelämässä. Korkeakoulu on yksi tärkeimmistä tekijöistä, jolla voidaan mahdollisesti luoda opiskelijasta tehokas ja omatoiminen toimija, joka kykenee oppimiseen sen alkuperäisessä tarkoituksessa sekä henkilökohtaisessa elämässä. Opiskelijan tulee tarkoituksenmukaisesti kehittää itseään työ- ja/tai harjoitteluympäristössä sitoutuen tekijöihin, jotka tukevat tieto - taitojen laajentamista. Opettajien ja ohjaajien tulisi kyetä tarjoamaan sellaisia pedagogisia ratkaisuja ja -menetelmiä, joissa hyödynnettäisiin käytännön kokemukset ja näin ollen vahvistettaisiin opiskelijoiden kehittymistä aktiivisiksi oppijoiksi. (Billet 2011, 31).

Teunissen (2015) havaitsee oppimisen olevan konstruktiivinen prosessi, johon vaikuttavat yksilö, tilanne ja sosiaalisuus. Oppiminen on ajoittain pakollista, sillä sen tuloksena on mahdollista muokata käyttäytymismalleja tietoisesti. Hänen mukaansa toiminta ja oppiminen ovat samaa prosessia, sillä oppiminen on toiminnan tulos ja toiminnan ylläpitäminen tai parantaminen vaativat oppimista. Kuitenkin suurin osa oppimisesta on vaikeasti havaittavissa ja tunnistettavissa erityisesti siitä, missä ja miten oppiminen on tapahtunut. Tämä vaikeuttaa koulutuksen toteuttamista käytännön harjoittelussa, sillä koulutusjärjestelmässä oppimisen arviointi perustuu etukäteen tiedostettuihin muutoksiin oppijan kehitysprosessissa. Kuitenkaan oppimista ei voida arvottaa sen perusteella, missä se on tapahtunut ja miten. Joka tapauksessa oppiminen, miten tahansa se toteutuukin, voi vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen. Päivittäin työelämässä koetaan samoja tilanteita eri tekijöillä muun muassa toimijoiden, tavoitteiden ja tulosten suhteen, jotka johtavat yksilöllisen kokemuksen saavuttamiseen. Nämä kokemukset muokkaavat merkityksellisiä tapahtumia muodostaen uusia kehityskaaria. (Teunissen 2015).

Terveydenhoitoalan työpaikat tarjoavat ihmisille mahdollisuuden oppia, kehittyä asiantuntijaksi sekä yhteisöllisesti auttaa toisia tarvittaessa. Toisaalta terveydenhuoltoalalla päädytään burnoutiin, pettymyksiin sekä voimaantumisen puutteeseen. (Teunissen 2015)

3 OPISKELIJAN OSAAMINEN

3.1 Opiskelijan taidot

Kurunsaari ym. (2015) tutkivat koulutuksen alkuvaiheessa olevan 35 fysioterapeuttiopiskelijan näkemyksiä yleisesti osaamisesta. Tutkimuksen mukaan näkemys osaamisesta voidaan jakaa neljään kategoriaan: (1) lahjakkuuteen, (2) taitoihin, jotka vaativat yksilöllistä osaamista, (3) taitoihin, jotka vaativat sosiaalista osaamista sekä (4) kompetensseihin, jotka vaativat yhteisöllisyyttä (Kurunsaari ym. 2015). Lait ohjaavat sosiaali- ja terveystalalla kirjaamista, jonka tarkoituksena on luoda potilas-suojaa ja kirjaamisen tulee olla ammatillista ja sisältää muun muassa hoitosuunnitelman ja toteutuksen. Ammatilliselta siis odotetaan kirjoitustaitoja sekä reflektiotaitoja omasta toiminnastaan, jotta kirjaaminen on mahdollista (Kurunsaari ym. 2016, 129).

Useimmissa maissa standardit ohjaavat vastavalmistuneen fysioterapeutin työtä. Australian standardit (Australian Physiotherapy Council 2006) tarjoavat kriteerit tieto-taitoon, osaamiseen ja turvallisiin ja tehokkaisiin tekijöihin vastavalmistuneen fysioterapeutin työssä. Kriteerit ohjaavat muun muassa vuorovaikutustaitoihin, ammattikäyttämiseen, arviointiin ja ammattiosaamisen jatkuvaan kehittämiseen (Australian Physiotherapy Council 2006).

Kotilan (2012, 29) mukaan osaamisen arvioinnissa opettajan työn käytännön haasteina on se, miten ja missä oletetut arvioinnin kohteet saadaan esiin. Osaamisen arvioinnin oppimiseen liittyvänä viitekehystenä on se, että arviointi tapahtuu aidossa työelämän oppimisympäristössä ja/tai arviointi kohdistuu aitoihin työelämän kysymyksiin (Kotila 2012, 29).

3.2 Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapian harjoittelun arviointikriteerit

Lahden ammattikorkeakoulu on laatinut hyväksytyt fysioterapian harjoittelun arviointikriteerit suhteessa opiskelun etenemiseen (Liite 3), jotka perustuvat ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston

yleisiin korkeakoulutussuosituksiin (Auvinen ym. 2010) sekä koulutusohjelma kohtaisiin kompetensseihin (Laitinen 2006). Taulukossa 1 on kuvattu fysioterapian koulutusohjelman kompetenssit. Arvioinnin kohteena ovat fysioterapeuttinen tutkiminen ja kliininen päättely, opetus- ja ohjausosaaminen, terapiaosaaminen, yhteistyö- ja yhteiskuntaosaaminen sekä teknologiaosaaminen sisältäen apuvälineet, työvälineet ja ergonomia. Jokaiselle arviointikohteelle on laadittu vuositason hyväksytytkriteerit: 1. lukuvuosi, 2.-3. lukuvuosi ja 4. lukuvuosi. Opiskelijan hyväksytyt harjoittelujakso edellyttää, että opiskelija osoittaa osaavansa kunkin lukuvuoden tavoitekriteerit. Opiskelijan tulee myös osata edellisen lukuvuositason kriteerit. Lisäksi LAMK on laatinut hylätyn fysioterapian harjoittelun kriteerit. Fysioterapiaopiskelijan harjoittelu hylätään, mikäli opiskelija ei saavuta hyväksytyt harjoittelun kriteereitä tai jos opiskelija täyttää yhdenkin hylätyn arvioinnin kriteereistä (Liite 3). Hylätyn fysioterapian harjoittelun kriteerit on sovittu yhteisesti fysioterapian opettajien kesken Lahden ammattikorkeakoulussa (Viitala 2016).

TAULUKKO 1. Fysioterapian koulutusohjelman kompetenssit (Laitinen 2006).

Fysioterapian koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit	Fysioterapeutti (AMK) osaamisalueen kuvaus
Fysioterapeuttinen tutkiminen ja kliininen päättely	<ul style="list-style-type: none"> – osaa tutkia ja analysoida toimintakyvyn edellytyksiä ja toimintarajoitteita, erityisesti liikkumiskykyä – osaa laatia arvioinnin ja kliinisen päättelyn avulla fysioterapiasuunnitelman yhdessä asiakkaan kanssa ja asiakkaan tarpeet huomioiden – osaa arvioida ja seurata fysioterapian tuloksellisuutta
Opetus- ja ohjausosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> – osaa käyttää erilaisia ohjaus- ja opetusmenetelmiä tavoitteellisesti yksilön/ryhmän toimintakyvyn ja terveyden ylläpitämiseksi ja edistämiseksi – osaa käyttää motorisen oppimisen/ohjaamisen periaatteita ohjatessaan asiakkaan/ryhmän liikkumis- ja toimintakykyä – osaa soveltaa terapeuttisen harjoittelun menetelmiä ryhmän ohjauksessa – osaa suunnitella ja ohjata terveyttä ja toimintakykyä edistävää liikuntaa
Terapiaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> – osaa soveltaa yksilöllisesti näyttöön perustuvaa tietoa suunnitellessaan fysioterapiaa – osaa toimia asiakkaan osallistumista tukevasti sekä luoda vastavuoroisen terapeuttisen vuorovaikutussuhteen – osaa suunnitella ja toteuttaa terapeuttista harjoittelua hyödyntäen pato-, kuormitus- ja neurofysiologian sekä biomekaniikan tietoa – osaa käyttää fysikaalisen terapian menetelmiä hyödyntäen niiden fysiologisia ja terapeuttisia vaikutuksia – osaa toteuttaa manuaalista terapiaa perustellusti ja tarkoituksenmukaisesti
Yhteistyö- ja yhteiskuntaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> – osaa toimia itsenäisesti sekä tehdä moni ammatillista yhteistyötä erilaisissa tiimeissä, työryhmissä, asiantuntijaverkostoissa ja palveluketjuissa fysioterapian asiantuntijana – vaikuttaa yhteiskunnassa aktiivisesti fysioterapia- ja toimintakyvyn edistämiseen liittyvien palvelujen tuottamiseen ja kehittämiseen huomioiden kuntoutus-, liikunta-, sosiaali- ja terveysalan kansalliset ja kansainväliset haasteet – osaa laatia asiantuntijalausuntoja ja kirjallisia kannanottoja
Teknologiaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> – osaa hyödyntää teknologian mahdollisuuksia fysioterapian suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa – osaa soveltaa teknologiaa liikkumis- ja toimintakyvyn arvioinnissa – osaa hyödyntää apuvälineitä ja niiden teknologiaa liikkumis- ja toimintakyvyn tukemisessa – osaa suunnitella esteettömiä ympäristöjä moni ammatillisena yhteistyönä – osaa käyttää ergonomian menetelmiä työ- ja toimintaympäristöjen soveltamiseksi ihmisten ominaisuuksia ja tarpeita vastaaviksi

3.3 Osaaminen kansainvälisesti ja kansallisesti

Enphen (European network of physiotherapy in higher education, 2016) tavoitteena on toimia fysioterapian verkostona Euroopan fysioterapian koulutusta tarjoavien instituutioiden välillä. Sen tavoitteena on tarjota mahdollisuuksia yhteistyöhön koulutuksellisessa kehityksessä, lisätä fysioterapian koulutusohjelmien yhtenäisyyttä sekä innostaa kehittämään eurooppalaisen fysioterapian kehityssuuntia. Yhteistyön avulla voitaisiin lisätä henkilökunnan ja fysioterapeuttiopiskelijoiden liikkuvuutta instituutioiden välillä sekä kannustaa ja tukea laadukkaan koulutuksen standardeja WCPT:n suositusten mukaisesti. Enphen avulla voitaisiin lisätä fysioterapian tunnettavuutta, helpottaa yhteistyötä tieteellisissä tutkimusprojekteissa sekä vakiinnuttaa ja ylläpitää kontakteja kansallisten ja kansainvälisten organisaatioiden välillä (Enphe 2016).

Suomessa fysioterapeutin koulutuksen osaamistasovaatimuksia ohjaa eurooppalaisen tutkintojen viitekehys (EQF) (Suomen fysioterapeutit 2016). Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF; European qualifications framework) on hyväksytty virallisesti vuonna 2008 helpottamaan Euroopan maiden välisten tutkintojärjestelmien vertailtavuutta. Viitekehysten tavoitteena on edistää kansalaisten liikkuvuutta ja edistää elinikäistä oppimista (Opetusministeriö 2009, 13). Viitekehys muodostuu kahdeksantasoisesta luokittelusta, jossa Suomessa fysioterapeutin alempi korkeakoulututkinto on tason 6 koulutus.

Useissa eri maissa standardit ohjaavat fysioterapeutin työtä laadukkaaseen toiminnan harjoittamiseen. World Confederation for Physical Therapy (WCPT 2011a; WCPT 2011b) mukaan fysioterapeuteilla on velvollisuus käyttää työssään viimeisintä, parasta näyttöön perustuvaa toimintatapaa asiakkaille, potilaille, huoltajille ja yhteisöille ja käyttää vain menetelmiä, joiden vaikuttavuutta on tutkittu ja, jotka ovat todettu turvallisiksi. Suomessa Hyvä fysioterapiakäytäntö ohjaa fysioterapeutin työtä varmistamalla hyvän ja laadukkaan ja työskentelytavan yhdistäen näyttöön perustuvan tiedon, fysioterapeutin kliinisen kokemuksen ja asiakaslähtöisyyden (Suomen fysioterapeutit 2016).

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus oli terveystieteiden opettajankoulutuksen toisen. harjoittelun kehittämistehtävä, joka perustuu kriittiseen ja tutkivaan otteeseen sekä eri verkostoja hyödyntävään koulutuksen ja opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on olla osana LAMK:n opettajien ja työelämän kliinisen harjoittelun ohjaajien yhteistyön kehittämisprosessia, joka hyödyntää

tämän tutkimuksen tietoa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä ovat kehittämistarpeet LAMK:n ja työelämän kliinisen harjoittelun yhteistyössä, jotta fysioterapiaopiskelijoiden tietotaito-osaaminen vastaisi paremmin harjoittelun lukuvuositason arviointikriteerejä sekä työelämässä olevia käytännön työn vaatimuksia.

Tutkimuskysymys ovat seuraavat:

1. Miten fysioterapiaopiskelijoiden tietotaito-osaaminen vastaa harjoittelun lukuvuositason arviointikriteerejä?
2. Miten fysioterapiaopiskelijoiden tietotaito-osaaminen vastaa työelämässä olevia käytännön työn vaatimuksia?
3. Miten Lamkin ja työelämän kliinisen harjoittelun yhteistyötä voisi edistää?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimusmenetelmissä kuvataan Webropol- ja Learning Cafe -tiedonhankintametoiteita sekä määrällistä kuvainnollista menetelmää sekä laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

5.1 Webropol-kyselytutkimustyökalu

Puolistrukturoitu haastattelu toteutettiin Webropol 2.0 kyselytutkimustyökalulla. Webropol Oy on kotimainen perheyrittäjä (Webropol 2016). Webropol-konserni koostuu Suomen emoyrityksestä sekä Iso-Britannian, Saksan ja Ruotsin tytäryrityksistä. Webropol Oy tarjoaa monipuolista ja kattavaa kyselytyökalua globaaleille markkinoille. Webropol 2.0 on Pohjoismaissa laajemmin käytössä oleva kyselytyökalu, joka tarjoaa nopean ja monipuolisen tavan online-kyselytutkimusten laatimiseen. Webropol 2.0 kyselytutkimustyökalun käyttötarkoituksina ovat muun muassa asiakastyytyväisyyskyselyt, työtyytyväisyyskyselyt, markkinatutkimus, kutsut ja ilmoittautumiset, kurssiarviot, laadun varmistus ja laadun mittaaminen sekä Webropol Academic, joka on kattava työkalu oppilaitosmaailmaan. Webropol 2.0 kyselytutkimustyökalua voidaan siis hyödyntää kaikkiin tilanteisiin, joissa tarvitaan vastauksia ja halutaan tietää ihmisistä enemmän. Kyselytyökalua voidaankin käyttää myös kvalitatiivisiin haastatteluihin. Webropolin asiakaskuntana on monitahoinen sisältäen yliopistoja, kansainvälisiä yrityksiä, valtion virastoja sekä elinkeinonharjoittajia (Webropol 2016). Jyväskylän yliopisto kilpailutti kysely- ja palautejärjestelmähankinnan ja solmi elokuussa 2015 nelivuotisen

sopimuksen Webropol Oy:n kanssa. (Jyväskylän yliopisto 2016). Kyselyohjelmiston käyttölisenssi kattaa koko yliopiston henkilöstön, opiskelijat sekä avoimen yliopiston opiskelijat. Kyselyohjelmistoon kirjaututaan Haka-tunnuksilla eli yliopiston käyttäjätunnuksilla osoitteessa webropol.jyu.fi. Tällä hetkellä käytössä on Webropol 2.0 versio ja se on tarkoitettu itsenäiseen käyttöön (Jyväskylän yliopisto 2016).

Tuomi & Sarajärven (2009) mukaan puolistrukturoitu haastattelu on osa laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmiä, joiden tarkoitus on selvittää, mitä ihminen ajattelee ja miksi hän toimii tietyllä tavalla. Haastattelulla voidaan osoittaa myös ilmiöiden välisiä yhteyksiä. Tällä menetelmällä on tavoitteena saada mahdollisimman paljon tietoa aiheesta, jota halutaan tutkia. Aineiston kokoon vaikuttaa laadullisen tutkimuksen tavoite, joka ei laadi tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvaa ilmiötä, ymmärtää toimintaa tai antaa tulkinta tietylle ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Tuomi & Sarajärven (2009) viitaten puolistrukturoidun haastattelun kysymykset on laadittu tiettyjen etukäteen päätettyjen keskeisten teemojen ympärille, jotka nousevat tutkimuskysymyksistä. Tutkimuskysymykset nousevat siitä, mitä koettiin tarpeelliseksi? Tuomi & Sarajärvi (2009) toteaa, että laadullisen tutkimuksen aineiston analysoinnissa käytetään sisällönanalyysin teemoittelua, tyypittelyä ja sisällönerittelyä. Teemoittelulla selviää tutkimustehtävän tärkeimmät teemat. Tyypittelyssä käy ilmi teemoittelun jälkeen yleisimmät tai poikkeukselliset aineiston tyypit. Lopuksi tutkimuksen yhteenvedossa laadullinen aineisto jäsenellään ja järjestellään oikeaan muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tässä tutkimuksessa saatu aineisto analysoidaan mukailusti sisällön analyysillä niin, että autenttiset vastaukset pelkistetään ja samaa tarkoittavat vastaukset yhdistetään. Pohdinnassa analyysia yhdistetään jo tiedossa olevaan tietoon.

Puolistrukturoidun haastattelun kysymykset (Liite 1) pohjautuivat tutkimustehtävään. Tutkimuksen kohderyhmän työharjoittelun ohjaajille lähetettiin sähköpostiviestillä saatekirje (Liite 2), joka sisälsi kehittämistehtävän esittelyn sekä puolistrukturoidun haastattelun webropol-kyselyohjelmisto-weblinkin. Puolistrukturoitu haastattelu soveltuu hyvin tämän tutkimuksen kohderyhmän aineistonhankintamenetelmäksi, koska se mahdollistaa saamaan tietoa isommalta kohdejoukolta.

Puolistrukturoitu haastattelu sisältää 8 kysymystä, joihin vastattiin asteikolla 1-5, jossa 1 tarkoitti henkilön olevan täysin eri mieltä ja 5 tarkoitti henkilön olevan täysin samaa mieltä. Näihin kysymyksiin pyydettiin myös perusteluja avoimeen kenttään. Lisäksi puolistrukturoitu haastattelu sisälsi

2 avointa kysymystä sekä 2 harjoitteluohjaajien iltapäivään osallistumiseen liittyvää kysymystä. Puolistrukturoidun haastattelun vastausaika on 2.2–6.3.2016, jonka jälkeen webropol-kyselyohjelmiston weblinkki sulkeutui. Haastatteluun vastattiin kirjoittaen anonymisti ilman nimi-tietoja. Lomakehaastattelun vastaukset kirjoitettiin auki tekstimuotoon pelkistetysti sekä saatu aineisto analysoitiin laadullisen tutkimusotteen (Tuomi & Sarajärvi 2009) mukaisesti 8.3.2016. Tutkimuksen raportti valmistui tiistaina 12.4.2016.

5.2 Learning cafe-menetelmä

Järvensivun, Nykäsen ja Rajalan (2010, 68–69) mukaan learning cafe -menetelmää hyödynnetään aktiivisella pienillä ryhmillä toimimaan ison ryhmän eduksi esimerkiksi uuden kehittämisessä. Iso ryhmä voidaan jakaa pienempiin pöytäkuntiin, kahviloihin, jossa jokaisessa pöydässä puheenjohtaja ylläpitää keskustelua ja auttaa kirjaamisessa. Kahvilassa keskustellaan tietyistä teemista tai aiheista, jonka jälkeen vaihdetaan pöytää. Puheenjohtaja kertoo edellisten pöytäseurueiden toteuttamat yhteenvetot uudelle seurueelle ja ryhmä jatkaa keskustelua siitä, mihin edellinen ryhmä toiminnassaan jäi. Lopuksi jokaisesta pöydästä tehdään yhteenveto keskusteluista ja jaetaan tulokset yhteisessä tarkastelussa. Menetelmä sopii toteutettavan pienryhmissä, jolloin myös hiljaisemmat osallistujat pystyvät osallistumaan. Menetelmän avulla pyritään löytämään ratkaisuja vaikeisiin kysymyksiin ja löytää konsensus yhteiseen ymmärrykseen (Järvensivu, Nykänen & Rajala, 2010, 68–69).

Tässä kehitystehtävässä learning cafe-menetelmä toteutettiin fysioterapian harjoitteluohjaajille yhden iltapäivän aikana. Learning cafen teemat perustuivat aikaisempaan webropol-kyselyyn samalle kohderyhmälle. Teemat ohjasivat pöytäkeskusteluja. Learning cafe toteutettiin Lahden ja Oulun ammattikorkeakoulussa hieman eri teemoin, sillä webropol-kyselyiden kysymykset olivat teemoiteltu kyseisen ammattikorkeakoulun arviointikehikon mukaan. Lahden ammattikorkeakoulussa toteutettiin learning cafe -tilaisuus 23.3.2016, josta tulokset ovat nähtävissä kappaleessa kuusi.

5.3 Määrälliset kuvainnolliset menetelmät

Määrällisellä eli kvantitatiivisella tutkimusmenetelmällä tutkitaan ilmiötä tai kohdetta numeroiden ja tilastojen avulla (Koppa 2015). Tässä tutkimuksessa kuvaamme Lahden ammattikorkeakoulun

sidosryhmien webropol-kyselyn likert-asteikollisten kysymyksen tuloksia keskiarvolla, luottamustasolla sekä keskihajonnalla. Kysely toteutettiin sidosryhmille ajalla 2.2.-6.3.2016.

5.4 Sisällön analyysi avoimiin kysymyksiin

Esitetty tutkimustehtävä toteutettiin vastaamalla tutkimuskysymyksiin analysoimalla laadullisella sisällönanalyysillä Webropol-kyselyn puolistrukturoidun haastattelun avoimia vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009). Heikkisen ym. (2005) mukaan kasvatustieteissä nähty suuntaus määrällisistä metodeista kohti laadullisia tutkimusmetodeja kertoo vähittäisestä siirtymisestä todellisuutta ja kovaa tietoa koskevista uskomuksista kohti konstruktivismia ja osallistamista.

Dikotominen erottelu määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välillä on ajoittain kapeakatseista, ja menetelmät voivat olla myös toisiaan täydentäviä. Erottelussa on kyse ennemminkin siitä, millaisia näkökulmia ja oletuksia tiedosta tutkimuksen taustalla on (Heikkinen ym. 2005).

Tässä seminaarityön tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tuomi & Sarajärvi (2009, 103) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus. Sisällönanalyysin lopputuloksena syntyy kerätystä aineistosta tehty järjestely, jonka pohjalta tehdään johtopäätökset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Tuomi & Sarajärven (2009, 108–113) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi sisältää seuraavat etenemisvaiheet: haastattelujen kuuntelemisen ja litteroimisen, litteroidun haastattelun lukemisen ja sisältöön perehtymisen, pelkistettyjen ilmaisujen etsimisen ja listaamisen sekä niistä samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsimisen, pelkistettyjen ilmausten yhdistämisen alaluokiksi, alaluokkien yhdistämisen yläluokiksi sekä yläluokkien yhdistämisen kokoavaksi käsitteeksi. Tutkimustehtävä ohjaa aineiston pelkistämistä. Tässä seminaarityön tutkimuksessa litteroidusta haastattelusta etsitään tutkimuskysymyksiä kuvaavia ilmaisuja. Tuomi & Sarajärven (2009) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee empiirisestä aineistosta käsitteellisempään kuvaukseen tutkittavasta ilmiöstä. Alkuperäisaineistoa ja teoriaa verrataan koko ajan toisiinsa, jolloin muodostuu uutta teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113).

6 TULOKSET

Tuloksissa esitellään webropol-kyselyn määrälliset ja laadulliset vastaukset sekä learning cafe-menetelmän osuus.

6.1 Webropol-kyselyn määrällinen osuus

Webropol-kyselyn määrälliset tulokset on kuvattu taulukossa 2. Sähköposti kyselyyn osallistumiseen lähetettiin 84:lle sidosryhmän jäsenelle. Kyselyn määrällisen tutkimuksen vastanneiden määrä oli 15-17 riippuen kysymyksestä. Vastausprosentti määrälliseen kyselyyn oli 18% (täydellisiä vastauksia määrälliseen osuuteen oli 15).

Vastausvaihtoehdot olivat likert-asteikollisia (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä). Eniten samaa mieltä vastaajat olivat opiskelijoiden teknologiaosaamisesta, jossa vastausten keskiarvo oli 4,13. Vähiten samaa mieltä vastaajat olivat LAMK:n opettajien antama tuki harjoittelun ohjaajalle, jossa keskiarvo oli 3,33, mutta myös keskihajonnaltaan suurin (1,11). Kaikki vastaukset olivat keskiarvoiltaan yli 3, joten vastaajat olivat väittämiin enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä.

TAULUKKO 2. Webropol-kyselyn likert-asteikon tulokset.

	n=	Keskiarvo
Opiskelijoiden fysioterapeuttisen tutkimisen ja kliinisen päättelyn taidot	17	3,65
Opiskelijoiden opetus- ja ohjausosaamisen taidot	16	3,69
Opiskelijoiden terapiaosaamisen taidot	16	3,38
Opiskelijoiden yhteistyö- ja yhteiskuntaosaamisen taidot	16	4,00
Opiskelijoiden teknologiaosaamisen taidot	16	4,13
Opiskelijoiden työelämätaidot	16	3,81
	15	3,33

6.2 Webropol-kyselyn laadullinen sisällön analyysi

Webropol-kyselyn avointen kysymysten vastausten laadullisen sisällön analyysin tulokset esitellään tässä kappaleessa jokaisen kysymyksen kohdalta erikseen. Vastaajat, jotka olivat vastanneet jokaiseen avoimeen kysymykseen, oli 8 kappaletta (vastausprosentti 10 %).

6.2.1 Fysioterapiaoiskelijan tutkiminen ja kliininen päättely

Vastaajien mukaan nykyiset harjoittelun kriteerit ovat selkeät ja helposti ymmärrettävät. Opiskelijoiden osaamistaso fysioterapeuttisessa tutkimisessa ja kliinisessä päättelyssä vaihtelee, joka toisilla ilmenee opiskelijan heikossa osaamisessa perusteissa, kuten anatomiassa tai erityisosaamisessa, kuten neurologiassa. Vastauksista ilmenee myös, että opiskelijoiden taidot ovat kriteereiden tasolla ja heidän osaaminen ilmenee itsenäisessä ja ohjatussa työssä sekä he ymmärtävät fysioterapiaprosessin kulun. Mallintamisen avulla opiskelija kykeni lopuksi asioiden hallintaan ja sen seurauksena itsenäiseen työhön. Tämä näkyi muun muassa kirjaamisessa ja testien toteuttamisessa. Vastauksissa korostui kokemusperäinen oppiminen ja opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset, jotka vahvistivat oppimista ja osaamista tutkimisessa ja kliinisessä päättelyssä. Aikaisemmillä harjoittelupaikoilla on merkitys opiskelijoiden osaamisessa, jolloin asioiden hahmottuminen ja ymmärtäminen vaativat kokemusta. Opiskelijoiden henkilökohtaiset ominaisuudet kuten motivaatio, halu ja into oppia, tunnollisuus, vastuu omasta oppimisesta ja omatoimisuus korostuivat vastauksissa. Opiskelun muututtua enemmän itsenäiseksi, korostuivat opiskelijoiden henkilökohtaiset erot, jolloin motivaation ja opiskelutaitojen erot korostuivat vaikuttaen omaksumiskykyyn.

Työelämän vaatimukset nähtiin laajoina, jolloin kaikkien asioiden hallitseminen ei ole mahdollista heti. Jo opintojen aikana koulutuksessa tulisi korostaa ymmärrystä kyseisestä laaja-alaisuudesta ja siitä, että kaikkien asioiden hallitseminen välittömästi ei ole mahdollista. Laajojen kokonaisuuksien hallinta saattaa aiheuttaa opiskelijoille stressiä. Työelämän odotukset koettiin suurina, joka loi myös paineita ohjaajille vastuulle ohjata ja opettaa opiskelijoita saavuttamaan kriteerien mukaiset taidot. Ohjaajat kokivat, että heidän omat kiireensä vaikuttavat opiskelijan ohjaamiseen ja kokemukseen siitä, että kykenevätkö he luomaan oppimiseen kannalta suotuisan oppimisympäristön opiskelijalle. Osa ohjaajista koki, että oppilaitoksen opinnoissa erityisosaaminen mm. neurologiassa on niin suppeaa, että vastuu jopa sen perusteiden opettamisesta jää harjoittelun ohjaajalle. Oppimista voisi tehostaa hyödyntämällä oikeita asiakkaita, videoita, problem based learning -menetelmää sekä opettamalla esimerkiksi avh-kuntoutujalle suunnattuja testipatteristojen käyttöä.

6.2.2. Ohjaus ja opetustaidot

Opiskelijoiden fysioterapeuttisessa opetus- ja ohjausosaamisessa ilmenee opiskelijakohtaisia eroja. Osa vastaajista kokee, että opiskelijoiden osaaminen on kriteerien tasolla tai jopa yllättävän taidokasta. Kehollinen, manuaalinen ja ympäristöllinen ohjaaminen olivat opiskelijoille vieraita. Opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset kuten aikaisemmat työ- tai harjoittelupaikat ja niissä kohdatut asiakkaat sekä opiskelijoiden taidot tai muut taustatekijät vaikuttivat käytännön opetus- ja ohjaustaitoihin. Opiskelijoiden henkilökohtaiset ominaisuudet kuten persoona, tietoinen vastuu omasta oppimisestaan, asenne ja tunnollisuus ovat yhteydessä opetus- ja ohjaustaitojen kehittymiseen. Harjoitteluympäristön rooli kokemusperäisessä oppimisessä on merkittävä, sillä ympäristöstä riippuu, pystyykö opiskelija harjoittamaan osaamistaan yksilö- ja ryhmäohjauksessa, ohjausmenetelmissä sekä niiden suunnittelussa. Opetus- ja ohjausosaamisen haasteena on taidon siirtäminen esimerkiksi erityisryhmille. Toisin sanoen opiskelijoilla on haasteena soveltaa ohjaustaitojaan tietyille kohde-ryhmälle.

6.2.3 Terapiaosaaminen

Vastaajien mukaan opiskelijoiden terapiaosaamisessa on kehittämisen varaa perustutkimisessa ja manuaalisten taitojen osaamisessa sekä tarkoituksenmukaisten menetelmien hyödyntäminen asiakastilanteen mukaan. Terapiaosaamisen menetelmiä on paljon, jotka kehittyvät käytännön työn kautta edellyttäen elinikäistä oppimista. Opiskelijoilla voi ilmetä puutteita omassa näkemyksessä omista taidoistaan. Tämä heijastuu epävarmuutena ja tiedostamattomuutena omasta realistisesta osaamisestaan aiheuttaen haasteita asettaa harjoittelun tavoitteet oman osaamisensa kehityksen tueksi. Opiskelijat tarvitsevat tukea omien voimavarojensa ja vahvuuksiensa esille tuomisessa ja sitä kautta kehittämään edellä mainittuja tekijöitä. Vastaajien mielestä harjoitteet ovat yhteydessä kliinisen päättelyn taitoihin.

6.2.4 Yhteistyö- ja yhteiskuntaosaaminen

Opiskelijoiden yhteistyö- ja yhteiskuntaosaaminen on pääosin hyvällä tasolla. Vastaajat antoivat kiitosta opiskelijoiden vuorovaikutustaidoista ja yhteistyökyvystä, jotka heijastuivat suoraan opiskelija-ohjaaja-suhteeseen. Mikäli moniammatillinen yhteistyö oli mahdollista harjoittelupaikassa, opiskelija ymmärsi sen merkityksen hyvin. Opiskelijan yksilölliset ominaisuudet kuten persoona vaikuttaa kyseiseen osaamiseen. Opiskelijoilla on eroavaisuuksia siinä, miten he ymmärtävät nyky-

yhteiskunnan haasteet ja niiden vaikutuksen fysioterapeutin työkenttään. Lisäksi harjoittelun aikana opiskelijan olisi hyvä pohtia fysioterapian vaikuttavuutta sekä sitä, mitä se vaatii asiakkaalta ja fysioterapeutilta sekä eri sektoreiden toimintatavat. Toisena haasteena pidettiin liiallista matkapuhelimella yhteydenpitoa ystäviin harjoittelun aikana.

6.2.5 Teknologiaosaaminen

Vastaajien mukaan opiskelijat eivät tarvitse paljon ohjausta ohjelmistojen käytössä. Tietotekniikkaosaaminen on todella hyvää. Lisäksi potilastietojärjestelmien käyttö oli sujuvaa, vaikka opiskelijoilla ei juuri ollut kokemusta niiden käytöstä. Nuorten opiskelijoiden osalta osaaminen on jopa kriteerejä korkeammalla tasolla, kun taas aikuisopiskelijoilla osaamisessa vaihtelu on suurempaa. Apuvälineiden osalta opiskelijoiden taidot, kuten apuvälineen yksilöllinen valinta ja säätö, ovat heikommat verrattuna tietotekniseen osaamiseen.

6.2.6 Työelämätaidot

Vastaajien mukaan fysioterapiaopiskelijoiden työelämäntaidot ovat pääosin hyvää, mutta harvoja poikkeuksiakin on. Työelämäntaitoihin vaikuttavat positiiviset ominaisuudet kuten kohteliaisuus, reipas, utelias ja innokas asenne sekä taito sopeutua työyhteisöön. Opiskelijoiden vuorovaikutustaidot ohjaajan kanssa koettiin hyväksi. Epäsoveltuvia työelämäntaitoihin kuuluvia tekijöitä olivat muun muassa nuuskan käyttö sekä epäsopeva pukeutuminen esimerkiksi kotikäynnin yhteydessä. Lisäksi vastauksista ilmeni, että työelämällä ja opiskeluelämällä on erilaiset painotukset työelämäntaidoissa, jolloin riittävä perehdytys työharjoittelupaikassa mahdollistaa toimivan yhteistyön. Yhtenä haasteena koettiin ohjaajan rohkeus antaa opiskelijalle hylätty arvosana harjoittelusta, mikäli opiskelija on kuitenkin saavuttanut osan kriteereistä.

6.2.7 Lahden ammattikorkeakoulun opettajan antama tuki työharjoittelun ohjaajalle

LAMK:n opettajien tuki työharjoittelun ohjaajille on pääosin saumatonta, ongelmattonta sekä yhteydenpito sähköpostitse ja puhelimen välityksellä on jouhevaa. Ohjaajat kokevat, että opettajan kanssa konsultaatituki on sujuvaa. Osa vastaajista ei koe tarvitsevansa tukea ohjaavalta opettajalta. Haasteina koettiin resurssien vähyys, joka ilmeni muun muassa opettajien vähäisellä fyysisellä paikalla

ololla harjoittelupaikalla. Osa vastaajista toivoi, että opettaja olisi mukana opiskelijan asiakastilanteessa sekä opettajalla olisi ymmärrys harjoittelupaikan toiminnasta konkreettisesti. Opiskelijan harjoittelujaksoon liittyvässä tavoitteiden asettelussa koettiin puutteita, mikäli opettajan tuki opiskelijalle tavoitteiden asettamisen ohjaamiseen ennen harjoittelun alkua on ollut vähäistä. Mikäli opiskelijalla ei ole selkeitä tavoitteita harjoittelujaksolle, koettiin vaikeaksi ohjaajan suunnitella opiskelijan tietotaito-tasoon soveltuva asiakasmateriaali. Tärkeäksi koettiin, että nimenomaan opiskelija saa riittävän tuen sekä työharjoittelun ohjaajalta, että opettajalta harjoittelun sisällön ja tehtävien tekemiseen liittyen.

6.2.8 Ihannefysioterapeutti

Ohjaajien mukaan ihannefysioterapeutti muodostui fysioterapeuttisesta substanssiosaamisesta ammatissa, yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista, yksilöllisestä arvomaailmasta sekä moniammatillisuuden hyödyntämisestä. Substanssiosaaminen sisälsi alakohtaisen tietotaidon hallinnan ja siihen liittyvien menetelmien käytön, fysioterapian toteutuksen, suunnittelun ja arvioinnin, kliinisen päättelyn ja tutkimisen, manuaalisten taitojen osaamisen, ohjauksen ja terveyden edistämisen hallinnan sekä erityisesti vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen osaamisen.

Vastaajat kokivat ihannefysioterapeutin omaavan seuraavia ominaisuuksia: oma-aloitteisuus, joustavuus, luovuus, itsenäinen työote, armollisuus omaa työtä kohtaan, kyky tehdä nopeita päätöksiä, kärsivällisyys, tiedon soveltamiskyky, halu kehittyä, kyky reagoida nopeasti muuttuviin tilanteisiin työyhteisössä ja asiakkaan hoidossa, pelkäämätön asenne erilaisia ihmisiä kohtaan, kyky kohdata asiakas kokonaisvaltaisesti ja pelottomasti, maalaisjärkeisyys sekä elämän kokemus. Lisäksi korostettiin yksilön arvoja ihmisyyden kunnioittamisesta ja arvostamisesta. Moniammatillisuus koettiin erittäin tärkeäksi tekijäksi työyhteisössä, eri työpaikkojen ja sidosryhmien välillä sekä alan liitoissa.

6.2.9 Lahden ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön kehittäminen

Vastaajat kokivat, että LAMK:n ja työelämän yhteistyö on pääosin hyvää. Vastaajat kokivat, että on tärkeää jatkossakin toimittaa harjoitteluun liittyvät materiaalit sähköisesti työharjoittelupaikkaan riittävän ajoissa ennen harjoittelun alkua. LAMK:n fysioterapian opettajien ja harjoitteluohjaajien tapaamiset kaksi kertaa vuodessa harjoitteluohjaajien iltapäivässä koettiin tarpeellisiksi yhteistyön

edistämisen kannalta. Lisäksi koettiin hyvänä se, että LAMK linkittää myös opinnäytetyöt työelämään ja kehittää toimintaansa jatkuvasti tiedottaen siitä myös sidosryhmille. Opiskelijoiden pari-työskentelymalli-konsepti koettiin toimivaksi.

Vastaajat toivoivat, että opettajat pystyisivät käymään harjoittelupaikoilla enemmän, jolloin keskustelua harjoittelupaikan haasteista ja vahvuuksista ilmenisi sekä tietoisuus harjoittelupaikan ympäristöstä ja sen asiakasryhmistä lisääntyisi. Vastaajat toivoivat, että opettajat olisivat aktiivisempia ennen harjoittelun alkua ottamalla yhteyttä harjoittelupaikan ohjaajaan liittyen opiskelijan sen hetkiin ja kriteerien mukaiseen osaamistasoon. Ohjaajan tietoisuus opiskelijan osaamistasosta helpottaisi harjoittelun sisällön ja tarkoituksen suunnittelua. Haasteena koettiin, että opiskelija on usein liian vaatimaton oman lähtötasonsa kuvaamisessa tai sen kuvaaminen on epävarmaa, joten opettajan tulisi tukea opiskelijaa oman osaamisensa reflektoinnissa ja tavoitteiden asettamisessa. Näin ollen ohjaaja tietää tarkalleen, mitä opiskelija jo osaa ja mitä häneltä voi vaatia. Kehittämisehdotuksena pidettiin muun muassa joustavaa käytäntöä orientoivan päivän käyttöön tehostamaan ohjaajan tutustumista opiskelijaan, hänen osaamiseensa ja tavoitteisiin, jotta hyvän harjoittelun suunnittelu etukäteen ennen harjoittelua edelleen helpottuisi. Osa harjoitteluohjaajista toivoi, että opiskelijalla on orientoiva päivä. Kuitenkin osa ohjaajista koki, että orientoivaa päivää ei tarvita, koska ensimmäinen päivä ja viikko ovat joka tapauksessa orientoivia. Lisäksi toivottiin, että harjoittelun lisäksi opiskelijat integroituisivat työelämään enemmän esimerkiksi ryhmäohjausten, projektien, työpajojen sekä aitojen asiakastilanteiden avulla.

6.3 Learning cafe –yhteenveto

Learning cafeen (LAMK, 23.3.2016, kutsu liitteenä 1) osallistui yhteensä 11 työharjoittelun ohjaajaa, jotka jakaantuivat kolmeen ryhmään kolmen tai neljän ohjaajan kesken. Learning cafe -tilaisuudessa oli kolme kahvilaa, jotka olivat teemoiteltu webropol-kyselyn teemojen mukaisesti: (1) Opiskelijan osaaminen tutkimisessa ja kliinisessä päättelyssä, opetus- ja ohjaustaidoissa sekä terapiaosaamisessa, (2) Opiskelijan osaaminen työelämätaidoissa, yhteistyö- ja yhteiskuntaosaamisessa sekä teknologiaosaamisessa, (3) LAMK:n antama tuki opiskelijalle ja ohjaajalle työharjoittelussa. Jokaisessa kahvilassa toimi yksi LAMK:n opettaja kahvilanpitäjänä, joka perehdytti työharjoittelun ohjaajat kahvilan teemoihin ja edellis(t)en ryhmän/ryhmien kehitysehdotuksiin. Jokaisessa kahvilassa oli 10–15 minuuttia aikaa toteuttaa keskustelua. Lopuksi jokainen ryhmä toteutti viimeisestä kahvilastaan yhteenvedon ja esitteli sen muulle ryhmälle. Learning cafe -tulokset ja power

point-esitys lähetettiin jokaiselle alkuperäiselle sidosryhmäläiselle. LAMK tulee esittämään tulokset myös fysioterapeuttiopettajien palaverissa. Myöhemmin syksyllä 2016 järjestettävässä seuraavassa työharjoitteluohjaajien iltapäivässä LAMK esittelee konkreettiset toteutumat kehitysehdotuksista. Tässä raportissa learning cafeen -kehitysehdotukset on esitetty 6.3.1-6.3.3-kappaleissa taulukko muodossa ja taulukkoihin on liitetty myös esimerkit siitä, miten kehitysehdotukset voitaisiin konkretisoida.

6.3.1 Kahvila 1: Opiskelijan osaaminen tutkimisessa ja kliinisessä päättelyssä, opetus- ja ohjaustaidoissa sekä terapiaosaamisessa

Fysioterapiaopiskelijoiden työharjoittelun ohjaajien kehittämisehdotukset	Raportin tekijöiden esimerkit kehittämisehdotuksien viemistä käytäntöön	LAMK:n fysioterapiaopettajien yhteisesti sovitut toimenpiteet kehittämisehdotuksille	Jo LAMK:ssa käytössä olevat käytänteet, joiden toiminta tarkistetaan fysioterapiaopettajien toimesta
Oppimisessa on olennaista innostuksen herättäminen: Ohjaajan ja opettajan malli innokkuudesta.	Tiedotus innokkuuden tärkeydestä opettajille ja ohjaajille, jotta innokkuuden mallintamista opettajat ja ohjaavat hyödyntäisivät omassa työssään.	Asiasta keskustellaan syksyn 2016 harjoittelun ohjaajien ja opettajien iltapäivässä	-
Ennen syventävää harjoittelua opiskelijan tulee olla käytyä ko. opintojaksot	Opintojaksojen ja harjoittelujen ajankohtien suunnittelu, jotta tämä mahdollistuu.	-	Huomioidaan uuden OPS:n suunnittelussa ja harjoittelukäsikirjan ohjeiden päivityksessä. Uutta OPS:a työstetään parhailaan ja se tulee käyttöön 2017 vuoden alusta.
Sanaton ohjaus eli manuaalinen, visuaalinen ohjaus sekä mallintaminen käyttöön ja siihen perehdyttäminen myös opinnoissa	Manuaalisen, visuaalisen ohjaus sekä mallintamisen opettamisen sisällyttäminen kurssien sisältöihin.	-	Huomioidaan uuden OPS:n suunnittelussa.
Opiskelijan rohkaiseminen omien osaamisalueiden löytämiseen: 1. Asiakokonaisuuksien pilkkominen opiskelijoille ymmärrettäväksi 2. Palkitsevat oppimiskokemukset 3. Työelämässä moniongelmaiset asiakkaan harjoittelun haasteena 4. Opiskelijoiden harjoittelu koostuisivat laaja-alaisesti erilaisista harjoittelupaikoista 5. Opinnoissa korostetaan asiakkaan kokonaisuuden hahmottamista	1. Tiedotus opettajille, jotta he voivat suunnitella asiakokonaisuuksien opetuksen ymmärrettävämmiin. 2. Tarjoamalla opiskelijoille oppimiskokemuksia, joissa heillä on mahdollisuus onnistua. Oppimiskokemusten asteittainen vaikeustason nosto opiskelijalähtöisesti. Oppimiskokemusten palautteen annossa huomioitava, miten palautteen anto annetaan. 3. Opintoihin sisällyttäminen moniongelmaisten asiakkaiden kohtaamista eri oppimistilanteissa. 4. Harjoitteluvastaavat huomioivat, että opiskelijoiden tulee käydä laaja-alaisesti erilaisissa harjoittelupaikoissa. 5. Tarjoamalla opinnoissa oppimiskokemuksia asiakkaan kokonaisuuden hahmottamisesta.	Asiasta keskustellaan syksyn 2016 harjoittelun ohjaajien ja opettajien iltapäivässä	-
Terapeuttisesta harjoittelusta lisää harjoitusta opiskelijoille siitä, mitkä ovat perustelut valitsemille harjoituksille. Kliinistä päättelyä tulisi mallintaa jo opinnoissa.	Tarjoamalla opinnoissa oppimiskokemuksia, joissa opiskelijat joutuvat miettimään perusteluita valitsemilleen harjoituksille esim. erilaisten oppimistehtävillä, joissa liikkeet perustellaan tieteellisillä lähteillä. Myös opettaja voisi mallintaa kliinistä päättelyä ensin konkreettisen esimerkin kautta ja sitten ohjeistaa opiskelijoita tekemään saman.	-	Tiedotus opettajille huomioitavaksi opintojaksojen suunnittelussa.
Opiskelijoille voisi antaa oppimistehtäviä etukäteen, joita tehdä harjoittelun aikana	Harjoitteluvastaavat antaisivat opiskelijoille oppimistehtäviä ennen harjoittelun alkua, joita opiskelija tekee harjoittelun aikana. Oppimistehtävät liittyisivät lukuvuositason kriteereihin ja harjoittelupaikan erityispiirteisiin.	Vuoden 2016 alusta ennalta määrätty tehtävät poistuivat. Harjoittelun tehtävät sovitaan yksilöllisesti liittyen kunkin harjoittelupaikan tilanteisiin ja opiskelijan oppimistavoitteisiin. Tällä uudistuksella haetaan vahvempaa työelämälähtöisyyttä harjoitteluun.	-
Opinnoissa harjoiteltava asiakkaan ammatillista koskettamisesta eli pitää pystyä olemaan asiakkaita lähellä	Tarjoamalla opinnoissa oppimiskokemuksia asiakkaan ammatillisesta koskettamisesta.	-	Asiasta tiedotetaan opettajille, opiskelijoille ja ohjaaville fysioterapeuteille uudelleen.
Opinnoissa korostettava fysioterapeuttisesta ammatillisesta ”selkärangasta”	Tarjoamalla opinnoissa tietoisuuden lisäämistä fysioterapeutin ammatillisesta ”selkärangasta” eli fysioterapeutin arvoista, etiikasta ja ammatti-identiteetistä.	-	Uuden OPS:n suunnittelussa pyritään saamaan ammatillinen kasvu näkyvämmäksi

Kahvila 2: Opiskelijan osaaminen työelämätaidoissa, yhteistyö- ja yhteiskuntaosaamisessa sekä teknologiaosaamisessa

Fysioterapiaopiskelijoiden työharjoittelun ohjaajien kehittämishdotukset	Raportin tekijöiden esimerkit kehittämishdotuksien viemisestä käytäntöön	LAMK:n fysioterapiaopettajien yhteisesti sovitut toimenpiteet kehittämishdotuksille	Jo LAMK:ssa käytössä olevat käytänteet, joiden toiminta tarkistetaan fysioterapiaopettajien toimesta
Pyörätuolin säätämistaidot opiskelijoilla puutteelliset → Opetukseen apuvälineiden mekaanista säätöopetusta	Kursseissa, joissa käsitellään apuvälineitä, harjoiteltaisiin käytännössä myös apuvälineiden säätämistä ja mahdollisesti kasaamista.	Tiedotus opettajille, jotka opettavat apuvälineasioita.	-
LAMK:n opinnoissa mobiililaitteiden käyttö on osana opetusta, mutta asiakastilanteissa kännykän käyttö on kiellettyä, mikäli se ei ole aivan suoraan asiakkaaseen liittyvä (esim. video-kuvaus). Asiakastilanteessa keskitytään asiakkaaseen ei tiedonhakuun tai sosiaaliseen mediaan. Opettajan tulee korostaa tätä.	Opiskelijoiden tiedottaminen mobiililaitteiden käytöstä eri konteksteissa.	Asia lisätty opiskelijoiden harjoittelu-infoon.	-
Harjoittelun kirjaamiskäytännöt tulisi selkeyttää perehdytyksellä eli mihin kirjataan ja mitä kirjataan.	Harjoitteluvastaava-opettajat voisivat antaa oppimistehtävän, jossa opiskelijan tulee kartoittaa harjoittelupaikan kirjaamiskäytännöt liittyen potilastietojärjestämän käytöstä kyseisessä harjoittelupaikassa. Periaatteessa kaikissa harjoittelupaikoissa tulisi olla jo ICF-pohjainen yhtenäinen kirjaamiskäytäntö.	-	X
Opiskelijoille lisää sosiaali- ja terveysalan rakenteen hahmottamista tukevaa opetusta sekä SOTE-uudistukseen perehdytys	Opintojaksoihin tulisi sisällyttää sosiaali- ja terveysalan rakenteen hahmottamista tukevaa sekä perehdyttämistä SOTE-uudistukseen opetuksen ja esim. itsenäisten tai ryhmässä tehtävien oppimistehtävien kautta.	-	Huomioidaan uuden OPS:n suunnittelussa.
Yhteisiä opintoja sosionomiopiskelijoiden kanssa sekä työharjoittelussa erityisystävyyttä tutustumista lisää	Sosionomian ja fysioterapia-alan opettajat voisivat suunnitella oppimiskäytännöt, joissa opiskelijat voisivat toteuttaa esim. käytännönläheisiä tai kirjallisia oppimistehtäviä yhteistyössä.	-	Huomioidaan uuden OPS:n suunnittelussa.
Opiskelijan laatima ”lähtötason kuvaus” yksityiskohtaisemmaksi: esim. ryhmän- ja yksilönohjaushistoria, osastokokemus, kokemus ikääntyneiden ja lasten kanssa työskentelystä → Laadittaisiinko tästä lomake, jonka opiskelijat täyttäisivät ennen harjoittelua harjoittelun ohjaajalle?	Harjoitteluvastaava-opettajat voisivat laatia yhteistyössä opiskelijoiden kanssa lomakkeen, joka auttaisi opiskelijaa kirjaamaan oman lähtötasonsa yksityiskohtaisemmin.	Tämän kevään aikana harjoittelukäsikirja päivitetään opiskelijan etukäteistietojen antamisesta.	-
Orientaatiopäivä ennen harjoittelua jakoi mielipiteitä: - Osa koki, että eka päivä tai viikko harjoittelussa on orientaatiotia - Osa koki, että orientaatiopäivä/ tutustumiskäynti olisi hyvä → Opettaja voisi kertoa opiskelijoille, että he voisivat tiedustella työharjoittelun ohjaajilta, että haluaako he orientaatiopäivän vai ei.	Harjoitteluvastaava-opettajat voisivat kannustaa opiskelijoita kysymään harjoittelupaikan halukkuutta orientaatiopäivän tarpeeseen.	Tämän kevään aikana harjoittelukäsikirja päivitetään orientaatiopäivän osalta.	-
Opettaja voisi ennen harjoittelun alkua selvittää harjoittelupaikan sisällön ohjaavalta fysioterapeutilta ja näin ohjata opiskelijan valmistautumista työharjoitteluun	Harjoitteluvastaava-opettajat voisivat tutustua opiskelijoidensa harjoittelupaikkoihin ennen harjoittelupaikkoihin ja kirjata havaintojaan yhteiseen tiedostoon, jota voisi jatkossa vain päivittää muutosten osalta. Tiedostoa voisi päivittää myös opiskelijoiden toimesta harjoittelun jälkeen.	-	Asiasta tiedotetaan opettajille uudelleen.

6.3.3 Kahvila 3: Lahden ammattikorkeakoulun antama tuki opiskelijalle ja ohjaajalle työharjoittelussa

Fysioterapiaopiskelijoiden työharjoittelun ohjaajien kehittämisehdotukset	Raportin tekijöiden esimerkit kehittämisehdotuksien viemisestä käytäntöön	LAMK:n fysioterapiaopettajien yhteisesti sovitut toimenpiteet kehittämisehdotuksille	Jo LAMK:ssa käytössä olevat käytänteet, joiden toiminta tarkistetaan fysioterapiaopettajien toimesta
Yhteydenotto opettajalta ennen harjoittelun alkua antaen raportin opiskelijasta ohjaajalle sekä yleisesti harjoitteluun liittyen: toimintatavat, pelisäännöt, opettajan ohjeet eli mitä ovat ehkä keskenään sopineet	Harjoitteluvastaava-opettajat lähettäisivät sähköpostia harjoitteluun paikkaan ennen kuin opiskelija aloittaisi harjoittelun. Sähköposti olisi hyvä lähettää tiedoksi myös opiskelijalle, jotta myös hän olisi tietoinen näistä asioista.	-	X
”Alkutehtävät” opiskelijalle ennen harjoittelun alkua <ul style="list-style-type: none"> - Aiheina perehdytys työharjoittelupaikkaan, mitä osaamista harjoittelupaikassa tarvitaan ja mitä opiskelija voisi kerrata ennen harjoittelun alkua. - Toivomuksena, että opiskelijoilla olisi ymmärrystä sosiaali- ja terveydenhuollon kentästä Päijät-Hämeen alueella (tai missä harjoittelua toteuttaakin), mutta minimissään ymmärrys siitä mihin harjoittelupaikka sosiaali- ja terveysjärjestelmässä sijoittuu (palveluiden toteuttamisen näkökulmasta) 	Harjoitteluvastaava-opettajat tai opiskelijat voisivat pyytää harjoittelupaikan ohjaajalta alkutehtävän, jonka avulla opiskelija perehtyy harjoittelupaikkaan. Oppimistehtävä tulisi tehdä ennen harjoittelun alkua ja olisi ehtona harjoittelun aloittamiselle.	Sovitaan harjoittelupaikkakohtaisesti. Alkutehtävän tiedot laitetaan esim. JOBSTEP:in.	-
Opettajan tuen tarve nouse esille niissä tilanteissa, joissa kaikki ei menekään hyvin tai harjoittelussa nousee esille joitain ongelmia: yhteistyö ei suju jne. → näissä tapauksissa toivotaankin enemmän yhteistyötä.	Harjoitteluvastaava-opettajat sopivat yhteisen toimintamallin, miten käsitellä mahdollisia ongelmatilanteita harjoittelun aikana.	-	Asiasta tiedotetaan opettajille, opiskelijoille ja ohjaajille fysioterapeuteille uudelleen.
Silloin nousee merkitykselliseksi saavutettavuus, tietojen vaihto, toimintoihin ja/tai asioihin puuttuminen, niiden ratkaisu yhdessä. <ul style="list-style-type: none"> - yhteiset palaverit: opettaja – ohjaaja → opettaja-opiskelija → opettaja-ohjaaja-opiskelija - keskustelut (sähköposti, puhelin) → merkitykselliseksi koettiin varhainen puuttuminen, yhteinen tietoisuus/ymmärrys			

7 YHTEENVETO

Tulosten mukaan harjoittelun ohjaajat ovat pääosin samaa mieltä siitä, että fysioterapeuttiopiskelijoiden tietotaito-osaaminen vastaa harjoittelun lukuvuositason arviointikriteerejä hyvin (ka vaihtelu 3,33 – 4,13). Vastaukset painottuvat enemmän Likert-asteikon (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä) samaa mieltä puolelle. Vastauksista voidaan päätellä, että osaaminen on pääosin hyvää, lukuvuoden kriteerejä ajatellen, mutta osaamisessa ilmenee myös kehitettävää.

Tieto-taito-osaamisen kehittämisessä vastaajat kokivat, että opiskelijaa tulee tukea ja rohkaista konkreettisessa osaamisessa ja reflektointiin omasta osaamisesta, jolloin oman osaamisen moniulotteinen kehittäminen olisi mahdollista. Kokonaisuuksien hahmottaminen, asiakkaan yksilöinti, rohkaus ja asiakkaan kohtaaminen koettiin konkreettisiksi, jo koulutuksen aikana toteutettaviksi kehitettäviksi osa-alueiksi. Opiskelijan oman osaamisen tunnistaminen auttaa harjoittelun ohjaajaa ja opettajaa suunnittelemaan opiskelijan osaamista ja oppimista tukevan ja kehittävän oppimisympäristön. Osaamisen kehittäminen vaatii tietoisuutta omista vahvuuksista ja heikkouksista. Lisäksi osaamisessa painotettiin koulutuksen konkreettista näkökulmaa, jossa asiakkaan todellisuutta vastaava kohtaaminen alkaisi jo koulutuksesta käsin valmistaen opiskelijaa toimimaan varmemmalla asenteella kliinisessä harjoitteluympäristössä. Työelämän vaatimukset voivat kasvaa suuriksi ja osa vastaajista koki, että kaikkea ei tarvitse osata kliinisessä työssä. Koulutuksessa tulisi myös korostaa armollisuutta oman osaamisen kehittämisessä, jolloin odotukset osaamisesta eivät kasvaisi liian suureksi ja vaikuttaisi persoonalliseen ammatti-identiteettiin ja työotteeseen heikentävästi. Ennen harjoittelua toteutettavat tehtävät sekä orientaatio tulevaan harjoittelupaikkaan sekä tieto opiskelijan nykyisestä osaamisesta auttaisi suunnittelemaan harjoittelujaksosta opiskelijan osaamista tukevan kokonaisuuden, joka palvelisi oppimista ja kehittymistä.

