



# **Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2015**



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

**Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2015**

Arja Piirainen & Tuulikki Sjögren (toim.)

Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitos, 2015

© Kirjoittajat ja Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitos

Kannen kuva: Esa Nykänen

ISBN 978-951-39-6691-1(verkkoj.)

# Sisällys

## I LUKU OPETUSSUUNNITELMAN TUTKIMINEN JA KEHITTÄMINEN ..... 6

2. IKÄÄNTYVIEN LIIKUNNAN VERTAISOHJAAJAKOULUTUKSEN SUUNNITTELU ..... 7  
Kukka-Maaria Sipilä
3. SUUNNITTELU TYÖKALU LIIKUNTANEUVONTAAN - Kokemuksellisuuden ja erilaisuuden huomioiminen liikuntaneuvonnan kurssikokonaisuudessa ..... 23  
Päivi Raittila
4. KUNTOUTUKSEN YHTEINEN OSAAMINEN ..... 52  
Mirja Ström
5. JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON TERVEYSTIETEIDEN LAITOKSEN TIETEELLISTEN METODIOPINTOJEN PERUSTEET ..... 74  
Matti Munukka
6. OPETUSSUUNNITELMAN TAVOITTEET TUKEMASSA OPPIMISTA KLIINISESSÄ HARJOITTELUSSA ..... 94  
Linnéa von Hedenberg & Kati Hellsten

## II LUKU AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPETTAJAN TYÖN JA KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

7. VALMENNUS- JA TESTAUSOPIN OPINNOT JA TYÖELÄMÄÄN VALMISTAUTUMINEN ..... 120  
Perttu Noponen
8. OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA TIIMIOPETTAJUUDESTA ..... 137  
Petri Hella ja Johanna Salkosalo
9. OPETTAJUUDEN JA ASiantuntijuuden KEHITTÄMINEN - Opettajuus monikulttuurisessa ympäristössä – opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta ..... 162  
Niina Calleeuw & Katariina Lankinen
10. OPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA JA NÄKEMYKSIÄ HARJOITTELUUN OHJAUksesta JA SEN TARPEESTA ..... 194  
Milja Moberg

## III LUKU TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN JA TUTKIMINEN

11. KUNTOUTTAVAN LÄHIHOITAJAN KOULUTUKSEN JA KÄYTÄNNÖN TYÖN KOHTAAMINEN ..... 213  
Essi Rantala & Kristiina Saarimaa
12. KOULUTUSTARVEKYSELY HELSINGIN KAUPUNGIN FYSIOTERAPEUTILLE KEUHKOHAUTAMATAUTIA SAIRASTAVIEN ASIAKKAIDEN FYSIOTERAPIASTA ..... 245  
Piritta Rantanen

13.	TEKNOLOGIA KUNTOUTUKSEN YMPÄRISTÖNÄ.....	301
	Sanna Hakala	
14.	AIKUISTEN LÄHIHOITAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ OMASTA ERGONOMIAOSAAMISESTAAN .....	312
	Marika Kiviluoma-Ylitalo	

## Esipuhe

Opettaja on yhteiskunnan avainprofessio, joka edellyttää kykyä ennakoida tulevia osaamistarpeita, reagoida toimintaympäristön nopeisiin muutoksiin ja halua jatkuvasti uudistaa omaa osaamista. Ammattikorkeakoulu ja ammatilliset oppilaitokset luovat myös opettajan koulutukselle uudenlaisia haasteita ja muuttavat myös terveystieteiden opettajan työtä. Terveys- ja hyvinvointiteknologia, terveyttä ja toimintakykyä koskeva uusi tieto edellyttävät opettajalta uudenlaista sisällöllistä ja andragogista osaamista samalla kun heidän edellytetään toimivan myös oman työn ja koulutuksen tutkijoina. Myös tietotekninen kehitys haastaa 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 ja verkostoituminen. Koulutukselle asetettu tutkimus- ja kehittämisvelvoite vaativat uudenlaista yhteistyöosaamista. Aiempaa enemmän vaaditaan opetettavan sisällön perusteltavuutta ja andragogisia taitoja muuttuvissa oppimisympäristöissä.

Vasta valmistuneilla terveystieteiden opettajilla on aitiopaikka tulevaisuuden terveystieteiden asiantuntijoiden kouluttajina. Tämä teos on syntynyt vuonna 2014 Jyväskylän yliopistossa aloittaneiden terveystieteiden opettajaopiskelijoiden tutkiva ja kehittävä opettajuus opintokokonaisuuden seminaaritöistä keväällä 2015.

Kiitämme lämpimästi kirjan kirjoittajia, uusia terveystieteiden opettajia!

Jyväskylässä 21.5.2015  
Arja Piirainen ja Tuulikki Sjögren

## **LUKU I**

# **OPETUSSUUNNITELMAN TUTKIMINEN JA KEHITTÄMINEN**

## ***2. IKÄÄNTYVIEN LIKUNNAN VERTAISOHJAAJAKOULUTUKSEN SUUNNITTELU***

***Kukka-Maaria Sipilä***

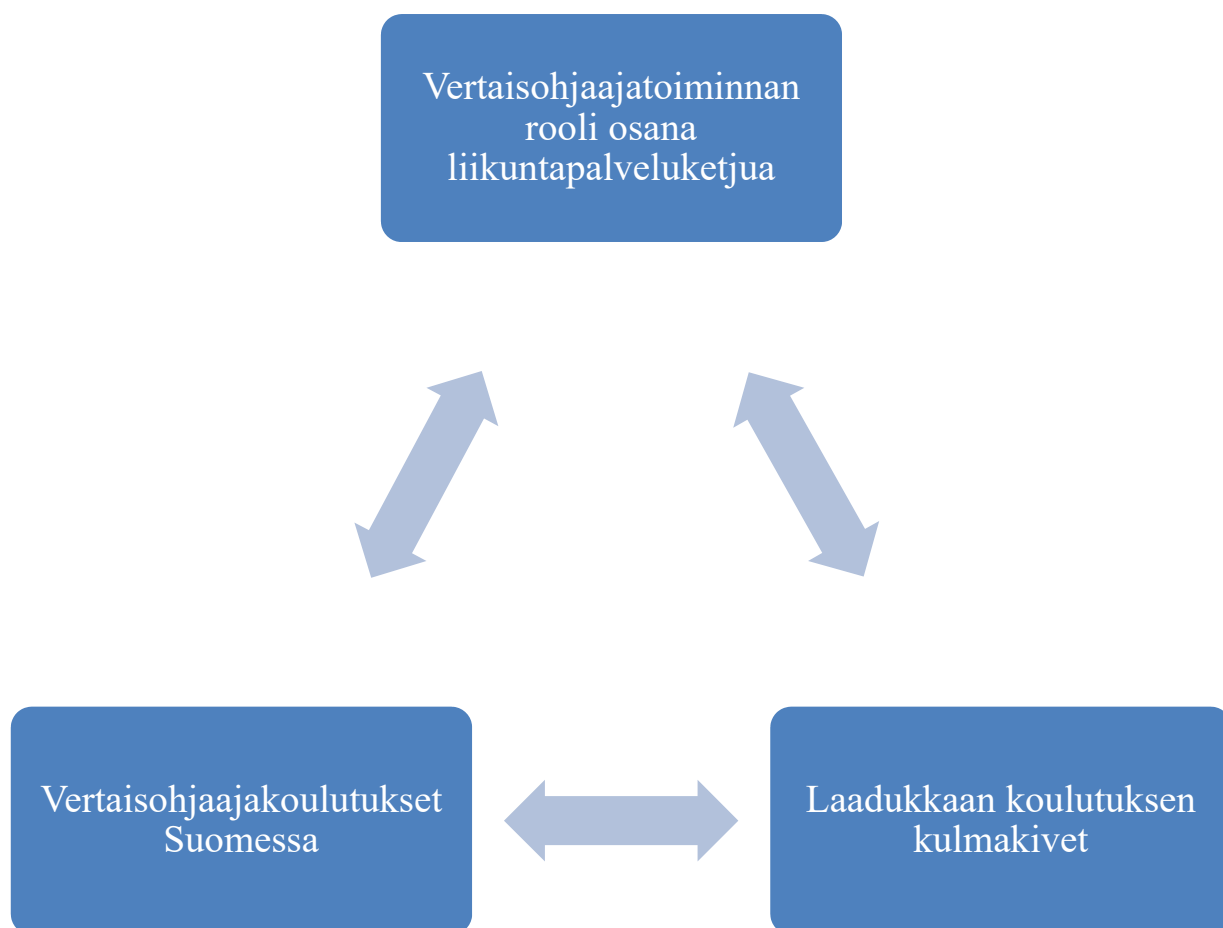
### **JOHDANTO**

Vertaisuudella on suuri voima. Vertaisryhmien käyttö toiminnan tukena monessa eri kontekstissa on yleistä (Piirainen & Skaniakos 2011). Vertaisuuden määrittely tapahtuu henkilöiden, toiminnan tai toimintaympäristön kautta (Lindström & Autio 2003). Näin ollen ryhmällä on jokin yhdistävä tekijä ja toimijat ovat ryhmässä tasavertaisia keskenään. Vertaisuudella voidaan tarkoittaa jaettua kokemusmaailmaa sekä sitä, että vertaisryhmässä on yhteinen kieli eli käsitteillä on vertaisille yhtäläinen merkitys (Lindström & Autio 2003). Vertaisryhmissä toimiminen voi vahvistaa sekä ryhmää että yksilöitä, sillä vertaistoiminnan on havaittu antavan sosiopsykologista ja kognitiivista tukea (Skaniakos ym. 2011).

Vertaisohjaajatoiminnalla on merkittävä asema ikääntyvien liikunnan edistämässä. Ikääntyvien liikuntaa edistämään perustettiin vuonna 2005 valtionneuvoston periaatepäätöksen pohjalta Kansallinen ikäihmisten liikunnan toimenpideohjelma, jonka tavoitteena oli esittää konkreettisia ehdotuksia päättäjille ja toimijoille valtakunnalliselle, alueelliselle ja paikalliselle tasolle (Ikääntyneiden ihmisten ohjatun terveystoiminnan laatusuosituksen 2004; Ikäihmisten liikunnan kansallinen toimenpideohjelma 2011). Toimenpide-ehdotuksissa on huomioitu vertaisohjaajien rooli ikääntyvien liikunnan edistäjänä ja onnistumisen kriteereihin on kirjattu vertaisohjaajien entistä näkyvämpi toiminta ikääntyvien liikuntaneuvonnan ja liikuntatoiminnan parissa (Ikäihmisten liikunnan kansallinen toimenpideohjelma 2011). Vertaisohjaajien tehtävänä on täydentää kuntien liikuntapalveluita ja näin ollen edistää asukkaiden terveyttä ja toimintakykyä liikunnan avulla. Vertaisohjaajakoulutukset ovat yksi tapa luoda uudenlaisia toimintatapoja ikääntyneiden henkilöiden liikunnan harrastamisen edistämiseksi (Ikääntyneiden ihmisten ohjatun terveystoiminnan

laatusuositukset 2004). Vertaisohjaajakoulutuksia järjestävät muun muassa Ikäinstituutti, UKK-instituutti sekä liikunnan aluejärjestöt.

Tämän työn tarkoituksena on perehtyä ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajatoiminnan rooliin osana liikuntapalveluketjua, kartoittaa Suomessa järjestettäviä ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajakoulutuksia, selvittää ikääntyville suunnatun liikunnan vertaisohjaajakoulutuksen tarpeellisuutta ja nykytilaa Jyväskylän alueella, ottaa selvää mitä ominaisuuksia liittyy laadukkaaseen vertaisohjaajakoulutukseen sekä perehtyä yleisesti vertaisohjaajakoulutuksen järjestämiseen ja siihen liittyviin tekijöihin. Teoreettinen viitekehys on kuvattu kuviossa 1.



KUVA 1. Työn teoreettinen viitekehys.



## 2 VERTAISOHJAAJUUS

### 2.1 Vertaisuuden määritelmiä

Vertaisuus perustuu tasavertaiseen suhteeseen yksilöiden välillä. Vertainen on henkilö, joka kykenee asettumaan toisen asemaan. Toisin sanoen vertainen on suhteessa toiseen henkilöön tämän rinnalla, ei ylä- tai alapuolella (Lindström & Autio 2003). Penttisen ja Plihtarin (2011) mukaan juuri tasa-arvoisuus ja -vertaisuus ovat vertaisryhmätoiminnan tärkein anti. Vertaisuutta voidaan määritellä henkilöiden, toiminnan tai toimintaympäristön kautta. Ikä ei suoranaisesti liity vertaisryhmän käsitteeseen, vaan tärkeämpiä ovat sosiaaliseen taustaan, yksilöllisiin erityispiirteisiin ja arvomaailmaan liittyvät tekijät (Lindström & Autio 2003).

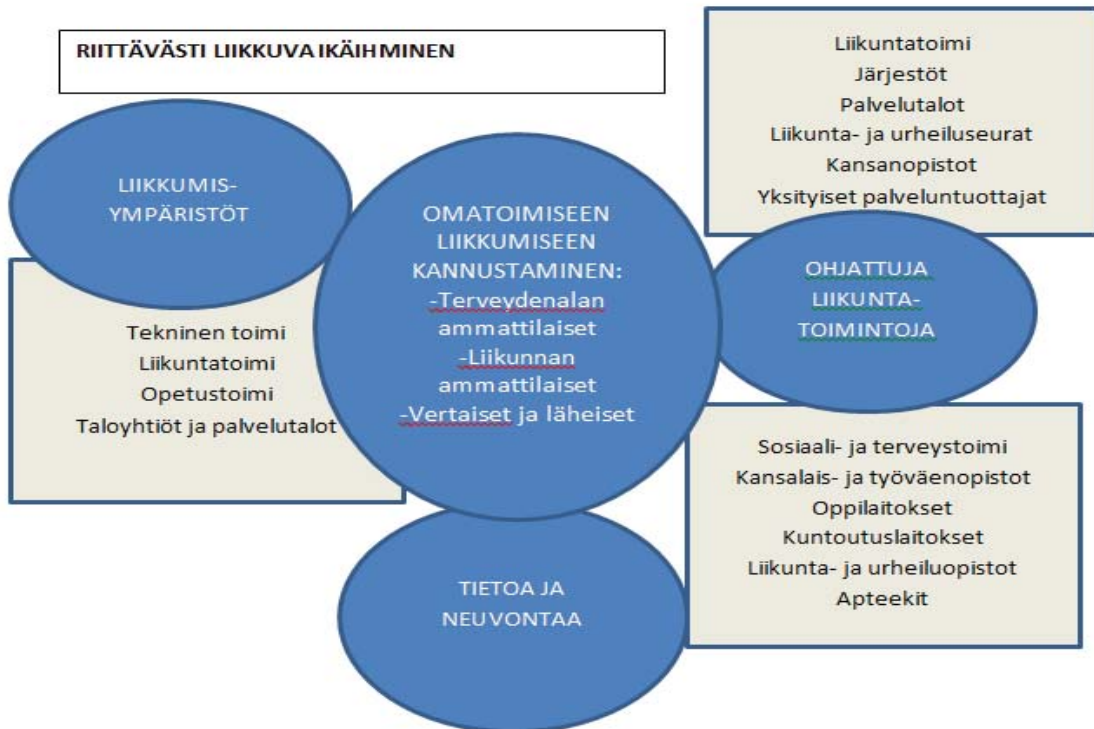
Vertaisryhmä koostuu samat arvot omaavista ja samassa sosiaalisessa järjestelmässä toimivista ihmisistä, jotka yhdessä toimiessaan saavat toisiltaan vertaistukea (Lindström & Autio 2003; Penttinen & Plihtari 2011). Vertaisryhmässä jaetut kokemukset voivat ”normalisoida” hankalana koettuja asioita ja voimaannuttaa ryhmäläisiä (Penttinen & Plihtari 2011). Vertaisohjaus nähdään keinona luoda demokraattista ja osallistavaa toimintakulttuuria (Lindström & Autio 2003). Vertaisohjatussa ryhmässä on tavoitteena saada jokainen ryhmäläinen osallistumaan toimintaan aktiivisesti ja oma-aloitteisesti. Vertaisohjaajan tehtävä on olla aktiivinen toimija omassa vertaisryhmässään (Lindström & Autio 2003). Osallistavan toimintakulttuurin muodostuminen edellyttää turvalliseksi koettua ilmapiiriä sekä osallistujien tasavertaisuutta.

Vertaisohjaustoiminnalla on pitkät erityisesti perinteet sosiaali- ja terveydenhuollon parissa. Varsinkin nuorisotyössä sitä on järjestetty jo pitkään ja sen käyttöä on tutkittu runsaasti (Lindström & Autio 2003; Jantunen 2009; Nyrhilä & Savolainen 2011). Vertaisohjaajatoiminta on kirjavaa ja toimintamuodot muokkautuvatkin usein ohjaajan persoonan ja hänen vertaisryhmänsä kautta. Liikunnan parissa vertaisohjaajatoiminta on perinteisesti ollut yleistä erityisesti järjestöissä (Ikäihmisten liikunnan kansallinen toimenpideohjelma 2011). Myös kuntien liikuntatoimet järjestävät vertaisohjattua liikuntatoimintaa. Esimerkiksi Jyväskylän kaupungilla on vertaisohjattuja liikuntaryhmiä ikääntyneille (Liikuntapalvelut 2015). Tulevaisuudessa ikääntyneille suunnatun

vertaisohjatun liikunnan merkitys kasvaa, sillä ikääntyneiden määrä lisääntyy ja kuntien liikunta-toimet eivät yksinään pysty vastaamaan tarpeeseen (VLN:n painotukset vuoden 2015 talousarviovalmisteluun 2015).

## 2.2 Vertaisohjaajatoiminnan rooli osana liikuntapalveluketjua

Liikuntapalveluketjulla tarkoitetaan eri liikunta-alan toimijoiden, kuten kunnan, järjestöjen ja yksityisten toimijoiden välistä yhteistyötä liikunnan edistämiseksi. Toimiva liikuntapalveluketju edellyttää vahvaa yhteistyötä eri toimijoiden välillä (kuva 2). Erityisesti ikääntyvien ihmisten kohdalla liikuntapalveluketjun toimivuus on tärkeää, jotta jokainen liikkuja löytää mahdollisimman helposti itselleen sopivan liikuntapaikan ja -ryhmän. Ikäihmisten liikunnan kansallisessa toimenpideohjelmassa (2011) kuulutetaan poikkisektoraalista yhteistyötä ja ikäihmisille suunnatun liikuntapalveluketjun saumattomuutta. Ikääntyvien terveyttä ja hyvinvointia edistävässä työryhmässä tulee olla mm. sosiaali- ja terveystoimen, liikuntatoimen, opetustoimen, teknisen toimen sekä eri järjestöjen edustus. Kuntien liikunta- sekä sosiaali- ja terveystoimi on vastuussa toiminnasta (Ikäihmisten liikunnan kansallinen toimenpideohjelma). Vertaisohjaajatoiminnalla on merkittävä asema ikääntyvien liikunnan edistämisessä. Erityisesti ohjatun liikunnan kentällä vertaisvoimin toteutetun liikunnan tärkeys on tiedostettu ja sitä pyritään lisäämään lähivuosina (Valtion liikuntaneuvosto 2013).



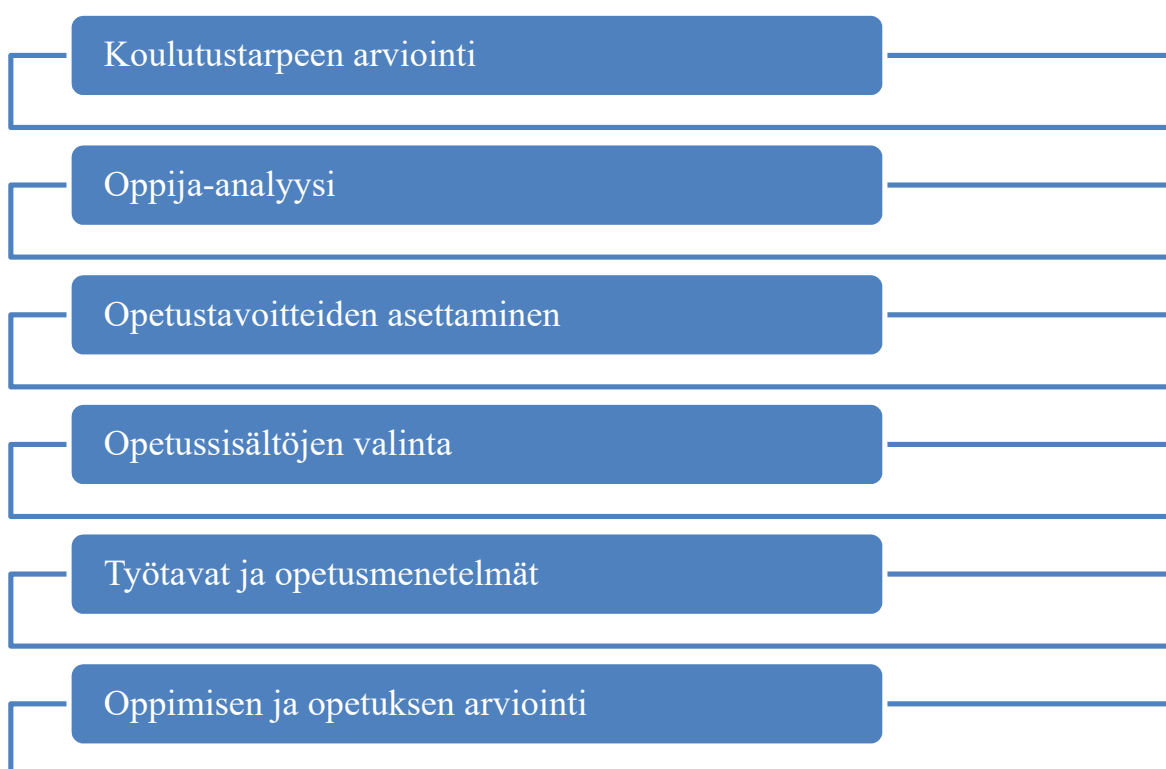
KUVA 2. Ikääntyvien liikunnan edistämisen yhteistyötahot (mukailtu Valtion liikuntaneuvosto 2013).

### 3 KOULUTUKSEN SUUNNITTELU

Koulutuksen suunnittelu on operationaalista suunnittelua, jonka lähtökohtina toimivat koulutuksen henkiset ja aineelliset resurssit (Helakorpi 2001). Perinteisesti koulutuksen suunnittelu on perustunut systeemiajatteluun, joka koostuu suljetuista (ei yhteyttä ulkopuolelle) ja avoimista (yhteys toimintaprosessiin vaikuttaviin tekijöihin) systeemeistä. Koulutus voidaan ajatella avoimeksi systeemiksi, johon vaikuttavat myös toiminnan ulkopuolella tapahtuvat asiat (Helakorpi & Mäntylä 2001).

Suunnittelu lähtee tavoitteiden määrittämisestä ja käsiteltävän aineksen sekä sisällön valitsemisesta (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003). Helakorven ja Mäntylän (2001) mukaan koulutuksen suunnitteluun liittyy tavoitteiden luomisen lisäksi resurssien ja ympäristön määrittämisestä. Suunnittelun toinen vaihe on koulutuksen ydinasioiden, kuten kohderyhmän selvittäminen ja

asioiden priorisointi. Tämän jälkeen tarkastellaan avaintehtäviä ja niiden edellyttämää organisoimista sekä avainosaamista. Lopuksi laaditaan konkreettinen koulutussuunnitelma, yhteistyösuunnitelma ja tietotaidon hallinta- ja hankintasuunnitelma (Helakorpi & Mäntylä 2001). Koulutuksen suunnittelu voidaan vaiheiden sijaan nähdä myös prosessina, jonka osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa (kuva 3). Koulutuksen laajuus vaikuttaa suunnitteluprosessiin ja sen osa-alueiden eli elementtien painotukseen (Opetuksen suunnittelu 2015).



KUVA 3. Opetuksen suunnittelun keskeiset elementit (Opetuksen suunnittelu 2015).

Koulutustarpeen arvioinnilla tarkoitetaan koulutuksen tavoitteiden määrittämistä sekä realististen resurssien arvioimista (Opetuksen suunnittelu 2015). Koulutustarve voi olla lähtöisin organisaatiosta tai yksilöstä. Laadukkaan koulutuksen kannalta on tärkeää, että yksilön omakohtainen oppimistarve tai kiinnostus (oppimismotivaatio) olisi mahdollisimman yhtenevä koulutustarjonnan ja organisaation tarpeiden kanssa. Koulutuksen järjestäjän ja toteuttajan on laadittava selkeät ja konkreettiset tavoitteet, jotka ohjaavat ja helpottavat suunnittelua. Koulutettavien mukaan ottaminen koulutustarpeen arvioimiseen, mikäli mahdollista, on järkevää, jotta koulutus/opetustarjonta ei olisi ristiriidassa oppimistarpeiden kanssa (Opetuksen suunnittelu 2015).

Oppija-analyysi on keskeisessä asemassa oppimispainotteisen opetuksen suunnittelussa. Analyysissä tulee huomioida demografisten tekijöiden lisäksi oppijan aiemmat tiedot, taidot ja kokemukset sekä opiskeltavan aiheen arvo oppijalle. Oppimismotivaation selvittäminen on yksi oppija-analyysin osa-alueista. Motivaation perustana voi olla esimerkiksi ulkoisten palkkioiden saavuttaminen, mielihyvän tavoittelu, epäonnistumisen välttäminen tai kiinnostus ja halu itsensä kehittämiseen (Opetuksen suunnittelu 2015). Motivaatiota konstruktivistisessä viitekehyksessä tarkastellessa ovat oppijan omat tulkinnat oppimistilanteesta sekä siihen vaikuttavien kokemusten merkityksellisyys ja vuorovaikutustilanteet tärkeitä. Toisin sanoen oppimisympäristöllä ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkitystä motivaation kannalta (Tynjälä 1999, 107).

Opetustavoitteiden asettaminen on suunnittelun lähtökohta ja näin ollen tärkeä osa prosessia. Nykyaikaisen oppimisenäkemyksen mukaan oppija määrittää itse omat oppimistavoitteensa ja tavoitteiden määrittely voidaan nähdä sopimuksena oppijan ja opettajan/kouluttajan välillä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003). Opetussisältöjen valintaan liittyy puolestaan oppiaineen sopiva määrä, vaikeustaso, jäsentäminen sekä yhteys tavoitteisiin (Opetuksen suunnittelu 2015). Opetustyyli määrittää opetuksessa käytettävien menetelmien ja työtapojen valintaa. Jarvis (2006) toteaa, että opetustyylin ymmärtäminen ja siihen paneutuminen on yhtä tärkeää, jopa tärkeämpää kuin opetusmenetelmien valinta. Myös oppimiskäsityksellä on tärkeä merkitys opetusmenetelmien valinnassa ja koulutuksen suunnittelussa (Opetuksen suunnittelu 2015). Oppimisen ja opetuksen arviointiin kuuluu oppimistulosten arvioinnin lisäksi myös oppimis- ja opetustapahtuman prosessien arviointi, joka orientoi tulevien asioiden oppimiseen ja opettamiseen (Opetuksen suunnittelu 2015).

#### **4 MENETELMÄT**

Tämän työn tarkoituksena on selvittää ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajatoiminnan rooli osana liikuntapalveluketjua, kartoittaa Suomessa järjestettäviä ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajakoulutuksia, selvittää ikääntyville suunnatun liikunnan vertaisohjaajakoulutuksen tarpeellisuutta ja

nykytilaa Jyväskylän alueella sekä ottaa selvää mitä ominaisuuksia liittyy laadukkaaseen vertaisohjaajakoulutukseen. Työn tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mikä on ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajatoiminnan rooli osana liikuntapalveluketjua?
2. Millaisia ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajakoulutuksia järjestetään Suomessa?
3. Onko vertaisohjaajakoulutukselle tarvetta Jyväskylän alueella?
4. Mitkä ovat laadukkaan ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajakoulutuksen kulmakivet?

Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia kirjallisuuden avulla sekä haastattelemalla Jyväskylän kaupungin liikuntapalvelupäällikköä ja Keski-Suomen liikunta ry:n aikuisliikunnan kehittäjää. Lisäksi kolmelle aiheen tuntevalle henkilölle lähetettiin sähköpostin välityksellä avoimista kysymyksistä koostuva kyselylomake, jonka avulla kartoitettiin vertaisohjaajakoulutuksen järjestämiseen liittyviä asioita. Vastaukset luettiin useaan kertaan ja niistä etsittiin tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä.

Mielenkiinnon kohteena olevaa aihetta on lähestytty laadullista tutkimusotetta hyödyntäen. Työssä ei ole käytetty yhtä tiettyä analyysimenetelmää, vaan tutkimuksen kohteena olevaa asiaa (vertaisohjaajatoimintaa) on tarkasteltu useasta eri näkökulmasta ja näin pyritty saamaan asiasta mahdollisimman kattava kokonaiskuva. Voidaan siis sanoa, että työssä on pyritty hermeneuttisen analyysin päämäärän tapaan löytämään tutkittavan aiheen syvällisempi ymmärrys koulutuksen suunnittelun tueksi käyttämällä apuna teemoittelua. Osaltaan on hyödynnetty myös delfoimenetelmästä tuttua tapaa, jossa kysytään samoja kysymyksiä tutkimuskohteen asiantuntijoilta ja vastaukset kootaan yhteen. Delfoi-menetelmään kuuluu useita kyselykierroksia, joita tässä työssä ei toteutettu, vaan aineisto kerättiin yhden kyselyn perusteella. Työssä on pyritty saamaan synteesi kirjallisuuden ja aineiston välille.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajatoiminnan rooli osana liikuntapalveluketjua

Haastattelujen ja kyselyiden perusteella asiantuntijat pitivät vertaisohjaajia tulevaisuuden voimavarana. Vastaajien mukaan vertaisohjaajatoimintaan sekä sen kehittämiseen pitäisi pystyä käyttämään entistä enemmän aikaa. Vertaisohjaajat nähtiin ohjatun liikunnan kentällä ”apukäsinä”, joiden toiminta painottuu sellaisille alueille, missä ei ole juurikaan muuta ohjattua toimintaa. Eri liikuntapalveluketjun toimijoista erityisesti järjestöt, mutta myös kunnan liikuntatoimi järjestivät vertaisohjattua toimintaa.

### 5.2 Ikääntyville suunnatut liikunnan vertaisohjaajakoulutukset Suomessa

Suomessa vertaisohjaajakoulutuksia järjestävät useat eri organisaatiot ja järjestöt. Ikäinstituutti on merkittävä ikääntyvien liikuntaan erikoistunut kouluttajataho Suomessa. Se kouluttaa vertaisohjaajien lisäksi eri ammattiryhmiä ja ylläpitää kouluttajaverkostoa sekä tuottaa oppi- ja viestintämateriaaleja. Ikäinstituutin koordinoima Voimaa vanhuuteen -ohjelma on kehittänyt mentoimintamallin, jonka tavoitteena on jakaa ikääntyvien liikunnan hyviä toimintatapoja ja edistää kuntien poikkihallinnollista yhteistyötä (Valtion liikuntaneuvosto 2013).

Kunnossa kaiken ikää (KKI) -ohjelman tehtävänä on tukea taloudellisesti aikuisväestön paikallista liikuntatoimintaa, järjestää koulutuksia ja tuottaa materiaalia. Soveltava Liikunta SoVeLi ry tarjoaa puolestaan koulutus-, asiantuntija ja viestintäpalveluja sekä vastaa valtakunnallisen soveltavan liikunnan kouluttajaverkoston ylläpidosta. Monet järjestöt ja liitot, kuten Eläkeliitto, Suomen Voimisteluliitto sekä liikunnan aluejärjestöt tarjoavat koulutusta vertaisohjaajille. Eläkeliiton Murtumatta mukana -Lujuutta liikkumalla -toiminnan tavoitteena on vapaaehtoistoiminnan avulla ennaltaehkäistä ikääntyvien sairastumista osteopeniaan ja osteoporoosiin. Liitto järjestää vapaaehtoisille liikuntakoulutusta, jonka tavoitteena on antaa valmiuksia toimia vertaisohjaajana (Eläkeliitto 2015). Suomen Voimisteluliitolla on puolestaan käynnissä ikääntyvien liikuntaan

erikoistunut IKILIIKE-hanke, jonka tavoitteena on tarjota liiton alaisille seuroille työkaluja ikääntyvien liikuttamiseen (Valtion liikuntaneuvosto 2013).

Liikunnan aluejärjestöt järjestävät Liikuttaja-koulutuksia, jotka ovat suunnattu kenelle tahansa aikuisryhmiä ohjaavalle, myös ikääntyville. Koulutukset antavat perustiedot aikuisten liikuttamiseen ja niiden tavoitteena on innostaa yhä useampi aikuinen liikkumaan sekä vahvistaa ohjaajien osaamista ja ohjaustasoa (Valo 2015). Myös kunnat ja kaupungit järjestävät ikääntyville suunnattuja vertaisohjaajakoulutuksia. Esimerkiksi Jyväskylän kaupungin liikuntapalvelut kouluttavat vertaisohjaajia.

### 5.3 Vertaisohjaajatoiminnan nykytila ja koulutuksen tarve Jyväskylän alueella

Jyväskylän alueella toimii tällä hetkellä vertaisohjaajia, jotka ohjaavat vertaisohjattuja ryhmiä eri puolilla Jyväskylää. Jyväskylän kaupungin kulttuuri- ja liikuntalautakunnan päätökseen pohjautuen ikääntyvien vertaisohjaajatoiminta on sellaisilla alueilla, missä ei ole paljoa muuta toimintaa. Kaupungin iäkkäiden hyvinvointisuunnitelmaan on kirjattu tavoitteeksi lisätä vertaisohjattujen ryhmien määrää siten, että jatkossa on yhä enemmän vertaisohjaajia ohjaamassa vertaisohjattua toimintaa varsinkin kuntosaleilla. Myös yhdistyksillä on vertaisohjaajia, joista osa toimii kaupungin kanssa yhteistyössä. Vertaisohjattua toimintaa on lisäksi pyritty tuomaan alueille muun muassa hankkeiden kautta ja osa ryhmistä on hankkeen jälkeenkin tarkoitus jatkaa vertaisohjattuina. Vertaisohjaajien toiminta on hyvin moninaista jokaisen henkilön omasta lähtökohdastakin lähtevää. Ohjaaja voi toimia esimerkiksi kokoon keräävänä voimana tai ohjata jopa jumppaa. Kaikki vertaisohjatut ryhmät ovat osallistujille maksuttomia.

Jyväskylän kaupunki kouluttaa säännöllisesti vertaisohjaajia. Myös järjestöt, kuten Keski-Suomen liikunta ry on kouluttanut vertaisohjaajia Jyväskylän alueella Liikuttaja-koulutuksen avulla, mutta viime vuosina koulutusta ei ole järjestetty. Haastateltavat kokivat, että koulutukselle on kysyntää, sillä vertaisohjaajia tarvitaan enenevässä määrin liikuttamaan kasvavaa ikääntyvien joukkoa.



#### 5.4 Laadukkaan vertaisohjaajakoulutuksen järjestämisen kulmakivet

Vastausten pohjalta nousi kolme teemaa liittyen laadukkaan vertaisohjaajakoulutuksen järjestämiseen. Nämä teemat olivat *osallistujalähtöisyys*, *käytännönläheisyys* ja *jatkuvuuden varmistaminen*. Osallistujalähtöisyydellä tarkoitetaan koulutuksen suunnittelua asiakkaiden eli koulutukseen osallistuvien henkilöiden lähtökohdista. Koulutustarpeen arviointi ja oppija-analyysi ovat lähtökohtana osallistujalähtöisen koulutuksen suunnittelussa. Vastauksissa painotettiin koulutuksen kokemuksellisuutta ja käytännönläheisyyttä. Useat vertaisohjaajakoulutukseen tulevat henkilöt omaavat pitkän harrastustaustan liikunnan parissa ja liikkuminen sekä tekemällä oppiminen ovat heille omin tapa tutustua uusiin asioihin. Näin ollen koulutuksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon sekä osallistujien taustat, aiemmat kokemukset ja vertaisohjaajana toimimisen tavoitteet että tulevat ohjausryhmät, joihin koulutuksen antia on tarkoitus soveltaa. Käytännönläheisyyden teema näkyy myös siinä, että vertaisohjaajat haluavat usein koulutuksilta mahdollisimman konkreettisia ideoita ja virikkeitä omaan ohjaamiseen. Jatkuvuuden varmistaminen tarkoittaa yhteyden säilymistä koulutuksen jälkeen. Vastausten mukaan vertaisohjaajat kaipaavat yhteydenpitoa sekä koulutukseen osallistuneiden vertaisohjaajien kuin kouluttajankin välille koulutuksen päätyttyä.

## 6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

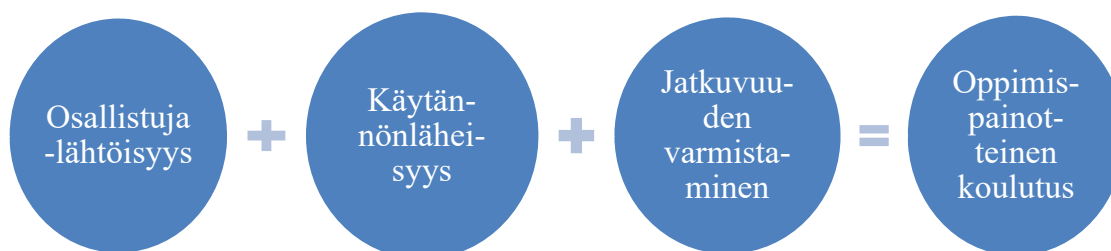
Tämän työn tarkoituksena oli selvittää ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajatoiminnan rooli osana liikuntapalveluketjua, kartoittaa Suomessa järjestettäviä ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajakoulutuksia, selvittää ikääntyville suunnatun liikunnan vertaisohjaajakoulutuksen tarpeellisuutta ja nykytilaa Jyväskylän alueella sekä ottaa selvää mitä ominaisuuksia liittyy laadukkaaseen vertaisohjaajakoulutukseen.

## 6.1 Tulosten tarkastelu

Vertaisohjaajien merkitys ohjatun liikunnan kentällä tulee kasvamaan lähivuosina väestön ikääntymisen ja kuntien säästötoimien sekä päättäjien tekemien linjausten vuoksi. Vertaisohjaajatoiminnan tarve liikunnan ja terveyden edistämistyössä on ymmärretty sekä päättäjä- että järjestäjätasolla. Tällä hetkellä vertaisohjaajien rooli liikuntapalveluketjussa on toimia avustavana ja täydentävänä toimijana, mutta todennäköistä on, että toiminnan näkyvyys ja laajuus tulee lisääntymään lähivuosina.

Ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajakoulutusta järjestävät useat eri tahot. Merkittävin kouluttaja valtakunnallisesti on Ikäinstituutti, mutta koulutusta tarjoavat lisäksi monet järjestöt ja kuntien liikuntatoimet. Yhteistyö koulutuksen järjestäjien välillä on vähäistä ja jokainen tahokouluttaa vertaisohjaajia omista lähtökohdistaan. Yhteistyötä lisäämällä olisi mahdollista saada aikaan säästöjä ja edistää koulutuksen laatua hyödyntämällä eri alojen asiantuntijoiden ja toimijoiden tietotaitoa.

Laadukkaan ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajakoulutuksen kulmakiviksi muodostuivat tämän työn perusteella osallistujalähtöisyys, käytännönläheisyys ja jatkuvuuden varmistaminen (kuva 4). Näiden elementtien avulla on mahdollista saada aikaan oppimispainotteinen koulutus, joka rakentuu ja toteutuu asiakaslähtöisesti eli koulutukseen osallistuvien henkilöiden tavoitteiden, toiveiden ja kokemusten pohjalta. Jotta tavoitteeseen päästään, on syytä selvittää osallistujien syyt ja motiivit oppija-analyysin avulla. Ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajakoulutukseen osallistuva on tavallisesti eläkeiässä oleva liikunnallisesti aktiivinen henkilö, joka osallistuu koulutukseen moninaisista syistä. Voidaan olettaa, että usein syynä koulutukseen hakeutumiselle ovat niin sanotut sisäiset motivaatiotekijät, kuten liikunnan tuoma hyvä olo tai halu auttaa ja kannustaa muita huolehtimaan itsestään. Harvoin syy osallistumiselle on ulkoinen, kuten rahallinen palkkio. Oppimismotivaation ja koulutukseen hakeutumisen syyt on hyvä selvittää ja tiedostaa, koska niillä on suuri merkitys oppimiseen.



KUVA 4. Ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajakoulutuksen kulmakivet.

Osallistujien (oppimis)kokemusten selvittäminen ja ymmärtäminen on tärkeää laadukkaan koulutuksen aikaansaamisen kannalta. Monilla osallistujilla saattaa olla pitkä aika siitä, kun he ovat viimeksi osallistuneet koulutuksiin. Ikääntyvät kuuluvat sukupolveen, joka pitää koulutusta väli-teenä ja nykyiset koulutusmenetelmät, kuten reflektiovaatimukset, itseohjautuvuus ja vuorovaikutuksellinen kommunikointi koetaan helposti itselle vieraaksi (Silvennoinen 2011). Tynjälän (1999, 148) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkityksen korostuminen ovat keskeisimpiä muutoksia koulutuskäytäntöjen piirissä. Usealle osallistujalle tällainen uusi tapa oppia voi olla vieras ja siihen tottumiseen on hyvä varata riittävästi aikaa.

## 6.2 Jatkotutkimusaiheet

Ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajakoulutuksia on tutkittu hyvin vähän. Vertaisohjaajia tarvitaan jatkuvasti lisää ja yhä useammat tahot järjestävät koulutusta, joten aiheesta tarvitaan uutta tietoa. Tärkeä tutkimusaihe on eri koulutusten sisältöjen tarkastelu. Tässä työssä kartoitettiin koulutustahoja, mutta eri tahojen järjestämien koulutusten sisältöä ja koulutusten kestoa ei tutkittu. Keskeistä olisi selvittää myös ikääntyvien liikunnan vertaisohjaajien kokemuksia koulutuksista. Tätä kautta voidaan saada arvokasta tietoa koulutusten vaikuttavuudesta. Lisäksi tiedon avulla

on mahdollista kehittää koulutuksia osallistujalähtöisempään suuntaan. Tärkeä tieto koulutuksen vaikuttavuuden ja hyödyllisyyden näkökulmasta on vertaisohjaajien sijoittuminen ohjaustoimintaan koulutuksen jälkeen sekä kokemukset koulutuksen annista suhteessa ohjaustoimintaan.

Vertaisohjaajien tarve ja merkitys erityisesti ohjatun liikunnan parissa tulee kasvamaan tulevaisuudessa. Kuitenkin vapaaehtoisten tekijöiden löytäminen vertaisohjaajatoimintaan on yhä haastavampaa, koska ikääntyville on tarjolla hyvin monenlaista toimintaa eikä halukkuutta sitouttavaan ohjaustoimintaan välttämättä löydy pitkän työuran päätteeksi. Tästä johtuen on tärkeää selvittää koulutukseen osallistuvien motiiveja. Motiivien kartoittamisen kautta on puolestaan mahdollista houkutella uusia ohjaajia mukaan vertaisohjaajatoimintaan.

Yksi tämän työn keskeisimmistä tuloksista oli vertaisohjaajakoulutusten moninaisuuden ja hajainaisuuden havaitseminen. Koulutuksia järjestävien tahojen yhteistyön avulla olisi mahdollista välttää koulutusten päällekkäisyyksiä, säästää kustannuksissa sekä taata riittävä osaaminen ja tietotaito. Yhteistyön käynnistäminen vaatii jatkoselvityksiä, joiden pohjalta on mahdollista luoda uusia toimintamalleja ja koulutuskäytäntöjä.

## LÄHTEET

Diges. 2010. Selvitys kulttuuri-, nuoriso- ja liikunta-alojen kolmannen sektorin hyvinvointipalveluiden tuki-, neuvonta- ja hautomomalleista. Viitattu 9.4.2015. <https://www.innokyla.fi>.

Eläkeliitto. 2015. Murtumatta mukana - Lujuutta liikkumalla. Viitattu 12.4.2015. <http://www.elakeliitto.fi/>.

Helakorpi, S. 2001. Koulutuksen suunnittelujärjestelmä. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 8-16.

- Helakorpi, S. & Mäntylä, R. 2001. Strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 17-36.
- Ikäihmisten liikunnan kansallinen toimenpideohjelma. Liikunnasta terveyttä ja hyvinvointia. 2011. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2011:30. Viitattu 3.4.2015. <http://www.minedu.fi>.
- Ikääntyneiden ihmisten ohjatun terveystoiminnan laatusuosituksen. 2004. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2004:6. Viitattu 2.4.2015. [http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/\\_julkaisu/1057649](http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/_julkaisu/1057649).
- Jantunen, A. 2009. Vauhtia nuorten liikunnan harrastamiseen: Mä Oon Täällä-ohjaajakoulutuksen vaikutukset liikuntaharrastukseen. Viitattu 4.4.2015. <https://theseus32-kk.lib.helsinki.fi/handle/10024/5544>.
- Jarvis, P. 2006. Teaching styles and teaching methods. Teoksessa P. Jarvis (toim.) The theory and practice of teaching. London, New York: Routledge, 28-38.
- Liikuntapalvelut. 2015. Jyväskylän kaupunki. Viitattu 4.4.2015. [http://www.jyvaskyla.fi/liikunta/ohjattu\\_liikunta/ikaantyneet/vertaisohjattu\\_liikunta](http://www.jyvaskyla.fi/liikunta/ohjattu_liikunta/ikaantyneet/vertaisohjattu_liikunta).
- Lindström, N. & Autio, K. 2003. Nuorten vertaisohjaajakoulutus. Viitattu 3.4.2015. [http://www.mll.fi/@Bin/39228/Nuorten\\_vertaisohjaajakoulutus.pdf](http://www.mll.fi/@Bin/39228/Nuorten_vertaisohjaajakoulutus.pdf).
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 236-252.
- Nyrhilä, E. & Savolainen, A. 2010. Sosiaalinen media ja vertaisohjaus nuorisotyössä. Tampereen ammattikorkeakoulu. Viitattu 3.4.2015. <http://varustamo.projects.tamk.fi>.

Opetuksen suunnittelu. 2015. Itä-Suomen yliopisto. Viitattu 9.4.2015.

<http://www2.uef.fi/fi/aducate/opetuksen-suunnittelu>.

Penttinen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisryhmä opiskelun tukena – ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 55–75.

Piirainen, A. & Skaniakos, T. 2011. Ohjaajien vertaisryhmä ohjaus- ja oppimisyhteisönä aikuis- koulutuksessa. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 156–168.

Silvennoinen, P. 2011. Ikääntyvien pitkäaikaistyöttömien toimijuus koulutuksen kentällä. Teok- sessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatukses- sa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 338–352.

Skaniakos, T., Penttinen, L. & Lairio M. 2011. Vertaistutorointi yliopistossa ja ammattikorkea- koulussa. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertai- suus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–28.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perus- teita. Helsinki: Kirjayhtymä

Valo. 2015. Koulutukset. Liikuttajakoulutus - aikuisten terveyttä edistävän liikunnan koulutus. Viitattu 24.4.2015. <http://www.sport.fi/urheiluseura/aikuisten-seuratoiminta/koulutukset>.

Valtion liikuntaneuvosto. 2013. Liikunta ja ikääntyminen – liikkeellä voimaa vuosiin. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2013:5.

VLN:n painotukset vuoden 2015 talousarviovalmisteluun. 2015. Valtion liikuntaneuvosto. Vii- tattu 4.4.2015. [www.liikuntaneuvosto.fi](http://www.liikuntaneuvosto.fi).

### ***3. SUUNNITTELUTYÖKALU LIIKUNTANEUVONTAAN - Kokemuksellisuuden ja erilaisuuden huomioiminen liikuntaneuvonnan kurssikokouksissa***

***Päivi Raittila***

#### **JOHDANTO**

Toisen asteen opetussuunnitelmat päivittyvät elokuussa 2015. Opetussuunnitelmien päivitys on edessä myös Tampereella Varalan Urheiluopistossa, jossa tulevat liikuntaneuvojat suorittavat liikunnanohjauksen perustutkintoa. Opetussuunnitelman pakollisiin ammatillisiin tutkinnon osiin lukeutuvan liikuntaneuvonnan 40 osaamispisteen laajuisen kokonaisuuden päivitys on siis tänä keväänä erityisen ajankohtaista. Tälle työlle alkusysäyksen antoi Varalan Urheiluopiston opinto-ohjaaja Pekka Valtonen, jonka toiveissa oli saada opistolle hyödynnettäväksi jotain konkreettista prosessimaista työkalua liikuntaneuvonnan kokonaisuuteen. Hän toivoi, että oppimisprosessia tukeva työkalu voisi olla opiskelijoiden tukena opintojen alusta työelämään saakka. Työkalun toteutukseen sain täysin vapaat kädet.

Tämä työ perustuu laajaan teoriapohjaan, jossa on huomioitu ja esitelty konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, kokemuksellinen oppiminen ja andragogiikka, sekä tutkiva oppiminen. Lisäksi työtä konkretisoimaan on tuotu Hilikka Korven (2014) artikkeli erilaisista (fysioterapeutti)opiskelijatyypeistä. Suurin kehittämis- ja ideointivastuu jää tässä työssä silti Varalan Urheiluopiston opettajien kontolle. Opettajien kehittämistyölle, ideoille ja näkemyksille varattiin aikaa maanantaina 20.4.2015 Tampereella urheiluopiston tiloissa.

Tiistaina 14.4.2015 Varalan opetustyön kehittämispäivää simuloitiin terveystieteiden andragogisia opintoja suorittavien opiskelijoiden kanssa Jyväskylässä, ja kysyttiin samalla heidän mielipidettään suunnittelutyökalun kehitysprosessin toimivuudesta. Koska opettajaopiskelijoilta tuli loistavia ideoita suunnittelutyökalun tueksi, on valmiissa työkalussa

hyödynnetty sekä Varalan opettajien, että terveystieteiden andragogisia opettajaopintoja suorittavien opiskelijoiden tuotosta.

Tämän työn tarkoituksena on saada Varalan opettajat huomioimaan ja mahdollisesti myös kehittämään omaa opetustaan niin, että he tiedostaisivat ja huomioisivat opetuksessaan paremmin erilaisia opiskelijoita. Samalla työn tarkoituksena on, että opiskelijoiden kokemuksia voitaisiin hyödyntää paremmin opetuksessa ja opetuksen lähteinä. Edellä mainittuja asioita pohtimalla opettajat voivat saada työkaluja ja askelmerkkejä, joiden avulla he voivat lähteä suunnittelemaan syksyllä käynnistyvän uuden opetussuunnitelman sisällön toteutusta.

## 2 OPETUSSUUNNITELMAN PÄIVITYS

Liikunnanohjauksen perustutkinnon opetussuunnitelman päivitys astuu voimaan elokuussa 2015 (OPH 2014). Edellinen opetussuunnitelma on vuodelta 2010 (OPH 2010). Liikunnanohjauksen ammatillisen perustutkinnon laajuus oli vuoden 2010 opetussuunnitelmassa 120 opintoviikkoa (OPH 2010), kun se elokuussa 2015 alkavassa opetussuunnitelmassa on 180 osaamispistettä (OPH 2014). Yksi opintoviikko vastaa uudessa opetussuunnitelmassa siis 1,5 osaamispistettä (Rasku 2014). Liikuntaneuvojan perustutkinto muodostuu uudessakin opetussuunnitelmassa ammatillisista tutkinnon osista, yhteisistä tutkinnon osista ja vapaasti valittavista tutkinnon osista (OPH 2010; OPH 2014).

Liikuntaneuvonta kuuluu kaikille opiskelijoille pakollisiin ammatillisiin tutkinnon osiin ja on alkavassa opetussuunnitelmassa 40 osaamispisteen laajuinen kokonaisuus (OPH 2014). Yhteisiin tutkinnon osiin kuuluva 2 osaamispisteen laajuinen *Työkyvyn ylläpitäminen, liikunta ja terveystieto* -kurssi taas kuuluu kaikille ammatillista perustutkintoa suorittaville alasta riippumatta (Hirvensalo & Marttila 2014). Tätä työtä ohjaavan suunnittelutyökalun on tarkoitus kulkea opiskelijoiden työvälineenä yhteisiin tutkinnon osiin kuuluvan *Työkyvyn ylläpitäminen, liikunta ja terveystieto* -kurssin kautta läpi liikuntaneuvonnan kokonaisuuden.



## 2.1 Terveystiedon ja liikuntaneuvonnan päivitys

Terveystieto oli vuoden 2010 opetussuunnitelmassa yhden opintoviikon laajuinen kokonaisuus (OPH 2010), kun se tuoreessa opetussuunnitelmassa on yhdistetty työkyvyn ylläpitämiseen ja liikuntaan liittyviin aiheisiin ja on laajuudeltaan kaksi osaamispistettä (OPH 2014). Suurin ero vanhaan opetussuunnitelmaan on selkeä maininta siitä, että uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelijan tulisi laatia kurssin aikana itselleen terveellisiä elämäntapoja, työkykyä ja liikuntaa edistävä suunnitelma ja toimia sen mukaisesti (OPH 2010; OPH 2014).

Liikuntaneuvonnan kokonaisuuteen ei ole tullut muutoksia (OPH 2010; OPH 2014). Myös uuden opetussuunnitelman mukaan liikuntaneuvojan on tärkeä oppia mm. testaamaan ja arvioimaan fyysistä toimintakykyä, sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan liikuntaneuvontaa erilaisille asiakkaille (OPH 2010; OPH 2014). Liikuntaneuvontaprosessin, työmenetelmien, -välineiden, -materiaalin, työhön tarvittavien tietojen ja elinikäisten oppimisen avaintaitojen hallinta nousevat myös liikuntaneuvonnan kokonaisuuden keskiöön (OPH 2014).

Elinikäisestä oppimisesta (*lifelong learning*) on julkaistu artikkeleita 1930-luvulta asti ja vuodesta 1984 alkaen keskimäärin 112 artikkelin vuosivauhtia (Field & Leicester 2000). Elinikäinen oppiminen on yksi UNESCO:n, eli YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön, keskeisistä ajatuksista (UNESCO 2015), mikä ohjeistaa osaltaan myös Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön toimintaa (OKM 2015a) ja sitä kautta opetushallituksen ja sen määrittelemien opetussuunnitelmien sisältöä (OKM 2015b). Elinikäisen oppimisen avaintaidoilla tarkoitetaan sellaisia ”valmiuksia, joita jatkuva oppiminen, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunotto sekä työelämän muuttuvat olosuhteet edellyttävät.” (Opetushallitus 2015). Avaintaitoja ovat elinikäinen oppiminen ja ongelmanratkaisu, vuorovaikutus ja yhteistyö, ammattietiikka, terveys, turvallisuus ja toimintakyky, aloitekyky ja yrittäjyys, kestävä kehitys, estetiikka, viestintä- ja mediaosaaminen, matematiikka ja luonnontieteet, teknologia ja tietotekniikka, aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit (Opetushallitus 2015).

### 3 SUUNNITTELUTYÖKALUN KEHITTELY

Liikuntaneuvonnan suunnittelutyökalua kehiteltäessä on huomioitu edellisessä kappaleessa esitetyt opetussuunnitelman muutokset ja elinikäisen oppimisen merkitys. Suunnittelutyökalun teoriaperustaa määrittää konstruktivistinen ja sosikonstruktivistinen oppimisen teoria, tutkiva oppiminen sekä kokemuksellinen oppiminen ja andragogiikka. Suunnittelutyökalun kehittelyprosessi tukeutuu siis näihin edellä mainittuihin oppimisen teorioihin, mutta työkalu konkretisoituu Korven ym. (2014) artikkelissa määrittelemien kolmen erilaisen opiskelijatyypin (itsenäinen, yhteisöllinen ja kriittinen oppija) kautta. Näitä opiskelijatyyppejä kuvataan tarkemmin kappaleessa 3.2.

#### 3.1 Suunnittelutyökalua määrittävät oppimisen teorit

Opetuksesta on saatava irti sellaista, mitä opiskelija voi laajentaa eri asiayhteyksiin (Uusikylä & Atjonen 2005). Siirtovaikutusajattelu (transfer) on liikunnan alalla toimiville opettajille tuttua esimerkiksi silloin kun motorisia perustaitoja jalostetaan eriytyneiksi liikuntataidoiksi (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007). Samankaltainen transfer toimii hyvänä peruslähtökohtana mille tahansa oppimiselle (Rauste-von Wright 1997; Rauste-von Wright & von Wright 1997) . Mitä laadukkaammin välttämättömät perusasiat on opittu ja mitä paremmin on pystytty välttämään oppimisen liiallinen sitominen yksittäiseen ympäristöön tai tilanteeseen, sitä parempi edellytys opiskelijoilla on tulevaisuudessa mukautua työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen (Uusikylä & Atjonen 2005, Bransford ym. 2004 mukaan).

Mitä paremmin opiskelija, tässä tapauksessa liikuntaneuvoja, *ymmärtää* omaan alaansa, eli liikuntaneuvojilla esimerkiksi terveyteen, liikuntaan ja toimintakykyyn, liittyviä merkityksiä, sitä paremmat edellytykset ja valmiudet hänellä on Rauste-von Wrightin (1997) mukaan transferoida toimintaansa uusiin ja kehittyneisiin ympäristöihin ja työprosesseihin. Etenkin kriittisen ajattelun ja ymmärtämisen roolin korostaminen opetuksessa on ensiarvoisen tärkeää, sillä opiskelijoiden ei ole tarkoitus automatisoida tietyn spesiaalialan sen hetkisiä valmiuksia, vaan oppia pohtimaan ja soveltamaan opitun tiedon käyttömahdollisuuksia uusissa tilanteissa (Rauste-von Wright 1997).

Siten esimerkiksi opetuksen sisällön ja osaamisen arvioiminen olisivat mahdollista toteuttaa vasta siinä vaiheessa, kun opiskelija pystyy toimimaan oman oppimisensa ja toimintansa vastuuntuntoisena ja tietoisena kehittäjänä (Rauste-von Wright 1997).

Tähän opetustyötä syventävään tehtävään on valittu ohjaavaksi teoriaksi useampi oppimisen teoria, jotta opettajat voisivat saada vinkkejä, vaihtoehtoja ja näkökulmia omiin oppimis- ja opettamiskäsityksiinsä. Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan mikään oppimisteoria ei yksin riitä opetuksen perustaksi. Oppimisteoriat antavat kyllä tukea opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta eivät korvaa opetuksen teoriaa, eikä itse opetusta (Uusikylä & Atjonen 2005). Tähän työhön valittujen oppimiskäsitysten ja -teorioiden pohjalla on ollut Rauste-von Wrightin (1997) näkemys siitä, että opiskelijoiden on opittava oppimaan, tultava tietoisiksi itsestään oppijoina ja opittava kyseenalaistamaan ja korjaamaan oppimaansa, sillä tämän päivän faktat kuitenkin muuttuvat tulevaisuudessa entistä nopeampaan tahtiin.

### 3.1.1 Konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan konstruointi tarkoittaa tiedon aktiivista valikointia ja tulkintaa. Tästä johtuen oppiminen ei siis koskaan ole passiivista vastaanottamista, vaan aktiivista kognitiivista toimintaa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä erilaisia havaintoja ja uutta tietoa tulkitaan entisen tiedon ja kokemuksen pohjalta. Oppiminen ja sen tulos ovat siten aina yksilöllisiä asioita. Oppimiselle asetetut tavoitteet ovat konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä hyvin keskeisiä päämääriä, joita kohti erilaiset opiskelijat kulkevat eri reittejä, mutta yhdessä opettajan kanssa tehtävän työn kautta. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu oleellisesti myös yhteisöllinen toiminta, mikä voi toteutua esimerkiksi niin, että eri kursseilla, jotka järjestetään samaan aikaan, käsiteltävät asiat liittyisivät toisiinsa. Opetuksessa tulisi ottaa opiskelijoiden omat mielenkiinnon kohteet ja aikaisemmat kokemukset huomioon ja organisoida oppimisympäristö ja opetukseen käytettävä aika tarkoituksenmukaisesti. Lisäksi opiskelijoiden omalle aloitteellisuudelle tulisi jättää tilaa ja samalla huolehtia siitä, että aiheesta toiseen pomppimista olisi mahdollisimman vähän (Uusikylä & Atjonen 2005).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on saanut osakseen myös kritiikkiä ja esimerkiksi Hakkarainen ym. (2005) jopa kieltäytyvät puhumasta konstruktivismista, sillä siitä on olemassa niin monenlaisia versioita ja tulkintoja, että terminä se vaatisi huolellisen määrittelyn. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kritiikkinä Puolimatka (2002) haluaa korostaa, etteivät tieto ja todellisuus ole sopimuksenvaraisia eikä mielivaltaisesti konstruoitavissa – todellisuus on kuitenkin olemassa ilman yhdenkään ihmisen käsitystä siitä. Jussila (1999) taas ihmettelee, miksi konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostetaan niin paljon aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja oppimisen rakentumista aikaisempien kokemusten ja aikaisemman tiedon pohjalle – tämänhän luulisi olevan itsestään selvää. Jussila (1999) myös kritisoi sitä, ettei opettaja voi olla pelkkä oppimisympäristön järjestelijä ja visioiden luoja, sillä varsinkaan kypsymätöntä oppilasta ei saa jättää yksin seilaamaan arvojen sekasortoon ja informaatiokaokseen.

Uusikylä ja Atjonen (2005) puolestaan ovat konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä sitä mieltä, ettei kaikkea voi eikä kannatakaan konstruoida itse alusta lähtien, sillä ihmiselämä on siihen liian lyhyt. Puolimatka (2002) ajattelee tästä samasta ajankäytöllisestä ongelmasta niin, että ”- - oppilaiden ajatusrakennelmia ei voi hyväksyä kritiikittä - - oppilasta on autettava tavalla tai toisella ymmärtämään niiden puutteellisuuksia ja kehittämään niitä paremmin todellisuutta vastaaviksi - - ”. Opettajan on tunnettava sekä opiskelijan käsityksmaailma että oikea käsitys asiasta, jotta hän voi rakentaa oppimisympäristön asian ymmärtämistä edistäväksi (Puolimatka 2002). Konstruktivistista oppimiskäsitystä puolustava Rauste-von Wright (1997) sen sijaan sanoo ajankäytöllisten ja byrokraattisten ongelmien taakse piiloutuvan ja koulutusjärjestelmän joustamattomuuteen vetoavan opettajan olevan ainoastaan osaamaton ja haluton muuttaman opetusrutiineitaan paremmin opiskelijoiden mahdollisimman hyvää kokonaisosaamista tukevaksi. Rauste-von Wright ja von-Wright (1997) jatkavat, että konstruktivistisen toiminnan periaatteita ei ole hankala ymmärtää, mutta omaksuminen ne opettajana oman toiminnan ja opetuksen lähtökohdiksi on jo haastavampaa. Tähän haasteeseen on pyritty vastaamaan kappaleissa 3.1.2 ja 3.1.3 esiteltävillä tutkivan oppimisen ja kokemuksellisen oppimisen käytännöillä.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys käsittelee oppimista yksilön lähtökohdista, kun sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys laajentaa konstruktivismista tutut asiat yhteisölliseen

muotoon (Hakkarainen ym. 2005). Sosiokonstruktivismi on siis ainoastaan yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmista. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen pääajatuksena on, että tieto rakentuu sosiaalisesti, eikä oppiminen ole pelkästään yksilöllinen tapahtuma (Sahlberg & Sharan 2002; Tynjälä 1999). Oppiminen nähdään yhteisöllisenä, yhteistoiminnallisena, vuorovaikutuksellisenä ja kulttuurisidonnaisena toimintana (Hakkarainen ym. 2005). Puolimatka (2002) kiteyttää saman niin, että yhteisössä voi tapahtua oppimista, vaikka varsinaista opetusta olisikin ainoastaan vähän. Siten yhteisössä toimiessa ongelmanratkaisukyvyt kehittyvät ja aktiivisten kokeilujen määrä sekä jatkuva oivaltaminen lisääntyvät (Puolimatka 2002). Samaa asiaa, hieman eri näkövinkkelistä linjaa myös Brookfield (2013), jonka mukaan opettaminen on ainoastaan oppimaan auttamista, toisin sanoen opettaja opettaa myös silloin, kun hän ei sano sanaakaan luokan tai opiskelijoiden edessä, vaan antaa opiskelijoille tilaa pohtia ja valita oppimisen suunta.