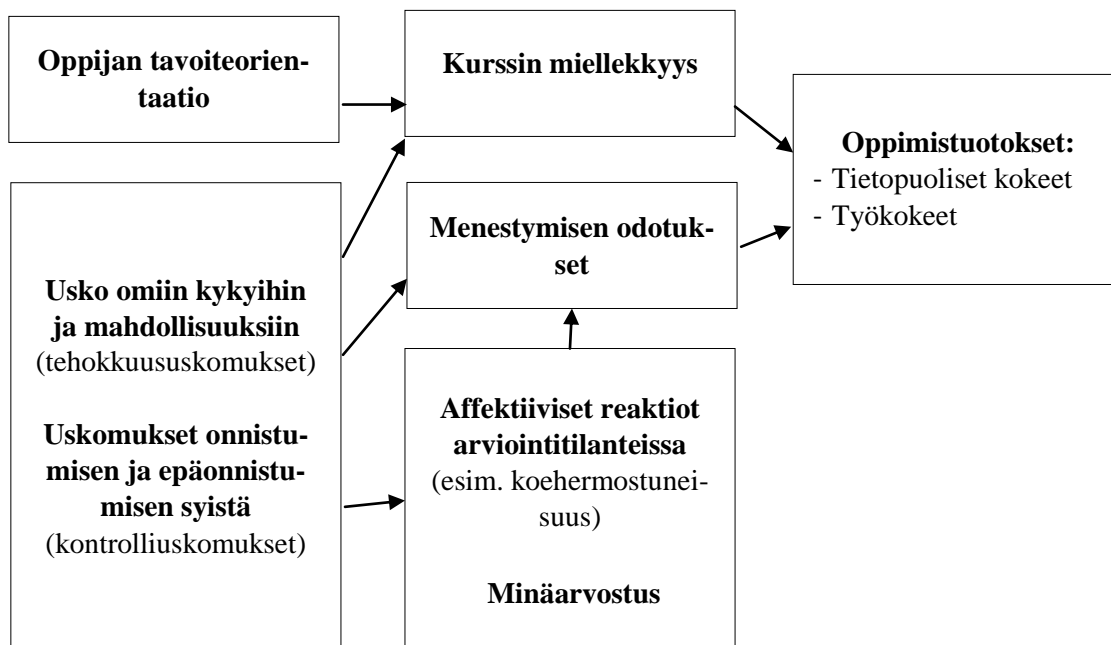
LAMK:n ja työelämän välistä yhteistyötä voisi edistää muun muassa vahvemalla yhteydenpidolla erityisesti silloin kun harjoittelussa ilmenee vaikeuksia. Vastaajat toivoivat myös ennen harjoittelua tapahtuvaa yhteydenpitoa, jossa tietoisuus harjoittelupaikan toimintaperiaatteista sekä asiakaskunnasta lisääntyisi. Tuen saavutettavuus, tietojen vaihto sekä aikainen puuttuminen mahdollisiin ongelmiin koettiin tärkeäksi tuen osa-alueeksi yhteistyössä. Erityisesti keskustelun tärkeys nousi esille tuloksista. Kehittämisehdotuksena koettiin tärkeäksi mallintaa innostuneisuutta ja motivaatiota fysioterapian alalla: Ohjaajan ja opettajan tulisi toimia mallina, herättämään, rohkaisemaan ja innostamaan opiskelijaa. Vastaajilta nousseita kehittämissuhteita on pohdittu teorian tasolla seminaarityön pohdinta-osuudessa.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli olla osana LAMK:n opettajien ja fysioterapian klinisen harjoittelun ohjaajien välistä yhteistyöprosessia. Tutkimuksessa yhtenä tiedonkeruumenetelmänä käytetystä Learning cafe -tilaisuudesta nousi esille työelämän ja koulutusjärjestelmän yhteistyön tärkeys. Työelämän ja oppilaitoksen kumppanuussuhde vaatii yhteistyön hoitoa, sitoutumista ja uudenlaisia muotoja käydä dialogia sidosryhmien välillä (Jongbloed ym. 2008). Häggman-Laitilan ym. (2011) mukaan toimivat kumppanuussuhde edellyttää yhteistyötä, joka on muodollista, informaalista, vertikaalista ja horisontaalista. Lyytisen ja Marttilan (2009) mukaan, jotta yhteisissä kohtaamisissa syntyisi luottamuksen ilmapiiri, tulisi ihmisten kohdata kasvokkain neuvotellen ja suunnitellen yhdessä asioita. Tutustumisen ja tuntemisen kautta siis muodostuu luottamuksen ilmapiiri (Lyytinen & Marttila 2009). LAMK:ssa koetaankin yhteistyön olevan tärkeässä roolissa, joka näkyy vuosittain toteutettavina harjoitteluohjaajien tapahtumina.

Harjoittelun ohjaajat kokivat, että opiskelijaa tulee innostaa ja motivoida oppimiseen ja tietouteen omasta osaamisesta. David Ausubelin mielekkään oppimisen teoria pohjautuu ajatukseen, että mielekäs oppiminen perustuu oppilaan kykyyn vastaanottaa tietoa ja ymmärtää sitä, jolloin oppiminen on uuden tiedon linkittämistä vanhaan (Illeris 2007, 38). Ausubel kuvaakin mielekästä oppimista uuden tiedon oppimisena niin, ettei sitä tarvitse opetella ulkoa ns. mekaanisesti. Esimerkiksi kielten oppimisessa pidetään lapsia paremmassa asemassa olevina uuden oppimisen saralla, kun toisaalta aikuiset eivät vain kykene samaan mielentilaan kuin lapset, jolloin mielekäs, onnistumisen kokemuksiin perustuva oppiminen ei pysty toteutumaan (Ausubel 1964). Mielekkään ja opettavaisen harjoittelukokemuksen aikaan saamiseksi, tulee opiskelijan olla valmistautunut harjoitteluunsa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan se tapahtuisi opiskelijan omana reflektiona osaamisestaan ja tietoutena harjoittelupaikan roolista terveydenhuollon organisaatiossa sekä sisäisestä toimintakulttuurista ja asiakasmateriaalista. Mikäli asiakontekstin hahmottaminen ja ennakoasenne ovat mielekkäitä tietyille tekijälle, on myös oppimiselle silloin sijaa. Mielestämme Ausubelin kuvaama oppimisteoria voi toteutua myös andragogiikassa, koska silloin sisäiset motivaation lähteet sekä ulkoinen miellekkyys ja kannustava ilmapiiri voivat luoda oppimiselle erittäin vahvan yksilöllisen viitekehksen. Oppimisen toteutuessa ja sen tiedon muokkaamista osaamiseksi voidaan hyödyntää alalamme niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Parhaimmillaan oppiminen luo opiskelijalle itsevarmempaa työ- ja oppimisotetta sekä vahvempaa ammatti-identiteettiä, ja toimii mahdollisuuden mukaan näin myös koko tieteenalan kehittäjänä.

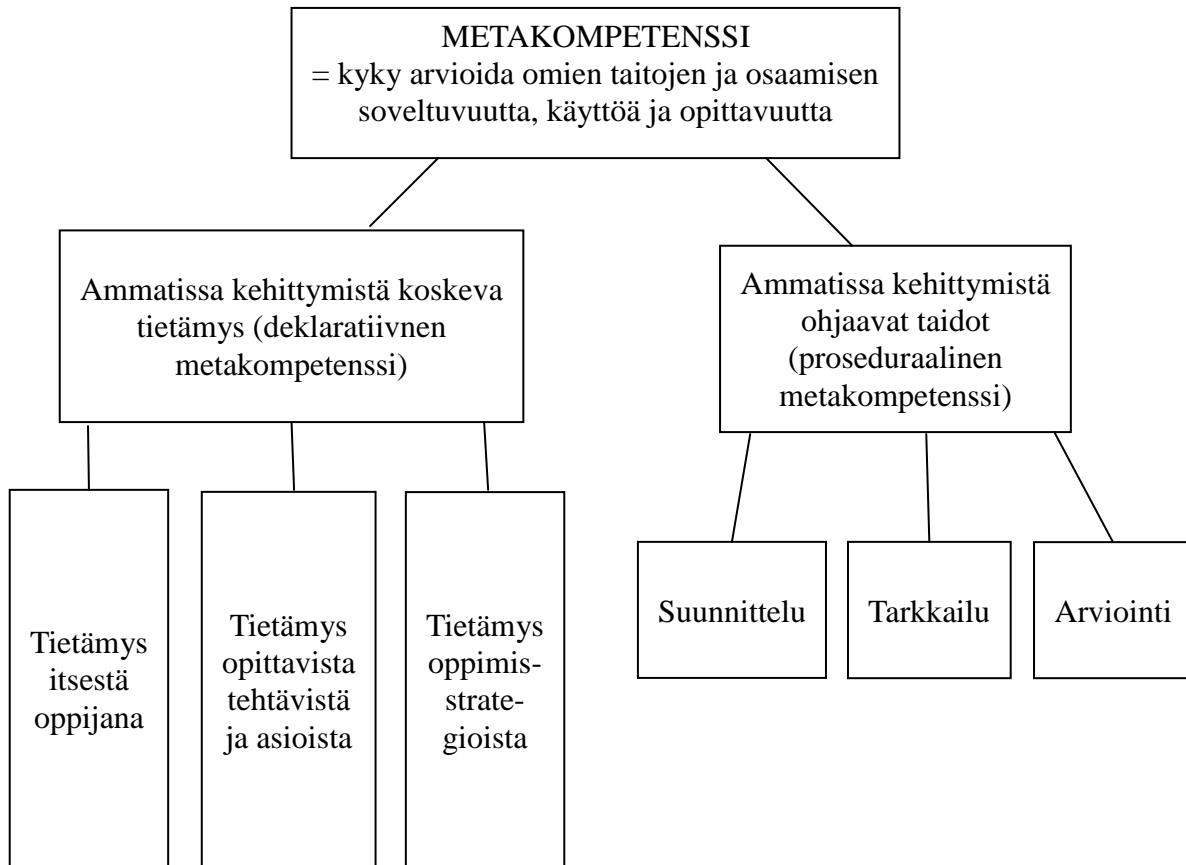
Brookfield (2006, 157) mukaan CIQ-kysely (Critical Incident Questionnaire) (Liite 4) auttaa arvioimaan opiskelijoiden osaamista ja sen kehitystä sekä opiskelijan, että opettajan näkökulmasta. CIQ-kyselyllä voidaan longitudinaalisesti arvioida opiskelijan toimintaa tai vastetta viikon aikana tapahtuneisiin tiettyihin luokkahuoneessa toteutuneisiin aktiviteetteihin ja toimintoihin. Kyselyn avulla opiskelija pystyy siis itsereflektoimaan omaan oppimistaan ja saamaansa opetustaan. Lisäksi opettaja pystyy näkemään opiskelijan oppimisen läpinäkyvämmiin ja myös refleктоimaan oman opetuksensa vaikutusta opiskelijan oppimiseen. (Brookfield 2006, 157). Tätä kyselyä voisi myös hyödyntää fysioterapiaharjoittelun aikana, jolloin opiskelijan oppiminen ja itsereflektio näyttäytyisi paremmin työharjoittelun ohjaajalle ja opettajalle. Myös työharjoittelun ohjaajan ja harjoittelupaikan luoman oppimisympäristön arviointia mahdollistuu paremmin kyselyn avulla. Kyselyn avulla opiskelijan osaaminen reaalistuu hänelle itselleen, jolloin hänen on helpompi myös asettaa yksilöllisiä tavoitteita harjoittelulle. Kuviossa 1 on kuvattu motivaation osatekijöitä kuvaava malli (Ruohotie 1998, 71), jota voisi myös hyödyntää fysioterapiaopiskelijoiden valmistautumisessa työharjoitteluun. Opiskelijan tietoisuuden lisääntyessä omasta itsestään, tavoitteiden asettaminen harjoittelulle on helpompaa ja näin myös opiskelijan halua oppia ja kehittyä harjoittelun aikana todennäköisesti lisääntyy. Tämä kuitenkin vaatii sitä, että opettaja ja työharjoittelun ohjaaja tukevat opiskelijan itsereflektiota.



KUVIO 1. Motivaation osatekijät muunnelmä Pintrichin mallista (Ruohotie 1998, 71).

Kun opiskelija tarkastelee omia kognitiivisia prosesseja, mahdollistuu metakompetenssien oppiminen (Ruohotie 2002). Kuviossa 2 on havainnollistettu metakompetenssien sisältö liittyen ammatissa

kehittymistä koskevaan tietämykseen, deklaratiiiviseen metakompetenssiin, ammatissa kehittymiseen ohjaaviin taitoihin sekä proseduraaliseen metakompetenssiin (Ruohotie 2002). Näiden tekijöiden ymmärtäminen opettajana, työharjoittelun ohjaajana sekä opiskelijana luovat pohjaa sille, että opiskelija kehittyy opinnoissa ja työharjoitteluiden aikana oman ammatinsa asiantuntijaksi niin, että hän myös itse tiedostaa oman osaamisensa vahvuudet ja heikkoudet.

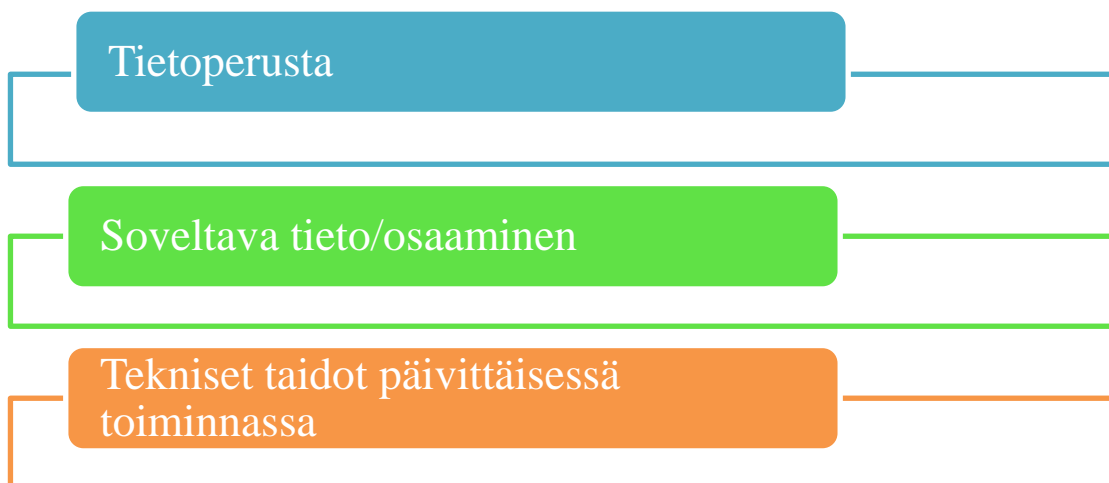


KUVIO 2. Metakompetenssit ammatissa kehittymisen ohjaajina (Ruohotie 2002).

Millaisia pedagogisia ratkaisuja voitaisiin kehittää, jotta opiskelijan tiedon saavuttamisen kynnys mielekkyyden osalta toteutuisi? Learning cafe -tilaisuudessa nousi esille ohjaajan ja opettajan rooli innostamisessa. Liian suuret asiakokonaisuudet voivat aiheuttaa oppimisen kannalta tietotulvan, jolloin mahdollinen turhautuminen on oppimisen esteenä. Tähän voitaisiin vastata tilaisuudesta esille nousseella ajatuksella, jossa opintokokonaisuuksien pilkkominen pienempiin osiin voisi toimia oppimista edistävänä toimena. Asiakkaan kohtaamiseen voitaisiin vaikuttaa jo opintojen aikana toteutettavissa tilanteissa ennen harjoittelujaksolle siirtymistä. Tällöin tilanne olisi opiskelijan ja asiakkaan etujen mukaista. Opiskelijalla olisi jo kokemuspohja asiakkaan kohtaamisesta ja asiakas

hyötyisi kuntoutuskerrasta, kun opiskelija kykenisi olemaan tilanteessa läsnä paremmin. Opiskelijaa tulisi rohkaista jo opintojen aikana kohtaamaan erilaisia asiakkaita ja opettelemaan ammatillista kohtaamista. Oppimistehtävät, work shopit, teoria- ja käytännön harjoitteiden monipuolisuus ja laajuus vaikuttaisivat ohjaajien mielestä myös harjoittelussa toimimiseen - kokemuspohjan olemassa-olo edistäisi harjoittelussa oppimista vahvemmin.

Schönin (1987, 8) mukaan itsevarmuus tietotaito-osaamisessa on rinnastettavissa ammatilliseen kehitykseen (kuvio 3), jolloin nämä tulisi huomioida myös koulutuksessa. Hänen mukaansa korkeakoulumaailmassa tulisi painottaa valmennusta ja oppimista tekemisen kautta ja suunnitella opetus, jossa yhdistyvät pääaineen opetus valmennuksen ja reflektiivisyyden avulla (Schön1987, xi-xii). Kriittinen reflektio on tarkoituksellista, tiedostettua toimintaa, jonka avulla pyritään löytämään tiettyjä oletuksia toiminnassamme, jotka ohjaavat kausaalisesti toimintaamme (Brookfield 2009, 126). Mielestämme, mikäli opiskelija kykenee itsereflektion kautta hahmottamaan oman toimintansa perusteet, voi hän hyödyntää niitä voimavaroina omassa oppimisessa, osaamisen kehittämisessä ja ammatti-identiteetin rakentamisessa. Kuitenkaan tilanteeseen ei välttämättä päästä itsenäisesti. Sen vuoksi opettajan ja ohjaajan rooli tekijöiden tarkasteluun ja löytämiseen on mielestämme tärkeää. Opettajat voivat oman toimintansa avulla luomaa opiskelijoille sellaisen oppimisympäristön, jossa on tilaa opiskelijan itsereflektiolle. Muun muassa valmennuksella, kysymysten asettelulla ja palautteen annolla voidaan vaikuttaa opiskelijan itsereflektioon ja sitä kautta oppimiseen. (Dekker-Groen ym. 2013)



KUVIO 3. Tieto-taidon hierarkia. Mukailten Schön (1987, 9)

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää työelämältä saatua ääntä ja tuloksista nousseita konkreettisia kehittämisehdotuksia. Tämän tutkimuksen avulla on kuitenkin saatu kirjallista, käsitteellistä tietoa työelämän edustajien mielipiteistä opiskelijan osaamisen vastaavuudesta lukuvuositason kriteeristöön ja työelämän vaatimuksiin, joten on mahdollista, että tulevaisuudessa voidaan samankaltainen tutkimus toteuttaa suuremmalla osallistujamäärällä. Tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää matalaa vastausprosenttia (18% määrällinen osuus ja 10% laadullinen osuus) kyselyn vastaamisessa, jolloin vastaamatta jättäneet voivat vaikuttaa erilaisella tavalla tuloksiin kuin vastanneet. Mielestämme tämä vaikuttaa ulkoiseen validiteettiin heikentävästi, sillä näin pieni vastausosallistuminen ei välttämättä kuulu perusjoukkoon eli harjoittelijoiden ohjaajiin. Pienen vastausprosentin perusteella ei voida yleistää vastausten ja ilmiöiden osallisuutta koko perusjoukkoon. Tämän työn myötä meitä jäi mietityttämään, että työkentällä nähdään ongelmia ja heikkouksia koulutuksessa, mutta siltikin vastaajien osuus kyselyyn jää alhaiseksi ja mahdolliset konkreettiset kehitysehdotukset ovat puutteelliset ja vaikuttavat myös yhteistyöhön. Lisäksi emme sanallistaneet Likert-asteikkoa kuin ääripäissä (1= täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä) ja koimme, että tämä on voinut vaikuttaa vastaamiseen. Kyselyn kaikki kysymykset eivät olleet pakollisia ja jäivät näin osittain ilman vastausta, joka myös voi vaikuttaa heikentävästi vastaamiseen.

LÄHTEET

- Australian Physiotherapy Council 2006. Australian standards for physical therapy. Viitattu 10.4.2016. <https://physiocouncil.com.au/media/1021/the-australian-standards-for-physiotherapy-2006.pdf>.
- Ausubel, D. P. 1964. Adults versus children in second-language learning: Psychological considerations. *The modern language journal* 48 (7), 420-426.
- Auvinen, P., Heikkilä, J., Ilola, H., Kallioinen, O., Luopajarvi, T., Raij, K. & Roslöf, J. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (nqf) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Viitattu 22.4.2016. <http://www.arena.fi/sites/default/files/PDF/2015/NQF.pdf>
- Billet, S. & Henderson, A. 2011. Promoting professional learning: Integrating experiences in university and practice settings. Teoksessa Billet, S & Henderson, A. (toim.) *Developing learning professionals: Integrating experiences in university and practice settings*. New York: Springer.
- Brookfield, S. 2006. *The skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom*. 2. painos. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. 1986. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18, 32-42.

- Dekker-Groen, A., M., van der Schaaf, M., F. & Stokking, K., M. 2013. A teacher competence development programme for supporting students' reflection skills. *Teacher and teaching: theory and practice* 19 (2), 150-171.
- Enphe 2016. Mission. Viitattu 7.3.2016. www.enphe.org
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36 (5), 340–354.
- Häggman-Laitila, A. & Rekola, L. 2011. Työelämän ja korkeakoulun kumppanuus. *Työelämän tutkimus* 9 (1), 52 - 53.
- Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, C. 2008. Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56 (3), 303–324.
- Jyväskylän yliopisto, 2016. Webropol-kyselyohjelmisto. Viitattu 6.3.2016.
<https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/kyselyt/webropol>
- Järvensivu, T., Nykänen, K. & Rajala, R. 2010. Verkostojohtamisen opas: Verkostotyöskentely sosiaali- ja terveysalalla. Muutosvoimaa vanhustyön osaamiseen –hankkeen julkaisu. Viitattu 22.3.2016.
<http://verkostojohtaminen.fi/wpcontent/uploads/2011/01/VerkostojohtamisenOpas.pdf>.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalinen oppimiskäsityksen perusteista. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista*. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura - Kansanvalistusseura, 51-109.
- Koppa. 2010a. Kertausta: Opiskelu- vs. oppimisympäristö. Viitattu 6.3.2016.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/virtuaaliset-oppimisympaeristoet/oppimisympaeristoet-ja-alustat/oppimisympaeristoejen-ja-alustojen-taustaa-1/oppimisympaeristoen-kaesite>.
- Koppa. 2010b. Oppimisympäristö käsitteenä. Viitattu 6.3.2016.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/virtuaaliset-oppimisympaeristoet/oppimisympaeristoet-ja-alustat/opiskelu-vs.-oppimisympaeristoe>.
- Korpi, H., Peltokallio, L. & Piirainen, A. 2014. The story models of physiotherapy students' professional development. Narrative research. *European Journal of Physiotherapy*, 16 (4) 219-229.
- Kotila, H. 2012. Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Helsinki: Edita Prima Oy, 26-34.
- Kurunsaari, M., Piirainen, A. & Tynjälä, P. 2015. Physiotherapy students' conceptions of skill at the beginning of their Bachelor studies. *Physiotherapy theory and practice*. DOI: 10.3109/09593985.2014.996692.
- Kurunsaari, M., Tynjälä, P. & Piirainen, A. 2016. Students' experiences of reflective writing as a tool for learning in physiotherapy education. *Writing for professional development*, Giulia Ortoleva (toim.). Leiden: Brill.
- Laitinen, A. 2006. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit, 05/2006. Fysioterapian koulutusohjelma. Viitattu 22.4.2016.
<http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Fysioterapian%20koulutusohjelman%20kompetenssit%20042006.pdf>
- Laadintatyön vastuhenkilö Airi Laitinen

- LAMK. 2015. Lahden ammattikorkeakoulun strategia 2020. Viitattu 8.4.2016.
<http://www.lamk.fi/lamk-oy/strategiat/Documents/lamk-strategia.pdf>
- LAMKa. 2016. Opiskellen kohti työelämää - Opiskelua erilaisissa ympäristöissä. Viitattu 6.3.2016.
www.lamk.fi/opiskelijalle/opiskellen-kohti-tyoelamaa/Sivut/default.aspx
- LAMKb. 2016. Tilat - Opetustilat. Viitattu 6.3.2016.
<http://www.lamk.fi/yrityksille/tilat/Sivut/default.aspx>
- LAMKc. 2016. Palvelut. Viitattu 6.3.2016. http://www.fellmannia.fi/?page_id=6
- LAMKd. 2016. Oppimisympäristöt. Viitattu 6.3.2016.
<http://www.lamk.fi/opiskelijalle/oppimisymparistot/Sivut/default.aspx>
- Lave, J. & Wenger, E. 1996. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyytinen, A. & Marttila, L. 2009. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta – rajoja, rakenteita ja yhteistyötä. Kever verkkolehti 8 (4), 1-23.
- Lähteenmäki, M-L. 2006. Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperusteisessa fysioterapeutti-koulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Malinen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4, (267-274).
- Murphy, S., Dalton, M. & Dawes, D. 2014. Assessing physical therapy students' performance during clinical practice. Physiotherapy Canada. 66 (2), 169–176.
- Opetusministeriö. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pintrich, P. R. 1995. Understanding self-regulated learning. Teoksessa P. R. Pintrich (toim.) Understanding self-regulated learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ruohotie, P., 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 2002a. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesääätelyvalmiudet. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 2, 8-15.
- Schön, D., A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bas Inc.
- Study & Meet, 2016. Etusivu. Viitattu 6.3.2016. <http://studymeet.lamk.fi/>
- Suomen fysioterapeutit ry. 2016. Fysioterapeutin koulutus. Viitattu 22.3.2016.
<https://www.suomenfysioterapeutit.fi/index.php/fysioterapeutin-koulutus>
- .Teunissen, P., W. 2015. Experience, trajectories and reifications: An emerging framework on practice-based learning in healthcare workplaces. Advance in Health Science Education (20) 843-856.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. painos. Helsinki: Tammi.
- Viitala, E. 2016. Suullinen tiedonanto 23.3.2016. Lahden ammattikorkeakoulu.
- WCPT. 2011a. World Confederation for Physical Therapy: Policy statement. Evidence based practice. Viitattu 20.3.2016. http://www.wcpt.org/sites/wcpt.org/files/files/PS_EBP_Sept2011.pdf
- .WCPT. 2011b. World Confederation for Physical Therapy: Policy statement. Standards of physical therapy practice. Viitattu 20.3.2016.
http://www.wcpt.org/sites/wcpt.org/files/files/PS_Standards_Sept2011.pdf.
- Webropol 2016. Tuotteemme, Käyttötarkoitukset ja Tieto yrityksestä. Viitattu 6.3.2016.
<http://webropol.fi/>

LIITTEET

Liite 1. Webropol-kyselyn kysymykset

Kliinisen harjoittelun kehittämistehtävä

1. Opiskelijoiden fysioterapeuttisen tutkimisen ja kliinisen päättelyn taidot vastaavat lukuvuositason kriteerejä hyvin asteikolla 1-5 (1 = Olen täysin eri mieltä ja 5 = Olen täysin samaa mieltä) ja perustelut.
2. Opiskelijoiden opetus- ja ohjausosaamisen taidot vastaavat harjoittelun lukuvuositason arviointikriteerejä hyvin asteikolla 1-5 (1 = Olen täysin eri mieltä ja 5 = Olen täysin samaa mieltä) ja perustelut.
3. Opiskelijoiden terapiaosaamisen taidot vastaavat harjoittelun lukuvuositason arviointikriteerejä hyvin asteikolla 1-5 (1 = Olen täysin eri mieltä ja 5 = Olen täysin samaa mieltä) ja perustelut.
4. Opiskelijoiden yhteistyö- ja yhteiskuntaosaamisen taidot vastaavat harjoittelun lukuvuositason arviointikriteerejä hyvin asteikolla 1-5 (1 = Olen täysin eri mieltä ja 5 = Olen täysin samaa mieltä) ja perustelut.
5. Opiskelijoiden yhteistyö- ja yhteiskuntaosaamisen taidot vastaavat harjoittelun lukuvuositason arviointikriteerejä hyvin asteikolla 1-5 (1 = Olen täysin eri mieltä ja 5 = Olen täysin samaa mieltä) ja perustelut.
6. Opiskelijoiden teknologiaosaamisen taidot vastaavat harjoittelun lukuvuositason arviointikriteerejä hyvin asteikolla 1-5 (1 = Olen täysin eri mieltä ja 5 = Olen täysin samaa mieltä) ja perustelut.
7. Opiskelijoiden työelämätaidot (kts. hylätyn harjoittelun arviointikriteerit) ovat hyvät asteikolla 1-5 (1 = Olen täysin eri mieltä ja 5 = Olen täysin samaa mieltä) ja perustelut.
8. LAMK:n opettajan antama tuki Sinulle työharjoittelun ohjaajana on hyvää asteikolla 1-5 (1 = Olen täysin eri mieltä ja 5 = Olen täysin samaa mieltä) ja perustelut.
9. Mieti omaa työpaikkaasi. Mitä osaamista on työpaikkasi ihanne fysioterapeutilla?
10. Miten kehittäisit LAMK:n ja työelämän kliinisen harjoittelun yhteistyötä?
11. Osallistuminen harjoitteluohjaajien iltapäivään ke 23.3.2016 klo 13.00- 16.00 FelmanniCampuksella Kirkkokadulla, luokka 424.
12. Harjoitteluohjaajien iltapäivässä tarjoillaan pullakahvit. Onko Sinulla mahdollisesti erityisruokavalio, joka meidän tulisi huomioida?

Liite 2. Saatekirje

Hyvä fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen harjoittelun ohjaaja,

alustavasta ilmoituksesta poiketen, seuraava **harjoitteluiltapäivä on 23.3.2016 klo 13.00–16.00 FelmanniCampuksella Kirkkokadulla, luokka 424** (28.4.2016).

Myös sisältö on hieman muuttunut. Edellisessä tapaamisessa alustavasti suunniteltiin kevään 2016 aiheiksi uuteen opetussuunnitelmaan tutustumista sekä harjoittelupaikkojen ja harjoitteluyhteistyön hyvien käytänteiden esittelyä. Uuteen opetussuunnitelmaan tutustuminen siirtyy syksyn 2016 ta-
paamiseen, koska meillä on nyt helmi-maaliskuussa mahdollisuus harjoitteluyhteistyön kehittämi-
seen Webropol-kyselyn ja sen analyysin avulla kahden opettajaopiskelijan toimesta.

Olen Mervi Haavanlammi ja opiskelen terveystieteiden opettajaksi (pääaineena fysioterapia) Jyväskylän yliopistossa. Osana opettajakoulutuksen toista harjoitteluani olen tehnyt yhteistyössä terveystieteiden opettaja-opiskelija Antero Heikkisen kanssa Webropol-kyselyn, jonka tarkoituksena on kartoittaa fysioterapiaopiskelijoiden tieto-taito-osaamisen vastaavuutta harjoittelun lukuvuositason arviointikriteereihin sekä työelämässä oleviin käytännön työn vaatimuksiin. Kyselyn tarkoituksena on myös kehittää Lahden ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyötä. Antero Heikkinen toteuttaa saman kyselyn Oulun ammattikorkeakoulun työelämän harjoitteluohjaajille. Sekä Lahden että Oulun Webropol-kyselyn tulokset esitellään harjoitteluohjaajien iltapäivässä, jossa kyselyn tuloksia jatkokäsitellään yhdessä learning cafe-menetelmällä.

Toivomme, että mahdollisimman moni vastaisi **Webropol-kyselyyn 6.3.2016 mennessä**. Kyselyä täyttäessäsi hyödynnä tämän viestin liitteenä oleva harjoittelun arviointikriteeristöä, jossa on tarkasti kuvattu fysioterapiaopiskelijan hyväksytyyn harjoittelun osaamisen kriteerit. Toivomme myös, että vastaat kyselyyn, vaikka et pääsisikään harjoitteluohjaajien iltapäivään. Kyselyssä on kysymykset harjoitteluiltapäivään osallistumisesta ja siellä tarjoiltavien pullakahvien mahdollisista erityisruokavai-
valioista. Kyselyyn vastataan anonymisti. Alla linkki kyselyyn:

<https://www.webpolsurveys.com/S/661841F77331E561.par>

Kiitos, että vastaat kyselyyn ja tervetuloa harjoitteluohjaajien iltapäivään!

Yhteistyöterveisin,

Mervi Haavanlammi

Terveystieteiden opettajankoulutus

Jyväskylän yliopisto

mervi.m.haavanlammi@student.jyu.fi

Pirjo Knuuttila

Lehtori, ft, TtM

Lahden ammattikorkeakoulu

pirjo.knuuttila@lamk.fi p. 044 708 0596

Liite 3. Fysioterapiaharjoittelun arviointikriteerit

HYVÄKSYTYN FYSIOTERAPIAN HARJOITTELUN ARVIOINTIKRITEERIT SUHTEESSA OPISKELUN ETENEMISEEN

ARVIOINTI-KOhteet	1 LUKUVUOSI	2.-3. LUKUVUOSI	4. LUKUVUOSI
<p>1) Fysioterapeuttinen tutkiminen ja kliininen päätely</p>	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osoittaa kiinnostumisen ja osaa ohjatusti tutkia ja tehdä kliinistä päätelyä asiakkaan toimintakyvystä ▪ tietää erilaisia toimintakykyä arvioivia mittareita ja osaa niitä ohjatusti käyttää ▪ osaa hahmottaa asiakkaan toimintakykyä kokonaisvaltaisesti ICF-mallia hyödyntäen ▪ ymmärtää asiakkaan fysioterapia-prosessin kulun ▪ keskustelee asiakkaan ja fysioterapeutin kanssa fysioterapian merkityksestä asiakkaan arkeen ▪ tutustuu työpaikan kirjaamiskäytänteisiin 	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa ohjattuna tutkia ja analysoida toimintakyvyn edellytyksiä ja toimintarajoitteita ICF-näkökulmasta ▪ osaa ohjattuna laatia arvioinnin ja kliinisen päätelyn avulla fysioterapiasuunnitelman yhdessä asiakkaan kanssa ja asiakkaan tarpeet huomioiden ▪ osaa ohjattuna arvioida ja seurata fysioterapian tuloksellisuutta ▪ osaa ohjattuna kirjata työpaikan kirjaamiskäytänteiden mukaisesti 	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa tutkia ja analysoida toimintakyvyn edellytyksiä ja toimintarajoitteita ICF-näkökulmasta ▪ osaa laatia arvioinnin ja kliinisen päätelyn avulla fysioterapiasuunnitelman yhdessä asiakkaan kanssa ja asiakkaan tarpeet huomioiden ▪ osaa arvioida ja seurata fysioterapian tuloksellisuutta

<p>2) Opetus- ja ohjau- sosaaminen</p>	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiedostaa erilaisten ohjau- ja opetusmenetelmien tavoitteellisen käytön yksilön/ryhmän toimintakyvyn ja terveyden ylläpitämiseksi ja edistämiseksi ▪ osaa ohjatusti käyttää motorisen oppimisen/ohjaamisen periaatteita ohjattaessa asiakkaan/ryhmän liikkumis- ja toimintakykyä ▪ osaa ohjatusti suunnitella ja ohjata terveyttä ja toimintakykyä edistävää liikuntaa 	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa ohjatusti käyttää erilaisia ohjau- ja opetusmenetelmiä tavoitteellisesti yksilön/ryhmän toimintakyvyn ja terveyden ylläpitämiseksi ja edistämiseksi ▪ osaa käyttää motorisen oppimisen/ohjaamisen periaatteita ohjattaessa asiakkaan/ryhmän liikkumis- ja toimintakykyä ▪ osaa käyttää terapeuttisen harjoittelun menetelmiä ryhmän ohjauksessa ▪ osaa suunnitella ja ohjata terveyttä ja toimintakykyä edistävää liikuntaa 	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa käyttää erilaisia ohjau- ja opetusmenetelmiä tavoitteellisesti yksilön/ryhmän toimintakyvyn ja terveyden ylläpitämiseksi ja edistämiseksi ▪ osaa soveltaa terapeuttisen harjoittelun menetelmiä ryhmän ohjauksessa ▪ osaa arvioida kriittisesti omia ohjaustaitojaan
<p>3) Tera- piaosaaminen</p>	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ymmärtää asiakkaan osallistumista tukevan sekä vastavuoroisen terapeuttisen vuorovaikutussuhteen merkityksen fysioterapiassa ▪ osallistuu vuorovaikutussuhteeseen fysioterapiassa ja toteuttaa ohjatusti terapiamenetelmiä 	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa toimia asiakkaan osallistumista tukevasti sekä luoda vastavuoroisen terapeuttisen vuorovaikutussuhteen ▪ osaa soveltaa fysioterapiassa eri menetelmiä käyttäen näyttöön perustuvaa tutkittua tietoa ▪ osaa hakea näyttöön perustuvaa tutkittua tietoa terapian tueksi ▪ osaa perustella valitsemiaan 	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa kriittisesti arvioida fysioterapiassa menetelmien tuloksellisuutta ▪ osaa soveltaa eri terapiamenetelmiä asiakkaan tarpeet ja arjen huomioiden

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ymmärtää käytännön esimerkein, että fysioterapiassa sovelletaan yksilöllisesti näyttöön perustuvaa ja monitieteellistä tutkittua tietoa 	<p>fysioterapian menetelmiä teoriaan perustuen</p>	
<p>4) Yhteistyö- ja yhteiskuntaosaaminen</p>	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ymmärtää moniammatillisen yhteistyön merkityksen 	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa ohjatusti tehdä moniammatillista yhteistyötä erilaisissa tiimeissä, työryhmissä, asiantuntijaverkostoissa ja palveluketjuissa fysioterapian edustajana ▪ osaa realistisesti arvioida omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan ammatilliseen kasvuun liittyen ▪ osaa ottaa huomioon erilaiset kulttuuriset tekijät ▪ osaa ottaa huomioon kestäväkehityksen näkökulman (esim. ihmisten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, kanssaihminen kunnioittaminen, yhteisöllisyys ja syrjäytymisen ehkäisy, kulttuurien välinen vuorovaikutus, yrityksen vastuu työntekijöiden terveydestä, turvallisuudesta, kehittämisestä ja hyvinvoinnista) 	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa laatia fysioterapiaan liittyviä lausuntoja ja kirjallisia kannanottoja ▪ osaa toimia itsenäisesti sekä tehdä moniammatillista yhteistyötä erilaisissa tiimeissä, työryhmissä, asiantuntijaverkostoissa ja palveluketjuissa fysioterapian edustajana ▪ ymmärtää fysioterapian vaikutus-mahdollisuudet yhteiskunnassa

<p>5) Teknologia-osaaminen (apuvälineet, työvälineet, ergonomia)</p>	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ huomioi teknologian mahdollisuuksia fysioterapian suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa ▪ ymmärtää esteettömän ympäristön merkityksen kaikille asiakkaille ▪ osaa ohjatusti valita ergonomiset työskentelytavat itselleen 	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa ohjatusti hyödyntää teknologian mahdollisuuksia fysioterapian suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa ▪ osaa ohjatusti soveltaa teknologiaa liikkumis- ja toimintakyvyn arvioinnissa ▪ osaa ohjatusti hyödyntää apuvälineitä ja niiden teknologiaa liikkumis- ja toimintakyvyn tukemisessa ▪ osaa ohjatusti suunnitella esteettömiä ympäristöjä moniammatillisena yhteistyönä ▪ osaa ohjatusti käyttää ergonomian menetelmiä työ- ja toimintaympäristöjen sovitamiseksi ihmisten ominaisuuksia ja tarpeita vastaaviksi ▪ ottaa työskentelyssään ergonomian huomioon 	<p>Hyväksytty:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa hyödyntää teknologian mahdollisuuksia fysioterapian suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa ▪ osaa soveltaa teknologiaa liikkumis- ja toimintakyvyn arvioinnissa ▪ osaa hyödyntää apuvälineitä ja niiden teknologiaa liikkumis- ja toimintakyvyn tukemisessa ▪ osaa suunnitella esteettömiä ympäristöjä moniammatillisena yhteistyönä ▪ osaa käyttää ergonomian menetelmiä työ- ja toimintaympäristöjen sovitamiseksi ihmisten ominaisuuksia ja tarpeita vastaaviksi
---	--	---	--

Harjoittelujakson hyväksytty suoritus edellyttää, että opiskelija osoittaa osaavansa kunkin lukuvuoden tavoitetason. Hänen on myös osattava edellisten lukuvuosien tavoitetaso.

HYLÄTYN FYSIOTERAPIAN HARJOITTELUN ARVIOINTIKRITEERIT

Opiskelija ei saavuta hyväksytyyn harjoittelun kriteereitä. Lisäksi harjoittelu arvioidaan hylätyksi jos:

Opiskelija

- ei ole määritellyt ja kirjannut tavoitteitaan, eikä ole esittänyt niitä ohjaajalle/ohjaavalle opettajalle
- ei ota vastuuta oppimisestaan
- ei toimi yleisesti hyväksytyjen eettisten periaatteiden mukaisesti
- toimii vastoin työyksikön periaatteita ja ohjeita (esim. ei noudata suunniteltuja työvuoroja)
- ei esitä selitystä poissaoloihinsa, eikä esitä poissaoloa korvaavaa suunnitelmaa
- ei hyödynnä oman ammattialansa tietoperustaa (opiskeluvaiheeseen suhteutettuna)
- arvioi ja perustelee omaa toimintaansa niukasti ja epärealistisesti, eikä kykene ottamaan vastaan palautetta
- ei kykene työyhteisön edellyttämään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen
- vaarantaa ohjauksesta huolimatta toiminnallaan asiakas- /potilasturvallisuuden
- tekee toistuvasti virheitä lääkehoidossa (hoitotyö)
- ei tee/palauta sovittuja oppimistehtäviä sovitusti

Liite 4. Critical Incident Questionnaire-kysely (Brookfield 2006).

The Classroom Critical Incident Questionnaire

Please take about five minutes to respond to the questions below about this weekend's class. Don't put your name on the form - your responses are anonymous. If nothing comes to mind for any of the questions just leave the space blank. At the next class we will share the group's responses with all of you. Thanks for taking the time to do this. What you write will help us make the class more responsive to your concerns.

At what moment in class this week did you feel most engaged with what was happening?

At what moment in class this week were you most distanced from what was happening?

What action that anyone (teacher or student) took this week did you find most affirming or helpful?

What action that anyone took this week did you find most puzzling or confusing?

What about the class this week surprised you the most? (This could be about your own reactions to what went on, something that someone did, or anything else that occurs).

Luku III

Työelämäyhteistyön kehittäminen ja tutkiminen

9. KÄYTÄNNÖN HARJOITTELUN MERKITYS FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN TAIDON OPPIMISESSÄ

Kata Isotalo & Laura Jokiranta

JOHDANTO

Lomas (1997) kuvaa, kuinka kehittyneissä teollistuneissa maissa korkeakoulutuksen odotetaan keskittyvän yhä enemmän spesifeihin ammattiin valmistaviin opintoihin, jotta opiskelijoiden työelämään siirtyminen valmistumisen jälkeen onnistuisi välittömästi ja mahdollisimman tehokkaasti. Samalla tämä on Billettin (2011, 22-23) lisännyt kiinnostusta työssä oppimista kohtaan.

Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, etteivät muodollisessa koulutuksessa opitut taidot aina kohtaa työelämässä tarvittavan osaamisen kanssa ja että valmistuneet opiskelijat kokevat oppineensa työelämässä muodollista koulutusta enemmän (Tynjälä 2009, 11). Myös Eraut (2004, 205-212) on vertaillut ammatillisesta koulutuksesta ja työpaikalta saatavan tietotaidon eroja, sekä tietotaidon siirtymistä oppimisprosessin omaisesti uuteen tilanteeseen. Billettin (2011, 38) molempia oppimisen asetelmia tarvitaan asiantuntijaksi kasvamisessa ja sujuvaan työelämään siirtymisessä. Koulun ja työpaikan tulisikin tehdä tiivistä yhteistyötä ja työpaikan tulisi toimia oppimisympäristönä niin työntekijöille kuin opiskelijoillekin, jotta kompetenssiosaamisen kehittyminen olisi jatkuvaa (Tynjälän 2009, 12).

Haasteena fysioterapiapuolella koetaan harjoittelupaikkojen hankala saatavuus etenkin Keski-Suomessa, joka pahimmillaan saattaa lykätä opiskelijan valmistumista ja siirtymistä työelämään (Hynynen 2016). Tämän kirjallisen työn tavoitteena on kuvata taidon oppimista käytännön harjoittelussa ja perustella sitä, miksi käytännön harjoittelupaikkojen mahdollistaminen olisi ensiarvoisen tärkeää myös fysioterapeuttiopiskelijoille. Tämä kirjallinen selvitys toimii osaltaan tukimateriaalina Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja alueellisten toimijoiden yhteistyötoiminnassa

sekä perusteluna sille, miksi käytännön harjoittelun sujuva järjestyminen on tärkeää fysioterapeuttipiskelijöiden taitöjen oppimisen kannalta.

2 FYSIOTERAPIA AMMATTINA

Suomen Fysioterapeuttien (2014) mukaan fysioterapian tarkoituksena on arvioida asiakkaan terveyttä, liikkumista, toimintakykyä ja toimintarajoitteita tämän omassa toimintaympäristössä. Fysioterapian tulee perustua terveyden, liikkumisen ja toimintakyvyn edellytysten tuntemiseen, sekä parhaaseen saatavilla olevaan tutkimustietoon. Fysioterapian perustana on fysioterapiatiede, jonka kiinnostuksen kohteena on ihmisen toimintakyky ja liikkuminen sekä erityisesti toiminnan heikkeneminen ja häiriö. Fysioterapiassa sovelletaan monen muun tieteenalan tutkimusta ja tietoa. Fysioterapian menetelmiä ovat mm. terveyttä ja toimintakykyä edistävä ohjaus ja neuvonta, terapeutin harjoittelu, manuaalinen ja fysikaalinen terapia sekä apuvälinepalvelut. Fysioterapia on lisäksi osa julkista ja yksityistä sosiaali-, terveys-, ja kuntoutuspalvelujärjestelmää (Suomen Fysioterapeutit 2014).

Suomen Fysioterapeuttien (2014) mukaan fysioterapeutti on terveydenhuollon laillistettu ammattihenkilö, joka on suorittanut fysioterapeutin, lääkintävoimistelijan tai erikoislääkintävoimistelijan tutkinnon. Ammattinimikettä saa käyttää ja fysioterapeutin ammattia harjoittaa vain tutkinnon suorittanut henkilö. Toimintaa valvovat aluehallintovirastot sekä Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto eli VALVIRA (Suomen Fysioterapeutit 2014).

Suomen Fysioterapeuttien (2014) mukaan fysioterapeutin työn tulisi olla asiakaslähtöistä ja perustua näyttöön. Fysioterapeutti vastaa itsenäisesti työnsä suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja sen kehittämistä huomioiden eettiset ja lainsäädännölliset vaatimukset sekä vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden lähtökohdat. Toisaalta fysioterapeutin tulisi toimia yhteistyössä muiden asiakkaan hoitoon ja kuntoutukseen osallistuvien asiantuntijöiden kanssa ja oman alansa asiantuntijana moniammatillisissa työryhmissä (Suomen Fysioterapeutit 2014).

3 AMMATTIKORKEAKOULUN TEHTÄVÄ

Ammattikorkeakoululle on määritelty laissa perustehtävä.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja alue kehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4 §).

Ammattikorkeakoulujen alkuperäisenä tehtävänä voidaan pitää kouluttautumista ja tämä koulutustehtävä on määritelty ammattikorkeakoululaissa (Ammattikorkeakoululaki 932/2014; Kotila 2004, 13). Lain mukaan ammattikorkeakouluopetuksen tulee olla luonteeltaan opetusta palvelevaa ja alueen työelämää ja aluekehitystä tukevaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Vesterisen (2004, 40-41) mukaan ammattikorkeakoulun kolme perustehtävää ovat siis opetustehtävä, tutkimus- ja kehitystyö sekä alueellinen kehitystyö, jolla on yhteys ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden tulisi pystyä vaikuttamaan alueelliseen kehittymiseen ja uudistumiseen työelämään siirtyessään (Vesterinen 2004, 40-41).

Lisäksi ammattikorkeakoulussa osaamisen arviointi perustuu European Qualification Framework (EQF) mukaisiin osaamisen tasokuvauksiin. EQF määrittelee, millaista osaamista eurooppalaisen korkeakoulututkinnon suorittaneella henkilöllä tulee olla. EQF mahdollistaa tutkintorakenteiden joustavuuden Euroopan korkeakoulualueella. Ammattikorkeakoulututkinnon osaamista vastaava taso on 6 asteikolla 1-8, 1 ollessa matalin ja 8 ollessa korkein osaamisen taso (Koulutuksen ja kulttuurin PO, s.a.)

a. Ammattikorkeakoulun tutkimuksellinen tehtävä

Ammattikorkeakoulututkimusta ja sille asetettuja velvoitteita määrittävät ammattikorkeakoululaki (932/2014) sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan työryhmät (Kotila & Mutanen 2004, 6,10). Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (2004, 45-55) linjauksissa todetaan ammattikorkeakoulujen olevan keskeinen osa alueellista innovaatiojärjestelmää. Linjauksissa mainitaan ammattikorkeakoulun alueellisen kehittämistyön vastuualueiksi pienen ja keskisuuren yritystoiminnan tukeminen, yhteiskunnan hyvinvointipalvelujen kehittäminen sekä elinkeinoelämän yhteyksien tiivistäminen liiketoimintaosaamista ja innovaatiopalveluita kehittämällä ja tutkimustulosten kaupallista hyödyntämistä tehostamalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2004, 45-55).

Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan tavoitteena on tukea alueellista elinkeinorakennetta ja työllisyyttä, sukupolvenvaihdoksia, yritystoiminnan kilpailukykyä ja kasvua sekä verkostoitumista ja kansainvälisyyttä (Vesterinen 2004, 42). Ammattikorkeakoulun tutkimustoiminta on sidoksissa myös ammattikorkeakoulun muihin tehtäviin, jolloin ne parhaimmillaan hyötyvät toisistaan (Kotila & Mutanen 2004, 10). Osassa ammattikorkeakouluja saattaa olla omia erillisiä aluepoliittisesti tai taloudellisesti perusteltuja tutkimus- ja kehittämissyksikköjä, kun taas osasta ammattikorkeakouluja päätoimiset tutkimus- ja kehitysasiantuntijat puuttuvat kokonaan (Kotila 2004, 12).

b. Ammattikorkeakoulun alueellinen vaikuttavuus ja tutkimuksellinen vastuu

Vesterisen (2004, 42-43) mukaan ammattikorkeakoulu voi vaikuttaa alueellisesti osaavan työvoiman kouluttamisen, yritystoiminnan edistämisen ja hanke-, tutkimus- ja kehitystyön kautta. Ammattikorkeakoulun ansioista tulevat työntekijät saavat ammatillista osaamista ja työelämävalmiuksia, yritykset saavat työelämä tutkimuksia, tuotettuja palveluita sekä kehittämistöitä ja aluetoiminta ja innovaatiojärjestelmä saavat uusia ideoita ja toimintamalleja. Kehittämiprojektit voidaan nähdä ammattikorkeakoulutoiminnan välittöminä tuloksina, kun taas työelämään siirty-

vät valmistuneet opiskelijat siirtävät mukanaan toiminnan välillisiä tuloksia (Vesterinen 2004, 42-43).

Kotilan ja Mutasen (2004, 5-6) mukaan yhteiskunta ja työelämä ovat muuttuneet ja vaativat perinteisen koulutuksen ja tutkimuksen uudelleen arviointia. Ammattikorkeakoulun keskeinen rooli on toimia työelämälähtöisen, soveltavan tutkimuksen suunnannäyttäjänä, mutta käsitteitä ”ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminta” ja ”ammattikorkeakoulututkimus” ei ole vielä täsmennetty. Lakiteksteissä ammattikorkeakoulututkimuksella voidaan tarkoittaa juuri ammattikorkeakouluissa harjoitettavaa tutkimusta, mutta sisällöllisten kriteereiden määrittely puuttuu. Keskeistä ammattikorkeakoulun tutkimustoiminnassa työelämän ja sen kehittämisen lisäksi on ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen ja lisäksi se on myös yhteydessä perinteiseen akateemiseen tutkimukseen (Kotila & Mutanen 2004, 5-6). Opettajat nähdään opetuksen kehittäjinä ja heidän odotetaan osallistuvan entistä enemmän tutkimus- ja kehittämisprojekteihin ja laajentavan oppimisympäristöjä työelämään ja tutkimus- ja kehitystyön yhteyteen (Vesterinen 2004, 42).

c. Ammattikorkeakoulun perinteiden vaikutus koulutusohjelmiin ja opinnäytteisiin

Erilaisia tutkimus- ja kehittämistyöhön liittyviä organisatorisia ratkaisuja on sovellettu eri tavoin samankin ammattikorkeakoulun sisällä koulutusaloittain (Kotila 2004, 12). Kotila (2004, 13-14) kuvaa ammattikorkeakouluopetuksen pohjautuvan kolmeen erilaiseen perinteeseen: mestari-kisälli-perinteeseen, ammattikasvatusperinteeseen ja korkeakouluperinteeseen. Mestari-kisälli-perinteessä asiantuntijaksi oppimisen nähdään tapahtuvan ammattikulttuurin osallistumisen kautta, ammattikasvatusperinteessä tiedonhankinnan kautta ja korkeakouluperinteessä puolestaan uuden tiedon luomisen kautta (Kotila 2004, 13-14).

Mestari-kisälli-perinteeseen nojaavissa koulutusohjelmissä painottuvat ammatillinen harjoittelu ja käytännölliset ammatillista osaamista kuvaavat opinnäytteet (Kotila 2004, 15-16). Ammattikasvatusperinteeseen nojaavissa koulutusohjelmissä painottuvat puolestaan ammatillista toimintaa koskevat tietorakenteet ja reflektiotaidot, ammatillinen yleissivistys ja tutkimus- ja kehittä-

mistoiminnan osaksi mielleltävät opinnäytteet, joissa tarkastellaan omaa ammatillista kasvua (Kotila 2004, 16-17). Korkeakouluperinnettä on nähtävissä eniten niillä koulutusaloilla, jotka ovat läheisiä yliopistollisten tieteenalojen kanssa ja joiden opettajat ovat saaneet yliopistokoulutuksen (Kotila 2004, 17-18). Korkeakouluperinteeseen nojaavissa koulutusohjelmissä painotetaan uuden tiedon luomista ja opinnäytteissä teoreettisuutta ja uuden tiedon ja innovatiivisen asiantuntijuuden saavuttamista (Kotila 2004, 18). Korkeakouluperinteessä työelämän tutkiminen ja kehittäminen kuuluu osaksi kaikkien opettajien työtä, jolloin tutkimus- ja kehittämistoiminnan yhdistäminen koulutustehtävään voi olla muita perinteitä luontevampaa ja tutkimus- ja kehittämisprojektit ja työelämähankkeet voivat toimia luonnollisina oppimisympäritöinä (Kotila 2004, 18-19).

Perinteiden lisäksi ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia eli sen tieto-, ihmis- ja oppimiskäsitys ja opetussuunnitelman yleiset perusteet sekä oppimisprosessin keskeiset keinot, kuten oppimisympäristöjen ja menetelmien kuvaukset ja työelämässä oppimisen muodot, ohjaavat myös tutkimus- ja kehitystoimintaa (Vesterinen 2004, 53).

3 TAIDON OPPIMINEN

a. Taito ja ammattitaito

Mutanen (2004, 243) viittaa artikkelissaan Aristoteleen taidon määritelmään, jonka mukaan taito on *pysyvää tekemisvalmiutta* eli jonkin taidon omaava henkilö pystyy toistamaan tämän taidon ajasta ja paikasta riippumatta. Taito yhdistää keinot ja tavoitteet toisiinsa tarkoituksenmukaisella tavalla, koska jonkin asian *taitajalla* on keinot annetun tavoitteen saavuttamiseen (Mutanen 2004, 243). Siitonen (2004, 274) määrittelee taidot perityiksi tai hankituiksi *toimintavalmiuksiksi*, jotka mahdollistavat erilaisista haasteista selviytymisen ja vastaavat kysymykseen ”Miten joku asia tehdään?”. Myös Mutanen (2004, 243) viittaa Von Wrightin (1963) määritelmään, jossa taidon sijasta puhutaan osaamisesta eli siitä, että joku kykenee tekemään halutun asian ja tietää, miten tämä asia on mahdollista tehdä. Osaaminen on kuitenkin hankalaa määritellä täsmällisesti (Mutanen 2004, 234 - 244).

Mutasen (2004, 244) mukaan ammattitaidosta puhuttaessa tarkoitetaan usein tietyn tekniikan, keinojen tai menetelmien hallintaa. Inhimillisten taitojen voidaan katsoa olevan opittavissa ja opetettavissa ja taidon oppimiskyky voi olla parempi tai huonompi. Keskeistä oppimisessa on eri aikoina ja eri paikoissa toistuva harjoittelu, joka johtaa eriaistaiseen taidossa harjaantumiseen. Tämä taidon harjaantumisen aste on siis riippuvainen harjoittelun määrästä ja monipuolisuudesta. Tehokkaan taidon harjoittelun tulisi olla systemaattista sisältäen analysointia ja reflektiivistä otetta (Mutanen 2004, 244). Myös Siitosen (2004, 274) näkemyksen mukaan taitoja eli toiminta- valmiuksia tulee ylläpitää harjoittamisella ja harjoittelemalla. Opettaminen voidaan puolestaan nähdä valmennuksellisena taidon harjaantumisen ohjaamisena (Mutanen 2004, 244).

Taidon oppimisesta puhuttaessa sivuutetaan myös *motorisen oppimisen* käsitettä. Motorisen oppimisen näkökulmasta taito liittyy tietyn tavoitteen saavuttamiseen tehtävässä (Magill 2011, 2-7). Kaurasen (2011, 291) mukaan motorisella oppimisella voidaan tarkoittaa harjoittelun ja kokemuksen aikaansaamia sisäisiä prosesseja, joiden seurauksena tapahtuu suhteellisen pysyviä muutoksia keskushermoston hermoyhteyksien rakenteissa, motorisessa kyvykkyudessa ja taitoa vaativissa suorituksissa. Motorisen oppimisen kautta yksilö voi oppia uusia taitoja, parantaa suoritustaan, yhdenmukaistaa suoritustaan tai siirtää oppimaansa uuteen ympäristöön ja sopeutua tätä kautta ympäristön vaatimuksiin (Kauranen 2011, 291). Magillin (2011, 2-7) mukaan motoristen taitojen oppiminen onkin tehokkaampaa, jos taitoja harjoitellaan avoimessa ympäristössä eli silloin, kun joudutaan soveltamaan toimintaa ympäristön muuttuvien vaatimusten mukaan.

Motorisesta oppimisesta on monia eri teorioita tai paradigmoja, mutta mikään näistä ei pysty yksinään ja aukottomasti selittämään motorista oppimista (Kauranen 2011, 4, 307). Fitts & Posner (1967, 8-15) ovat määritelleet taidon oppimisen tapahtuvan kolmen eri vaiheen kautta: 1) *kognitiivinen eli tiedollinen vaihe*, 2) *assosiatiivinen eli fiksaatiovaihe* ja 3) *autonominen vaihe*. Kognitiivisessa vaiheessa oppija vie toimintaa läpi tietoisien ohjauksen varassa hänellä olevan tehtävän kuvan, menettelytapojen, tavoitteiden, sääntöjen sekä ohjeiden ja ohjauksen pohjalta. Kognitiivisen vaiheen taidon harjoittelu vaatii keskittymistä ja tarkkaavaisuutta ja on usein vielä hidasta ja virheellistä. Assosiatiivisessa vaiheessa osataidoista alkaa muodostua yhä enemmän kokonaistaitoja, mutta monimutkaistuva taito vaatii edelleen tietoista tarkkaavaisuutta ja sisältää

virheitä, kuitenkin koko ajan vähenevässä määrin. Viimeisessä autonomisessa vaiheessa taidon tietoinen ohjaus vähenee, toiminta nopeutuu ja sen tarkkuus paranee. Lisäksi stressin sietokyky ja häiriintymättömyys paranevat, jolloin toimintoja on mahdollista suorittaa yhtä aikaa ja hankalissakin olosuhteissa ja huomio on mahdollista kohdentaa samanaikaisesti uusiin asioihin (Fitts & Posner 1967, 8-15).