### 3.1.2 Tutkiva oppiminen

Tutkivan oppimisen pohjalla on paljon konstruktivistisen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä. Tutkivassa oppimisessa oleellisessa roolissa ovat opiskelijoiden kesken jaettu asiantuntijuus ja tutkimuksen teon prosessinomaisuus (Hakkarainen ym. 2005; Hakkarainen 2005). Tutkimuskysymysten mietinnässä ja oppimisprosessin edetessä opiskelijat todennäköisesti törmäävät heille ennestään tuntemattomaan faktaan tai toimintastrategiaan, mistä opettaja voi alustaa tai luennoida välittömästi, tai kehittää asiasta ryhmätyön, minkä pohjalta opiskelijat etsivät ongelmaansa ratkaisua (Rauste-von Wright 1997). Erityisen mielekästä opiskelijoille on yleensä sellaisten asioiden ja kokonaisuuksien käsittely, jotka ovat nousseet heidän arjestaan ja heidän maailmankuvastaan heidän itsensä konstruoimina (Rauste-von Wright 1997). Konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys siis pääsevät toteutumaan esimerkiksi tutkivan oppimisen kautta.

Hakkaraisen (2005) mukaan tutkiva oppiminen edellyttää opiskelijan aktiivisuutta, tavoitteiden asettelua, kyselemistä, asioiden selittämistä ja itsearviointia. Tutkiva oppiminen ohjaa opiskelijoita jakamaan osaamistaan ja kehittämään omaa asiantuntijuuttaan yhdessä muiden

opiskelijoiden kanssa. Tutkiva oppiminen on jatkuvaa prosessimaista oppimista, jossa yhtä tutkimuskysymystä selvitetessä erilaiset työvaiheet herättävät aina uusia ja uusia tutkimuskysymyksiä – näin oppiminen syventyy jatkuvasti. Tutkivan oppimisen ottaminen opetus suunnitelman ohjenuoraksi vaatii sitoutumista niin opettajilta kuin opiskelijoilta. Tutkivan oppimisen ohessa saattaa silti jotkin asiat ajankäytöllisesti olla järkevämpiä käydä läpi opettajajohtoisesti opettajan näyttäessä, kertoessa tai opettaessa ne. Kuitenkin suurin osa perusasioistakin vaatii järjestelmällistä harjoittelua ja asioiden syvempää ymmärtämistä, missä tutkiva oppiminen on omimmillaan (Hakkarainen 2005).

Hakkaraisen (2005) mukaan opiskelijan ottaessa asiantuntijan roolin, hänen ongelmanratkaisutaitonsa ja vastuunottonsa kehittyvät. Asiantuntijana toimiminen myös tekee opiskelusta mielekkäämpää ja antaa opiskelijoille tunteen siitä, että oppiminen on heidän itsensä ansiota. Opiskelijat voivat muodostaa asiantuntijaryhmiä, jotka työskentelevät ja tuovat oman kiinnostuksensa mukaista näkökulmaa luokan, ryhmän tai oppilaitoksen yhteiseen tutkimusongelmaan. Asiantuntijaryhmän tuotos saadaan kaikkien ryhmien tietoisuuteen palapelimenetelmällä, missä alkupe räiset asiantuntijaryhmät rikotaan ja niistä muodostetaan uusia asiantuntijaryhmiä, joissa alkupe räisen ryhmän tuotos kerrotaan uudelle ryhmälle. Hyväksi havaittu asiantuntijaryhmän koko on kolmesta neljään opiskelijaa, mutta asiantuntijatyöskentelyä voi tehdä myös pareittain (Hakkarainen 2005).

### 3.1.3 Kokemuksellinen oppiminen ja andragogiikka

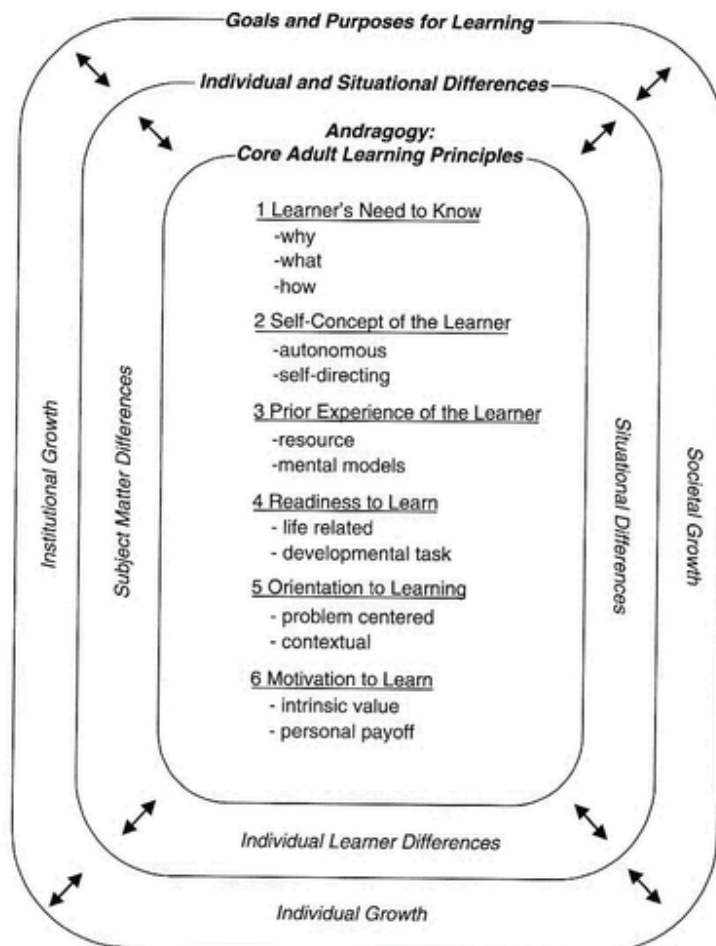
Jotta opetus voidaan ankkuroida johonkin, on tiedostettava, että opiskelijoilla on käsityksiä maailmasta jo ennen yhtäkään opetustuntia (Uusikylä & Atjonen 2005). Tästä syystä kokemukset ja käsitykset on saatava opetukseen mukaan, eikä ajatella opiskelijoita ainoastaan ”tiedolla täytettäviksi astioiksi” (Uusikylä & Atjonen 2005). Mitä enemmän opiskelija saa ideoida itse, ennen tieteenalakohtaisten normien oppimista, sitä ennakkoluulottomammin opetuksen kohteena olevaa ilmiötä voidaan yhdessä tarkastella (Rauste-von Wright 1997). Myös opettaja pystyy suodattamaan opiskelijoiden tarjoamien uusien ja raikkaiden ideoiden, ajatusten ja kokemusten kautta omia tiedekulttuurin rutinoimia totuuksiaan ja siten kehittää opetustaan (Rauste-von Wright 1997).

Kokemuksellisessa oppimisessa korostuu itseohjautuvuuden, itsereflektion ja kokemuksen merkitys (Brookfield 2013; Knowles 2011; Rauste-von Wright 1997; Knowles 1984). Kokemuksellisessa oppimisessa tärkeää on, että opiskeluympäristössä viriää, vaikka opiskelijoiden erilaisten kokemusten pohjalta, tarkoituksenmukaisia kysymyksiä, joihin vastauksia haetaan opiskelijan oman kokeilun, ymmärryksen ja ajattelun varassa (Rauste-von Wright 1997). (Aikuis)opiskelijat ovat toinen toiselleen parhaita ja rikkaimpia uuden oppimisen lähteitä (Knowles 1984), minkä takia kokemuksia kannattaa opetukseen käytetyssä ajassa hyödyntää. Kokemuksien hyödyntäminen ei välttämättä tarkoita pelkkää luokkahuonekeskustelua, vaan Knowles (1984) mainitsee kokemuksen hyödyntämismahdollisuuksiksi esimerkiksi erilaiset ryhmätyöt, simuloivat harjoitteet, (työ)kentällä tapahtuvat kokeilut ja ongelmanratkaisutehtävät.

Knowles ym. (2011) esittelevät kirjassaan, mitä andragogiikalla tarkoitetaan käytännössä ja mitä onnistuneessa kokemuksellisessa opettamisessa tulee huomioida (KUVA 1). Knowles ym. (2011) kirjoittavat jatkuvasti aikuisopiskelijoista, mutta tässä työssä andragogiikan oletetaan toimivan aikuisopiskelijoiden sijaan kaikilla opiskelijoilla. Sen vuoksi aikuisopiskelija-sanat on korvattu opiskelija-sanoilla.

Opiskelijalla on oikeus tietää miksi heidän tarvitsee oppia ennen kuin

**ANDRAGOGY IN PRACTICE**  
(Knowles, Holton & Swanson, 1998)



**KUVA 1. Andragogiikkaa käytännössä (Knowles ym. 2011)**

hän ryhtyy opiskelemaan (Knowles ym. 2011). Opiskelijan pitää löytää ja selventää itselleen hyödyt, joita uuden opin tai tiedon avulla voi saavuttaa ja samalla puntaroida myös haitat, jotka mahdollisesti ovat edessä, jos hän ei ota uutta tietoa haltuun (Knowles ym. 2011). Erityisen antoisaa olisi, jos opiskelija itse pystyisi löytämään ne aidot tai simuloitut kokemukset, joita hänen tulee kokea päästäkseen nykyhetkestä kohti tavoitteitaan tai unelmiaan (Knowles ym. 2011). Siten opiskelijalla on mahdollisuus rakentaa omasta oppimispolustaan sellainen, mikä johtaa niin sanottuun ”parempaan minään”, eli kehittämään tähän mennessä kehittynyttä itseään valitsemaansa suuntaan kiinnittämällä huomiota juuri niihin asioihin, mitkä tuntuvat itselle tärkeiltä. Konkreettisia välineitä tähän on itsearvioinnin hyödyntäminen, työpaikan vaihtaminen tai työskentely yhdessä henkilökohtaisten roolimallien tai idoleiden kanssa (Knowles ym. 2011). Nuorten aikuisten kanssa vastaavia esimerkkejä voisi olla itsearvioinnin systemaattinen käyttö, työharjoittelupaikkojen vapaa valinta ja opiskeluiden aikana tehty tuntityöskentely omalla alalla opiskelijastatuksella.

Knowlesin ym. (2011) mukaan syiden selvittämisen lisäksi opiskelijalla on vastuu omista päätöksistään, joita hän tekee omassa elämässään. Tämä edellyttää minäkuvan selvenemistä, joka auttaa opiskelijaa löytämään paikkansa opiskeluympäristössä, työkentällä, elämässä ja maailmassa. Opiskelijan tarkoitus ei siis ole istua selkä takakenossa ja kädet puuskassa luokkatilan takapenkissä ajatellen opetustilanteesta: ”olet opettaja, opeta minua”, vaan päinvastoin opiskelijan tulisi tarttua kokemuksiin ja luoda tilanteita, joissa hän voi kehittyä itsenäiseksi ja itseohjautuvaksi opiskelijaksi (Knowles ym. 2011).

Andragogiikan kulmakivenä on ehdottomasti opiskelijoiden erilaiset kokemukset käsiteltävistä asioista (Knowles ym. 2011). Luonnollisesti näitä kokemuksia on aikuisopiskelijoilla enemmän (Brookfield 2013; Knowles ym. 2011), mutta niitä tulisi hyödyntää huomattavasti paremmin myös nuorten aikuisten koulutuksessa. Opiskelijat ovat taustoiltaan, oppimistyyleiltään, motivaatioltaan, tarpeiltaan, mielenkiinnon kohdiltaan ja tavoitteiltaan kaikki erilaisia (Knowles ym. 2011) ja tätä erilaisuutta tulisi kokemusten jakamisen avulla tehdä opiskelijoille tietoisemmaksi. Kokemukset ovat opiskelijoiden parasta lähdemateriaalia (Brookfield 2013; Knowles ym. 2011). Kokemuksia voi hyödyntää esimerkiksi ryhmätyöskentelyllä, ryhmäkeskusteluilla, simuloituilla tilanteilla, ongelmanratkaisutehtävillä, case-tapauksilla ja



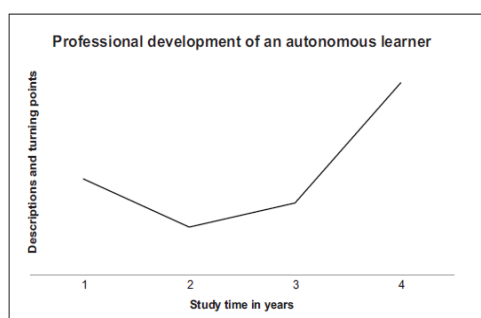
ylipäättään sillä, että niin sanotusti pallo heitetään hallitusti opiskelijoille (Knowles ym. 2011). Kokemusten hyödyntämisessä vertaiset auttavat toinen toistaan (Knowles ym. 2011). Lapsille kokemukset tapahtuvat, mutta aikuiset rakentuvat kokemuksistaan – siinä lasten ja aikuisten kokemusten hyödyntämisen ero (Knowles ym. 2011). Nuoret ovat todennäköisesti jossain tässä välimaastossa, määrittelemässä itseään kokemuksiensa pohjalta.

Knowlesin ym. (2011) mukaan opiskelijoilla tulee olla myös valmius oppimiselle. Valmius oppimiselle voidaan sanoa olevan myös opiskelumotivaatiota. Valmius syntyy kokemusten pohjalta, eli ihminen saattaa olla ajautunut tilanteeseen, jossa hän kokee olevansa valmiimpi vastaanottamaan uutta tietoa kuin aikaisemmin. Tämä voi olla esimerkiksi liikunnan alan ihmisillä tilanne, jossa oma huippu-urheilu-ura on vaikka loukkaantumisen takia katkennut, mutta urheilijaa pyydetään jatkamaan lajinsa valmentajana. Tällöin urheilijalla on varmasti suurempi motivaatio valmennukseen liittyvän tiedon vastaanottamiselle kuin tilanteessa, jossa se ei ole urheilijalle ajankohtaista vaan joku muu hoitaa valmennuksen. Oppimisvalmiuden täydellistä hetkeä ei kuitenkaan tarvitse odottaa, vaan sen äärelle voi päästä erilaisten simuloitujen harjoitteiden tai uraneuvonnan, liikuntaneuvojien tapauksessa esimerkiksi opinto-ohjaajan tapaamisen, kautta (Knowles ym. 2011).

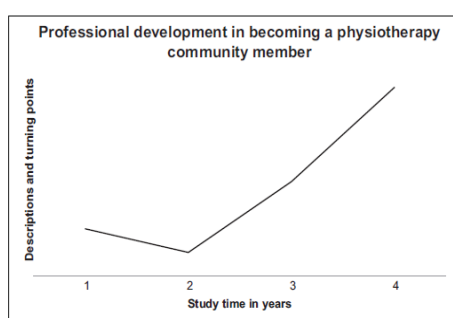
Knowlesin ym. (2011) ja Brookfieldin (2013) mukaan kokemukset auttavat myös sitomaan uutta asiaa tosielämän tilanteisiin ja jokapäiväiseen arkeen. Knowlesin ym. (2011) mukaan opiskelijat ovat huomattavasti motivoituneempia oppimaan silloin, kun he voivat hyödyntää samantien oppimaansa käytännössä. Tehtävien suorittaminen ja erilaisten tosielämän ongelmien ratkaisu luo tavoitteita, jotka motivoivat opiskelijoita. Näistä tavoitteista tulisi päästä selville. Kaikilla opiskelijoilla on varmasti motivaatiota kehittää itseään. Toisille motivaationa toimii parempi palkka tai työ, mutta useimmat varmasti tavoittelevat parempaa tyytyväisyyttä työhönsä, itsetuntoa ja elämänlaatua (Knowles ym. 2011). Kaikkea tätä voi tuoda kokemuksellinen oppiminen.

### 3.2 Suunnittelutyökalua konkretisoiva artikkeli

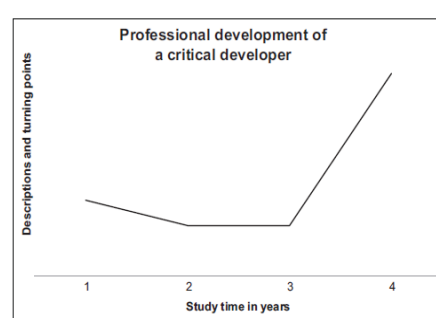
Tämän työn pohjana on erilaisten oppimisen teorioiden lisäksi käytetty Korven ym. (2014) artikkelissa määriteltyjä kolmea opiskelijatyyppeä. Opiskelijoista löytyy niin itsenäisiä oppijoita (KUVA 2), yhteisöllisiä oppijoita (KUVA 3) kuin kriittisiä oppijoita (KUVA 4). Nämä opiskelijatyypit on narratiivien kautta löydetty fysioterapia-opiskelijoiden portfolioista (Korpi ym. 2014) ja opiskelijatyyppejä sovelletaan tässä työssä liikuntaneuvoja-opiskelijoihin. Noviiista ammattilaiseksi -kehittymiseen löydettiin Korven ym. (2014) artikkelissa neljän portaan kasvu: aiempien opintojen merkitys, uuden oppimistavan löytäminen, alan ymmärtäminen ja ammattilaiseksi tuleminen.



Kuva 1. Itsenäisen oppijan kehitys ammattilaiseksi



Kuva 2. Yhteisöllisen oppijan kehitys ammattilaiseksi



Kuva 3. Kriittisen oppijan kehitys ammattilaiseksi

KUVAT 2-4. Kolmen opiskelijatyypin kehitys ammattilaiseksi Korven ym. (2014) mukaan

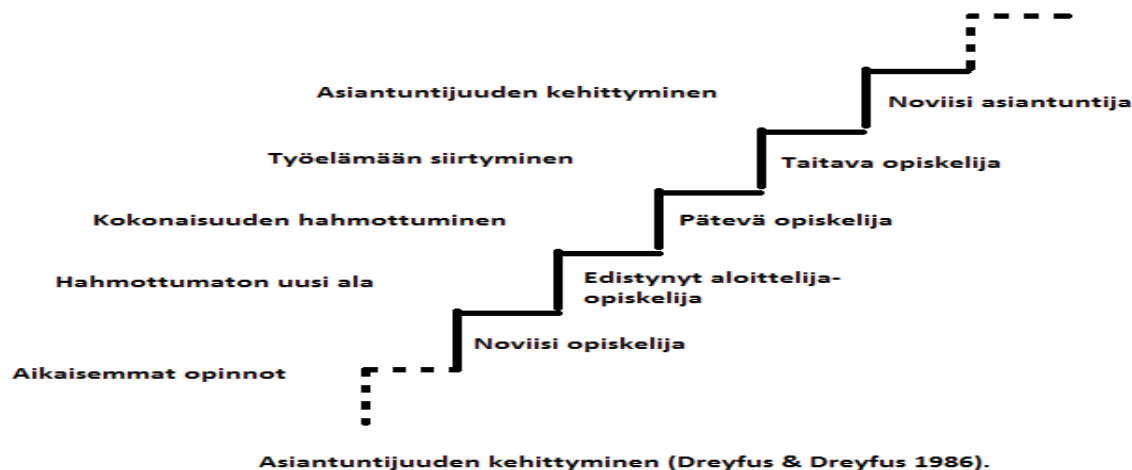
Korven ym. (2014) mukaan itsenäisten oppijoiden merkittävin käännekohta ammattilaiseksi kasvamisessa on opintojen alkuvaihe. Opintojen alussa itsenäiset oppijat ovat innostuneita erityisesti siitä syystä, että he kokevat löytäneensä oman alansa. Itsenäiset oppijat pyrkivät etsimään opintojen kautta vastausta sille, kuka tai mitä he itse ovat. Itsenäiset oppijat ovat itseohjautuvia ja huolellisesti suunnittelevia opiskelijoita, jotka saavat tukea oppimiseensa erityisesti palautteesta. He ovat myös yhteistyökykyisiä ja huolehtivat siitä, että ongelmille löytyy ratkaisu. Itsenäisillä oppijoilla on hyvä asenne opiskeluun ja he osaavat kantaa vastuuta. Heillä on motivaatiota oppia tiedot ja taidot, joita ammattilaisuuteen tarvitaan. Haasteena itsenäisillä oppijoilla on motivaation ylläpitäminen koko opiskeluajan. He tarvitsevat tukea ja ohjausta, erityisesti ensimmäisen vuoden jälkeen (Korpi ym. 2014).

Yhteisöllinen oppija taas Korven ym. (2014) artikkelin mukaan oppii parhaiten työn ohessa, työympäristössä tai työssäoppimisjaksolla. Heidän ammatillinen identiteettinsä ja asiantuntijuus rakentuvat oikeissa työskentelytilanteissa. Vasta käytännön myötä yhteisöllisille oppijoille kirkastuu se, mitä he ovat koulun penkillä oppineet. Suureen arvoon yhteisöllisillä oppijoilla nousee se, että he saavat toimia yhteistyössä työelämäkontaktin kanssa ja että he toimivat oikeassa työympäristössä alan valmiiden ammattilaisten kanssa. Erityisesti taitojen oppiminen ja sosiaalinen toimintatapa ovat yhteisöllisille oppijoille tärkeitä. Opintojen aikana he tarvitsevat tukea ja ohjausta erityisesti opintojen alkuvaiheessa, sillä silloin he eivät ole vielä päässeet työelämäyhteistyöhön mukaan. Tyypillisesti heidän opiskelumotivaationsa laskee melko pian heti opintojen alun jälkeen, sillä opinnoissa ei päästä tarpeeksi nopeaan tahtiin ammattimaisiin opintoihin käsiksi (Korpi ym. 2014).

Kriittiset oppijat taas refleктоivat pitkään ammatillisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja (Korpi ym. 2014). Koulutuksessa he korostava sitä, että tulee aina olla kriittinen uutta informaatiota kohtaan. Kriittinen reflektointi, merkityksien saaminen kokemuksille ja käsityksien muodostaminen ovat kriittisten oppijoiden oppimisen keskiössä. Jatkuva itsetutkiskelu, kysely ja itsensä kehittäminen ovat niin ikään leimallisia toimintamalleja kriittisille oppijoille. Erilaiset koulussa tehtävät kehittämistehtävät sopii erityisesti kriittisille oppijoille ja heitä kiinnostaa oman alansa kehittäminen. Innovointi ja työelämän kehittäminen kiehtoo heitä ja kokemus erilaisissa projekteissa toimimisessa saa heidät motivoituneiksi opiskelemisesta. Kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisukyky, luovuus ja päätöksentekokyky ovat ominaisuuksia, joilla kriittiset oppijat pystyvät kehittämään ammattialaa ja omaa ammattitaitoaan. Kriittiset oppijat tarvitsevat tukea läpi opintojensa aina niin kauan, ennen kuin he kokevat oman ymmärryksensä alasta olevan riittävällä tasolla. Tämän jälkeen he oppivat oman tapansa ajatella ja kehittää itseään (Korpi ym. 2014).

Vaikka oppijoiden motivointikeinot, sekä tuen ja ohjauksen tarve vaihtelevat läpi opintojen, tarvitaan silti kaikenlaisia oppijoita ja osaajia työelämässä sekä uusien tietojen ja taitojen kehittämisessä (Korpi ym. 2014). Vaikka opiskelutavat vaihtelevat, saa suurin osa opiskelijoista silti tutkinnon valmiiksi ja sijoittuvat työelämään tai jatko-opintoihin. Erilaisia oppijoita ei pitäisi nähdä opiskeluympäristön esteinä, vaan päinvastoin oppijoiden ainutlaatuisuus tulisi nähdä

voimavarana. Opetusta tulisi kehittää sellaiseksi, että kaikki oppijat pääsisivät kehittämään yksilöllisiä vahvuuksiaan ja kehittymään asiantuntijoiksi (KUVA 5) (Korpi ym. 2014).



KUVA 5. Asiantuntijuuden kehittyminen (Dreyfus & Dreyfus 1986).

#### 4 SUUNNITTELUYÖKALUN ESITTELY JA PALAUTE

Teoriaperustan ja konkreettisen ehdotuksen laatimisen jälkeen suunnittelutyökalu esiteltiin Varalan Urheiluopiston opettajien aamupäiväpalaverissa maanantaina 20.4.2015 klo 9-11. Heiltä kerättiin learning cafe –menetelmällä ajatuksia ja ideoita suunnittelutyökalun tueksi. Erityisen tärkeää oli kysyä opetustyötä tekevältä henkilökunnalta mielipidettä suunnittelutyökalun kehittämisen tueksi, sillä ainoastaan siten työkalun voi saada osaksi liikuntaneuvojien koulutusta ja uutta opetussuunnitelmaa. Ennen suunnittelutyökalun julkistamista kehittelypäivää simuloitiin Jyväskylässä terveystieteiden andragogisia opettajaopintoja suorittavien opiskelijoiden kanssa tiistaina 14.4.2015. Opettajaopiskelijat saivat kokemuksen siitä, millainen kehityspäivä Varalaan oli suunniteltu ja samalla he saivat antaa palautetta teoriakokonaisuuden esittämisestä ja learning cafe –menetelmävalinnasta.

#### 4.1 Learning cafe –menetelmällä ideoita suunnittelutyökalun kehittämiseksi

Lahtisen ja Virtainlahden (s.a.) mukaan learning cafe –menetelmässä toimitaan pienryhmissä ja keskustellaan ryhmälle annetusta aiheesta. Pienryhmät keskustelevat kerrallaan 10-20 minuuttia, minkä jälkeen yksi (tai muutama) ryhmäläinen jää paikoilleen kahvilapöydän ”isännäksi” tai ”emännäksi” kertomaan seuraaville ryhmän jäsenille edellisen ryhmän tuotoksesta samalla kun suurin osa ryhmästä siirtyy seuraavaan kahvilapöytänsä. Uudessa kahvilapöydässä keskustelu jatkuu siitä, mihin edellinen ryhmä päätyi. Learning cafe –toiminnan lopuksi kahvilapöytien isännät tai emännät laativat keskusteluissa heränneistä ajatuksista yhteenvetoa, jotta toimintaan osallistuneet keskustelijat voivat kuulla, miten kahvilapöydän keskusteluprosessit etenivät (Lahtinen & Virtainlahti s.a.)

Learning cafe –menetelmä on siis oppimismenetelmä, joka edellyttää osallistujien välistä keskustelua ja vuorovaikutusta. Brookfield (2013) tavoittelee keskustelua sisältävillä oppimismenetelmillä sitä, että ryhmän valtarakennelmat tasoittuisivat. Menetelmän johtajan, usein opettajan, rooli on taata sellainen keskusteluilmapiiri, jossa osallistujat kuuntelevat tarkkaavaisesti toisiaan ja jossa ainoastaan hyvin itseään ilmaisevat osallistujat eivät dominoisi keskustelua (Brookfield 2013). Hyvän keskustelun päämäärä ei ole kenenkään tiedossa, vaikka keskustelua voi käyttää oppimismenetelmänä myös niin, että keskustelua ohjataan tiettyä päämäärää kohti (Brookfield 2013). Learning cafe – menetelmässä keskustelijoille annetaan keskusteluaihe, mutta yhteenvetoon keskustelusta tuottaa ryhmä itse.

#### 4.2 Terveystieteiden andragogisia opintoja suorittaville opiskelijoille esitelty työ

Tiistaina 14.4.2015 liikuntaneuvonnan suunnittelutyökalu esiteltiin terveystieteiden andragogisia opettajaopintoja suorittaville opiskelijoille. Tämä niin sanottu kenraaliharjoitus oli erittäin hyödyllinen työn väliarvioinnin, palautteen saamisen ja konkreettisten esitysideoiden vuoksi. Tällainen vertaispalautteen saaminen toimi siis samoin, kuin jos kyselytutkimuksesta teettäisi testikyselyn.

Opettajaopiskelijat pääsivät learning cafe – menetelmää hyödyntäen keskustelemaan siitä, kuinka liikuntaneuvonnan kurssikokonaisuudessa voitaisiin paremmin hyödyntää opiskelijoiden kokemuksia ja kuinka opetuksessa pystyttäisiin paremmin huomioimaan erilaiset oppijat. Opiskelijoiden piti heittäytyä tilanteessa liikuntaneuvoja-tutkinnon opettajiksi ja kuvitella tietävänsä läpikotaisin vanha ja uusi opetussuunnitelma. Tämä toi luonnollisesti haastetta tehtävään, mutta opiskelijat selviytyivät siitä kiitettävästi.

Opiskelijoiden avuksi ja muistin virkitykseksi heille oli leikeltä yksittäisiä kappaleita tämän työn teoriaosuudesta. ”Teorialappuset” saivat opiskelijoilta kehuja erityisesti siksi, että ne pakottavat ajatuksia väkisinkin uusille urille. Lisäksi heistä tuntui, että pienillä teoriaosuuksilla työstä sai paremmin otteen ja pääsi nopeammin kiinni asiaan ja itse kehitystyöhön. Myöhemmin tilaisuuden päätyttyä annettiin lappusista kehitettävääkin palautetta; niitä olisi voinut olla selkeästi vähemmän, koska aikaakin oli rajallisesti.

Aikaa tulee olemaan varsinaiseenkin esitykseen hyvin minimaalisesti, ainoastaan 20 minuuttia. Tämä tulee olemaan suuri haaste, sillä tässä ajassa Varalan opettajien pitäisi keskustella kolmessa eri learning cafe:n ”kahvilapöydässä” ja vielä kertoa tuotoksestaan toiminnan lopuksi. Opettajat saivat kuitenkin viikkoa aikaisemmin tämän työn teoriaosuuden sähköpostiin, joten etukäteisvalmistelu varmasti auttaa heitä hieman jäsentämään ajatuksia jo ennen esitystä ja sen aikana.

Kaikista pysähdyttävintä oli kuitenkin huomata se, että opettajaopiskelijat pääsivät aivan samantyyliin kehitysideoihin, mitä me olimme Varalan urheiluopiston opinto-ohjaaja Pekka Valtosen kanssa suunnitelleet ennen mihinkään teoriaan tai kirjallisuuteen paneutumista. Esimerkiksi kokemuksia pystyisi opettajaopiskelijoiden mielestä hyödyntämään opintojen alkuvaiheessa siten, että liikuntaneuvojat palaisivat omiin kokemuksiinsa liikuntataustastaan, lajituntemuksestaan ja omasta kehon tuntemuksestaan. Opintojen puolivälissä kokemuksia voisi hyödyntää esimerkiksi vertaisilta ja heidän kanssaan. Toisin sanoen muut liikuntaneuvojat kokemuksineen, kokemukset omasta lajista, valmentamisesta, lajikokeiluista ja erilaisista liikkujista auttaa liikuntaneuvojaopiskelijoita kehittämään omia visioita ja ammatti-identiteettiään. Lisäksi kun kokemuksia opitaan hyödyntämään mittavasti jo opiskeluaikana

yhdessä vertaisten kanssa, voi kokemusten hyödyntäminen muodostua helpommin myös omaksi toimintatavaksi omissa tulevaisuuden työyhteisöissä.