Toinen tunnetuista motorisen oppimisen teorioista on Schmidtin (1975) skeemateoria, joka sisältää aiemmin pinnalla olleen Adamsin (1971) suljetun ketjun (engl. closed loop theory) teorian periaatteita (Newell 1991). Adamsin motorisen oppimisen teorian mukaan yksilö saa toiminnastaan lähes välitöntä sisäistä proprioseptiivista palautetta, *havaintojäljen* (engl. perceptual trace), jonka avulla hän saa tietoa onnistumisestaan ja pystyy ohjaamaan ja korjaamaan liikettä tarvittaessa (Schmidt 1975; Kauranen 2011, 308). Liikettä riittävästi ja oikein toistettaessa havaintojälki vahvistuu, jolloin yksilö pystyy kontrolloimaan toimintaansa paremmin seuraavilla suorituseroilla (Schmidt 1975; Kauranen 2011, 308). Adamsin teorian on myöhemmin kritisoitu kuvaavan lähinnä palautteen avulla tapahtuvaa hitaitten liikkeitten ohjausta (Schmidt 1975; Kauranen 2011, 309). Schmidtin (1975) motorisen oppimisen teoria lisää suljetun ketjun teoriaan toisen, nopeita liikkeitä ohjaavan järjestelmän. Schmidtin (1975) teoriassa nopeiden avoimen ketjun liikkeiden ohjauksessa hyödynnetään ennalta ohjelmoituja motorisia kaavoja, *skeemoja* eli puoli-valmiita aihioita, jotka sisältävät liikkeen suorittamisen kannalta keskeisimmät tiedot ja pääpiirteet esimerkiksi lähtöasennon, tarvittavan lihasvoiman ja liikenopeuden (Kauranen 2011, 310). Adamsin teoriasta poiketen Schmidtin teoria näkee virheelliset suoritukset jopa motorista oppimista edistävinä (Kauranen 2011, 311). Teoria ei kuitenkaan selitä sitä, miten motorinen kaava luodaan ensimmäisen kerran (Kauranen 2011, 311).

Newellin (1991) motorisen oppimisen teoria tuo puolestaan ympäristön kolmanneksi keskeiseksi tekijäksi yksilön ja tehtävän rinnalle. Newellin (1991) teorian mukaan yksilön tulisi havaita ja tiedostaa suorittamisen kannalta oleelliset ja keskeiset asiat ympäristöstään ennen motorista suoritusta (Kauranen 2011, 313). Tätä ympäristön ja motoristen toimintojen yhteyttä kutsutaan myös *havainto-toimintakehäksi* (Kauranen 2011, 313). Newellin (1991) teorian mukaan yksilö etsii motorisen tehtävän aikana aktiivisesti kokeilemalla optimaalisinta strategiaa motorisen tehtävän ratkaisemiseksi ympäristöstä tekemiään havaintoja ja motorisia vasteita yhdistämällä (Kau-

ranen 2011, 313-314). Tätä kautta yksilö hahmottaa myös tehtävän tavoitteen sekä tavoitteen saavuttamiseen vaadittavat liikkeet ja toiminnot ja saa suorituksestaan palautetta liikkeiden aikana ja niiden jälkeen (Newell 1991; Kauranen 2011, 314). Newellin motorisen oppimisen teoria painottaa kokemuksellisuutta ja havaintojen henkilökohtaista merkitystä ja se on laajasti käytössä, mutta teorian toimivuudesta ei ole saatu vielä selvää ja yksiselitteistä näyttöä (Kauranen 2011, 314). Newellin motorisen oppimisen teoriaa on kritisoitu esimerkiksi hermoston osuutta ja aivojen rationaalista ja ennakoivaa suunnittelua väheksyvistä näkökulmasta (Kauranen 2011, 314).

Työelämässä taidosta puhutaan puolestaan ammattitaidon osana. Siitonen (2004, 266) kuvaa ammattitaidon tarkoittavan sitä, että ammattitaidon haltija osaa toimia niin kuin kyseistä ammattia harjoittavan kuuluu toimia ja että hänellä on näkemyksellisyyttä, joustavuutta, kekseliäisyyttä, ammatillista sivistystä ja tietynlaista suhteellisuudentajua. Myös ammattietiikka ja siihen sisältyvät vaatimukset itsensä kehittämisestä ja toisten huomioon ottamisesta sekä ammatilliset tavoitteet, säännöt ja ihanteet täydentävät ammattitaitoa (Siitonen 2004, 266). Ammattilaista voidaan pitää tietyn pätevyyden saavuttaneena taitavana työntekijänä ja oman alansa asiantuntijana. Jos henkilö osaa tekemänsä asian erittäin hyvin, voidaan puhua taituruudesta. Ammattilaiselta vaaditaan sekä käytännön että teorian hallitsemista ja yhteistyötaitoa sekä tarvittaessa yhteistyön ja kilpailun yhteensovittamista (Siitonen 2004, 272 - 275).

Taitavasta ammattilaisesta voidaan puhua myös asiantuntijana. Bereiter (2002, 148-154) jakaa asiantuntijan osaamisen tai tietotaidon kuuteen eri kategoriaan: 1) kirjoista opittu selkeä tai suora tietotaito (eng. *statable knowledge*), 2) kokemusten kautta epäsuorasti opittu tietotaito (eng. *implicit understanding*), 3) vaihteellinen kokemusten ja tapahtumien kautta opittu tietotaito (eng. *episodic knowledge*) 4) näkemyksellinen tietotaito (eng. *impressionistic knowledge*) eli toimintaan vaikuttavat taustalla olevat näkemykset, tunteet ja intuitiot 5) taito (eng. *skill*), joka sisältää tiedon siitä, miten asia tehdään sekä harjoittelun kautta saavutettavan taidon harjaantumisen, 6) säätävä tietotaito (eng. *regulative knowledge*) eli yksilön metakognitiivinen tieto omista tekemisestä ja ajattelemisen tavoista, vahvuuksista ja heikkouksista sekä tieto tietyn ammattiryhmän toimintaa ohjaavista periaatteista ja ihanteista. Osaaminen millä tahansa alueella vaatii näitä tietotaidon osa-alueita, mutta korkeatasoisessa asiantuntijuudessa osa-alueet ovat yhdistyneet tii-

viiksi kokonaisuudeksi ja sekoittuneet. Lisäksi osa-alueet ovat aina sosiokulttuurisia (Bereiter 2002, 148-154). Huomionarvoista on, että esimerkiksi perusteleminen ja päätöksenteko ammatillisissa tilanteissa pohjautuvat kokemuksiin aiemmista tilanteista eli vaiheittaiseen tietotaitoon (Tynjälä 2009, 13).

Billett (2011, 24) näkee puolestaan ammatillisen tietotaidon koostuvan aiempiin teorioihin (Ryle 1949; Mezirow 1981; Glaser 1989; Andersson 1993; Perkins ym. 1993) pohjaten kolmesta erilaisesta tiedon osa-alueesta: 1) alakohtaisesta käsitteellisestä tiedosta (engl. domain-specific conceptual knowledge) ”tiedetään, että”, esimerkiksi käsitteet, faktatieto ja väittämät, 2) alakohtaisesta menettelytapojen tiedosta (engl. domain-specific procedural knowledge) ”tiedetään, miten”, esimerkiksi spesifit ja strategiset toimintamallit ja 3) taipumuksellisesta tiedosta (engl. dispositional knowledge) ”tiedetään jotakin varten”, esimerkiksi arvot ja asenteet. Viimeinen näistä tiedon osa-alueista on yhteydessä sääntöjen noudattamiseen ja harjoituksesta saataviin esimerkeihin ja se sisältää myös kriittisen näkökulman (Billett 2011, 24).

Billettin (2011, 29) mukaan yleinen käsitys on, että alakohtainen käsitteellinen ja teoreettinen tieto saataisiin koulutusinstituutin kautta ja työympäristöstä saatavat kokemukset johtaisivat puolestaan ammatinharjoittamisessa tarvittavien alakohtaisten menettelytapojen ja toimintamallien kehittymiseen. Esimerkiksi Eraut (2004, 205-207) on vertaillut ammatillisissa koulutuksissa saatavaa tietotaitoa työpaikoilla kertyvään tietotaitoon (Kuvio 1). Billett (2011, 29-30) ei kuitenkaan näe mitään selitystä sille, mikseivät kaikki kolme erilaista tietotaidon osa-aluetta voisi kehittyä kummassa tahansa ympäristössä. Ennemmin sillä, minkälaista vuorovaikutusta ja millaisia aktiviteettejä eri ympäristöt tarjoavat ja miten autenttisia nämä ympäristöt opittavan taidon kannalta ovat, on vaikutusta siihen, minkä tyyppistä tietotaitoa niissä opitaan (Billett 2011, 29-30).

Taulukko 1 Tieto ammatillisissa koulutuksissa. Mukailen Eraut 2004, 205-207.

Tietotaito ammatillisissa koulutuksissa	Tietotaito työpaikoilla
1. <i>Teoreettinen tietotaito</i> , joka rakentuu joko oppiainekohtaiselta tai sitä soveltavalta kentältä. Tämä esittelee konsepteja ja teorioita helpottamaan opiskelijoita selittämään, ymmärtämään ja kritisoimaan ammatillisia käytäntöjä sekä argumentteja perustellakseen niitä sekä kunnioittamaan uutta ajattelua ammatin roolista sekä tulevia käytännön muotoja.	1. <i>Luokiteltu osaaminen</i> , joka rakentuu ammatillisen harjoittelun alkuvaiheessa sekä muodollisen oppimisen edetessä tai itse työpaikalla. Edeltävä sisältää akateemisen tietotaidon konsepteista, teorioista sekä metodologiasta. Jälkimmäinen sisältää työ-spesifiä teknistä tietotaitoa sekä osaamista systeemeistä ja prosedyyreistä.
2. <i>Metodologinen tietotaito</i> siitä kuinka tietoa kerätään, analysoidaan ja johtopäätöksiä tehdään akateemisissa kontekstissa sekä ammatillisessa kontekstissa; sekä toimintaperiaatteet ja teoreettiset oikeutukset taidoille ja tekniikoille työelämän kentällä.	2. <i>Taitoja</i> , joita vaaditaan eri kompetensseihin laajan vaihtelun toimintoihin sekä erilaisissa työhön liittyvissä rooleissa toimimiseen, sisältäen johtamista sekä yhteistoiminnallista työskentelyä tiiminä. Nämä voidaan ryhmitellä neljän otsikon alle: tekninen, ihmisten välinen, ajattelu sekä oppiminen, joita hankitaan käytännön ja palautteen avulla. Progressiivisuus on yhteydessä kasvavaan sujuvuuteen, vastuuseen sekä kompleksisuuteen.
3. <i>Käytännön taidot ja tekniikat</i> , jotka on hankittu taitopajoissa, laboratoriotyöskentelyssä, studiotyöskentelyssä, projektityöskentelyssä tms.	3. <i>Tietotaitoresurssit</i> sisältävät valikoiman materiaaleja sekä on-line resurssit, mutta toisilta oppiminen on jopa tärkeämpää useimmissa tapauksissa. Tämä käsittää lähikollegat sekä organisaation muut jäsenet, asiakasverkot, tukijat sekä kilpailijat, ammatilliset kontaktit sekä muut ajan kuluessa kerätyt kontaktit.
4. <i>Yleiset taidot</i> , joita on väitetty saavutettavan korkeakoulutuksesta joko suoraan opetuksesta tai vieläkin useammin opetuksen sivuvaikutuksena. Tämä sisältää: -perusosaamisen numeroista, kielestä sekä informaatioteknologiasta -viestinnän eri muotoja -taitoja jotka yhdistetään oppimiseen ja ajattelun akateemisissa kontekstissa -elämänhallinnan taitoja	4. <i>Ymmärrys</i> tarjoaa perustan monille toiminnoille, vaikka se olisi keskeneräistä. Se käsittää muiden ihmisten ymmärtämisen; kollegat, asiakkaat ja esimiehet, kontekstin ja tilanteen ymmärryksen, sisältäen henkilön oman organisaation ja sen sisäisen toiminnan, itseymmärryksen sekä strategisen ymmärryksen liittyen muutoksiin ja kehitykseen. Se sisältää sekä tarkan että epäsuoran teoreettisen perspektiivin sekä toiminnan teorian.
5. <i>Yleinen tietämys</i> ammatista, sen rakenteesta, työtavoista, kulttuurillisista arvoista sekä uramahdollisuuksista.	5. <i>Päätöksenteko ja arvioiminen</i> vaihtelevat olosuhteista riippuen. Päätös saattaa olla nopea, tai viivyttelevä ja konsultoiva. Kun tilanteet ovat moniulotteisia, tai informaatio hajanaista, arvioiminen tulee kriittiseksi osaksi päätöksentekoa: ihmisten arvioiminen, tuotteiden laadun arvioiminen, käytännöt ja prosessit, eri tekijöiden keskinäiset ja suhteessa niihin vaikuttava arvioiminen, prioriteettien arvioiminen sekä strategiat.

Billettin (2011, 27-29) mukaan alan asiantuntijalta odotetaan myös itseohjautuvuutta oman toiminnan toteuttamisessa ja tarkkailemisessa sekä oman osaamisen laajentamisessa. Itseohjautuvuuden kehittyminen on tärkeää sekä ammattiin oppimisen vaiheessa että ammattilaisena toimimisen vaiheessa, jotta oman osaamisen ylläpitäminen olisi mahdollista. Myös ennakointi ja vaikuttaminen ovat taitoja, joita tarvitaan sekä tehokkaassa opiskelussa että tehokkaassa ammatin harjoittamisessa (Billett 2011, 27-29).

b. Yhteisöllinen oppiminen käsitteenä

Yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen teoriaa ovat avanneet useat henkilöt, mutta tässä työssä lähdemme käsittelemään aihetta Wengerin (1998) yhteisöllisen oppimisen teorian kautta.

Kirjassaan *Communities of practice* Etienne Wenger esittää osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyvän tiiviisti mutta epävirallisesti yhteisöllisyyden ja osallistumisen välityksellä.

Yhteisöllisen oppimisen teoria pohjautuu *sosiaaliseen osallistumiseen*, jonka sisällön Wenger (1998, 4-5) erottelee neljä komponenttia: *merkitys* (engl. meaning), *käytäntö* (engl. practice), *yhteisö* (engl. community) ja *identiteetti* (engl. identity) (kuvio 2). Osallistumisella ei siis ainoastaan tarkoiteta tässä yhteydessä osaa ottamista tiettyihin aktiviteetteihin tai toimintaan sitoutumista tietyssä ihmisjoukossa, vaan monimutkaisempaa aktiivista osallistumisen prosessia olemalla aktiivinen jäsen yhteisöjen käytännöissä ja yksilölle sekä yhteisölle merkityksellisessä toiminnassa.

Osallistuminen voi kuitenkin Wengerin mukaan olla monenlaisessa suhteessa määrättyä asiaa tai toimintaa kohtaan, eikä rajoitu ainoastaan fyysiseen läsnäoloon tai ajatustoimintaan, tai myöskään rajoitu kielelliseen vuorovaikutukseen. Osallistuessaan yksilö on osana oman sekä ryhmän identiteettien muutosta. Osallistuminen nähdään myös kuulumisen tunteena, joka taas muovaa sitä mitä teemme, keitä olemme ja kuinka tulkitsemme tekemisemme. Osallistuminen siis määrittää meitä ihmisinä: emme voi ajatella sulkevamme osallistumista pois päältä poistuessamme tilanteesta tai lopettaessamme varsinaisen toiminnan, vaan kannamme osallistumista osana itseämme ja muuta elämäämme (Wenger 1998, 4-5).



KUVIO 1. Sosiaalisen oppimisen komponentit Wengerin (1998, 5) mukaan.

Yhteisöistä puhuessaan Wenger (1998, 4-5) käyttää nimitystä *käytännön yhteisö* (engl. community of practice). Käytännön yhteisöä erottavat muista yhteisöistä tai sen kaltaisista ryhmistä etenkin yhteinen sitoutuminen, jaettu osaaminen sekä jaettu repertuaari tehdä asioita. Käytännön yhteisöt luovat yhteisölle merkityksellistä toimintakulttuuria ja mahdollistavat tällä korkeatasoista osaamista jäsenten osallistuessa yhteisön toimintaan (Wenger 1998, 4-5).

Osallistuminen on Wengerin (1998, 4-5) mukaan aktiivinen prosessi, joka sosiaalisessa ympäristössä muokkaa ryhmän jäsenten antamia merkityksiä, jonka ympärillä henkilöt toimivat. Osallistumisen kautta syntyy käytännön yhteisöjä, joita sitoo yhteen yhteiset merkitykset ja tavoitteet. Myös Hakkarainen (2000) näkee, että yksilö oppii parhaiten, kun toiminnalla on hänelle jonkinlainen merkitys. Tällöin yhteisöissä on mahdollista oppia itselleen merkityksellisen toiminnan yhteydessä taitoja, joita tämän olisi vaikeaa saavuttaa esimerkiksi kyseisistä taidoista lukemalla ja erilaisia taitoja luettelemalla (Hakkarainen 2000). Wengerin (1998, 4-5) mukaan merkitykset nähdään kokemuksina, jotka määrittävät oppimista yksilön ja yhteisön antamien merkitysten kautta, sillä asioille antamamme merkitykset ovat osittain sosiaalisesti sitoutuneita. Merkitykset eivät kuitenkaan ole jotakin, joka on valmiiksi olemassa tai toisaalta emme rakenna yksilöinä merkityksiä yksin: Merkitykset ovat maailman ja yksilön välistä vuoropuhelua (Wenger 1998, 4-5).

Jaettu asiantuntijuus kehittyy yhteisöllisessä oppimisessa

Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen (1999) mukaan jaetussa asiantuntijuudessa on kyse siitä, että toiminnassa nojaututaan koko yhteisön älyllisiin voimavaroihin. Asiantuntijuuden ja prosessin kaikkien osatekijöiden jakamisen katsotaan synnyttävän uutta tietoa ja ymmärrystä, johon kukaan yhteisössä ei yksinään pystyisi ja samalla kaikilla yhteisön jäsenillä on yhteinen vastuu koko yhteisön onnistumisesta. Jaettuun asiantuntijuuteen kuuluvat myös oppijoiden ja asiantuntijakulttuurien välinen vuorovaikutus (Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 1999). Seuraavassa tarkastellaan sitä, miten yksilöllä on mahdollisuus päästä osaksi jaettua asiantuntijuutta käytännön yhteisöön osallistumalla.

Korkeatasoinen osaaminen ja uudet ideat voivat välittyä intensiivisesti toimivien asiantuntija- tai osaamisyhteisöjen kautta ilman, että yhteisöt ovat erityisen innovatiivisia (Hakkarainen 2000). Käytännön yhteisöön osallistuessaan yksilö oppii yhteisön käytänteistä ja yhteisön oppiminen tapahtuu puolestaan omia käytänteitä hiomalla ja varmistamalla oman toiminnan jatkumista uusien jäsenien kautta (Wenger 1998, 7). Käytännön yhteisön uudet jäsenet, aloittelijat, tuovat mukanaan tärkeää uutta tietoa (Hakkarainen 2000). Organisaatio pystyy toimimaan tehokkaasti ja sen oppiminen mahdollistuu, kun se pysyy perillä siitä, millaista tietoa ja osaamista organisaatiolla sen omien jäsentensä kautta on. Käytännön yhteisöön kuuluvalle taito tarjota ja pyytää apua on tärkeämpää kuin kaiken tietäminen itse (Wenger 1998, 7-8, 76).

Hakkaraisen (2000) mukaan ilman asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumista ja asiantuntijoiden ohjausta yksilöllä ei ole mahdollista omaksua niin kutsuttua hiljaista tietoa, joka on sekoitus asiantuntijoiden teoretista tietoa ja käytännön tietoa työssään ratkaisemiaan ongelmia koskien. Ilman osallistumista yksilö ei saa myöskään tietoa asiantuntijayhteisön epävirallisesta toimintakulttuurista, joka voi poiketa esimerkiksi virallisesta organisaatiokaaviosta tai opinto-ohjelmasta (Hakkarainen 2000). Epävirallinen toimintakulttuuri voi sisältää esimerkiksi ongelmatilanteisiin asiantuntijayhteisössä yhdessä sovittuja ratkaisuja, jotka auttavat säästämään yhteisön älyllisiä resursseja ja välttämään ulkoista kontrollia (Wenger 1998, 41; Hakkarainen 2000).

Tärkeä käytännön yhteisön oppimisen mahdollisuus, yhteisöjen välinen yhteydenpidon muoto ja ajatusten ja käytäntöjen siirtymisväylä ovat päällekkäiset jäsenyydet (Wenger 1998, 105; Hakkarainen 2000). Asiantuntijuuden siirtymistä tapahtuu myös käytännön yhteisöjen rajapintojen välillä niin kutsuttujen *välittäjien* (engl. broker) kautta. Välittäjät luovat ja löytävät yhteyksiä eri asiantuntijayhteisöjen välillä, osallistuvat ideoiden tuomiseen ja viemiseen ja toimivat ennemmin käytännön yhteisöjen rajapintojen tuntumassa kuin niiden ydintoimijoina (Wenger 1998, 109-110; Hakkarainen 2000). Erilaisiin huipputaitojen kehittymiseen liittyvä kognitiivinen tutkimus osoittaa, että saadessaan tarvittavaa tukea käytännön yhteisöjen välisten raja-aitojen ylittämiseen, voi yksilö oppia ja ymmärtää mitä tahansa (Hakkarainen 2000).

Hakkaraisen (2000) mukaan joskus käytännön yhteisöön osallistuminen voi kuitenkin myös rajoittaa yksilön kehittymistä ja oppimista. Yhtenä esimerkkinä aiemmin mainitun ympäristön vaihtoehdottomuuden lisäksi voisi olla kouluyhteisön tulkinta siitä, että opiskelijan epäonnistu-

miset selittyvät hänen sisäisillä ominaisuuksillaan, kuten ettei kielen oppiminen onnistu, koska opiskelijalla ei ole ”kielipäätä”. Tällaiset *ominaisuusselitykset* (engl. personally related expectations) voivat puolestaan heikentää opiskelijan mahdollisuuksia hallita omaa oppimistaan (Hakkarainen 2000). Salosen ym. (1998) mukaan ominaisuusselitykset voivat johtaa itseään toteuttavaa ennusteeseen ja vaikuttaa siihen, millaisia haasteita opiskelija jatkossa itselleen asettaa. Lisäksi esimerkiksi se mitä yhteisö, johon yksilö osallistuu, pitää arvostettavana tai tavoittelun arvoisena, saattaa johtaa yksilön vieraantumiseen jostakin toisesta yhteisöstä ja sen vuorovaikutuksen ulkopuolelle jäämiseen (Hakkarainen 2000). Yhteisö voi myös määrittää sitä, mitä se pitää oppimisen arvoisena ja millä tasolla se päättää eri asioita ymmärtää ja rajoittaa tätä kautta yksilön kehittymistä (Wenger 1998, 39–41).

c. Yhteisöllinen oppiminen osana ammatillista kehittymistä

Aloittelijan ammatillista kehittymistä yhteisöllisenä oppimisprosessina tarkastellaan seuraavassa identiteetin rakentumisen ja asteittain syvenevän osallistumisen kautta. Lisäksi luvussa pohditaan myös niitä käytännön yhteisöön osallistumisen seurauksia, joilla voi olla kielteinen vaikutus aloittelijan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen.

Wengerin (1998, 154, 215) sosiaalisen oppimisen teorian mukaan identiteetti on alati muuttuva käsite ja oppiminen on yksilön identiteetin muutoskokemus: Millaiseksi persoonaksi haluaisimme tai päinvastoin emme haluaisi kehittyä? Osallistuessaan käytännön yhteisöön yksilö rakentaa omaa identiteettiään neuvottelemalla yhdessä muiden kanssa yhteisön jäsenyyden tuomien kokemusten merkityksestä (Hakkarainen 2000). Näin yksilö ja hänen historiansa sekä yhteisö muokkaavat toisiaan vastavuoroisesti (Wenger 1998, 215; Hakkarainen 2000). Esimerkiksi Hakkaraisen (2000) mukaan oppimisympäristö, jossa kaikkien opiskelijoiden oletetaan tekevän yhtä aikaa samoja asioita ilman vaihtoehtoja, ei tue vastavuoroista identiteetin rakentumista. Tällöin opiskelijat muodostavat identiteettiään ainoastaan koulun ja opetussuunnitelman ulkopuolisissa toiminnoissa ja tapahtumissa ja voivat kadottaa opiskelun omakohtaisuuden ja itseohjautuvan tutkivan asenteen ympäristöä kohtaan (Hakkarainen 2000). Osallistuminen ja yksilön ja yhteisön

vastavuoroisuus muuttavat informaatiota yksilön sisäistämäksi merkitykselliseksi tiedoksi (Wenger 1998, 220).

d. Oppiminen työympäristössä

Lindeman (1961, Kiddin esipuhe, xxix) kuvailee oppimisen tapahtuvan aikuisiällä osallistumisen kautta:

”Et muutu ennen kuin teet jotain. Et muutu kuuntelemalla. Et muutu puhumalla. Muutut todella, kun lihaksillesi tapahtuu jotain. Kun astut tai liikut uuteen suuntaan, muutoksesta tulee merkittävä.”

Erautin (2004, 212) näkökulmasta työympäristössä toimiminen on opiskelijalle samalla toimimista uudessa tilanteessa. Työympäristössä toimiminen edellyttää aina viisivaiheista oppimisprosessia (taulukko 1), jossa aiemmin opittua sovelletaan uuteen tilanteeseen (Eraut 2004, 212).

TAULUKKO 2. Tietotaidon siirtyminen käytäntöön Erautia (2004, 212) mukaillen.

Taso	Sisältö
1.	Potentiaalisesti oleellisen tiedon löytäminen alkuperäisestä kontekstista, tiedon hankinnasta ja sen aiemmasta käytöstä
2.	Uusien tilanteiden ymmärtäminen; prosessi, joka usein riippuvainen epävirallisesta yhteisöllisestä oppimisesta
3.	Tilanteen vaatimien oleellisten taitojen tunnistaminen
4.	Taitojen muuttaminen uuteen tilanteeseen sopiviksi
5.	Taitojen yhdistäminen muuhun tietämykseen ja muihin taitoihin, jotta uudessa tilanteessa ajattelu/toiminta/kommunkoiminen olisi mahdollista

Billetin (2004, 111-122) mukaan oppiminen voidaan nähdä pysyvänä tai lähes pysyvänä muutoksena yksilön ajattelussa ja toiminnassa. Työpaikalla osallistuminen ja vuorovaikuttaminen vaikuttavat keskeisesti yksilön oppimiseen. Myös se, millä tasolla yksilö kutsutaan osallistumaan ja millaista tukea ja mahdollisuuksia hänelle osallistumiseen tarjotaan, ovat tärkeitä työpaikalla oppimisen kannalta. Osallistumisen kautta yksilön on mahdollista päästä käsiksi työpaikan yhtei-

sölliseen ja tilannesidonnaisesti muodostettuun tietoon sekä saada oppimisen kannalta merkityksellisiä kokemuksia. Työpaikalla oppiminen edellyttää myös yksilön omaa sitoutumista yhteisölliseen oppimiseen, mihin puolestaan vaikuttavat yksilön identiteetti, tausta ja aikaisemmat oppimiskokemukset. Yksilölliset tavoitteet ja suunnat ohjaavat oppimista. Koska nämä yksilölliset tavoitteet voivat kuitenkin erota työpaikan tai yrityksen tavoitteista, voi tämä aiheuttaa jännitettä, jota työpaikan tarjoama tuki, mahdollisuudet ja ylennykset eivät täysin pysty poistamaan (Billett 2004, 110-122).

Koulussa tai työelämässä työskenteleville opiskelijoille tulisi Hakkaraisen (2000) mukaan taata mahdollisuus asteittain syvenevään osallistumiseen yhteisön reuna-alueella (engl. legitimate peripheral participation). Tässä prosessissa opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus osallistua osaa- mis- tai asiantuntijayhteisöön ja sen aitoihin käytäntöihin, hiljaiseen tietoon ja toimintakulttuuriin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa oppimista ja ilman kokonaisvastuuta työn tai toiminnan lopputuloksesta (Lave & Wenger 1991, 29; Hakkarainen 2000). Asiantuntijaksi kehittyminen tapahtuu muodollisen koulutuksen sijaan asiantuntijayhteisöön osallistumisen ja kognitiivisen ”mestari-oppipoika”-asetelman kautta (Hakkarainen 2000). Asteittain syvenevä osallistuminen voi mahdollistaa myös eri sukupolvien ja näkökulmien kohtaamisen ja pohdintaprosessit, joista on hyötyä niin opiskelijalle kuin yhteisöllekin (Lave & Wenger 1991, 55; Hakkarainen 2000).

Aluksi lähes kaikki uudet tilanteet yhteisössä ovat opiskelijalle tai uudelle tulokkaalle ongelmanratkaisutilanteita, joihin hän tarvitsee jatkuvaa kehittyvään taitotasoon suhteutettua asiantuntijatu- kea (Hakkarainen 2000). Yhteisö haastaa yksilön osallistumaan asteittain syvenevään ongelmanratkaisuun ja ylittämään oman ajattelunsa rajoja (Bereiten & Scardamalia 1993, 98; Hakkarainen 2000). Hakkaraisen (2000) mukaan vähitellen opiskelija pystyy toteuttamaan joitakin ru- tiininomaisia toimintoja itsenäisesti ja osallistumaan myös vaativampaan ongelmanratkaisuun. Opiskelijan kehittyessä ohjaaminen siirtyy epäsuorasti yhteisöön osallistumisen kautta tapahtu- vaksi ja ohjaaja voi olla tyytyväinen itseensä silloin, kun opiskelija on saavuttanut häntä vastaa- van taitotason jollakin toiminta-alueella (Hakkarainen 2000). Valitettavasti asiantuntijakulttuurit saattavat joskus osoittaa esimerkiksi vallan käyttöönsä rajoittamalla opiskelijan tai uuden tulok- kaan pääsyä tietoihin tai osaamiseen tai niiden hyödyntämistä (Lave & Wenger 1991, 103-104;

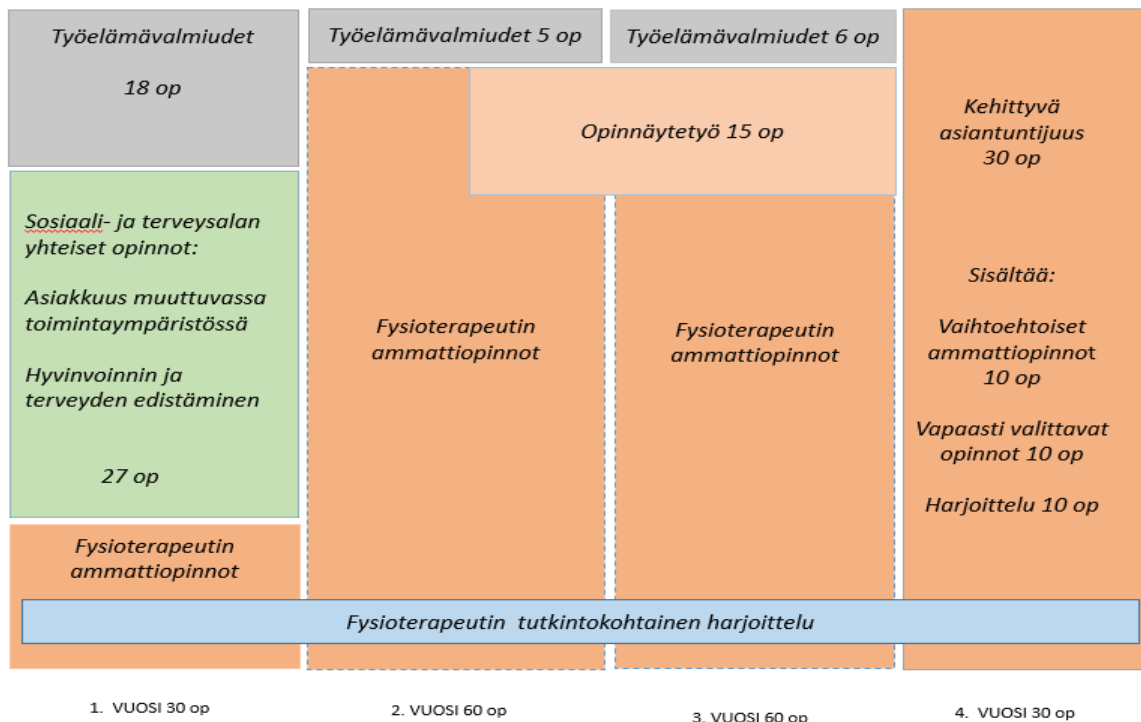
Hakkarainen 2000). Mahdollistamalla opiskelijalle tai tulokkaalle yhteisön reuna-alueella tapahtuvan osallistumisen ja pääsyn seuraamaan asiantuntijoiden työtä hyvin varhaisessa vaiheessa yhteisö pystyisi kuitenkin tukemaan yksilön myöhemmin tapahtuvaa täyttä osallistumista yhteisöön (Lave & Wenger 1991, 95; Hakkarainen 2000).

4 KÄYTÄNNÖN HARJOITTELU JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

a. Harjoittelun määrittely opetussuunnitelman mukaan

Käytännön harjoittelun avulla syvennetään ammattiopintoja ja perehdytään ohjatusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2016a). Jokainen aloitusryhmä noudattaa omaa opetussuunnitelmaansa, joka määrittelee kliinisen harjoittelun laajuuden opinnoissa (Hynynen 2016). Ammattitaitoa edistävää harjoittelua suoritetaan opintojen aloitusvuodesta riippuen vähintään 33 opintopisteen verran (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2016a). Tämän lisäksi harjoittelua tulee sisältyä ammattiopintoihin niin, että vähintään kolmannes vaaditusta 210 opintopisteen kokonaismäärästä on harjoittelua (Hynynen 2016).

Vuonna 2015 aloittaneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden opetussuunnitelma ja tutkintorakenne koostuvat työelämävalmiuksista, sosiaali- ja terveysalan yhteisistä opinnoista, fysioterapeutin ammattiopinnoista, kehittyvän asiantuntijuuden opinnoista sekä opinnäytetyöstä. Yhteensä näistä opinnoista kertyy 210 opintopistettä (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2016a). Kuviossa 3 on kuvattu vuonna 2015 aloittaneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden tutkintorakenne. Kokonaisopinnoista kolmanneksen tulee sisältää käytännön harjoittelua eri muodoissa ja eri ympäristöissä (Hynynen 2016; Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2016). Jyväskylän ammattikorkeakoulun (2016a) opetussuunnitelman mukaisesti ammattitaitoa edistävä harjoittelu tulisi toteuttaa opiskelijan henkilökohtaisen ura- ja opintosuunnitelman mukaisesti erilaisissa alan työpaikoissa, kuten sairaaloissa, terveyskeskuksissa, yrityksissä, kuntoutuslaitoksissa ja/tai erityiskouluissa sekä projekteissa ja kehittämishankkeissa (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2016a).



KUVIO 2. Fysioterapeutin tutkinto-ohjelman rakenne (Jyväskylän ammattikorkeakoulua 2015).

Ammattitaitoa edistävillä harjoittelujaksoilla on omat osaamistavoitekuvauksensa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun (2016b) tutkintorakenteen mukaan ensimmäisen klinisen harjoittelun jälkeen opiskelija osaa arvioida omaa toimintaansa ja määrittellä kehittämistarpeitaan. Opiskelija ottaa vastuun toiminnastaan ja toimii sovittujen toimintatapojen sekä ammattieettisten periaatteiden mukaisesti. Opiskelija sisäistää työelämän säännöt ja toimintaperiaatteet. Opiskelija kykenee hyödyntämään fysioterapian arviointimenetelmiä kliinisessä päättelyssään ja vaikuttamistapojen valinnoissaan sekä ohjatessaan terveyden edistämiseen vaikuttavia tekijöitä sekä yleisimmistä kansanterveydellisistä sairauksista kärsivien ihmisten toimintakyvyn ylläpitämistä ja kehittämistä erilaisin ohjaus- ja opetusmenetelmin sekä terapeuttisen harjoittelun keinoin. Opiskelija osaa luoda vastavuoroisen terapeuttisen vuorovaikutussuhteen ja toimia asiakkaan osallistumista tukevasti (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2016b).

Jyväskylän ammattikorkeakoulun (2016b) tutkintorakenteen mukaan toisen klinisen harjoittelujakson jälkeen opiskelija osaa soveltaa yksilöllisesti näyttöön perustuvaa tietoa suunnitellessaan ja toteuttaessaan fysioterapiaa tuki- ja liikuntaelimestöön liittyvissä toimintarajoitteissa, osaa arvioida tarkoituksenmukaisesti asiakkaan riskitekijöitä ja liiketoiminta-häiriöitä, käyttää erilaisia

erotusdiagnostisia ja suorituskkyttestejä tehdessään johtopäätöksiä ja laatiessaan sen mukaisesti fysioterapiasuunnitelmia eri ikäisten asiakkaiden kohdalla, osaa käyttää erilaisia ohjaus- opetus- ja terapiamenetelmiä sekä ergonomista ohjausta asiakkaiden tavoitteiden mukaisesti yksilön/ryhmän toimintakyvyn, hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitämiseksi ja edistämiseksi. Lisäksi opiskelija osaa toimia itsenäisesti ja yrittäjämäisesti sekä tehdä moniammatillista yhteistyötä erilaisissa tiimeissä, työryhmissä, asiantuntijaverkostoissa ja palveluketjuissa fysioterapian asiantuntijana, osaa laatia yhteenvetoja, asiantuntijalausuntoja ja kirjallisia kannanottoja sekä osaa noudattaa kestävän kehityksen mukaisia työ- ja toimintatapoja ja toimia oman alansa ammattieettisten periaatteiden mukaisesti (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2016b).

Kolmannen harjoittelujakson jälkeen opiskelija osaa Jyväskylän ammattikorkeakoulun (2016b) tutkintorakenteen mukaan soveltaa yksilöllisesti näyttöön perustuvaa tietoa suunnitellessaan ja toteuttaessaan fysioterapiaa keskus- ja ääreishermostoon liittyvissä toimintarajoitteissa, osaa toimia asiakkaan ja hänen perheensä osallistumista tukevasti sekä luoda vastavuoroisen terapeutin vuorovaikutussuhteen, osaa käyttää erilaisia ohjaus- ja opetusmenetelmiä tavoitteellisesti yksilön/ryhmän toimintakyvyn ja terveyden ylläpitämiseksi ja edistämiseksi. Lisäksi opiskelija osaa toimia itsenäisesti sekä tehdä moniammatillista yhteistyötä erilaisissa tiimeissä, työryhmissä, asiantuntijaverkostoissa ja palveluketjuissa fysioterapian asiantuntijana sekä toimii yrittäjämäisesti, osaa laatia asiantuntijalausuntoja ja kirjallisia kannanottoja sekä osaa noudattaa kestävän kehityksen mukaisia työ- ja toimintatapoja ja toimia oman alansa ammattieettisten periaatteiden mukaisesti (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2016b).

Fysioterapiaopiskelijoiden käytännön harjoittelun nykytilan kuvaus

Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman koulutusvastaavan Pirjo Hynysen mukaan (2016) opiskelijoiden harjoittelu on vain yksi osa Jyväskylän ammattikorkeakoulun työelämän kanssa tekemää yhteistyötä. Ammattikorkeakoululla on paljon hyviä yhteistyökumppaneita ja kumppanuussopimuksia, jotka kattavat opiskelijaharjoittelua laajempaa yhteistyötä esimerkkeinä hankkeet, projektit ja räätälöidyt täydennyskoulutukset sekä opinnäytetyöaihiot ja -aiheet, joiden toivotaan tulevan työelämästä ja todelliseen tarpeeseen. Tänä päivänä opiskelijat ovat esimerkiksi paljon mukana urheiluseuroja koskevissa hankkeissa. Lisäksi opiskeli-

joissa on yritystiimiläisiä, joilla on oma osuuskuntansa ja jotka tekevät yhteistyötä eri yritysten kanssa (Hynynen 2016).

Pirjo Hynynen kuvaa, kuinka opiskelijoiden harjoittelu on keskeinen osa heidän osaamisensa kehittymistä. Hynysellä on tuntuma siitä, että harjoittelun sisällöllä ja ohjauksella on hyvin merkittävä rooli opiskelijan sekä motivaation ylläpysymisessä että osaamisen kehittymisessä. Maailman järjestöjen sopimuksen mukaan koulutukseen tulisi sisältyä harjoittelua laskennallisesti 1/3 opintosuunnitelmasta. Harjoittelu voi toteutua työelämän organisaatioissa asiakkaiden ja potilaiden kanssa tehtävän työn lisäksi kuitenkin myös hankkeessa tai projektissa, johon opiskelijat osallistuvat osana opintojaksoa tai se voi olla oppilaitoksessa tapahtuvaa taitojen harjoittelua erilaisissa laboratorioympäristöissä eli laajempaa työn harjoittelua (Hynynen 2016).

Varsinaista organisaatiossa tapahtuvaa harjoittelua Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapi-an koulutusohjelmassa on Pirjo Hynysen (2016) mukaan 43 opintopistettä ja neljä eri harjoittelujaksoa. Harjoittelujaksoissa on eri painotukset opintojen vaiheesta riippuen. Viimeinen harjoittelu on opetussuunnitelmassa nimellä kehittyvä asiantuntijuus (10 op) ja tämän jakson sisältö on valinnainen opiskelijan omien perusteidensa esimerkiksi urasuunnitelmansa pohjalta. Hynysen mukaan olisi tietysti hyvä, jos viimeinen harjoittelu liittyisi muihin valinnaisiin opintoihin tai opinnäytetyöhön, jolloin asiantuntijuutta olisi mahdollista syventää teoreettisesti ja käytännössä. Viimeisen harjoittelun näkökulmana voi olla myös työllistyminen (Hynynen 2016).

Pirjo Hynynen (2016) kuvaa, kuinka harjoittelupaikkojen saaminen opiskelijoille on puolivuositain toistuva aika raskaskin prosessi vaikkakin opiskelijat hankkivat harjoittelupaikkoja myös itse yhä enenevässä määrin. Tällöin harjoittelupaikka pitää hyväksyttää koululla ja koululla tulee olla kirjalliset sopimukset harjoittelupaikkojen kanssa. Koulun suositus kuitenkin on, että etenkin alkuvaiheessa opiskelijat harjoittelisivat lähempänä koulua Jyvässeudulla, jossa koululla on pitkät perinteet ja tiedetään, että harjoittelun ohjaajat ovat hyvin koulutettuja. Jyvässeudulla harjoittelu mahdollistaa myös opettajan läsnäolon harjoittelussa edes aika-ajoin (Hynynen 2016).

Kolmenkymmenen vuoden kokemuksella Pirjo Hynynen (2016) kokee, etteivät harjoittelupaikat ole välttämättä vähentyneen, mutta niiden saaminen Jyvässeudulta on opiskelijoille yhä vaike-

ampaa, ”*ikään kuin kovan työn takana*”. Hynynen (2016) muistelee, että ainakin aiemmin julkisella puolella vastuu opiskelijoiden ohjauksesta on sisältynyt työsopimukseen ja jokaisen työntekijän osallistuminen opiskelijoiden ohjaukseen on ollut itsestänselvyys. Nykyään vaikuttaa Hynynen (2016) mukaan siltä, että jokainen työntekijä saa valita hyvin yksilöllisesti, ohjaako hän opiskelijoita vai ei. Yksityissektorin Hynynen (2016) kokee tulleen mukaan harjoittelupaikkojen tarjoamiseen erittäin hyvin ja tällä hetkellä Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijat harjoittelevat melkein enemmän yksityisen sektorin yrityksissä kuin julkisella sektorilla. Toisaalta tällä hetkellä yksityissektori myös työllistää noin 80 % valmistuneista fysioterapeuteista (Hynynen 2016).

Pirjo Hynynen (2016) kuvaa, kuinka aiemmin koululla oli selkeästi tiedossa myös julkisen sektorin osalta, kuinka monelle opiskelijalle kyseinen organisaatio harjoittelun mahdollistaa. Nyt opiskelijamäärästä ja siitä, ottaako useammankin ohjaajan paikka opiskelijoita ylipäättään, joudutaan neuvottelemaan uudestaan aina vuosittain, jopa puolivuositain. Tästä johtuen Hynyselle (2016) on tullut tunne siitä, että harjoittelupaikkoja joudutaan ”kerjäämään”. Hynynen (2016) toiveena on, että systeemi olisi keskitetympää ja koulu saisi esimerkiksi selkeän ilmoituksen siitä, miten monta opiskelijaa harjoittelupaikka vuositasolla ottaa, jolloin se olisi myös koululle selkeää. Joidenkin yksityisen sektorin yritysten kanssa tämä jo toimiikin hyvin (Hynynen 2016).

Syytä muutokseen harjoittelupaikkojen saamisessa Hynynen (2016) ei osaa kertoa. Mahdollisesti asenteen muutokset, esimerkiksi opiskelijoiden kokeminen lisätyönä ja se ettei ohjauksesta saada korvausta tai kiitosta, on voinut vaikuttaa asiaan. Työntekijänä kehittymisen kannalta moni opiskelijoista saattaisi kuitenkin toimia organisaatiossa myös motivaattorina tai voimavarana ja opiskelijoilla voisi olla organisaatiolle annettavaa, mutta tätä ei kaikissa paikoissa valitettavasti jostain syystä nähdä tai haluta nähdä. Yhtenä syynä muutokseen voi mahdollisesti olla myös se, että julkiselta sektorilta koulun kanssa yhteistyötä tekevät koordinaattorit eivät ole esimiestasoa, jolloin heidän voi olla haastavampaa toimia tilanteessa, jossa samanarvoisessa asemassa olevat työ-kaverit kieltäytyvät ottamasta opiskelijoita ohjattavakseen. Lisäksi tämän hetkinen työtilanne on sellainen, että fysioterapeuteista on pikemminkin ylitarjontaa Jyvässeudulla, minkä seurauksena organisaatioilla ei ole niin suurta tarvetta saada uutta työvoimaa harjoittelijoiden kautta. Mahdollisesti tämä ei ole kuitenkaan kovinkaan pitkäaikainen tilanne (Hynynen 2016).

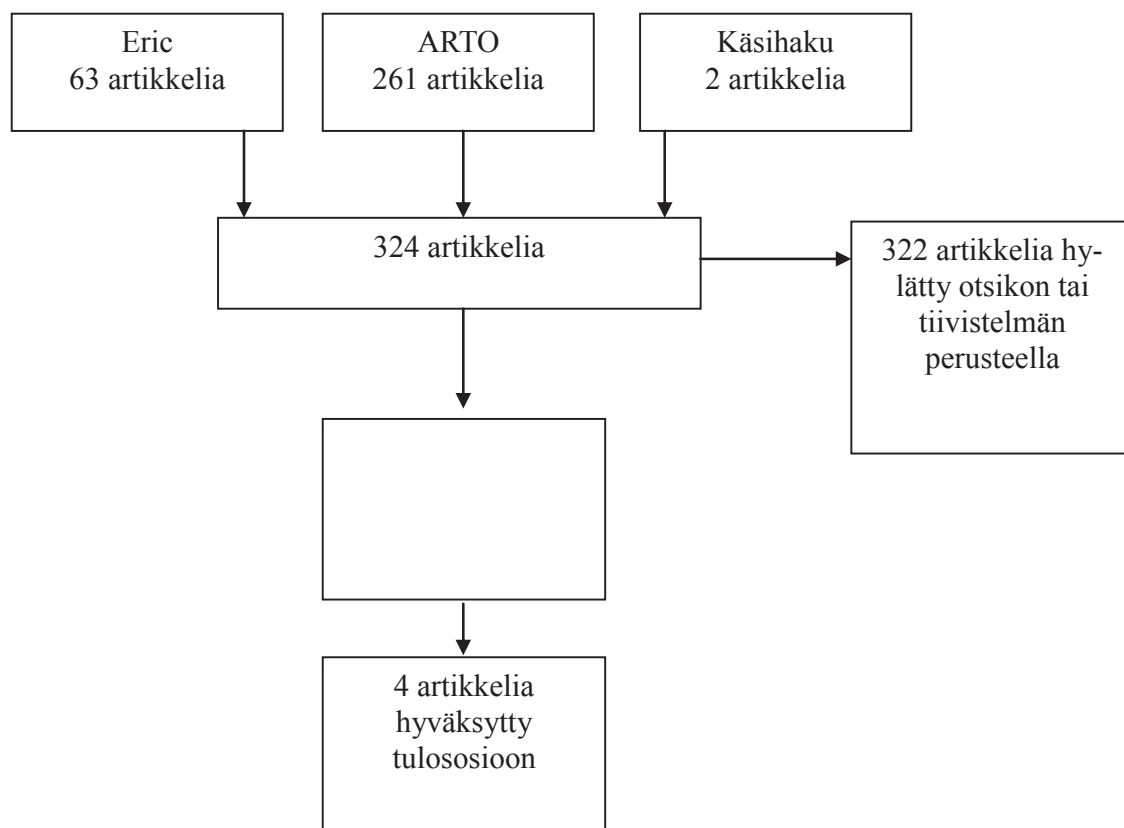
Aikaisempaan keskusteluun pohjautuen Pirjo Hynysen (2016) mukaan harjoittelupaikkojen tarjoamisen tärkeyden perusteleminen sekä yhteydenotot olisi tärkeää osoittaa yksityissektorille, jossa voi olla toimijoita, joita koululla ei ole vielä tiedossa, mutta erityisesti myös julkiselle sektorille, josta harjoittelupaikkojen saaminen on viime vuosina vaikeutunut. Puolivuositasolla harjoittelupaikkojen tarve koskee noin 80 - 90 opiskelijaa. Toisaalta myös harjoittelupaikan etsiminen omalta paikkakunnalta on lisääntynyt opiskelijoiden keskuudessa. Lisäksi myös työsuhdeharjoittelu on lisääntynyt, mikä puolestaan mahdollistaa opiskelijalle esimerkiksi harjoittelun ja työn yhdistämisen lähempänä valmistumisvaihetta ja kesäaikana. Palkkaus on toki tällöin pienempi esimerkiksi matkakustannukset ja ruuan kattava, mutta kyseessä on kuitenkin työsuhde, joka esimerkiksi kesäaikana tarjoaa vakuutukset työnantajan puolelta. Kaiken kaikkiaan Hynynen (2016) toivoo, että harjoitteluohjaajat ymmärtäisivät oman tärkeytensä ja merkittävyytensä. Ohjaajat toimivat opiskelijoille jopa opettajia tärkeämpinä rooliesimerkkeinä (Hynynen 2016).

5 TIEDONHAUN KUVAUS

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin systemaattista kirjallisuushakua, joka toteutettiin tietokantoihin ARTO ja Eric maaliskuussa 2016. Hakusanoina käytettiin englanninkielistä aineistoa hakiessa hakusanoilla "practical training", "clinical training", "work place learning", "physiotherapy", "physiotherapy student", "student", "skill", "competence", "expertise", "learning" sekä näiden erilaisia yhdistelmiä. Hakusanoja "physiotherapy student", "student", "expertise" tai "learning"- hakusanojen yhdistämistä muihin hakusanoihin tuotti niukasti tuloksia, joten ne päätettiin hylätä jo alkuvaiheessa pois. Lopullisina hakusanoina käytettiin molemmissa tietokannoissa englanninkielistä aineistoa hakiessa sanoja "practical training" OR "clinical training" AND "skill" OR "competence". Lisäksi ARTO- tietokannassa käytettiin suomenkielisiä hakusanoja "käytännön harjoittelu" OR "käytännönharjoittelu" OR "kliininen harjoittelu" OR "työssä oppiminen" AND "taito" OR "osaaminen" OR "asiantuntijuus" OR "ammattitaito". Fysioterapiaa ja fysioterapiaopiskelijoiden taidon oppimista käsitteleviä tutkimuksia etsittiin lisäksi käsihaulla.

Analysoitavaksi hyväksyttiin artikkelit, jotka olivat englannin- tai suomenkielisiä, tutkimusartikkelista tai teoksesta oli koko teksti saatavilla, ja teos käsitteli taidon oppimista tai asiantuntijuuden kehittymistä käytännönharjoittelujaksolla oppilaitoksen kontekstissa.

Systemaattisessa kirjallisuushaussa valituista tietokannoista löytyi yhteensä 324 tutkimusartikkelia. Tuloksena saatiin ARTO- tietokannasta 261 artikkelia, joista sisäänottokriteerit täyttäviä artikkeleita löytyi yksi. Eric- tietokannasta löytyi vastaavilla hakusanoilla 63 artikkelia, joista sisäänottokriteerit täyttäviä artikkeleita löytyi yksi. Yhteensä hakukriteerit täyttäviä tutkimusartikkeleita löytyi kaksi (Vesterinen 2002 sekä Katajavuori 2005). Lisäksi sisällytimme mukaan fyysioterapeuttista näkökulmaa taidon oppimiseen Billettin (2011) ja Kurunsaaren (2014) tutkimuksen pohjalta. Kirjallisuushaun eteneminen on kuvattu kuviossa 4.



KUVIO 3. Kirjallisuushaun eteneminen.

6 TULOKSET

a. Taidon oppiminen korkeakoulussa

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla löytyi kaksi artikkelia, jotka käsittelivät taidon oppimista käytännön harjoittelussa. Ensimmäinen näistä oli Vesterisen (2002) tutkimus, joka selvitti, kuinka ammattikorkeakoulun ammatillista harjoittelua tulisi kehittää ja organisoida, jotta opiskelijoiden ammatillinen asiantuntijuus ja todellinen osaaminen kehittyisivät harjoittelun tuloksena. Tutkimusaineisto koostui triangulaationa opiskelijoiden (n=36), opettajien (n=29) ja työpaikkaohjaajien (n=26) alku- ja loppuhaastatteluista, opiskelijoiden lomakekyselyistä, oppimispäiväkirjoista ja -tehtävistä, harjoittelujakson väli- ja purkuseminaarien sekä projektiryhmän palaverien tapahtumista, muistioista ja havainnoista. Toinen tutkimus (Katajavuori ym. 2005) tutki ohjaajien kokemuksia harjoittelujaksoilta ja ohjausprosesseissa, tavoitteena kehittää käytännönharjoittelujaksoa, joka kuuluu osaksi teoriaopintojen kokonaisuutta. Tutkimus oli toteutettu ohjaajien (n=48) haastatteluina harjoittelujaksojen aikana.

Tutkimusten perusteella käytännön harjoittelulla vaikuttaa opiskelijan lisäksi harjoittelun ohjaajaan, työyhteisöön sekä oppilaitokseen. Opiskelijan näkökulmasta käytännön harjoittelu näyttäisi vaikuttavan opiskelijan teorian ymmärrykseen (Vesterinen 2002; Katajavuori ym. 2005), opiskelijan motivaatioon (Katajavuori ym. 2005), opiskelijan taidon oppimiseen (Katajavuori ym. 2005), kehityskohteiden huomioimiseen (Vesterinen 2002), ammatillisuuden kehittymiseen (Vesterinen 2002; Katajavuori ym. 2005), sekä työelämäosaamiseen (Vesterinen 2002; Katajavuori ym. 2005). Harjoittelun ohjaajan näkökulmasta opiskelijan käytännön harjoittelujakso näyttäisi vaikuttavan ohjaajan osaamisen päivittymiseen (Vesterinen 2002) sekä työyhteisön näkökulmasta työyhteisön käytänteiden päivittymiseen (Katajavuori ym. 2005). Lisäksi oppilaitoksen näkökulmasta opiskelijan käytännön harjoittelu näyttäisi kehittävän oppilaitoksen toimintaa (Vesterinen 2002).

Opiskelijan teorian ymmärryksen näkökulmasta näyttäisi siltä, että käytännön harjoittelu edesauttaa opiskelijoiden oppimista sekä teoriataustan ymmärtämistä (Katajavuori ym. 2005), opiskelijat oppivat ymmärtämään koulussa opittua teoriaa syvemmin ja he oppivat käytännön

tietoja ja taitoja (Vesterinen 2002). Katajavuoren ym. (2005) mukaan käytännön harjoittelu edistää ymmärrystä siitä, kuinka teoriaa voidaan yhdistää käytäntöön, ja lisäksi ymmärrys lisääntyy siitä, miksi ja millaista teoreettista tietoa on tarpeen hallita käytännön työssä. Lisäksi opiskelijan motivaatio saattaa nousta teorian tiedon ymmärryksen myötä (Katajavuori ym. 2005).

Taidon oppimisen näkökulmasta käytännön harjoittelu luo Katajavuoren ym. (2005) mukaan opiskelijalle mahdollisuuksia oppia käytännön tietoja ja taitoja, kerryttää työkokemusta sekä harjoittaa metakognitiivisia taitoja. Käytännön taidot opitaan harjoittelemalla, tarkkailemalla kokeneita työntekijöitä, sekä kysymällä heiltä apua (Katajavuori ym. 2005). Käytännön harjoittelun avulla opiskelijan on mahdollista huomata myös osaamisensa puutteet ja tutkinnon loppuun suorittamisen merkityksen asiantuntijuuden kehittymisessä (Vesterinen 2002).

Katajavuoren ym. (2005) mukaan työelämäosaamisen näkökulmasta käytännön harjoittelu valmistaa opiskelijoita tulevaa työelämää varten. Lisäksi opiskelijat tulevat tietoisiksi työn sisällöstä, sekä pystytään muodostamaan käsityksen ammattialasta yleisesti (Katajavuori ym. 2005). Vesterisen (2002) mukaan käytännön harjoittelussa opiskelijat oppivat työpaikka- ja alakohtaista työelämän käyttötietoa ja ammattitietoutta, työpaikan työprosessitietoutta sekä työstä toiseen siirtyviä työelämän avaintaitoja. Käytännön harjoittelussa opiskelijat oppivat lisäksi uusia työelämään liittyviä asioita, joita ei opeteta ja kenties ei voidakaan opettaa koulussa. Vesterisen (2002) mukaan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta käytännön harjoittelu kasvattaa opiskelijoiden osaamista ja ammatillista asiantuntijuutta työelämän avaintaitojen, liike-elämän kokonaisosaamisen sekä ammatillisen erityisosaamisen alueilla, luottamus omaan osaamiseen ja kyky soveltaa osaamistaan vahvistuivat sekä ammatti-identiteetti kehittyy.

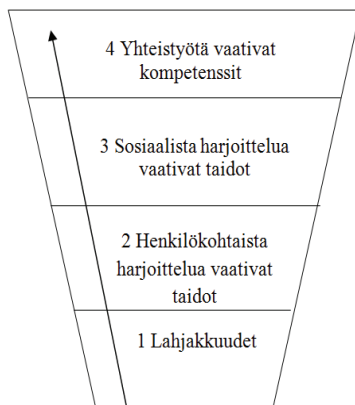
Harjoittelun ohjaajan näkökulmasta ohjaajan on mahdollista oppia uusia asioita toisiltaan tai reflektoiden omia käsityksiään ja käytäntöjään (Vesterinen 2002). Toisaalta työyhteisön näkökulmasta, Katajavuoren ym. (2005) mukaan opiskelijat päivittävät käytäntöjä antamalla uusia näkökulmia, tuomalla vaihtelevuutta käytännöille sekä tarjoamalla tuoretta tutkimustietoa oppilaitokselta. Ohjaaminen voi haastaa koko yhteisön arvioimaan muodostuneita rutiineja ja käytänteitä, sekä ajattelemaan, kuinka asioita voisi tehdä toisin. Näin ollen opiskelija voi auttaa kehittämään koko ammatillista yhteisöä (Katajavuori ym. 2005). Vesterisen (2002) mukaan opiske-

lijan, harjoittelun ohjaajan ja työyhteisön lisäksi käytännön harjoittelulla on merkitystä oppilaitoksen toimintaan. Ammatillinen harjoittelu nostaa ammattikorkeakoulututkinnon tasoa sekä laadullisesti että määrällisesti, ja lisäksi käytännön harjoittelujakson pohjalta voidaan kehittää uudenlaista yhteistyötä opetuksessa, projekteissa ja tutkimuksessa. (Vesterinen 2002).

b. Fysioterapiaopiskelijoiden käsityksiä taidosta

Fysioterapiaopiskelijoiden osalta Kurunsaari ym. (2015) ovat tutkineet fysioterapeuttiopiskelijoiden (n=35) käsityksiä taidosta. Tavoitteena oli tutkia opiskelijoiden käsityksiä siitä, millaisia taitoja fysioterapeuttiopiskelija tarvitsee ammattikorkeakouluopintojen alkuvaiheessa. Tutkimus toteutettiin fenomenologisella tutkimusotteella keräämällä opiskelijoilta esseekirjoituksia kahden ensimmäisen ammattikorkeakouluopiskeluviikon aikana.

Tutkimuksessa tutkittiin taitoa yleisesti, eikä esimerkiksi tiettyä opeteltavana taitona. Kurunsaari esittää, että fysioterapeuttiopiskelijoiden käsitykset voidaan jakaa neljään kategoriaan: (1) Lahjakkuudet; (2) Yksilöllistä harjoittelua vaativat taidot; (3) Yhteisöllistä harjoittelua vaativat taidot; sekä (4) Yhteistoimintaa vaativa osaaminen (kuvio 5).



KUVIO 4. Fysioterapiaopiskelijoiden käsityksiä taidosta jaoteltuna neljään kategoriaan. Mukailen Kurunsaari (2015).

Muodostuneet kategoriat jaetaan tutkimuksessa hierarkiseen järjestykseen niin, että kaikista vaativampaa taidon ymmärtämistä vaativat taidot ovat kuvattuna kuvion yläosassa. Kuvion alaosan kategoriat vaativat vaatimattomampaa taidon ymmärtämistä. Lisäksi kategoriat II ja IV saattavat

sisältää aspekteja näiden vasemmalla puolella olevista kategorioista (taulukko 2) tai alapuolella olevista kategorioista (Kuvio 4), mutta ei päinvastoin. Kategorioista voitiin löytää lisäksi teemoja, jotka nimettiin (1) *hankinta* (engl. acquisition); (2) *tunteet* (engl. emotions); (3) *motivaatio* (engl. motivation); (4) *reflektio* (engl. reflection); (5) *arviointi* (engl. evaluation); (6) *toiminta* (engl. agency) ja (7) *sosiaalinen ympäristö* (engl. social environment) (taulukko 2).

TAULUKKO 3. Fysioterapiaopiskelijoiden käsityksiä taidosta opintojen alkuvaiheessa. Mukailen Kurunsaari (2015).

Teemat	Kategoriat			
	1. Lahjakkuudet	2. Yksilöllistä harjoittelua vaativat taidot	3. Yhteisöllistä harjoittelua vaativat taidot	4. Yhteistoimintaa vaativa osaaminen
Hankinta	Synnynnäinen geneettinen	Asteittainen yksilöllinen harjoittelu	Harjoittelu ja rakentava palaute	Jatkuva ylläpitäminen ja tarkkaileminen yhteistoinnallisesti
Tunteet	Kiitollisuus vs. pettymys	Innostus ja/ta tyytyväisyys vs. pettymys	Hyvä mieliala vs. pettymys	Arvostus ja kunnioitus vs. pettymys
Motivaatio	Ei-merkittävä	Henkilökohtainen tavoite	Yhteinen tavoite	Kollektiivinen tavoite
Reflektio	Ei-merkittävä	Itse-reflektio	Yhteisreflektio	Sosiaalinen reflektio
Arviointi	Lahjakkuuden tunnistaminen	Itsearviointi	Vertaisarviointi	Yhteistoinnallinen arviointi
Toiminta	Passiivinen yksilöllinen toiminta	Aktiivinen yksilöllinen toiminta	Ryhmätyöskentely	Vastuu yhteisöllisessä toiminnassa
Sosiaalinen ympäristö	Ei-merkittävä	Ei-merkittävä	Peilinä tai kilpailuna	Yhteistoinnallisuus

Tutkimuksen pohjalta Kurunsaari esittää, että pedagogisesta näkökulmasta tutkimuksessa oli nähtävissä kaksi tärkeää aspektia. Ensimmäinen oli käytännön harjoittelun rooli ja toinen oli sosiaalisen ympäristön rooli. Harjoittelun merkitys näyttäytyy kategoriassa 2, jossa taidon ymmärtäminen muuttuu synnynnäisestä lahjakkuudesta taidoksi, joka vaatii henkilökohtaista harjoittelua. Käsitykset, jotka on ryhmitelty kategorian 2 alle, edustavat opiskelijoita, jotka olivat motivoituneita saavuttamaan tavoitteita; aktiivinen yksittäinen harjoitus nähtiin edellytyksenä taidon harjoittamisessa. Toinen kriittinen aspekti, sosiaalisen ympäristön rooli, nähtiin tunnusomaisena tekijänä kategorioissa II ja III, jolloin taidon hankinnan painotus siirtyy yksilöstä ryhmässä harjoitteluun. Käsitykset kategoriassa 3 edustavat opiskelijoita jotka olivat kiinnostuneita työskentelemään aktiivisesti yhdessä tai kaipaivat palautetta muilta, ja jotka olivat motivoituneita asetta-

maan yhteisiä tavoitteita edistääkseen oman oppimisensa lisäksi muiden oppimista. Tämän lisäksi sosiaalinen ympäristö nähtiin tärkeänä tekijänä taidon oppimisena, joko toimien peilinä tai motivaattorina kilpailuhengessä. Pedagogisesta näkökulmasta sosiaalisella ympäristöllä on tärkeä rooli taidon oppimisessa. Kurunsaari esittääkin, että nämä näkökulmat tulisi pitää mielessä taidon oppimisesta keskusteltaessa opiskelijoiden kanssa.

Lisäksi päälöydöksenä Kurunsaaren ym. (2015) tutkimuksessa todetaan, että opiskelijoiden käsitykset taidon oppimisesta vaihtelevat laajasti. Tästä syystä on tärkeää, että opettajat fysioterapiakoulutuksessa ovat tietoisia tästä variaatiosta. Opettajat ja kliiniset kouluttajat ovat haasteen edessä yrittäessään tunnistaa tätä variaatiota opiskelijoissa heitä ohjatessaan (Cole & Wessel 2008; Lindqvist ym. 2006). Reflektiivisen ja uudelleenarvioinnin prosessin tulee olla jatkuvaa niin opiskelijoiden, opettajien kuin kliinisten kouluttajien keskuudessa, jotta on mahdollista arvioida mitkä opiskelijan taidot ja vaikuttajat ovat tärkeitä opiskelijan kehittymisen kannalta (Jones ym. 2010; Viitanen & Piirainen 2003).

Ymmärtämällä opiskelijoiden näkemyksiä on mahdollista vaikuttaa positiivisesti fysioterapeuttiopiskelijan kehittymiseen sekä koko ammatin kehittymiseen tulevaisuudessa (Wikström-Grotell & Eriksson 2012). Piiraisen ja Viitanen (2010) mukaan Opiskelijoiden täytyy haastaa itseään reflektoidakseen taidon oppimista ja saavuttaakseen yhteistyötä kehittääkseen progressiivisia taitoja. Opiskelijoiden tulisi oppia arvioimaan taitojaan jo opiskeluaikana. Samaan aikaan opettajien tulisi arvioida opiskelijoiden taitoja, jotta yksilöllinen opetus mahdollistuisi (Piirainen & Viitanen 2010).

Tieteellisestä näkökulmasta käsin opiskelijoiden laajat käsitykset taidosta saattavat sisältää potentiaalia muovata käsityksiä siitä, kuinka taito käsitetään fysioterapiakoulutuksessa (World Confederation of Physical Therapy 2013). Tynjälän ja Gijbelsin (2012) mukaan tärkeä haaste on kehittää lukujärjestystä ja opetusmetodeja jotka mahdollistavat teoreettisen, käytännöllisen ja regulatiivisen tietämyksen todellisen integroitumisen. Tällä tavoin olisi mahdollista kehittää oppimisympäristöjä, joissa taitoja ja tietoja ei enää käsiteltäisi yksittäisinä kokonaisuuksia, vaan jossa näitä pystyttäisiin sekoittamaan keskenään; teoriaa ei siis opetettaisi erillään käytännöstä, mutta teoreettisia malleja olisi mahdollista käyttää käytännönharjoittelun lomassa käytännön kokemuksia reflektoidessa. Esimerkiksi käytännön harjoittelujaksot voitaisiin järjestää siten, että opiskeli-

joille asetetaan oppimistavoitteita, jotka vaatisivat heiltä käytännöntyön reflektointia teorian avulla. Harjoittelujakson jälkeen voitaisiin järjestää ryhmäkeskusteluita, joissa opiskelijat voisivat jakaa kokemuksiaan ja jälleen lähestyä näitä kokemuksia eri teorian avulla (Tynjälä & Gijbels 2012).

c. Käytännön harjoittelun merkitys fysioterapiaopiskelijoiden taidon oppimisessa

Billett (2011, 22) viittaa fysioterapeuttiin ammattina, joka on kaukana muodollisesta oppimisesta ja valmiista vastauksista, koska työn vaatimukset, tarkoitukset, asiakkuus ja muut tilannetekijät muokkaavat sitä, mistä tarvittava harjoitus koostuu. Näkemykset kompetenssiosaamisen kertymiseen ja asiantuntijaksi kehittymiseen tarvittavasta ajasta vaihtelevat kymmenen vuoden molemmin puolin ja joidenkin näkemysten mukaan jopa kahden, kolmen kuukauteen harjoittelu voi olla riittävää erilaisten kykyjen käytäntöön siirtymiseen. Koulutuksen käytännön harjoitteluun liittyvissä kokemuksissa tulisi huomioida niiden autenttisuus, soveltuvuus, kesto ja se millä tavoin kokemukset tukevat opiskelijan alakohtaista aktiivista oppimista (Billett 2011, 22).

Saadakseen tietoa alakohtaisista menettelytavoista tulisi opiskelijalla olla mahdollisuus osallistua toimintaan, joissa näitä menettelytapoja tai toimintamalleja käytetään. Vähitellen harjoittelemalla ja toimintamalleja toistamalla tietoinen muisti pystytään kohdentamaan vaativampiin toimintamalleihin helpompien onnistuessa jo tiedostamattomammin. Saadessaan harjoittelun kautta erilaisia kokemuksia opiskelijalle muodostuu myös kyky ennakoida ja arvioida toimintaansa (Billett 2011, 26-27). Billettin (2011, 30) mukaan autenttinen työympäristössä tapahtuva harjoittelu voi tukea opiskelija oppimista tarjoamalla mahdollisuuden osallistua aktiviteetteihin ja vuorovaikutukseen kokeneiden ammatinharjoittajien kanssa ja tarjoamalla eri variaatiota koulussa opitun tiedon soveltamisesta. Tätä kautta aiemmin opitusta tiedosta tulee opiskelijalle käyttökelpoisempaa myöhempää työelämää ja sen erilaisia tapauksia ja vaatimuksia varten, mikä ei välttämättä olisi mahdollista pelkästään koulutusinstituutiossa toimimalla (Billett 2011, 30).

Billettin mukaan (2011, 37) esimerkiksi fysioterapeuttiopiskelijoille tulisi mahdollistaa työympäristössä toimiminen jo opintojen varhaisessa vaiheessa. Aluksi toiminta voi olla esimerkiksi mui-

den työntekijöiden seuraamista ja avustamista. Tämän jälkeen opiskelija voi siirtyä vähitellen rajattuihin kokeneemman työntekijän ohjaamiin työtehtäviin ennen siirtymistä vastuullisempiin ja haastavampiin itsenäisiin työtehtäviin. Käytännön harjoittelun kautta opiskelijan on mahdollista ymmärtää ammatinharjoittamista, sen sisältämiä työtehtäviä ja niiden vaatimuksia (Billett 2011, 37).

7 POHDINTA

Taitojen osalta muodollisen koulutuksen on mahdollista opettaa toimintavalmiuksia eli sen tiedon, miten joku asia tulisi tehdä (Siitonen 2004, 274). Kuitenkin taidon harjaantuminen sitä erilaisissa ympäristöissä toistamalla (Bereiter 2002, 148–154; Mutanen 2005, 224; Magill 2011, 2-7) ja soveltamalla (Billett 2011, 30) sekä perustellun päätöksenteon harjaantuminen useiden tilanteiden pohjalta (Tynjälä 2009, 15) mahdollistuu opiskelijoille vasta käytännön harjoittelussa. Samalla opiskelijoilla on mahdollisuus päästä käsiksi työyhteisön hiljaiseen tietoon ja epäviralliseen toimintakulttuuriin (Wenger 1998, 41; Hakkarainen 2000). Muodollinen koulutus on tärkeä osa taidon kehittymistä, mutta se ei pysty korvaamaan sitä tietotaitoa, jota on mahdollista saada ainoastaan autenttisista tilanteista työelämässä (Billett 2011, 22, 29–30). Lisäksi myös opiskelijat (Tynjälä 2009, 11; Hynynen 2016) ja harjoittelun ohjaajat (Katajavuori ym. 2005) kokevat käytännön harjoittelun mahdollistavan merkittävää oppimista.

Työssä oppiminen on tunnustettu yhä merkittävämmäksi oppimisen tavaksi ja lähteeksi sekä tutkintotavoitteisessa koulutuksessa että yritysten henkilöstökoulutuksessa (Vesterinen 2002). Kaikki koulutusalat mukaan lukien taidon oppimista käytännön harjoittelussa on viime vuosina tutkittu kuitenkin niukasti. Kirjallisuushaun perusteella taidon oppimista tarkennettuna fysioterapiakoulutukseen on tutkittu vähän, ja etenkin taidon oppimista käytännön harjoittelussa ei ole tutkittu fysioterapian ammattialueella lainkaan. Toki fysioterapian koulutusohjelmaan sisältyvän käytännön harjoittelun voidaan nähdä johtavan osaksi vahvasta mestari-kisälli-perinteestä (Kotila 2004, 15–16), jolloin käytännön harjoittelun kuulumista osana opintoihin on mahdollisesti pidetty itsestään selvyytenä ja tästä johtuen myös tutkittu viime vuosina vähän. Ammattikorkeakouluilla on kuitenkin lakisääteisiä vastuita (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4 §), joiden perus-

teella voisi olettaa toiminnan pohjautuvan tutkittuun tietoon. Jatkossa ammattikorkeakoulun toimintaa ja koulutuksen rakennetta voisikin perustella päivitetyllä tutkimustiedolla.

Myös Billettin (2011, 23, 30) mukaan, vaikka käytännön harjoittelu onkin kuulunut jo pitkään hyväksytyksi osaksi esimerkiksi fysioterapeutin ammattiopintoja ja se on nähty kiinteänä osana ammattiin kehittymistä, tulisi käytännön harjoittelun tarjoamia kokemuksia pystyä ymmärtämään (miten ja mitä opiskelijat kokevat) ja organisoimaan paremmin sekä sisällyttämään nämä kokemukset tehokkaammin osaksi opetussuunnitelmaa. Billett (2011, 37) näkee, että sen sijaan, että kokemuksia vain yksinkertaisesti on tarjolla, tulisi määrittää, mitkä ovat niitä kokemuksia, joissa opiskelijan on mahdollista yhdistää tuttua ja uutta tietoa ja harjoitella, kehittää ja hioa aiemmin opittua. Suuri vaikutus siihen, miten koulussa opittua ja käytännön harjoittelussa saatuja kokemuksia pystytään yhdistämään, on kuitenkin myös opiskelijan omalla vaivannäöllä ja oppimisprosessiin sitoutumisella (Billett 2011, 34–36).

Ammattikorkeakoululla on koulutusvastuun lisäksi alueellinen vastuu (Vesterinen 2004, 42–43; Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Tällöin työelämäosaamisen ja näin ollen myös käytännön harjoittelun merkitys osana opintoja korostuu. Alueellisen vastuun näkökulmasta opiskelijan tulisi pystyä kartuttamaan työelämäosaamista jo opiskeluaikana, jotta hänellä olisi valmiuksia siirtyä työelämään heti ammattiin valmistumisen jälkeen. Opiskelijan sujuva työelämään siirtyminen hyödyttää aluetta sekä tietotaidollisesti että taloudellisesti. Tässä yhteistyö oppilaitosten ja työelämän harjoittelupaikkojen välillä on avainasemassa ja yhteistyötä korostetaankin niin laissa (ammattikorkeakoululaki 932/2014, Vesterinen 2004, 42–43), kuin yhteisöllistä oppimista käsittelevissä lähteissä (Lave & Wenger 1991, 29; Hakkarainen 2000; Tynjälä 2009, 11–12).

Oppilaitoksen näkökulmasta on arvioitu, että ammatillinen harjoittelu nostaa ammattikorkeakoulututkinnon tasoa sekä laadullisesti että määrällisesti (Vesterinen 2002). Tästäkin näkökulmasta tarkasteltaessa käytännön harjoittelu olisi perusteltua säilyttää tutkintorakenteessa niin oppilaitoksen kuin yhteiskunnankin kannalta; oppilaitos voisi hyötyä tilanteesta saavuttaessaan suurempia hakijamääriä, suurempien volyymien valmistuessa sekä tätä kautta koulutuksen säilymistä tai jopa opiskelijamääriä kasvattamalla. Yhteiskunta taas hyötyisi laadukkaasta opiskelija-aineuksesta, joka myöhemmin valmistuu työelämään ja työllistyy helpommin. Nämäkin seikat on tärkeää

huomioida niin oppilaitoksissa kuin työelämän puolellakin, sillä käytännön harjoittelu näyttää hyödyttävän eri osapuolia eri useilla osa-alueilla.

Pidemmällä tähtäimellä opiskelijoiden harjoittelujaksojen merkitys voidaan nähdä myös ohjaajien ja koko ammattialan kehittämisen mahdollistamisena ja jatkumon varmistajana (Wenger 1998, 7). Katajavuori ym. (2005) ja Vesterinen (2002) näkevät, että opiskelijan harjoittelujakso mahdollistaa myös ohjaajan ammattitaidon, työyhteisön ja ammattialan kehittymisen. Tämä näkökulma olisikin tärkeää huomioida oppilaitosten ja työyhteisöjen yhteistyötä muodostaessa ja ylläpitäessä, sillä tällä perusteella käytännön harjoittelu voidaan nähdä myös eräänlaisena elinehtona eri ammattikuntien kehittämisessä ja säilymisessä yhteiskunnassamme. Fysioterapiassa tämä mielestämme korostuu, sillä ammatin perustuessa näyttöön perustuvaan tietoon, on uuden tiedon välittyminen oppilaitoksilta työyhteisöille erityisen tärkeää, jotta ammattia voidaan jatkosakin markkinoida näyttöön perustuvaan tietoon pohjautuvaksi ammatiksi, ja näin ollen myös perustella ammatin tarpeellisuutta terveydenhuollon osana.

Kehittämistyötä tehdessämme pohdimme, nähdäänkö tätä ammattikorkeakoulujen ja työpaikkojen yhteistyön tärkeyttä ja opiskelijoiden lisäksi työntekijöiden oppimisen mahdollisuutta (Lave & Wenger 1991, 55; Hakkarainen 2000) kuitenkin riittävästi työpaikoilla? Voiko lisäksi olla niin, ettei osa ohjaajista näe opiskelijan ohjausta vuorovaikutuksellisenä prosessina, jossa molemmat voivat oppia toisiltaan ja näin ollen reflektoida omaa sekä toisen toimintaa? Suomen Fysioterapeuttien (2014) kuvauksen mukaan fysioterapeutin tulisi vastata *itsenäisesti* työnsä suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja sen kehittämisestä. Vasta myöhemmin määrittelyssä sivuutetaan moniammatillisuutta. Tämänkaltainen kuvaus jättää mielestämme mielikuvan siitä, että fysioterapeutin tulisi ennen kaikkea pystyä työskentelemään itsenäisesti ja tietää vastaukset kaikkiin kysymyksiin. Jäimmekin pohtimaan, voiko tällainen ammatinkuvaus ohjata pois yhteisöllisestä toimimisesta ja jaetusta asiantuntijuudesta jo ammattiin valmistumisen vaiheessa. Myös opiskelijanohjaus voidaan kokea haastavaksi ja kuormittavaksi, jos ohjaaja kokee, että hänen tulisi pystyä olemaan kaikkietävä malli opiskelijalle.

Toivomme, että jatkossa opiskelijat pystyisivät jo opiskeluaikana hankkimaan valmiuksia yhteisöllisyyteen ja jaettuun asiantuntijuuteen työelämässä ja samalla hankkimaan valmiuksia tulevai-

suuden opiskelijoiden ohjaustyöhön. Olemme iloksemme kuitenkin huomanneet, että tiimioppimisen ja vertaisarvioinnin kautta näitä taitoja näyttäisi tulevan harjoiteltua jo opiskeluaikana. Mietimme myös, pitäisikö fysioterapeutin ammatin kuvauksessa puhua *itsenäisen* työskentelyn sijaan *itseohjautuvuudesta* (Billett 2011, 27–29, 30) sekä yhteisöllisyyden ja jaetun asiantuntijuuden eduista? Näin ollen toivomme, että tulevaisuuden fysioterapia-ammattilaiset näkisivät ohjaustyön luontevana osana omaa työnkuvaa ja oman osaamisen päivittämistä.

Löytämämme aikaisemmat tutkimukset käytännön harjoittelusta tarjoavat työkaluja siihen, mitä harjoittelun tulisi sisältää tai millaista sen tulisi olla oppimisen mahdollistumiseksi esimerkiksi Lave & Wengerin (1991) teoria syvenevästä osallistumisesta, Treden & Smithin (2012) tutkimuksen ääneen perustelu, avoimet kysymykset ja oppimisen fasilointi sekä Kurunsaaren (2015) tutkimuksen reflektiivinen kirjoittaminen ja yhteisöllinen oppiminen. Billettin (2011, 37–38) mukaan opiskelijoita tulisi tukea niin, että heidän olisi mahdollista nauttia käytännön harjoittelun tarjoamista kokemuksista ja saada tuntumaa itseohjautuvuudesta ja asteittain lisääntyvästä vastuullisesta roolista. Lisäksi heillä tulisi olla tilaisuus jakaa näitä oppimiskokemuksiaan harjoitusjaksolta palattuaan. Käytännön harjoittelujaksolle valmistautumisessa ja siellä opitun kriittisessä reflektioimisessa voitaisiin hyödyntää esimerkiksi focus-ryhmiä, oppimispiirejä tai keskusteluryhmiä (Billett, 2011, 38). Kysymys herääkin, olisiko ammattikorkeakoulussa ja työpaikkojen käytännön harjoittelun ohjaajilla tarvetta tällaisille työkaluille ja tuelle, ja onko harjoittelun ohjaajilla näkemyksiä siitä, mitkä ovat heidän haasteensa opiskelijan ohjaajina?

Muita vastuualueita ammattikorkeakoululla on aiemmin mainittujen vastuiden lisäksi myös tutkimuksellinen vastuu (Vesterinen 2004, 40-43; Ammattikorkeakoululaki 932/2014) ja myös fysioterapian koulutusohjelmassa painotetaan entistä enemmän esimerkiksi itsenäisen tiedonhaun taitoja ja tutkimuksellisia taitoja. Pohdimme, ovatko opiskelijat entistä itsenäisempiä käsitteellisen ja teorian tiedon hankinnassa, jolloin painopiste tulisikin mahdollisesti olla toimintamallien harjoittelussa ja niiden soveltamisessa käytäntöön (Billett 2011, 24). Tulevaisuudessa voi tietysti olla myös niin, että ammattikorkeakoululta odotetaan entistä enemmän alueellisen tutkimustiedon tuottamista, jolloin käytännön harjoittelu merkitystä joudutaan perustelemaan uudestaan. Samankaltainen tilanne voi tulla vastaan myös monimuoto- ja etäopiskelun lisääntyessä.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Taitojen osalta muodollisen koulutuksen on mahdollista opettaa toimintavalmiuksia eli sen tiedon, miten joku asia tulisi tehdä. Kuitenkin taidon harjaantuminen sitä erilaisissa ympäristöissä toistamalla ja soveltamalla sekä perustellun päätöksenteon harjaantuminen useiden tilanteiden pohjalta mahdollistuu opiskelijoille vasta käytännön harjoittelussa. Samalla opiskelijoilla on mahdollisuus päästä käsiksi työyhteisön hiljaiseen tietoon ja epäviralliseen toimintakulttuuriin. Muodollinen koulutus on tärkeä osa taidon kehittymistä, mutta se ei pysty korvaamaan sitä tietotaitoa, jota on mahdollista saada ainoastaan autenttisista tilanteista työelämässä. Lisäksi myös opiskelijat kokevat käytännön harjoittelun mahdollistavan merkittävää oppimista.

Käytännön harjoittelun merkitys taidon oppimisessa on tunnustettu yleisesti, mutta 2010-luvulla se nojaa edelleen mahdollisesti 1900-luvun mestari-kisälli-perinteeseen. Taidon oppimista fysioterapiakoulutuksessa on tutkittu vähän, mutta käytännön harjoittelun merkitystä taidon oppimisessa fysioterapian koulutusohjelmassa ei ole tutkittu lainkaan. Suomessa ammattikorkeakoulujen noudattaessa lakisääteistä perustehtävää olisi tarpeellista päivittää perustelut koulutusohjelman rakenteelle vastaamaan uusimman vuosikymmenen tutkimustietoa. Kuitenkin jatkotutkimuksia fysioterapeuttiopiskelijoiden taidon oppimisesta ja käytännön harjoittelusta sekä opiskelijoiden, opettajien ja työpaikan ohjaajien näkemyksistä kaivataan lisää.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki. 932/2014. Viitattu 5.4.2016. www.finlex.fi.
- Balla, J. I. 1990a. Medical Education – Insights into some aspects of clinical education – I. Clinical practice. *Postgraduate Medical Journal*, 66, 212–217.
- Balla, J. I. 1990b. Medical Education – Insights into some aspects of clinical education – II. A theory for clinical education. *Postgraduate Medical Journal*, 66, 297–301
- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court, 98.
- Billett, S. 2004. Learning through work-Workplace participatory practices. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace Learning in Context*. London: Routledge, 109-125.
- Billett, S. 2011. Integrating experiences in workplace and university settings: A conceptual perspective. Teoksessa S. Billett & A. Henderson (toim.) *Developing learning professionals*. New York: Springer, 21–40.
- Cole, B. & Wessel, J. 2008. How clinical instructors can enhance the learning experience of physical therapy students in an introductory clinical placement. *Advances in Health Sciences Education* 13: 163–179.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. 1986. *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of computer*. New York: Blackwell
- Eraut, M. 2011. Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro. *Workplace learning in context*. Lontoo: Routledge, 201-221.
- Eteläpelto, A. 1994. Work experience and the development of expertise. Teoksessa W. Nijhof & J. Streumer (toim.), *Flexibility in training and vocational education*. Utrecht, The Netherlands: Uitgeverij Lemma BV. 319-341.
- Fitts, P. M. & Posner, M. I. 1967. *Human performance*. Belmont, Cal.: Brooks/Cole.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus: 2/2*, 84-98.
- Hynynen, P. 2016. Suullinen tiedonanto 22.2.2016, Jyväskylä.
- Jones, M., McIntyre, J. & Naylor, S. 2010. Are physiotherapy students adequately prepared to successfully gain employment? *Physiotherapy* 96: 169–175.

- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2016a. Fysioterapeutin (AMK) tutkinto-ohjelma 2015. Viitattu 22.3.2016. <http://opinto-oppaat.jamk.fi/fi/opinto-opas-amk>
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2016b. Tutkintorakenne. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2016. Viitattu 22.3.2016. https://asio.jamk.fi/pls/asio/asio_rakenne_julkaisu.rakenne_osaamisalue
- Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. & Hirvonen, J. 2005. Pharmacy Mentors' Views of Practical Training. *Research in Science Education* 35: 323–345.
- Kauranen, K. 2011. Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 167. Tampere: Kirjapaino Tammerprint Oy.
- Kotila, H. 2004. Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita Prima Oy, 11-23.
- Kotila, H. & Mutanen, A. 2004. *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita Prima Oy, 5-10.
- Koulutuksen ja kulttuurin PO. s.a. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Viitattu 8.4.2016. <http://opinto-oppaat.jamk.fi/globalassets/opinto-opas-amk/opiskelu/arviointi/>.
- Kurunsaari, M. 2014. Physiotherapy students' conception of skill at the beginning of their Bachelor studies. *Physiotherapy theory and practice* 31(4): 260-269.
- Kurunsaari, M., Piirainen, A. & Tynjälä, P. 2015. Physiotherapy students' conceptions of skill at the beginning of their Bachelor studies. *Physiother Theory Pract* 31(4): 260-269.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 29-104.
- Lindeman, E.C. 1961. *The meaning of adult education*. Kanada: Harvest house Ltd.
- Lindquist, I., Engardt, M., Garnham, L., Poland, F. & Richardson B. 2006. Development pathways in learning to be a physiotherapist. *Physiotherapy Research International* 11: 129–139.
- Lomas, L. 1997. The decline of liberal education and the emergence of a new model of education and training. *Education + Training* 39(3): 111-115.
- Magill, R. A. 2011. *Motor learning and control: Concepts and applications*. Boston: McGraw-Hill.

- Marsick, V.J. 1987. Introduction. Teoksessa V.J. Marsick (toim.), *Learning in the workplace* Lontoo: Croom Helm. 1-6.
- Mutanen, A. 2004. Ammatillisesta asiantuntijuudesta. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita Prima Oy, 242-254.
- Newell, K. M. 1991. Motor Skill Acquisition. *Annual Review of Psychology* 42, 213-237.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2004. *Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma*. Viitattu 10.2.2016
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet>
- Piirainen, A. 2014. The peer groups bridging the disciplines and social contexts in higher education. Teoksessa B. Käpplinger, N. Lichte, E. Haberzeth & C. Kulmus (toim.) *Changing configurations of adult education in transitional times*. Berlin, ESREA Publications, 473-484.
- Piirainen, A. & Viitanen, E. 2010. Transforming expertise from individual to regional community expertise: A four-year study of an education intervention. *International Journal of Lifelong Education*, 29: 581-596.
- Rosenfield, S. 2002. Developing instructional consultants: From novice to competent to expert. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(1-2), 97-111.
- Salonen, P., Lehtinen, E. & Olkinuora, E. 1998. Expectations and beyond: The development of motivation and learning in classroom context. *Advances in Research on Teaching*, 7, 111-150.
- Schmidt, R. A. 1975. A Schema Theory of Discrete Motor Skill Learning. *Psychological Review* 82 (4), 225-260.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. 1999. Tutkiva oppiminen. Viitattu 8.2.2016.
http://www.mlab.uiah.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html
- SiiTONEN, A. 2004. Ammatillisuus ja taidon käsite. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen. *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita Prima Oy, 266-278.
- Spouse, J. 2001. Bridging theory and practice in the supervisory relationship: A sociocultural perspective. *Issues and Innovations in Nursing Education*, 33(4), 512-522.
- Suomen Fysioterapeutit. 2014. Fysioterapia ammattina. Viitattu 23.3.2015.
<https://www.suomenfysioterapeutit.fi/index.php/fysioterapia-ammattina>.

- Trede, F. & McEwen, C. 2014. Early workplace learning experiences: what are the pedagogical possibilities beyond retention and employability? *High Educ* 69:19–32
- Trede, F. & Smith, M. 2012. Teaching reflective practice in practice settings: students' perceptions of their clinical educators. *Teaching in Higher Education*, 17 (5): 615-627.
- Tynjälä, P. 2009. Connectivity and Transformation in Work-Related Learning - Theoretical Foundations. Teoksessa M-L. Stenström & P. Tynjälä (toim.) *Towards Integration of Work and Learning*. Springer cop., 11-37.
- Tynjälä, P. Gijbels, D. 2012. Changing world – Changing pedagogy. Teoksessa P. Tynjälä, ML. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and transformations in learning and education*. Dordrecht, Springer, 205-222.
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu asiantuntijuuden kehittäjänä. *Aikuiskasvatus*. 3: 245-251.
- Vesterinen, M-L. 2004. Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen. *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita Prima Oy, 40-67.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. United States of America.
- Wikström-Grotell, C. & Eriksson, K. 2012. Movement as a basic concept in physiotherapy – A human science approach. *Physiotherapy Theory and Practice* 28: 428–438.
- World Confederation for Physical Therapy. 2013. WCPT glossary: Terms used in WCPT's policies and resources. Viitattu 5.4.2016. <http://www.wcpt.org/glossary>.

10. KUNTOKAVERI-MALLI: II ASTEEN LÄHIHOITAJAKOULUTUKSEN JA PALVELUASUMISEN YHTEISTYÖMALLINA TYÖYHTEISÖN NÄKÖKULMASTA

Raisa Latvala-Kaataja

JOHDANTO

Pohjonen (2001) kirjoittaa, että ammatillinen ja erityisesti ammatillinen aikuiskoulutus on ollut ja tulee olemaan jatkuvien muutosten ja haasteiden kohteena. Ammatillinen aikuiskoulutus palvelee aikuisväestön ammatillisia koulutustarpeita, jotka hyvin usein nousevat suoraan elinkeinoelämän tavoitteista ja vaatimuksista. Ammatillinen aikuiskoulutus onkin koulutuksen alue, jossa yksilö ja työelämä kohtaavat ja toivottavasti löytävät yhteisen toimintaympäristön, joka mahdollistaa yhteisen oppimisen ja osaamisen tulevaisuuden (Pohjonen, 2001, 16).

Työssäoppiminen on Opetushallituksen (1999, 12) mukaan ammatilliseen koulutukseen kiinteästi kuuluva opintojen osa, ja se on koulutuksen järjestämismuoto ja opiskelumenetelmä, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla. Opetussuunnitelma on keskeinen työssäoppimista ohjaava asiakirja (Frisk 2007,28). Työssäoppimisen tavoitteiden toteutuminen edellyttää koulutuksen järjestäjän ja työpaikkojen välistä yhteistä työssäoppimisen suunnittelua ja arviointia (Frisk & Teittinen 2007, 7).

Kuntokaveri-malli on Vaasan aikuiskoulutuksen lähihoitajakoulutuksessa toteutettu projekti, jossa opiskelijat osallistuivat Vaasan kaupungin palveluasumisen Kotiranta-palvelutalon arkeen. Heidän tarkoituksenaan oli pareittain tavata muistisairasta ikäihmistä viikoittain kuuden viikon aikana ja toteuttaa hänen kanssaan toimintakyvyn tukemisen ja arjen mielekkyyden tavoitteita vanhustyön osaamisalalta. Tässä tutkimustyössä pyritään kuvaamaan työyhteisön kokemuksia

tänä vuonna toteutuneesta Kuntokaveri-projektista. Tämän tutkimustyön lopputuotoksena pyritään löytämään toimiva ja kaikkia osapuolia, opiskelijaa, koulutusta ja työelämää tyydyttävä Kuntokaveri-malli, joka voidaan integroida myös tuleviin koulutusryhmiin. Tämän työn lopputuotoksena on tarkoitus saavuttaa selkeä ja ohjeistettu malli, joka voidaan esitellä myös sitä toteuttavassa Vaasan aikuiskoulutuskeskuksessa. Toimivan mallin perusteella niin koulutus kuin työelämäkin pystyvät toteuttamaan mahdollisimman yksinkertaisesti ja koulutuksen opetussuunnitelmaan perustuen laadukasta toimintakyvyn tukemista tämän päivän ikäihmisille palveluasumisessa. Malliin sisällytetään työyhteisön näkökulmasta tulleita ajatuksia ja ehdotuksia.

2 KUNTOKAVERI-MALLI KOULUTUKSEN PROJEKTINA

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijoiden toteuttama Kuntokaveri-projekti tulisi tulevaisuudessa kuulumaan osana lähihoitajaopintoja. Kuntokaveri-projekti toteutettiin ensimmäisen kerran vuonna 2015 maahanmuuttajataustaisten kuntoutumisen osaamisalaan suuntautuneiden lähihoitajaopiskelijoiden toteuttamana. Tänä vuonna Kuntokaveri-projekti toteutettiin 7.1.-12.2.16 välisenä aikana, jolloin opiskelijat kävivät tapaamassa ikäihmisiä 1-2 kertaa viikossa. Opiskelijat opiskelevat vanhustyön osaamisalaa. Osaamisalan tavoitteena on osata suunnitella, toteuttaa ja arvioida vanhuksen tai muistisairaana ihmisen toimintakykyä, ylläpitävää ja kuntoutumista edistävää hoitoa ja palvelua sekä sosiaalista vuorovaikutusta erilaisissa toimintaympäristöissä. Vanhustyön osaamisalan suorittanut lähihoitaja osaa ohjata vanhuksia ja heidän läheisiään fyysisen ja psyykkisen toimintakyvyn edistämisessä, terveiden elintapojen omaksumisessa, käyttää kuntouttavia ja toimintakykyä edistäviä työmenetelmiä ja ottaa huomioon työturvallisuuden (Vaks, 2010,16).

Kuntokaveri-projekti sijoittuu lähihoitajaopinnoissa laajempaan vanhustyön tietoperusta ja työmenetelmät kokonaisuuteen, ja siinä erityisesti toimintakyvyn tukemiseen ja arjen mielekkyyden edistämiseen. Toimintakyvyn tukemisessa opiskelijoiden tavoitteena on osata perustella monipuolisesti ratkaisunsa ja toimintansa tiedoilla fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen vanhenemisen ja vanhenemismuutosten vaikutuksista elämään. Heidän tulisi käyttää kuntouttavaa työtettä joustavasti ja monipuolisesti erilaisissa arjen toiminnoissa asiakkaan toimintakyvyn ylläpitämi-

seksi motivoitakseen ja ohjatakseen asiakasta liikkumaan ja vahvistamaan lihaskuntoaan. Heidän tulisi myös hyödyntää kokonaisvaltaisesti fyysistä ja psykososiaalista ympäristöä sekä gero-tekniologiaa asiakkaan toimintakyvyn, turvallisuuden ja arjenmielekkyyden edistäjänä. Arjen mielekkyyden tavoitteena on, että opiskelija perustelee monipuolisesti ja kattavasti työtilanteeseen liittyvää toimintaansa tiedolla erilaisista mahdollisuuksista arjen mielekkyyden edistämiseksi. Opiskelija käyttää idearikkaasti erilaisia mahdollisuuksia sisällön tuomiseksi asiakkaan elämään luontevana osana päivittäistä hoito- ja huolenpitytyötä. Hän ohjaa toiminnallisia erikäisten ja toimintakyvyltään erilaisten asiakkaiden ryhmiä edistäen luontevasti ja monipuolisesti ryhmän jäsenten vuorovaikutusta ja osallistumista myös haastavissa tilanteissa (Vaks 2010, 31).

3 TYÖSSÄOPPIMINEN JA JAETTU ASiantuntijuus

1.1.1999 voimaan tulleet laki (630/1998) ja asetus (811/1998) ammatillisesta koulutuksesta sisältävät keskeiset pelisäännöt työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävästä koulutuksesta, työssäoppimisesta (Santala, 2001,49). Työssäoppimisella tarkoitetaan ammatilliseen koulutukseen kiinteästi kuuluvaa opintojen osaa, joka on koulutuksen järjestämismuoto ja opiskelumenetelmä, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työn tekemisen kannalta aidossa oppimisympäristössä, työpaikalla (Santala, 2001, 49).

3.1 Elinikäinen oppiminen osana aikuisen oppimista

Elinikäinen kasvatus (engl. lifelong education) on laaja käsite, joka sisältää kaiken sellaisen yksilön elämän aikana tapahtuvan oppimisen, joka tekee mahdolliseksi hänen persoonallisuutensa sekä sosiaalisen ja ammatillisen elämänsä mahdollisimman täydellisen kehityksen. Se pyrkii tarkastelemaan kasvatusta kokonaisuutena, ja se sisältää kaiken oppimisen, tapahtuipa se sitten missä vaan, joka vaatii ja edistää oppimista (Pohjonen 2005, 18). Tämän käsitteen rinnalla on ryhdytty käyttämään käsitettä elinikäinen oppiminen (engl. lifelong learning), jolla on haluttu korostaa opiskelijanäkökulmaa elinikäisen kasvatuksen suunnittelun lähtökohtana sekä oppimisen yksilöllisyyttä ja sen prosessiluonnetta. Oppiminen on aina yksilöiden toimintaa, ja kasvatus

taas on olosuhteiden järjestämistä siten, että ne edistävät tavoitteiden mukaista oppimista. Näiden vuoksi käsitteitä elinikäinen kasvatus ja elinikäinen oppiminen ei voida käyttää synonyymeinä (Pohjonen 2005, 18).

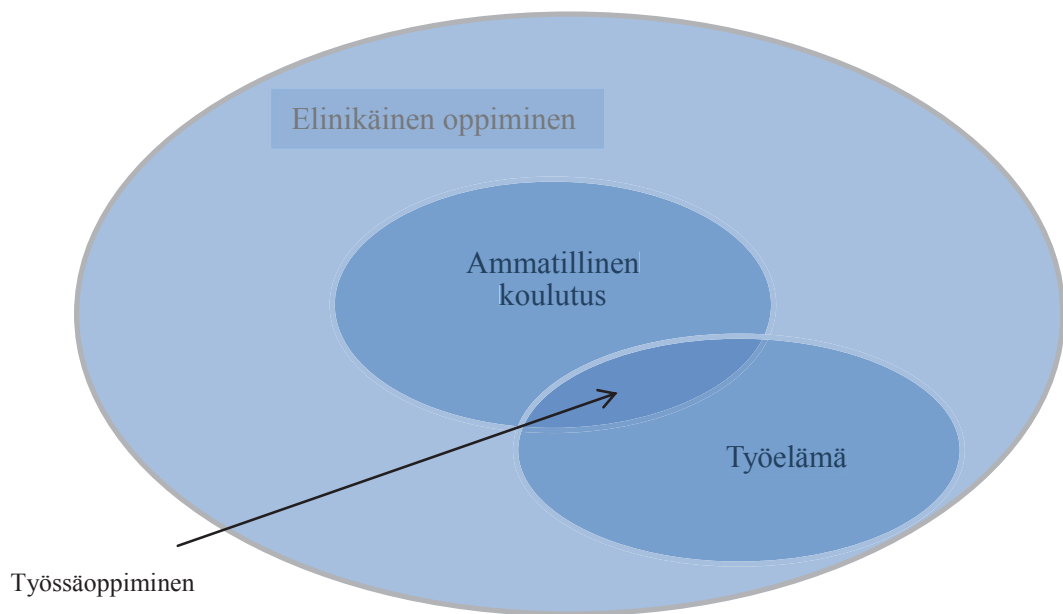
Pohjosen (2005) mukaan, tämän päivän työtehtävissä edellytetään monenlaista taitamista. Pelkän substanssialueen hallinta ei enää riitä vaan tarvitaan niin sanottuja yleisiä työelämän taitoja, kuten kommunikointitaitoa, innovointitaitoa ja elämänhallinnan taitoa. Myös Uusitalo (2001) korostaa, että vuorovaikutuksessa annamme merkityksiä kokemuksillemme havainnoillemme työyhteisössä ja siten rakennamme sosiaalista ymmärrystä. Ilman työelämän ja ammatillisen koulutuksen ympäristön tuntemista on lähes mahdotonta tarkastella työssäoppimisen mahdollisuuksia (Pohjonen 2005).

Elinikäisen oppimisen komiteanmietinnössä (Opetusministeriö 1997) työssäoppimisesta ja oppimisesta todetaan seuraavaa:

- *Elinikäinen oppiminen on monitasoinen periaate. Se ottaa yksittäisten ihmisten lisäksi huomioon yhteisöt, joissa ihmiset toimivat.*
- *Ihmisten oppimisuranrakentumisen tavoite on, että ihmisillä on myönteinen asenneälyllistä esteettistä, moraalista ja sosiaalista kasvua kohtaan siten, että he kykenevät hankkimaan ne tiedot, taidot, kyvyt ja sen ymmärryksen, jota he tarvitsevat eri toimintaympäristöissä.*
- *Yhteisöjen toiminnan tavoite on, että yhteisöt, erityisesti työyhteisöt ja kansalaisjärjestöt, organisoivat tietoisesti toimintansa oppimista edistäväksi siten, että yhteisöt kehittyvät ja niiden jäsenet oppivat uusia asioita osana toimintaansa yhteisössä.*

Elinikäisen oppimisen, ammatillisen koulutuksen, työelämän ja työssäoppimisen suhteet esitetään kuviossa 1 (Pohjonen 2005). Kuvio pyrkii selkeyttämään kokonaisuutta ja auttaa ymmärtämään, että elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti ihminen oppii erilaisissa ympäristöissä ja että osaamisen kokonaisuus ei muodostu pelkästään ammatillisista osista. Koko ammatillisen ja erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen tärkein tarkoitus on pyrkiä tuottamaan työelämän kannalta tarpeellista osaamista. Pohjonen (2005) pohtii myös työelämän edellytyksiä, yleisiä työelämävalmiuksia ja tulevaisuuden muutospaineita, jotka näyttäisivät siltä, että jatkossa tarvi-

taan entistä kiinteämpää yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä (Pohjonen 2005, 75).



KUVA 1. Työssäoppimisen toimintaympäristö

Työssäoppimisen toteutumiseen on monenlaisia rooleja. Oppilaitos ja opettajat ovat vastuussa omista osuuksistaan, työnantaja ja työpaikkaohjaaja omistaan ja opiskelija myös vastaa omasta osastaan. Jatkuvan muutoksen tilassa olevan työelämän tilanteita varten on syntynyt kehittävän siirtovaikutuksen käsite. Sen peruslähtökohtana on se, että merkityksellinen oppiminen on yhteisöllinen tapahtuma, jossa hyödynnetään mm. sosiaalista vuorovaikutusta. Näkemyksen mukaan merkittävät oppimisprosessit toteutuvat yhteistyössä. Voidaankin ajatella, että käytännön työntekijät tuovat kokemustietoa ja oppilaitos teoreettisia välineitä. Opiskelija tuo prosessiin asioiden tuoreen tarkastelutavan, koska hän ei vielä välttämättä ole sosiaalistunut olemassa oleviin käytäntöihin (Tuomi-Gröhn 2000a, 45).

Lupaavampia keinoja työssäoppimisen kehittämisen kannalta ovat erilaiset oppijan ja sosiaalisen kontekstin vuorovaikutukseen perustuvat ajattelutavat. Traditionaalisesti sitä edustaa oppipoika-asiantuntijamalli, jossa työtaitoja opitaan yhteistyössä kokeneemman kanssa. Kehittävän transferrin tavoitteena on kehittää työpaikan toimintoja ja tuottaa opiskelijalle, työpaikalle ja opettajalle

välineitä uuden kohtaamiseen yhteistoiminnallisessa prosessissa. Yhteistoiminnallinen, kehittävä työtapa siirtyy tilanteesta toiseen niin työpaikalla kuin oppilaitoksessakin (Tuomi-Gröhn 2000b, 330).

3.2 Yhteisö oppimisen tukena

Wenger (1999) kirjoittaa myös yhteisöistä, kuten Opetusministeriö (1997) komiteanmietinnössään. Wengerin (1999) mukaan ihminen on sosiaalinen olento, joten sosiaalista osallistumista voidaan pitää keskeisenä oppimisen ulottuvuutena. Wenger ei tarkoita ainoastaan osallistumista aktiviteetteihin tai tapahtumiin tiettyjen ihmisten kanssa, vaan kattavampaa prosessia, jossa ihmiset ovat aktiivisia osallistujia sosiaalisten yhteisöjen käytännöissä ja rakentavat siten identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin (Wenger 1999, 4). Tämä sopii hyvin työssäoppimisen ajatteluun, jossa vuorovaikutuksen kautta opitaan ammatillinen koulutus. Osallistumisen ja yhteisen keskustelun kautta yksilö sekä sosiaalistuu työyhteisöönsä että hänet yhteisöllisesti sosiaalistetaan (Uusitalo 2001, 96). Työssäoppiminen kuuluu kiinteänä osana työelämän ja organisaatioiden kehittämiseen, kun oppija on työssäoppimisen keskeinen toimija (Pohjonen 2005, 79). Oppiakseen tehokkaasti ja saadakseen toteutettua myös omia tavoitteitaan työssäoppimisjaksolla opiskelijan on osattava liittyä osaksi työyhteisöä ja sen toimintakulttuuria (Uusitalo 2001, 97). Wenger (1999) kiteyttää sosiaalisen oppimisen teorian kautta, että oppimista tarkastellaan myös siitä näkökulmasta, mikä sen merkitys on yksilöille, yhteisöille ja organisaatioille. Yksilön sosiaalisen oppimisen näkökulma on osallistuminen yhteisöön ja sen käytäntöihin, kun taas yhteisöille se on yhteisön käytäntöjen kehittämistä ja yhteisön jatkuvuuden takaamista. Organisaatiot taas sosiaalisen oppimisen kautta pystyvät säilyttämään toisiinsa yhteydessä olevat käytäntöyhteisöt, jolloin organisaatio on itsensä tunteva, toimiva ja tehokas yksikkö (Wenger 1999, 7-9).

3.3 Ekspansiivisesta oppimisesta asiantuntijuuteen

Engeström (1995) kirjoittaa oppimisteorioiden perinteisesti rakentuvan kokemuksen käsitteelle. Oppiminen mielletään kokemuksen karttumiseksi ja työstämiseksi. Engeström (1995) kertookin Dreyfusin ja Dreyfusin kokemuksellisesta oppimisesta ja asiantuntijuudesta, että yksilö etenee noviisista ekspertiksi, kun hän yrittää päästä oikeaan lopputulokseen analyyttisesti harkiten, kun

todellinen ekspertti toimii intuitiivisesti, eläytyy tilanteeseen ja nojaa kokemuksen tuomiin analogioihin ratkaisuisaan. Tekijöiden mukaan olemme kaikki aitoja asiantuntijoita kävelemisessä, puhumisessa ja monissa muissa arjen toiminnoissa. Asiantuntijuuden oppimiseen ei niissä ole tarvittu verbalisointia, analyysia ja suunnittelua, vaan käytännön kokemusta ja harjoitusta.

Engeström (1995) kuvailee kirjassaan myös kokemuksellisen oppimisen teorian lähteinä sekä Kolbin kokemusoppimisen kehämallia että Schönin oppimisen teoriaa reflektiivisyyden kautta. Ekspansiivisen oppimisen oleellinen tunnuspiirre on, että oppimisen kohteena on kokonainen toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos, jolloin oppimisprosessi on kollektiivinen ja pitkäkestoinen tapahtuma (Engeström 1995, 87).

Myös Mykrä (2007) kirjoittaa, että opiskelijalle työssä tapahtuva oppiminen on osa koulutusta, jonka tavoitteena on ammatillinen osaaminen, joka voidaan ymmärtää esimerkiksi kykynä yhdistää ammattiin liittyvät tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. Kyseessä on prosessi, johon vaikuttavat toimintaympäristö, työtehtävät ja työpaikan vaatimukset. Mykrä (2007) kuvailee ammatillisen osaamisen kehittymistä portaikon avulla, jossa kuvaillaan kehittymistä asiantuntijaksi. Mykrä (2007) määrittelee asiantuntijan näin:

” Käyttää luotettavaa ja objektiivista tietoa hyväkseen, mutta lopulliset ratkaisut voivat perustua myös intuitioon, ns. hiljaiseen tietoon. Toimii yleensä joustavasti ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Kokemuksen myötä karttunut hiljainen tieto muodostaa olennaisen osan asiantuntijan osaamista.”. (Mykrä 2007, 10)

Palonen ym (2010) kirjoittavat asiantuntijuudesta, että aluksi osaaminen on satunnaisempaa, mutta se vakiintuu taidon lujittumisen mukana. Samalla vahvistuu osaajan kyky arvioida omaa suoristustaan ja havaita siinä olevia puutteita. Taidon voisikin määritellä tiedoksi siitä, mitä pitää tehdä. Taitoa ei kuitenkaan voida kokonaan ilmaista sanallisesti, vaan se on aina kokemuksen tuotetta, ruumiillistunutta tietämystä ja sellaisenaan hiljaisen tiedon (tacit knowledge) ilmentymä. Tasokas osaaminen syntyy pikemminkin ryhmien ja asiantuntijakulttuurien yhteisen työn kuin yhden ihmisen ansiokkaan toiminnan tuloksena. Toisia asiantuntijoita tarvitaan siihen, että voidaan edes määritellä kriteerit hyvälle tai erinomaiselle toiminnalle sekä arvioida muiden asiantuntijoiden suorituksia tai heidän tietämyksensä luotettavuutta. Asiantuntijuus ei sen vuoksi ole

niinkään yksilöllinen vaan kollektiivinen ominaisuus. Siihen nivoutuvia asioita on tarkasteltava niin yksilöiden ominaisuuksien, kognition, kuin asiantuntijoiden yhteisöjen eli kulttuurin näkökulmasta (Palonen & Gruber 2010,42).

Yksilöiden osaamat ja tuntemat rutiinit, erikoistieto ja käytännön pohjalta vakiintunut ymmärrys asioiden monimutkaisista kytköksistä toisiinsa muodostavat asiantuntijoiden tietorakenteen perustan. Yhteisen tietopohjan jakaminen muiden alan osaajien kanssa liittyy asiantuntijat jäseneksi tiettyyn kulttuuriin, jonka piirissä määritetään, mikä on tavoiteltavaa ja tasokasta ja mikä puolestaan ei. Sekä kulttuuriset käytännöt että yksittäisten asiantuntijoiden mielen sisäiset tietorakenteet selittävät asiantuntijuutta, siihen liittyviä ratkaisuja ja niiden hyvyyttä (Palonen & Gruber 2010, 43).

Tynjälä (2010) käsittelee myös asiantuntijuutta kuvailemalla asiantuntijuuden elementit. Näitä ovat teoreettinen tai käsitteellinen tieto, käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, toiminnan säätelyä koskeva tieto tai itsesäätelytieto sekä sosiokulttuurinen tieto. Näistä kolme ensimmäistä ovat persoonallisen tiedon muotoja. Sosiokulttuurinen tieto ei ole yksilötason tietämystä vaan sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin sekä erilaisiin työvälineisiin ja laitteisiin valautunutta tietoa, joka muodostaa tavallaan asiantuntijatiedon kehyksen. Sosiokulttuurisesta tiedosta voi päästä osalliseksi ainoastaan osallistumalla käytännön toimintoihin sosiaalisissa yhteisöissä ja käyttämällä niiden tarjoamia työvälineitä (Tynjälä 2010, 83). Tynjälä (2010) listaakin nykyajan asiantuntijuuden keskeisiä piirteitä:

- 1. Asiantuntijuus on teoreettisesta, käytännöllisestä, itsesäätely- ja sosiokulttuurisesta tiedosta koostuva integroitunut kokonaisuus.*
- 2. Asteittain etenevä ongelmanratkaisu on asiantuntijuuden keskeinen piirre.*
- 3. Asiantuntijatyö on luonteeltaan kollektiivista ja uutta luovaa.*
- 4. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää osallistumista asiantuntijatyön sosiaalisiin käytäntöihin. (Tynjälä 2010, 84–85)*

Kuntokaveri-mallissa toteutuvat kaikki nämä Tynjälän kuvaavat piirteet ajatellen Engeströmin toimintajärjestelmää, jossa kaikki osapuolet ovat kosketuksissa dynaamisesti toistensa kanssa.

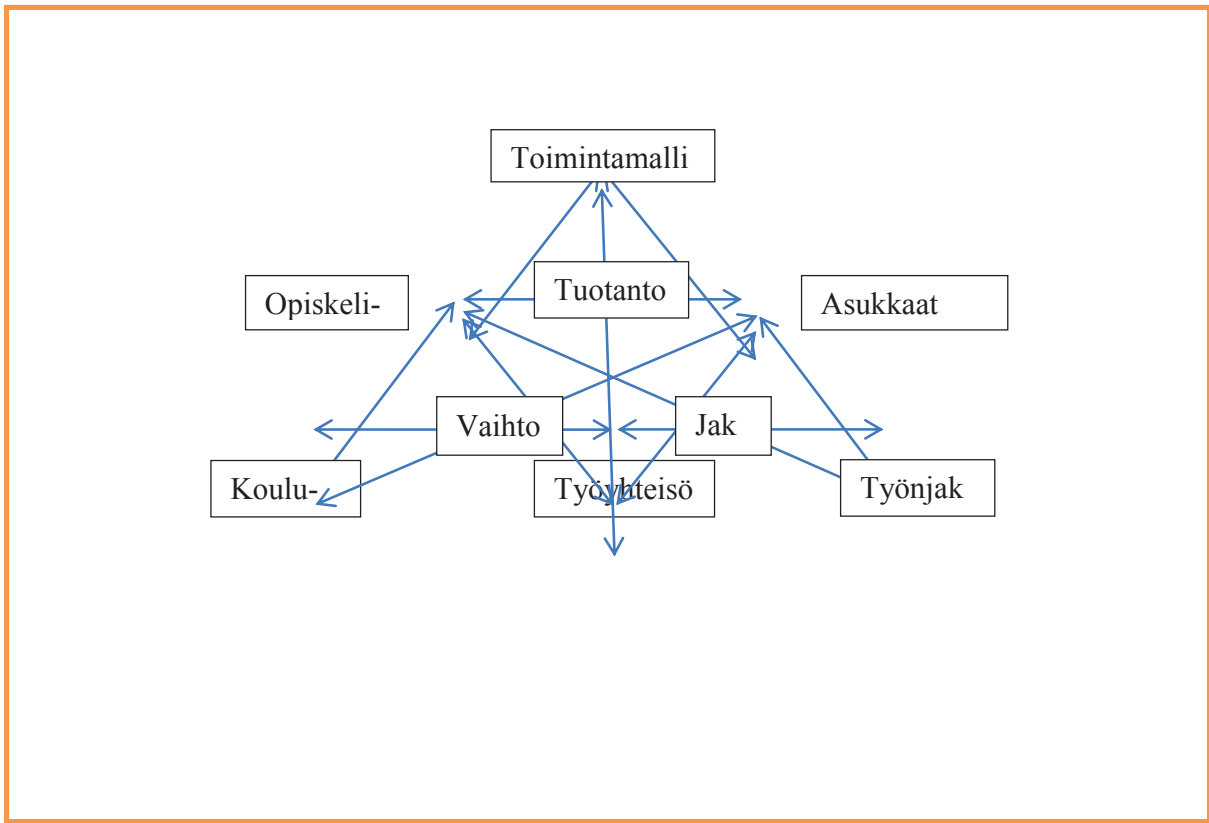
3.4 Toimintajärjestelmä toimintamallin tukena

Sarala & Sarala (1997) kirjassaan *Oppiva organisaatio* käsittelevät organisaatiotoimintaa dynaamisena järjestelmänä. Organisaatio muuttuu jatkuvasti. Se pyrkii yhtäältä aktiivisesti vastaamaan uusiin toimintaympäristön haasteisiin, mutta toisaalta myös vuorovaikutteiseen vaikuttamiseen ja aktiiviseen oman toimintaympäristön ja sen tapahtumien muokkaamiseen. Tällöin lähtökohtana on yhteiskunnan kehitys ajassa. Tukeudumme siis sekä historiaan, nykyhetkeen että tulevaisuuden näkymiin organisaatiotoimintaa tarkastellessamme (Sarala & Sarala 1997, 13).