Näiden lisäksi kokemuksellisuuden hyödyntämistä ehdotettiin myös laajemmassa näkökulmassa esimerkiksi liikunnan myönteisten kokemusten, voimauttavien kokemusten ja vastaavasti negatiivisten kokemusten pohtimisessa. Kokemuksellisuuden nähtiin myös lisäävän sosiaalisuutta ja yhteistoimintaa. Lisäksi esimerkiksi kehoportfolion laatiminen ja päivittäminen liittyisi vahvasti kokemukselliseen opiskeluotteeseen. Kokemuksellisuuden toimiessa pystyttäisiin myös keskittymään paremmin itsearviointiin ja vertaispalautteen kehittämiseen.

Korven ym. (2014) artikkelin pohjalta opettajaopiskelijat korostaisivat liikuntaneuvoja-tutkinnossa huolellista tutustumista opiskelijoihin ja jonkinlaisen oppimistyyli-lähtökartoituksen kehittämisestä. Erityisen tärkeää olisi saada jo varhaisessa vaiheessa selville, millainen oppija kukin opiskelija on ja miten kukin oppii. Näin turhautumisia ja opetuksen keskeytymisiä voitaisiin välttää. Liikuntaneuvojien kohdalla Korven ym. (2014) esittelemät *itsenäiset, yhteisölliset ja kriittiset oppijat* voisi opettajaopiskelijoiden mukaan brändätä jollain liikunnallisemmalla nimellä, kuten esimerkiksi yksilö- ja joukkue-urheilijat, sekä valmentajat. Opettajaopiskelijat olivat sitä mieltä, että itsenäiset oppijat tarvitsevat paljon ja monipuolisesti palautetta, yhteisölliset oppijat taas aikaisemmassa vaiheessa opintoja jo työelämäkontakteja ja kriittiset oppijat riittävästi ongelmanratkaisutehtäviä.

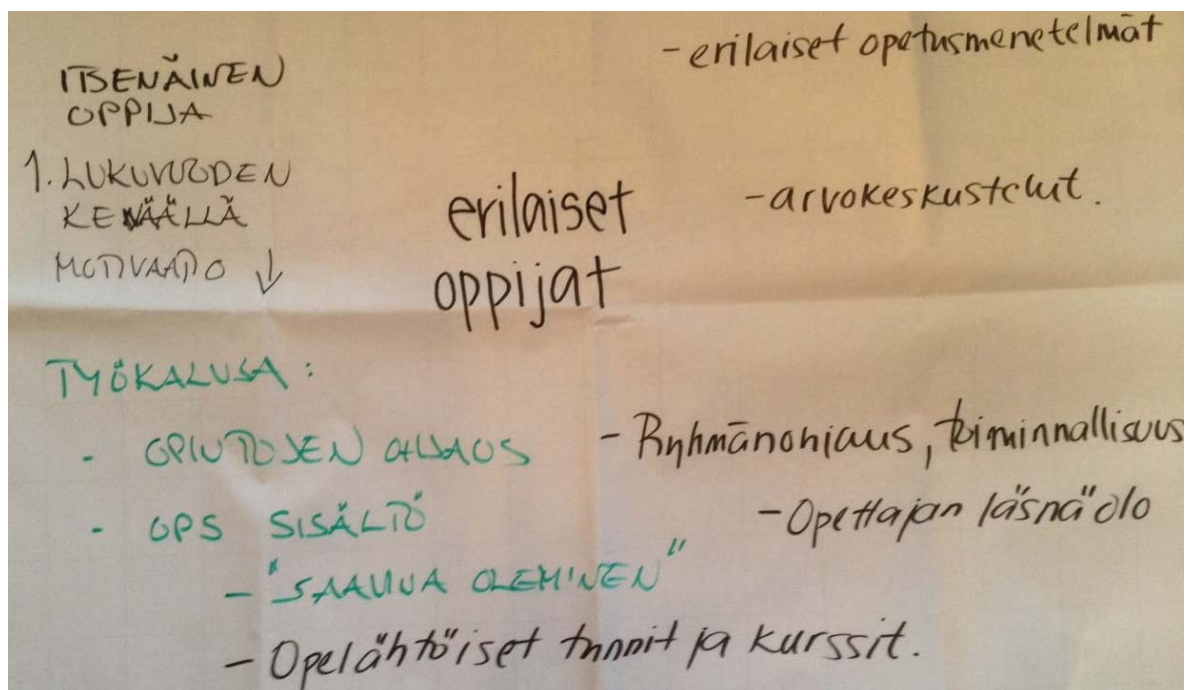
#### 4.3 Varalan urheiluopiston opettajille esitelty työ

Kehitystyökalu esiteltiin maanantaina 20.4.2015 Varalan opettajien palaverissa klo 9.30-9.55. Työ toteutettiin kuten opettajaopiskelijoiden kanssa oltiin testattu ja kuin oltiin suunniteltu, eli learning cafe –menetelmällä. Paikalla oli hyvä edustus Varalan opettajistoa, yhteensä noin viisitoista opettajaa tai muuta koulutushenkilöstön jäsentä. Opettajien tavoitteena oli keskustella ja kehittää omaa opetustaan niin, että erityisesti liikuntaneuvonnasta saataisiin erilaiset opiskelijat ja heidän kokemuksensa huomioonottavampi kokonaisuus.

Opettajat jaettiin kolmeen ryhmään, jossa yksi ryhmä tarkasteli Korven ym. (2014) artikkelin pohjalta erilaisten opiskelijoiden huomioimista liikuntaneuvontakokonaisuudessa, yksi ryhmä taas pohti kokemuksellisuutta ja liikuntaneuvontaa ja viimeinen ryhmä keskittyi kokemuksellisuuden hyödyntämiseen opetussuunnitelman määrittelyssä suunnitelmassa. Ryhmillä oli aina viisi minuuttia aikaa työstää yhtä aihetta, kunnes suurin osa ryhmästä jatkoi matkaa seuraavan aiheen pariin ja yksi ryhmän jäsen jäi esittelemään tuotosta seuraaville suunnittelijoille/kehittäjille. Suurin osa opettajista pääsi siis vaikuttamaan ja tuomaan oman panoksensa kaikkiin aiheisiin. Ryhmät saivat tuotettua varsin lyhyessä ajassa erittäin kattavan kokonaisuuden, jota avataan tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

#### 4.4 Varalan urheiluopiston opettajien tuotos ja palaute

Erilaisiin oppijoihin opettajat pääsivät tutustumaan tässä työssä esitellyn Korven ym. (2014) artikkelin myötä. Tavoitteena oli keskustella, suunnitella ja kehittää Varalan opetusta ja toimintaa yhdessä sellaiseksi, että se palvelisi paremmin erilaisia oppijoita. Opettajien yhdessä tuottamat ideat ja ajatukset löytyvät alta (kuva 6).



KUVA 6. Varalan urheiluopiston opettajien tuotos erilaisten oppijoiden huomioimisesta



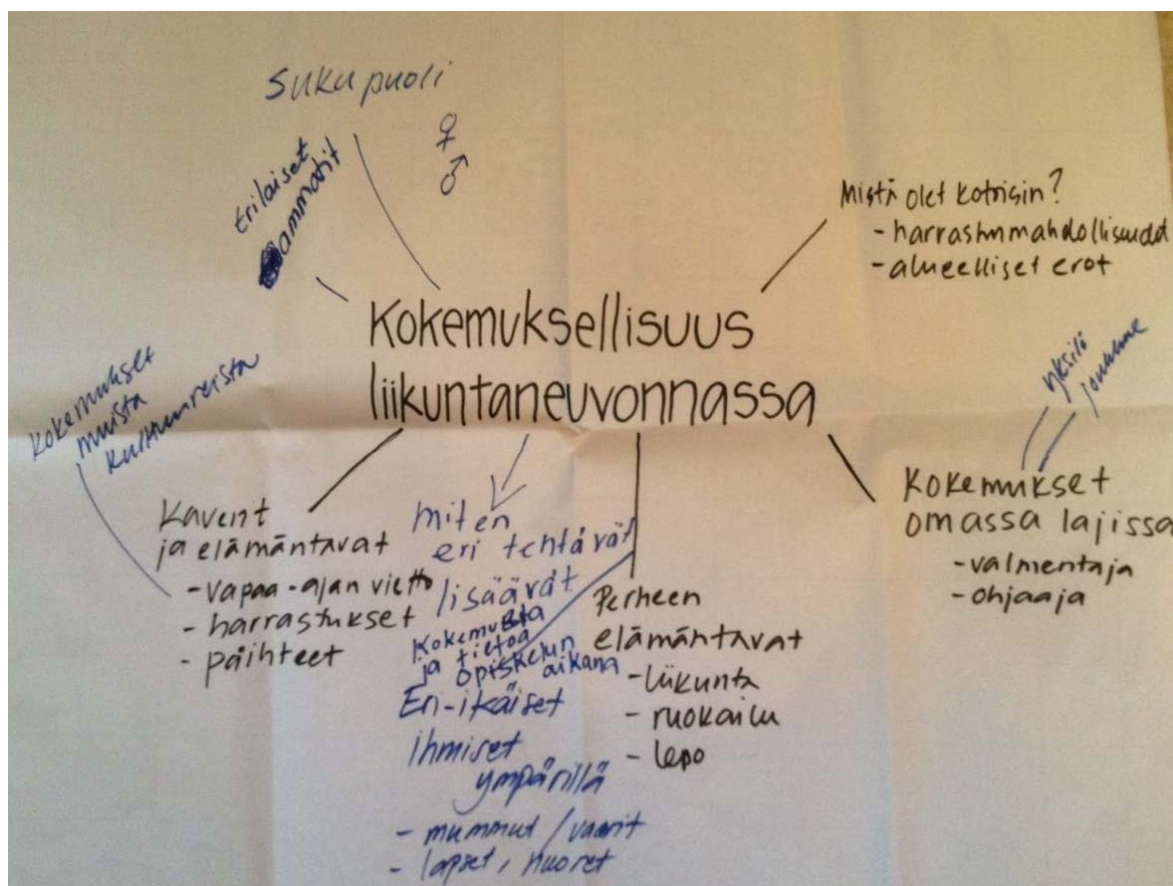
Eniten ajatuksia herätti artikkelissa mainittu notkahdus ammattilaiseksi kehittyemisessä ensimmäisen vuoden lopulla niin itsenäisen, yhteisöllisen kuin kriittisenkin opiskelijan kohdalla. Tämä samainen notkahdus on opettajien mukaan selkeästi havaittavissa myös liikuntaneuvojiksi opiskelevissa. Opiskelijat ovat ensimmäisenä keväänä väsyneitä ja ikään kuin loppuun palaneita heti ensimmäisen lukuvuoden jälkeen. Opettajien keskustelun ja heidän loppuyhteenvetonsa perusteella opiskelijoiden tulisi saada ensimmäisen vuoden loppupuolella enemmän opinto-ohjausta ja suuremmassa mittakaavassa tämä tulisi huomioida myös opetussuunnitelman tasolla. Opettajat puhuivatkin niin sanotusti saavina olemisena, mikä tarkoitti sitä, että opiskelijoille tulisi myös antaa mahdollisuus olla vastaanottavaisemmassa asemassa ja välillä ainoastaan kuunnella ja seurata opetusta. Ensimmäisen vuoden loppupuolella olisi siis opettajien mukaan kannattavampaa pitää opettajalähtöisiä tunteja ja kursseja, eikä väkisin teettää liian paljon yhteistoiminnallisuutta vaativaa opettamista tai suuria projekteja.

Erilaisten opiskelijoiden huomioimiseksi kannatettiin myös erilaisten ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä. Ryhmänohjaustaidot, toiminnallisuuden korostaminen ja opettajan läsnäolon merkitys koettiin kaikki myös tärkeiksi palasiksi opiskelijoiden paremmassa huomioonottamisessa. Arvokeskusteluiden myötä opettajat oppisivat tuntemaan opiskelijat paremmin ja ehkä sitä kautta myös kohdentamaan paremmin opetusta erilaisille oppijoille. Erilaisten oppijoiden löytäminen ja tunnistaminen näettiin tärkeänä osana toimivaa opetusta, samoin kuin se, että erilaiset oppijat huomioitaisiin mahdollisesti jo opetussuunnitelman tasolla ja opetuksen aikataulutuksessa.

Seuraavalla sivulla olevassa kuvassa näkyy opettajien tuottama kokemuksellisuuden hyödyntäminen liikuntaneuvonnan kurssikokonaisuudessa (kuva 7). Aihe tuntui herättävän paljon keskustelua ja ryhmien yhteinen tuotos muodostuikin monipuoliseksi ja kattavaksi. Kokemuksellisuutta voisi hyödyntää opettajien mukaan opintojen alkupuolella esimerkiksi pohtimalla mistä kukin opiskelija on kotoisin, minkälaisia harrastusmahdollisuuksia siellä on ollut ja minkälaisia alueellisia eroja liikuntamahdollisuuksissa on. Myös perhe nähtiin tärkeänä kokemuksia tuottavana kontekstina. Esimerkiksi perheessä opitut elämäntavat, eli esimerkiksi liikunnan, ruokailun ja levon arvostus, nähtiin hyvinä keskustelunaiheina ja välineinä opetuksen omakohtaistumiseksi. Perheen myötä opiskelijoilla on myös runsaasti kokemusta eri-ikäisistä

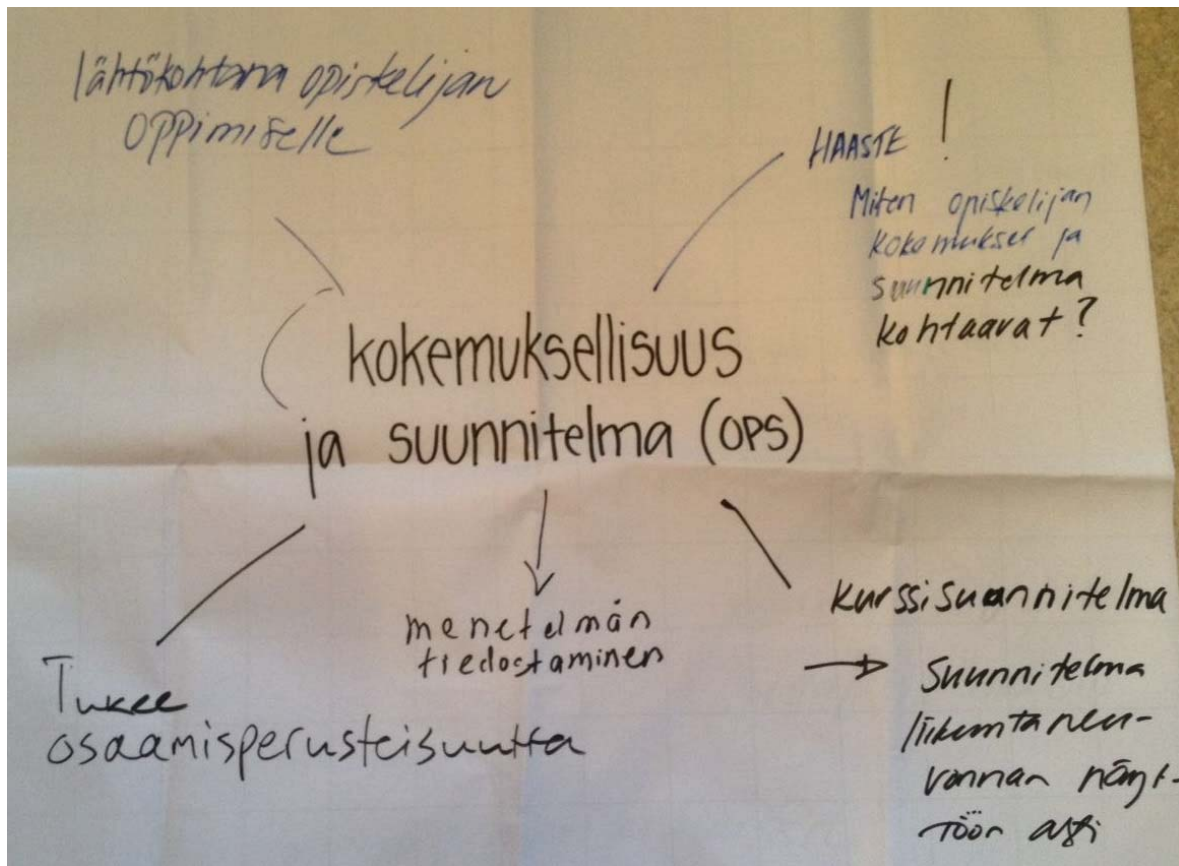
ihmisistä; vanhemmista, isovanhemmista, nuoremmista ja vanhemmista sisaruksista tai sukulaisista.

Liikuntaneuvonnan kurssikokonaisuudessa pystyttäisiin myös hyvin peilaamaan uutta tietoa kokemuksiin opiskelijan omassa yksilö- tai joukkuelajissa. Liikuntaneuvoja-opiskelija voisi esimerkiksi peilata omaa toimintaansa kokemuksiinsa omista valmentajistaan ja ohjaajistaan nykyistä enemmän. Myös kavereiden kanssa vietetyn vapaa-ajan ja sen sisältämien aktiviteettien tuottamia kokemuksia voisi paremmin hyödyntää myös liikuntaneuvontaa opiskeltaessa. Opinnoissa voisi pohtia, millaista liikunta- ja terveyskäyttämisen neuvontaa erilaiset ryhmät opiskelijoiden kokemusten mukaan tarvitsevat. Samoin kokemuksellisuutta voisi hyödyntää siinä, kuinka erilailla miehet ja naiset tai erilaisten ammattikuntien tai vieraampien kulttuurien edustajat suhtautuvat liikuntaneuvontaan.



KUVA 6. Kokemuksellisuuden hyödyntäminen liikuntaneuvonnan kurssikokonaisuudessa Varalan opettajien mukaan.

Kokemuksellisuuden linkittäminen opetussuunnitelmassa määriteltyyn suunnittelutyökaluun nähtiin ehkä kaikkein hankalimpana kokonaisuutena hahmottaa lyhyessä, 15 minuutin pituisessa learning cafe –tuokiossa. Opettajien tuotos aiheesta löytyy seuraavalta sivulta (kuva 7). Kokemuksellisuuden hyödyntäminen prosessimaisessa suunnitelmassa nähtiin selkeänä haasteena, vaikka kokemukset nähtiinkin lähtökohtana opiskelijan oppimiselle ja kokemuksellisuuden hyödyntämisen koettiin tukevan opetussuunnitelman osaamisperusteisuutta.



KUVA 7. Kokemuksellisuuden hyödyntäminen suunnittelutyökalussa Varalan opettajien mukaan.

Kokemuksellisuuden käytön tiedostaminen on avainasemassa sen onnistumiseen. Kokemuksellisuus tulee kantaa läpi koko liikuntaneuvonnan kurssikokonaisuuden ja se tulisi olla sisällytetty kurssisuunnitelmaan. Kokemuksellisuudessa nähtiin myös hyvänä näkökulmana se, että kokemuksia hyödynnettäessä ei ole oikeita, eikä vääriä vastauksia – ainoastaan opiskelijoiden erilaisia kokemuksia aiheesta.

## 5 VALMIS LIIKUNTANEUVONNAN SUUNNITTELUTYÖKALU

Liikuntaneuvonnan suunnittelutyökalu koostuu laajasta teoriapohjasta, terveystieteiden andragogisia opintoja suorittavien opettajaopiskelijoiden näkökulmasta, sekä Varalan urheiluopiston opettajien näkemyksistä. Sekä opettajaopiskelijat, että urheiluopiston opettajat ovat saaneet kehittämistyön tueksi teoriatietoa konstruktivistisesta ja sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, kokemuksellisuudesta, andragogiikasta ja tutkivasta oppimisesta. Valmiissa työkalussa käytetään lähteinä TAO (2015) ja Varala (2015), joiden avulla voi erottaa, minkä panoksen opettajaksi opiskelevat ja opetustyötä tekevät ovat saaneet työkalun kehittälyssä.

Opettajaopiskelijat saivat learning cafe –menetelmällä toteutetun kehitystuokion tueksi tämän työn teoria-osiosta leikeltynä tekstipätkiä, sillä terveystieteiden andragogisissa opinnoissa on koko lukuvuosi 2014-2015 keskitytty hyvin pitkälti tähän työhön valittujen oppimisen teorioiden sisältöihin. Varalan urheiluopiston opettajat taas saivat tämän työn teoria-osuuden luettavakseen viikkoa ennen varsinaista esityspäivää. Myös urheiluopiston opettajien kehitystyön tueksi oli kehityspäivässä vielä leikeltynä osuuksia teoriakappaleista. Koska työn teoriaosuus on käsitelty tämän työn alkupuolella kappaleessa 3 ja koska se on ollut sekä opettajaksi opiskelevien, että opetustyötä tekevien luettavissa ja nähtävillä kehitystyötä tehdessä, on tämän valmiin suunnittelutyökalun laatimisessa keskitytty enemmän opettajaopiskelijoiden ja urheiluopiston opettajien learning cafe –menetelmällä tuotetun kehitystyön yhteenvetoon.

### 5.1 Kokemuksellisuuden hyödyntäminen liikuntaneuvonnan suunnittelutyökalussa

Erityisesti opintojen alkuvaiheessa kokemuksia voisi hyödyntää niin, että tulevat liikuntaneuvojat palaisivat omiin kokemuksiinsa liikuntataustastaan, lajituntemuksestaan ja omasta kehon tuntemuksestaan (TAO 2015). Alkuvaiheessa olisi hyvä myös kuulla ja hyödyntää kokemuksia opiskelijoiden yksilö- ja joukkuelajitaustoista, sekä lajin valmentajista ja ohjaajista (Varala 2015).

Opiskelijoiden kokemukset kotipaikkakunnan harrastusmahdollisuuksista luovat hyvää

keskustelupohjaa siihen, että opiskelijat ymmärtäisivät liikuntatarjonnan alueellisia eroja ja liikunnan kenttää yhteiskunnallisellakin tasolla (Varala 2015). Kotipaikkakunnan lisäksi myös perhe ja suku tarjoavat hyvän kontekstin kokemusten synnylle ja sitä kautta niistä keskustelemiselle (Varala 2015). Perheessä opitut elämäntavat liikunta-, ravinto- ja unirytmittömyyksiineen ovat arvokkaita kokemuksia itselle liikuntaneuvojana, mutta keskustelun kautta myös arvokasta erilaisuuden tiedostamista ja ymmärtämistä sekä kokemusta kaikille muillekin tuleville liikuntaneuvojille (Varala 2015).

Opintojen edetessä omiin kokemuksiin sitoutuu myös kokemukset vertaisilta ja heidän kanssaan toimimisesta (TAO 2015). Toisin sanoen muut liikuntaneuvojat kokemuksiineen, kokemukset opintojen hyödyntämisestä omassa lajissa tai valmennuksessa, erilaiset lajikokeilut opiskelun ohessa ja erilaisia liikkujia ohjattaessa hankitut kokemukset auttavat tulevia liikunta-alan ammattilaisia jäsentämään uutta tietoa sekä kehittämään omia visioitaan ja ammatti-identiteettiään (TAO 2015). Kaverit ja vapaa-ajan kokemukset ovat myös hyvää tarttumapintaa opintojen sisällöille missä vaiheessa opintoja tahansa (Varala 2015).

Näiden lisäksi kokemuksellisuutta voisi hyödyntää myös liikunnan myönteisten, voimauttavien ja kielteisten kokemusten pohtimisessa (TAO 2015). Esimerkiksi naisten ja miesten tai eri ammattikuntien edustajien kokemusten selvittäminen nähtiin tärkeänä liikuntaneuvonnan kurssitoteutuksen kannalta (Varala 2015). Kokemukset erilaisista kulttuureista tai vieraampien kulttuurien edustajien kanssa toimimisesta olisivat niin ikään arvokasta tietoa jaettavaksi myös muille liikuntaneuvojaopiskelijoille esimerkiksi opintoja ja tulevaisuuden työnkuvaan ajatellen (Varala 2015).

Kokemuksellisuus nähtiin lähtökohtana opiskelijan oppimiselle (Varala 2015) ja sen koettiin lisäävän opiskelijoiden välistä sosiaalisuutta ja yhteistoimintaa (TAO 2015). Kokemuksellisuus edellyttää huolellista opetusmenetelmän tiedostamista ja käyttöä (Varala 2015), mutta toimiessaan se mahdollistaa myös itsearvioinnin ja palautteen kehittämisen (TAO 2015). Vaikka kokemuksellisuuden hyödyntäminen on selkeä haaste, tukisi sen käyttö osaamisperusteisuutta (Varala 2015). Kokemuksellisuus tulisi ottaa huomioon koko kurssisuunnitelmaa suunniteltaessa ja se voisi kantaa läpi kurssisuunnitelman syksyn ensimmäisistä tutustumisviikoista aina

näyttöjen antamiseen saakka (Varala 2015). Lisäksi kun opiskelija oppii hyödyntämään kokemuksiaan monipuolisesti jo opiskeluaikana, hän todennäköisesti hyödyntää niitä myös tulevaisuudessa omissa työtehtävissään tehden siten liikuntaneuvonnasta aidosti asiakaslähtöistä (TAO 2015).

## 5.2 Erilaisten oppijoiden huomiointi liikuntaneuvonnan suunnittelutyökalussa

Erilaisten opiskelijoiden tiedostaminen ja huomioiminen on liikuntaneuvoja-tutkinnossa tärkeää ja opiskelijoihin tutustumiseen sekä erilaisten oppimistyylien selvittämiseen tulisi käyttää riittävästi aikaa jo varhaisessa vaiheessa opintoja (TAO 2015). Erilaiset oppijat tulee huomioida runsaalla opetusmenetelmien variaatiolla ja opiskelijoiden erilaisuuteen voi päästä käsiksi arvokeskustelujen myötä (Varala 2015). Myös opettajan aito läsnäolo ja ryhmänohjaustaidot, sekä toiminnallisuuden suosiminen auttavat monenlaisia opiskelijoita kehittymään hyviksi liikuntaneuvojiksi (Varala 2015).

TAO:n (2015) mukaan opiskelijoiden oppimistyyleistä ja -tavoista sekä erilaisista persoonallisuuden piirteistä ja mielenkiinnon kohteista tulisi päästä selville jo opiskeluiden alkuvaiheessa, jotta voitaisiin ehkäistä opiskelijoiden turhautumista tai opintojen keskeytymisiä. Myös Varalan (2015) opettajien mukaan ensimmäisen lukuvuoden loppupuolella havaittavaan opiskelijoiden väsähdykseen ja motivaation laskuun voisi ennaltaehkäisynä toimia parempi opiskelijoiden tuntemus esimerkiksi tiiviimmän opintojen ohjauksen muodossa. Jos notkahdus joka tapauksessa syntyy, oli opiskelijat sitten itsenäisiä, yhteisöllisiä tai kriittisiä, tulisi opetuksessa olla varauduttu tähän ajoissa ja suunnitella kevätlukukauden kalenteri sellaiseksi, että opiskelijat voisivat olla enemmän kuuntelevassa roolissa ja opetus olisi silloin opettajalähtöisempää (Varala 2015).

Korven ym. (2014) esittelemät itsenäiset, yhteisölliset ja kriittiset opiskelijat voisivat TAO:n (2015) mukaan näyttäytyä esimerkiksi yksilöurheilijoina, joukkueurheilijoina ja valmentajina. Tämän jaon perusteella ja artikkeliin tutustumalla liikuntaneuvoja-opiskelijat voisivat päästä itse selville siitä, millaisia opiskelijoita he mahdollisesti ovat (TAO 2015). Erilaisten oppijoiden

kanssa tulisi huomioida myös, että itsenäiset yksilöurheilijat tarvitsevat paljon ja monipuolista palautetta, yhteisölliset joukkueurheilijat taas aikaisemmassa vaiheessa opintoja jo työelämäkontakteja ja kriittiset valmentajat taas riittävästi ongelmanratkaisu- ja kehittämistehtäviä (TAO 2015).

## 6 POHDINTA

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää, miten opetuksessa voisi paremmin huomioida erilaiset oppijat ja miten opiskelijoiden kokemuksia voitaisiin hyödyntää paremmin opetuksessa ja opetuksen lähteinä. Tällaiselle kehitystyölle oli selkeästi tarvetta, sillä opetussuunnitelma on vaihtumassa syksyllä 2015 ja kurssien toteutussuunnitelma on vielä Varalassa avoimessa vaiheessa. Kurssin kehittämistehtävän yhtenä tavoitteena oli myös antaa Varalan opettajille työkaluja, mistä lähtökohdista kurssikokonaisuutta voi lähteä suunnittelemaan.

Varalan opettajien ja terveystieteiden andragogisia opettajaopintoja suorittavien opiskelijoiden learning cafe –tuotosten pohjalta sai rakennettua valmiin liikuntaneuvonnan suunnittelutyökalun, joka on esitelty kappaleessa 5. Valmiissa suunnittelutyökalussa jäi tilaa kunkin opettajan omille toteutusideoille, mutta samalla se sisälsi myös hyvin konkreettisiakin vinkkejä, joilla opetusta voisi muokata kokemuksellisuutta ja erilaisuutta hyödyntävämmäksi ja arvostavammaksi.

Kokemuksellisuuden hyödyntäminen ja opiskelijan yksilöllinen ammatillinen kasvu tulisi huomioida paremmin uudessa opetussuunnitelmassa. Onneksi opetussuunnitelmat ovat vain ohjeita ja suuntaviivoja, joiden mukaan opetusta suunnitellaan, rakennetaan ja kehitetään. Opettajilla on suuri vapaus ja vastuu toteuttaa opetussuunnitelmaa haluamallaan tavalla, joten olisi hienoa, jos tämän kehittämistyön myötä opetus siirtyisi kokemuksellisemmäksi ja entistä monipuolisemmin erilaisia oppijoita palvelevaksi.

Kokemuksellisuuden tiedetään lisäävän muun muassa opiskelijan vastuunottokykyä, reflektiivisyyttä, itseohjautuvuutta, kriittisyyttä, dialogisuutta ja vuorovaikutustaitoja. Erilaisten

oppijoiden ja opiskelijoiden huomioiminen opetuksessa taas auttaa opiskelijoita kasvamaan omaa polkuaan kohti asiantuntijuutta. Kokemuksellisuuden ja opiskelijoiden erilaisuuden tiedostaminen, huomioiminen ja arvostaminen on siis hyvä lähtökohta pyrittäessä kasvattamaan elinikäisiä oppijoita, asiantuntijoita ja loistavia liikuntaneuvoja. Valmiissa suunnittelutyökalussa Varalan urheiluopiston opettajien pohdinnoista huomasi kuitenkin helposti sen, että liikuntaneuvojiksi opiskelevat nuoret tai nuoret aikuiset tarvitsevat vielä sitä, että kontrolli opetuksesta pysyy opettajalla. Täysin omien kokemusten varaan ei siis ammattitasonkaan opetusta voi jättää, mutta kokemuksellisia menetelmiä kannattaa ehdottomasti opetuksessa hyödyntää.

Tämä kehittämistyö oli suuri prosessi, jossa lähdettiin Varalan tarpeesta kohti teorian tietoa ja sen jälkeen taas palattiin uudestaan käytännön tasolle suunnittelutyökalua muodostettaessa. Työn kompastuskivenä oli learning cafe –menetelmän hyödyntämiseen saatu liian lyhyt aika. Opettajaopiskelijoiden kanssa kehitystehtävää suunniteltiin noin puoli tuntia, kun Varalan urheiluopiston opettajien kanssa samanlaiseen toteutukseen sai käyttää ainoastaan 25 minuuttia. Luonnollisesti, jos opettajaopiskelijoilla ja opetustyötä tekevillä olisi ollut enemmän aikaa keskustella, suunnitella ja pohtia asiaa, olisi suunnittelutyökalustakin varmasti tullut monitahoisempi. Työssä päästiin kuitenkin lyhyessäkin ajassa jo hyvään vauhtiin, joten Varalan opettajilla on hyvä mahdollisuus palata samoihin aiheisiin vielä ennen uuden opetuksen alkamista syksyllä 2015. Nyt ainakin perusteellisesti tehty pohjatyö auttaa näkemään asiaa laajemmin uudessa valossa ja luo varmasti uusia näkökulmia opetustyön kehittämiseen.

Learning cafe –menetelmä sopi tähän työhön ja sen kehittävään luonteeseen hienosti. Valitulla menetelmällä keskustelu syventyi lyhyessäkin ajassa helposti, keskusteleva toteutus vaikutti mieluiselta niin opettajaopiskelijoille kuin opettajille ja yhdessä tekeminen varmasti myös toi opettajaopiskelijoita ja opettajia lähemmäksi toisiaan, ainakin fyysisesti, mutta etenkin ammatillisesti ja opetuksellisesti. Keskustelevat menetelmät ovat siitä hyviä, että keskustellen aiheet usein jäsenyvät helpommin, kun saa saman tien sanoa oman näkemyksensä käsiteltävästä aiheesta. Lisäksi lyhyessä ajassa ei ehdi liikaa harkita ja puntaroidakaan omia ajatuksia, joten liiallinen kriittisyys ei aja tehtävään käytetyssä hetkessä yli innovoinnista ja kehittämishalukkuudesta.



Työtä voisi jatkossa pohtia myös muiden ammattialojen kannalta, toisin sanoen muita ammatillisia perustutkintoja suorittavien opiskelijoiden näkökulmasta. Nyt työkyvyn ylläpitäminen, liikunta ja terveystieto –kurssi laajenee liikuntaneuvojien tutkinnossa loogisesti kohti liikuntaneuvonnan kokonaisuutta, mutta miten samanlainen hyvinvointia ja terveyttä kehittävä suunnitelma voisi toteutua esimerkiksi sähköalan perustutkintoa opiskelevan nuoren kohdalla. Ainakin kokemuksellisuus ja erilaisten oppijoiden huomioiminen on tärkeää, oli kyseessä sitten mikä tahansa toisen tai kolmannen asteen opisto. Ottamalla huomioon ihmisten kokemuksen ja erilaisuuden, ollaan jo hyvin pitkällä elinikäisen oppimisen avaintaitojen opettelussa ja ”paremmaksi minäksi” kasvamisen polulla.

## LÄHTEET

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

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of computer. 10. painos . New York. The Free Press.

Field, J. & Leicester, M. 2000. Lifelong learning. Education across the lifespan. Lontoo: RoutledgeFalmer.

Hakkarainen, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.-7.painos. Helsinki: WSOY.

Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. 2007. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2.painos. Helsinki: WSOY.

Hirvensalo, M. & Marttila, M. 2014. Häviääkö liikunta ja terveystieto ammattiaineiden sisään? Liikunnan ja terveystiedon asema itsenäisenä oppiaineena on turvattava. Liikunta & tiede 51, 2-3/2014.

- Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa: P. Kansanen & J. Husu (toim.). Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. 2011. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. 7. painos. London: Routledge.
- Knowles, M. S. 1984. Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Korpi, H. 2014. The story models of physiotherapy students' professional development. Narrative research. European Journal of Physiotherapy 16, 219-229.
- Lahtinen, P. & Virtainlahti, S. Learning café –menetelmä johtamisen kehittämisen apuvälineenä. Viitattu 7.4.2015. Luettavissa: [http://www.lpt.fi/tykes/methods\\_docs/learning\\_cafe\\_menetelmakortti.pdf](http://www.lpt.fi/tykes/methods_docs/learning_cafe_menetelmakortti.pdf)
- OKM. 2015a. UNESCO ja Suomi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 24.2.2015. Luettavissa: [www.minedu.fi/OPM/Kansainvaelliset\\_asiat/](http://www.minedu.fi/OPM/Kansainvaelliset_asiat/)
- OKM. 2015b. Ammatillisen koulutuksen hallinto, ohjaus ja rahoitus. Viitattu 24.2.2015. Luettavissa: [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen\\_koulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rah\\_oitus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rah_oitus/?lang=fi)
- Opetushallitus. 2015. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. Viitattu 24.2.2015. Luettavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset\\_perustutkinnot/elinikaaisen\\_oppimisen\\_avaintaidot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/elinikaaisen_oppimisen_avaintaidot)
- OPH. 2014. Liikunnanohjauksen perustutkinto, liikuntaneuvoja 2014. Määräys 60/011/2014. Opetushallitus.
- OPH 2010. Liikunnanohjauksen perustutkinto, liikuntaneuvoja 2010. Määräys 21/011/2014. Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

- Rasku, S. 2014. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittäminen: säädösmuutokset. Uudistuksia ammatilliseen peruskoulutukseen - tiedotus ja keskustelutilaisuus. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 24.2.2015. Luettavissa: [http://oph.fi/download/154732\\_rasku\\_160102014.pdf](http://oph.fi/download/154732_rasku_160102014.pdf)
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. 1.-4.painos. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- TAO. 2015. Terveystieteiden andragogisia opintoja suorittavien opiskelijoiden learning cafe – menetelmällä toteutettu liikuntaneuvonnan suunnittelutyökalu –tuotos. Jyväskylän yliopisto 14.4.2015.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- UNESCO. 2015. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Viitattu 24.2.2015. Luettavissa: <http://uil.unesco.org/home/>
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Varala. 2015. Varalan urheiluopiston opettajien learning cafe –menetelmällä toteutettu liikuntaneuvonnan suunnittelutyökalu –tuotos. Varalan urheiluopisto 20.4.2015.

## **4. KUNTOUTUKSEN YHTEINEN OSAAMINEN**

*Mirja Ström*

### **JOHDANTO**

Paateron ym. (2008, 31) mukaan kuntoutuksen keinoin pyritään ihmisen toimintakyvyn ja työkyvyn paranemiseen tai säilymiseen ja elämän eri tilanteissa mahdollisimman itsenäiseen selviytymiseen. Lääketieteellisen hoidon ja muiden työ- ja toimintakykyisyyttä tukevien palveluiden rinnalla kuntoutus täydentää ja tehostaa niitä mahdollisimman varhaisesta vaiheesta. Pääperiaate suomalaisessa kuntoutusjärjestelmässä on kuntoutuksen järjestäminen yleisten palvelujen ja sosiaalijärjestelmien osana (Paatero ym. 2008, 31).

Kuntoutusjärjestelmä Suomessa koostuu useista erillisistä ja melko itsenäisistä osajärjestelmistä. Vastuu kuntoutuksesta jakautuu useille tahoille ja tällöin oikeus kuntoutukseen eri osajärjestelmissä määräytyy eri tavoin. Kuntoutus on sidoksissa muiden toimintajärjestelmien ja yhteiskunnan tilanteen muutokseen, jolloin väestörakenteen ja yhteiskunnan muutokset aiheuttavat väestön kuntoutustarpeen muutoksen. (Monialainen kuntoutus 2015; Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet 2013).

Kuntoutusjärjestelmää ohjaa kuntoutusta ohjaava lainsäädäntö sekä kuntoutuspalveluja rahoittavat ja tuottavat organisaatiot ja niissä toimivat ammattihenkilöt. Kuntoutuksessa yhdistetään kuntoutujan tarpeista koostuen eri viranomaisten rahoittamia ja erilaisten organisaatioiden tuottamia palveluja (Paatero ym. 2008, 31).

Ammattikorkeakoulussa tutkintoon johtavat opinnot toteutetaan koulutusohjelmina ammattikorkeakoululain 19§ mukaan. Ammattikorkeakouluasetuksen 6§ määrittää koulutusohjelmat ammat-

tikorkeakoulun suunnittelemiksi ja järjestämiksi opintokokonaisuuksiksi. Koulutusohjelmien opetussuunnitelmista päättää ammattikorkeakoulu tutkintosääntönsä mukaisesti (Narikka & Nurmi 2013, 195).

## **2 KUNTOOUTUSJÄRJESTELMÄ**

Paateron ym. (2008, 31) mukaan kuntoutus jakautuu usealle hallinnon ja toiminnan sektorille. Koulutustehtäväänsä vastaavasti sosiaali- ja terveydenhuolto, opetustoimi ja työhallinto järjestävät kuntoutusta. Sosiaalivakuutuksen periaatteisiin kuuluvaa kuntoutusta järjestävät Kansaneläkelaitos (Kela) sekä lakisääteistä vakuutusta hoitavat työeläkelaitokset ja vakuutuslaitokset (Paatero ym. (2008, 31).

Sosiaali- ja terveydenhuoltoa koskevia lakeja

Paateron ym. (2008, 33) mukaan kunnan on huolehdittava, että asukkaat saavat tarvitsemansa lääkinnällisen kuntoutuksen, johon kuuluu neuvonta, kuntoutustarvetta ja kuntoutusmahdollisuuksia selvittävät tutkimukset, terapiat, kuntoutusjaksot, apuvälinepalvelut, sopeutumisvalmennus, kuntoutusohjaus ja näihin rinnastettavat toimenpiteet. Kunnan tulee järjestää lääkinnällinen kuntoutus siltä osin, kun se ei ole määrätty Kelan tehtäväksi. Kunnan tulee huolehtia apuvälineiden antamisesta ja niiden kustannuksista. Vammaispalvelulain mukaan sosiaalihuolto voi korvata tarvittavia apuvälineitä vammaispalvelulain edellyttämällä tavalla (Paatero ym. 2008, 33-34).

Suomen perustuslain 19§ mukaan julkisella vallalla on velvoite edistää kansalaisten hyvinvointia, terveyttä ja turvallisuutta. Perustuslaissa kaikilla on oikeus välttämättömään toimeentuloon ja huolenpitoon, jos henkilö ei itse ole kykenevä hankkimaan ihmisarvoisen elämän edellyttämää turvaa. Perustuslaissa määritellään jokaisen oikeus riittäviin sosiaali- ja terveystalviin (Suomen perustuslaki).

Kuntien on Laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionavustuksesta 4 § mukaan järjestettävä sosiaali- ja terveydenhuollon alaan kuuluvat tehtävät hoitamalla ne itse, toisen tai toisten kuntien kanssa sopimuksin, olemalla kuntayhtymässä jäsenenä, hankkimalla palveluita toiselta kunnalta, valtiolta, kuntayhtymältä tai muulta julkiselta sektorilta tai yksityiseltä palve-

luntuottajalta tai palvelusetelillä, jolloin kunta sitoutuu maksamaan palvelun hyväksymältään yksityiseltä palveluntuottajalta (Laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionavustuksesta).

Terveydenhuoltolakia sovelletaan kansanterveyslaissa ja erikoissairaanhoidolaissa säädettyyn terveydenhuollon toteuttamiseen ja sisältöön, joka kunnan on järjestämisvastuuseen säädettyinä toteutettava. Lain tarkoituksena on edistää sekä ylläpitää terveyttä, hyvinvointia, työ- ja toimintakykyä sekä sosiaalista turvallisuutta väestössä ja kaventaa eri väestöryhmien välisiä terveyseroja. Laissa määrätään toteuttamaan palvelujen yhdenvertaista saatavuutta, laatua ja potilasturvallisuutta, vahvistaa terveydenhuollon asiakaskeskeisyyttä sekä vahvistaa perusterveydenhuollon toimintaedellytyksiä sekä toimijoiden välistä yhteistyötä (Terveydenhuoltolaki).

### **Sosiaali- ja terveysjärjestelmä ja vastuut**

Sosiaali- ja terveysministeriön (STM) mukaan perusta sosiaali- ja terveysjärjestelmälle on kunnallinen sosiaali- ja terveydenhuolto, joka toteutuu valtion tuella. Palveluja tuotetaan myös yksityisissä yrityksissä julkisen sektorin ohella. Näiden ohella sosiaali- ja terveysjärjestöt tuottavat sekä maksullisia että maksuttomia palveluja (STM Sosiaali- ja terveyspalvelut).

Aluehallintovirastot, joita on kuusi, edistävät kuntien kanssa yhteistyössä sosiaali- ja terveyspalveluiden kehittymistä valtakunnallisesti määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti sekä edistävät yhteistyössä sosiaali- ja terveyspolitiikan toteutumista. Aluehallintovirastot ohjaavat ja valvovat sekä kunnallista että yksityistä terveydenhuoltoa. Yksityisten sosiaali- ja terveyspalveluiden tuottajien luvat myönnetään aluehallintovirastosta. Ne valvovat että lait toteutuvat palveluiden tuottamisessa. Sosiaali- terveysalan lupa- ja valvontaviraston (Valvira) tehtävänä on valvoa, ohjata ja hoitaa lupahallintoa sosiaali- ja terveydenhallinnossa. Valvira työskentelee yhdessä aluehallintovirastojen kanssa laatimalla mm. yhteisiä valvontaohjelmia (Sosiaali- ja terveyspalvelut, STM). Kunnat vastaavat sosiaali- ja terveyspalveluiden järjestämisestä lakien määräämällä tavalla. Kunnat saavat valtiolta valtionosuutta, jotta voivat tarjota palvelut asukkailleen. Valtionosuus määräytyy kunnan asukasluvun, asukkaiden ikäjakauman ja sairastavuuden sekä eräiden muiden tekijöiden perusteella. Kunnalla on oikeus periä asiakasmaksuja palveluistaan. Kunnan on otetta-

va huomioon toiminnassaan ja strategisessa suunnittelussaan terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen (Sosiaali- ja terveystalvet, STM).

Sairaanhoitopiireistä ja niiden tehtävistä säädetään erikoissairaanhoitolaissa. Sairaanhoitopiirit muodostuvat kunnista ja sairaanhoitopiirit järjestävät erikoissairaanhoidon alueellaan. Sairaanhoitopiirin kuntayhtymät suunnittelevat ja kehittävät sairaanhoitoa, jolloin perusterveydenhoito ja erikoissairaanhoito muodostavat toimivan kokonaisuuden. Jokaisen kunnan on kuuluttava johonkin sairaanhoitopiiriin, joita on 21. Sairaanhoitopiirin kuntayhtymä antaa erikoissairaanhoidon palvelut, joita perusterveydenhuollosta ei tuoteta. Sairaanhoitopiirit vastaavat laboratorio- ja kuvantamispalveluiden, lääkinnällisen kuntoutuksen ja muiden erityispalvelujen ohjaamisesta ja laadun valvonnasta. Sairaanhoitopiiri vastaa alueensa tutkimus-, kehittämis- ja koulutustoiminnasta sekä terveydenhuollon tietojärjestelmien yhteen sovittamisesta. Yksityisten sosiaali- ja terveystalvetuiden tarkoituksena on täydentää julkisia palveluita. Yksityisiä palvelun tuottajia ovat yritykset, järjestöt ja säätiöt, jotka voivat myydä palveluitaan kunnille, kuntayhtymille tai asiakkaalle (Sosiaali- ja terveystalvet, STM).

#### Kuntoutuspalvelujen järjestäminen

Piiraisen ja Kallanrannan (2008, 94–95) mukaan kuka tahansa voi meistä voi olla kuntoutuja. Kuntoutus on toimintaa, jossa asiakkaan kuntoutuminen, asioiden organisaatio ja byrokraattinen käsittely, etuuksia ja palveluita koskevat ratkaisut sekä ammatillinen toiminta muodostaa yhteisen toimivan kokonaisuuden (Piirainen & Kallanranta, 2008, 94-95).

Sosiaalivakuutukseen perustuvasta lakisääteisestä kuntoutuksesta vastaa Kela, työeläkelaitokset ja tapaturma- ja liikennevakuutuslaitokset. Kela vastaa vaikeavammaisten lääkinnällisestä kuntoutuksesta, vajaakuntoisten ammatillisesta kuntoutuksesta ja harkinnanvaraisesta kuntoutuksesta. Työeläkelaitokset vastaavat ammatillisesta kuntoutuksesta työelämässä oleville henkilöille, joita uhkaa työkyvyn menettäminen. Tapaturmassa vammautuneille ja ammattitautipotilaille tapaturma- ja liikennevakuutuslaitokset järjestävät kuntoutumisen, ammatillista, lääkinnällistä ja sosiaalista toimintakykyä edistävää kuntoutusta (Kuntoutuspalvelujen järjestäminen, STM). Kuntoutusta järjestävät myös kunnat, jotka vastaavat lääkinnällisestä kuntoutuksesta, kuntouttavasta työtoiminnasta ja sosiaalisesta kuntoutuksesta. Työhallinto ohjaa ammatillista kuntoutusta

ja ammatilliset oppilaitokset ammatillista kuntoutusta (Kuntoutuspalvelujen järjestäminen, STM).

Terveyskeskukset vastaavat kuntoutuksen ja apuvälinepalveluiden peruspalveluista. Niitä voi ostaa myös yksityisiltä laitoksilta, ammatinharjoittajilta tai vammaisjärjestöiltä. Koko sairaanhoidopiirin alueella erilliset kuntoutustutkimusyksiköt ja apuvälineyksiköt antavat asiantuntija-apua. Koska kuntoutus on yleensä usean tahon yhteistyötä, on kunnissa oltava sujuvan yhteistyö takaamiseksi asiakasyhteistyöryhmä. Ryhmään kuuluu sosiaalihuollon, terveydenhuollon, opetus- ja työvoimaviranomaisten ja Kansaneläkelaitoksen edustajat. Yhteistyöryhmän tarkoituksena on seurata ja suunnitella kuntoutuksen yhteistyön sujumista ja asiakkaiden kuntoutuksen toteutumista (Kuntoutuspalvelujen järjestäminen, STM).

Kuntoutussuunnitelma tehdään sairastuneelle tai vammautuneelle henkilölle häntä hoitavassa sairaalassa tai terveyskeskuksessa yhdessä kuntoutujan ja hänen omaisten kanssa. Kuntoutusta tarvitseva voi ottaa yhteyttä kuntoutuksen asiakastyöryhmään omien kuntoutusasioiden selvittämiseksi sen viranomaisen kautta, joka on hoitanut hänen asioitaan, esimerkiksi sosiaalityöntekijä, lääkäri tai työvoimaviranomainen. Kuntoutusasiain neuvottelukunta on valtakunnallinen yhteistyöelin kuntoutusta järjestäville tahoille. Se sovittaa yhteen eri hallinnonalojen kuntoutustoimintaa ja kehittää kuntoutusta (Kuntoutuspalvelujen järjestäminen, STM).

#### Kuntoutusjärjestelmän kuvaus

Kuntoutusjärjestelmässä tehdään nykyään yhteistyötä verkostomaisesti, jolloin asiakkaan kuntoutukseen liittyvät toimijat työskentelevät yhdessä. Kuntoutusta koskevassa lainsäädännössä säädetään asiakasprosesseihin liittyvästä yhteistyöstä sekä tarvittavasta ohjauksesta (Monialainen kuntoutus 2015). Monimuotoisen kuntoutuksen ja sen käsitteiden (2013) mukaan kuntoutuksen moninaisuudessa ja moniasiantuntijuudessa on kyse samaan tavoitteeseen tähtäävien asiantuntijoiden tai organisaatioiden yhteistyöstä, jolloin eri alojen asiantuntijat antavat oman asiantuntijuutensa käyttöön. Kuntoutusjärjestelmä on perinteisesti jaettu neljään kokonaisuuteen, jotka ovat toimintamuodoiltaan moniammatillisia. Ne erotetaan toisistaan yhdistäen niiden tavoitteita, toimintamuotoja ja asiakkaiden ongelmia. Tarkkaa rajanvetoa eri osa-alueiden välille on mahdoton



vetää. Nelijako on hyvä toiminnan suuntatutumisen karkeaan osoittamiseen (Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet 2013).

#### Lääkinnällinen eli toimintakyky kuntoutus

Lääkinnällisen kuntoutuksen eli toimintakykykuntoutuksella pyritään kuntoutujan fyysisen ja psyykkisen toimintakyvyn parantamiseen tai sen alentumisen estämiseen. Keskeisiä asioita ovat erilaiset elintapoihin ja elämäntapoihin liittyvät asiat. Tähän liittyvät opetuksen ja ohjauksen lisäksi elämäntapamuutosten mahdollistaminen fyysisten, sosiaalisten ja taloudellisten ratkaisujen avulla. Toimintakykykuntoutuksen luonnetta muuttavat erilaiset teknologiset apuvälineet ja kuntoutusteknologia. Toimintakykykuntoutuksessa on selvitettävä, miten kuntoutusprosessissa päästään lopulliseen tavoitteeseen. Lääkinnälliseen eli toimintakykykuntoutukseen kuuluvat kuntoutusneuvonta ja kuntoutusohjaus, toimintakyvyn, työkyvyn ja kuntoutustarpeen arviointi, kuntoutustutkimus, eri terapiat ja tarvittavat toimenpiteet, apuvälinepalvelut, sopeutumisvalmennus ja kuntoutusjaksot sekä avo- että laitoshoidossa (Monialainen kuntoutus 2015; Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet 2013).

#### Ammatillinen kuntoutus

Ammatillinen kuntoutus koostuu toimenpiteistä, joilla pyritään tukemaan henkilön mahdollisuuksia saada hänelle soveltuva työ tai pyritään säilyttämään jo olemassa oleva työ tai mahdollistamaan työhön paluu. Ammatillisen kuntoutuksen toimenpiteitä ovat esimerkiksi työympäristön ja työvälineiden suunnittelu, työn räätälöinti ja tuetun työllistymisen keinot. Vaihtoehtoinen termi ammatilliselle kuntoutukselle on työelämäkuntoutus, joka laajentaa käsitettä sosiaalisen kuntoutuksen ja välityömarkkinoiden suuntaan (Monialainen kuntoutus 2015; Monialainen kuntoutus ja sen käsitteet 2013).

#### Sosiaalinen kuntoutus

Sosiaalihuolto vastaa sosiaalisen kuntoutuksen palveluista. Tämä perustuu kuntoutustarpeen ja toimintakyvyn kokonaisvaltaiseen arviointiin. Palveluilla pyritään vahvistamaan henkilön sosiaalista toimintakykyä, vuorovaikutussuhteita, osallisuutta ja selviytymistä arkeen liittyvissä toiminnoissa. Se voi edeltää ammatillista koulutusta tai seurata toimintakykykuntoutusta, kun tarvi-

taan tukea sosiaaliseen yhteisöön tai kotiympäristöön paluuseen. Sosiaaliseen kuntoutukseen liittyy muita palvelutarpeita, esimerkiksi liikunnallisia palveluita, opiskelun tukemista tai psyykkistä valmennusta (Monialainen kuntoutus 2015; Monialainen kuntoutus ja sen käsitteet 2013).

#### Kasvatuksellinen kuntoutus

Kasvatuksellinen kuntoutus koostuu esimerkiksi vammaisen lapsen tai aikuisen tarvitsemista erityisjärjestelyistä liittyen kasvatukseen ja koulutukseen. Kasvatuksellisten ja kuntoutuksellisten keinojen tavoitteena on vammaisen, pitkäaikaissairaana tai sosiaalisesti syrjäytyneen henkilön sosiaalisen ja kulttuurisen kehityksen tukeminen ja kansalaistaitojen oppiminen. Aikuisilla kasvatuksellinen kuntoutus toteutuu pääasiassa toimintakykykuntoutuksen osana. Tarkkaa rajanve-toa eri osa-alueiden välille on mahdoton vetää. Nelijako on hyvä toiminnan suuntatutumisen kar-keaan osoittamiseen. (Monialainen kuntoutus 2015; Monialainen kuntoutus ja sen käsitteet 2013).

#### Kuntoutusparadigma

Karjalaisen (2010, 19) mukaan kuntoutuksen yksilöllistymiskehityksen ja yhteiskunnan muutok-sen myötä kuntoutuksen tiedon muodostus ja sisältö muuttuvat. Kuntoutuksen keskeisin lähtö-kohta on ollut yksilöllisyys ja vajaavuuskeskeisyys. Yksilön asemaa kuntoutuksessa korostetaan edelleen, mutta hän on subjekti suhteessa muihin kanssatoimijoihin ja tarkastelu kiinnittyy yksi-löön suhteissaan. Kuntoutuksen empowerment-korostainen ja ekologinen toimintamalli on va-jaavusparadigmaa täydentävä ja laajentava, jolloin kuntoutuja nähdään ympäristö- ja vuorovaiku-tussuhteissaan. Kuntoutus tulisi suunnata kehittämään yksilön ympäristön ja vuorovaikutussuh-teita ja tarkastella kuntoutujan selviytymistä haittaavia ja tukevia tekijöitä tässä suhteessa sekä hyödyntää kuntoutuksessa sisällöllisesti että menetelmällisesti tätä suhdetta. Uusi paradigma korostaa kuntoutujaa minä - tietoisena toimijana vuorovaikutussuhteissa (Karjalainen 2010, 19–20).

Karjalaisen (2010, 20) mukaan vajaavuusparadigmassa kuntoutuja on nähty suhteessa ympäris-töön, kuntoutuja on ollut yksilö erilaisissa ympäristöissä. Kuntoutuksen tavoitteena on ollut

konkreettisten esteiden poistaminen ja näin kuntoutujan ja hänen lähiympäristön tukeminen. Yhteiskuntakehitys laajentaa näkökulmaa, jolloin kuntoutuja nähdään yksilönä erilaisissa suhteissa ympäristöönsä. Tällöin kuntoutujan toimijarooli korostuu ja hän on tärkeä osapuoli erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Kuntoutuskäytännöissä kuntoutujan voimavaroja tuetaan niissä olosuhteissa ja tilanteissa, jotka heikentävät hänen toiminta- ja työkykyään. Fyysisen ja psyykkisen kuntoutuksen lisäksi pyritään tukemaan psykososiaalisen osallistumisen muotoja, jotka edistävät ja vahvistavat yksilön selviytymistä koulutus-, työ- ja osallistumisyhteisöissä (Karjalainen 2010, 20–21).

Järvikosken ja Karjalaisen (2008, 85–86) mukaan kuntoutujan osallistuminen oman kuntoutusprosessin suunnitteluun ja toteutukseen on tärkeää, jotta prosessi etenee. Ammatilliset käytännöt edellyttävät tieteellisen ja ammatillisen tiedon ja osaamisen monipuolista käyttöä, mutta myös asiakkaan kokemuksen monipuolista käyttöä, jotta kuntoutusprosessi etenee tavoitteellisesti. Monialaisessa prosessissa kuntoutujalla on oltava tilaa omalle harkinnalle ja tiedon yhteensovittamiselle ja sulattamiselle (Järvikoski ja Karjalainen (2008, 85-86). Kuntoutus ja sen käsitteet mukaan (2013) kaksi perusasiaa asiakkaan osallistumiseen tai osallisuuteen ovat osallisuus kuntoutussuunnitteluun ja päätöksentekoon ja toiminta kuntoutusprosessissa. Tällöin asiakkaan on saatava tarpeeksi tietoa päätöksen tekoa varten, tiedot eri ratkaisujen todennäköisistä seurauksista ja mahdollisuuden vaikuttaa päätöksiin (Kuntoutus ja sen käsitteet 2013). Myös lähiympäristön resurssien ja yksinkertaisten peruspalvelujen yhdistäminen edistää kuntoutujan prosessia (Järvikoski & Karjalainen 2008, 86).

Järvikosken ja Karjalaisen (2008, 86) mukaan kuntoutujan elämäntilanteeseen paneutuminen eri ammattien tai organisaatioiden edustajien toimesta voi tuottaa uutta ymmärrystä tilanteeseen vaikuttavista tekijöistä sekä löytää tarkoituksen mukaisia tavoitteita ja kehittää niihin soveltuvia ratkaisuja (Järvikoski & Karjalainen 2008, 86). Kuntoutus ja sen käsitteet (2013) mukaan kaksi perusasiaa asiakkaan osallistumiseen tai osallisuuteen ovat osallisuus kuntoutussuunnitteluun ja päätöksentekoon ja toiminta kuntoutusprosessissa. Tällöin asiakkaan on saatava tarpeeksi tietoa päätöksen tekoa varten, tiedot eri ratkaisujen todennäköisistä seurauksista ja mahdollisuuden vaikuttaa päätöksiin (Kuntoutus ja sen käsitteet 2013). Eri näkemyksien ja tulkintojen tieto ja ymmärrys tulisi tuottaa sellaisiksi uusiksi tulkinnoiksi, jotka lisäävät kuntoutujan omia tilanne-

kompetensseja ja tarjoavat keinoja päästä eteenpäin. Monialaisen ammatillisen yhteistyön lähtökohtainen ajatus on, että työryhmällä on suuremmat valmiudet tukea asiakasta kuntoutusprosessissa kuin sen yksittäisillä jäsenillä (Järvikoski & Karjalainen 2008, 86).

### **3 KUNTOUTUSALAN KOULUTUS AMMATTIKORKEAKOULUISSA**

Ammattikorkeakoulussa tutkintoon johtavat opinnot järjestetään koulutusohjelmina ammattikorkeakoululain 19§ mukaan. Koulutusohjelmien tulee olla vähintään kolmen ja enintään neljän vuoden mittaisia päätoimisena opiskeluna, opintopisteitä suoritetaan 210 - 270. (Ammattikorkeakoululaki 2014; Narikka ym. 2013, 195) Tutkinnoista, tutkintotavoitteista ja opintojen rakenteesta sekä muista opintojen perusteista säädetään valtioneuvoston asetuksella ja määrätään sen nojalla ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä. Ammattikorkeakoulu päättää koulutusohjelmien opetussuunnitelmista, joista määrätään ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä. Opetus- ja kulttuuriministeriö vahvistaa ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat siten, että päätöksestä käy ilmi koulutusohjelman nimi, suuntautumisvaihtoehdot, tutkinto ja tutkintonimike, koulutusohjelman sekä harjoittelun laajuus opintopisteinä. Koulutusohjelmapäätöksillä tavoitellaan valtakunnallisesti yhtenäistä koulutusohjelmarakennetta sekä ammattikorkeakoulujen koulutustarjonnan jäsentämistä järkevästi (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 Opetus- ja kulttuuriministeriö; Narikka ym. 2013, 195;).

Valtioneuvoston asetuksen mukaan ammattikorkeakoulun opintojen rakenteeseen kuuluvat perus- ja ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää harjoittelua sekä opinnäytetyö. Opintojen mitoitukseen käytetään opintopistettä ja opintojaksot pisteytetään työmäärän mukaan. Opintojen tavoitteena on, että tutkinnon opiskelleella ovat laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja taidot sekä oman alansa asiantuntijatehtävässä työelämässä toimimiseen tarvittavat teoreettiset perusteet. Oman alan kehittymisen seuraamiseen ja edistämiseen tarvittavat valmiudet. Oman ammattitaidon kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen vaadittavat edellytykset. Oman alansa sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön tarvittava viestintä ja kieli-taito (Ammattikorkeakoululaki 932/2014).

## Ammattikorkeakoulujen viitekehys Suomessa

Eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten (European Qualifications Framework, EQF) suosituksen hyväksyivät vuonna 2008 Euroopan parlamentti ja neuvosto elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Tavoitteena on helpottaa eri maiden tutkintojen ja tutkintotasojen vertailtavuutta (Eurooppalaisten tutkintojen viitekehys, Opetus- ja kulttuuriministeriö).

Koko koulutusjärjestelmän kattava viitekehys lisää suomalaisen tutkintojärjestelmän toimivuutta ja selkeyttää sitä, lisää tutkintojen kansallista ja kansainvälistä läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta ja edistää kansallista ja kansainvälistä liikkuvuutta. Kansalliseen koulutusjärjestelmään kuuluvat tutkinnot jaotellaan kahdeksalle vaatavuustasolle viitekehyksessä. Tutkintojen edellyttämä osaaminen kuvataan tietoina, taitoina, pätevyysinä ja määritellään niiden keskinäiset suhteet. Näin halutaan tukea elinikäistä oppimista, vahvistaa koulutuksen osaamisperustaisuutta, parantaa työllistymistä, lisätä liikkuvuutta ja kaventaa koulutuksen ja työelämän välistä kuilua (EQF). ”Tutkintoon johtavan koulutuksen perusteina ovat kansainvälisen tason, kansallisen tason, alueellisen tason sekä oppilaitos- ja koulutusohjelmataso määrittelemät tavoitteet. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (European Qualifications Framework, EQF) määrittää ammattikorkeakoulututkinnon tasolle 6 ja luo edellytykset elinikäiselle oppimiselle ja tutkintorakenteiden joustavuudelle Euroopan korkeakoulualueella.” (EQF, Opetus- ja kulttuuriministeriö). Suomessa ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot sijoittuvat viitekehysten tasolle kuusi. Taulukossa 1 on kuvattu tason kuusi oppimistulokset, jotka olennaisesti liittyvät kyseisen tason tutkintoihin missä tahansa tutkintojärjestelmässä (EQF).