Engeströmin (1995) toimintajärjestelmän malli kuvaa toimintakokonaisuutta, jossa analysoinnin kohteena on toiminta. Se tutkii kulttuurissaan eläviä ja kulttuurin välineiden avulla toisten kanssa yhdessä toimivia ihmisiä. Toimintajärjestelmä sisältää organisaatiossa toimijat ja toimintaympäristön (kontekstin) sekä henkisen ja fyysisen miljöön (Sarala & Sarala 1997,14). Toiminnan teoria hahmottaa ihmisten yhteisöllistä toimintaa sekä yksilöiden roolia yhteisöllisessä toiminnassa (Engeström 1995, 41).

Engeströmin (1995) toimintajärjestelmän tärkein elementti on toiminnankohde (asukkaat) eli se, mihin työntekijät pyrkivät vaikuttamaan ja mihin tulokseen (toimintakyvyn tukeminen) he haluavat päästä. Seuraavassa kuviossa esitetään toimintajärjestelmä ja sen osat (KUVIO 2.). Kulttuurien välinen toimijuus tarkoittaa sitä, että toimintajärjestelmän toimijat käyttävät kyseiselle toiminnalle kehittyneitä välineitä esimerkiksi käsitteitä ja mittareita. Koulutus, opiskelija ja työyhteisö ovat toiminnantekijöitä. Toiminnankohde eli asukkaat ovat tekemisissä kaikkien toimijoiden kanssa ja työnjako tarkoittaa eri tehtävien ja päätösvallan jakautumiseen näiden eri osanottajien kesken.

Toimintajärjestelmä malli on dynaaminen kokonaisuus, jossa toiminnan kehitysdynamiikkaan liittyy erilaisia ristiriitoja ja toiminnan eri osatekijöiden sisällä tai niiden välisenä toimintana. Kaikki toimintajärjestelmän osapuolet ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Malliin on merkitty ”osakolmioihin” toimintajärjestelmän sisällä jatkuvasti käynnissä olevat prosessit: tuotanto, jako ja vaihto. Näiden osaprosessien avulla toimintajärjestelmä, esimerkiksi tietty työpaikka, organisoi, muovaa ja uudistaa keskeytymättä itseään (Engeström,1995, 46).



KUVIO 2. Kuntokaveri- toiminnan yleinen rakenne

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Ajatus Kuntokaveri-malliin perustuvasta tutkimuksesta lähti liikkeelle opetusharjoittelu II ohjaavalta opettajaltani Vaasan aikuiskoulutuskeskuksessa. Toiveena oli, että Kuntokaveri-mallista voitaisiin tehdä valtakunnallinen malli, jota voitaisiin toteuttaa kaikissa lähihoitajatutkinnon osaamisaloilla minkä tahansa lähihoitajaopiskelijaryhmän toteuttamana. Ohjaava opettajani oman kollegansa kanssa olivat toteuttaneet jo kerran aiemmin vastaavanlaisen projektin yhden lähihoitajaryhmän kanssa keväällä 2015. Nyt keväällä 2016 käynnistettiin toinen Kuntokaveri-projekti, josta tätä työtä sitten lähdettiin työstämään.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Kuntokaveri-mallin toteutuksen toimivuutta työyhteisön näkökulmasta

1. Miten työyhteisö kokee Kuntokaveri-mallin?
2. Miten työyhteisössä Kuntokaveri-malli on otettu vastaan?
3. Miten ammatillisen koulutuksen ja työelämän kohtaaminen on toiminut tässä projektissa ja miten työyhteisö kehittäisi mallia?

5 TOTEUTUS

Aineiston hankinta toteutettiin haastattelemalla kolmen pienkodin henkilökuntaa teemahaastattelulla sekä haastattelemalla lähiesimiestä. Haastattelut toteutettiin helmi- ja maaliskuussa 2016. Haastateltavina teemahaastattelussa olivat palvelutalossa haastatteluhetkellä työssä olleet kolmen suomenkielisen pienkodin työntekijät. Ruotsinkielisen pienkodin haastattelu peruuntui sen vuoksi, että haastattelun toteutushetkellä ei ollut vakituisia työntekijöitä paikalla. Lisäksi haastateltiin lähiesimiestä, joka oli ollut kontaktihenkilönä koulun ja työpaikan välillä. Nauhoitettuna pienkotien haastattelua tuli noin 40 minuuttia ja litteroitua tekstiä 12 sivua. Esimiehen haastattelu kesti 18 minuuttia ja litteroitua tekstiä oli 3 sivua.

6 TULOKSET

Kaikkien kolmen pienkodin ja lähiesimiehen kokemuksista on tarkoitus tuottaa laajempi työyhteisön näkökulma Kuntokaveri-mallista. Teemahaastattelut sujuivat hyvin, kaikki ymmärsivät hyvin tarkoituksen ja muistivat vuotta aiemmin toteutetun vastaavan projektin. Syksyllä 2015 palvelutalossa oli toteutettu vastaavanlainen Muistikaveri-projekti, jossa osa Kuntokaveri-projektiin osallistuneista opiskelijoista oli jo mukana. Muistikaveri-malli on valtakunnallinen, johon opiskelijat saavat koulutuksen Muistiluotsi-yhdistyksen toteuttamana. Haastattelussa tuli nyt ilmi, että osa henkilökunnasta sekoitti nämä kaksi mallia toisiinsa.

Haastatteluiden perusteella nousi esiin kolme erilaista teemaa. Nämä kytkeytyvät selkeästi tarpeisiin, ideoihin ja tietoon. Ensimmäinen kysymys kaikille ryhmille oli se, että miten he saivat infon Kuntokavereista.

Selkeästi informaatiota, opiskelijoiden tavoitteista tai Kuntokaveri-projektin sisällöstä ei hoitohenkilökunta ollut saanut juuri mitään tietoa. He tiesivät ainoastaan, että kyseessä on maahanmuuttajaryhmä ja milloin opiskelijat tulevat ensimmäisen kerran.

” Jostain se tuli se tieto, meilloli täällä näin. Moltiin eka katottu, ketä vois olla, meil oli lista ja sitten valikoitu nää kaks.”

”Sähköpostina Kirsiltä”

”Olisko Kirsiltä? Joo kyllähän Kirsi se siitä sano”

”Ei muuta mut et ne tulee ja ne alottavat sit”

Henkilökunta tiesi, etteivät opiskelijat tavallaan tule olemaan heidän vastuullaan: Toisaalta he eivät halunneet ottaa vastuuta opiskelijoista työn kiireen vuoksi. Osalle henkilökunnasta oli siis sanottu, ettei heidän tarvitse opiskelijoista huolehtia, mutta kuitenkin siis ohjausta opiskelijat kaipaivat, koska eivät tienneet eivätkä tunteneet asukkaita.

”Ne huolehtii, että meidän ei tarte sekaantua siihen paljo muuta, ku et ne asukkaat. Mutta sittenhän se menikin niin, ettei ne tienny et siinä meni sit meidänkin aikaa sit. Eihän sitä voitu sit vaan et mee ton kans..”

Haastattelussa henkilökunnalta kysyttiin siitä, olisivatko he halunneet osallistua Kuntokaveritoimintaan. Osa vastasi kielteisesti vedoten Kuntokaveritoiminnan ajankohtaan tulla aamupäivisin, jolloin henkilökunnalla kiireisin aika työssä aamutoimissa asukkaiden kanssa.

”Emmä tiä tuosta osallistumisesta, kun tuo aika oli niin, että meillä oli aamutoimet täs niin”

Henkilökunta oli saanut yhdessä miettiä, ketkä asukkaista saavat Kuntokaverin opiskelijoista, mutta sitä he eivät tienneet, minkälaisia toimintakyvyn vaatimuksia tai muita ominaisuuksia asukkailta osallistumiseen vaadittiin. Henkilökunta olisi mahdollisesti valinnut myös sellaisia

asukkaita, joilla fyysinen toimintakyky ei ole enää niin hyvä, mutta heidän kriteereillään olisi voinut osallistua Kuntokaveri-projektiin.

”Ei me edes tietty, että minkä kuntoisia voi laittaa tai periaatteessahan olis voinu laittaa,voihan kuntoilla vähän huonokuntoisempikin”

Henkilökunta olisi kaivannut myös tietoa opiskelijoiden osaamisesta, tavoitteista, mitä toteutuksen olisi pitänyt olla ja minkälaisia toimintakyvyltään asukkaat saivat olla.

”No niin vähä olis kiva tietää, mitä ne on tehny ja mitä mieltä ne on ollu niin siitä opiskelijat, että onko ne pystyny toteuttaa”

”Onko niillä ollu joku tavote? Sehän olis kiva tietää, onko ollu muutoksia”

”Olis tienny et mitä ne ja mitä niiltä vaaditaan, ainakin yks niinku pienkoti”

Lisäksi työntekijöitä olisi kiinnostanut saada tietoonsa, mitä opiskelijat konkreettisesti tekivät, mitä mieltä he itse olivat ja olivatko he tyytyväisiä. Pienkotien työntekijät olisivat siis toivoneet, että he olisivat jollain lailla voineet osallistua suunnitteluun. He olisivat halunneet saada tietoonsa, mikä Kuntokavereiden tavoite heidän tuntemansa asukkaan kanssa on ollut. He olisivat Kuntokaveri-projektin päätteeksi eräässä pienkodissa toivoneet opiskelijoilta vinkkejä, mihin asukkaan kanssa kannattaisi panostaa ja miten he voisivat jatkaa opiskelijoiden projektin jälkeen. Myös tieto siitä, oliko opiskelijoilla ollut jotain ongelmaa asukkaiden kanssa, kiinnosti henkilökuntaa.

”No olishan se ihan kiva, että niinku, että kun meillä on H ja L. (asukkaiden nimet)”

”Ja justiin niinku vinkkiä, mitä kannattais, mihinkä panostaa ja mitä pitäis jatkaa”

”Jos sieltä tulee jotain vinkkejä,mitä mekin voidaan tehdä sit, ku on enemmän aikaa vaikka voitais tehdä.”

”Koska sitähän ei nyt tiedä sitten, että oliko jollakin jotain ongelmaa.”

”Niin esimerkiksi, että nouseeko käsi ollenkaan, tai onko ollu hankala nousta, ei minkäänlaista. Et periaatteessa jonkunlainen sellanen palaute.”

Tämä osoittaa sitä, että hoitajat kokivat, että Kuntokavereista voi olla myös ammatillista hyötyä heille omassa työssään ja että heitä kiinnosti, miten koko projekti ylipäättään oli mennyt. Henkilökunnalta kysyttiin myös siitä, olisivatko he toivoneet koulun puolelta jotain ohjetta tai muuta.

” Ehkä solis riittäny jos ne ite olis kertonu enemmän, mikä tarkoitus heillä on, mitä he ajattelee, ei siihen välttämättä tarvi opettajaa koulun puolesta”

”Mmm, no alus, muttei niinku joka kerta tarvi”

”Voisko se olla niin että siinä alussa, kun ne tulee,ne vaikka kiertäis taloa ja esittäytyis et kuka olis niinku kenenkään ja sillä lailla varmaan niinku ensimmäisellä kerralla”

”Siinä mieles se opettaja olis hyvä, ett se tavallaan veis sitä keskustelua, kun en on kuitenkin arkoja ennen kun sä pääset tutuksi emmä ihmisenä vaan et on joku joka vie tavallaan sitä keskustelua et se tavallaan tulee käytyä ne asiat läpi

Hoitajat toisaalta kokivat, ettei opettajan läsnäolo ole välttämätön, jos opiskelija itse kertoisi. Toisaalta toisessa pienkodissa hoitajat ajattelivat, että opettajan rooli olisi nimenomaan vuorovaikutuksen avaaminen, koska opiskelijat eivät ehkä osaisi kertoa tarpeeksi itse. Kuitenkin kaikki toivoivat jonkinlaista vuorovaikutuskontaktia alkuun, jota nyt tässä Kuntokaveri-projektissa ei tapahtunut.

Henkilökunta suurelta osin piti Kuntokaveri-projektista ajatuksena siinä käsityksessä, joka heillä itsellään oli .

”Muutenhan tää oli kiva juttu.”

Lähiesimies, joka pienkoteja informoi omasta puolestaan, kertoi infosta näin:

”En oikeastaan saanut mitään infoa, vaan kun oli se eka ryhmähän, jotka oli kuntoutukseen suuntautuneita, mut sit sen jälkeen ne ei välttämättä ollutkaan”

”Melkein niinku edellisenä perjantaina soitettiin, että niin ens maanantaina alottaa tää ryhmä,vai oliko se tiistai”

Lähiesimies ei siis ollut sen enempää tietoinen opiskelijoiden tavoitteista työssäoppimisen suhteen. Hän ei myöskään osallistunut Kuntokavereiden tapaamisiin heidän tullessaan taloon kuin ensimmäisellä kerralla. Hän myös kuten työntekijätkin haluaisi kuitenkin tietää, mitkä ovat Kuntokavereiden tavoitteet ja mihin kurssiin projekti sinänsä liittyy. Lähiesimies ehdotti Kuntokaveritoiminnan alkuun opiskelijainfoa, jossa he kiertäisivät opettajan kanssa taloa, kävisivät samalla kerralla pienkodeissa esittäytymässä sekä henkilökunnalle että asukkaille, joista tulisi heidän

Kuntokavereitaan. Tällöin myös hoitajien visioima Kuntokaveritapaamisten suunnittelu voisi toteutua. Lähiesimies ehdotti myös;

”Että jos opiskelijat suunnittelisivat valmiiksi seuraavan kerran sisällön tapaamiskertoihin, jolloin myös henkilökunta tietää, mitä on asukkaalle tapahtumassa milläkin kerralla.”

Tämän lisäksi hän oli sitä mieltä, etteivät opiskelijat raportoisi suullisesti hoitajille heidän työnsä lomassa vaan kirjoittaisivat pienen infolapun, miten tämä kerta oli sujunut, oliko suunnitelmat toteutuneet. Tällöin henkilökunta voi halutessaan kirjata potilaan asiakirjoihin, mitä milläkin kerralla on toteutunut. Toisaalta tärkeää tietoa työyhteisössä, mutta myös omaisille, joita voi kiinnostaa läheisensä arjen tapahtumat.

7 POHDINTA

Pohjonen (2005) kirjoittaa, että ammatillista koulutusta on edelleen kehitettävä lähemmäksi työelämää. On vastattava juuri oikeaan tarpeeseen juuri oikeaan aikaan. Ammattitaidon kokonaisuudessa on alueita, joihin vain työssäoppimisella voidaan vastata (Pohjonen 2005, 75). Ammatillisen aikuiskoulutuksen ydintehtäviin kuuluu työssäoppimisen tukeminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Moniin ammatillisen koulutuksen valmistamiin ammatteihin ei opita kuin tekemällä konkreettisesti sitä työtä saman ammatin konkarin ohjauksessa, jolloin työssäoppimisessa tapahtuu se ammatillinen osaaminen, jota koulun puolella ei voida opettaa niin, että asiaa voitaisiin riittävästi hallita ennen ammattiin valmistumista.

Kuntokaveri-projekti antaa omalta osaltaan opiskelijoille enemmän mahdollisuuksia käyttää luovia menetelmiä toteuttaakseen koulutuksessa oppimiaan taitoja ja toisaalta tuodakseen työyhteisölle omasta näkökulmastaan sellaista uutta tietoa, jota koulun puolelta on opiskelijoille ohjattu. Toisaalta siis työyhteisö voi myös olla oppijana ja tämä rooli tulikin esiin työyhteisön haastatte- luissa, että he myös toivoisivat, että opiskelijat jakaisivat tietoaan heille. Engelströmin (1995) toimintajärjestelmän näkökulmasta kaikki toimijat ovat elinikäisen oppimisen kohteena. Opiskelijoille sekä koulutus että työelämä tuovat oppimisen näkökulmaa, mutta opiskelijat tuovat oppi-

mista myös sekä työyhteisölle että organisaatiolle. Wenger myös (1999) tähdentää sosiaalisen oppimisen teorian kautta, että oppimista tarkastellaan siis myös siitä näkökulmasta, mikä sen merkitys on ollut yksilölle, yhteisölle ja organisaatiolle. Yksilön näkökulmasta oppimista tapahtuu yhteisöön ja sen käytäntöihin osallistumisen kautta. Yhteisö taas oppii opiskelijoiden kautta kehittämään käytäntöjään ja takaamaan omaa jatkuvuuttaan opiskelijoiden myötä. Organisaatio taas pystyy säilyttämään toisiinsa yhteydessä olevat käytäntöyhteisöt, jolloin organisaatio oppii olemaan itsensä tunteva, toimiva ja tehokas yksikkö.

Omastakin kokemuksesta osittain Kuntokaveri-projektiin osallistuneena työyhteisön jäsenenä näkisin tärkeimpänä asiana tässä yhteistyön tärkeyden oppimisen kaikkien toimijoiden osalta. Opiskelijoille on ensiarvoisen tärkeää tulevan työpaikkahaun ja työpaikoilla pärjäämisen kannalta oppia yhteistyön merkitys erilaisten työhön liittyvien toimijoiden kesken. Tässä projektissa toimijat ovat työssäoppimiseen liittyviä, mutta sitäkin tärkeämpiä yhteistyön toimijoita, joilla kaikilla on vaikutusta ja merkitystä sekä koko toimintajärjestelmään, sen toimintaan että kohteeseen, joka tässä projektissa ovat asukkaat. Tuomi-Gröhn (2000) myös tuo esille kehittävän siirtovaikutuksen käsitteen, jossa peruslähtökohtana on, että merkityksellinen oppiminen on yhteisöllinen tapahtuma, jossa hyödynnetään sosiaalista vuorovaikutusta niin, että merkittävät oppimisprosessit toteutuvat yhteistyössä.

Tässä Kuntokaveriprojektissa tuli haastatteluiden kautta ilmi se, että kuinka tärkeää yhteistyö ja sosiaalinen vuorovaikutus olisi ollut, että projekti olisi toteutunut hyvin. Haastatteluiden kautta tuli työyhteisöiltä juuri sen kaltaisia ehdotuksia, joihin liittyy sosiaalinen kommunikointi ja yhteistyö asukkaiden eli kohteen hyväksi. Mielenkiintoisinta tässä olikin se, että hyvät kehittämissuositukset tulivat nimenomaan työyhteisöstä, vaikka Kuntokaveri-projekti tuotettiin lähes yksinomaan koulutuksen puolella. Tämä tarkoittaa siis myös sitä, ettei työyhteisö eikä organisaatiokaan toivo, että koulu yksin pystyy toteuttamaan projekteja työyhteisössä, joka on tiivis. Toisaalta olin positiivisesti yllätynyt siitä, miten työyhteisöön kuuluvat pienkodit halusivat osallistua projektin arviointiin sekä tulevan mallin suunnitteluun ja toteutukseen. Tästä projektista poikii siis toimintamalliehdotus, joka muodostuu prosessiksi kaikkien toimijoiden yhteistyönä. Wenger (1999) mainitsee nämä prosessit tarkoittaen niiden olevan sellaisia, jossa opiskelijat ovat aktiivisia osallistujia sosiaalisten yhteisöjen käytännöissä, jolloin he rakentavat identiteettiään

suhteessa näihin yhteisöihin ja peilaavat edelleen näitä kokemuksiaan tulevaisuuden työpaikoissaan.

Pohjonen (2001) kirjoittaa työssäoppimisesta mainiten sen, että opiskelijoilta vaaditaan nykyään enemmän työelämätaitoja, kuten kommunikointia, innovointitaitoa ja elämönhallintaa. Aikuisopiskelijoilla, joita tässäkin projektissa oli mukana, alkaa elämönhallinta yleensä olla paremmassa vaiheessa kuin nuorisoasteella opiskelevien. Mielestäni työelämätaitojen oppiminen ei kuitenkaan koske pelkästään opiskelijoita vaan sekä työyhteisöä, että organisaatiotakin. Työelämätaitojen voidaan ajatella hioutuvan myös työyhteisöissä ja organisaatioissa, joissa kaikki toimijat kehittyvät kohti asiantuntijuutta. Tynjälän (2010) mukaan asiantuntijoiden elementeistä kolme liittyy persoonalliseen tietoon, mutta neljäs sosiokulttuurinen tieto ei ole yksilötason tietämystä vaan sosiaaliin ja kulttuuriin käytäntöihin valautunutta tietoa, joka voi muodostua asiantuntijuuden kehykseksi. Tästä tiedosta osalliseksi voi päästä ainoastaan käytännön toimintoihin sosiaalisissa yhteisöissä. Ymmärtäisin tämän niin, että sosiokulttuurisen tiedon oppiminen voi koskettaa myös työyhteisöä siinä mielessä, että konkarit tuovat käytänteisiin kokemuksensa ja opiskelijat tuovat uusia välineitä. Molempia toimijoita sosiokulttuurinen tieto siis hyödyntää asiantuntijuuden polulla, jossa molemmat ovat omilla tasoillaan etenemässä kohti asiantuntijuutta.

Myös Palosen ja Gruberin (2010) ajatukset asiantuntijuudesta sopivat Kuntokaveri-mallin ajatukseen, jossa tasokas osaaminen syntyy ryhmien ja asiantuntijakulttuurien yhteisen työn toiminnan tuloksena. Toisaalta siis voitaneen ajatella, että koulutuksen toteuttama projekti ei periaatteessa voi kehittyä asiantuntijuutta kohti ilman työyhteisön ja sen jäsenten asiantuntijuutta. Toisia asiantuntijoita tarvitaan myös siihen, että voidaan edes määritellä kriteerit hyvälle tai erinomaiselle toiminnalle eli vanhustyön osaamisalan tavoitteille toimintakyvyn tukemiseen ja arjen mielekkyyden edistämiseen. Kaikki toimijat; työyhteisö, koulutus ja opiskelijat jakavat yhteistä tietopohjaa liittäen asiantuntijat kulttuuriin liittyen asukkaisiin ja heidän piirissään määritellään, mikä on tavoiteltavaa ja tasokasta ja mikä puolestaan ei.

Alun perin oma toimijuuteni Kuntokaveri-projektissa oli kaksinainen, koska olen työssä samassa palvelutalossa päivätyössäni fysioterapeuttina ja taas toisaalta koulun puolelta suorittamassa opettajaharjoittelu II:sta, jonka kirjallisena tuotoksena tämä tutkimus oli tarkoitus toteuttaa. Itse työyhteisön jäsenenä olen huomannut omassakin työssäni kommunikoinnin ja yhteistyön merki-

tyksen, jotta työn tekeminen ylipäättään on mahdollista ajatellen juuri Engeströmin toimintajärjestelmän tapaan. Me koko työyhteisö työskentelemme meidän asukkaidemme hyväksi. Se vaatii moniammatillista yhteistyötä ja aktiivista kommunikointia, jotta asukkaan hoito ja kuntoutus, myös samat tavoitteet toimintakyvyn tukeminen ja arjen mielekkyyden edistäminen, toimivat mahdollisimman ideaalisesti asukkaan näkökulmasta. Vähän samaa periaatetta mielestäni voi soveltaa koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön esimerkiksi tämän Kuntokaveri-projektin kaltaisilla toimintatavoilla. Kohteena on edelleen samat asukkaat, mutta toimijoita on enemmän ja hieman erilaisesta näkökulmasta, koska tavoitteena on myös hioa koko toimintajärjestelmää ja toimijoiden asiantuntijuutta. Mielestäni tässä korostuu myös organisaation kehittäminen siinä suhteessa, että koulutuksen ja työyhteisön/organisaation yhteistyöllä tuetaan tulevien työntekijöiden saamista/saavuttamista tähän samaan organisaatioon. Sen näkökulmasta olisi tärkeää huomioida, että näillä opiskelijoilla rakennetaan tulevaisuudessa samaa työyhteisöä, jolloin opiskelijoiden oppimiseen voidaan vaikuttaa myös yhteistyön kautta eli samaan työyhteisöön tulevaisuudessa.

Omalta osaltani pohdin tutkimuksen ja lähinnä haastatteluiden luotettavuutta, koska olin työyhteisössä tuttu ihminen, joka haastattelee ja kuitenkin osallistui myös projektiin. Toisaalta voi olla, että keskustelu oli sen vuoksi luontevampaa ja avoimempaa kuin jos haastattelija ei olisi ollut tuttu. Toisaalta jäin miettimään omaa osaamistani laadullisen tutkimuksen tekijänä, ettei minulla ollut aiempaa kokemusta haastatteluiden tekemisestä. Osasinko olla riittävän etäinen kysymysten asetteluissa, etten johdatellut kysymyksillä liikaa työntekijöitä tai tyrmännyt vastauksia vaan pyrin mahdollisimman optimaalisesti ohjaamaan kysymyksillä aiheeseen, jos keskustelussa ajaututtiin aiheen ulkopuolelle.

Oma kokemukseni myös opettajuudesta tässä kaksinaisessa roolissa oli hyvin kasvattava. Koin, että opettajuuteni kehittyi huimasti tämän prosessin aikana. Huomasin katsovani työyhteisön ja koulutuksen yhteistoiminnallista työtapaa melko kriittisesti, en kuitenkaan sitä suuremmin vielä esille tuoden, mutta kokemuksen myötä prosessoiden. Kriittisyyttä aiheutti nimenomaan yhteistyön toimimattomuus, joka haastatteluidenkin myötä tuli esiin työyhteisön puolelta. Suoraan sanoen yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus olivat lähes olematonta. Otsikon mukaan malli ei toimi-

nut työyhteisön näkökulmasta yhteistyömallina, mutta haastatteluista poiki kehittämissuhteeksi toimivampi malli.

Organisaatioista puuttuvat yhteistyötä järjestävät koordinaattorit, jotka voisivat järjestää ja keskustella näiden kahden maailman välillä (koulutus ja työelämä) monipuolisia yhteistyömahdollisuuksia, joita varmasti voisi olla huomattavasti enemmänkin kuin mitä tämän opettajaopintovuoden aikana olen itse törmännyt. Kuitenkaan kukaan opetustyössä olevista opettajista eikä työelämän organisaatioiden vastuhenkilöistä pysty oman työn ohella irrottautumaan tai kehittämään uusia innovatiivisia ideoita oppimiseen, työelämän kehittämiseen ja yhteistoiminnalliseen toimintatapaan ja paneutumaan niihin riittävästi. Luonnollisesti koulutuksen puolelta projektin toteuttaneet opettajat ovat varmasti parhaansa yrittäneet saada kseen riittävästi toteutettua yhteistyötä työelämän kanssa, mutta nyt tämän projektin toteutuminen ei onnistunut kovin hyvin. Toisaalta hyvää siitä seurasi se, että työyhteisö sai esittää oman näkemyksensä Kuntokaveri-mallin toteutuksesta sekä toiveensa siitä, että he saavat olla mukana sen suunnittelussa ja toteutuksessa tulevaisuudessa. Melkein voisi sanoa, että tämä projekti toi esille enemmänkin työssäoppimisen yhteistyön kehittämistä, kuin varsinaisesti Kuntokaveri-mallin kehittämistä. Kuntokaveri-mallia luonnollisesti kehitetään tämän tutkimuksen lopputuloksena, mutta suurimmat ongelmat sen toteutuksesta aiheutuivat yhteistoiminnallisuuden puutteesta.

Tämän tutkimuksen antamasta kokemuksesta koen olevan paljon hyötyä omaan työhöni sekä fysioterapeuttina että opettajana. Tunnen, että voin soveltaa Engelströmin toimintajärjestelmän ideoita sen suhteen, että se avasi ymmärryksen siitä, jota olen koko ajan uumoillut, kun olen nähnyt oman työni osana moniammatillista ryhmää. Nyt lisäksi avartui näkymä opetuspuolelle, kuinka tärkeä osa se on työelämää, että me saamme työyhteisöömme opiskelijoita ja sen, kuinka tärkeää työyhteisöjen olisi myös ymmärtää, että opiskelijoilta voi oppia ja oppiikin uusia asioita. Vuorovaikutus ja keskustelu ovat tärkeitä molemminpuolisen asiantuntijuuden kehittymiseksi ja kehittämiseksi. Koen, että tässä olisi mahdollisuus myös työyhteisöjen kehittämiseen ja toimintatapojen uudistamiseen muuttuvan koulutuksen mukaan ja siihen, että nämä kaksi maailmaa kohtaisivat oikealla tavalla.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Kuntokaveri-mallista voidaan tehdä hyvä ja toimiva yhteistyömalli koulutuksen ja työelämän välille. Koulutuksen puolella toivoisin, että voimme työstää mallin sellaiseen kirjalliseen muotoon, että se on helposti siirrettävissä eri opettajien ja eri ryhmien toteutettavaksi. Tämän kaltaisen työssäoppimisen toteuttaminen vaatii enemmän vuorovaikutusta eri toimijoiden kesken, koska varsinaisesti yksittäiset työntekijät eivät ole vastuussa opiskelijoista, kuten normaalin työssäoppimisjakson aikana. Se vaatii systemaattista toimintatapaa, jotta kaikki tietävät suunnitelmat ja toteutuksen eikä asioista pitäisi tulla epäselvyyksiä. Tällöin tämänkaltainen luovempi toiminta on turvallista ja hyödyllistä kaikille toimijoille ja erityisesti toimintamallin kohteille eli asukkaille. Seuraavassa kuviossa (KUVIO 3.) on toimintamalliehdotus, jota voidaan siis työstää edelleen. Opiskelijoiden toteuttama tapaamiskertojen sisältö määritellään koulutuksessa ja yhteistyössä työyhteisön ja mahdollisesti asukkaan kanssa.

Toimintamallin ehdotus:

Toimintakerta	Sisältö
1.kerta: Alkuinfo ja opintokokonaisuuden tavoitteet sekä suunnitelma	Opettaja ja opiskelijat tutustuvat pienkotiin, henkilökuntaan ja asukkaaseen. Tavoitteet käydään läpi opettajajohtoisesti työyhteisön kanssa. Suunnitelmat tehdään yhteistyössä opiskelija, työntekijä ja mahdollisesti asukas. Opiskelija voi tehdä alkumittauksen asukkaan tavoitteiden mukaisesti. Kaikkien toimijoiden asiantuntijuutta käytetään hyödyksi.
2.-9. kerta	Opiskelijat toteuttavat edellisellä kerralla tekemäänsä suunnitelmaa ja saapuessaan pienkotiin tapaamaan asukasta, tapaavat myös työntekijän aiheena asukkaan päivä. Opiskelijat täyttävät lopussa viestilapun työntekijälle toteutuksesta ja kirjoittavat seuraavan kerran suunnitelman. Työntekijä kirjaa potilaspapereihin.
10. kerta (viimeinen)	Työnyhteisö (yksittäinen työntekijä) ja opiskelijat tapaavat yhteisesti, palaavat tavoitteisiin, arvioivat toteutusta ja keskustelevat tavoitteisiin pohjautuen.
Arviointi	Sekä opiskelijat, opettaja että työyhteisön jäsenet antavat kirjallisen palautteen Kuntokaveriprojektista, suunnittelusta ja toteutuksesta, kehittämisehdotukset sekä itsearvioinnin, jotka kirjataan ja dokumentoidaan. Palautteet käydään läpi omissa yhteisöissä.

LÄHTEET

- Frisk, T. & Teittinen, A. 2007. Työssäoppimisen toimintamalleja. Educa-instituutti Oy. Vammala; Vammalan kirjapaino Oy.
- Frisk, T. 2007. Työpaikkaohjaajien koulutuksen käytännön ratkaisuja. Educa-instituutti Oy. Vammala; Vammalan kirjapaino Oy.
- Mykrä, T. 2007. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä- opiskelijan ohjaaminen ja arviointi työpaikalla. Educa-instituutti Oy. Vammala; Vammalan Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. 1999. Työssäoppimisen opas. Opettajalle ja kouluttajille. Kehittyvä koulutus 7/1999. Helsinki; Hakapaino.
- Opetusministeriö. 1997. Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Komiteanmietintö 1997:14. Helsinki.
- Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki; WSOYpro Oy.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimuslaitos, Hämeenlinna. Tampere; Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Santala, H. 2001. Työssäoppimisyhteistyö – sisältö, kokemuksia ja käytäntöjä. Teoksessa Rakköläinen, M & Uusitalo, I. 2001. Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere; Tammer-Paino Oy.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1997. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere; Tammer-Paino Oy.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000a. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2 (1), 44-53.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000b. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transferkäsitteisiin. Aikuiskasvatus 11 (3), 325-331 .

11. ICF-LUOKITUKSEN OPPIMINEN MONIAMMATILLISTEN TYÖRYHMIEN JÄSENTEN KOKEMANA

ICF:n siirtyminen käytännön työhön Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä

Anna Valtamo

JOHDANTO

Koulutuksessa on tärkeää tiedostaa tavat, joilla yksilöt ja organisaatiot oppivat parhaiten. Erityisesti työpaikoilla tapahtuvaan täydennyskoulutukseen on usein määritelty rajallinen aika, jonka vuoksi on tärkeää tietää, millä tavoin koulutus on tehokasta oppimisen kannalta. Aikuinen henkilö kokee oppivansa käytännönläheisen lähestymistavan sekä käytännön esimerkkien kautta (Placklé, Könings, Jacquet, Struyven, Libotton, van Merrienboer & Engels 2014; Virtanen & Tynjälä 2008). Keskustelu, vuorovaikutus ja toisten kokemuksista oppiminen on olennainen osa oppimista (Placklé ym. 2014; Steiner, Hewett, Floyd, Lewis & Walker 2010). Aikuisopiskelijoiden oma elämänhistoria on hyödyllinen oppimista edistävä tekijä (Clark & Rossiter 2006). Myös organisaatiolla on tärkeä tehtävä tukea uusien asioiden siirtymistä käytäntöön sekä muutoksen tukemisessa. Organisaatiot ovat muutoksen alla, koska yhteiskunnassa tapahtuu jatkuvasti muutoksia ja organisaatioilta vaaditaan uudenlaisia toimintamalleja. Organisaatiot oppivat parhaiten kun sen jäsenet työskentelevät yhteistyössä toistensa kanssa ja kehittävät yhdessä työtään. (Sarala & Sarala 2001, 41–43; Viitala 2005, 175–179; Sydänmaanlakka 2012, 55–58.) Myös ICF-koulutuksessa on tärkeää ymmärtää tavat, joilla yksilöt ja organisaatiot voivat oppia parhaiten ICF-luokitusta (Paltamaa ym. 2011).

ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) on toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus, joka kuuluu Maailman Terveysjärjestö

WHO:n luokitusperheeseen (World Health Organization 2004, 3-10). Maailman Terveysjärjestö vastaa ICF-luokituksen kehittämistyöstä kansainvälisellä tasolla (Smolander & Hurri 2004). Suomessa samaa työtä tekee Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos (THL).

ICF- luokitus on yleisesti tunnettu, mutta huonosti implementoitu eli otettu käyttöön terveydenhuollon ammattihenkilöiden keskuudessa järjestelmällisten kirjallisuuskatsauksien mukaan (Wiegand ym. 2012 & Alvarez 2012). Implementoinnilla kuntoutuksessa tarkoitetaan toimeenpanoa, jossa jonkin menetelmän käyttöönottoa tuetaan eri tavoin (Paltamaa 2012). ICF- luokituksen käytön puutteen koetaan johtuvan osittain sen monimutkaisesta rakenteesta (Wiegand ym. 2012 & Alvarez 2012). Sen käytön on todettu myös vaativan paljon aikaa ja harjoittelua (Martinuzzi ym. 2008). ICF:n käyttö on kuitenkin jatkuvasti lisääntymässä toimintakyvyn ja terveyden luokittelun työkaluna (Bruyère ym. 2005).

ICF- luokitus kattaa laajasti kuntoutujan terveyttä ja toimintakykyä koskevat edistävät ja rajoittavat tekijät. Luokitus ja sen käyttäminen vaikuttavat myös yhä enemmän terveydenhuoltoalan ammattilaisten työhön sekä hoito- ja kuntoutusinterventioihin. ICF on tärkeä mittari arvioitaessa kuntoutujan toimintakykyä moniammatillisesti. ICF- luokitus laajentaa näkemystä kuntoutuksen käytännön toteutuksesta ja arvioinnista. (Rauch ym. 2008.) Kuntoutujan toimintaan ja osallistumiseen vaikuttavat tekijät tulee huomioida kuntoutusprosessissa yhä paremmin, minkä vuoksi ICF- luokituksen käytön lisääminen on tärkeää (World Health Organization 2004, 3-10; Paltamaa 2012).

Kelan vaikeavammaisille suunnatussa tutkimuksessa on arvioitu, että ICF- luokituksen käyttö selkeyttäisi käsitteitä kuvattaessa kuntoutujan kokonaistilannetta ja toimintakykyä. Yhtenäiset käsitteet helpottavat sekä eri ammattiryhmien keskinäistä kommunikointia että kuntoutujan ymmärrystä omasta tilanteestaan. ICF- luokituksen siirtyminen teoriasta käytäntöön edellyttää kuitenkin koulutusta kaikille kuntoutukselta vastaaville henkilöille. ICF- luokitusta ja koulutusta kehitetään koko ajan erilaisten hankkeiden ja projektien myötä. (Paltamaa ym. 2011.)

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on tarkastella, miten Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä työskentelevät moniammatillisten työryhmien jäsenet kokevat oppivansa parhaiten ICF- luokitusta. Tämän kehittämistehtävän kautta saadaan lisää ymmärrystä siitä, millä keinoin uudet toi-

mintatavat, kuten ICF, voisi siirtyä osaksi käytännön työtä Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä työntekijöiden käsitysten perusteella. Tuloksia voidaan hyödyntää myös muissa työpaikalla toteutettavissa täydennyskoulutuksissa sekä muiden sosiaali- ja terveystalouden yksiköiden ICF- koulutuksessa.

2 OPPIVA ORGANISAATIO

Organisaatiolla on tärkeä rooli tukea uusien asioiden juurtumista osaksi käytännön arkea. Organisaatiota käsitteenä kuvataan arkiajattelussa tavallisesti henkilöiden muodostamaksi yhteistoinnaksi, jonka pyrkimyksenä on saavuttaa yhteiset tavoitteet. Usein tällaisten yhteisten tavoitteiden lisäksi organisaation jäsenillä on myös henkilökohtaisia tavoitteita, jotka he pyrkivät täyttämään yhdistymällä organisaation jäseniksi. (Juuti 2006, 11; Lämsä & Päivike, 2010, 9-10.) Organisaation tavoitteet voivat liittyä toiminnan kokonaistarkoitukseen tai osakokonaisuuksiin. Organisaatiokäsitettä on usein vaikea määritellä, koska se sisältää monenlaisia näkökulmia myös abstraktin olemuksensa vuoksi. Klassisen organisaatioteorian mukaan yhteisiä piirteitä organisaatioille ovat oma hallinnollinen järjestelmä, rakenne, johtamisen merkityksen tunnistaminen, tavoite sekä saavutusten pysyvyys. (Lämsä & Päivike 2010, 10–14.)

Organisaatiokäyttäytymisellä soveltavana tieteenalana on tavoitteena ymmärtää ihmisten käyttäytymistä työelämässä ja heidän suhtautumistaan työhön sekä parantaa organisaation tuottavuutta ja toimivuutta. Pääasiallisena tavoitteena on ymmärtää, miksi ihmiset toimivat organisaatiossa sillä tavoin kuin toimivat. Organisaatiokäyttäytymiseen soveltavana tieteenä ovat vaikuttamassa psykologia, sosiaalipsykologia, antropologia, kasvatustiede ja politiikan tutkimus. (Juuti 2006, 13.) Organisaatiopsykologinen näkökulma korostaa ihmisten käyttäytymistä sekä psyykkisiä ilmiöitä ja niihin vaikuttamista. Organisaatiopsykologia tarkastelee mm. motivaatioon, työtyytyväisyyteen ja oppimiseen liittyviä tekijöitä. (Juuti 2006, 16; Juuti & Virtanen 2009, 36–39.) Lisäksi organisaatiopsykologiaan sisällytetään suhteet yksilön ja organisaation välillä sekä organisaatiossa toimivien ryhmien ja eri toimijoiden väliset suhteet (Viitala 2013, 40–41).

Oppivalla organisaatiolla tarkoitetaan organisaatiomallia, jossa jokainen organisaation jäsen toimii yhteistyössä, sekä oppivat ja kehittävät työtään yhdessä. Toimivan yhteistyön kautta työntekijät ja työnantajat sitoutuvat paremmin omaan työhönsä ja laajemmin katsottuna koko organisaatioon. Oppivan organisaation toimintamallissa tarkoitus on aina edistää henkilöstön osaamista. Henkilöstön kehittämisessä korostuu oppimaan oppiminen ja moniosaaminen. Oppimisen ja työn näkökulmat yhdistyvät oppivassa organisaatiossa. Haasteena on usein se, miten osaamista kyetään levittämään organisaatiossa. Tämän vuoksi itseohjaavien ja omaa työtä kehittävien oppimateriaalien merkitys korostuu sekä henkilöstön kyky kouluttaa toisiaan. (Sarala & Sarala 2001, 41–43; Viitala 2005, 175–179; Sydänmaanlakka 2012, 55–58.)

Pihlaja (2005) esittää väitöskirjassaan, että organisaation oppiminen on toiminnan ja arvojen muutosta, rutiinien muuttamista, uuden tiedon luomista sekä yhteisöjen kehitystä käytännössä. Wengerin (1999, 241–253) mukaan oppivassa organisaatiossa yhteisöt kehittyvät käytännössä. Jatkuva jännite olemassa olevan pätevyyden ja uuden osaamisen välillä käynnistää oppimisen. Sosiaalisen teorian mukaan organisaation oppiminen on aikaan liittyvä prosessi, jolla ei ole alkua tai loppua. Oppiminen on sen sijaan jatkuvassa yhteydessä käytäntöjen kehittymiseen. Wengerin (1999, 241–253) käsityksen mukaan oppiminen on aina kollektiivista. Organisaation oppiminen ilman käytännön yhteisöä on mahdotonta ja oppiminen tapahtuu pääosin osallistumalla (Wenger 1999, 241–253).

Billett (2006, 16–17) korostaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja hänen mukaansa yksilön oppiminen tapahtuu käsi kädessä työelämään osallistumisen kanssa. Tämän vuoksi on tärkeää, miten yksilö suhtautuu työhön ja miten hän osallistuu organisaation toimintaan. Työntekijän kokemus työn tärkeydestä ja merkittävyydestä johtaa tehokkaaseen työn tekemiseen ja oppimiseen. On tärkeää ymmärtää, että oppiminen tapahtuu usein työtä tekemällä ja tätä kautta myös työn kehittäminen mahdollistuu. Myös työntekijöiden väliset suhteet toisiinsa ja työpaikkaan ovat tärkeitä oppimisen kannalta. (Billett 2006, 16–17.)

2.1 Muutos organisaatiossa

Muutos organisaatiossa vaatii usein seuraavat elementit toteutuakseen: muutostarpeen tunnistaminen, muutosidean hahmottaminen ja lähtötilanteen kartoitus, muutospäätös ja muutoksen toteuttaminen, muutosjohtaminen, muutoshankkeiden toteutus, muutosvastarinnan syntyminen ja sen käsittely sekä muutoksen arviointi (Juuti & Virtanen 2009, 10; Luomala 2008; Lämsä & Päivike 2010, 186). Muutoksella tarkoitetaan tilannetta, jossa luovutaan jostakin vanhasta toimintatavasta ja aloitetaan uudenlainen tapa toimia. Se on usein itsessään suuri tapahtuma ja se ei kuulu osaksi päivittäistä arkea. Muutos voidaan usein käsittää suunnitelluksi prosessiksi, jolla on perusta strategisissa valinnoissa, päätöksenteossa ja organisatorisessa kehittämisessä. Muutos voi kuitenkin olla myös sopeutumista työelämän muutoksiin. Muutostilanteissa joudutaan usein käsittelemään asioita neuvottelun ja kiistelyn prosessina, jossa luodaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa käsityksiä tulevaisuuden uudesta toiminnasta. (Filander 2000; Juuti & Virtanen 2009, 12–16.)

Muutoksen toteutumista vaikeuttaa usein se, että muutokset liittyvät usein toimijaidentiteetteihin ja arvolähtökohtiin. Muutostilanne voi pakottaa työyhteisön jäseniä pohtimaan työmuotojen tärkeysjärjestystä ja toimintojen karsimista. Filanderin (2000) tutkimuksessa sitoutuminen ja suostuminen muutokseen tulevat esiin työntekijöiden puheessa rinnakkain ja ristiriitaisena. Epävarmuus, levottomuus ja hämmennys liittyvät usein muutosvaiheisiin. Organisaatiopsykologisen tietämyksen valossa valtaistumisen kautta työntekijöiden ja työnantajien väliset ristiriidat korvautuvat jaettujen etujen, oppimisen ja kehittämisen ymmärtämiseen. Työntekijöiden sitouttaminen on tärkeää ja työnantajan tulee olla kiinnostunut työntekijöiden vahvuusalueista. (Filander 2000; Laurila 2011.)

2.2 Muutoksen eteneminen organisaatiossa

Muutoksella on psykologisia vaikutuksia, joihin voidaan varautua organisaatiopsykologisen tietämyksen keinoin. Usein ensimmäinen vaihe (muutama tunti - muutama päivä) on isku, jossa tieto muutoksesta kerrotaan ja otetaan vastaan. Tässä vaiheessa ensireaktio on usein tyrmistys ja sekaan-nus. Seuraava vaihe (1-3 viikkoa) on säikähdyksen ja hämmennyksen vaihe, jolle tyypil-

listä on epävarmuus sekä useat muut tunnetilat (raivo, häätä, masennus, tuska, syyllisyys, häpeä jne.). Kolmas vaihe (2-4 viikkoa) on sopeutuminen, jossa muutokseen liittyvä tuska alkaa hiipua ja tilalle tulee positiivisia ajatuksia. Neljäs vaihe on toipumisvaihe, joka saattaa kestää useita kuukausia riippuen muutoksen luonteesta. Tässä vaiheessa henkilö siirtyy toteuttamaan uutta toimintamallia ja kokee saaneensa jotain uutta menetetyin tilalle. (Laaksonen, Niskanen & Ollila 2012, 47–52.)

Muutostilanteessa ihmiset toimivat usein tietyllä itselleen ominaisella tavalla: esim. tasoittaja, sovitteluhakuinen, ongelmanratkaisija, vetäytyvä tai sotainen. Muutosta voisi helpottaa tekemällä ongelmista tavoitteita. Näiden tavoitteiden tulisi olla myös kiinnostavia ja konkreettisia. Usein helpottaa, jos on mahdollisuus arvioida saavutettuja välitavoitteita. Henkilöstön on helpompi uskoa tavoitteeseen kun heille on selvää, miten tavoite tullaan saavuttamaan. Asioiden eteneminen ja välitavoitteiden saavuttaminen auttavat työntekijöitä saavuttamaan varsinaisen tavoitteen. Tärkeää on tarjota henkilöstölle tilaisuuksia vaikuttaa muutokseen kaikissa etenemisvaiheissa. Usein helpottaa myös se, että muutos tuodaan osaksi päivittäistä arkea. Tärkeää on oivaltaa muutoksen tuomat uudet mahdollisuudet. (Laaksonen ym. 2012, 47–52; Luomala 2008.)

Oppivan organisaation toimintamalli perustuu muutokseen koko organisaation toiminnassa ja toiminnan muutos edellyttää kollektiivista oppimisprosessia. Organisaation oppiminen ja kehittyminen vaativat yhteisöllisyyttä, yhteistyötä ja yhteisen tiedon jakamista. Organisaation jäsenille on tärkeää muodostua yhteinen tavoite ja halua kehittää ja innovoida toimintaa yhdessä tavoitteen suuntaiseksi. (Sarala & Sarala 2001, 41–43; Jarvis, Holford & Griffin 1998, 125–129; Viitala 2005, 175–179.)

2.3 Yhteisöllinen oppiminen ja aikuisen tapa oppia

Yhteisöllinen oppiminen tukee oppimista ja kehittää yksilön identiteettiä. Wenger (1999, 45–46) vie ajatuksensa organisaation oppimiseen, jossa kehitetään asiantuntijuutta esimerkiksi työyhteisössä. Erilaisia yhteisöjä on kaikkialla ja ihmiset osallistuvat elämänsä aikana niistä moniin, esimerkiksi työpaikka, koti ja harrastustoiminta. Wenger (45–46) näkee osallistumisen ehdottomana pääperiaatteena oppimiselle ja toteaa, että oppiminen on erottamaton osa käytäntöä. Myös vuo-

rovaikutuksessa oleminen toisten ja ympäröivän maailman kanssa sekä oman suhtautumisen säätely ovat oppimista, joka tukee yhteisöllistä oppimista (Wenger 1999, 45–46). Yhteisöllisellä oppimisella on voimakas ydin, mutta oppiva yhteisö mahdollistaa myös erilaisten näkökulmien vuorovaikutuksen, koska tätä kautta asioille löytyy uudenlaisia merkityksiä ja näin myös uuden tiedon luominen mahdollistuu (Wenger 1999, 225–228).

Yhteisöllä on yhteinen intohimo ja sitoutuminen. Lisäksi yhteisö tunnistaa oman asiantuntijuutensa, jota kautta sosiaalinen osallistuminen tukee jaetun asiantuntijuuden ja ammatillisuuden kehittymistä. Wengerin (1999, 47–49) mukaiset yhteisöt ovat voimassa niin kauan kuin heillä riittää kiinnostusta tiettyä valitsemaansa asiaa kohtaan. Oppiminen on ensisijaisesti ihmisen kykyä neuvotella asioiden merkityksestä, mikä tapahtuu aina sosiaalisissa yhteisöissä. Osallistuminen on monimutkainen prosessi, joka yhdistää tekemisen, keskustelun, ajattelun, tuntemisen ja kuuluvuuden. Osallistuminen muokkaa tätä kautta yksilön kokemusta ja myös yhteisöjä, jolloin muutos tapahtuu molempiin suuntiin. Yhteisöllisessä oppimisessa luodaan muoto, jonka kautta osoitetaan ymmärrys jonkin asian merkityksestä. (Wenger 47–57.)

Aikuisen tapaa oppia on tutkittu aikaisemmissa tutkimuksissa. Placklén ym. (2014) sekä Virtasen ja Tynjälän (2008) tutkimuksissa sosiaali- ja terveystieteen opiskelijat korostivat opintojen käytännölläheisyyttä. Opiskelijat kokivat ymmärtävänsä asioita paremmin tosielämän esimerkkien kautta ja korostivat opettavien asioiden konkreettista esittämistapaa (Placklé ym. 2014; Virtanen & Tynjälä 2008). Placklén ym. (2014) ja Huangin (2005) tutkimuksissa korostui myös opettajan tuen merkitys oppimisessa. Opiskelijat kokivat, että opettajan rooliin kuuluu taito uskoa ja luottaa opiskelijaan, helppo lähestyttävyyys sekä keskustelutaidot (Placklé ym. 2014; Huang 2005).

Virtasen ja Tynjälän (2008) tutkimuksessa selvisi, että työpaikalla oppiminen toimii parhaiten sosiaali- ja terveystieteen opinnoissa. Opiskelijat kokivat, että koulussa ja työpaikalla oppiminen kuuluivat tiiviisti yhteen sosiaali- ja terveystieteen opinnoilla (Virtanen & Tynjälä 2008). Placklé ym. (2014) tutkimuksessa opiskelijat korostivat oppimisen omaehtoisuutta. He halusivat selvittää ongelmia toistensa tukemana ja näkivät yhteistyön sekä vuorovaikutuksen oman opiskelijaryhmän kanssa tärkeäksi. Oppimisympäristön tulisi olla keskusteleva, jotta se tukisi opiskelijoiden osallisuutta. Lisäksi opiskelijoiden näkemyksissä korostui opettajan kyky keskustella opiskelijoiden kanssa ja

taito dialogiseen keskusteluun (Placklé ym. 2014). Steinerin, Hewettin, Floydin, Lewisin & Walkerin (2010) tutkimus antoi samansuuntaisia tuloksia. Hoitajiksi opiskelevat aikuisopiskelijat kokivat myös erityisen tärkeäksi mahdollisuuden vaikuttaa omaan opintoihinsa sekä toisten opiskelijoiden kokemuksista oppimisen. Lisäksi he korostivat opiskelijakeskeisyyttä sekä aktiivista osallistumista (Steiner ym. 2010).

Placklén ym. (2014) tutkimuksessa sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat kokivat tärkeäksi rakentaa itse omat oppimisensa tavoitteet, jotka vastaavat heidän tarpeisiinsa ja kiinnostuksen kohteisiinsa. Oppimisympäristön vaikutuksen katsottiin olevan parhaimmillaan, kun se tuki opiskelijoiden aktiivista osallistumista (Placklé ym. 2014). Hobley (2015) tutkimus korostaa oppimisympäristön merkitystä enemmän kuin varsinaisia opetusmetodeja. Oppimisympäristön kautta voi vaikuttaa siihen, miten opetus järjestetään siten, että opiskelijat hyötyisivät opetuksesta mahdollisimman paljon (Hobley 2015). Huangin (2005) tutkimus aikuisopiskelijoiden oppimisesta korostaa kykeneväisyyden ja pystyvyyden tiedostamisen merkitystä oppimisprosessissa. Aikuisopiskelijan täytyy uskoa itseensä ja luottaa omaan osaamiseensa. Aikuisopiskelijat haluavat olla tietoisia siitä, miksi he opiskelevat jotain asiaa. Clarkin & Rossiterin (2006) tutkimus esittää oppimisen edistämiseksi tarinan kerrontaa. Aikuisopiskelijoilla on paljon omaa elämäkokemusta, joten oman tarinankerronnan avulla oppiminen voi tehostua ja opiskelija saa itse samalla tietoa omasta oppimisestaan ja kehittymisestään (Clark & Rossiter 2006).

3 ICF-LUOKITUS KUNTOUTUKSESSA

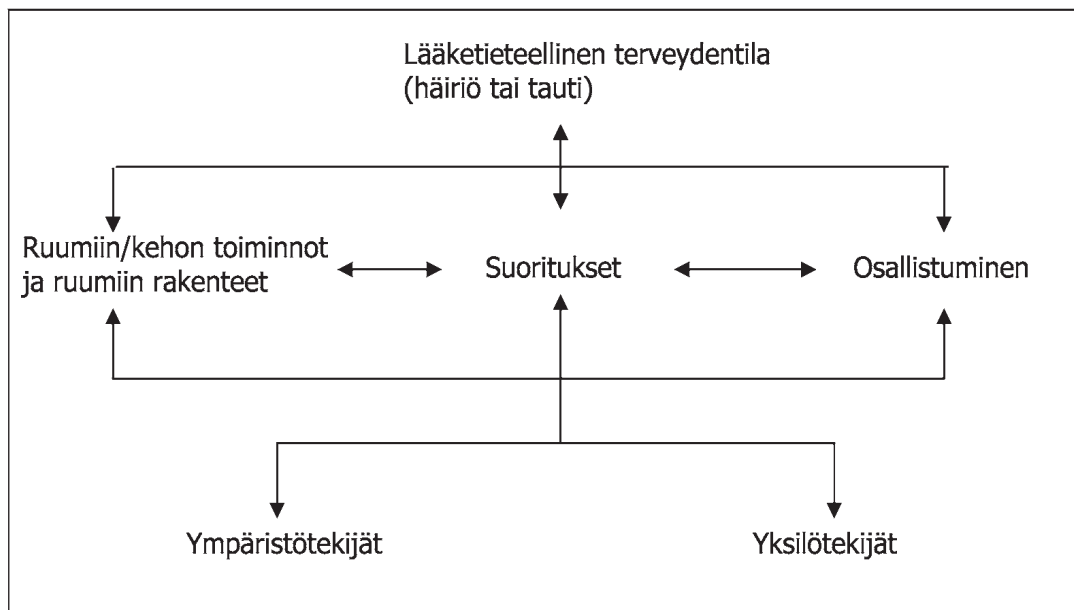
Kuntoutuspalveluista huolehtii Suomessa sosiaali- ja terveydenhuolto, Kansaneläkelaitos (Kela) sekä liikenne- ja tapaturmavakuutusjärjestelmä. Kelan kuntoutus on lakisääteistä ja se on tarkoitettu henkilöille, joilla on vähintään vuoden kestävä kuntoutustarve sairauden tai vamman johdosta. (Järvikoski ym. 2009.) Kuntoutusprosessin eri vaiheissa on tärkeä huomioida kuntoutujan toimintaan ja osallistumiseen vaikuttavat tekijät, minkä vuoksi ICF- luokituksen käytön lisääminen on tärkeää.

3.1 ICF: Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus

Maailman Terveysjärjestö WHO:n (World Health Organization 2004, 3-10) mukaan toimintakyvystä on olemassa useita luokittelumalleja. 2000-luvulla on yleisesti ollut käytössä WHO:n toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus, ICF (Kuva 1). ICF- luokitus sisältää kaikki näkökulmat ihmisen terveyteen liittyen. ICF jäsentää tietoa ihmisen toimintakyvystä mie-lekkäällä ja helpolla tavalla yhdistäen toimintakyvystä saadun tiedon eri osiinsa. ICF- kirja (WHO 2004, 3-10) esittelee yhtenäisen, kansainvälisesti sovitun kielen ja viitekehyksen kuvata toiminnallista terveydentilaa. ICF:n yksi tavoite on tarjota järjestelmällinen koodausmenetelmä so-siaali- ja terveydenhuollon tietojärjestelmiä varten (WHO 2004, 3-10).

Yksilön toimintakyky ja toimintarajoitteet käsitetään ICF- luokituksessa lääketieteellisen terveydentilan ongelmien sekä yksilötekijöiden ja ympäristötekijöiden dynaamiseksi vuorovaikutukseksi. ICF:n mukaan toimintakykyä arvioitaessa on otettava huomioon kuntoutujan ja/tai hänen läheisensä arvio sekä ammattihenkilön tekemä arvio. ICF- luokitus koostuu kahdesta osasta: ensimmäinen osa käsittelee toimintakykyä ja toimintarajoitteita ja toinen osa kontekstuaalisia tekijöitä. Ensimmäinen osa sisältää ruumiin- ja kehontoiminnot, ruumiinrakenteet, suoritukset ja osallistumisen osa-alueet. Toisen osan osa-alueet ovat ympäristötekijät ja yksilötekijät. (WHO 2004, 7-8.)