TAULUKKO 1. Eurooppalaisen tutkinnon viitekehyksen ( EQF) tason kuusi kuvaukset

	<b>Tiedot</b>	<b>Taidot</b>	<b>Pätevyys</b>
	EQF:ssä tiedot voivat olla teoria- ja/tai faktatietoja	EQF:ssä taidot kuvataan kognitiivisina (loogisen, intuitiivisen ja luovan ajattelun käyttö) ja käytäntöön liittyvinä (kätevyys ja menetelmien, materiaalien, työkalujen ja -välineiden käyttö).	EQF:ssä pätevyys kuvataan vastuun ja itsenäisyyden perusteella.
<b>Tason 6 olennaiset oppimistulokset ovat</b>	edistyneet työ- tai opintoalan tiedot, joihin liittyy teorioiden ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen	edistyneet taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa ja kykyä innovaatioihin ja joita vaaditaan erikoistuneella työ- tai opintoalalla monimutkaisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseen	monimutkaisten teknisten tai ammatillisten toimien tai hankkeiden johtaminen, vastuun ottaminen päätöksenteosta ennakoinnattomissa työ- tai opintoympäristöissä vastuun ottaminen yksittäisten henkilöiden ja ryhmien ammatillisen kehityksen hallinnasta

Lähde: OKM, Eurooppalainen tutkintojen viitekehys

## Kompetenssit

Kuntoutusalan tason kuusi ammattikorkeakoulututkintoja ovat apuvälineteknikko, fysioterapeutti, jalkaterapeutti, kuntoutusohjaaja, naprapaatti, osteopaatti ja toimintaterapeutti. Tutkintolaa-juus on 210 opintopistettä (op), paitsi osteopaateilla ja naprapaateilla 240 opintopistettä. European Qualification Framework (EQF), National Qualification Framework, ammattikorkeakoulujen tutkintosääntö sekä strategia ovat opintojen pohjana. Myös kansalliset sekä kansainväliset alakohtaiset liitot ovat asettaneet minimistandardeja oppimiselle, esimerkiksi Suomen toimintaterapialiitto ja World Federation of Occupational Therapy. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (Arene) suositus yhteisiksi kompetensseiksi on oppimisen taidot, työyhteisöosaaminen, eettinen osaaminen, kansainvälisyysosaaminen sekä innovaatio-osaaminen, jotka ovat laajoja kokonaisuuksia ja luovat perustan ammatilliselle kehitymiselle (NQF). Kaikilla tutkinnoilla on omat ammattispesifit kompetenssit, jotka syventävät oman ammattialan keskeisiä ongelmakokonai-

suuksia ja sovellutuksia niiden tieteellisiin perusteisiin. Tällöin opiskelija kykenee itsenäisesti työskentelemään tehtäväalueen asiantuntijatehtävissä, yrittäjänä ja osallistumaan työyhteisön kehittämiseen valmistuttuaan (Arene; OKM työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24).

## Opetussuunnitelmat

Tässä työssä on käytetty vuoden 2014 kuntoutuksen alan opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmista seitsemän on toimintaterapian, kaksi fysioterapian, kaksi jalkaterapian, kaksi kuntoutusohjaajan, yksi osteopatian, yksi apuvälineteknikon ja yksi naprapatian. Kuntoutussuunnitelmat ovat valikoituneet Opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeeseen liittyen, jolla on tarkoitus kartoittaa kuntoutuksen osaamisesta ammattikorkeakouluissa. Opetussuunnitelmia on valittu kaikilta kuntoutuksen aloilta ja maantieteellisesti eri puolilta Suomea. Osteopatian ja apuvälineteknikon koulutusta järjestää ainoastaan yksi ammattikorkeakoulu.

## Yhteinen osaaminen

Perusopinnot on kuvailtu kaikissa opetussuunnitelmissa. Perusopinnot vaihtelevat 10 ja 60 opintopisteen välillä. Yhteisiä perusopintoja kaikissa opetussuunnitelmissa olivat seuraavilla opintojaksoilla nimetyt; suomenkieli ja viestintä, viestintä ja tietotekniikka tai asiantuntijaviestintä ja tietotekniikka, jotka olivat kolmesta viiteen opintopistettä. Ruotsinkieli tai ruotsinkielisessä koulutuksessa suomenkieli oli opetussuunnitelmassa perusopinnoissa tai se oli ammattiopintoihin liittyvänä. Englannin kieli oli perusopinnoissa tai se oli sisällytetty ammattiopintoihin. Oppimisen valmiudet ja kehittämistoiminnan perusteet kuuluivat myös perusopintoihin. ”Perusopintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alainen yleiskuva asianomaisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa, työelämässä ja kansainvälisesti, perehdyttää opiskelija alan tehtäväalueen yleisiin teoreettisiin perusteisiin ja viestintään sekä antaa hänelle ammattikorkeakoululain 9.5.2003/351 8 §:ssä vaadittava kielitaito. Kieli ja viestintäopinnot toteutetaan integroiden kokokoulutuksen ajan opintoihin ja ne kuvataan opintojaksojen osaamistavoitteissa selkeästi (AMK19).” ”Opiskelija hallitsee sosiaali- ja terveystieteiden monitieteisen perustan ja ymmärtää tur-

vallisen lääkehoidon merkityksen. Opiskelija osaa noudattaa työhyvinvointiin ja työturvallisuuden liittyviä säännöksiä ja kykenee soveltamaan niitä käytännössä (AMK29).

### Ammattiopinnot

Opintopistemäärät ammattiopinnoissa vaihtelivat 66 ja 130 välillä ja ne on kuvailtu kaikissa opintosuunnitelmissa. Yhteistä opintosuunnitelmissa olivat yrittäjyys opinnot, kehittäminen / tutkivan toiminnan opinnot, innovaatio sekä asiantuntijuus ja johtamisopinnot. Usein innovaatio ja yrittäjyysosaaminen olivat samassa oppimiskokonaisuudessa tai yrittäjyys, johtaminen ja palvelujen tuottaminen. Kuntoutus monialaisena osaamisena tai yhteistoimintana mainittiin myös syventävissä opinnoissa. Kaikissa ammattikorkeakouluissa toteutetaan erilaisia tutkimus-, kehittämis- ja innovaatioprojekteja osana opiskelua. Ne toteutetaan joko ammattikorkeakoulun sisällä tai yhdessä työelämän kanssa. Lähes kaikissa opetussuunnitelmissa yllä mainitut opinnot sijoituvat toisen vuoden kevätlukukaudesta eteenpäin. ”Opiskelija hallitsee yritystoiminnan perustamiseen liittyvät keskeiset asiat. Opiskelija tietää markkinoiden toiminnan, asiakaslähtöisen yrittäjyyden sekä markkinoinnin keskeiset asiat. Opiskelija osaa kuvata terveystalouden ja -terapian yrittäjyyden keskeiset erityispiirteet. Opiskelija ymmärtää yritysten ja organisaatioiden menestymiseen vaikuttavat tekijät. Opiskelija innostuu ja rohkaistuu yrittäjämäiseen työasenteeseen (AMK26).

### Valinnaiset opinnot

Valinnaiset opinnot opetussuunnitelmissa vaihtelivat 0-15 opintopisteen välillä. Osassa ammattikorkeakouluista on mainittu, että opinnot voi suorittaa toisessa ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Valittavana on esimerkiksi yrittäjyyteen, johtamiseen ja palveluntuottamiseen liittyviä opintokokonaisuuksia, kieliopintoja, työelämäprojekti, terveyttä edistävä työ sekä omaan opintoalaan liittyviä opintoja. Vapaasti valittavat opinnot sijoittuvat usein viimeiseen opintovuoteen. Jos valinnaiset opinnot ovat kieliopintoja, ne sijoittuivat perusopintojen yhteyteen. ”Vapaasti valittavat opinnot ovat tutkintoon kuuluvia koulutusohjelman hyväksymiä korkeakoulutasoisia opintoja,



jotka opiskelija voi valita vapaasti .... ammattikorkeakoulusta tai muista korkeakouluista. Vapaasti valittaviksi opinnoiksi voidaan myös hyväksilukea muuta koulutusohjelman tunnustamaa opiskelijan hankkimaa osaamista. Koulutusohjelmat voivat suositella opiskelijoille ammattialaan läheisesti liittyviä opintoja. Opinnot syventävät ja täydentävät opiskelijan ammatillista osaamistaan (AMK18).”

### Opinnäyte

Opinnäytetyön on opetussuunnitelmissa joko 15 pisteen laajuinen tai tämä opintokokonaisuus on jaettu pienempiin oppimiskokonaisuuksiin. Useimmissa opetussuunnitelmissa on opinnäytetyön suunnittelu, toteutus sekä raportointi ja julkistaminen, jotka ovat kaikki viisi opintopistettä. Esimerkkejä muista on opinnäytetyön tietoperusta, (4op) laadinta (3op) ja opinnäytetyö ja kypsyysnäyte (8op). Opinnäytetyö prosessiin voi kuulua myös tieteen teoriaa ja metodiopintoja, jolloin opintokokonaisuuden laajuus voi olla 20-30 opintopistettä sisältäen opinnäytetyön. Tieteen teorian ja metodiopinnot voivat sisältyä perusopintoihin. Usein opinnäytetyöt ovat työelämälähtöisiä. Työharjoittelussa opiskelijat tekevät moniammatillista yhteistyötä ja näihin liittyvät myös oppimistehtävät. Opinnäytetyön suunnittelu vaihtelee opetussuunnitelmissa toisen ja kolmannen vuoden välillä. Raportointi ja julkaiseminen tapahtuvat pääosin viimeisenä opiskeluvuotena. ”Opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa työelämälähtöisen kehittämistehtävän ja arvioida tutkimuksellisten kehittämistehtävien luotettavuutta, eettisyyttä ja käytettävyyttä AMK20.” ”Opiskelija osaa toteuttaa ja johtaa itsenäisesti oman alan työelämän tutkimus- kehittämis- ja innovaatio-toimintaa. Hän osaa soveltaa opinnäytetyössään alansa näyttöön perustuvaa tietoa ja valita perustellusti soveltuvia tiedonhankintamenetelmiä työelämän kehittämistehtävään. Opiskelija kykenee luovaan ja innovatiiviseen ongelmanratkaisuun työssään. Hän osaa arvioida ja oponoida tutkimusyhteisömaisesti opinnäytetöitä taustan, toteutuksen, tulosten ja raportoinnin suhteen. Hän osaa raportoida tutkimus- ja kehittämistyönsä tulokset sekä suullisesti että kirjallisesti. Opiskelija osaa kirjoittaa opinnäytetyönsä alalta kypsyysnäytteen, jolla hän osoittaa perehtyneisyyttä alaan sekä suomen kielen taitoa (AMK19).

### Työharjoittelu

Kuntoutusalan ammattikorkeakouluopinnoissa harjoittelun määrä vaihtelee 40 ja 88 opintopisteen välillä. Osassa kouluista harjoittelu on ammattiopintojen osana ja se saattaa tällöin näkyä sekä harjoittelun että ammattiaineiden kohdalla. Osa kouluista on määritellyt harjoittelun työelämässä tapahtuvaan harjoitteluun. Osalla lasketaan harjoitteluun myös koulujen omissa oppimisympäristöissä tapahtuva toiminta, joissa opiskelijat hoitavat asiakkaita. Kuntoutusalan opiskelijat harjoittelevat erilaisissa käytännön työympäristöissä koulutusohjelman mukaisesti, esimerkiksi erikoissairaanhoidossa, perusterveydenhuollossa, kolmannella sektorilla, kuntoutuslaitoksissa ja yksityisissä hoitolaitoksissa. Oppilaitoksissa tapahtuva harjoittelu voi olla työelämälähtöistä erilaisissa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeissa. Työelämäharjoittelun opintojaksot on luokiteltu numeraalisesti 1-5 tai I-V. Osassa koulutuksia harjoittelujaksolla voi olla nimi. Yleensä viimeinen harjoittelu on nimetty syventäväksi harjoitteluksi. Käytännön harjoittelu alkaa lähes kaikissa ammattiopinnoissa ensimmäisenä vuonna tutustumisella työelämään. Varsinaiset syventäviin opintoihin liittyvät työelämäharjoittelut alkavat pääosin toisena opiskelu vuotena. Perusopintojen tavoite: ”Opiskelija osaa työskennellä moniammatillisessa työryhmässä vastuullisesti, tunnistuen kehittämistarpeita itsessään (AMK21).” Syventävien opintojen tavoite: ”Opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa ohjatusti -terapiaa yksilöllisesti ja ryhmissä. Hän osaa perustella -terapiassa käytettäviä menetelmiä toiminnan analysoinnin avulla. Opiskelija tietää -terapeutin toimenkuvan harjoittelupaikkansa moniammatillisessa työyhteisössä ja osaa ohjattuna toteuttaa tarkoituksenmukaista yhteistyötä muiden ammatinedustajien kanssa. Osaa tehdä yhteistyötä asiakkaan lähipiirin kanssa. Lisäksi opiskelija oppii tarkastelemaan -terapian tavoitteita ja omaa rooliaan moniammatillisessa yhteistyössä ja toteuttamaan tarkoituksenmukaista yhteistyötä (AMK22).

### Kansainvälisyysopinnot

Kaikki ammattikorkeakoulut mahdollistavat oman alan opiskelun ulkomailla. Kansainvälisyysopintojen pituus vaihtelee kolmen kuukauden ja yhden lukuvuoden välillä. Kansainvälisyys ilmenee kouluissa opinnoissa tarvittavan tiedon hankkimisena vieraalla kielellä ja osassa kouluista osa opiskelusta tapahtuu vieraalla kielellä vaihdellen viiden ja 20 opintopisteen välillä. Osassa ammattikorkeakouluja ulkomaille lähtevien opiskelijoiden on suoritettava opintokokonaisuus

ennen ulkomailla tapahtuvaa opiskelua. Myös oppilaitoksissa opiskelevat ulkomaalaiset opiskelijat mahdollistavat kansainvälisyysopinnot. Osa ammattikorkeakouluista tarjoaa kansainvälisyysopintoja valinnaisissa opinnoissa, 15 opintopistettä. ”Kansainvälinen opiskelija- ja opettaja-vaihto sekä alan kirjallisuus, intensiivikurssit ja uusin tutkimus tuottavat kansainvälistymiseen liittyvää osaamista (AMK27).” ”Kansainvälistymisosaaminen toteutuu kotikansainvälistymisen avulla tai lähtemällä ulkomaille suorittamaan osa tutkinnosta. Ulkomaalaiset tutkinto- ja vaihto-opiskelijat luovat monikulttuurista ja aidosti kansainvälistä opiskeluilmapiiriä. Ulkomaalaiset opettajat ja asiantuntijat tuovat kansainvälistä erityisosaamista opetukseen. Kieli-, kulttuuri- ja englanninkieliset opinnot sekä erilaiset projektit ja tapahtumat edistävät kansainvälisyysosaamista. Osan tutkinnosta voit suorittaa ulkomailla joko opiskellen tai harjoitellen (AMK18).

#### Opetussuunnitelmien opetusajatus

Kaikissa opetussuunnitelmissa ei mainita, mihin heidän opetus perustuu. Useissa mainitaan osaamisperustainen opetussuunnitelma ja sen osaamistavoitteet kertovat, mitä opiskelijalta vaaditaan ja edellytetään hänen saavuttavan. Opetussuunnitelmissa on myös vuositeemoja (Taulukko 2), joiden mukaan opiskelua on teemoitettu.

Taulukko 2. Esimerkkejä vuositeemoista

1. Vuosi	2. Vuosi	3. Vuosi	4. Vuosi
Toimintaterapiaan perehtyjä	Toimintaterapiaan harjaantuja	Toimintaterapian ammatillisen asiantuntijuuden soveltaja	Toimintaterapian ammatillisen asiantuntijuuden kehittäjä
Kuntoutusalaan perehtyjä	Kuntoutusohjaukseen ja suunnitteluun syventävä oppija	Ammatillisesti reflektiivinen oppija	Kuntoutusohjausta ja –suunnittelua kehittävä ammattilainen
Lääketieteen perusteet	Diagnostiikka	Hoitomenetelmät	Kliininen pättely

Yhdessä ammattikorkeakoulussa hyödynnetään tiimioppimista. Tämä mahdollistaa työelämässä tarvittavien tiimitaitojen harjoittelun, projektityön kehittymisen, oppijan aktiivisen roolin sekä

sisäisen yrittäjyyden ja luovuuden hyödyntämistä. Tiimit ovat myös oppimisalusta vuorovaikutustaitojen ja dialogin oppimiselle. Toinen mainittu oppimiskäsitys on Kehittämispohjainen (Learning by Developing) toimintamalli. Tällöin oppimisen tavoitteena on osaamisen ilmentyminen uusina toimintatapoina sekä toimintamenetelminä, jotka mahdollistavat tutkintoa vastaavan työelämän uudistamisen.

#### 4 JOHTOPÄÄTÖKSET

Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet (2013) mukaan kuntoutus on monialaista toimintaa, johon tarvitaan usean tieteenalan ja ammattialan asiantuntemusta. Suomessa kuntoutusjärjestelmä perustuu vahvasti lääketieteeseen, vaikka kuntoutuslääkärit korostavat kuntoutuksen monitieteistä perustaa ja muiden tieteenalojen tärkeyttä kuntoutuksessa. Kuntoutuksen poikkitieteellistä tiede- ja teoriaperustaa tulisi vahvistaa sekä tarvitaan näyttöön perustuvaa käytäntöjen systemaattista kehittämistä sekä monialaisten toimintamallien rakentamista (Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet 2013).

Kuntoutuksen osaamista vahvistetaan tutkimalla sitä monitieteisissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa. Tehokkuutta kuntoutuksessa lisää paikallisen ja alueellisen kuntoutusjärjestelmän tunteminen. Valtakunnallisesti kuntoutukselle tulisi tehdä linjaukset yhteistoimintaan ja kuntoutustoimintaa olisi seurattava alueellisesti että valtakunnallisella tasolla (Monialainen kuntoutus 2015).

Ammattikorkeakoulujen opintosuunnitelmat pohjautuvat ammattikorkeakouluja ja ammatinharjoittamista koskevaan lainsäädäntöön, Eurooppalaiseen tutkintojen ja osaamisen viitekehykseen (EQF) , Kansalliseen tutkintojen viitekehykseen (NQF) ja ammattikorkeakoulun tutkintosääntö ja strategia. Yhteisiä kompetensseja ovat oppimisen taidot, työyhteisöosaaminen, eettinen osaaminen, kansainvälisyysosaaminen sekä innovaatio-osaaminen, jotka ovat laajoja kokonaisuuksia ja luovat perustan ammatilliselle kehittymiselle. Katisko ym. (2014) mukaan monialaisen, moniammatillisen ja verkosto-osaamisen oppiminen vaatii opetukselta yhteistoiminnallisia ja osallistavia menetelmiä sekä yhdessä oppimista (Katisko ym. 2014). Kun oppimisympäristöt laajenevat myös opetuspaikat laajenevat kouluilta työpaikoille sekä edelleen sinne missä ihmiset ovat

ja missä ongelmia voidaan ratkoa (Katisko ym. 2014). Opetussuunnitelmissa yhteisissä kompetensseissa kuntoutuksen monialaisuus näkyy perusopinnoissa yhteisesti toteutuvina opintoina muiden alojen opiskelijoiden kanssa. ”Osa opiskelusta toteutetaan monialaisesti muiden opiskelijoiden kanssa Lab-ympäristöissä. Opiskelijat muodostavat opintojen alussa moniammatillisia tiimejä. Tiimissäsi opiskelee sosiaali- ja terveystieteiden eri tutkinto-ohjelmien opiskelijoita. Tiimit toimivat itseohjautuvasti ja vastuullisesti erilaisissa oppimistilanteissa, esim. projekteissa. Opiskelijoiden yhteinen perusosaaminen sosiaali- ja terveystieteillä työskentelyn pohjaksi rakentuu tiimidialogin avulla. Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen tiimityöskentely jatkuu oman alan opiskelijoiden kanssa (AMK23).” ”Innovaatioviikon aikana ratkotaan todellisia työelämän ongelmia monialaisissa opiskelijaryhmissä Design Thinking menetelmän mukaisesti. Sen mukaisesti perehdytään asiakas- ja liiketoimintanäkökulmiin (AMK17).” ”Alkuvaiheen opinnoissa keskeistä on vuorovaikutus-, opiskelu- ja viestintätaitojen kehittyminen, niin opiskelija oppii löytämään ja lukemaan tietoa ja toimimaan yhdessä oman ja muiden koulutusohjelmien opiskelijoiden ja opettajien kanssa (AMK32).”

Syventävissä eli ammattispesifeissä kompetensseissa opiskelijat perehtyvät pääosin oman ammatinsa ydinosaamiseen. Kuntoutuksen alan yhteisiä opetussuunnitelmissa olevia opinoja olivat TKI-opinnot, kansainvälisyysopinnot, työharjoittelu ja opinnäytetyö. Katiskon ym. (2014) mukaan jokaisella professionilla on oma tieteellinen asiantuntijuusalueensa, joka mahdollistaa erilaisten instituutioiden ja organisaatioiden olemassa olon asiantuntijuuden erityistietämyksen vuoksi (Katisko ym. 2014). Opetussuunnitelmien tavoitteet on näissä opinnoissa laadittu kunkin alan omien vaatimusten mukaan. Ammattispesifeissä opinnoissa monialaisuus ja ammatillisuus ilmenvät yhteistyönä muiden alojen opiskelijoiden kanssa, työelämälähtöisyytenä sekä pyrkimyksenä tehdä yhteistyötä oman alueen yritysten kanssa sekä kansainvälisyysopintoina. ”Kehittää muiden toimijoiden kanssa käytännöllisiä, luovia ja innovatiivisia ratkaisuja, toimintatapoja tai palveluja, joilla vastataan -alueen monimuotoisiin tarpeisiin (AMK18).” ”Opiskelija osaa yhdistää ja soveltaa toiminnan ja osallistumisen teorioihin tarkoituksenmukaista tietoa biologiasta, lääketieteestä, käyttäytymistieteistä, psykologiasta, sosiologiasta, teknologiasta ja toiminnan tieteestä. Opiskelija perustelee toimintakeskeisen intervention moniammatillisessa yhteistyössä (AMK17).” ”Opiskelija kykenee näyttöön perustuvaan itsenäiseen päätöksentekoon asiantuntijana moniammatillisessa yhteistyössä valitsemallaan osaamisalueella. Hän osaa suunnitella, toteut-

taa ja arvioida sekä kehittää valittua osaamisaluetta asiakaslähtöisesti ja moniasiantuntijuutta hyödyntäen. Opiskelija kykenee oman toimintansa ja toimintaympäristön kriittiseen arviointiin ja kehittämiseen huomioiden eettiset periaatteet (AMK17)” ”Monialaisen työelämäprojektin toteuttaminen ulkopuoliselle toimeksiantajalle. Projektin aikana toteutetaan toimeksiantona saatu projekti. Projekti toteutetaan noin 10 opiskelijan ryhmissä, joihin kuuluu opiskelijoita useammasta ... ammattikorkeakoulun hyvinvointipalvelujen tulosalueen koulutusohjelmasta (AMK22).”

Moniammatillisen kuntoutuksen ja sen käsitteet 2013) mukaan kuntoutuksen tulisi olla monialaista ja moniammatillista. Kuntoutuksen paradigmassa kuntoutuja muuttuu aktiiviseksi oman kuntoutuksen suunnittelussa ja päätöksenteossa sekä kuntoutuksen tulisi toteutua kuntoutujan sosiaalisen vuorovaikutuksen ympäristöissä. Kuntoutus verkottuu enenevässä määrin, jolloin ammattilaisten ja organisaatioiden on kyettävä yhteistyöhön (Moniammatillisen kuntoutuksen ja sen käsitteet 2013) Katiskon ym. (2014) mukaan tulevaisuuden osaaminen, moniammatillinen ja monialainen yhteistyö sekä verkosto-osaamisen taidot ja yhdessä toimiminen opitaan tekemällä. Tämän vuoksi projektimainen, ilmiöiden ja ongelmien kautta tietoon tarttuva ja ongelmia ratkova oppiminen on parasta (Katisko ym. 2014). Kaikissa 16 opintosuunnitelmassa on opiskeluissa pyritty näihin tavoitteisiin. Eri opintoaloilla oman ydinosaamisen lisäksi on verkostoitumista oman oppilaitoksen sisällä, kansainvälisesti sekä alueen yrittäjien kanssa tapahtuvissa projekteissa. Eri harjoitusjaksoilla pääpaino on oman alan osaamisessa, mutta tehtävissä huomioidaan myös moniammatillinen näkökulma.

Kuntoutuksen koulutus on jakautunut maantieteellisesti epätasaisesti, koska tiettyjä aloja voi opiskella yhdessä tai kahdessa paikassa. Pienempien koulutusyksikköjen on tällöin vaikea toteuttaa monialaista koulutusta oman organisaation sisällä. Kun koulutusala ei ole, tämä näkyy alueellisesti kyseisen alan työntekijöiden vähyytenä ja tällöin moniammatillisuus asiakkaan kuntoutuksessa ei toteudu.

## LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 10.4.2015.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>

Arene. Viitattu 9.4.2015. <http://www.arene.fi/fi/ammattikorkeakoulut/koulutus-ja-tutkinnot/amk-koulutus>

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys. Viitattu 12.4.2015.

[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/amatillisen\\_koulutuksen\\_koeopenhamina-prosessi/Eurooppalainen\\_tutkintojen\\_ja\\_osaamisen\\_viitekehys\\_xEQFx.html](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/amatillisen_koulutuksen_koeopenhamina-prosessi/Eurooppalainen_tutkintojen_ja_osaamisen_viitekehys_xEQFx.html)

Kuntoutuspalveluiden järjestäminen. Viitattu 11.4.2015.

[http://www.stm.fi/sosiaali\\_ja\\_terveyspalvelut/kuntoutus/palvelujen\\_jarjestaminen](http://www.stm.fi/sosiaali_ja_terveyspalvelut/kuntoutus/palvelujen_jarjestaminen)

Järvikoski, A. & Karjalainen, V. 2008. Kuntoutus monitieteisenä ja –alaisena prosessina. Teoksessa Rissanen P., Kallanranta, T. & Suikkanen, A. (toim.) Kuntoutus. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy, 80-92.

Karjalainen, V. 2010. Yksilöllistymiskehitys muuttaa kuntoutusta -mutta miten? Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus kanssamme. 5. Painos. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 11-26.

Katisko, M., Kolkka, P. & Vuokila-Oikkonen P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Opetushallituksen Raportit ja selvitykset 2014:2.

Laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionavustuksesta. Viitattu 10.4.2015.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920733>

Narikka, J & Nurmi, E. 2013. Uudet yliopistot ja uudistuvat ammattikorkeakoulut. Tallinna:

Tallinna Raamatutrükikoda.

Monialainen kuntoutus. Tilannekatsaus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2015:18. Viitattu 11.4.2015. [www.stm.fi/julkaisut](http://www.stm.fi/julkaisut)

Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2013:43.

Viitattu 10.4.2015. [www.stm.fi/julkaisut](http://www.stm.fi/julkaisut) Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.

Opetusministeriön strategia 2015. Opetusministeriön julkaisuja 2003:11. Viitattu 9.4.2015.

[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus\\_2020.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus_2020.html)

Paatero, H., Lehmijoki P., Kivekäs, J. & Ståhl, T. 2008. Kuntoutusjärjestelmä. Teoksessa

Rissanen P., Kallanranta, T. & Suikkanen, A. (toim.) Kuntoutus. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy, 31-48.

Perustuslaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P19>

Piirainen, K. & Kallanranta, T. Kuntoutuspalvelut kuntoutumisen ja muutoksen tukena.

Teoksessa Rissanen P., Kallanranta, T. & Suikkanen, A. (toim.) Kuntoutus. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy, 94–108.

Sosiaali- ja terveystyö. STM: Viitattu 9.4.2015

[http://www.stm.fi/sosiaali\\_ja\\_terveyspalvelut](http://www.stm.fi/sosiaali_ja_terveyspalvelut)



Terveysturvola. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326#L4>

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Viitattu 10.4.2015.

[http://minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/tutkintojen\\_viitekehys/index.html?lang=fi](http://minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/tutkintojen_viitekehys/index.html?lang=fi)

## **5. JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON TERVEYSTIETEIDEN LAITOKSEN TIETEELLISTEN METODIOPINTOJEN PERUSTEET**

***Matti Munukka***

### **JOHDANTO**

Jyväskylän yliopiston (JY) terveystieteiden laitos on liikuntatieteellisen tiedekunnan alainen yksikkö (Liikuntatieteellinen tiedekunta, s.a). Terveystieteiden laitoksen tehtävä on edistää ihmisen terveyttä ja hyvinvointia koko elämänkaaren ajan sen neljän eri pääaineen (fysioterapia, gerontologia ja kansanterveystiede, liikuntalääketiede sekä terveyskasvatus) kautta. Tavoitteiden saavuttamiseksi terveystieteiden laitoksella tehdään intensiivistä tutkimusta sekä perus- että soveltavan tutkimuksen alueilla. Terveystieteiden laitoksen koulutuksellinen lähtökohta on opetuksen ja tutkimuksen yhdistäminen niin, että terveystieteiden tieteellinen kehitys ohjaa koulutuksen tavoitteiden määrittelyä (Terveystieteiden laitos, s.a). Vuonna 2014 Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitokselle haki opiskelemaan 405 hakijaa, joista 72 sai opiskelupaikan. Suoraan maisterikoulutukseen sai paikan 48 opiskelijaa ja kandidaatti- ja maisterikoulutukseen 24 opiskelijaa (Sakari 2014). Maisterikoulutukseen paikan saaneiden suositeltu valmistumisaika on kolme vuotta ja kandidaatti- ja maisterikoulutukseen paikan saaneiden on viisi vuotta opintoihin luodun opetussuunnitelman mukaan.

Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-oppaan (2014) mukaan Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan yhteisen tutkintoasetuksen mukaan opinnot jaetaan eri oppiaineiden perus-, aine- ja syventäviin opintoihin. Oppaassa esitellään liikunta- ja terveystieteiden aineiden ja tutkintojen perusopetussuunnitelmat sekä vaatimukset oppiaineiden opintokokonaisuuksille. Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kirjan mukaan, että se on: ”tarpeellinen ohjeisto, joka julkaistaan tiedekunnan opinto-oppaana (”sininen kirja”), jossa määritellään, kuinka opintokokonaisuudet muodostuvat opintojaksoista (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014).

Metodiopinnoilla tarkoitetaan tämän tehtävän yhteydessä Terveystieteiden laitoksen luomaa opintokokonaisuutta, jonka tavoitteina on, että suoritettuaan kyseiset opinnot, opiskelija osaa arvioida erilaisia metodologisia ja teoreettisia lähestymistapoja tutkimuksen tekemiseen ja opiskelija ymmärtää lähestymistapojen ja tutkimusmenetelmien roolin tutkielman laatimisessa. Lisäksi opiskelija hallitsee tieteellisen kirjoittamisprosessin vaiheet, pystyy itsenäiseen tiedonhakuun ja osaa kirjoittaa seminaarityön Liikuntatieteellisen tiedekunnan kirjoitusohjeiden mukaisesti. Metodiopintojen ajoituksessa suhteessa muihin opintoihin on huomattavia eroja riippuen onko opiskelija saanut paikan suoraan maisterikoulutukseen vai kandidaatti- ja maisterikoulutukseen.

Näin ollen, tämän työn tarkoituksena on tarkastella, että minkälaiset tavoitteet Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitos on asettanut tieteellisille perusmetodiopinnoille, mikä on niiden sisältö ja miten kyseiset opinnot on ajoitettu eri pääaineiden ja erilaisten koulutustaustan omaavien opiskelijoiden kesken.

## **2 REFLEKTIIVINEN AJATTELU OPETTAJAN TYÖSSÄ**

Tiuraniemi (2002) toteaa, että keskeinen asia opettajan ammatillisessa toiminnassa on vuorovaikutuksellisuus. Opettajan tulisi pyrkiä havainnoida oppilaidensa edistymistä, jolloin opettaja ja oppilas ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa ja opettaja tekee tulkintoja ja arvioi oppilaan oppimista. Aktiivinen vuorovaikutus pitää sisällään kysymistä, keskustelua, opettaja voi pyytää oppilasta tekemään erilaisia asioita ja näin arvioida oppilaita mahdollisimman monipuolisesti saadakseen laajemman kuvan oppilaidensa osaamisesta Tiuraniemi (2002). Tavastin (2010, 2) mukaan reflektiivisellä ajattelulla voidaan myös lisätä mielekkyyttä opiskeluun kaikissa sen vaiheissa hyödyntäen sen mahdollistamaa oppimisperspektiivin laajentamista ja laadukkaampaa oppimista. Reflektiivisyys voi lisätä opiskelun mielekkyyttä tekemällä siitä oman työn kehittämistä ja tutkimista. Ammatillinen kehittyminenhan vaatii nimenomaan omien tekemisten tarkkailua ja korjaamista Tavast (2010, 2).

Lahtisen ja Toomin (2009) mukaan suurin osa kasvatustieteellisestä tutkimuksesta on määritellyt reflektion opettajille välttämättömäksi ja hyödylliseksi toimintatavaksi, joka edistää sekä oman että toisten opetuksen tarkastelua kriittisesti ja näin johtaen parempaan toimintaan opetuksessa. Opettajien tulisi sekä tarkastella että arvioida prosessinomaisesti omaa toimintaansa säännöllisesti, jotta hän voisi kehittää ja ymmärtää omia ammatillisia käytänteitään (Lahtinen & Toom 2009). Lahtinen ja Toom (2009) toteavatkin Schöniin (1987) viitaten, että reflektiivinen ajattelutapa omaa työtä kohtaan tarkoittaa sellaista toiminnan ja ajattelun vuorovaikutusta, jonka myötä ammatillista kehittymistä tapahtuu ja taidot karttuvat. Reflektio mahdollistaa yksilön sekä asenteellisen että toiminnallisen kehityksen jonka kautta opettajan ammatillinen identiteetti vahvistuu (Lahtinen & Toom 2009).

Kupilan (2007, 50) mukaan omien merkitysperspektiivien arviointi ja tiedostaminen ovat oleellinen osa transformatiivista oppimista, jonka keskeisenä toimijana on reflektio. Kupila (2007, 51) toteaa Mezirowiin (1990a, 13) viitaten, että kriittinen reflektio edellyttää pohtivaa pysähtymistä, jossa yksilö arvioi uudestaan merkitysperspektiivejään ja tarpeen tullen muuttaa niitä. Reflektio on myös vahvasti kontekstisidonnaista (Kupila 2007, 52, Boudiin & Walkeriin 1998 viitaten). Schöniin (1987, 157–172) mukaan reflektiivisellä opetuksella voidaan tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua erityisesti, kun oppimistilanne tapahtuu käytännön harjoitteluna tosielämää vastaavassa tilanteessa.

Tavast (2005, 5) toteaa, että keskustelu ja vuorovaikutus ovat keskeisiä menetelmiä reflektiivisessä ajattelussa. Tavast (2005, 5) jatkaa Ellisoniin (2008, 185) viitaten, että reflektiivisen oppimisen tärkein osa on yhteistyö, joka sallii että opettajat ryhtyvät reflektiiviseen keskusteluun opiskelijoidensa (vertaistensa) kanssa. Yhteisissä oppimistehtävissä kokemukset ja kulttuurit kohtaavat ja tulevat reflektiivisesti arvioitaviksi. Reflektion avulla nämä kokemukset voidaan muuttaa uudeksi tiedoksi ja käytännössä kokeilujen kautta testaten ne tuottavat uusia konkreettisia kokemuksia (Tavast 2005, 5, Harjuun & Kumpulaiseen 2009, 102–105 viitaten).

Tavast (2005, 6) toteaa myös Harjuun ja Kumpulaiseen (2009, 105) viitaten, että opettajan rooli opiskelijoiden ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukemisessa dialogisessa tilanteessa on panna prosessi alulle niin, että keskusteluun luodaan turvallinen ilmapiiri. Tarkoitus on saada sekä

ryhmän että opettajan omat kokemukset mahdollisimman luotettavasti esille. Opettajan tehtävä on sekä olla osa opiskelijaryhmässä muodostuvaa jännitettä että kiinnittää jaettuja kokemuksia käsiteltävään aiheeseen (Tavast 2005, 6, Harjuun & Kumpulaiseen 2009, 105 viitaten).

### 3 OPETUSSUUNNITELMIEN LAATIMINEN

Peltosen (2004, 83–84) mukaan tavoitteellisuus kuuluu opetukseen ja tällöin koulukohtaisten opetussuunnitelmien teko on jokaisen oppilaitoksen velvollisuus. Enenevässä määrin opiskelijat voivat osallistua opetussuunnitelmien kehittämiseen. Opetussuunnitelmien laatimisen ongelmana on, mitä niihin otetaan mukaan ja mitä ei, koska niitä joudutaan jatkuvasti muokkaamaan yhteiskunnan ja työelämän vaatimusten pohjalta. Muutoksia voi aiheuttaa opetuksen ja oppimisen teorioiden muutokset sekä opettajan roolin muuttuminen (Peltonen 2004, 83–84).

Kumpulaisen ym. (2010, 79) mukaan opetussuunnitelmaa laadittaessa on pohdittava onko se opetuksen ohjausväline vai opettajan työväline. Laadinnassa painottuvat valvonta ja kontrolli, testit ja mittaaminen, jos painotetaan ohjausvälineellisiä ominaisuuksia. Opettajan omaa pedagogiikkaa tukiessa ja opettajan työvälineenä opetussuunnitelmassa painottuu avoimen ja tilanteisen toiminnan edellytysten luominen. Parhaimmillaan opetussuunnitelma on tae laadusta ja kasvatuksellisesta tasa-arvosta ja opettaja saa välineet oppilaiden oppimisprosessien monipuoliseen ja joustavaan tukemiseen (Kumpulainen ym. 2010, 79).

Peltosen (2004, 84) mukaan opetussuunnitelmissa tulisi olla seuraavat filosofiset perusteet. Ihmisyys, johon kuuluvat tasavertaisuus, yhtäläiset mahdollisuudet, itsevastuullisuus ja moniarvoisuus. Yhteiskunnallisuus, joka sisältää monikulttuurisuuden, poliittiset vaikutusmahdollisuudet ja kommunikaatiosysteemit. Oppimiseen sisältyy tietoperusta, tutkimus, ammatillisuus, tarpeet ja monitieteisyys (Peltonen 2004, 84).

Opetuksen suunnittelu on siirretty oppilaitosten tasolle, johon valtakunnalliset perusteet antavat arvopohjan sekä laatu- ja sisältövaatimukset opintokokonaisuuksien suunnittelulle (Peltonen 2004, 85). Peltonen (2004, 85) on todennut Kansaseen (1985), Kangasniemeen (1989) ja Kariin (1994) viitaten, että opetussuunnitelmiin tulisi sisältyä seuraavat asiat: opetussuunnitelman ase-

ma hallinnollis-pedagogisena järjestelmänä, koulutuksen ja opetuksen perinteet, koulutuksen jatkuvuus ja yhteensopivuus, koulutuspoliittiset tavoitteet, oppiaineet ja tuntijako, koulun toiminnan ohjaus sekä arviointi (Peltonen 2004, 85).

#### JY:n terveystieteiden laitoksen metodiopintojen opetussuunnitelma

Taulukossa 1. on esitelty Liikuntatieteellisen tiedekunnan yhteisten metodiopintojen sisältö. Tässä työssä keskityn käsittelemään Terveystieteiden laitosta koskevan LTKY – perusmetodiopintojen sisältöä, ja erityisesti kurssin ”LTKY014” ajankohtaa suhteessa toisiin metodiopintoihin, sillä kyseisellä kurssilla opitaan menetelmät, joita opiskelijoiden odotetaan hyödyntävän kaikilla muilla kursseilla. LTKS –opinnot ovat syventäviä metodiopintoja, joista opiskelijat saavat valita joko kvalitatiivisten tai kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien syventämisen ja jotka on tarkoitus suorittaa perusmetodiopintojen jälkeen.

TAULUKKO 1. Liikuntatieteellisen tiedekunnan yhteiset metodiopinnot

	Metodiopinnot	Opintopisteet ja arviointi	Suosittelun ajoitus YO	Suosittelun ajoitus AMK	Suoritustapa
LTKY009*	Johdatus seminaarityön tekemiseen	-	-	-	
LTKY014	Tiedonhankintamenetelmät ja tieteellisen kirjoittamisen perusteet	2 op (Hyv/hyl)	1. syksy	1. syksy	Seminaarityön laatiminen
LTKY002	Tieteellisen toiminnan perusteet	3 op (Hyv/hyl)	2. syksy	1. syksy	8-10 s. essee
LTKY010	Tutkimusprosessi ja tutkimusasetelmat 1	3 op (Hyv/hyl)	2. syksy	1. syksy	Oppimistehtävä
LTKY011	Tutkimusprosessi ja tutkimusasetelmat 2	3 op (Hyv/hyl)	2. syksy	1. syksy	Kirjallisuuden suorittaminen
LTKY012	Tutkimusaineiston kvantitatiivinen analyysi	3 op (Hyv/hyl)	2. kevät	1. kevät	Luentotentti
LTKY013	Tutkimusaineiston kvalitatiivinen analyysi	2 op (Hyv/hyl)	2. syksy	1. syksy	kirjallinen tehtävä
LTKS002	Kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien syventäminen	5 op	-	-	
LTKS004	Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien syventäminen 1	3 op	-	-	
LTKS005	Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien syventäminen 2	4 op	-	-	
XKV0401*	Tieteellisen kirjoittamisen perusteet	-	-	-	
KTEY008	Epidemiologian perusteet	3 op (0-5)	3. syksy	1. syksy	Luento+kirjatentti
TILP350	SPSS –kurssi (syventävä, yhdessä LTKS002 kanssa)	2 op	-	-	
LYTA026*	Liikunnan yhteiskuntatieteiden metodiharjoitukset	-	-	-	

\* Eivät ole osa terveystieteiden laitoksen metodiopintoja.

Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas (2014) ei esitä yleismääritelmää metodiopintojen tavoitteille, vaan tavoitteet ovat kurssikohtaisia. LTKY –opintojen tavoitteina ovat mm.

- Tieteellisen kirjoittamisprosessin ja seminaarityön luomisen hallinta
- Opiskelija pystyy itsenäiseen tiedonhakuun
- Opiskelija ymmärtää erilaisten tieteenfilosofioiden perusteita ja vaikutuksia sekä pystyy pohtimaan kriittisesti tieteen mahdollisuuksia ja heikkouksia

- Opiskelija osaa kuvata keskeisimmät kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset tutkimusasetelmat sekä niistä saatavan tutkimusnäytön, sekä ymmärtää menetelmien erot
- Opiskelija osaa kuvata kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusprosessin vaiheet sekä osaa kuvata tutkimusetiikan periaatteet
- Osaa käsitellä sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa ja tiivistää niistä saatua informaatiota
  - Kvantitatiivinen: Osaa laskea yleisimmin käytettyjä tunnuslukuja ja osaa kuvata dataa tunnuslukujen, kuvaajien ja taulukoiden avulla, sekä osaa tehdä tilastollisia perustestejä
  - Kvalitatiivinen: Osaa soveltaa aineiston analyysin periaatteita ja osaa soveltaa aineiston analyysin prosessimaisuuden periaatteita

Kaiken kaikkiaan LTKY -metodiopintosarjan tavoitteet ovat hyvin linjassa keskenään ja osamistavoitteet sekä sisältö on kuvattu selkeästi. Opiskelijat suorittavat yhteensä 19 opintopistettä perusmetodiopinnoista (LTKY –sarja + KTEY008: Epidemiologian perusteet) sekä 7 opintopistettä valinnaisia syventäviä metodiopintoja (Joko LTKS002 + TILP350 tai LTKS004 + LTKS005). Yhteensä metodiopintojen kokonaisuus on siis 26 opintopistettä. Lähes jokaisen kurssin suoritustapa vaatii seminaari/harjoitustyön laatimisen tai kirja/yhdistetyn kirja ja luentotentin suorittamisen. Lisäksi lähes jokaisen kurssin suoritustapaan kuuluu aktiivinen osallistuminen luennoille ja mahdollisiin harjoituksiin sekä mahdollisten luentotehtävien suorittaminen. Kurssit arvioidaan hyväksyty/hylätty -periaatteen mukaisesti kaikissa perusmetodiopinnoissa, lukuun ottamatta epidemiologian perusteita (arviointi: 0-5).

Itä-Suomen yliopiston Terveystieteiden tiedekunnan opinto-oppaan (2014) mukaan heidän kaikille koulutussuuntauksille yhteisiin perusmetodiopintoihin (he eivät kutsu kyseisiä opintoja metodiopinnoiksi, ne löytyvät monitieteisten opintojen alaisina) kuuluu viisi kurssia (12 op). Opintokokonaisuus on 28 opintopistettä, joista 16 korvautuu aikaisemman tutkinnon perusteella. Kurssikokonaisuudesta löytyy mm. tilastotieteen johdantokurssi (5 op) sekä hoitotieteen tiedonhaku (1 op). Syventävistä, pääainekohtaisista opinnoista löytyvät eri opintokokonaisuuksien alaisina kursseja, jotka Jyväskylän yliopistossa ovat osa Terveystieteiden tiedekunnan metodiopinto-



ja. Hoitotieteen pääaineesta löytyy mm. kieli- ja viestintäopintojen alaisena ”tieteellinen kirjoittaminen hoitotieteen opiskelijoille” (1 op).

Tampereen yliopiston Terveystieteiden yksikön opinto-oppaassa (2014) todetaan, että heillä terveystieteiden yhteisiin opintoihin kuuluu 10 opintopisteen kokonaisuus nimellä ”tieteen tekemisen valmiudet”. Opinnot pitävät sisällään tiedonhankaintaidot (3 op), johdatuksen etiikkaan (4 op) ja tilastollisen tutkimuksen perusteet (3 op). Kyseisen kurssikokonaisuuden jälkeen on mahdollista suorittaa aineopinnoissa mm. tilastollisia ja laadullisia tutkimusmenetelmiä. Varsinaisesti kirjoittamiseen liittyvää kurssia en Tampereen yliopiston Terveystieteiden yksikön opintosuunnitelmasta löytänyt.

Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden laitoksella ”tieteellisyyttä” siis aletaan rakentaa ensimmäisen lukuvuoden syksystä alkaen. YO –pohjaisilla tasaisesti ripotellen tulevien lukuvuosien varrelle, AMK –pohjaisilla ensimmäisen syksyn ja kevään aikana. Tieteellisyydellä tarkoitetaan Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-oppaan (2014) mukaan, että opiskelija hallitsee laitoksen tieteelliset kirjoitusohjeet, pystyy itsenäiseen sekä kriittiseen tiedonhakuun, ymmärtää tieteenfilosofiset perusteet, osaa kuvata sekä määrällisen että laadullisen tutkimusprosessin vaiheet ja pystyy tekemään niihin liittyviä analyysejä ymmärtäen tunnuslukuja ja aineiston analyysiä ja osaa kuvata tutkimusetiikan perusteet. Tämän tieteellisen ymmärryksen opiskelijat osoittavat perusmetodiopintoihin liittyvien kurssien opintotehtävissä ja tenteissä, sekä tämän jälkeen kaikissa yliopistolle tekemissään opintotehtävissä.

#### **4 TIETEELLISISTÄ METODIOPINNOISTA SYKSYLLÄ 2014**

Taulukossa 1. on esitelty perusmetodiopintojen suositellut ajoitukset sekä YO- että AMK -pohjaisille opiskelijoille. Kurssien ajoitus vaihtelee koulutustaustasta riippuen huomattavasti. YO-pohjaisilla perusmetodiopinnot etenevät lukukausittain aina kolmannen lukuvuoden syksyyn asti, kun taas AMK – pohjaisilla on kaikki perusmetodiopinnot ensimmäisen lukuvuoden syksynä lukuun ottamatta kurssia LTKY012, joka on ensimmäisenä keväänä.

Kurssien aikataulutukseen liittyen huomionarvoista oli kurssin LTKY014 aikataulutus suhteessa kurssiin LTKY010. Tämä nousi esille opiskelijoilta itseltään tulleesta kirjallisesta palautteesta kurssilta LTKY014.

- *”Ajoitus kurssille voisi olla mielestämme eri; voisiko sen sijoittaa ennen LTKY010 kursseja”*
- *”Kurssin ajoitus voisi olla aikaisempi suhteessa muihin kursseihin”*
- *”Mielestämme ne (LTKY014 luennot ja demot) tulisi jatkossa sijoittaa jo heti lukukauden alkuun, jolloin niitä voisi hyödyntää paremmin muissakin kursseissa. Demoissa oppimiamme taitoja olisi tarvittu jo aikaisemmin, jolloin olisi säästyty alkuvaiheen tuskailuilta”*

Kurssi LTKY010 ensimmäinen luento pidettiin 10.9.2014 ja viimeinen 10.10.2014. Kurssin suoritustapa oli: aktiivinen osallistuminen luennoille, luentotehtävät ja oppimistehtävä. Kurssin LTKY014: Tiedonhankintamenetelmät ja tieteellisen kirjoittamisen perusteet, jossa opiskelijoille opetetaan tieteellisen kirjoittamisprosessin vaiheet ja itsenäinen tiedonhankinta, luennot pidettiin 9.9 - 18.9.2014, kirjastodemot olivat 16.9 - 19.9.2014 ja itse harjoitusedmot 14.10 – 28.10.2014. Harjoitusedmojen kuului alkuperäisen suunnitelman mukaan loppua 24.10.2014, mutta kurssin opettajan aikataulujen vuoksi sitä jouduttiin hieman siirtämään pidemmälle.

Taulukossa 2. on esitelty vuoden 2014 syksyllä LTKY014 ja LTKY010 kursseille osallistuneiden YO- ja AMK -pohjaisten opiskelijoiden aloitusvuodet. LTKY014 –kurssin suositeltu ajoitus sekä YO- että AMK –pohjaisille opiskelijoille on ensimmäisen opiskeluvuoden syksy. 2014 syksyllä kyseisen kurssin suoritti AMK -pohjaisista 16 ensimmäisen vuoden opiskelijaa, 12 toisen ja yksi kolmannen vuoden opiskelija. YO -pohjaiset etenivät suuremmassa määrin suositellun ajankohdan mukaan; kurssille osallistui 17 ensimmäisen vuoden opiskelijaa ja 1 toisen, kolmannen ja neljännen vuoden opiskelija. LTKY010 –kurssin suositeltu ajankohta AMK –pohjaisille on myös ensimmäisen opiskeluvuoden syksy. Syksyllä 2014, kyseisen kurssin aloitti ensimmäisen luvun vuoden opiskelijoista 16, toisen 11 ja kolmannen 2. Lisäksi yksi vuonna 2002 aloittanut opiskelija suoritti kurssin. YO –pohjaisilla LTKY010 –kurssin suositeltu ajankohta on toisen opiskeluvuoden syksynä. He näyttävät jälleen etenevä tarkemmin suositellun aloitusajankohdan mukaan;

ensimmäisen vuoden opiskelijoita kyseiselle kurssille osallistui 1, toisen 12, kolmannen 3, neljännen 3 ja viidennen 1.

TAULUKKO 2. Ylioppilas ja AMK –pohjaisten opiskelijoiden aloitusvuodet kursseilla LTKY014 ja LTKY010 syksyllä 2014.

Aloitusvuosi	LTKY014 - YO	LTKY010 - YO	LTKY014 - AMK	LTKY010 - AMK
2002	-	-	-	1
2010	-	1	-	-
2011	1	3	-	-
2012	1	3	1	2
2013	1	<b>12</b>	12	11
2014	<b>17</b>	1	<b>16</b>	<b>16</b>

Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-oppaassa ilmoitetut suositellut aloitusajankohdat on merkitty lihavoituna.

YO = Ylioppilas pohjaiset opiskelijat

AMK = Ammattikorkeakoulupohjaiset opiskelijat

Narikka ja Nurmi (2013, 95) toteavat, että yliopistolaissa on säädetty aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta opintojen korvaamisen muodossa. Päätösvalta hyväksilukemisesta on kullakin yliopistolla itsellään. Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden laitoksen perusmetodiopintoja koskevia korvautuvuushakemuksia (AHOT) ei tullut kursseista LTKY014 ja LTKY010 lainkaan syksyllä 2014.

Perusmetodiopintojen sijoitus opintojen alkuun on Yliopisto-opiskelun kannalta hyvin tärkeätä, mutta erityisesti niiden tarve nousee esille laajoja tehtäviä, kuten kandidaatin tutkielmaa ja pro gradu – tutkielmaa, tehdessä. AMK -pohjaisilla opiskelijoilla kandidaatin seminaarit ja tutkielman työstäminen alkavat suositellun aikataulun mukaisesti ensimmäisen lukuvuoden syksyllä ja sitä jatketaan ensimmäisen lukuvuoden keväällä. Valmiin työn ”odotettu” valmistumisaika on ensimmäisen lukuvuoden loppuun mennessä, sillä jo toisen lukuvuoden syksyllä AMK – pohjaisilla opiskelijoilla alkaa pro gradu -seminaarit ja – tutkielman työstäminen. YO – pohjaisilla kandidaatin seminaarit ja – tutkielman työstäminen alkaa kolmannen lukuvuoden syksyllä ja

jatkuu kolmannen lukuvuoden keväälle, jolloin työn odotetaan valmistuvan. Heidän pro gradu seminaari ja -tutkielman työstäminen alkaa neljännen (maisteriopinnot) lukuvuoden syksyllä.

#### Opiskelijoiden kokemuksia perusmetodiopinnoista syksyltä 2014

Opiskelijat itse tunnustivat perusmetodiopintojen tärkeyden yliopisto-opiskelun kannalta ja toisaalta myös opetettavan asian laajuuden suhteessa siihen käytettyyn aikaan. Opiskelijat tuovat ilmi kurssilta LTKY014 - Tiedonhankintamenetelmät ja tieteellisen kirjoittamisen perusteet mm. seuraavaa:

- *”Opeteltavaa asiaa oli kuitenkin aikaan nähden hieman liikaa, minkä takia moni asia jää oman opiskelun varaan. Demoissa opetettava asia oli siitä huolimatta mielenkiintoista ja hyödyllistä”*
- *”Opimme tärkeitä ryhmätyötaitoja, lähteiden kriittistä arviointia sekä noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja tieteellisen tekstin kirjoittamisen ohjeita”*
- *Aiheet olivat seminaaritöiden ja myöhemmin myös kandityön ja gradun kirjoittamista ajatellen erittäin hyödyllisiä ja opitut asiat tulivat heti käyttöön”*
- *”Toisaalta taas huomasimme, kuinka pintaraapaisuksi ammattikorkeakoulussa tiedonhaku ja raportoinnin ohjaus olivat jääneet”*
- *”Yo-pohjaiset ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet olisi hyvä sijoittaa eri kursseille”*

Opiskelijoiden antamaa avointa palautetta tukee myös samalta kurssilta kerätty likertasteikollinen palaute joka on esitetty taulukossa 3. Opiskelijoiden palautteesta tulee ilmi, että he pääasiassa olivat motivoituneita kurssin suorittamiseen ja että he kokivat opetetun asian tärkeäksi. Lähes yhtä mieltä kaikki olivat kurssin tuomasta hyödyistä suhteessa tuleviin yliopiston tehtäviin.

TAULUKKO 3. Opiskelijoilta saatu palaute kurssin LTKY014 sisällöstä (n = 46).

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Demojen ryhmäkoko oli sopiva?	0	2	3	8	32
Olin motivoitunut suorittamaan demoharjoitukset?	1	1	3	18	22
Koin opettavan asian tärkeäksi?	0	0	1	7	37
Koen, että pystyn hyödyntämään demoilta oppimiani asioita tulevaisuudessa niin yliopiston tehtävien kuin itsenäisen kirjoittamisen ja tiedonhaun saralla?	0	0	0	10	35
Minulla oli tarpeeksi aikaa harjoitustehtävien tekemiseen	0	3	2	16	24

Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden laitoksen perusmetodiopintoja kuvaava palaute perustuu tässä tehtävässä ainoastaan kurssista LTKY014 saatuun palautteeseen, mutta uskon että siitä saatu palaute on peilattavissa myös muihin laitoksemme metodiopintoihin. Kuten edellä esitetty, on laitoksemme perusmetodiopinnot hyvin tiukka ja tiivis paketti, jonka avulla tähdätään yhteen suurempaan oppimiskokemukseen.

## 5 POHDINTA

Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden laitoksen perusmetodiopinnot on rakennettu yhdeksi isoksi opintokokonaisuudeksi, joka on selkeästi esitetty liikuntatieteellisen tiedekunnan opintooppaassa, eikä niitä tarvitse etsiä useiden eri opintokokonaisuuksien alta. Metodiopinnot tulevat näin selkeästi esille isona kokonaisuutena, jotka ovat yhteydessä toisiinsa ja jotka muodostavat pohjan yliopisto-opiskelulle ja tehtävien tekemiselle. Suoritettava opintopistemäärä (26 op) on huomattavasti korkeampi kuin esimerkiksi Itä-Suomen yliopiston Terveystieteiden tiedekunnassa, jossa opintopistemäärä on kyllä 28, mutta niistä 16 hyväksiluetaan aikaisemman tutkinnon perusteella. Tampereen yliopiston Terveystieteiden yksikön ”tieteen tekemisen valmiudet” –

kokonaisuuteen puolestaan kuuluu 10 opintopistettä. Erona yliopistojen välillä on selkeästi, että Jyväskylässä vaaditaan koko laajan opintokokonaisuuden suorittaminen huolimatta aikaisemmista opinnoista. Kyseisten opintojen ilmaisu ja opiskelu isona pakettina vaikuttaa mielekkäämmältä vaihtoehdolta kuin esimerkiksi Itä-Suomen yliopiston ja Tampereen yliopiston tapa, jossa kyseisiä opintoja ei ole rakennettu yhteneväiseksi paketiksi, vaan niitä on ripoteltu laajemmin muiden opintokokonaisuuksien keskelle. Sekä Itä-Suomen että Tampereen yliopiston ”metodeihin” liittyvät opintokokonaisuudet ovat siis varmasti pistemääränä paljon korkeammat kuin opinto-opas antaa niin sanotuista ”perusmetodiopinnoista” olettaa. Tässä tehtävässä ei puututtu tarkemmin itse opintojen sisältöön eikä sisältöjä verrattu keskenään eri yliopistojen kesken, joten todellisesta opintojen rakenteesta metodiopintojen suhteen ei pysty vetämään johtopäätöksiä. Ajatellen tieteellisyyttä ja tieteellisyyden kehittymistä ja kyseisen ajatusmaailman luomista yliopisto-opiskelijalle, mielestäni ajatusmalli perusmetodiopinnoista Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa on rakennettu erittäin hyvin ja johdonmukaisesti. Kurssien sisällöt tukevat toisiaan ja ne on selkeästi ilmaistu.

Yksi osatekijä Jyväskylän laajaan perusmetodiopintojen kokonaisuuteen on myös varmasti se, että Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden tiedekunnassa alkaa vuosittain myös opiskella YO-pohjaisia opiskelijoita, joilla todennäköisesti ei ole aikaisemman koulutuksen tuomaa kokemusta metodiopintoihin liittyen. Lisäksi fakta, että niin eri yliopistoilla, yliopistojen laitoksilla, ammattikorkeakouluilla kuin myös julkaisevilla lehdillä on aina omanlaisensa kirjoitusohjeet mm. tekstin asetusten ja viittausten suhteen, korostaa perusmetodiopintojen tärkeyttä. Tällä perusteella tieteellisen kirjoittamisen kuin myös tiedonhankinnan peruskurssit tulisi olla aina osa opintoja opintojen alkuvaiheessa, joita ei pysty korvaamaan. Ainoastaan tällä tavalla pystytään varmistamaan siitä, että opiskelijat oppivat tietyn instituution vaatimat ohjeet tieteellisen tekstin tuottamista ajatellen. Syksyllä 2014 ei tullut yhtään perusmetodiopintoja koskevia korvaavuushakemuksia (AHOT) kursseilta LTKY014 ja LTKY010, joka saattaa kertoa siitä, että opiskelijat myös itse ymmärtävät kyseisten kurssien tärkeyden yliopisto-opiskelua ajatellen.

Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden laitoksella aloittaa siis vuosittain opiskelijoita, joiden koulutustausta on pääasiassa joko ammattikorkeakoulusta tai lukiosta (ylioppilas). AMK-pohjaisten opiskelijoiden maisteriksi valmistumisen tavoiteaika on kolme vuotta ja YO-

pohjaisten viisi vuotta. Tämä asettaa suuria haasteita perusmetodiopetuksen aikataulutukseen, koska aikaisemmasta opintotaustasta riippumatta kaikki käyvät läpi samat perusmetodiopinnot. YO –pohjaisilla kyseisten opintojen rakenne on varsin joustavasti tehty, ne etenevät ripoteltuna aina kolmannen lukuvuoden syksyllä. AMK –pohjaisilla puolestaan kaikki perusmetodiopinnot ovat yhtä kurssia lukuun ottamatta ensimmäisen lukuvuoden syksynä. YO –pohjaisten rauhallista perusmetodiopintojen suorittamista tukee kandiseminaarien ja –työn aloitusaika, joka on kolmannen lukuvuoden syksyllä. AMK –pohjaiset puolestaan aloittavat kandiseminaarit ja –työn heti ensimmäisen lukuvuoden syksynä ja kandin odotetaan olevan valmis ensimmäisen lukuvuoden keväänä. Perusmetodiopintojen suorittamisella on siis suhteellisen kova kiire, jotta tieteellinen ajatusmaailma ja tieteellisen toiminnan perusteet ovat ehtineet iskostua opiskelijoihin kandidityön tekemistä varten. Toki AMK –pohjaisilla on jo jonkinlaiset taidot ja taustat esim. tieteellistä tiedonhakua ja kirjoittamista ajatellen, mutta nekin vaihtelevat hyvin paljon opiskelijoiden kesken. Osalla heistä asiat saattavat olla hyvinkin tuoreessa muistissa, mutta osalla AMK-opinnoista voi olla jo hyvin pitkä aika, eikä kyseisiin asioihin ole välttämättä aikaisemmassa opetuksessa keskitytty. Tämä luo haasteelliseksi ajatuksen, että kaikilla AMK-pohjaisilla opiskelijoilla olisi tarvittavat taustatiedot ja taidot perusmetodiopintojen sujuvaan suorittamiseen ja näin korostaa entisestään kiirettä uuden oppimisessa suhteessa kandidityön aloittamiseen.

Opiskelijoiden palautteesta tuli ilmi lievä turhautuneisuus kirjoitusohjeiden vaihteluun eri koulutuslaitosten välillä. AMK –pohjaiset opiskelijat ehdottivat, että esim. kurssilla LTKY014 olisi omat ryhmät sekä YO- että AMK –pohjaisille opiskelijoille. Palaute on mielestäni hyvin aiheellinen, sillä osa YO –pohjaisista puolestaan toivoivat lisää lähiopetustunteja liittyen tiedonhankintamenetelmiin ja tieteelliseen kirjoittamiseen. Ehkä suurimpana ongelmana tässä on kuitenkin resurssi- ja aikataulupulat, koska opetuksen määrä näin periaatteessa tuplaantuisi. Myöskään jako YO- ja AMK –pohjaisiin ei välttämättä toimi, sillä emme pysty olettamaan pelkän AMK tai YO –taustan pohjalta, että mitkä opiskelijoiden todelliset tiedot ja taidot ovat. Moni AMK –pohjainen opiskelija saattaa olla hyvin lähellä samaa tieto ja taitotasoa kuin YO –pohjainen opiskelija. Eli tämä tarkoittaisi sitä, että jos opiskelijoita haluttaisiin jaotella ryhmiin, se pitäisi tehdä tieto- ja taitotason perusteella, mikä puolestaan vaatisi niiden kartuttamista ennen kurssin alkua. Metodiopintojemme aikataulu on myös jo valmiiksi tällä hetkellä hyvin tiukka, joten kurssien laajentaminen ei varmasti ole ensisijaisesti vaihtoehtona.