ICF- luokitus sisältää järjestelmällisen koodimenetelmän, joka on tehty terveydenhuollon tietojärjestelmiä varten. ICF on tarkoitettu toiminnallisen terveydentilan koodaamiseen. ICF- luokituksessa on kaksi osaa, joiden jokaista osa-aluetta vastaavat tietyt kuvauskohteet. Käyttäjän tarpeen mukaan voidaan jokaisessa luokitusportaassa käyttää niin montaa kuvauskohdetta kuin on tarpeen. Kuvauskohteet voivat olla toisistaan riippumattomia tai yhteydessä toisiinsa. Yleisten koodaussääntöjen käyttäminen on välttämätöntä, jotta ICF- luokituksesta saadaan tietoa eri käyttötarkoituksiin. (WHO 2004, 215–221.)



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

3.2 Moniammatillinen työryhmä

Toimintakyvyn edistäminen on tavoitteena kuntoutuksessa, jolle on tyypillistä moniammatillisuus. Moniammatillinen työryhmä työskentelee yhdessä hyödyntäen toistensa ammattitaitoa ja seuraa kuntoutujan tavoitteiden asettelua ja toteutusta. Päämääränä on toimia yhdessä asiakaslähteisesti kuntoutujan hyväksi siten, että eri ammattiryhmien tekemät arvioinnit ja mittaukset täydentävät toisiaan. (Smolander & Hurri 2004; Paltamaa ym. 2011.) Eri ammattiryhmien yhteinen ote työhön edesauttaa kuntoutuksen tuloksellisuutta (Valtiontalouden julkaisu 2009).

Vaikeavammaisilla kuntoutujilla moniammatilliseen työryhmään kuuluu lääkäri, neuropsykologi tai psykologi, sairaanhoitaja tai terveydenhoitaja, fysioterapeutti, toimintaterapeutti, puheterapeutti, sosiaalityöntekijä tai sosionomi (AMK). Edellisistä ammattihenkilöistä valitaan vähintään kolme, jotka toimivat kuntoutujan kanssa läheisesti yhteistyössä. Yksilöllisen tarpeen mukaan voidaan hyödyntää myös muiden erityistyöntekijöiden palveluita. (Kela avo- ja laitosmuotoisen

kuntoutuksen standardi 2010.) Moniammatillisuudella siis tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden työskentelyä yhdessä siten, että tieto ja osaaminen jaetaan mahdollisimman hyvin kuntoutujan parhaaksi (Kontio 2010).

3.3 ICF työkaluna moniammatillisessa yhteistyössä

ICF- luokituksen käyttöä on tutkittu terveydenhuollossa useissa kansainvälisissä katsauksissa (Allet ym. 2008; Jelsma 2009; Cerniauskaite ym. 2010; Fayed ym. 2011; Wiegand ym. 2012; Álvarez 2012). Aikaisemmin julkaistut katsaukset ovat olleet pääasiassa kuvailevia ilman järjestelmällistä tiedonhakua tai meta-analyysiä. Kuvailevissa katsauksissa ICF:n käytön merkityksen on arvioitu olevan terveydenhuollon tai kuntoutuksen kannalta myönteinen (eli toimintaa kehittävä) tai kielteinen (eli toimintaa hankaloittava) tai sitten ICF:n käyttö on koettu ristiriitaiseksi eli siinä on nähty sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä. ICF:n voidaan sanoa olevan yleisesti tunnettu mutta tähän mennessä vähän käytetty terveydenhuollon ammattihenkilöiden keskuudessa. Alletin ym. (2008), Faydin ym. (2011) ja Wiegandin ym. (2012) katsauksissa ICF:n käyttöä pidettiin terveydenhuollon tai kuntoutuksen toimintaa kehittäväenä. Wiegandin ym. (2012) järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen perusteella ICF edisti moniammatillisen työryhmän kommunikointia ja dokumentointia sekä selvensi ydinosaamista. Lisäksi he arvioivat, että ICF:n leviäminen sekä terminä että käsitteenä kuntoutuksen alueella oli ollut menestyksekkästä. Fayed ym. (2011) käsittelivät ICF:n yhdistämissääntöjä kirjallisuuskatsauksessaan vuosilta 2001–2008. Tutkimuksessa tuotiin esille yhtenäisen kielen merkitys toimintakyvyn rajoitteiden kuvaamisessa ja keskustelussa sekä se, että ICF on WHO:n pyrkimys tarjota tämä standardoitu kieli toimintakyvyn kuvaamiseen. (Fayed ym. 2011.) Alletin ym. (2008) kirjallisuuskatsauksessa arvioitiin, että ICF on kliinisesti relevantti fysioterapeuttien työssä.

Cerniuskaiten ym. (2010) ja Álvarezin (2012) katsauksissa ICF:n käyttöä pidettiin vastakkaisena eli terveydenhuollon tai kuntoutuksen toimintaan hankaloittavana tai jopa toimintaan epäsopevana. Cerniauskaiten ym. (2010) katsauksen mukaan ICF:n juurruttamista ei ole juurikaan tutkittu, joten edelleenkin ei ole tietoa ICF:n konkreettisista hyödyistä moniammatillisen työryhmän jäsenille ja potilaille. Álvarezin (2012) kirjallisuuskatsauksessa arvioitiin, että ICF:ssä oli liian monimutkainen rakenne ja sen soveltuvuus psykiatristen potilaiden hoitoon oli kyseenalainen.

Jelsman (2009) katsauksessa ICF:n käytössä terveydenhuollossa ja kuntoutuksessa nähtiin sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä. Sen mukaan ICF:llä oli merkitystä tiedon käsitteellistämässä sekä tiedon keräämisessä ja sen edelleen prosessoinnissa. ICF tarjosi myös yleisen viitekehyksen terveydenhuollon ammattilaisille sekä edisti henkilökunnan koettua tyytyväisyyttä ja kuntoutuji- en tavoitteiden asettamista. Katsauksessa raportoitiin kuitenkin, että henkilökunnan arvion mu- kaan ICF:n osallistumisen kategoriat koettiin vaikeiksi ja luokituksessa esiintyi päällekkäistä koodausta. Lisäksi ICF koettiin kokonaisuutena puutteelliseksi. ICF oli katsauksen mukaan käy- tössä vain harvoissa Afrikan alueen kehitysmaissa. (Jelsma 2009.)

Kirjallisuuskatsauksien lisäksi ICF:n osa-alueiden käyttöä ja juurruttamisen edistymistä on tar- kasteltu useammassa kehittämistutkimuksessa (Steiner ym. 2002; Rentsch ym. 2003; McIntyre & Tempest 2007; Martinuzzi ym. 2008). Myös näissä kehittämistutkimuksissa on havaittu saman- suuntaisia tuloksia kuin aikaisemmin kuvatuissa katsauksissa eli ICF:n käytössä havaitaan sekä toimintaa kehittäviä että toimintaa hankaloittavia tekijöitä. Rentschin ym. (2003) mukaan mo- niammatillisen työryhmän ensimmäiset kokemukset ICF:n käyttöönotosta olivat myönteisiä. Tutkimuksen mukaan ICF on maailmanlaajuisesti arvokas työväline terveyttä koskevan tiedon keräämiseen ja analysointiin. Kirjoittajien arvion mukaan kuntoutuspalaverien sisällöt ja organi- sointi olivat myös parantuneet huomattavasti. Niin ikään henkilökunnan välinen kommunikointi ja dokumentointi oli kehittynyt, ja voitiin todeta, että ICF helpotti tavoitteiden luomista ja inter- venttioiden suunnittelemista. (Rentsch ym. 2003.)

Steinerin ym. (2002) kehittämistutkimuksessa todettiin, että ICF:n osa-alueiden käyttö lisäsi joh- donmukaisuutta, paransi eri ammattiryhmien välistä kommunikointia ja edisti moniammatillista vastuullisuutta. McIntyre ja Tempest (2007) totesivat johtopäätöksissään, että ICF on kansainvä- lisesti tunnistettu, kokonaisvaltainen ja moniammatillinen viitekehys. ICF nähtiin kuitenkin risti- riitaisena: osittain käyttäjäystävällisenä ja näyttöön perustuvana kuntoutuskäytäntönä ja osittain paluuna tautikeskeiseen luokitukseen. Kirjoittajien mukaan ICF:n käytöstä on kerätty vähän käyttäjäkokemuksia. (McIntyre & Tempest 2007.)

Martinuzzin ym. (2008) kehittämistutkimuksessa moniammatilliset työryhmät osallistuivat kurs- sille ja työpajatoimintaan, joiden tarkoituksena oli selvittää ICF -luokituksen soveltuvuutta ja

vaikut-tavuutta. Osallistujista suurin osa (72 %) koki muun muassa, että luokituksen käyttö vaatii paljon aikaa, ja noin puolet (48 %) koki sen liian monimutkaiseksi ja harjoittelua vaativaksi (40 %). Osallistujista kuitenkin melkein kaikki (96 %) olivat sitä mieltä, että kaikki ammattiryhmät voivat käyttää ICF:ää ja sitä myös pitäisi käyttää. Osallistujista hieman yli puolet (56 %) arvioi, että ICF:ää voisi käyttää oman tiimin toiminnassa, mutta vain harva (20 %) arvioi, että sitä voisi käyttää kokouksien aikana. Osallistujista noin kolmasosa (29 %) käyttäisi ICF:ää toiminnassa, jossa kuntoutujat siirtyvät palvelusta toiseen ja vain viidesosa (17 %) käyttäisi luokitusta kuntoutusprosessia suunniteltaessa. Osallistujista kaksi kolmasosaa (64 %) arvioi, että luokituksen käyttö auttaa moniammatillisen työryhmän yhtenäisen kielen ja lähestymistavan omaksumisessa ja yli puolet (56 %) arvioi luokituksen käytöstä olevan hyötyä resurssien uudelleenmäärittelyssä ja työnjaossa. (Martinuzzi ym. 2008.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että aikaisempien, pääasiassa kuvailevien katsausten ja kehittämistutkimusten perusteella terveydenhuollon ja kuntoutuksen ammattilaisten käsitykset ja kokemukset ICF:n hyödyistä ja käytettävyydestä olivat hyvin erilaisia ja osittain myös ristiriitaisia. Aikaisempien tutkimustulosten perusteella on vaikea sanoa, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet ICF:n käyttöönottoon tai sen käyttämättömyyteen. Tarvitaan lisää tutkimuksia, jotka selvittävät terveydenhuollon ja kuntoutuksen ammattihenkilöiden kokemuksia siitä, mitkä tekijät ICF-koulutuksessa ja heidän oppimistavoissaan edesauttavat ICF-luokituksen juurtumista käytännön työhön.

4 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TARKOITUS JA TARKENTAVAT KYSYMYKSET

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on saada vastaus siihen, miten Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä työskentelevät moniammatillisten työryhmien jäsenet kokevat oppivansa parhaiten ICF-luokitusta.

Kehittämistehtävän tarkoitukseen vastataan seuraavan tarkentavan kysymyksen avulla:

Miten Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä työskentelevät moniammatillisten työryhmien jäsenet kokevat oppivansa parhaiten ICF-luokitusta?

5 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TOTEUTUS

Tässä kehittämistehtävässä tutkimusmetodiksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi, koska sen avulla voidaan tarkastella työntekijöiden kokemuksia oppimisesta järjestelmällisesti. Schreierin (2012) mukaan laadullinen sisällönanalyysi on metodi, jonka avulla pyritään laadullisessa aineistossa ilmenevien merkitysten systemaattiseen kuvaamiseen. Menetelmällä saadaan kuitenkin ainoastaan järjestettyä kerätty aineisto johtopäätösten muodostamista varten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Schreierin (2012) mukaan kuvaaminen tehdään määrittämällä aineistosta erilaisia osioita. Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkimuskysymys määrää näkökulman, jonka pohjalta aineistoa lähdetään tutkimaan. Tarkoituksena ei ole kuvata kaikkia mahdollisia aineistossa ilmeneviä asioita ja niiden mahdollisia merkityksiä. Tämä on tärkeä ero suhteessa muihin laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiin. Laadullinen sisällönanalyysi on systemaattinen, joustava ja aineistoa tiivistävä metodi. □Aineiston rajauksen täytyy olla perusteltu ja johdonmukainen. (Schreier 2012).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ensimmäiseksi materiaalista tunnistetaan tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä osia (Schreier 2012). Tuomi ja Sarajärven (2009, 108–112) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan nähdä kolmivaiheisena prosessina: 1. aineiston pelkistäminen, 2. aineiston ryhmittely ja 3. teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistämässä informaatio voidaan joko tiivistää tai pilkkoa pienempiin osiin. Analyysiyksikkö tulee määrittää ennen analyysin aloittamista. Kyseessä voi olla yksittäinen sana tai lause. Aineiston ryhmittelyssä etsitään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden perusteella muodostetaan luokkia. Luokittelu tiivistää aineistoa. Alaluokka nimitys on käsitteiden ryhmittelylle ja yläluokka tarkoittaa alaluokkien ryhmittelyä. Teoreettisten käsitteiden luomista eli käsitteellistämistä jatketaan luokituksia yhdistelemällä niin pitkään kuin se on aineiston kannalta mahdollista. Sisällönanalyysin tarkoituksena on tulkinnan ja päättelyn kautta saada konkreettinen näkemys tutkitavasta ilmiöstä. Tuloksissa kuvataan luokittelujen perusteella muodostuneet käsitteet ja niiden sisällöt. Johtopäätöksiä muodostettaessa pyritään selvittämään, mitä merkityksiä asioilla on tutkittaville (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 108–112).

5.1 Aineiston hankinta

Aineistonkeruu toteutettiin 26.10–30.11.2015 välisenä aikana. Työntekijöillä oli viisi viikkoa aikaa vastata kyselyyn ja kahdestakymmenestä henkilöstä kuusitoista (n=16) palautti vastauslomakkeen määräaikaan mennessä. Kyselyn lähtökohtana olivat työntekijöiden omat kokemukset ICF- luokituksen oppimisesta ja sen siirtymisestä omaan työhön. Tässä kehittämistehtävässä hyödynnettiin laadullista avoimista kysymyksistä koostuvaa osiota, jossa oli kaksi eri kysymystä koskien työntekijöiden kokemuksia seuraavista asioista: ICF- koulutuksen eteneminen, ICF- koulutuksessa käytettävät menetelmät, omaa oppimista edistävät tekijät sekä ICF:n siirtyminen käytäntöön.

Kehittämistehtävään osallistui yhteensä 16 (n=16) työntekijää, jotka työskentelevät moniammatillisissa tiimeissä Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä. Työntekijät edustivat seuraavia ammattiryhmiä: lääkärit (n=2), sairaanhoitajat (n=4), fysioterapeutit (n=3), toimintaterapeutit (n=1), psykologit (n=1), sosiaalityöntekijät (n=3), seksuaaliterapeutit/ uroterapeutit (n=1) sekä ravitsemusterapeutit (n=1). Työntekijöistä naisia oli neljätoista (n=14) ja miehiä kaksi (n=2) ja he olivat iältään 33–60-vuotiaita. Työntekijät olivat työskennelleet Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä 5-20 vuotta.

5.2 Aineiston analyysi

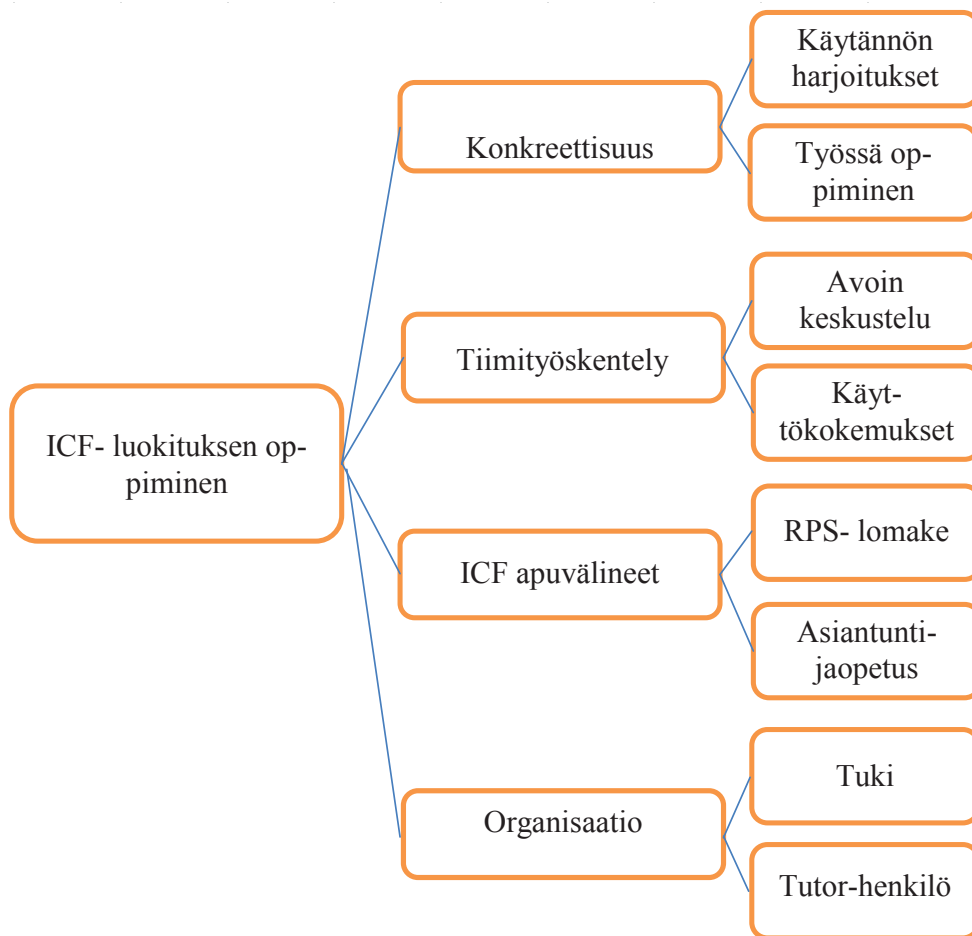
Analyysivaiheessa työntekijöiden vastaukset kirjattiin aluksi kyselylomakkeen kysymysten (Liite 1) mukaisesti litteroituun muotoon (Liite 2). Jokaiselle työntekijälle annettiin numerotunnus 1-16. Litteroitu aineisto luettiin useita kertoja läpi tarkoituksena löytää ilmiön kannalta merkittävää tietoa. Tämän jälkeen aineisto pelkistettiin siten, että aineisto tiivistettiin pienempiin osiin analyysiyksikön mukaisesti. Aineisto tiivistyi entisestään luokitteluvaiheessa, jossa aineistosta etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Käsitteellistäminen tapahtui yhdistelemällä luokituksia, jolloin aineistosta syntyi ylä- ja alaluokkia. Tämän jälkeen tutkittavasta ilmiöstä oli mahdollista luoda konkreettinen näkemys tulkinnan ja päättelyn avulla. Merkitykselliset kohdat valikoituivat tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimus-

kysymyksen perusteella. Litteroiduista osioista valittiin kuvaavimpia autenttisia ilmauksia suhteessa tutkimuskysymykseen.

6 TULOKSET

Kehittämistehtävässä aineiston tarkastelu rajattiin työntekijöiden kokemuksiin siitä, miten he oppivat parhaiten ICF- luokitusta. Litteroidun aineiston perusteella muodostui neljä eri yläluokkaa (Kuva 2): Konkreettisuus, tiimityöskentely, ICF apuvälineet ja organisaatio. Ensimmäinen yläluokka oli konkreettisuus, jonka alaluokiksi valikoituivat käytännön harjoitukset ja työssä oppiminen. Toinen yläluokka oli tiimityöskentely ja sen alaluokiksi muodostuivat avoin keskustelu ja käyttökokemukset. Kolmas yläluokka oli puolestaan ICF apuvälineet ja sen alaluokkina olivat RPS- lomake ja asi-antuntijaopetus. Neljänneksi yläluokaksi valikoitui organisaatio, mikä jakautui tukeen ja tutor-henkilöön.



KUVA 2. ICF- luokituksen oppiminen

6.1 Konkreettisuus

Työntekijöiden kokemuksissa korostui vahvasti **käytännön harjoitukset**, jonka kautta työntekijät uskoivat oppivansa ICF- luokitusta paremmin. Teoriatyyppinen opetus ilman käytännönläheisyyttä osoittautui työntekijöiden kokemuksissa heikoksi tavaksi oppia uusia asioita. Myös käytännön esimerkit aiheesta tukivat konkreettista lähestymistapaa oppimisessa. Työntekijät kokivat,

että käytännön harjoittelun kautta ICF:n olisi myös mahdollista juurtua osaksi työtä, koska konkreettinen harjoittelu antaa välineitä työelämään. (Kuva 2).

”Käytännön harjoituksia lisää, esim. olemassa olevan kuntoutuspalautteen muokkaaminen ”ICF- muotoon”.” 10

”Käytännön esimerkkitalanteiden miettiminen varmaan olisi hyvä keino harjoitella.” 13

”Ainakin asioiden harjoittelu olisi tärkeää – tekemällä oppii.” 16

Työntekijät kokivat ICF- asioiden oppimista edistäväksi tekijäksi **työssä** tapahtuvan konkreettisen **oppimisen**. Työntekijät kokivat tärkeäksi konkreettisesti kokeilla ICF- luokitusta työvälineenä omassa työssään. Monipuolinen työnkuva ja työ ylipäättään myös mahdollistivat tiedon soveltamisen päivittäiseen toimintaan ja sen hyödyntämisen käytännössä. Työntekijät halusivat myös löytää oppimastaan heti yhteyksiä omaan asiakaskuntaansa. ICF:n juurtumisen kannalta tärkeäksi koettiin myös työn luoma ”pakko” käyttää luokitusta.

”Teoriasta käytäntöön käytännön kokemusten pohjalta, käytännön esimerkkejä, harjoittelua ”omien” asiakkaiden kanssa.” 3

”Kokeilua esim. ensin tietyn tuotteen kuntoutujien haastattelussa.” 7

”Luomalla kuntoutuskertomuspohjan, joka ”pakottaa” sitä noudattamaan.” 8

”Kirjataan ensin lomakkeelle --> yhdistetään kuntoutujan muihin papereihin --> kulkee hoitajakson ajan mukana. Mahdollisimman pian käytäntöön.” 9

”Käytännön esimerkkitalanteiden miettiminen varmaan olisi hyvä keino harjoitella.” 13

”Ainakin asioiden harjoittelu olisi tärkeää – tekemällä oppii.” 16

6.2 Tiimityöskentely

Tiimityöskentelyn rooli nousi tärkeäksi oppimista edistäväksi tekijäksi. Erityisesti avoin keskustelu koettiin positiiviseksi, koska sitä kautta oli mahdollista keskustella yhdessä moniammatillisesti ICF- luokitukseen liittyvistä ongelmakohtista. Myös pari- ja ryhmätyöskentely sekä työskentely ammattiryhmittäin että tiimeittäin moniammatillisesti koettiin edistäviksi tekijöiksi oppimisen kannalta. Työntekijät kokivat, että avoimen keskustelun kautta olisi mahdollista sopia yhtenäisistä käytännöistä sekä tuoda esiin erilaisia näkökulmia ICF:n käytännön toteutukseen liittyen. Itseopiskelu koettiin tehottomaksi keinoksi oppia ja siihen ei ollut myöskään aikaa.

Avoin keskustelu mahdollistaa myös osaltaan ICF:n käyttöä työvälineenä ja mahdollistaa yhteisen keskustelun siitä. (Kuva 2).

”Pienryhmä/parityöskentelyä, tiimissä. Omaa oppimistani edistää käytäntö, keskustelut ongelmakohdista.” 3

”Useamman kerran case-esimerkkien pohjalta harjoittelu ja niiden läpikäyminen tiimissä tai ammattiryhmittäin sekä yleensä ICF- asioiden läpikäyminen.” 7

”Harjoittelua pienissä, ehkä oman ammattiryhmän jäsenien kanssa, ryhmissä.” 9

”Mielestäni eteneminen tulisi tapahtua hyvin konkreettisesti esimerkein ym. Ryhmä-/parityöskentely voisi tukea oppimista, ainakin se olisi hausempaa kuin yksin puurtaa.” 15

Työntekijät arvioivat myös kollegoiden aikaisemmat ICF käyttökokemukset arvokkaaksi oman oppimisen lähteeksi. Lisäksi erialiset tapausesimerkit ICF:n käytöstä toimivat hyvänä apuvälineenä oppimisen tueksi. Työntekijöiden oli vaikea ymmärtää, miten ICF:ää voisi hyödyntää omassa käytännön työssä, jonka vuoksi aikaisemmat käyttökokemukset olivat oppimisen kannalta tärkeitä. Käyttökokemuksien kautta sai myös uskoa siihen, että ICF voisi toimia konkreettisesti asiakastyössä.

”Uskoisin, että oppimistani edistäisi se, että kävisimme läpi tapausesimerkkejä, joissa ICF- luokitusta on hyödynnetty ja kuuluisimme, miten sitä käytännössä on hyödynnetty. Niin ja miten itse kukin on sitä täällä talossa hyödyntänyt.” 1

”Tapausselostuksia ja niistä luotuja ICF- kehyksen mukaisia kuntoutuskertomuksia malleiksi.” 8

6.3 ICF apuvälineet

Työntekijät nostivat ICF apuvälineiden käytön, erityisesti RPS- lomakkeen hyödyntämisen, olennaiseksi osaksi omaa oppimistaan. RPS- lomakkeen avulla koettiin olevan mahdollista harjoitella ICF- luokittelua eri osa-alueisiin ja se nähtiin myös keinona syventää ICF- osaamista. Lomakkeen käyttöä ja sitä kautta oppimista koettiin helpottavan sähköisessä muodossa oleva RPS- lomake. Oppimisen kannalta koettiin tärkeäksi, että RPS- lomakkeen käyttöönotto sallisi myös ”virheiden” tekemisen. Työntekijät olivat erityisen epävarmoja siitä, osaisivatko he luoki-

tella kuntoutujan toimintakykyä oikeisiin ICF osa-alueisiin. RPS- lomake nähtiin kuitenkin mahdollisuudeksi hyödyntää ICF- luokitusta konkreettisella tasolla. (Kuva 2).

”RPS- lomake on varmasti hyvä, luokittelut selkiytyvät pikkuhiljaa.” 5

”Esimerkit, käytännön harjoittelu, RPS- lomakkeen käyttöönotto ilman paineita.” 11

”Käyttämällä RPS- lomaketta mahdollisimman paljon ja etenkin jos sen saisi sähköiseen muotoon, niin kaikki voivat täydentää.” 14

Asiantuntijaopetus koettiin erityisesti alkuvaiheessa tärkeäksi osaksi ICF:n oppimista. Työntekijät kokivat saavansa asiantuntijaopetuksen kautta kokonaiskuvan ja käsityksen siitä, mitä ICF on. Tämän kautta oli myös helpompi miettiä ICF:n toteuttamista osana omaa työtä. Oppimisen kannalta oli tehokkainta yhdistää asiantuntijaluentoön käytännön harjoituksia sekä keskustelua ammattiryhmittäin tai moniammatillisissa tiimeissä. Työntekijät korostivat oppimisen kannalta olevan tärkeää, että kaikki pääsevät osallistumaan asiantuntijaopetukseen ja ICF- koulutukseen. ICF:n koettiin olevan silloin mahdollista juurtua, kun kaikki olivat siitä tietoisia.

”Muutaman kerran intensiivinen ns. oppitunti, mikä sisältäisi sanallista opetusta ja käytännön harjoituksia yhdessä ja yksin tehden. Opetuksen ja ohjauksen jälkeen ICF otettaisiin käyttöön.” 4

”Kaikki koulutetaan, kaikki ottaa samaan aikaan käyttöön, tekemällä oppii.” 5

”Käytännön harjoitukset oman ammattiryhmän kanssa ja asiaan perehtyneen henkilön kanssa.” 12

6.4 Organisaatio

Työntekijät toivat esiin kokemuksissaan, että esimiesten ja koko organisaation tuki on tärkeää ICF:n oppimisen kannalta. Organisaation tehtäväksi nähtiin tukea ja mahdollistaa työntekijöiden oppiminen. Työntekijät kokivat tärkeäksi palautteen saannin omasta ICF oppimisestaan, jonka he näkivät organisaation tehtäväksi. Työntekijät kaipasivat varmuutta omaan oppimiseensa ja toimintaansa, jonka he kokivat tulevan saamansa palautteen kautta ja yhteisöllisen oppimisen kautta. Myös organisaation jatkuva seuranta edistäisi ICF:n oppimista ja käyttöä osana omaa työtä. Työntekijät kokivat, että ilman organisaation sitoutumista, yhteisöllisyyden luomaa tukea ja palautetta ICF ei siirry konkreettiseksi välineeksi työelämään. Lisäksi organisaation johdon odotet-

tiin antavan aikaa ICF:n oppimiseen työajalla. Työntekijät korostivat, että ICF:n oppiminen ei tapahdu itsestään siten, että sen voisi nopeasti ottaa käyttöön ilman huolellista perehtymistä. (Kuva 2).

”Ennen kaikkea työnantajan toimesta rauhassa opiskella, oppia ja sisäistää ICF.” 4

”Oman ammattiryhmän sisällä sopia, että sitä aletaan toteuttaa ja säännöllinen seuranta (esimiehen kanssa), onko toteutettu, mikä on ollut vaikeaa, tarvitseeko muuttaa jotain, että ICF alkaisi ”elämään” käytännön työssä, eikä unohtuisi välillä.” 12

Organisaation johdon toivottiin järjestävän työntekijöiden käyttöön tutor-henkilö, jonka puoleen voisi tarvittaessa kääntyä ICF- asioissa. Työntekijät kokivat tutor-henkilön lisäävän rohkeutta ICF:n kokeiluun ja mahdollistavan ongelmakohtien selvittämisen yhdessä tukihenkilön kanssa. Tätä kautta ICF voisi siirtyä myös paremmin omaan työhön. Tutor-henkilön olisi hyvä löytyä omasta organisaatiosta, jolloin häneen on helppo olla tarvittaessa yhteydessä. Lisäksi työntekijät kokivat, että tutor voisi tarvittaessa antaa lisätietoa ICF- osa-alueista ja olla apuna ICF- luokittelussa.

”RPS- lomakkeen hyödyntäminen, koulutusta lisää, oma tutor käytössä tarvittaessa, kirjaaminen kiinnostaa.” 3

”Tarvittaessa ohjaus, tukihenkilö ”helpdesk”.” 6

6.5 Tulosten johtopäätökset

Kehittämistehtävä kohdistui siihen, miten Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä työskentelevät moniammatillisten työryhmien jäsenet kokevat oppivansa parhaiten ICF- luokitusta. Työntekijöiden ICF- oppimisessa korostuu käytännönläheisyys johtuen halusta saada konkreettisia ICF- työvälineitä omaan työhön. Käytännön harjoitusten ja työssä oppimisen kautta ICF voisi juurtua osaksi omaa työtä. Työntekijät kokevat oppimisen alkuvaiheessa asiantuntijaopetuksen tärkeäksi ja siihen yhdis-tetyt käytännön harjoitukset ja keskustelun. Tämän jälkeen työntekijät haluavat kokeilla ICF- luokitusta omassa työssään organisaation tukemana. Työntekijät korostavat RPS- loma-

ketta hyvänä käytännön apuvälineenä ICF:n konkreettiseen toteuttamiseen. ICF:n juurtumiseksi organisaation tuki ja yhteisöllisyys ovat tärkeä osa oppimisprosessia.

7 POHDINTA

7.1 Kehittämistehtävän tulosten pohdintaa

Tässä kehittämistehtävässä korostui koulutuksen merkitys ICF- luokituksen omaksumisen kannalta. Erityisesti jokaisen kuntoutukseen osallistuvan työntekijän kouluttaminen nähtiin tärkeäksi ICF:n oppimisen ja käyttöönoton kannalta. Moniammatillisten työryhmien jäsenet kokivat oppivansa ICF- luokitusta konkreettisella käytännön harjoittelulla ja asiantuntijaopetuksen kautta. Työntekijät korostivat, että itseopiskelu ei olisi välttämättä toimiva menetelmä ICF:n opiskelussa. Tulosta tukee Reedin, Dilferin, Bufkan, Schererin, Kotzén, Tshivhasen ja Starkin (2008) aikaisempi tutkimus. Tutkimuksen tulosten perusteella työpajatyöskentelyn (käytännön harjoitukset) kautta tietämys ICF:stä parani huomattavasti verrattuna alkutilanteeseen. Työpajatyöskentely sisälsi didaktista ohjausta ja käytännön työn huomiointia. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että ohjattu opiskelu (asiantuntijaopetus) oli hyödyllisempää verrattuna itseopiskeluun ICF:n perustietämyksen kannalta. (Reed ym. 2008.)

Reedin ym. (2008) tutkimuksessa työpajatyöskentely toteutettiin moniammatillisissa tiimeissä ja se koettiin toimivaksi menetelmäksi ICF:n oppimisen kannalta. Myös tässä kehittämistehtävässä työntekijät korostivat tiimityöskentelyn merkitystä tärkeänä välineenä oppimisen kannalta. Reedin ym. (2008) tutkimuksesta poiketen tässä kehittämistehtävässä moniammatillisten työryhmien jäsenet korostivat oppimista sekä moniammatillisissa tiimeissä että myös ammattiryhmittäin. Työntekijät kokivat saavansa omalta ammattiryhmältä tukea omaan oppimiseensa ja toisaalta myös näin oli helpompi sopia yhtenäisistä toimintatavoista oman ammattiryhmän sisällä. Myös Wengerin (1999, 241–253) mukaan oppiminen on aina yhteisöllistä, mikä puoltaa yhteisössä tapahtuvaa oppimista. Organisaatio ei voi oppia ilman käytännön yhteisöä ja pääosin oppiminen tapahtuu osallistumalla (Wenger 1999, 241–253).

Valtamon, Rantakömi-Stansfieldin, Sjögrenin ja Piiraisen (2015) tutkimuksen tulosten perusteella ICF- luokitusta on tällä hetkellä vaikeaa käyttää käytännön työssä, jonka vuoksi ICF- koulutuksessa tulisi huomioida myös käytännön harjoittelu työpaikoilla. Juurtumattomuus näkyy ristiriitaisissa näkemyksissä ICF:stä ja epätietoisuutena sen tarkoituksesta ja hyödyistä. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että ICF- koulutuksen järjestäminen on tärkeää ja erityistä huomioita tulisi kiinnittää käytännön harjoitteluun esimerkiksi työpajatoimintaan. Myös Billetin (2006, 16–17) näkemys tukee käsitystä siitä, että työpaikalla tapahtuva oppiminen ja osallistuminen organisaation toimintaan ovat olennainen osa uusien asioiden juurtumista.

Tämä kehittämistehtävä toi esiin samanlaisia tuloksia kuin Valtamon ym. (2015) sekä Rantakömi-Stansfieldin, Valtamon, Sjögrenin ja Piiraisen ym. (2015) tutkimus. Moniammatillisten työryhmien jäsenet kokivat ICF:n juurtuvan osaksi omaa työtä koulutuksen kautta. Käytännön harjoittelu ja työssä oppiminen olivat merkityksellinen osa oppimista. Työntekijät korostivat myös, että koulutus selkeyttäisi heidän käsityksiään ICF:stä. Tällä hetkellä työntekijät kokivat omaavansa hyvin erilaisia käsityksiä ICF- luokituksista ja ne aiheuttivat hämmennystä ICF:n konkreettiseen toteuttamiseen. Työntekijät kokivat esimerkiksi erityisen haasteelliseksi ICF- luokittelun (osa-alueiden määrittäminen). Osa-alueiden määrittäminen moniammatillisessa työryhmässä koettiin haastavaksi myös Mainin ym. (2008) tutkimuksessa. Tässä kehittämistehtävässä asiantuntijaopetus nähtiin tärkeäksi ristiriitaisten käsitysten selventymiseksi.

Wiegandin ym. (2012) järjestelmällisen kirjallisuuskatsauksen mukaan ICF- luokitus on huonosti implementoitunut kuntoutukseen, jonka vuoksi se ilmenee ainoastaan puhetasolla. Tässä kehittämistehtävässä työntekijät kokivat tärkeäksi ICF:n hyödyntämisen työssä, mikä voisi tapahtua RPS- lomakkeen hyödyntämisen kautta. Työntekijöiden mielestä työn kautta oppiminen mahdollistaisi ICF:n sisäistämisen, jolloin se ei olisi enää ainoastaan opittujen fraasien toistamista. Myös Billetin (2006, 16–17) mukaan oppiminen tapahtuu usein työtä tekemällä ja tätä kautta myös työn kehittäminen mahdollistuu.

Moniammatillisten työryhmien kuvailema tapa oppia vastaa myös osaltaan yleisesti aikuisopiskelijoiden tapaa oppia. Tässä kehittämistehtävässä moniammatilliset työryhmät korostivat oppi-

misessaan käytännönläheisyyttä, käytännön esimerkkejä ja kokemuksia ICF- luokituksesta, tutorin mahdollistamaa tukea sekä yhteisöllistä oppimista. Myös Placklén ym. (2014), Virtasen ja Tynjälän (2008), Huangin (2005) sekä Steinerin (2010) tutkimukset tuovat esiin samansuuntaisia näkemyksiä. Aikaisempi tutkimus aikuisen oppimisesta tuo myös vahvasti esiin aikuisopiskelijan oman elämäkokemuksen merkityksen oppimisessa (Clark & Rossiter 2006). Tässä kehittämissä tehtävissä moniammatilliset työryhmät eivät kuitenkaan kokeneet omaa elämäkokemusta ICF:n oppimisen kannalta merkitykselliseksi. Toisaalta he kuitenkin näkivät, että ovat jo aikaisemmin toteuttaneet ICF:n mukaista toimintamallia, mutta eivät nähneet sitä suoranaisesti liittyvän omaan elämäkokemukseensa.

7.2 Organisaation toiminnan pohdintaa

Organisaatiolla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten ICF voisi juurtua osaksi käytännön työtä. Tässä kehittämissä tehtävissä työntekijät kokivat, että organisaation johto painostaa ottamaan ICF- luokituksen nopeasti käyttöön. Työntekijät kuitenkin kokevat, että eivät ole valmiita tähän ilman koulutusta ja riittävää aikaa. Johtamisessa ja organisaatiokäyttäytymisessä voisi hyödyntää organisaatiopsykologista toimintatapaa, joka huomioi työntekijöiden näkemykset uudesta asiasta. Muutostilanteessa tai uuden asian oppimisessa organisaatiopsykologia pyrkii ymmärtämään ihmisten toimintaa työelämässä ja saamaan tietoa ihmisten suhtautumisesta uuteen asiaan. Tätä kautta pyritään kehittämään organisaation toimivuutta uuden asian suhteen. (Juuti 2006, 11–16.) Myös tässä kehittämissä tehtävissä työntekijät kokivat tärkeäksi, että heidän näkemyksiään ja myös kriittisiä ajatuksia ICF:stä kuunnellaan ja huomioidaan.

ICF- koulutuksessa organisaation suhtautuminen muutostilanteeseen vaikuttaa siihen, miten oppimista voi tapahtua. Tässä kehittämissä tehtävissä moniammatilliset työryhmät toivat esiin ajan puutteen ja vaikeuden luopua vanhoista totutuista käytännöistä. Pihlajan (2005) väitöskirjan mukaan organisaation oppiminen vaatii toiminnan ja arvojen muutosta sekä vanhoista rutiineista luopumista. Lisäksi vaaditaan taitoa luoda uutta tietoa sekä kehittää työyhteisöä käytännössä (Pihlaja 2005). Muutosjohtamisen hallitseminen on tärkeä osa organisaation toimintaa. ICF- koulutuksessa ja sen juurtumisessa osaksi työelämään olisi olennaista ottaa työyhteisö aktiivisesti mukaan toiminnan kehittämiseen. Billetin (2006, 16–17) mukaan on tärkeä kiinnittää huomiota siihen, miten työntekijä suhtautuu työhön ja osallistuu organisaation toimintaan. Työntekijöiden

väliset suhteet toisiinsa ja työpaikkaan vaikuttavat olennaisesti oppimiskokemukseen (Billett 2006, 16–17).

ICF- koulutuksessa voisi hyödyntää myös oppivaa organisaatiomallia, jonka tarkoituksena on kehittää osaamista yhteistyössä organisaation jäsenten kanssa. Myös tässä kehittämistehtävässä työntekijöiden kokemusten kautta voidaan todeta, että kollektiivinen oppiminen (tiimityöskentely) on olennaista ICF- koulutuksessa. Työntekijät korostivat käytännönläheisyyttä ICF- koulutuksessa. Oppivassa organisaatiomallissa tämä toteutuu, koska oppimisen ja työn näkökulmat yhdistyvät. Oppivassa organisaatiossa tiedon levittäminen vaatii henkilöstön kykyä kouluttaa toisiaan. (Sarala & Sarala 2001, 41–43; Viitala 2005, 175–179.) Tämä voisi toteutua työpaikalla olevan ICF tutor-henkilön kautta, jonka tärkeyden työntekijät toivat esiin. Tutor-henkilö voisi olla yksi työntekijöistä, joka olisi enemmän perehtynyt ICF- luokitukseen. Myöhemmin myös muut työntekijät voisivat kouluttaa toisiaan. Myös Saralan ja Saralan (2001, 41–43) mukaan olisi tärkeää, että osaamista levitetään organisaatiossa ja tämän vuoksi korostuvat omaa työtä kehittävien oppimateriaalien merkitys sekä henkilöstön kyky kouluttaa toisiaan.

Wengerin (1999, 241–253) mukaan organisaation oppiminen käytännön yhteisön kautta on välttämätöntä, koska oppiminen tapahtuu suurimmaksi osaksi osallistumalla. ICF- koulutuksen kannalta olisi tärkeää, että oppiminen tapahtuisi yhteistyössä muiden ammattiryhmien kanssa, jotta kollektiivista oppimista voisi tapahtua. Pihlaja (2005) toteaa, että organisaation oppiminen vaatii toiminnan ja omien rutiinien muuttamista sekä uuden tiedon luomista. Myös tässä kehittämistehtävässä nousee esiin, että moniammatillisten työryhmien työntekijöiden on haastavaa luopua vanhoista toimintamalleistaan ja luoda tilalle uudenlainen tapa toimia. ICF- koulutus vaatii tämän vuoksi koko organisaatiolta tukea ja aikaa muutoksen toteuttamiseen.

Työntekijöiden osallistaminen organisaation toimintaan ICF- koulutuksessa on tärkeää. Työntekijän oma kokemus työstään ja uuden opittavan asian tärkeydestä johtaa usein tehokkaampaan oppimiseen (Billett 2006, 16–17). Moniammatillisten työryhmien työntekijöiden kokemusten mukaan on tärkeää, että heillä on mahdollisuus osallistua ICF- koulutukseen ja tuoda siellä esiin omia ajatuksiaan siitä, miten se voisi toimia käytännön työssä. Avoin ilmapiiri ja vuorovaikutus mahdollistavat organisaatiopsykologisen käsityksen mukaisen ihmisten osallistamisen ja moti-

voinnin. Organisaatiopsykologisen tietämyksen valossa henkilöstön osallistaminen mahdollistaa onnistuneen muutoksen toteutumisen. (Luomala 2008; Laurila 2011.)

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

ICF- koulutuksessa on olennaista huomioida se, miten työntekijät kokevat oppivansa parhaiten ICF- luokitusta ja kehittää ICF:n käyttöä yhdessä käyttäjien kanssa. Laajempi ICF:n käyttö edellyttää kohdennettua systemaattista harjoittelua. Tämä edesauttaa osaltaan ICF:n juurtumista käytännön työelämään, koska työntekijät ymmärtävät ICF:n merkityksen tätä kautta paremmin. Koulutuksessa tulisi huomioida käytännönläheisyys, tiimityöskentely, ICF apuvälineiden käyttö sekä organisaation tuki.

Tämän kehittämistehtävän tulosten kautta on mahdollisuus luoda työntekijälähtöinen toimiva ja tehokas ICF- koulutusmalli Kuntoutuskeskus Kankaanpäähän. Malli sisältää aluksi asiantuntija tyyppistä luento-opetusta edeten käytännön harjoitteluun sisältäen työpajatyöskentelyä sekä ICF:n harjoittelua osana omaa työtä organisaation tukemana. Koulutus tulisi olla osana ammatillista koulutusta ja moniammatillista täydennyskoulutusta. Koulutuksen ja yhteisöllisen oppimisen kautta ICF voisi vähitellen siirtyä osaksi moniammatillisten työryhmien käytännön työtä. Tämän kehittämistehtävän kautta saatua tietoa voi soveltaa myös muissa työpaikalla toteutettavissa täydennyskoulutuksissa sekä laajemmin sosiaali- ja terveystieteiden yksiköiden ICF- koulutuksessa, jos koulutusmalli havaitaan toimivaksi Kuntoutuskeskus Kankaanpäässä. Koulutuksessa tulee kuitenkin aina huomioida erilaiset kuntoutusympäristöt ja niiden sisällä toimivat työntekijäryhmät, kuntoutujat ja organisaation oppimistavat.

LÄHTEET

- Allet, L., Bürge, E. & Monnin, D. 2008. ICF: Clinical relevance for physiotherapy? A critical review. *Advances in physiotherapy* 10, 127–137.
- Álvarez, AS. 2012. The application of the International Classification of Functioning, Disability and Health in psychiatry. Possible reasons for the lack of implementation. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation* 91, 69–73.
- Billett, S. 2006. Work, subjectivity and learning. Teoksessa: S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (toim.) *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life.* The Netherlands: Springer.
- Boldt, C., Brach, M., Grill, E., Berthou, A., Meister, K., Scheuringer, M. & Stucki, G. 2005. The ICF categories identified in nursing interventions administered to neurological patients with post-acute rehabilitation needs. *Disability and Rehabilitation* 27 (7-8), 431- 436.
- Bruyère, S. M. & Peterson, D. B. 2005. Introduction to the special section on the International Classification of Functioning, Disability and Health: Implications for rehabilitation psychology. *Rehabilitation Psychology* 50 (2), 103-104.
- Bruyère, S. M., Van Looy, S. A. & Peterson, D. B. 2005. The International Classification of Functioning, Disability and Health: Contemporary literature overview. *Rehabilitation Psychology* 50 (2), 113-121.
- Cerniauskaite, M., Quintas, R., Boldt, C., Raggi, A., Cieza, A., Bickenbach, J. E. & Leonardi, M. 2011. Systematic literature review on ICF from 2001 to 2009: its use, implementation and operationalisation. *Disability and Rehabilitation* 33 (4), 281-309.
- Clark, M. C. & Rossiter, M. 2006. "Now The Pieces are in Place...": Learning Through Personal Storytelling in The Adult Classroom. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20 (3), 19–33.
- Fayed, N., Cieza, A. & Bickenbach, J. E. 2011. Linking health and health-related information to the ICF: a systematic review of the literature from 2001 to 2008. *Disability and Rehabilitation* 33 (21-22), 1941-1951.
- Finger, M. E., Cieza, A., Stoll, J., Stucki, G. & Huber, E. O. 2006. Identification of intervention categories for physical therapy, based on the International Classification of Functioning, Disability and Health: A Delphi exercise. *Physical Therapy* 86 (9), 1203-1220.

- Filander, K. (2000). Kehittämistyö murroksessa: sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos: väitöskirja.
- Glässel, A., Kirchberger, I., Linseisen, E., Stamm, T., Cieza, A. & Stucki, G. 2010. Content validation of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) core set for stroke: the perspective of occupational therapists. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 77 (5), 289-302.
- Heerkens, Y., Engels, J., Kuiper, C., van der Gulden, J. & Oostendorp, R. 2004. The use of the ICF to describe work related factors influencing the health of employees. *Disability and Rehabilitation* 26 (17), 1060–1066.
- Hobley, J. 2015. Vocational Pedagogies: the Science of Teaching or the Teaching of Science? *Journal of Education and Training Studies*, 3 (2), 16–19.
- Huang, T. J. 2005. A Research on Learner Retention and Learning Support. *US-China Education Review*, 2 (1), 58–68.
- Jarvis, P., Holford J. & Griffin, C. 1998. *The theory and practise of learning*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Jelsma, J. 2009. Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health: a literature survey. *Journal of Rehabilitation Medicine* 2009 41, 1-12.
- Juuti, P. & Virtanen, P. 2009. *Organisaatiomuutos*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Juuti, P. 2006. *Organisaatiokäyttäytyminen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Järvikoski, A., Hokkanen, L., Härkäpää, K., Martin, M., Nikkanen, P., Notko, T. & Puumalainen, J. 2009. Kelan vaikeavammaisten lääkinällinen kuntoutus. Teoksessa A. Järvikoski, L. Hokkanen & K. Härkäpää (toim.) *Asiakkaan äänellä. Odotuksia ja arvioita vaikeavammaisten lääkinällisestä kuntoutuksesta*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 13.
- Kelan avo- ja laitospuotoisen kuntoutuksen standardi. *Vaikeavammaisten yksilöllisen kuntoutus jakson palvelulinja*. 2010. Kansaneläkelaitos, Terveystoimisto ja Kuntoutusryhmä 2010: 13–14. Viitattu 29.11.2015. <http://www.kela.fi>.
- Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. *Tukeva- hanke 2010*: 14–15. Viitattu 15.11.2013. www.ouka.fi/seutu/tukeva
- Kostansjek, N. 2009. Implementation of ICF and ICF-CY in Italy. *Disability and Rehabilitation* 31 (S1), S1-S3.

- Laaksonen, H., Niskanen, J. & Ollila, S. (2012). Lähijohtamisen perusteet terveydenhuollossa. Helsinki: Edita.
- Laurila, M. 2011. Muutosjohtamisen haasteet Suomalaisessa henkilöstötyössä. Teoksessa R. Viitala, V. Suutari & M. Järnlström (toim.) Ikkunoita henkilöstötyön tulevaisuuteen, Tutkimuksia henkilöstöbarometrin 2010 tuloksista. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Luomala, A. 2008. Muutosjohtamisen ABC, Ajatuksia muutoksen johtamisesta ja ihmisten johtamisesta muutoksessa. Ihmisten työhyvinvoinnin johtamisen tutkimus- ja kehittämissyhmä HYWIN. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu: Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. Viitattu 12.12.2015. <http://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/oppaat/muutoskirja.pdf>
- Lämsä, A-M. & Päivike, T. 2010. Organisaatiokäyttämisen perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Maini, M., Nocentini, U., Prevedini, A., Giardini, A. & Muscolo, E. 2008. An Italian experience in the ICF implementation in rehabilitation: Preliminary theoretical and practical considerations. *Disability and Rehabilitation* 30 (15), 1146-1152.
- Martinuzzi, A., Frare, M., Pradal, M., Mion, M., Dugone, S., Durante, M., Corò, A., Francescutti, C. & Leonardi, M. 2008. Disseminating the WHO International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in the Veneto Region of Italy. *Disability and Rehabilitation* 30 (1), 71-80.
- McIntyre, A. & Tempest, S. 2007. Two steps forward, one step back? A commentary on the disease-specific core sets of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability and Rehabilitation* 29 (18), 1475–1479.
- Paltamaa, J. 2012. Projektisuunnitelma: ICF-luokituksen juurruttaminen lääkinällisen kuntoutuksen: suosituksista pysyviin ja kehittyviin käytäntöihin (ICF).
- Paltamaa, T., Karhula, M., Suomela-Markkanen, T. & Autti-Rämö, I. 2011. Suositukset hyvistä kuntoutuskäytännöistä. Kelan tutkimusosaston julkaisuja 2011, 5-11. Helsinki.
- Paltamaa, T., Karhula, M., Suomela-Markkanen, T. & Autti-Rämö, I. 2011. Hyvän kuntoutuksen käytännön perusta. Käytännön ja tutkimustiedon analyysistä suosituksiin vaikeavammaisten kuntoutuksen kehittämishankkeessa. Kelan tutkimusosaston julkaisuja 2011, 39–40. Vammala: Kirjapaino Oy.

- Pihlaja, J. 2005. Learning in and for production. An activity-theoretical study of the historical development of distributed systems of generalizing. Helsinki: Yliopistopaino.
- Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Struyven, K., Libottonin, A., van Merriënboer, J. J. G. & Engels, N. 2014. Students' Preferred Characteristics of Learning Environments in Vocational Secondary Education. *Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1 (2), 108–124.
- Ptyushkin, P., Vidmar, G., Burger, H., Marinček, C. & Escorpizo, R. 2010. The international Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in vocational rehabilitation and disability assessment in Slovenia: state of law and users'.
- Rantakömi-Stansfield, S., Valtamo, A., Sjögren, T. & Piirainen, A. 2015. ICF:n juurruttaminen: järjestelmällinen kirjallisuuskatsaus. Teoksessa: J. Paltamaa & P. Perttinen (toim.) Toimintakyvyn arviointi, ICF teoriasta käytäntöön. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia. Tampere: Juvenes Print.
- Rauch, A., Cieza, A. & Stucki, G. 2008. How to apply the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) for rehabilitation management in clinical practice. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine* 44 (3), 329-342.
- Rauch, A., Kirchberger, I., Stucki, G. & Cieza, A. 2009. Validation of the comprehensive ICF core set for obstructive pulmonary diseases from the perspective of physiotherapists. *Physiotherapy Research International* 14 (4), 242-259.
- Reed, G. M., Dilfer, K., Bufka, L. F., Scherer, M. J., Kotzé, P., Tshivhase, M. & Stark, S. L. 2008. Three model curricula for teaching clinicians to use the ICF. *Disability and Rehabilitation* 30 (12-13), 927-941.
- Rentsch, H. P., Bucher, P., Dommen Nyffeler, I., Wolf, C., Hefti, H., Fluri, E., Wenger, U., Wälti, C. & Boyer, I. 2003. The implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in daily practice of neurorehabilitation: an interdisciplinary project at the Kantonsspital of Lucerne Switzerland. *Disability and Rehabilitation* 25 (8), 411–421.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2001. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Schuntermann, M. F. 2005. The implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Germany: experiences and problems. *International Journal of Rehabilitation Research* 28 (2), 93-102.
- Smolander, J., Hurri, H. & PeTo-työryhmä. 2004. Toiminta- ja työkyvyn fyysisten arviointi- ja mittausmenetelmien kartoittaminen ICF-luokituksen aihealueella ”liikkuminen”. Helsinki: Stakes, 26.
- Steiner, S. H., Hewett, B. J., Floyd, E., Lewis, N. C. & Walker, E. H. 2010. Creating a Learner-Centered Environment in Nursing Education: An Immersion Experience. *Journal of Adult Education*, 39 (1), 11-17.
- Steiner, W. A., Ryser, L., Huber, E., Uebelhart, D., Aeschlimann, A. & Stucki, G. 2002. Use of the ICF model as a clinical problem-solving tool in physical therapy and rehabilitation medicine. *Physical Therapy* 82 (11), 1098–1107.
- Sydänmaanlakka, P. 2012. Älykäs organisaatio. Vantaa: Talentum Media Oy.
- Tempest, S. & McIntyre, A. 2006. Using the ICF to clarify team roles and demonstrate clinical reasoning in stroke rehabilitation. *Disability and Rehabilitation* 28 (10), 663–667.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Üstün, T. B., Chatterji, S., Bickenbach, J., Kostanjsek, N. & Schneider, M. 2003. The International Classification of Functioning, Disability and Health: a new tool for understanding disability and health. *Disability and Rehabilitation* 25 (11–12), 565–571.
- Valtamo, A., Rantakömi-Stansfield, S., Sjögren, T. & Piirainen, A. 2015. Kuntoutuskeskusten moniammatillisten työryhmien käsityksiä ICF:stä. Teoksessa: J. Paltamaa & P. Perttinä (toim.) Toimintakyvyn arviointi, ICF teoriasta käytäntöön. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia. Tampere: Juvenes Print.
- Viitala, R. 2013. Henkilöstöjohtaminen: strateginen kilpailutekijä. Porvoo: Bookwell Oy.
- Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen, teoriasta käytäntöön. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2008. Students’ Experiences of Workplace Learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training*, 44 (2), 200–213.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wiegand, N. M., Belting, J., Fekete, C., Gutenbrunner, C. & Reinhardt, J. D. 2012. All talk, no action? The global diffusion and clinical implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation* 91, 550-560.
- World Health Organization. 2004. ICF: Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Liite 1

ARVIOI ICF- KOULUTUKSEN ETENEMISTÄ JA SEN SIIRTYMISTÄ OSAKSI OMAA TYÖTÄ

1) Miten ICF- koulutuksen pitäisi mielestäsi edetä? Minkälaisia keinoja opetuksessa voisi hyödyntää?

2) Miten ICF:n saisi mielestäsi parhaiten siirrettyä osaksi omaa käytännön työtä?

Liite 2

TYÖNTEKIJÖIDEN VASTAUKSET LITTEROITUNA

Miten ICF koulutuksen pitäisi mielestäsi edetä? Minkälaisia keinoja opetuksessa voisi hyödyntää?

”Tähän mennessä olen osallistunut kahteen tilaisuuteen, jossa on esitelty ICF- luokitusta ja periaatteita. Toinen oli luentotyypinen esittely ja toinen oli diasarja/koulutusmateriaali, jota opiskeltiin itsenäisesti ja sitten vastattiin kyselyyn. Kumpikaan ei oikein kunnolla valaissut, mitä ICF on ja itseopiskelu jäi niukaksi. Uskoisin, että oppimistani edistäisi se, että kävisimme läpi tapausesimerkkejä, joissa ICF- luokitusta on hyödynnetty ja kuulisimme, miten sitä käytännössä on hyödynnetty. Niin ja miten itse kukin on sitä täällä talossa hyödyntänyt.” 1

”Vielä täytyisi eriyttää ja syventää omaa osa-alueettani, Pääluokka 5: Ruuansulatus-, aineenvaihdunta- ja umpieritysjärjestelmän toiminnot. Periaatteessa käsittelen jo näitä ko. toimintoja kuntoutuspalautteessa omassa osuudessani, mutta silti ne jäävät jotenkin ”roikkumaan ilmaan”.” 2

”Teoriasta käytäntöön käytännön kokemusten pohjalta (teoriaa ja käytäntöä lisää), käytännön esimerkkejä, harjoittelua ”omien” asiakkaiden kanssa. Pääkokonaisuudet ensin, sitten pienempiin osa-alueisiin. Pienryhmä/parityöskentelyä, tiimissä, itsenäistä opiskelua ”netissä”. Omaa oppimistani edistää käytäntö, keskustelut ongelmakohtista.” 3

”Muutaman kerran intensiivinen ns. oppitunti, mikä sisältäisi sanallista opetusta ja käytännön harjoituksia yhdessä ja yksin tehden ja ennen kaikkea työnantajan toimesta rauhassa opiskella, oppia ja sisäistää ICF.” 4

”Kaikki koulutetaan, kaikki ottaa samaan aikaan käyttöön, tekemällä oppii.” 5

”Alkuinfo, infon kertaus + harjoitus + kotitehtävä, käytäntöön lanseeraus + ohjaus, kokemusten kerääminen, ”vertaistuki” + syventäminen, palaute + tarvittaessa ohjaus, tukihenkilö ”helpdesk”.” 6

”Useamman kerran case-esimerkkien pohjalta harjoittelu ja niiden läpikäyminen tiimissä tai ammattiryhmittäin sekä yleensä ICF- asioiden läpikäyminen.” 7

”Tapausselostuksia ja niistä luotuja ICF- kehyksen mukaisia kuntoutuskertomuksia malleiksi.” 8

”Harjoittelua pienissä, ehkä oman ammattiryhmän jäsenien kanssa, ryhmissä. Kirjalliset harjoitukset, tehtävät (ei liian pitkät).” 9

”Käytännön harjoituksia lisää, esim. olemassa olevan kuntoutuspalautteen muokkaaminen ”ICF-muotoon”.” 10

”Esimerkit, käytännön harjoittelu, RPS- lomakkeen käyttöönotto ilman paineita.” 11

”Käytännön harjoitukset oman ammattiryhmän kanssa ja asiaan perehtyneen henkilön kanssa.” 12

”Käytännön esimerkkitalanteiden miettiminen varmaan olisi hyvä keino harjoitella.” 13

”Jokaisen, joka ICF:n parissa työskentelee pitäisi sisäistää ICF:n idea, ennen kuin asia voi mennä eteenpäin. Minun mielestäni konkreettiset esimerkit olisivat kaikille hyödyksi.” 14

”Mielestäni eteneminen tulisi tapahtua hyvin konkreettisesti esimerkein ym. Ryhmä-/parityöskentely voisi tukea oppimista, ainakin se olisi hausempaa kuin yksin puurtaa.” 15

”Ainakin asioiden harjoittelu olisi tärkeää – tekemällä oppii.” 16

Miten ICF:n saisi mielestäsi parhaiten siirrettyä osaksi omaa käytännön työtä?

”Ensin pitää vielä tutustua ICF- luokitukseen paremmin ja lisäkoulutus olisi varmasti tarpeen. Psykologin osuus ICF:stä koskee tietääkseni lähinnä mielen toimintoja ja yksilöllisiä tekijöitä. Näihin liittyviin käsitteisiin voisi tutustua tarkemmin. Koodausjärjestelmästä ei ole vielä tietoa, kun sitä ei ole pitänyt vielä soveltaa. Lähestyn omassa työssäni asiakasta ja ryhmiä enemmänkin terveys-näkökulmasta. Mikä heissä on toimintakykyistä ja mikä tukee terveyttä.” 1

”ICF:n tulisi sisältyä ravitsemusterapeuttiopintoihin jo opiskeluaikana.” 2

”RPS- lomakkeen hyödyntäminen, koulutusta lisää, oma tutor käytössä tarvittaessa, kirjaaminen kiinnostaa.” 3

”Opetuksen ja ohjauksen jälkeen ICF otettaisiin käyttöön. Mielestäni uudet käytännöt ja opit on vain otettava osaksi työtä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opetuksen jälkeen. Yhteisten selkeiden ohjeiden noudattaminen hyvässä kannustavassa ilmapiirissä ja luottamus siihen, mitä tehdään mahdollistaa ja tukee uusien käytäntöjen siirtymistä jokapäiväiseen työhön.” 4

”RPS- lomake on varmasti hyvä, luokittelut selkiytyvät pikkuhiljaa.” 5

”Ei sovi esimiestyöhön? Vai sopiiko? GAS kehityskeskustelussa.” 6

”Kokeilua esim. ensin tietyn tuotteen kuntoutujien haastattelussa. RPS- lomakkeen muokkaaminen sosiaalityöhön.” 7

”Luomalla kuntoutuskertomuspohjan, joka ”pakottaa” sitä noudattamaan.” 8

”Kirjataan ensin lomakkeelle --> yhdistetään kuntoutujan muihin papereihin --> kulkee hoitojakson ajan mukana. Mahdollisimman pian käytäntöön.” 9

”Pitää opetella ajattelemaan ja selvittämään asioita ICF- rungon mukaan. Pitää laittaa se hyvin esille työhuoneessa.” 10

”Työstämällä sopiva/omaan ammattiin soveltuva RPS- lomake. Heti vain osaksi kuntoutujan toimintakyvyn kartoittamisessa (alkuhaastattelu).” 11

”Oman ammattiryhmän sisällä sopia, että sitä aletaan toteuttaa ja säännöllinen seuranta (esimiehen kanssa), onko toteutettu, mikä on ollut vaikeaa, tarvitseeko muuttaa jotain, että ICF alkaisi ”elämään” käytännön työssä, eikä unohtuisi välillä.” 12

”Esimerkki uudesta kuntoutuspalautteesta näytti ihan hyvältä, ehkä sen käyttöönottoa helpottaisi, kun osa-alueita olisi ”pakko” alkaa miettimään.” 13

”Käyttämällä RPS- lomaketta mahdollisimman paljon ja etenkin jos sen saisi sähköiseen muotoon, niin kaikki voivat täydentää.” 14

”Laittamalla ICF sähköiseen muotoon ja sitä kautta työvälineeksi.” 15

”Ottaa vain käyttöön RPS- lomake ja käydä haastattelussa asioita läpi sen pohjalta.”

12. TEKNOLOGIAN KÄYTÖN OPETTAMINEN KELAN SYDÄNKUNTOUTUJIL- LE FYYSISEN AKTIIVISUUDEN OMASEURANNASSA SEKÄ ETÄTEKNOLOGIAN HYÖDYNTÄMISESSÄ

Heikki Kivistö

JOHDANTO

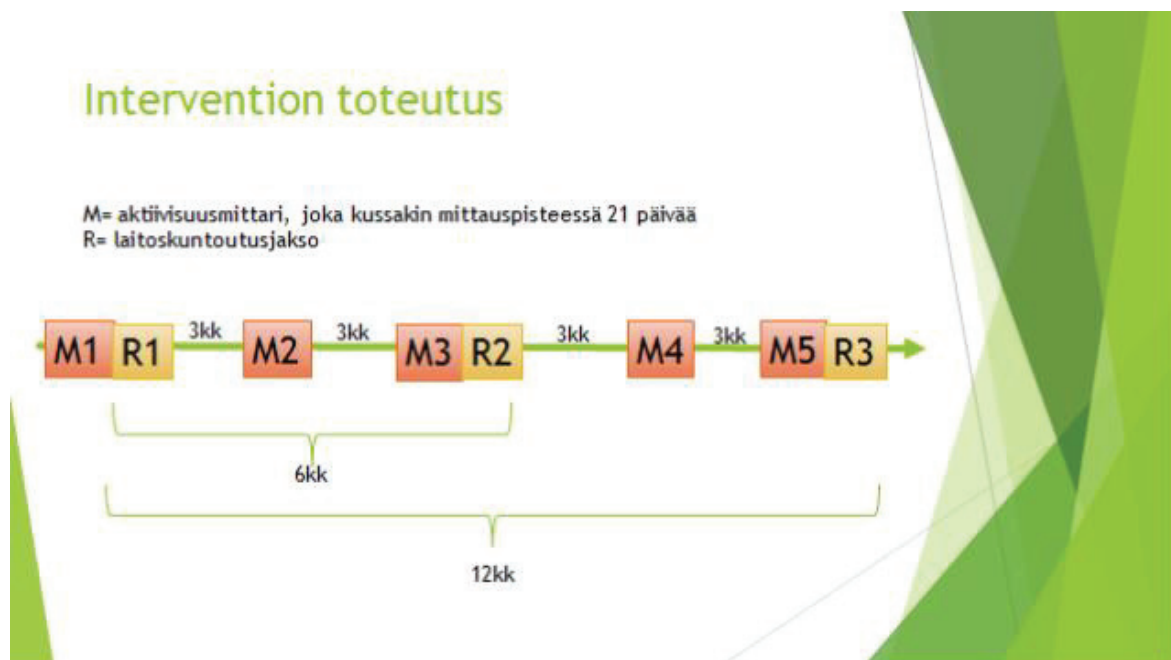
Tässä kirjoitelmassa esitellään kasvatusteoreettinen tausta tutkimushankkeelle, joka toteutuu vuosien 2015 ja 2018 välillä. Kyseisessä tutkimuksessa selvitetään Kelan sydänkuntoutujien kokemuksia aktiivisuusrannekkeen (fyysisen aktiivisuuden omaseuranta) sekä etäteknologian käytöstä osana heidän tavanomaista sydämkuntoutustaan. Kokemusten lisäksi tutkitaan vaikuttavuutta ja kustannusvaikuttavuutta. Tutkimuksen tekee yhteistyössä Kela, Jyväskylän yliopisto ja Peurungan kuntoutuskeskus. Ohjaavat kasvatusteoreettiset näkökulmat tulevat David A. Kolbilta (oppimisen kehä sekä erilaiset oppijat) ja Malcom S. Knowlesilta (Andragogiikan perusteet ja tietokoneavusteinen opettaminen aikuisoppijoille). Tämän tehtävän kirjoittaja toimii tutkimuskoordinaattorina kyseisessä hankkeessa.

2 KUNTOUTUMISPROSESSIN TAUSTA

2.1 Tavanomainen kuntoutus

Koe- ja kontrolliryhmät molemmat saavat tavanomaisen Kelan tarjoaman ja säätelemän sydämkuntoutuksen, jota Peurungan kuntoutuskeskus järjestää osana toimintaansa. Tavanomaiseen kuntoutukseen kuuluu kolme viikon pituista lähijaksoa vuoden pituisella ajanjaksolla. Lähijaksot ajoittuvat ajanjakson alkuun, kuuden kuukauden kohdalle sekä kahdentoista kuukauden kohdalle. Tavanomaisessa kuntoutuksessa kuntoutujille annetaan tietoa kauttaltaan terveellisistä elämäntavoista sisältäen mm. ravintoon, liikuntaan ja stressinhallintaan liittyviä asioita. Kuntoutujat on jaettu satunnaisesti 10 hengen ryhmiin, ja he ovat osana samaa ryhmää koko vuoden pituisen

jakson. Ensimmäisellä lähijaksolla heti kuntoutuksen alussa käydään läpi yleisiä asioita terveyteen liittyen ja kuntoutujat muodostavat omia tavoitteitaan GAS –tavoitteenasettelumenetelmällä. Toisella lähijaksolla painopiste on vielä enemmän yksilöllinen ja kuntoutujilla on paljon yksilötapaamisia lääkärin, psykologin, fysioterapeutin ja sairaanhoitaja kanssa. Tapaamisissa käydään läpi jokaisen henkilökohtaista kehitystä ja tarpeita. Ohjauksissa pyritään käyttämään motivoivan haastattelun periaatteita. Kuntoutujilla on tavanomaisessa mallissa mahdollisuus ottaa yhteyttä henkilökuntaan jaksojen välilläkin esimerkiksi soittamalla tai sähköpostilla. Kuntoutujat eivät tätä kommunikointia ole tyypillisesti hyödyntäneet kuitenkaan muuta kuin poikkeustapauksissa.



KUVA 1. Intervention toteutus osana tavanomaista kuntoutusta

2.2 Tavanomaisen kuntoutuksen lisänä käytettävä teknologia

Tavanomaisen kuntoutuksen lisäksi koeryhmäläiset saavat käyttöönsä aktiivisuusrannekkeen fyysisen aktiivisuuden omaseurantaan sekä mahdollisuuden hyödyntää etäteknologiaa osana kuntoutustaan. Seuraavaksi esitellään kyseiset teknologiset välineet.

Aktiivisuusranneke on rannekellon tapainen laite, joka kykenee mittaamaan ajan lisäksi henkilön fyysistä aktiivisuutta. Käytössä tässä tutkimuksessa on Fit Bit Charge HR –merkkiset aktiivisuusrannekkeet, jotka mittaavat mm. kuljettuja askeleita, kuljettua matkaa, poltettuja kaloreita, sydämen sykettä ja noustuja kerroksia. Käyttäkseen kaikkia ominaisuuksia kuntoutujan on osattava asentaa tietokoneelleen, tablettilleen tai älypuhelimelleen Fit Bit Connect sovellus. Hänen on myös osattava asentaa sovellus ja käyttää sitä. Ranneketta voi käyttää myös katsomalla suoraan tietoja rannekkeesta nappia painamalla, mutta tällöin ei näe aiempien päivien tuloksia tai viikko tai kuukausikohtaisia tuloksia. Rannekkeessa on yksi nappi, jota painamalla saa oman fyysisen aktiivisuuden tiedot rannekkeen näytölle näkymään. Halutessaan kuntoutujat voivat katsella tietoja pelkästään rannekkeesta, jolloin tietokone tai mobiililaitteen sovelluksen asennus ei ole välttämätön. (Fit Bit 2016).

Etäteknologiasovelluksena toimii Movendos –verkkosivu. Kyseisen sivun kautta kuntoutujat voivat lähettää viestejä toisilleen ja omille ”valmentajilleen” eli fysioterapeuteilleen Peurungassa. Movendos –verkkosivulle jokaiselle koeryhmäläiselle on luotu omat henkilökohtaiset tunnukset, joilla ainoastaan he pääsevät kirjautumaan sisään. Verkkosivulla heillä on käytössään kaikki terveyteen liittyvä materiaali, jonka he ovat saaneet myös paperiversiona. Lisäksi heillä on nähtävissä omat tavoitteet ja liikuntapäiväkirjat. (Movendos 2016).

3 KASVATUSTIETEELLISET TEORIAM OHJAUKSEN TAUSTALLA

3.1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria

Kokemuksellisessa oppimisessa keskitytään oppimisen prosessiluonteisuuteen pelkkien tulosten sijaan. Kolb yhdistää kokemuksellisen oppimisen teoriassaan (ELT, Experiential Learning Theory) osia Lewinin, Deweyn ja Piaget'n oppimisteorioista. Kuten edellä mainituissa oppimisteorioissakin, myös Kolbilla korostuu vanhan behavioristisen oppimisteorioiden sijaan oppimisen prosessiluonteisuus. Tällä hän tarkoittaa sitä, että aikaisemmat kokemukset ohjaavat oppimista ja uudet kokemukset muokkaavat sitä jatkuvasti. Kolb kuvaakin tätä prosessia seuraavasti: ”All learning is re-learning.” Kaikki oppiminen voidaan siis nähdä uudelleenoppimisena. Opettajan ja

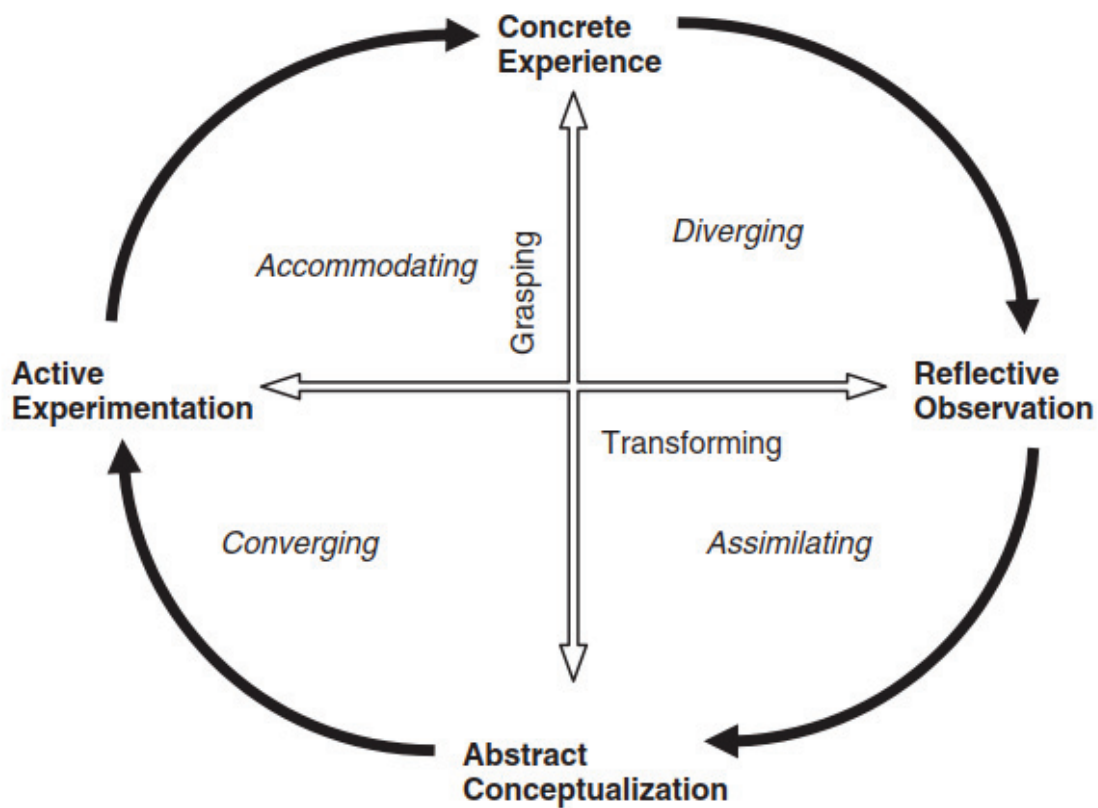
ohjaajan työ ei siis ole pelkästään luoda uusia uskomuksia, vaan myös muokata vanhoja. Piaget':lta Kolb omaksuu assimilaation ja akkomodaation käsitteet, jotka viittaavat samaan edellä mainittuun asiaan: uutta tietoa joko integroidaan vanhaan tai uudella tiedolla korvataan vanha tieto kokonaan. Viitaten vielä kolmeen aiemmin mainittuun oppimisteoreetikkoon, Kolb kuvaa kokemuksellista oppimista konfliktien ratkaisemisena, joita syntyy elämässä suhteessa muuhun maailmaan. Lewiniltä hän ottaa kuvaukseen konfliktit konkreettisten kokemusten ja abstraktien ajatusten välillä sekä havaintojen ja toiminnan välillä. Deweyltä hän lainaa konfliktia ”liikuttavan voiman” ja järjen äänen välillä. Tätä voitaisiin mielestäni kuvailla järjen ja tunteen välisenä konfliktina tai motivaation ja järjen välisenä konfliktina. Piaget'n osalta konflikti syntyi akkomodaation ja assimilaation välillä - korvataanko vanha tieto kokonaan vai lisätäänkö uusi tieto osaksi vanhaa tietoa. (Kolb 1984).

3.1.1 Oppimisen konfliktiteoria

Kolb tulkitsee oppimisprosessin kahden eri polarisaation välisenä kamppailuna: 1) konkreettiset kokemukset vs. abstraktit ajatukset ja 2) aktiivinen osallistuminen vs. reflektiivinen havainnointi. Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriasta on vielä tärkeää mainita holistisuus, jossa hän viittaa Jungilaisuuteen. Henkilö on toiminnallisesti kokonaisvaltainen organismi tiettyssä elämänvaiheessaan - hän ajattelee, tuntee, havainnoi ja toimii suhteessa ympäröivään maailmaan ja omaan historiaansa. Oppiminen onkin siis pitkälti adaptaatiota ympäröivän maailman ja oman itsen muutoksiin sekä niiden mukanaan tuomiin haasteisiin. (Kolb 1984).

3.1.2 Oppimiskehä

Kuviossa 1 esitellään Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb & Kolb 2012). Kokemuksellisen oppimisteorian (ELT, Experiential Learning Theory) mukaan oppiminen tarkoittaa kokemuksen muuntumista tiedoksi reflektoinnin, käsitteellistämisen ja aktiivisen kokeilun kautta. Kuvioista voi huomata samalla oppimisen neljä päätasoa, joista kerrotaan seuraavassa kappaleessa lisää. Kuvion ylä- ja alanurkkiin on kirjoitettu pääoppimistyyli, joista puolestaan kerrotaan tarkemmin kappaleessa 3.1.4.



KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisen kehä. (Kolb & Kolb 2012).

3.1.3 Oppimisen päätasot

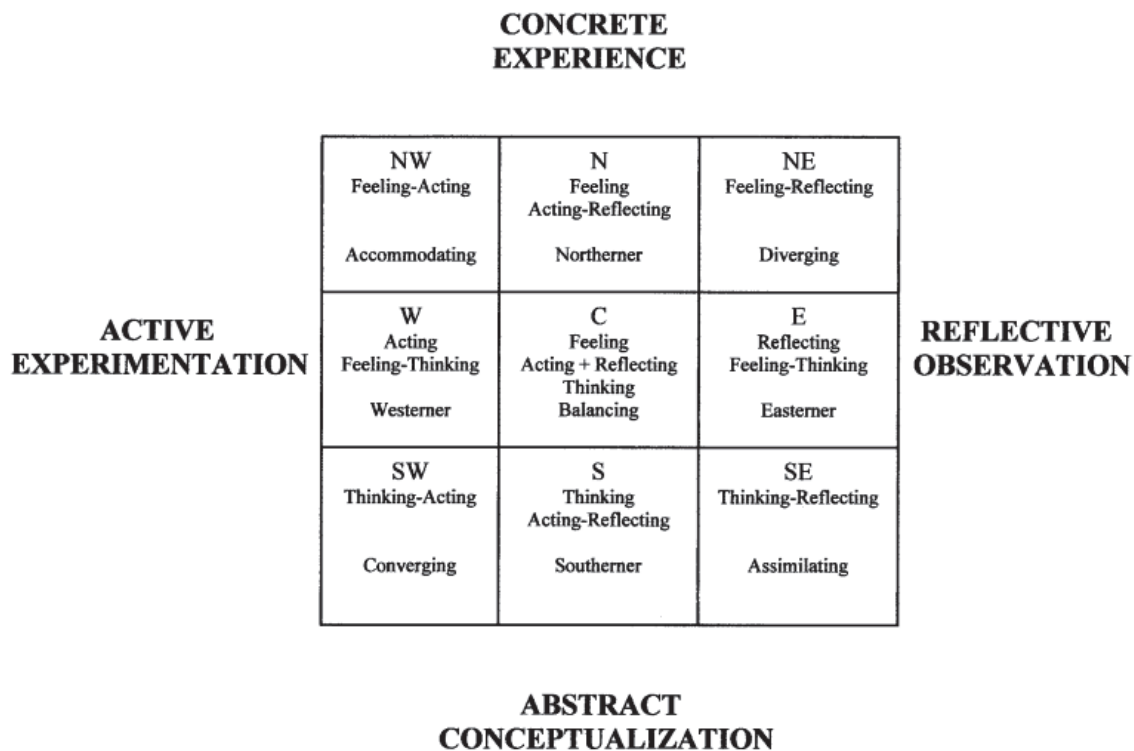
ollessaan tehokasta vaatii neljä päätasoa; 1) konkreettinen kokemus, 2) reflektiivinen havainnointi, 3) abstrakti käsitteellistäminen ja 4) aktiivinen kokeilu. Oppimisen kannalta siis oppijoiden olisi hyvä avoimesti ja omasta tahdostaan altistua uusille konkreettisille kokemuksille. Heidän olisi hyvä kyetä refleктоimaan ja tarkkailemaan kokemuksiaan useista eri näkökulmista. Lisäksi heidän tulisi pystyä käsitteelliseen ajatteluun ja luomaan käsitteistä rationaalisia teorioita tai tietorakenteita. Lopuksi vielä oppijoiden olisi hyvä pystyä käyttämään näitä edellä mainittuja teorioita päätöksenteon ja ongelmanratkaisun apuvälineinä.

3.1.4.Oppimistyylit

Kokeuksellisen oppimisen teoriassa oppiminen jaetaan neljään pääoppimistyyliin (Kolb & Kolb 2005). Nämä kyseiset oppimistyylit ovat yhdistelmiä edellä mainituista neljästä kokemuksellisen oppimisen päätasosta. Ensimmäinen oppimistyyli on ”Divergent” eli karkeasti suomennettuna eriytynyt oppimistyyli. Siinä yhdistyy voimakkaimmin konkreettinen kokemus sekä reflektiivinen havainnointi (1 & 2). Kyseisen oppimistyylin edustajat ovat parhaimmillaan tilanteissa, joissa he arvioivat konkreettisia tilanteita useista eri näkökulmista. He tyypillisesti pitävät ryhmätyöskentelystä, avoimin mielin kuuntelemisesta sekä henkilökohtaisen palautteen saamisesta. Toinen pääoppimistyyli eriytyneen oppijan lisäksi on Assimiloiva oppija. Assimiloivalla oppijalla korostuu abstrakti käsitteellistäminen ja reflektiivinen havainnointi (2 & 3). Assimiloivat oppijat ovat parhaimmillaan opiskellessaan suuria tietomääriä ja jäsentäessään niitä muistiinsa loogisesti jäsentyneisiin tietopankkeihin. Toisin kuin Eriytyneen tyylin oppijat, Assimiloivat oppijat ovat vähemmän kiinnostuneita ihmisistä ja enemmän kiinnostuneita ideoista ja ajatuksista. Heille on tärkeää teorioiden ja ideoiden loogisuus, mutta ei välttämättä niinkään aina käytännönläheisyys. Kyseisen tyyppiset oppijat pitävät lukemisesta, luennoista, analyttisistä malleista sekä siitä, että heillä on kunnolla aikaa ajatella käsiteltäviä asioita. Kolmas oppimistyyli on nimeltään ”Convergent” eli karkeasti suomennettuna Yhtynyt tai Yhtenevä oppimistyyli ikään kuin vastakohtana ensin esitellylle ”Divergent” eli Eriytyneelle oppimistyyliille. Yhtyneen oppimistyylin edustajilla on voimakkaimmin edustettuna abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu oppimisen tasoissaan (3 & 4). Tämän kaltaiset oppijat ovat omassa elementissään miettiessään käytännön sovelluksia abstrakteille teorioille. He ovat tyypillisesti hyviä ratkomaan ongelmia ja etsimään vastauksia kysymyksiin. Yhtyneen oppimistyylin oppijat mieluummin ratkovat ongelmia ja tekevät tehtäviä kuin ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämän tyyppiset oppijat mielellään kokeilevat uusia ideoita ja käytännön sovelluksia. Viimeinen neljäs oppimistyyli on Akkommodoivat oppijat. Heillä oppimisessa voimakkaimmin on esillä konkreettinen kokeminen ja aktiivinen kokeilu (1 & 4). Akkommodoivat oppijat oppivat parhaiten ”kädestä pitäen” kokeilemalla ja kokemalla. He pitävät suunnitelmien toteuttamisesta ja uusista haastavista kokemuksista. Heillä usein on tapana toimia enemmän vaistojen kuin loogisten toimintaperiaatteiden varassa. Ehkä tästäkin syystä johtuen he tyypillisesti suosivat tiedon hakemista ensisijaisesti ihmisiltä kuin vaihtoehtoisista lähteistä oman analyysin kautta. Akkommodoivat oppijat

pitävät muiden kanssa työskentelystä, tavoitteiden asettamisesta, kenttätyötä ja asioiden valmiiksi asti saattamisesta. (Kolb & Kolb 2005).

Neljän pääoppimistyylin lisäksi on tunnistettu viisi muuta oppimistyyliä. Neljää niistä kutsutaan ilmansuuntien mukaan nimillä ”Westener”, ”Eastener”, ”Northener” ja ”Southener”. Suomennettuna ne olisivat Länsi, Itä, Pohjoinen ja Etelä. Yhdeksäs oppimistyyli on nimeltään ”Balancing” eli Tasapainoinen oppija. Kuviosta 2 ilmenee erilaisissa oppimistyyleissä korostuvat oppimisen tasot. On tärkeää muistaa, että tässä esitellyt kokemuksellisen oppimisen oppimistyyli eivät ole pysyviä siten kuin persoonallisuuden piirteiden ajatellaan olevan. Sen sijaan ne ovat jatkuvassa dynaamisessa tilassa ja vaihtelevat eri tilanteissa henkilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Kolb & Kolb 2005).



KUVIO 2. Kolbin kokemuksellisen oppimisteorian 9 oppimistyyliä. (Kolb & Kolb 2005).

3.1.5 Oppimistila

Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian merkittävä moderni osa-alue on ”Learning space” eli oppimistila. Kyseinen termi on saanut vaikutteita Kurt Lewinin kenttäteoriasta, Wengerin situationaalisesta oppimisesta, Bronfenbrennerin ekologisesta kehittymisen mallista sekä Nonakan ja Konnon kontekstuaalisuuden teoriasta, joka muistuttaa hyvin pitkälti Carl Rogersin humanistisen suuntauksen periaatteita. Oppimistila siis käsittää huomattavasti laajemman alueen kuin pelkän fyysisen tilan - siihen liittyy henkilön ja ympäristön vuorovaikutus, mikro-, makro ja mesosysteemit, situationaalinen vuorovaikutus henkilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä kanssa sekä tunnetason ilmapiiri. (Kolb & Kolb 2005).

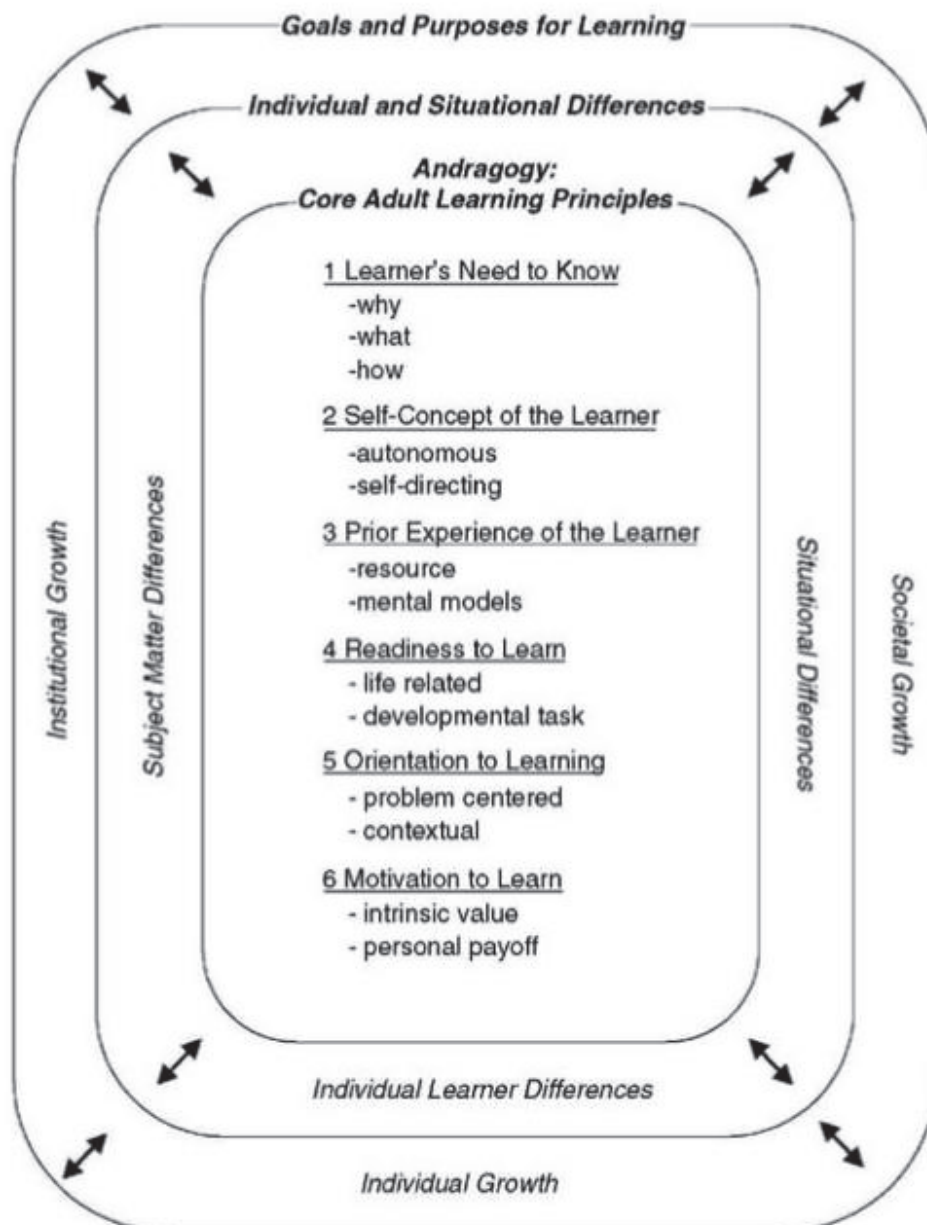
4. KNOWLESIN AIKUISOPPIJUUDEN TEORIA

Malcom S. Knowles tunnetaan yhtenä historiamme merkittävimpinä andragogiikan teoreetikoina. Hän on tuonut esille aikuisoppijoiden erityispiirteet verrattuna lapsiin ja nuoriin oppijoihin. Knowlesin andragogiikan perusteoria on rakennettu lukuisten muiden kasvatusteoreettikkojen työn päälle ja sitä voidaanakin hyvin luonnehtia termeillä ”elämänpituinen” ja ”elämänlevyinen” oppiminen. Teoria on varsin holistinen, kuten Kolbillakin. Yhtenä merkittävänä erona on tosin se, että Knowles keskittyi löytämään yhdistäviä tekijöitä aikuisoppijuudessa ja aikuisoppijoissa, kun puolestaan Kolb erikoistui erilaisten oppimistasojen ja oppimistyylien luokittelussa. Seuraavaksi siis käsitellään kysymystä: ”Mikä aikuisopiskelijoita yhdistää ja millaisia he ovat oppijoina?”

4.1 Andragogiikan perusteet

Andragogiikan perusteet on esitetty kuviossa 3. Knowlesin teoriaan viitaten aikuisopiskelijoita tyypillisesti yhdistää seuraavat asiat: 1) heillä on erityinen tarve saada vastaukset kysymykseen ”miksi, mitä ja miten” 2) he ovat itseohjautuvia ja autonomisia 3) heidän oppimista ohjaa aikaisempi tieto ja kokemukset 4) heidän oppimisvalmiutensa riippuu vahvasti opetettavan asian hyödyllisyydestä oikean elämän kannalta ja kehitymisestä tai kehittämisestä 5) heidän orientoituminen oppimiseen on parhaimmillaan, kun oppiminen on ongelmakeskeistä ja oikeaan tilanteeseen

seen sidottua 6) heidän motivoituneisuutensa oppimiseen riippuu ensisijaisesti sisäisistä motivaattoreista sekä näennäisistä henkilökohtaisesta hyödystä. Seuraavalla kehällä Knowles esittää mahdollisia lähteitä poikkeavuuksille ja yksilön eroavaisuuksille riippuen 1) opetettavasta asiasta 2) oppijan yksilöllisyydestä ja 3) tilannesidonnaisuudesta. Uloimmalla kehällä on oppimisen tarkoitukset ja tavoitteet, jotka hän jakaa kolmeen osa-alueeseen; 1) instituution kasvu 2) yksilön kasvu ja 3) yhteisön kasvu. (Knowles 2012, 4).



KUVIO 3. Andragogiikan perusteet. (Knowles 2012, 4).

4.2 Aikuisten tietokoneavusteinen opettaminen

Knowlesin aikuisoppijuuden teoria on 2000 -luvulla kehittynyt tietokoneiden ja internetin valankumouksen myötä siten, että siihen on tehty oma osa-alue tietokoneavusteiseen oppimiseen ja opettamiseen aikuisoppijoilla. Kyseisestä teoriasta käytetään nimitystä CBI (Computer Based Instruction). Kuviossa 4 esitellään tietokoneavusteisen oppimisen ja opettamisen käsitteellinen systeemiteoreettinen malli. Mallissa on kolme pääaluetta; syöte, prosessi ja lopputulos (input, process & output). Ainoa lopputulos tässä mallissa on tietyn oppimistason saavuttaminen. Prosessi ja syöte sen sijaan ovatkin moninaisempia käsitteitä, joista kerrotaan seuraavaksi lisää. (Knowles 2012, 302–303).

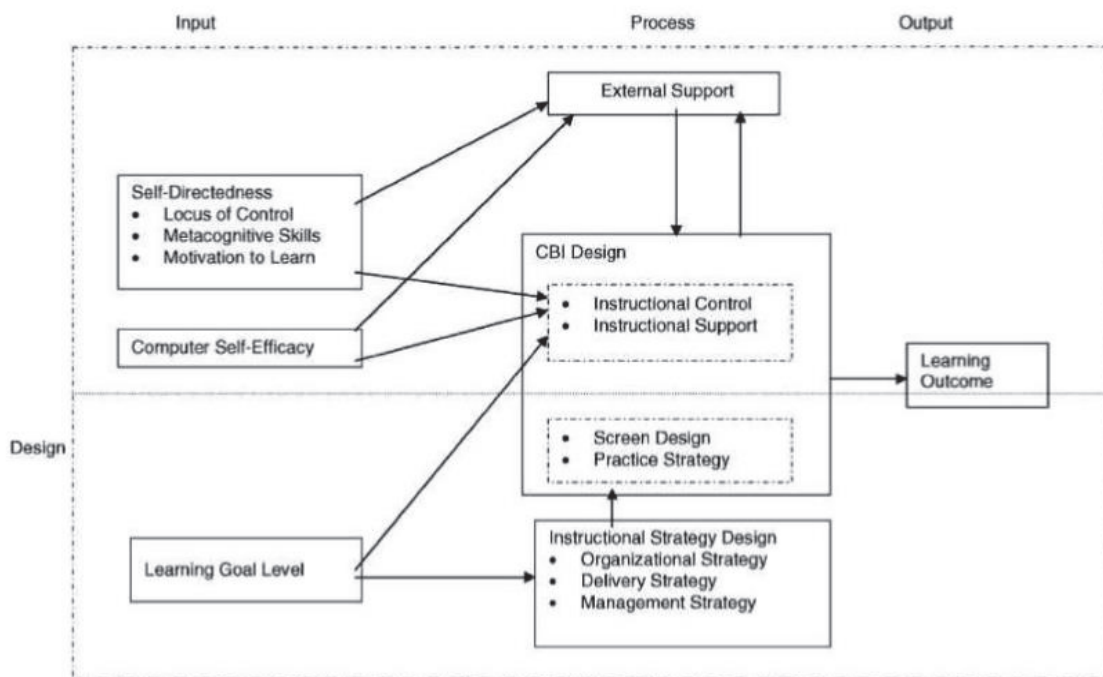
Prosessi koostuu systeemisistä ja ulkoisista tekijöistä, jotka voivat vaikuttaa oppimistulokseen eli edellä mainittuun lopputulokseen. Kuvion 4 alimpaan laatikkoon on sijoitettu ohjauksellisen strategian malli (Instructional Strategy Design). Kyseinen malli koostuu kolmesta alakategoriasta, jotka ovat: organisatorinen strategia, toimituksellinen strategia ja hallinnan strategia. Organisatorinen strategia viittaa opetettavan aineksen jäsentämiseen loogisesti etenevään järjestykseen kronologisessa mielessä. Järjestys riippuu pääasiassa opetuksessa käytettävästä oppimisteoriasta ja toisaalta korkeamman tason oppimisessa myös oppijan ja informaation välisestä interaktiosta. Toimituksellinen strategia viittaa puolestaan sopivan median valitsemiseen opetusväylänä sekä ryhmityksen käyttämiseen. Opetusväylä tai -media tietokoneavusteisessa oppimisessa on tyypillisesti tietokone. Ryhmityksessä voi olla aiheellista käyttää tietyn kokoisia ryhmiä riippuen oppimisen tavoitteesta tai toisaalta yksilötyöskentelyä. Hallinnan strategia tässä yhteydessä tarkoittaa edellä mainittujen organisatorisen ja toimituksellisen strategian aikatauluttamista sisältäen tilojen ja resurssien varaamista ja niin edelleen. (Knowles 2012, 305–306).

Kuviossa 4 näkyy keskimmaisessä palkissa prosessikohdassa tietokoneavusteisen ohjauksen malli (CBI Design). Kyseessä on siis tietokoneella tehtävää opetettavan aineksen ohjelmointia tai hallintaa siten, että se tukisi mahdollisimman hyvin oppijan yksilöllisiä edellytyksiä. CBI -prosessissa on tärkeää tarjota oppijoille mahdollisuuksia ongelmanratkaisuun, korjaavaan palautteeseen, osallistumiseen, visuaalisia ja graafisia vihjeitä, omia mahdollisuuksia vaikuttaa opiskelurutiineihin ja sopiva väliaika oppilaan työn ja siihen tulevan palautteen välillä. Kuten rivien

välistä voi helposti lukeakin, tässä vaiheessa oppijan autonomian ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen nousee esille yhtenä merkittävänä asiana oppimisen mielekkyyden ja tuloksellisuuden kannalta. CBI:n prosessimalli koostuu neljästä alakategoriasta; ohjauksellinen kontrolli, ohjauksellinen tuki, näyttömalli ja harjoitusstrategia (Instructional Control, Instructional Support, Screen Design & Practise Strategy). Ohjauksellinen kontrolli viittaa siihen, ohjaako tietokone vaihtoehtoja, oppija vaihtoehtoja vai onko järjestelmä oppiva. Oppijan oma kontrolli vaikuttaisi olevan tärkeää tässä prosessin osa-alueessa. Toisaalta myös oppivan järjestelmän suhteen on saatu hyviä tuloksia. Ohjauksellisella tuella tarkoitetaan nimensä mukaisesti oppijan ohjaamista ja auttamista erilaisten esimerkkien ja ohjausstrategioiden avulla. Näyttömalli myös nimensä mukaisesti viittaa tietokoneen näytöllä näkyviin ja tapahtuviin elementteihin. Niiden olisi hyvä olla selkeitä ja tarkoituksenmukaisia. Visuaalisen puolen on havaittu olevan oppijan motivaation kannalta merkittävä asia tietokoneavusteisessa oppimisessa. Harjoittelustrategia vaihtelee opetetavan asian vaikeusasteen ja oppijan oman tietotaitotason mukaan. Vaikeustason olisi hyvä olla oppimisen kannalta sopivan haasteellista; liian vaikea tai liian helppo voi vaikuttaa oppimiseen negatiivisesti. Kolmantena teorian prosessivaiheen osa-alueena on ulkoinen tuki (External Support). Ulkoisella tuella tarkoitetaan tässä yhteydessä CBI -ohjauksen ulkopuolista tukea. Tietokoneavusteisessa aikuisoppijuudessa se voi tarkoittaa esimerkiksi sopivien tietotekniikkavälineiden hankintaa, yleistä teknistä tukea, oppijalle itselleen sopivan ohjausajankohdan antamista, vertaistukea sekä tukea muilta lähipiirin henkilöiltä. (Knowles 2012, 305–306).

CBI -teorian syöte -kohta (Input) sisältää kolme alakategoriaa: 1) itseohjautuvuuden, 2) itsepystyvyyden ja 3) oppimistavoitteen tason (KUVIO 4). Itseohjautuvuudella tarkoitetaan oppijoiden omaa motivoituneisuutta ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja muiden kanssaoppijoiden oppimisesta. Oma-aloitteisuus oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi on osa itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuus jaetaan vielä kolmeen alaluokkaan, jotka ovat oppimismotivaatio, metakognitiiviset taidot ja oppijan käsitys oppimisen kontrollin luonteesta (sisäinen vs. ulkoinen). Kaksi ensimmäistä ovat täysin itsensäselittäviä termejä, mutta kolmas vaatii hieman avaamista. Käsitys oppimisen kontrollin luonteesta (Locus of Control) tarkoittaa sitä, että tulkitseeko oppija oppimiseen liittyvien tapahtumien syyt, seuraukset ja kontrollin itsestään johtuviksi eli sisäisiksi vai itsensä ulkopuolisiksi. Tällä voi olla suuri merkitys sen suhteen, että ottaako oppija vastuuta omasta oppimisestaan. Nähdessään kontrollin olevan sisäistä aikuisoppijat tyypillisesti ottavat

enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Itsepystyvyys tietokoneavusteisessa oppimisessa tarkoittaa Albert Banduran teoriaan viitaten sitä, miten paljon oppija uskoo omiin kykyihinsä, taitoihinsa ja taitoihinsa suoriutua onnistuneesti edessään olevista tehtävistä. Uskolla omaan onnistumiseen on Banduran ja Knowlesin mukaan suuri merkitys motivaatioon ja käyttäytymiseen. Heikko itsepystyvyyden tunne voi johtaa tässä tapauksessa tietotekniikan käytön välttämiseen. Kolmas syötekohdan alakategoria itseohjautuvuuden ja itsepystyvyyden lisäksi on oppimistavoitteen taso (Learning Goal Level). Kyseisellä termillä viitataan toimintoihin ja suorituksiin tunne-, kognitio- ja psykomotorisella tasolla, jotka auttavat oppijaa pääsemään haluttuihin lopputuloksiin. Oppimistavoitteen taso on suoraan kytköksissä ohjaukselliseen strategian malliin (Instructional Strategy Design) ja CBI -malliin, jotka esiteltiin aikaisemmin. Itseohjautuvuus ja itsepystyvyys puolestaan ovat yhteydessä CBI -malliin sekä ulkoiseen tukeen. Tätä kautta kaikki syötteen osat vaikuttavat prosessiin ja myös lopulta prosessin lopputulokseen eli oppimiseen. (Knowles 2012, 303–311).



KUVIO 4. Tietokoneavusteisen ohjauksen käsitteellinen systeemiteoreettinen malli. (Knowles 2012, 303)

5 TEORIOIDEN KÄYTÄNTÖÖN SOVELTAMINEN JA POHDINTA

Teorioista on hyötyä vain jos ne palvelevat käytäntöä. Tässä kappaleessa käydään läpi aiemmin esiteltyjen Kolbin ja Knowlesin kasvatusteoreettisten mallien käytännönsovelluksia etäteknologiahankkeessa, jonka perustiedot kerrottiin kappaleessa 2. Pohdinta on integroitu osaksi tätä kappaletta, koska kyseinen hanke on edelleen menossa ja osa toteutuksen osa-alueista on vielä ajatus-asteella eli toteuttamattakin. Käytännön sovellukset ja niiden taustalla oleva pohdinta voivat vielä hieman elätkin enne projektin loppumista. Projekti on tällä hetkellä siinä vaiheessa, että osa ryhmistä on käynyt kuuden kuukauden laitosjakson, mutta yksikään ryhmä ei ole vielä käynyt 12 kuukauden laitosjaksoa.

5.1 Oppiminen prosessina

Kolbin ja Knowlesin molempien teorioihin viitaten teknologian oppiminen on suunniteltu prosessiluonteiseksi. Ensimmäisellä laitosjaksolla kuntoutujille annetaan aktiivisuusrannekkeet käyttönsä sekä ohjeistetaan Movendos -verkkoympäristön peruskäyttö. Ryhmähaastatteluissa heidän kanssaan keskustellaan aiemmista kokemuksista teknologiaan ja kuntoutukseen liittyen sekä odotuksista tulevaa kuntoutusjaksoa kohtaan. Vain halukkaille kuntoutujille annetaan ohjeet aktiivisuusrannekkeen edistyneempään käyttöön tietokoneen, tabletin tai älypuhelimien sovelluksen avulla. Ensimmäisen ja toisen laitosjakson välissä he käyttävät kukin haluamallaan tavalla aktiivisuusrannekkeita arkielämässään. Lisäksi heillä on päiväkirjatyyppejä ja muita tehtäviä Movendoksessa ja he voivat lähettää toisilleen ja ohjaajilleen viestejä. Kuntoutujilla on käytettävissään puhelin- ja sähköpostituki Movendos- ja aktiivisuusrannekeongelmien varalta. Toisella laitosjaksolla kuntoutujien aktiivisuusrannekkeiden askelmäärät synkronoidaan automaattisesti siirtymään Movendokseen siten, että heidän valmentajansa voivat nähdä ne ja kannustaa kuntoutujia toisen ja kolmannen jakson välissä. Toisella laitosjaksolla kaikille kuntoutujille esitellään opetusvideot, joiden avulla he voivat halutessaan aloittaa rannekkeen edistyneen käytön, jos eivät sitä ole vielä tehneet. Ryhmähaastatteluissa keskustellaan siitä, miten omat odotukset kuntoutuksen ja teknologian osalta ovat edellisen puolen vuoden aikana täyttyneet. Ryhmähaastatteluisa keskustellaan myös muista esiinnousevista relevanteista asioista. Toisen ja kolmannen jakson

välissä kuntoutujat jatkavat aktiivisuusrannekkeen ja Movendos -ympäristön käyttöä haluamallaan tavalla. He saavat automaattisia muistutusviestejä Movendoksesta kerran kuukaudessa sekä yhden yksilöllisen viestin omalta ohjaajaltaan kerran kuukaudessa, aivan kuten ensimmäisen ja toisenkin jakson välillä. Kyseisillä viesteillä heitä kannustetaan ja motivoidaan elämäntapamuutoksissa. Kolmannella laitosjaksolla käydään ryhmäkeskusteluja siitä, miten kuntoutujat ovat kokeneet kuntoutusjakson ja teknologian käytön osana sitä. Halukkaille annetaan syventävää ohjausta aktiivisuusrannekkeen käytöstä. Movendos- verkkoympäristöön heille jää käyttöön omat tunnukset, vaikka jakson jälkeen ei olekaan mahdollista tarjota enää tukea tai ohjausta kuntoutuskeskuksen tai yliopiston kautta. Heillä kuitenkin edelleen säilyy siellä käytettävissään kaikki ohjausmateriaali, joten he voivat palata tätä kautta myöhemminkin saamansa tiedon äärelle. Ohjattu oppimisprosessi päättyy kolmanteen laitosjaksoon, jossa kuntoutujat saavat omakseen käyttämänsä aktiivisuusrannekkeet. Teknologian käytön oppiminen saattaa jatkua monilla heistä jakson päätyttyäkin, jolloin korostunee ulkoinen tukiverkosto ja itseohjautuvuus erityisen paljon, koska ohjausta ei enää tarjota. Käytännössä voidaan siis sanoa, että tämä oppimisprosessi on luonteeltaan elämänpitäinen. Se on alkanut jo kauan ennen kuntoutusjaksolle saapumista ja jatkuu sen jälkeenkin koko kuntoutujien loppuelämän ajan. Tämä vuoden pituinen jakson onkin kuntoutujille vain yksi elämän välissä oleva prosessi, jossa on oma suunniteltu ja ulkoapäin tarjottu ohjausjärjestelmänsä.

5.2 Andragogiikan perusteiden hyödyntäminen

Prosessiluonteisuuden lisäksi teknologian opetuksessa on pyritty ottamaan huomioon aikuisoppijoiden erityispiirteet siten, kuin Knowles ne ilmaisee. Knowlesin mukaan aikuisoppijoilla on erityinen tarve saada vastaukset kysymyksiin ”miksi, mitä ja miten”. Infoissa heille tarjotaan nämä tiedot sekä heillä koko vuoden ajan mahdollisuus ottaa yhteyttä Movendoksen kautta viestillä, soittamalla tai sähköpostilla tutkimushenkilökuntaan sekä Peurungan henkilökuntaan, mikäli heitä askarruttaa jokin asia. Tämän lisäksi lähijaksoilla ryhmähaastattelutilanteissa heillä on mahdollisuus tuoda haluamiaan asioita esille. Aikuisoppijoiden itseohjautuvuutta ja autonomiaa on pyritty tukemaan siten, että heillä on vapaasti oman halunsa mukaan mahdollisuus käyttää tai olla käyttämättä tietotekniikkaa. Halukkaille on myös erikseen annettu lisäohjausta ja tukea, mikäli he ovat kiinnostuneet teknologian edistyneemmästä käytöstä eivätkä ole itsenäisesti kyen-

neet ratkaisemaan ongelmiaan. Kuntoutujien aikaisempi tieto ja kokemukset on otettu huomioon haastatteluilla sekä osittain jo puhelimesta heitä rekrytoidessa. Koska heidän lähtökohtansa vaihtelevat erittäin paljon, apua tarvitseville annettu enemmän kädestä pitäen ohjausta tarpeen mukaan ja edistyneemmille käyttäjille puolestaan ohjausta korkeamman tason ominaisuuksien pariin. Dialogisuuden hengessä heidän aikaisemmat asenteet ja mielipiteet on hyväksytty sellaisina kuin ne ovat yhtä arvokkaina kuin muutkin näkökulmat. Knowlesin mukaan aikuisoppijoiden oppimisvalmius riippuu vahvasti opetettavan asian hyödyllisyydestä oikean elämän kannalta. Tämä on otettu huomioon siten, että kuntoutujille on ohjattu ja kerrottu, miten he voivat hyötyä oikeassa elämässä käytettävissä olevasta teknologiasta heidän itse niin halutessaan. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi fyysisen aktiivisuuden omaseurantaa, motivoituneisuutta ja etäteknologian kautta yhteydenpitoa kuntoutuskeskuksen henkilökuntaan ja tutkimushenkilökuntaan. Teknologian käytön opettelusta suurin osa tapahtuu kuntoutujilla kotona omassa elinympäristössään, joten oppiminen on heillä hyvinkin ongelmakeskeistä ja kontekstisidonnaista todellisen elämän tilanteeseen. Lisäksi tämä luo hyvän sillan ulkoisen tuen ja ohjauksen välille, koska he tyypillisesti ensisijaisesti yrittävät itse ratkaista esiin tulleita ongelmia ja toissijaisesti kysyvät neuvoa lähipiiristään tai työkavereiltaan, jolloin oppiminen tulee sisältäneeksi mikro-, meso- ja makropiirit. Motivoituneisuus teknologian käytön oppimiseen on aikuisilla Knowlesin mukaan parhainta silloin, kun se on sisäsyntyistä. Oppimisen motivaation sisäsyntyisyyteen voitaneen vaikuttaa Knowlesin ja Banduran teorioihin viitaten sillä, että kuntoutujille on annettu autonomia ja heidän itsepystyvyyden tunnettansa on pyritty lisäämään. Tämä on yritetty saavuttaa antamalla kuntoutujille itselleen mahdollisimman kontrollia (Locus Of Control) siitä, millä tavalla ja milloin he käyttävät teknologiaa. He saavat itse päättää katsovatko aktiivisuustietoja pelkästään rannekkeesta vai mahdollisesti tabletilla, kännykältä tai tietokoneelta edistyneemmässä muodossa. Toisaalta he saavat olla käyttämättä ranneketta halutessaan, eikä heidän tarvitse siitä potea huonoa omaa tuntoa. Myös Peter Jarvis korostaa aikuisoppijoilla oppimismotivaation kannalta sen tärkeyttä, että oppijat voivat itse olla aktiivisina osallistujina oppimisprosessissa eikä pelkästään passiivisina kuuntelijoina (Jarvis 2012, 133). Lähiopetuksena olevat oppimistilanteet onkin suunniteltu siten, että oppijat pääsevät itse kokoajan kädestä pitäen kokeilemaan teknologian käyttöä samalla, kun sitä ohjataan. Heillä on myös täysi mahdollisuus vaikuttaa itse prosessin etenemiseen välittömällä palautteella tai myöhemmällä palautteella. Itsepystyvyyttä on yritetty tukea kannustamalla ja tekemällä opetuksesta loogisesti etenevää ja riittävän yksinkertaista. Lä-

hijaksoilla olemme tarjonneet kädestä pitäen ohjausta. Lisäksi puhelin-, viesti- ja sähköpostituki on ollut kuntoutujilla aina saatavilla.

5.3 Kokemuksellisen oppimisen ja eri oppimistyylien huomioonottaminen

Erityisesti Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria ottaa huomioon erilaiset oppijat, mutta Knowlesillakin andragogiikan teorian keskimmaisella kehällä esiintyy oppijoiden erilaisuus. Erilaisten oppijoiden huomioon ottaminen on todennäköisesti aina ollut ja aina tulee olemaankin ryhmäluonteisen opetuksen yksi suurista haasteista.

Kuten aiemmissa kappaleissa mainittiin, Kolbin mukaan tehokas kokemuksellinen oppiminen vaatii neljä asiaa; 1) konkreettinen kokemus, 2) reflektiivinen havainnointi, 3) abstrakti käsitteellistäminen ja 4) aktiivinen kokeilu (KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisen kehä). Kysymys kuuluu siis: miten nämä neljä asiaa saataisiin järjestettyä kuntoutujille teknologian käytön oppimisessa? Konkreettinen kokemus on helppo järjestää. Kuntoutujat saavat konkreettisia kokemuksia rannekkeen peruskäytöstä sekä Movendos -verkkoympäristön käytöstä jo ensimmäisellä laitoskuntoutusjaksollaan. Osalla kuntoutujista (arviolta noin kolmasosa) on jo aiempia omia kokemuksia ennen kuntoutuksen aloittamista erilaisten aktiivisuusrannekkeiden tai muiden tietotekniikkasovellusten käytöstä fyysisen aktiivisuuden omaseurannassa. Reflektiivinen havainnointi onkin hankalampi osa-alue toteuttaa. Tämä johtuu osittain siitä syystä, että kunnolla toteutuksessaan reflektiivisyys on riippuvainen kuntoutujan omasta aktiivisuudesta. Heidät kyllä haastetaan reflektiivisyyden äärelle haastatteluissa sekä yksilötapaamisissa ohjaajiensa kanssa, mutta kuntoutujaksojen välillä tapahtuva reflektio on lähes täysin kuntoutujien oman aktiivisuuden varassa. Toki heitä muistutellaan Movendoksen kautta automaattisilla sekä yksilöllisillä viesteillä, jotka myös sähköpostiin tulevat, mutta reflektiivisyys näissä jää kovin pinnalliseksi. Syväluotaavaa reflektiivisyyttä puhtaasti teknologian oppimisen ja käytön kannalta todennäköisesti harrastaa hyvin harvat kuntoutujista. Heillä on haastattelujen perusteella huomattavasti suurempiakin mahdollisuuksia elämässään meneillään ja teknologia on vain yksi pieni lisä osana tavanomaista kuntoutusta tai heidän elämäänsä. Reflektointia tapahtuu varsinkin lähijaksojen aikana myös ryhmässä. Stephen Brookfield on kirjoittanut paljon yhteisöllisyyden merkityksestä sekä Knowlesin tapaan itseohjautuvuudesta ja niihin on yritetty panostaa Peurungan kuntoutuksessa (Brookfield 2013).

Tutkimuksessamme emme voineet vaikuttaa tavanomaiseen kuntoutukseen, josta syystä yhteisöllisyyden tunteeseen vaikuttaminen oli pääasiassa oman toimintamme ulkopuolella. Näkisimme silti, että ryhmässä reflektointi ryhmähaastatteluiden aikana tukee myös yhteisöllisyyttä kuntoutusryhmissä. Abstrakti käsitteellistäminen tulee otettua huomioon teknologian opetuksessa ja ohjauksessa sitä kautta, että ohjauksessa käytettävä terminologia ohjaa uusien käsitteiden oppimista ja vanhojen tarkentumista. Sekä lähijaksoilla tehtävä ohjaus että kuntoutujille tarjotut opetusvideot sisältävät näitä elementtejä - asioista puhutaan niiden oikeilla nimillä, vaikka kieli muuten onkin yritetty pitää kansanomaisena välttämättä turhia hienoja sanoja siellä, missä niitä ei oikeasti tarvita. Neljän pääperiaate eli aktiivinen kokeilu jää pääosin kuntoutujien oman harkinnan varaan. Toki siihen voidaan ja yritetäänkin vaikuttaa motivaation kautta. Sisäinen motivoituminen, itsepystyvyys, itseohjautuvuus ja moni muu edellä jo mainittu asia välillisesti todennäköisesti voi vaikuttaa siihen kokeileeko kuntoutujat enemmän vai vähemmän aktiivisesti teknologian käyttöä. Välillisesti voidaan siis yrittää edesauttaa kuntoutujien aktiivista kokeilemistä, mutta keinot ja niiden tehokkuus siihen ovat rajalliset.

Kaikkia erilaisia oppimistyyliä ei voida kuitenkaan täydellisesti ottaa huomioon. Tämä johtuu siitä, että niiden kirjo on niin valtava ja monet erilaiset oppijat voivat olla lähes täysin toistensa vastakohtia. Voidaan yrittää käyttää monipuolisesti opetus- ja ohjausmenetelmiä ja antaa oppijoille mahdollisuus valita erilaisten menetelmien suhteen, jolloin yksilöllisyyttä pystytään jossain määrin tukemaan. Edellä käytiin jo läpi Knowlesin andragogiikan perusteisiin liittyvät yleiset opetukseen ja ohjaukseen liittyvät asiat, mutta Kolbin kokemuksellisen oppimisen kautta voidaan yrittää ottaa paremmin huomioon erilaiset oppijat. Tässä meneillään olevassa tutkimuksessa käytetään Kolbin nelikenttäanalyysiä ja sen avulla tutkitaan hyötyykö jonkin tietyn tyyppiset oppijat eniten tämän hetkisestä opetus- ja ohjaustavasta (Kolb Learning Style Inventory) (Experience Based Learning Systems Inc. 2016; Hawk & Shah 2007). Toisaalta myös saadaan tietoa siitä, että millainen on perus sydänkuntoutujien jakautuminen eri oppimistyylien suhteen Kelan sydänkuntoutuksessa Suomessa. Tämä tieto voi auttaa tulevaisuudessa ottamaan paremmin huomioon erilaiset oppijat varsinkin teknologian käytön opetuksen suhteen.

5.4 Ohjauksen merkitys ja teknologian mukanaan tuomat ongelmat

Teknologinen vallankumous on jo tapahtunut ja se etenee kiihtyvällä vauhdilla, tahdoimme sitä tai emme. Tästä syystä on jo korkea aika alkaa reagoimaan teknologian ohjaukseen ja sen haasteisiin kuntoutuksen kentällä. Tiedetään jo hyvin, että parhaatkin näyttöön perustuvat menetelmät ovat riippuvaisia siitä, miten ne ohjataan ja toteutetaan. Sama pätee varmasti teknologian hyödyntämisen suhteen kuntoutuksessa. Käytettävän teknologian lisäksi on merkitystä sillä, miten teknologia kuntoutujille esitetään ja miten sen käyttö heille ohjataan ja opetetaan. Haastatteluiden perusteella nyt jo osataan sanoa, että suurimmat ongelmat teknologian käytön suhteen ovat siinä, että se on liian monimutkaista ja se ei toimi kunnolla. Ohjelmien asentaminen on liian hankalaa, monilla ikääntyneillä kuntoutujilla ei edes ole tietokonetta, älypuhelinta tai tablettia, graafiset käyttöliittymät ovat epäselviä ja epäkäytännöllisiä ja sovelluksissa on yhteensopivuusongelmia eri käyttöjärjestelmien ja kokoonpanojen suhteen. Ongelmat olisi helppo ratkaista, mutta niiden ratkaisu vie todennäköisesti pitkän aikaa. Tämä johtunee suurimmaksi osaksi siitä, että kyseiset teknologiset sovellukset ovat ainakin toistaiseksi vielä suunniteltu pääasiassa kuluttajien käyttöön eikä niinkään kuntoutujien käyttöön. Tämä tarkoittaa sitä, että kuluttajan oletetaan omaavan riittävät tiedot ja taidot ja ennen kaikkea halun käyttää tuotteen teknologiaa, koska he ovat sen ostaneetkin omalla rahallaan. Lienee sanomattakin selvää, että kuntoutusmaailma lähtee liikkeelle täysin eri asetelmasta ja se luo omat haasteensa. Kuntoutusmaailmassa näyttäisi siltä, että mikäli teknologiaa haluttaisiin käyttää mahdollisimman tehokkaasti kuntoutujien apuna, niin sen pitäisi olla heille niin helppoa, että he vain ottavat sen käyttöön. Käyttöliittymien ja vastaavien asioiden pitäisi olla niin intuitiivisia, että käyttäjä, kuka ei ole koskaan ennen käyttänyt niitä tai mitään vastaavia osaisi käyttää niitä intuition avulla suoraan. Moni sovelluskehittäjä varmaan sanoisi, että ”Ei se ole mahdollista”, mutta niinhän sitä sanottiin joskus atomin halkaisemisesta tai kuuhun lentämisestäkin. Yksi asia ainakin on varmaa - nykyinen teknologia on kuntoutusmaailman näkökulmasta kehitysasteeltaan vielä lasten kengissä, mutta muutosta on ilmassa positiiviseen suuntaan.

LÄHTEET

- Brookfield S.D. 2013. Powerful Techniques for Teaching Adults. John Wiley & Sons. Jossey-Bass Publisher. San Francisco. (eBook)
- Fit Bit 2016. <https://www.fitbit.com/fi/chargehr> Viitattu 3.4.2016.
- Movendos 2016. <http://www.movendos.com/sovellusalueet/movendos-valmennus/> Viitattu 3.4.2016.
- Experience Based Learning Systems Inc. 2016. Kolb Learning Style Inventory (LSI) Version 4. <http://learningfromexperience.com/tools/kolb-learning-style-inventory-lsi/> Viitattu 7.4.2016.
- Hawk, T. & Shah, A. 2007. Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. Decision Sciences Journal of Innovative Education 5(1): 1-18.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. 2012. The Adult Learner. Routledge, New York.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, A. & Kolb D. 2005. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Academy of Management Learning & Education 4(2): 193–212.
- Kolb, A. & Kolb D. 2012. Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. THE SAGE HANDBOOK OF MANAGEMENT LEARNING, EDUCATION AND DEVELOPMENT. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-management-learning-education-and-development/book230832#resources> Viitattu 7.4.2016.
- Jarvis, P. 2012. Adult education and lifelong learning. Theory and practice. 4th edition. Routledge, London. (ebook)

13.PUHEEN AIHEENA ASIAKAS -

Kuntoutuksen asiantuntijat puhumassa kuntoutujista

Susanna Ryyänen

JOHDANTO

Kuntoutuksen tehtävä on tukea kuntoutujaa, jolla on tarve kuntoutukseen. Kuntoutusprosessi on kuntoutujalle itsensä luomisprosessi, jossa kuntoutuksen asiantuntijan tulisi olla kuntoutujan rinnalla kulkija, kanssakävelijä tukien häntä prosessissa. Kuntoutuksen tarkoituksena on edistää hänen autonomiaa ja itsemääräämisoikeutta. Kuntoutus tapahtuu aina vuorovaikutuksessa kuntoutujan ja asiantuntijan välillä. Tämä vuorovaikutus tapahtuu dialogissa mutta se voi myös toisinaan olla haasteellista. Merkittävä osa tästä vuorovaikutuksesta tapahtuu verbaalisen viestinnän avulla. Avainasemassa ovat sanat, joita käytetään ja joiden merkitystä kuntoutujan motivointiin ei pidä vähätellä. Mitkä ovat ne sanat, jotka motivoivat kutakin kuntoutujaa eteenpäin ja edesauttavat yksilön voimaantumista, löytyy aidossa kohtaamisessa.

Tämä kehittämistehtävän aiheena oli tutkia miten kuntoutuksen asiantuntijat puhuvat asiakkaista ja onko andragogiikan periaatteita näkyvissä tässä puheessa. Tutkimustulokset paljastivat erilaisia tapoja kohdata kuntoutuksen asiakkaista. Asiakaslähtöisyys ja asiakaskeskeisyys ovat vielä tavoitteen tasolla suurelta osin, käytännön puheessa ne eivät vielä näy.

2 ASIAKASLÄHTÖINEN KUNTOUTUS

Kuntoutus muodostuu erilaisista toimenpiteistä, interventioista. On tarve kuntoutukselle, tehdään suunnitelma ja tavoitteet, yhteistyöllä. Etsitään ratkaisuja, neuvotellaan, perustellaan ja ratkaistaan ongelmia. Pääosin tämä tapahtuu dialogissa kuntoutujan ja asiantuntijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on asiakkaan kuntoutuminen.

Kuntoutuksen tavoitteena on tukea ihmistä erilaisissa muutostilanteissa, jotka voivat liittyä sairastumiseen, vammautumiseen, työttömyyteen tai eri elämän riskitilanteisiin. Kuntoutuksen tehtävänä on luoda mahdollisuuksia kuntoutujan osallisuudelle ja toimijuudelle (Järvikoski ym. 2011, 7-8). Kuntoutus on prosessi, jonka avulla vammaisia (tai vajaakuntoisia) henkilöitä autetaan saavuttamaan ja ylläpitämään mahdollisimman hyvä fyysisen, aistimuksellisen, älyllisen, psyykkisen tai sosiaalisen toiminnan taso, jolloin heillä on mahdollisuus elää mahdollisimman itsenäistä elämää (United Nations, 1994). Tämän Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokouksen päätösasiakirjan myötä kuntoutukseen ilmestyivät valtaistumisen, toimintavoiman vahvistumisen ja elämänhallinnan tavoitteet. Asiakaslähtöisyydestä tuli keskeinen osa kuntoutusta. Voidaankin sanoa, että kuntoutujan itsemääräämisen ja autonomian tukeminen kuntoutuksessa on sekä toiminnan että tulosten kannalta tärkeää (Järvikoski & Härkäpää 2008b, 53).

Matka asiakaslähtöisen kuntoutuksen määritelmään on edennyt eri kehitysvaiheiden kautta. Kuntoutuksen toimintamalli oli aikaisemmin perustaltaan vajavuuskeskeinen ja asiantuntijuus sekä asiantuntijalähtöisyys olivat korostuneita. Vammaisliikkeen ansiosta vajavuus- ja asiantuntijuuskeskeisen ajattelun rinnalle nousi vajaakuntoisten omia tarpeita, tavoitteita ja mahdollisuuksia korostava itsenäisen elämisen malli. Tämä loi pohjan kuntoutujan ja kuntoutustyöntekijöiden yhteistoiminnalle ja vuorovaikutukselle (Järvikoski & Härkäpää 2008a, 49-51).

Valtioneuvoston kuntoutusselonteon (2002) mukaan kuntoutus on tavoitteellista, suunnitelmallista ja monialaista, yleensä pitkäjänteistä toimintaa, jonka tavoitteena on auttaa kuntoutujaa hallitsemaan oma elämäntilanteensa. Kuntoutus tulkitaan ihmisen tai ihmisen ja ympäristön muutosprosessiksi, jonka tavoitteena on edistää toimintakykyä, itsenäistä selviytymistä, hyvinvointia sekä työmahdollisuuksien paranemista. Tämä muutosprosessi onnistuu parhaiten silloin kun kuntoutuja ei ole passiivinen toimenpiteiden vastaanottaja vaan on itse mukana aktiivisesti päättä-

mässä kuntoutuksen tavoitteista sekä ottamassa kantaa asioihin ja näin sitoutuen toimintaan. (Järvikoski & Härkäpää 2008a, 10 - 16).

Koukkarin (2010) mukaan kuntoutuksen tavoitteena on itsenäinen, itseään luovasti toteuttava, elämäänsä hallitseva ja sosiaalisesti selviytyvä ihminen. Tämä merkitsee kuntoutujalle aina sisäistä muutosta. Kuntoutuksen interventiot kohdistuvat sekä yksilöön että hänen fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä, eli työyhteisöön ja elinolosuhteisiin (Koukkari 2010, 13). Kuntoutuksen tehtävänä on edistää kuntoutujan autonomiaa siten, että hän kykenee arvioimaan tavoitteitaan, muuttamaan niitä ja etsimään keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Kaiken tavoitteena on kuntoutujan kokemuksiin perustuva kuntoutuminen (Koukkari, 2010, 205).

Kuntoutuksen nykyinen toimintamalli korostaa siis asiakaslähtöisyyttä, asiakkaan aktiivisuutta ja osallistumista. Kuntoutuksen asiantuntijat ovat vastuussa siitä, että he antavat kuntoutujalle tietoa siten ja siinä muodossa, että kuntoutujalla ja hänen lähipiirillään on mahdollisuus tehdä päätöksiä annetun tiedon perusteella. Kuitenkin yhä edelleen kuntoutuksessa tehdään asiakasta kokevia päätöksiä kuulematta asiakasta. Kuntoutuksen perusarvojen toteutumista käytännössä onkin arvosteltu (Järvikoski & Härkäpää 2008a, 28).

2.1 Kuntoutuksen ihmiskäsitys

Järvikosken ja Härkäpään (2008) mukaan kuntoutukseen sopii kokonaisvaltainen holistinen ihmiskäsitys, jossa on yhdistetty essentialistisen eli olemuksellisen ja sosiokulttuurisen ihmiskäsityksen ominaiset piirteet. Essentialistinen ihmiskäsityksessä korostuu näkemys, jonka mukaan kullakin yksilöllä on tietty olemus, jota hän toteuttaa omassa elämässään. Sosio-kulttuurisessa ihmiskäsityksessä sosiaaliset ja kulttuuriset olosuhteet ovat ihmisen kehityksen kannalta kaikkein olennaista (Järvikoski & Härkäpää 2008a, 29-31).

Rauhala (2005) kuvaa holistista ihmiskäsitystä ihmisen olemassaolon eri muotojen pohjalta: tajunnallinen (psykykkis-henkinen olemassaolo), kehollinen (olemassaolo orgaanisena tapahtumana) ja situationaalinen (ihmisen elämäntilanne, olemassaolo suhteessa todellisuuteen). Yhteiskunnalliset tekijät, kulttuuri, tavat ja tottumukset, arvot ja normit, maantieteelliset tekijät ovat situaati-

osta huolimatta ainutkertaisia. Vaikutettaessa johonkin olemassaolon muotoon, heijastuu se muutos muihin olemassaolon muotoihin (Rauhala 2005, 32–33).

Kokonaisvaltainen holistinen ihmiskäsitys käsittää ihmisen fyysisen, psyykkisen, sekä sosiaalisen ja kulttuurisen puolen. Ihminen on aina enemmän kuin osiensa summa. Kokonaisvaltainen hyvinvointi merkitsee tyytyväisyyttä ihmisenä olemiseen, hyvää elämänlaatua ja ihmisyyden toteuttamista. Nykykäsitysten mukaan monialainen kuntoutustoiminta edellyttää olemassaolojen eri muotojen samanaikaista tutkimista ja niissä tapahtuvan muutoksen tukemista (Järvikoski & Härkäpää 2008a, 29-32).

2.2 Kuntoutuksen eettisyys

Kuntoutuksen hyvän laadun kriteerejä ovat asiakkaan tarpeisiin vastaaminen, asiakkaan näkökulmien huomioiminen ja asiakkaan kuuleminen. Toimittaessa asiakaslähtöisesti syntyy asiakkaan ja ammattilaisen välille aitoa, tasa-arvoista, kahdensuuntaista vaikuttamista ja vuoropuhelua (Melamies ym. 2006, 113).

Kuntoutuksen moniammatilliset asiantuntijat kohtaavat työssään ihmisiä eri elämäntilanteissa, jossa korostuvat ihmisten moninaisuus, arvonäkökantojen erot, kuntoutustarpeiden erot ja monimuotoisuus (Koukkari 2011, 221). Heillä on koulutuksensa ja ammattinsa kautta ihmiskäsitys ja ammattietiikka, jotka ovat toiminnan arvopohjana.

Kuntoutuksen asiantuntijoiden, kuten esimerkiksi fysioterapeuttien, tulisi olla tietoisia ihmiskäsityksestään, sillä viime kädessä yksilön toiminnan luonteen ratkaisee hänen henkilökohtainen käsityksensä ihmisestä. Se vaikuttaa tapaan kohdata, kuulla ja kuunnella toista ihmistä, esimerkiksi kuntoutujaa. Ihmiskäsitys vaikuttaa myös siihen, miten kuntoutuksen asiantuntija näkee kuntoutujan, miten kuntoutuja voi vaikuttaa omaan kuntoutumiseensa, minkälaiseen vuorovaikutukseen asiantuntija on valmis kuntoutujan kanssa. Mikäli asiantuntija kohtaa työssään omista käsityksistä poikkeavia arvoja ja näkemyksiä esimerkiksi sairaudesta tai parantumisesta, voivat ne aiheuttaa ristiriitaa sekä asiantuntijalle että kuntoutujalle (Talvitie 2006, 88–90).

Kuntoutustoiminnan perusajatuksena on inhimillisyys ja oikeudenmukaisuus, dialogi kuntoutujan kanssa sekä hänen näkemystensä kunnioittaminen. Autonomia ja itsemääräämisoikeus ovat ihmisen moraalisia perusoikeuksia. Nämä tarkoittavat ihmisen oikeutta päättää itsenäisesti häntä koskevista asioista, toimia vapaan harkintansa mukaan, saada muilta asianmukaista apua sekä vapautta toimia. Tämä edellyttää kykyä tehdä ratkaisuja sekä ratkaisujen edellyttämiä tietoja ja taitoja (Talvitie ym. 2006, 98).

Aina kuntoutuksen asiantuntijan ja kuntoutujan käsitykset eivät ole yhteneväisiä itsenäisyydestä. Kuntoutuksen asiantuntija kuntoutujan itsenäisyys voi merkitä selviytymistä arjesta ilman apua kun taas kuntoutujalle itsenäisyys merkitsee oman elämänhallintaa ja omista asioista päättämistä. Puuttumista asiakkaan tai potilaan itsemääräämisoikeuteen, kun tarkoituksena on toimia hänen etujensa mukaisesti, kutsutaan lääkinälliseksi paternalismiksi. Näin voi käydä esimerkiksi fysioterapiassa painostettaessa motivoitumatonta kuntoutujaa liikuntaharjoituksiin vetoamalla niiden hyötyihin ja terveysvaikutuksiin. Tällainen paternalismi rikkoo kuntoutujan itsemääräämisen periaatetta. Asiantuntija saattaa syyllistyä paternalismiin, jos häntä pidetään auktoriteettina. Asiantuntija voi myös itse ylläpitää paternalismia pitäessään kuntoutujaa passiivisena objektina huomioimatta tämän sosiaalista sekä elinympäristöä. Lähtökohtana sekä fysioterapiassa että kuntoutuksessa on se, että vuorovaikutus tapahtuu yhteisymmärryksessä asiantuntijan ja kuntoutujan välillä (Talvitie ym. 2006, 98–99).

3 VUOROVAIKUTUS KUNTOUTUKSESSA

Kuntoutusprosessi etenee asiakastilanteen ympärille rakentuvassa verkostossa, jossa toistuvasti ja eri kokoonpanoissa neuvotellaan kuntoutustoimenpiteistä sekä toimijoiden välisistä suhteista, yhteistyön luonteesta ja työnjaosta. Kukaan ei hallitse kokonaisuutta yksin vaan dialogisuuden avulla pyritään löytämään uusia suuntauksia ja mahdollisuuksia. Onnistunut kuntoutusprosessi palautuu eri toimijoiden väliseen neuvottelulliseen vuorovaikutukseen eli kuunteluun, puheeseen ja osallistumistaitoihin. Vaikeissa ja pitkittyneissä kuntoutustilanteissa tarvitaan usein laajaa verkostoa, mikä asettaa yhteistyölle suuria haasteita. Tällöin voidaan dialogin avulla hyödyntää jokaisen asiantuntemusta jakamalla tietoa ja annetaan mahdollisuus uudenlaisen ja yksilöllisesti

luovan ratkaisun löytymiselle. Kuntoutusverkoston neuvottelullisen vuorovaikutuksen toteutuksessa dialogin hengessä, on ilmapiiri kaikkien, etenkin kuntoutujan kannalta, turvallinen ja se mahdollistaa ja sallii myös erilaiset näkemykset. Epäonnistuessaan tämä voi aiheuttaa ristiriitaisuutta siinä, kuka kantaa vastuun kuntoutuksen etenemisestä sekä asiantuntijaroolin korostumisella kuntoutujan kustannuksella (Järvikoski & Karjalainen 2008b,91-92).

3.1 Vuorovaikutus kuntoutusprosessissa

Kuntoutuksen keskiössä on kuntoutuja. Kuntoutujalle kuntoutusprosessi merkitsee yksilöllistä kasvu- ja oppimisprosessia, jonka aikana kuntoutuja tunnustelee voimavarojaan ja uudelleen konstruoi elämäänsä. Löytää uusia voimavaroja itsestään ja oppii vaihtoehtoisia tapoja toimia erilaisissa arkielämän tehtävissä sekä tilanteissa. Voidaan puhua siis itsensä luomisprosessiprosessista (Järvikoski & Karjalainen 2008b, 90–91).

Järvikosken ja Karjalaisen (2008b) mukaan kuntoutusprosessi on haaste. Kuntoutus toteutuu aina asiakkaan ja ammattilaisen keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tämä vuorovaikutussuhde on kuntoutustyöryhmän neuvottelun ja kuntoutuskäytännön ydin, jonka varassa yhteistyö rakentuu tai jää rakentumatta. Tässä vuorovaikutussuhteessa keskinäinen kohtaaminen on sekä merkittävä että jännitteinen osa-alue (Kokko 2006, 168).

Järvikosken ja Härkäpään (2008a,52) mukaan asiantuntijoiden jatkuva tuki ja ohjaus ovat kuntoutuksen keskeisiä elementtejä tässä prosessissa. Kuntoutuksen asiantuntijoiden tulisi tukea kuntoutujaa sekä tiedollisesti että taidollisesti tämän oppimisprosessissa ja pyrkiä lisäämään hänen toimintamahdollisuuksiaan tietoja ja vaihtoehtoja tarjoamalla (Järvikoski & Härkäpää 2008b, 57). Kuntoutujan motivaation ja kuntoutusprosessin sujuvuuden kannalta asiantuntijoiden aito ja rehellinen tuki sekä kuntoutusverkoston sisäisen vuorovaikutuksen laatu on tärkeää. Kuntoutujan rakentaessa elämänsuunnitelmaansa, on asiantuntija kuntoutujan oman toimijuuden kanssaraken-taja. Tällöin kysymyksessä on kuntoutujan ja asiantuntijoiden välinen hienoviriteinen vuorovai-utus, jossa luottamuksella ja avoimuudella on suuri merkitys (Järvikoski & Karjalainen 2008b, 90–91).

Vuorovaikutukseen liittyy myös dialogisuus. Dialogisuus on avoimuutta toisudelle, toiselle persoonalle. Dialogiseen suhteeseen kuuluu toisesta välittäminen, suhtautuminen toiseen päämääränä sinänsä, erilaisuuden ja toiseuden hyväksyminen, molemminpuolinen sitoutuminen prosessiin, jossa vallitsee molemminpuolinen yhteisymmärrys ja kunnioitus toisiaan kohtaan. Dialogi ei edellytä samanlaista ajattelua tai samanlaisia arvoja vaan siinä pyritään löytämään yhteisiä merkityksiä. Näitä merkityksiä voi löytyä vain yhteistyöllä, jossa osallistujat kuuntelevat toisiaan mielenkiinnolla ja ovat kiinnostuneita ymmärtämään toistensa näkökulmat (Talvitie ym. 2006, 54–55).

3.2 Vuorovaikutustyyli

Asiakaslähtöisessä kuntoutusmallissa kuntoutuksen asiantuntija on kuntoutujan yhteistyökumppani, jolla on tietoa ja mahdollisuuksia tarjottavana kuntoutusprosessin tueksi. Vuorovaikutussuhde on tasa-arvoinen ja tulosten saavuttamisen edellytyksenä on, että kumpikin osapuoli antaa oman panoksensa tähän suhteeseen. Kuntoutuksen asiantuntijan tietovarantojen merkitys todentuu vasta sitten kun se siirtyy osaksi yhteistä tietovarantoa. Tämä poikkeaa asiantuntijakeskeisestä kuntoutusmallista, jossa asiantuntija on subjekti, joka ohjaa ja määrittää kuntoutuksen suunnan ja joka olettaa kuntoutujan noudattavan hänen ohjeitaan (Järvikoski & Härkäpää 2011, 188-189). Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu positiivinen sosiaalinen kontakti, jonka syntymisen edellytyksenä on, että toinen henkilö tulkitsee kontaktipyrkimyksen positiivisena. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu myös keskinäinen luottamus. Tämä voi syntyä nopeastikin, jos vuorovaikutukseen sisältyy hyväksyvää viestintää (Kauppila 2006, 70).

Vuorovaikutustyyli voidaan jakaa karkeasti pehmeisiin ja koviin tyyliin niissä esiintyvien piirteiden perusteella. Kovassa eli vakuuttavassa tyyliä korostuvat dominoivuus, jämäkyys tai ehkä jopa aggressiivisuus. Tälle on tyypillistä, että tavoitteeseen pyritään ensisijaisesti ilman ihmissuhdeaspektia. Pehmeässä, reflektioivassa vuorovaikutustyyliä korostuu ihmisen merkitys ja sosiaalinen keskinäinen yhteenkuuluvaisuuden tunne. Tähän kuuluu pohdintaa, harkintaa, miettimistä ja toisen esittämien näkökulmien arviointia joko sisäisen tai ulkoisen reflektion kautta. Reflektioiva asiantuntija ei esitä omia ajatuksiaan faktoina vaan ottaa huomioon myös keskustelupuolen emotionaalisen puolen (Kauppila 2006, 66–68).

Hyvä vuorovaikutustaito edellyttää hyvää viestintätaitoa. Viestintätaito on vuorovaikutustaitoa mutta ei sinänsä sosiaalista taitoa. Sanoilla on tarkoituksensa ja merkityksensä, puheella yleensä on ongelmia ratkova luonne (Kauppila 2006, 25).

4 ANDRAGOGIIKKA

Andragogiikka muodostaa teorian aikuisen oppimisesta, jossa pyritään ottamaan huomioon aikuisen oppijan erityispiirteet. Se tuo esille aikuisten opettamisen aspekteja sekä opiskeluprosessin suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin näkökohtia (Knowles 2012, 70–71). Andragogiikka on myös prosessimalli. Se poikkeaa perinteisestä opettajajohtoisesta mallista, missä opettaja päättää ennakkoon mitä opitaan ja missä muodossa siten, että andragogisessa mallissa ohjaaja, fasilitaattori valmistelee ennakkoon erilaisia menetelmiä oppijoille ja muille relevanteille osapuolille, ottaen heidät mukaan prosessiin ja sisältäen prosessiin oppijoiden valmistautumisen, suotuisan ilmapiirin oppimiselle, kehittämällä mallin yhteiselle suunnittelulle, oppimistarpeiden tiedostamisen ja luomalla mallin millä vastataan oppimistarpeisiin sekä luomalla mallin oppimiskokemuksille, sopivat oppimistekniikoiden käyttäminen sekä oppimisen arviointi (Knowles 2012,114).

Anragogiikan periaatteita ovat luottamus oppijan potentiaaliin, kykyyn ajatella itse, oppijan itsemääräämisoikeus sekä vastuu oppimisestaan, elämäkokemus, osallisuus ja yhteisöllisyys sekä yhteiskunnallinen ulottuvuus (Malinen & Piirainen 2015).

4.1 Andragogiikan periaatteet

Andragoginen malli perustuu erilaisiin olettamuksiin aikuisesta oppijana. Näitä olettamuksia ovat aikuisen itseohjautuvuus, hänen aikaisemmat kokemukset, valmius ja tahto oppia, motivoituneisuus oppia johtuen kokemuksellisesta sekä sisäisestä tarpeesta (Knowles 2012, 299).

Aikuinen oppija on itseohjautuva. Hän ottaa vastuuta omasta elämästään, päätöksistään sekä oppimisestaan ja näihin liittyvistä suunnitteluista, toteutuksista ja arvioinneista. Aikuisella oppijalla

on tarve, tarve saada tietää. Hän haluaa vastauksia kysymyksiin miksi, mitä ja miten. Aikuinen on oman oppimisensa subjekti, joka ohjaa itse itseään oppimaan (Knowles 2012, 146–147).

Aikuisella oppijalla on kertynyt elämäkokemusta. Nämä elämäkokemukset ovat arvokas lähde oppijalle ja ne tulisikin ottaa käyttöön oppimisprosessissa. Elämäkokemukset ovat hiljaista tietoa, jäsentymätöntä tietoa, jotka ovat totta ihmiselle itselleen. Tässä piilee myös vaara siitä, että nämä kokemukset voivat olla epätarkkoja, jopa vääristyneitä (Malinen 2015). Tarvitaankin elämäkokemusten näkyväksi tekemistä, kokemusten sanoittamista.

Aikuisella on valmius ja tahto oppia. Hän tiedostaa oppimistarpeensa silloin kun huomaa aukon omassa tietämyksessään ja haluaa oppia uutta kuroakseen tiedon aukkoja umpeen. Aikuista oppijaa ei niinkään motivoi ulkoiset tekijät kuten parempi palkka kuin sisäiset tekijät kuten esimerkiksi itsetunnon kohottaminen, parempi elämänlaatu tai itsetuntemus. Motivoituminen uuden oppimiseen lähtee todetusta tarpeesta elämässä. Oppimisen tulisikin perustua ongelmanratkaisuun tai tehtäväperusteiseen oppimiseen, jolloin aikuisella on mahdollisuus liittää uuden tiedon oppiminen suoraan arkeen (Knowles 2012, 299–300).

Andragogiikan periaatteisiin kuuluu myös osallisuus, yhteisöllisyys ja yhteiskunnallisuus. Yhdessä olemme enemmän kuin yksin. Osallisuutta eikä yhteisöllisyyttä ole ilman kohtaamisia ja vuorovaikutusta. Tällainen vastavuoroisuus edellyttää halua jakaa. Halua jakaa kokemuksia, arvoja ja asenteita sekä taitoja toisten kanssa. Syntyy jaettua osaamista yhdessä sitä synnyttäen. Vastavuoroisuus on myös yhteistä sitoutuneisuutta, halua kuulla ja kuunnella toista. Se vaatii avointa toisen kohtaamista, erilaisuuden sietämistä. Osallisuutta voi olla mikrotasolla, kahden henkilön kohtaamisena sekä laajemmassa kaavassa koko yhteiskuntaa osallistaen (Malinen & Piirainen 2015).

4.2 Autonomisuus

Laine ym. (2015) mukaan autonomisuuden ulottuvuuksia ovat omien lähtökohtien tiedostaminen, omannäköisyyden selkiytyminen ja vahvistuminen, kriittinen suhde toimintaympäristöihin, eettinen viisus ja aito yhteisöllisyys. Jotta nämä ulottuvuudet tulisivat näkyviksi ja tietoisiksi tarvitaan tutkivaa asennetta omien kokemusten, havaintojen ja ajattelun tutkimiseen. Tarvitaan

kriittistä arviointia yksin sekä yhteisöllisesti. Tämä tutkiva asenne kasvattaa tietoisuutta, joka suuntautuu itseen, omiin toimintatapoihin, arvoihin ja käsityksiin sekä myös ympäröivään yhteiskuntaan. Tietoisuus mahdollistaa perustellun toiminnan ja vapauden sokeista tottumuksista (Laine ym. 2015).

Kun ihminen tiedostaa ja kriittisesti arvioi omia elämäkokemuksensa myötä syntyneitä toimintatapoja, arvoja ja uskomuksia voi se vapauttaa etsimää uusia mahdollisuuksia. Tämän myötä myös oman itsen, identiteetin, löytyminen suhteessa toisiin ja omiin toiminta malleihin on mahdollista selkeytyä ja näin ihminen voi saavuttaa autonomisuuden. Samalla kun oppija säilyttää kriittisen, tutkivan asenteen, pystyy ottamaan etäisyyttä ympäristön arvoista ja asenteista sekä hallitsevista toimintatavoista, on hänellä mahdollisuus vapautua toimimaan enemmän omanäköisemmin. Oppijan ja ohjaajan toiminnan päämääränä on hyvän tukeminen. Tämä on eettistä viisautta. Viisautta on myös kyetä arvioimaan mitä se hyvä kulloisenkin tilanteen mukaan on. Ihminen löytäessään autonomisuuden itsessään, mahdollistuu parhaiten myös autonominen yhteisöllisyys, joka tarkoittaa erilaisten, toisten autonomisuutta tukevien yksilöiden vastavuoroisuutta (Laine ym. 2015).

Kuntoutuksen ja andragogiikan periaatteita tarkasteltaessa, voidaan niistä löytää suurelta osin yhteneväisyyttä. Molemmissa oppijan tai kuntoutujan rooli nähdään itseohjautuvana, oman elämänsä subjektin, jolla on itsemääräämisoikeus. Asiantuntijan, joka voi myös olla kuntoutuksessa fasilitaattori, tavoitteena on luoda mahdollisuudet ja antaa objektiivista tietoa prosessin tueksi. Tavoitteena on, että kuntoutuja/oppija löytää omat voimavaransa ja voimaantua. Piiraisen (2006) mukaan kuntoutus- ja fysioterapiasuhde on Suomessa kehittynyt asiakkaan ja asiantuntijan välisestä tavoitteellisesta suhteesta, jonka tarkoituksena on ollut parantaa, edistää terveyttä, kuntouttaa työkykyiseksi tai kasvattaa, asiakaslähtöisempään kuntouttamiseen. Aiemmin terapian kohteena on ollut jokin ihmisen osa, jota on pyritty kuntouttamaan. Sairauksien on kuitenkin huomattu muuttavan ihmisen koko elämää. Näin ollen asiakkaan kokemukset toiminnastaan ja toimintakyvystään ovat nousseet keskiöön. Kuntoutusasiantuntijan toiminnan piirre riippumatta työnkuvasta tai koulutuksesta on toisen, tässä tapauksessa kuntoutujan, ohjaaminen hyvään kuntoutumiseen, missä asiantuntija on oppimassa yhdessä kuntoutujan kanssa (Piirainen 2006, 12). Samoin voidaan sanoa tapahtuneen tai olevan tapahtumassa aikuiskasvatuksessa, jossa andragogikka on tullut vahvempana määrittämään ja näkökulmaksi aikuisten oppimiselle.

5 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TARKOITUS JA TARKENTAVAT KYSYMYKSET

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on selvittää sitä, miten kuntoutuksen eri ammattien työntekijöiden puheessa näkyy asiakaslähtöisyys sekä andragogiikan periaatteet.

Kehittämistehtävän tarkoitukseen vastataan seuraavien tarkentavien kysymysten avulla:

1. Miten kuntoutuksen moniammatilliset työntekijät puhuvat tällä hetkellä asiakkaista?
2. Miten puheessa ilmenee andragogiikan periaatteet?

6 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN TOTEUTUS

Tämän kehittämistehtävän tutkimusmenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tämän tutkimusmenetelmän avulla voidaan tarkastella kuntoutuksen moniammatillisten työntekijöiden puhetta asiakkaista objektiivisesti. Laadullisessa aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95).

Tuomi ja Sarajärven (2009) mukaan ensimmäiseksi aineistolta kysytään tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä tunnistuen aineistosta ne asiat, joista ollaan kiinnostuneita ja tutkimukselle epäolennaisten asioiden jäädessä pois. Tätä vaihetta Tuomi ja Sarajärvi (2009) kutsuvat aineiston pelkistämiseksi. Pelkistämisessä informaatio joko tiivistetään tai pilkkotaan pienempiin osiin. Ennen analyysin aloittamista tulee olla analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana tai lause, määriteltynä. Seuraavaksi aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti etsien eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä kuvaavia käsitteitä. Samankaltaiset käsitteet yhdistetään luokaksi ja nimetään luokkaa kuvaavalla käsitteellä. Luokittelu tiivistää aineistoa ja luo pohjan kohteen olevan tutkimuksen perusrakenteelle. Pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään alaluokiksi, alaluokat yhdistetään yläluokiksi. Luokittelun katsotaan olevan osa käsitteellistämistä. Käsitteellistämistä eli teoreettisten käsitteiden luomista kuten myös yhdistämistä jatketaan niin pitkään kuin se on aineiston kannalta mahdollista. Sisällönanalyysin tarkoituksena on tulkinnan ja päättelyn kautta saada konkreettinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Tuloksissa kuvataan luokittelujen perusteella

muodostuneet käsitteet ja niiden sisällöt. Johtopäätösten tekemisessä pyritään selvittämään, mitä merkityksiä asioilla on tutkittaville (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108–113).

6.1 Aineiston hankinta

Tämän kehittämistehtävän aineisto on kerätty 29. - 30.10.2014 Kuntoutuksen koulutuksen osaamisen päivillä Metropolia ammattikorkeakoulussa Helsingissä. Haastattelut ovat ryhmähaastatteluja, joita on yhteensä kahdeksan. Osallistujina näissä ryhmissä on kuntoutuksen moniammatilliset asiantuntijat. Näistä ryhmistä kaksi on fysioterapeuttien ryhmää ja kuudessa ryhmässä osallistujat ovat kuntoutuksen eri ammattiryhmistä koottuja. Haastatteluihin osallistuneiden tarkkaa lukumäärää ei ole tiedossa. Viiden ryhmän henkilömäärä on 52 henkilöä, kolmesta ryhmästä tarkka lukumäärä puuttuu. Ryhmähaastattelut on litteroitu ulkopuolisen puolisen henkilön toimesta ja litteroitua tekstiä on 132 sivua.

6.2 Aineiston analyysi

Analyysivaiheessa litteroitua tekstiä luettiin useita kertoja läpi tutkimuskysymysten ohjaamana etsien samalla tutkittavan ilmiön kannalta keskeisiä asioita. Tätä seurasi aineiston pelkistys, jossa jäljelle jäi tiivistetyt osat määritellyn analyysiyksikön mukaisesti. Luokitteluvaiheessa aineistosta etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tässä luokitteluvaiheessa aineisto tiivistyi entisestään. Käsitteellistämistä tehtiin yhdistelemällä luokituksia ja näin syntyi ala- ja yläluokkia. Tämän seurauksena tutkittavasta ilmiöstä oli mahdollista luoda konkreettinen näkemys tulkinnan ja päättelyn avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108–113).

7 TULOKSET

Kehittämistehtävässä aineiston tarkastelu rajattiin siihen, miten kuntoutuksen moniammatilliset asiantuntijat puhuvat asiakkaista. Litteroidun aineiston perusteella muodostui kolme eri yläluokkaa: kuollut objekti, objekti – subjekti - objekti ja subjekti asiantuntija. Ensimmäinen yläluokka oli kuollut objekti, jonka alaluokiksi valikoituivat tajuton kuntoutuja ja kuormittava kuntoutuja.

Toinen yläluokka oli puolestaan objekti - subjekti ja sen alaluokkina olivat näkymättömän näkyvä kuntoutuja ja onnellinen vammaisen. Kolmanneksi yläluokaksi muodostui asiantuntija subjekti alaluokkina asiantuntija kuntoutuja ja subjekti kuntoutuja.



Taulukko 1. Yläluokat

7.1 Kuollut objekti

Kuntoutuksen moniammatillisten asiantuntijoiden puheessa esiintyy negatiivisuutta ja välinpitämättömyyttä asiakkaita kohtaan. Käytetyt sanat ovat poikkeuksellisen voimakkaita ja eettisesti ristiriitaisia. Asiakas koetaan sekä työntekijöitä että koko yhteiskuntaa kuormittavana tekijänä. Vuorovaikutuksessa on myös ristiriitaisuutta siinä, että työntekijä yrittää ja tekee parhaansa motivoitakseen asiakasta mutta asiakas ei motivoitu työntekijän yrityksistä ja ponnisteluista huolimatta. Käytetyt ilmaukset antavat kuvan negatiivisesta vuorovaikutuksesta. Asiakas nähdään objektina, johon kohdistetaan toimenpiteitä. Andagogiikan periaatteita ei ole näkyvissä. Kuntoutuksen asiantuntijat puhuivat:

".. Ja tosi hankalat asiakkaat kuolevat ajoissa."

"... Jätetään hoitamatta, niin kyl ne kuolee pois sit."

"...Ei tarvii kuormittaa näitä yhteiskunnan palveluita."

"...Vaikka tuo oli vähän provosoiva toi, että tajuton.... tajuton objekti, mutta sikäli en nää kyllä, että siinä ois eroa..."

"...Manataan sitä asiakasta.."

"... Vaikka mä yritänkin motivoida ja nätisti , mut aina sitten taas ne aina, et jotenki.."

7.2 Objekti subjekti objekti

Puheesta kuuluu tietoisuuden herääminen asiakkaan roolista objektiivisuuden sijaan subjektina. Ymmärrys ihmisestä on lisääntynyt. Kuntoutuksen asiantuntijoilla on tahtoa tehdä asiakkaalle hyvää häntä tukien. Tahtoa ja tietoisuutta osallistuttaa asiakasta ja tukea häntä oman elämänsä asiantuntijana on olemassa, mutta tämä tietoisuus ei vielä ole siirtynyt teoiksi tai toiminnaksi. Taustalla on ajatus ja ymmärrys siitä, että ihminen on osiensa summa ja vielä enemmän. Arvot ja eettisyys näkyvät puheessa. Andragogiikka ei selkeästi näkynyt puheessa. Kuntoutuksen asiantuntijat puhuivat:

”... Enemmän kuntoutujaa osallistavaksi..”

”... Kyllähän voi olla onnellinen, vaikka olis pyörätuolissa henkilö. Ei tarvii pystyy välttämättä kävelemään.”

”... Kyllä me kaikki sitä yhteistä samaa hyvää sille kuntoutujalle halutaan..”

7.3 Subjekti asiantuntija

Omakohaistuminen, asiantuntijuus ja subjektiivisuus ovat keskiössä. Kuntoutujaa tuetaan hänen kuntoutuspolullaan ja oman elämänsä asiantuntijana. Puheessa ovat näkyvissä hyvän laadun ja eettisyyden mukaiset arvot ja asenteet. Kuntoutujan rooli on keskiössä. Tuetaan dialogisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Puheessa ilmeni luottamusta kuntoutujan potentiaaliin, itsemääräämisoikeuteen ja vastuuseen. Andragogiikan periaatteita tunnistettavissa puheessa. Kuntoutuksen asiantuntijat puhuivat:

”... Et pystyy tosi hienosti nyt ymmärtää mihin asti se toinen saattaa venyä..”

”...Et mennään sinne käyttäjän housuihin...”

”... Kuntoutujahan nyt on tässä keskiössä..”

7.4 Tulosten johtopäätökset

Kehittämistehtävän tarkoituksena oli selvittää miten kuntoutuksen moniammatilliset tiimit puhuvat asiakkaista tällä hetkellä ja miten puheessa ilmenee andragogiikan periaatteita. Puheesta erot-

tui selkeästi kolme erilaista tasoa puhua kuntoutujista. Ensimmäisellä tasolla kuntoutujaa pidettiin tekemisen kohteena, objektina ja työntekijöitä kuormittavana tekijänä. Andragogiikan periaatteita ei tämän ryhmän puheessa näkynyt. Puhe oli ristiriidassa kuntoutuksessa yleisesti vallalla olevien arvojen ja eettisyyden kanssa. Seuraavassa ryhmässä kuntoutuja oli puolittain objekti, puolittain subjekti. Työntekijöiden puheessa oli ymmärrystä ja tietoisuutta kuntoutujan roolista subjektina mutta toimintaan ja käytäntöön asti se ei vielä yltänyt. Andragogiikan periaatteet eivät ole vielä näkyvissä. Viimeisessä ryhmässä kuntoutujan rooli oman elämänsä aktiivisena subjektina kuului puheesta. Andragogiikan periaatteista kuntoutujan rooli subjektina, oman elämänsä asiantuntijana, olivat näkyvissä, samoin dialogisuus ja vuorovaikutus. (Knowles 2012, Malinen & Piirainen 2015)

8 POHDINTA

Kuntoutus on vuorovaikutuksellinen prosessi, jolle tyypillistä ovat tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus sekä prosessinomaisuus. Tavoitteena on aina muutos ihmisen elämäntilanteessa ja parempi selviytyminen, johon edetään suunnitelmallisesti ja prosessinomaisesti. Tämä toteutuu ohjauskeskustelujen, suunnittelu- ja oppimistapahtumien, harjoitusten ja toimenpiteiden ketjuna jota toteutetaan moniammatillisesti ja monialaisesti (Järvikoski & Härkäpää, 2008a, 33-34). Tasavertainen vuorovaikutus kuntoutuksen asiantuntijoiden ja kuntoutujan välillä on avainasemassa kuntoutusprosessissa.

8.1 Tulosten pohdintaa

Tässä kehittämistehtävässä tuli esille kuntoutuksen moniammatillisten asiantuntijoiden erilaiset tavat puhua asiakkaista. Tuloksissa olivat näkyvissä erilaisia suuntauksia, myös janan ääripäitä. Yhteiskunnan arvomaailman koventuminen näkyi myös tämän kehittämistehtävän tuloksissa. Myös Järvikoski ja Härkäpää (2011) viittaavat Koukkarin (2010) tutkimukseen, jossa oli näkyvästi tullut esille kuntoutujien käsitykset yhteiskunnan välinpitämättömyydestä ja vähäisestä kiinnostuksesta kuntoutujien integroimiseen yhteiskuntaan.

Kehittämistehtävän tuloksissa kovat arvot näkyivät siinä, että asiakas nähtiin objektina, johon kuntoutustyöntekijällä oli valtaa. Tällä tasolla oli näkyvissä asiantuntijalähtöinen tapa. Asiantuntija on se henkilö, joka määrittelee kuntoutukseen otettavat asiat. Hänellä on valta valita ja päättää ja hän on toiminnan subjekti. Kuntoutustyöntekijä määrittelee kuntoutujan todelliset pyrkimykset ja potentiaalit sekä tutkimuksen perusteella asiakkaan fyysisen tilan ja hänen minäkäsityksensä, tavoitteensa ja motivaationsa (Järvikoski & Härkäpää 2011, 187-188).

Vuorovaikutuksen tyyli sijoittui kovaan vuorovaikutukseen, jossa hallitseva ja aggressiivinen vuorovaikutus tuli esille. Hallitsevaan vuorovaikutukseen liittyy halua hallita ja vaikuttaa toisiin ihmisiin. Tämän tyyppisen vuorovaikutuksen edustaja haluaa alistaa toista, hänellä on ohjeita mitä toisen tulisi tehdä ja hän vähättelee helposti toista. Tällainen dominoiva tyyli pitää sisällään yksityiskohtaiset käskävät ja komentelevat lausumat.

Aggressiivisuus ja aggressiivinen vuorovaikutus ilmenee henkisenä painostuksena, joka ilmenee kiroiluna, manailuna, piiloaggressioina tai avoimena vihamielisyytenä. Ne voivat ilmetä myös ilkeämielisyytenä ja loukkauksina. Aggressiiviseen tyyliin liittyy myös toisten syyttelyä, panettelua tai negatiivista puhetta (Kauppila 2006, 55–57). Koukkarin väitöskirjassa (2010) kuntoutujat kokivat holhoavaa ja autonomiaa loukkaavaa asennoitumista muun muassa hoitohenkilökunnan taholta silloin, kun olisi ollut tärkeää opetella uuden elämäntilanteen mukanaan tuomia selviytymisstrategioita ja itsenäisen toimintakyvyn edellytyksiä elämänhallinnassa. Piirainen (2006) toteaa väitöskirjassaan fysioterapian asiantuntijoiden suhtautuvan asiakassuhteeseen asialähtöisesti. Heillä on huoli ja vastuu asiakkaan parantumisesta. Mikäli fysioterapeutti koki pedagogisen suhteen haastavana, katsoi hän oikeudekseen erottautua asiakkaasta. Aktiivisen yhteyden edellyttäessä yhdessä kielellistäminen ja kulttuurinen kielellistäminen osoittautuivat harvinaiseksi Piiraisen väitöskirjan mukaan.

Jokaisella ihmisellä on ihmiskäsitys, tiedostettu tai tiedostomaton, jonka mukaan he toimivat. Se miten kuntoutuksen asiantuntija toimii ammatissaan perustuu hänen käsitykseensä ihmisestä. Tässä voi olla ristiriita käytännön ja sanallisen ilmaisun välillä. Olisikin tärkeää, että kuntoutuksen asiantuntija olisi tietoinen omasta ihmiskäsityksestään ja ymmärtää sen merkityksen omassa toiminnassaan. Ihmiskäsitys vaikuttaa asiantuntijan tapaan tehdä työtään, tapaan kohdata toinen

ihminen ja olla hänen kanssaan vuorovaikutuksessa. On myös tärkeää tiedostaa omat arvot ja asenteet (Talvitie ym. 2006, 89–91). On vaikeaa ajatella, että negatiivista, jopa aggressiivista puhetta tuottava kuntoutuksen asiantuntija kykenisi tukemaan kuntoutujaa tämän kuntoutusprosessissa. Kuntoutuksen asiantuntijan moraalinen vastuu ja eettinen velvollisuus on ymmärtää kuntoutujaa tämän prosessissa.

Työelämässä, työarjessa voi helposti kuulla esimerkiksi fysioterapeutin puhuvan ihmisestä ruumiinosan nimellä. Sanotaan ”Nyt tulee se selkä/polvi/nilkka” tai vaihtoehtoisesti diagnoosilla ”Hemi/ALS/MS”. Voidaan pohtia, onko tämä ammattislangia, jolla ilmaistaan kollegoille tulevan asiakkaan problematiikka vai totuttu tapa puhua asiakkaista. Voidaan myös miettiä, onko se ihmisarvoa alentavaa tai ihmistä itseään vähättelevää. Ihminen kun on enemmän kuin osiensa summa. Suuri osa viestinnästä tapahtuu verbaalisti, sanallisesti. Fysio - ja toimintaterapeutit ohjaavat kuntoutujia sanallisesti. Sanoilla sanoitetaan toimintaa. Kuntoutuksen asiantuntijana olisi hyvä miettiä, millä sanoilla voi kuntoutujaa tukea hänen omassa kuntoutusprosessissaan, millä sanoilla kuntoutujaa voidaan motivoida ja kannustaa.

Tuloksissa nousi esille myös se, että oli vaikeaa asettua toisen ihmisen asemaan. Tekeekö se, että toimintakyky on vajaa ja liikkumisen apuvälineenä on pyörätuoli, ihmisestä sairaan ja kyvyttömän. Tämä ajatus nousee todennäköisesti tiedostomattomasta ihmiskäsityksestä, tiedostomattomista asenteista ja arvoista. Nämä ajatukset saattavat olla myös tietämättömyyden tulosta. Toisaalta, kun kyseessä ovat kuntoutuksen asiantuntijat, tuntuu tämä jopa mahdottomalta ajatukselta. Tuloksissa on myös näkyvissä oivallus siitä, että esimerkiksi henkilö, joka käyttää pyörätuolia liikkumisen apuvälineenä, ei ole sairas. Hän on terve ja sairas vasta jonkun sairauden, kuten flunssan seurauksena.

Huojentavaa oli se, että kuntoutuja nähdään myös oman elämänsä subjektina. Asiakaslähtöisyys on näkyvissä kuntoutuksen asiantuntijoiden puheessa. Kuntoutuja nähdään omaa elämäänsä hallitsevana ja neuvottelevana kumppanina, jolloin myös kuntoutuksen asiantuntija on oppimassa yhdessä hänen kanssaan. Yhteystoiminnassa kuntoutuja ja asiantuntija kehittävät kuntoutujan kuntoutumista. (Pirainen 2006, 9). Kuntoutuminen on siis eräänlaisen kumppanuuden etsimistä ja löytämistä kuntoutusjärjestelmän ja kuntoutujan välillä. Tällaisessa kumppanuudessa yhdisty-

vät kuntoutukselle asetetut arvot, oikeudenmukaisuus, onnellisuus, vapaus ja tasa- arvo (Koukkari 2010, 199-200). Myös vuorovaikutus on refleктоivaa, ystävällistä ja joustavaa. Refleктоiva ihminen on yhteistyökykyinen ja tekee positiivisia havaintoja toisesta ihmisestä. Asiantuntijana hän ottaa huomioon myös keskustelukumppanin emotionaalisen puolen ja käyttää divergenttistä ongelmanratkaisua, jossa on useampia mahdollisuuksia ratkaista ongelma (Kauppila 2006, 62 - 68).

Kuntoutuminen lisää hallinnan tunnetta ja sosiaalinen osallisuus sekä toimijuus lisääntyvät kuntoutumisen rinnalla. Itsensä merkitykselliseksi tunteminen oli merkittävä kuntoutumista edistävä tekijä. Kuntoutuskäytäntöjä kehitettäessä on muistettava, että ihmisen autonomian kunnioittaminen ja tuen tarjoaminen sekä osallistumiseen kannustaminen ovat merkittäviä kuntoutumista edistäviä tekijöitä. Välittäminen ja sen osoittaminen jo itsessään motivoivat kuntoutujaa. Selviytyminen on yksilöllinen tapahtuma jokaiselle kuntoutujalle. Kuntoutujan lähellä olevat ihmiset, jokaiset heistä: omaiset, vertaiset, ystävät tai ammattihenkilöt voivat toiminnallaan edistää tai estää kuntoutujan selviytymistä (Koukkari 2010, 207).

Piirainen (2006) kuvaakin väitöskirjassaan asiakkaan ja asiantuntijan välistä spontaania dialogihetkeä, jossa asiakkaan spontaani suhde ja asiantuntijan toista kunnioittava yhteys korostuivat luoden edellytykset tasavertaiselle suhteelle, jossa on ennakkokäsitykset poissulkeva, luonteva sekä turvallinen ja luottavainen yhteys. Suhteessa on sekä persoonallinen että sosiaalinen yhteys, mikä rakentui yhteisenä että erillisenä koetun dialogina. Näkyväksi tekevä dialogi sekä yhdessä kielellistämällä, jossa asiakkaan hyvinvoinnin kannalta vieras asia saatetaan tutulle kielelle, jolloin asiakas voi keskustella sosiaalisen ympäristönsä kanssa, voivat olla tärkeässä roolissa kuntoutujan omassa kuntoutus- ja oppimisprosessissa (Piirainen 2006, 182-186).

Kansaneläkelaitos on tuomassa etäkuntoutusta voimakkaasti toimintamenetelmäksi kuntoutuskentälle. Tämä tarkoittaa kuntoutusta, jossa vuorovaikutuksessa olevat ihmiset ovat fyysisesti kaukana toisistaan ja yhteydenpito ja dialogi tapahtuu eri viestintävälineiden välityksellä. Tässä kuntoutusmuodossa korostuu verbaalinen viestintä, kommunikaatio ja sanallinen ilmaisu. Kuntoutuksen asiantuntijoiden tulisikin ottaa entistä tarkemmin huomioon sanojen merkitys ohjaamisessa, motivoinnissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kun kuntoutuksen asiantuntija ja kuntoutuja ovat kykeneviä kielellistämään dialogia on tällöin mahdollisuus tasavertaiseen dialogiin.

Tässä kehittämistehtävässä andragogiikan periaatteita ei ollut näkyvissä kuin yhdessä ryhmässä. Puheesta tuli esille kuntoutujan subjektivisuus, hänen keskiössä oleminen. Omakohtaistuminen ja asiantuntijuus näkyivät. Osallisuutta tai yhteisöllisyyttä ei puheesta erottunut. Andragogiikka jäi hyvin ohuelle tasolle. Voikin olla, ettei andragogiikan periaatteita mielletä vielä kuntoutuksen oppimiskäsityksenä siinä määrin kuin olisi mahdollista. Talvitien (1991) väitöskirjan mukaan fysioterapeuttien käyttäytyminen oli 1990-luvulle asti hyvinkin behavioristista, vaikka rinnalle on jo tullut toisia oppimiskäsityksiä voi miettiä niiden suhdetta kuntoutuksen toteutumisessa.

Kuntoutujalle kuntoutusprosessi on oppimis- ja henkilökohtainen kasvun prosessi. Ihmisenä kasvaminen koskettaa omia arvoja, eettisyyttä, maailmankuvaa ja omien ihmissuhteiden luonnetta ja näistä oman toiminnan perusta (Laine & Malinen 2009, 47). Onko niin, ettei kuntoutuksen asiantuntija joko koe tarvetta tai ei tunnista tarvetta omalle kehitymisprosessille vaan toistaa itseään vuosikymmenet samalla tavalla.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Asiakaslähtöisyys kuntoutuksessa ei vielä ole itsestäänselvyys. Kuntoutuksen asiantuntijat ovat avainhenkilöitä tukemaan kuntoutujaa hänen kuntoutusprosessissaan mutta edelleen on vallalla kuntoutujaa vähätteleviä arvoja ja asenteita. Etäkuntoutuksessa sanallinen viestintä on vahvaa ja tällöin siinä käytetyt sanat ovat avainasemassa kuntoutujaa motivoivana tekijänä. Olisikin tärkeää, että kuntoutuksen asiantuntijat saisivat jo koulutuksessaan ohjausta ja tukea oman ihmis- ja oppimiskäsityksen tiedostamiseen. Näin avoin, luottavainen ja kuntoutujaa tukeva vuorovaikutus olisi mahdollista asiantuntijan puolelta. Ovatko negatiiviset asenteet seurausta kuntoutuksen asiantuntijoiden loppuun palamisesta vai tapa, jolla puhutaan? Uskotaanko oikeasti kuntoutujan omaan asiantuntijuuteen hänen oman elämänsä ratkaisuisissa? Mahdollistaisiko andragogiikan ymmärtäminen ja sen mukaan toimiminen kuntoutuksen asiantuntijoille tuen omassa ammatissaan jaksamiseen? Tämä kehittämistehtävä osoittaa, että on tarvetta tutkia asiaa enemmän ja laaja-alaisemmin.

LÄHTEET

- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2011. Kuntoutuksen perusteet. Näkökulmia kuntoutukseen ja kuntoutustieteeseen. Helsinki: WSOYproOy.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2008. Kuntoutuskäsityksen muutos ja asiakkuuden muotoutuminen. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. 2. painos. Keuruu: Otavan kirjapaino, 51-62.
- Järvikoski, A. & Karjalainen, V. 2008. Kuntoutus monitieteisenä ja –alaisena prosessina. Teoksessa: P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. 2. painos. Keuruu: Otavan kirjapaino, 80-93.
- Järvikoski, A. Lindh, J. & Suikkanen, A. (toim.) 2011. Kuntoutus muutoksessa. Tampere: Juvenes Print.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus – ja sosiaaliset taidot. 2.painos. Juva: PS-kustannus.
- Knowles, M.S, Elwood, F.H & Swanson, A.S. 2012. The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 7. painos. New York: Routledge.
- Koukkari, M. 2010. Tavoitteena kuntoutuminen. Kuntoutujien käsityksiä kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta. Lapin yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 56.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) 2009. Elävä peilisali. Aikuisten pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Hansaprint.
- Laine, T., Malinen, A. & Piirainen, A. 2015. Kolmas toimintaperiaate. Tutkiva asenne andragogisessa/pedagogisessa työssä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmoniste.
- Lindeman, E.C. 1989. (alkuperäinen julkaisuvuosi 1926) The meaning of adult education. Norman: Harvest House Ltd.
- Malinen, A. 2015. Oppimisen mysteeri. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmoniste.
- Malinen, A. & Piirainen, A. 2015. Oppiminen ja andragogiikka. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmoniste.

- Melamies, N., Pärnä, K., Heino, L. & Miller, H. 2006. Lapsi kuntoutujana –haaste aikuisille. Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Gummerus Kirjapaino Oy, 102-121.
- Piirainen, A. 2006. Asiakkaan ja asiantuntijan pedagoginen suhde. Fenomenologinen tutkimus fysioterapiatilanteista asiakkaan ja fysioterapeuttien kokemana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 207.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Talvitie, U. 1991. Aktiivisuuden ja omatoimisuuden kehittäminen fysioterapian tavoitteena. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 28.
- Talvitie, U., Karppi, S-L & Mansikkamäki, T. 2006. Fysioterapia. 2. uudistettu painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.