AMK -pohjaisten opiskelijoiden ”kiire” metodiopintojen suorittamisen osalta heijastuu myös kandidityön kuin myös pro gradu -tutkielman suorittamiseen. Heille tulee kiire valita kandiditutkielman aihe, ilman että he pääsevät suuremmin pohtimaan mikä olisi heille mieluisa metodologia työn taustalla. He eivät välttämättä ehdi kokea laadullisen ja määrällisen tutkimuksen peruskursseja ja tehdä valintoja niihin perustuen. Näin ollen kandin (ja sen kautta mahdollisesti myös pro gradu –tutkielman) aiheen valinta saattaa tapahtua nopeasti vain jonkun ehdotetun aiheen perusteella, ilman tarkempaa syventymistä kyseisen aiheen metodologiaan. Edelleen asiaan liittyen on tärkeä huomio, että AMK –taustastaan riippumatta, kyseiset asiat eivät välttämättä ole kovin selviä kaikille opiskelijoille. Kandia pystyy hakemaan hyväksiluetuksi AMK:n opinnäytetyön perusteella ja osittain tämä voi tapahtua pelkästään jo sen takia, että opiskelijat saisivat lisää aikaa ja ”helpotusta” muiden opintojen suorittamiseen. Ongelmaksi hyväksiluettu kandi muodostuu kuitenkin siinä vaiheessa, kun pro gradu –tutkielma pitäisi aloittaa, eikä kandin vaatimaa kirjallisuuskatsausta aiheeseen liittyen ole tehty. Toisaalta, koulutuksen järjestäjän kannalta kiireellinen aikataulu on ”pakko”, jotta kolmevuotinen aikataulu, joka maisteriksi valmistumiseksi on luotu, toteutuisi. YO –pohjaisilla opiskelijoilla aikataulu on siis tässäkin mielessä hyvin järkevä ja toteutumiskelpoinen.

Taulukossa 2. käsiteltiin AMK- ja YO- pohjaisten opiskelijoiden aloitusvuosia suhteessa syksyllä 2014 suoritettuihin LTKY014 ja LTKY010 kursseihin. LTKY014 –kurssin tärkeys ensimmäisen lukukauden opintoina nousee sen sisällöstä (tiedonhaku ja tieteellinen kirjoittaminen liikuntatieteellisen tiedekunnan kirjoitusohjeiden mukaisesti), jonka oppien avulla opiskelijoiden odotetaan suorittavan kaikki opinnot jatkossa Jyväskylän yliopistossa. Taulukon perusteella huomataan, että YO –pohjaisilla opiskelijoilla suositeltu aikataulu näyttäisi pääasiassa toteutuvan molemmilla kursseilla. LTKY014 kurssilla on lähes kaikki juuri aloittaneita opiskelijoita ja LTKY010 kurssilla toista opiskeluvuottaan suorittavia. Ongelmaksi muodostuvatkin AMK -pohjaiset opiskelijat, jotka ovat mahdollisesti opintojen kiireen takia siirtäneet kurssin toisen opiskeluvuoden syksylle. Kuten taulukosta 2. voi huomata, on kursseille LTKY014 ja LTKY010 osallistunut lähes yhtä monta toisen kuin ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Ongelmana on se, että jos LTKY014 –kurssin tarkoitus on opettaa opiskelijoille yllä mainitut asiat, niin ovat he jo auttamatta myöhässä niiden suhteen ajatellen muita tehtäviä yliopistossa, kuten esimerkiksi kandia, jonka on tarkoitus olla valmiina ensimmäisen lukuvuoden keväänä. Näin ollen opiskelijoilla,



jotka suorittavat kyseisen kurssin toisena opiskeluvuotenaan, ei välttämättä ole valmiuksia tehdä laadukasta tiedonhakua eivätkä he välttämättä osaa kirjoittaa töitään tiedekunnan vaatimien kirjoitusohjeiden mukaisesti. Opiskelijoille tulisi siis painottaa (taustastaan riippumatta) kyseisen kurssin tärkeyttä lähestulkoon ensimmäisinä opintoina mitä he yliopistossa suorittavat. Esimerkiksi tutorit voisivat nostaa tätä asiaa esille, kun heiltä opiskelijat usein kysyvät mitä kurseja kannattaisi aluksi valita. Myös opetushenkilökunta voisi olla hereillä kyseisen asian suhteen, ja esimerkiksi opiskelijoiden alkuinfoissa painottaa kyseisen kurssin tärkeyttä tieteellisen opiskelupohjan luomisena opinnoille. Opinto-oppaassa voisi myös olla korostettuna perusmetodiopintojen tärkeys opintojen alkuvaiheessa, esimerkiksi jonkinlaisen yleiskuvauksen avulla. Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-oppaan (2014, 30) metodiopintoja kuvaavassa taulukossa on lisäksi kurssi XKVL004: terveystieteiden tutkimusviestintä, joka ei kuulu esimerkiksi fysioterapian koulutusohjelmaan ollenkaan (on osa gerontologian, liikuntalääketieteen ja terveyskasvatuksen viestintä ja kieliopintoja, mutta ei kuulu perusmetodologiaopintoihin) ja sieltä puuttuu KTEY008 epidemiologian perusteet, joka on taas osa kaikkien Terveystieteiden laitoksen pääaineiden metodiopintoja. Opiskelujen aloitusvuoteen liittyvien ongelmien lisäksi syksyllä 2014 muodostui ongelmaksi kurssien LTKY010 ja LTKY014 osittainen päällekkäisyys, joka tuli vahvasti ilmi opiskelijoilta saadusta palautteesta kurssilta LTKY014.

Kurssien aikataulutusten päällekkäisyydessä syksyllä 2014 oli kyse huonosta ajoituksesta LTKY010 ja LTKY014 -kurssien osalta. Tämä johtui siitä, että syyslukukauden ohjelmaan lisättiin LTKY013-kurssi, jonka alkuperäinen suoritusajankohta piti olla keväällä 2015. Tämä aiheutti sen että AMK – pohjaisilla opiskelijoilla oli samana syksynä kaikki perusmetodiopinnot (LTKY002, LTKY014, LTKY010, LTKY011) lukuun ottamatta kurssia LTKY012. Tiukentuneen aikataulun takia kurssi LTKY010 ajoitettiin huomattavan paljon aikaisemmaksi kuin yleensä. Myös kurssin LTKY014 opettajan aikataulujen takia harjoitusdemot olivat hieman tavallista myöhemmässä. Näin ollen kaikki AMK - pohjaiset opiskelijat, jotka etenivät suositusaikataulusa, joutuivat tekemään LTKY010-kurssin oppimistehtävän ennen kurssin LTKY014 päättymistä. Ohjeet kirjallisten töiden tekemiseen LTKY014-kurssilla (luennot ja kirjaston demot) oli kyllä saatu jo 19.9. mennessä, mutta käytännön tiedonhankinta ja kirjoittamisharjoituksia ei vielä ollut ehditty tehdä.

Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden laitoksen opiskelijat ymmärtävät itse perusmetodiopintojen tärkeyden. Heidän palautteistaan tulee ilmi, kuinka kurssit sisältävät hyödyllistä tietoa jonka omaksuminen helpottaa ja antaa ohjeistuksen tieteelliselle toiminnalle ja kirjoittamiselle yliopistossamme. Palautteen lisäksi tätä voi perustella sillä, etteivät opiskelijat edes yritä saada kyseisiä kursseja hyväksiluetuiksi. Yliopiston tieteellinen status vaatii opiskelijoita perehtymään aiheeseen ja työskentelemään yliopiston vaatimien tieteellisten kriteereiden perusteella. Vaikka opiskelijoilla saattaisikin olla jokseenkin vahva tieteellinen tausta ammattikorkeakoulusta, he tuntuvat ymmärtävän yliopiston asettamat vaatimukset tieteelliselle toiminnalle. Erityisesti opiskelijat nostivat esille perusmetodiopintojen tärkeyden ”isoja” töitä, eli kandidaatin ja pro gradu -tutkielmaa tehdessä tai niitä aloittaessa.

Ammattikorkeakoulupohjaiset opiskelijat ovat siis suuren kuormituksen alaisina ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä, jolloin heidän odotetaan suorittavan kaikki perusmetodiopinnot yhtä kurssia lukuun ottamatta. Syynä tähän on kolmivuotinen opetussuunnitelma ja sen johdosta ”kiire” saada kandidaatin tutkielma valmiiksi ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. AMK –pohjaiset opiskelijat pyrkivät kompensoimaan tätä kiirettä siirtämällä mahdollisesti tärkeitä perusmetodiopintoja toisen lukuvuoden syksylle tai esimerkiksi hyväksilukemalla ammattikorkeakoulun opinnäytetyön kandidaatin tutkielmana. Molemmat näistä johtaa todennäköisesti tilanteeseen, jossa muut opinnot voivat kärsiä. Ylioppilastaustaisten viisivuotisessa opetussuunnitelmassa metodiopinnot on ripoteltu tasaisesti opintojen varrelle ja näin he myös suorittavat kyseiset opinnot pääosin suunnitellun ajoituksen mukaisesti.

Haastattelin pedagogisten opintojeni Opiskelija-analyysi –tehtävässä nyt toista lukuvuotta Terveyskasvatusta opiskelevaa AMK -pohjaista opiskelijaa. Haastattelusta tuli ilmi, että yliopiston opetushenkilökunnalta kysyessä opintojen ajoittamisesta on sanottu, ettei kaikkia perusmetodologian kursseja tarvitse käydä samaan aikaan. Käytännössä AMK –pohjaisilla opiskelijoilla se vaatii sitä, koska keväällä ei järjestetä kyseisiä kursseja (mahdollisesti lukuun ottamatta avointa yliopistoa), joten seuraava mahdollisuus on vuoden päästä, jolloin pitäisi jo suorittaa syventäviä opintoja. Toisin sanoen mielestäni tämänkaltaisen ohjeistuksen kanssa tulisi olla hyvin varovainen, sillä uudet opiskelijat eivät välttämättä itse tiedä mitkä kurssit ovat opintojen alussa tärkeitä. Opetushenkilökunnan tulee myös ymmärtää opintojen sisältöjen (yksittäisten kurssien) tärkeys

tämänkaltaisia lausuntoja antaessa. Uudet opiskelijat voivat siirtää tärkeitä kursseja esim. opetushenkilökunnan, tutoreiden ja vanhempien opiskelijoiden puheiden perusteella, koska kurssin voi periaatteessa ”helposti” suorittaa myös seuraavana syksynä. Eli ajatusmaailman pohjalla saattaa olla idea ”helposta” kurssista jonka voi suorittaa myöhemminkin. Opetushenkilökunnan, tutoreiden ja vanhempien opiskelijoiden tulisikin päinvastoin puhua ”tärkeistä” kursseista, jotka ehdottomasti tulisi suorittaa opintojen alkuvaiheessa niin, ettei niiden siirtämisestä aiheutuisi suurempia ongelmia uusille opiskelijoille, jotka eivät itse osaa ajatella asiaa niin. Eli huolimatta opintotaustasta, tiettyjen kurssien, kuten LTKY014 merkitystä tulisi korostaa opintojen alussa. LTKY014 –kurssin tulisi myös olla ensimmäisiä kursseja joita opiskelijat suorittavat yliopistossa, sillä se antaa valmiudet ja ohjeistuksen yliopiston tieteelliseen tiedonhakuun ja kirjoitusohjeiden käyttöön. Perusmetodiopintoja tulisi myös pohtia siten, että pystyisikö niitä AMK –pohjaisten opetussuunnitelmassa niitä hajauttamaan ensimmäiselle lukuvuodelle ilman, että kandidaatin tutkielman tekeminen häiriintyisi. Kuten tämä tehtävä on osoittanut, on perusmetodiopintojen opetussuunnitelman tekeminen hyvin haasteellista, kun opiskelijat liikkuvat hyvin eri aikatauluissa, heidän aikaisemmat tietonsa ja taitonsa vaihtelevat paljon ja he eivät välttämättä saa tarvittavaa tietoa, mitkä kurssit ovat erityisen tärkeitä missäkin vaiheessa.

## **6 PÄÄTELMÄT**

Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksen perusmetodiopinnot ovat tärkeä laaja opintokokonaisuus, joiden avulla opiskelijat oppivat tieteellisen kirjoittamisen ja tiedonhaun perusteet. AMK – pohjaisilla opiskelijoilla ne on kuitenkin yhtä kurssia lukuun ottamatta kaikki ensimmäisen kevään aikana. Tämä voi johtaa tilanteeseen, jossa opiskelijat siirtävät opintojaan seuraavalle lukuvuodelle ymmärtämättä tiettyjen kurssien tärkeyttä opintojen alkuvaiheessa. Lisäksi kandidaatin tutkielman suorittamisen tärkeyttä pro gradu – tutkielman tukemiseksi ei tunnisteta ja se saatetaan hyväksilukea pelkästään helpottamaan ensimmäisen lukuvuoden kiirettä opintojen kanssa.

Tiedonhankintamenetelmien ja tieteellisen kirjoittamisen tärkeyttä ensimmäisen lukuvuoden ensimmäisinä opintoina tulisi siis korostaa niin opetushenkilökunnan, tutoreiden ja opinto-

oppaan puolesta, sillä ne ovat perusta yliopisto-opinnoille. Syksyllä 2014 kyseisellä kurssilla oli lähes yhtä monta toisen kuin ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Lisäksi opintosuunnitelmaa tehdessä tulisi varmistaa, että tiedonhankintamenetelmien ja tieteellisen kirjoittamisen kurssi on ensimmäinen opintokokonaisuus jonka uudet opiskelijat suorittavat opintojen alussa. Näin vältetään tilanteilta, joissa opiskelijat ovat suorittaneet jo kurssitehtäviä ilman että he tuntevat laitoksen kirjoitusohjeita eivätkä osaa suorittaa tieteellistä tiedonhankintaa. Lisäksi perusmetodiopintojen hajauttamista koko ensimmäiselle lukuvuodelle voisi harkita AMK –pohjaisten opiskelijoiden opetussuunnitelmassa, sillä tällä hetkellä kaikki kurssit ovat yhtä lukuun ottamatta ensimmäisen lukuvuoden syksynä. Tämä voi johtaa kiireen takia kurssien siirtämiseen seuraavalle lukuvuodelle ilman, että opiskelijat tunnistavat opintojensa kannalta tärkeitä kursseja.

## LÄHTEET

Itä-Suomen yliopiston Terveystieteiden laitoksen opinto-opas. 2014. Itä-Suomen yliopisto, Terveystieteiden laitoksen opinto opas 2014-2015. Grano, Kuopio.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osaavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.

Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 302.

Lahtinen, A & Toom, A. 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. 1. painos. Helsinki: WSOYpro Oy, 33-44

Liikuntatieteellinen tiedekunta. S.a. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta. Viitattu 12.2.2015. <https://www.jyu.fi/sport>

Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas. 2014. Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014 – 2017. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.

Narikka, J & Nurmi, E. 2013. Uudet yliopistot ja uudistuvat ammattikorkeakoulut. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda.

Peltonen, H. 2004. Kasvattajana sosiaali- ja terveysalan ammateissa. Helsinki: Tammi.

Sakari, R. 2014. Terveystieteiden laitoksen henkilökunnan kokousmuistio.

Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. 3.painos. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Tampereen yliopiston Terveystieteiden yksikön opinto-opas. 2014. Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikön opinto-opas 2012-2015.

Tavast, M. 2010. Reflektiivinen ajattelu, opettamisen luova tehokeino. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu tutkielma. Viitattu 8.12.2014.  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81840/gradu04490.pdf?sequence=1>

Terveystieteiden laitos. S.a. Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitos. Laitoksen esittely. Viitattu 12.2.2015. <https://www.jyu.fi/sport/laitokset/terveys/esittely>

Tiuraniemi, J. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. 2002. Teoksessa: P. Niemi & E. Keskinen. Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, Turku, 165-195.

## **6. OPETUSSUUNNITELMAN TAVOITTEET TUKEMASSA OPPI- MISTA KLIINISESSÄ HARJOITTELUSSA**

*Linnéa von Hedenberg & Kati Hellsten*

### **JOHDANTO**

Fysioterapiakoulutus ja sen toteuttaminen ovat ajankohtaisia keskustelunaiheita. Suomen fysioterapialiitto käynnisti vuonna 2013 hankkeen yhdessä ammattikorkeakoulujen, Jyväskylän Yliopiston ja työelämän kanssa selvittääkseen, mitä fysioterapian ydinosaaminen on (Partia 2014). Samalla Opetus- ja kulttuuriministeriö aloitti tutkimuksen yhteistyössä ammattikorkeakoulujen ja Jyväskylän Yliopiston kanssa, tavoitteena selvittää kuntoutusalojen omaa ja yhteistä osaamista (Opetus ja kulttuuriministeriö). Fysioterapiakoulutus kattaa suuren osan koko kuntoutuksen koulutuksesta ja sen vuoksi koulutuksen laatuun ja toteutumiseen kannattaa kiinnittää huomiota.

Tämän työn tarkoituksena on tarkastella fysioterapiakoulutuksen kliinistä harjoittelua ja sen tavoitteiden asettelua. Kliinisen harjoittelun tavoitteissa on ammattikorkeakoulusta riippuen eroja, koska opintosuunnitelmallisesti vastuu on kaikilla ammattikorkeakouluilla itsellään. Kliininen harjoittelu on oppimista aidossa työelämän oppimisympäristössä, jossa opiskelijat harjoittelevat ammatillisia taitojaan ja heidän ohjaajanaan toimii harjoitteluorganisaatioon kuuluva fysioterapeutti, jossa toteutuu noviisi ja ekspertti asetelma. Kliinistä harjoittelua pidetään erittäin tärkeänä fysioterapiakoulutuksessa ammatillisen kasvun näkökulmasta.

Pääkaupunkiseudulla on kolme fysioterapeutteja kouluttavaa ammattikorkeakoulua; Metropolia, Laurea ja Arcada ja kouluilla on vaikeuksia saada riittävä määrä harjoittelupaikkoja opiskelijoilleen. Tämä ilmiö on asettanut haasteita harjoittelujaksosten oppimiskuvausten laatimiselle. Jos harjoittelupaikkojen toimiala ei pysty vastaamaan harjoittelujaksolle asetettuihin tavoitteisiin ja sisältöihin, eivät harjoittelujaksolla olevien opiskelijoidenkaan tavoitteet voi täytyä. Syventävän työmme tavoitteena on tehdä kehitysehdotus kliinisen harjoittelun tavoitteista ensimmäiselle ja

toiselle kliinisen harjoittelun jaksolle Arcadan fysioterapian koulutusohjelmaan. Tarkoituksena on tarkastella Arcadan nykyisiä oppimiskuvauksia sekä vertailla niitä Metropolian ja Laurean oppimiskuvauksiin sekä peilata niitä tehtyihin tutkimuksiin. Teettämällä kyselytutkimuksen Arcadan fysioterapiaopiskelijoille, otamme mukaan opiskelijoiden näkökulman oppimiskuvausten ja tavoitteiden laatimisessa.

## **2 KLIININEN HARJOITTELU FYSIOTERAPIAOPINNOISSA**

Kliinisessä harjoittelussa opiskelija pääsee osallistumaan ammatilliseen yhteisöön, jossa hän oppii ammattiin liittyviä normeja, arvoja, sääntöjä ja pääsee harjoittelemaan käytännön taitoja huomioon ottaen ammatin teoreettisen perustan. Tämän lisäksi kliinisen harjoittelujakson aikana alkaa opiskelijoiden ammatti-identiteetin ja ammatillisen osaamisen rakentuminen. Kliininen harjoittelu on tärkeää ammatillisessa koulutuksessa, se on oppimisympäristö, jossa syvempi ymmärrys fysioterapiaan voi kehittyä käytännön harjoittelun myötä (Laitinen-Väänänen 2008). Asiantuntijuuden nähdään rakentuvan teoreettisen tiedon, käytännön taitojen sekä itsearviointitaitojen yhdistyessä (Collin & Tynjälä 2003).

Opetushallitus (2015) antaa eri koulutusmuotoja ja -aloja sekä tutkintoja varten opetussuunnitelman perusteita koskevan määräyksen, jolla velvoitetaan koulutuksen järjestäjä sisällyttämään opetussuunnitelmaan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Määräyksellä varmistetaan koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksellisen yhtenäisyyden, laadun ja oikeusturvan toteutuminen. Käytännön harjoittelun minimi opintopistemäärä on 75 op, josta vähintään 45 opintopistettä tulee toteutua ammattiin kehittävänä harjoitteluna erilaisissa palvelujärjestelmissä. Opintopisteiden jakautumisesta päättävät kuitenkin oppilaitokset itse, minkä vuoksi kliininen harjoittelu ei toteudu yhtenäisesti kansallisessa fysioterapiakoulutuksessa (Opetusministeriö 2006, 30). Fysioterapiakoulutusta järjestetään yhteensä 15 oppilaitoksessa Suomessa (Suomen fysioterapeutit ry 2015). Näiden oppilaitosten opetussuunnitelmissa työelämän harjoittelu on jaettu fysioterapiakoulutuksessa neljään tai viiteen harjoittelujaksoon. Harjoittelujaksojen luokitteluissa on selkeitä eroja. Ensimmäinen luokittelutapa on numeraalisesti I-IV tai I-V. Toinen tapa on luokittelu teemojen perusteella esim. asiakkaan kohtaaminen ja ohjaaminen, terapiamenetel-

mien soveltaminen, terapiatoiminnan kehittäminen. Kolmas tapa on luokittelu asiakasryhmän mukaan esim. lapset & nuoret, aikuiset ja ikääntyneet. Neljäs tapa luokitella harjoittelua on harjoitteluorganisaation mukaan esim. terveyskeskus, sairaala ja kuntoutusalan organisaatio. Viides tapa luokitella harjoittelujaksoja on potilasryhmän mukaan esim. tuki- ja liikuntaelämästä, akuuttisesti sairast, sisätauti / hengitys- ja verenkierto ja neurologia. Yhteistä opetussuunnitelmissa on, että viimeinen harjoittelujakso luokitellaan syventäväksi harjoitteluksi.

## 2.1 Fysioterapialiiton suositukset kliiniselle harjoittelulle

Fysioterapialiitto on laatinut suosituksen työelämässä tapahtuvalla ohjatulle harjoittelulle vuonna 2010. Tarve valtakunnalliselle suositukselle nousi kun huomattiin, että ammattitaitoa edistävä harjoittelu ei ole yhtenäistä johtuen oppilaitosten erilaisista käytänteistä ja tutkimus- ja kehittämistoiminnasta. Suosituksen tavoitteena on tukea opiskelijan oppimisprosessia sekä ammatillista kehittymistä. Suositus selkiyttää oppilaitoksen, opiskelijan ja työelämän rooleja harjoittelujakson aikana. Lisäksi suosituksella pyritään nostamaan esiin opettajien tarve kiinteään työelämäyhteistyöhön sekä kliinisen osaamisen vahvistamiseen, nähdäkseen fysioterapeuttien laajat ja monipuoliset työllistymismahdollisuudet tulevaisuudessa (Suomen fysioterapialiitto 2010).

Ennen työelämän harjoittelujaksolle siirtymistä on oppilaitoksen vastuulla varmistaa, että opiskelijoilla on harjoittelujaksolle tarvittava osaaminen. Osaamiseen kuuluu yleiset ja ammattispesifit kompetenssit, harjoittelujaksoon liittyvä teoriatausta, henkilökohtainen opintosuunnitelma, potilaan ja terveydenhuoltoon liittyvien lakien tiedostaminen ja ensiaputaidot (EA1). Lisäksi harjoittelun arvioinnin kriteerit tulisi opettajan lisäksi olla tiedossa opiskelijalla ja ohjaavalla fysioterapeutilla (Suomen fysioterapialiitto 2010).

Fysioterapialiiton suosituksen (2010) mukaan opiskelijan roolin kuuluu kaikilla harjoittelujaksoilla reflektiivinen oppiminen, teorian ja käytännötiedon yhdistäminen asiakastilanteissa, oppimistavoitteiden ja asiakastavoitteiden tarkentaminen, työajansuunnittelu ja kirjaaminen sekä perehtyminen kuntoutus/terapiakäytäntöihin. Oppilaitoksen rooli on tukea opiskelijaa itseohjautuvaan oppimiseen sekä eettiseen osaamiseen. Jotta opiskelija kasvaa sisään työntekijyyteen vaaditaan häneltä ammattispesifien kompetenssien hallitsemista, palveluosaamista joka sisältää mm.



moniammatillisen työskentelyn taidot sekä yrittäjäyys- että asiakkuusosaamista ja tieteelliseen näyttöön perustuvan fysioterapian toteuttaminen (Suomen fysioterapialiitto 2010).

## 2.2 Harjoittelupaikat

Fysioterapialiiton suosituksen (2010) mukaan kliiniset harjoittelupaikat hankkii oppilaitoksen yhdys-opettaja keskustelemalla työelämän yhdyshenkilöiden kanssa tai opiskelija itse käyttäen esimerkiksi Job-Step palvelua. Harjoittelupaikoiksi soveltuvat sekä perusterveydenhuollon että erikoissairaanhoidon terveystilat ja sairaalat, yksityiset terveydenhuoltojärjestelmät, kolmas sektori, AMK-oppimiskeskukset sekä projektit ja hankkeet. Tarkempaa suositusta harjoittelupaikoista ei ole, eikä mikään edellä mainituista harjoittelupaikoista ole pakollinen kaikille opiskelijoille. Fysioterapialiitto jakaa työelämässä toteutuvan harjoittelun kolmeen teemaan jotka ovat; työelämän perustaidot/työelämään perehtyminen, työntekijän kasvu ja ammatillinen kasvu/asiantuntijuuteen kasvaminen.

Mc Mahon ym. (2014) tuo esiin fysioterapiaopiskelijoiden tarpeen harjoitella perusterveydenhuollossa. Fysioterapiaopiskelijoiden harjoittelupaikat ovat usein erikoissairaanhoidon puolella suurissa yliopistollisissa sairaaloissa. Perusterveydenhuollossa on kuitenkin laajat työllistymismahdollisuudet fysioterapeuteille minkä vuoksi suositellaan että kaikkien tulisi harjoitella näissä ympäristöissä jo opiskeluaikana. Perusterveydenhuollossa työskentelevät tarvitsevat yleisten fysioterapiakompetenssien lisäksi osaamista mielenterveyspuolella, kroonisen kivun alueella sekä terveyden edistämisen alueella (Mc Mahon ym. 2014).

Sosiaali - ja terveystieteiden strategiana on sosiaalisesti kestävä Suomi 2020, jossa strategisena tavoitteena on, että terveys ja hyvinvointi olisivat osa kaikkea päätöksentekoa. Terveiden ja toimintakyvyn sekä sosiaalisten ongelmien ehkäisyyn pyritään investoimaan ja painopistettä pyritään siirtämään sairauden hoidosta hyvinvoinnin edistämiseen (Sosiaali -ja terveysministeriö 2010, 6). Sekä Lindquist ym. (2010) että Öhman ym. (2005) kokevat että terveydenhuollon fokuksen siirto terveydenhoidosta terveyden edistämiseen tulee vaikuttamaan fysioterapeutin ja asiakkaan perinteiseen potilassuhteeseen. Lindquist ym. (2010) mukaan elämänhallinta ja elä-

mäntäpamuutokset tulevat olemaan keskeisessä roolissa terveyden edistämässä ja koulutuksen tehtävänä on katsoa että valmistuvilla opiskelijoilla ovat tarpeelliset taidot kyseisten asioiden ohjaamiseen ja käsittelemiseen. Öhman ym. (2005) tuovat myös esiin että klinisen harjoittelun ohjaajat kokevat että fysioterapeutin rooli on muuttumassa yksilökeskeisestä hoitajasta populaatiokeskeiseksi konsultiksi.

### 2.3 Fysioterapiataidot kehittyvät kontekstisidonnaisen oppimisen kautta

Opetuksen määrärahojen kiristyessä taloudellisten vaatimusten takia, opetuksen korkea laatu ja tehokkuus korostuvat. Oppilaitosten tehtävänä on käyttää optimaalisia opetusmenetelmiä ja luoda opetustilanteita, joissa opiskelijat pääsevät itse osallistumaan toimintaan. Veijolan ym. (2014) mukaan fysioterapian asiantuntijaksi kehittyminen on kulttuurinen prosessi, jossa opiskelija tutustuu fysioterapian asiantuntijakulttuuriin ja ammattikuntaan. Kliininen harjoittelu on yleensä opiskelijoiden ensimmäinen aito kontakti tulevaan ammattiin. Kokemukset fysioterapeutin työstä saadaan ensisijaisesti klinisen harjoittelun aikana, jolloin opiskelijat saavat mahdollisuuden tutustua ammatin kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen (Sarajärvi 2003). Opiskelijoiden mennessä harjoittelujaksoille, heiltä odotetaan toimintaa, reagointia ja vuorovaikutusta ammattiyhteisön sisällä sekä omien ammatillisten kompetenssien kehittämistä (Skøien ym. 2009). Opiskelijoilta odotetaan myös omien arvojen ja asenteiden tunnistamista ammattitaidon kehittyessä (Delaney & Bragge 2009). Brueilly ym. (2009) mukaan fysioterapiaopiskelijat ovat usein stressaantuneita ja ahdistuneita siirtyessään ensimmäisille harjoittelujaksoilleen, koska he kokevat taitonsa riittämättömäksi suhteessa työelämän vaatimuksiin.

Poikelan (1999, 20) mukaan oppimisen oikea ajoitus ja sovitus oppivan yksilön kehitysprosessiin tuovat vaikuttavaa koulutusta. Brueillyn ym. (2009) mukaan fysioterapiaopiskelijoiden ahdistusta voidaan lieventää lisäämällä kontekstisidonnaisia oppimistilanteita fysioterapiakoulutukseen alkuvaiheeseen, minkä avulla opiskelijoiden subjektiivinen kokemus kliinisestä valmiudestaan paranee. Samalla opiskelijoiden kommunikaatiotaidot kehittyvät ja he oppivat tunnistamaan kommunikoinnin kannalta tärkeitä ominaisuuksia kuten perustelemista ja motivoimista (Delaney & Bragge 2009). Lisäämällä kontekstisidonnaista oppimista ensimmäiseen opinto-

vuoteen, pystytään myös tyydyttämään ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vahvaa halua ja intoa oppia fysioterapian käytännöntaitoja (Brueilly ym. 2009).

Fysioterapiakoulutuksessa keskitytään paljon taitojen oppimiseen. Koulutuksessa korostuu lisäksi aktiivisuus, käytännönläheisyys ja ”learning by doing” ajatus. Taitojen on todettu kehittyvän tehokkaasti, kun opiskelija pääsee itse osallistumaan opetustapahtumaan (Brueilly ym. 2009). Sarajärven mukaan (2003) kontekstisidonnainen oppiminen on oppimista, joka on yhteydessä siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Kontekstisidonnainen oppiminen kehittää opiskelijoiden ongelmanratkaisutaitoja aidoissa elämäntilanteissa (Brueilly ym. 2009) ja Delaney ja Braggen (2009) mukaan kontekstisidonnainen opetus on paras tapa opettaa kliinistä päättelyä noviisitason opiskelijalle. Samalla käsitys koko terveydenhuoltojärjestelmästä paranee ja opiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta tärkeä sosiaalisaatio alkaa. Skøien ym. (2009) mukaan sosiaaliset vuorovaikutustaidot korostuvat kontekstisidonnaisessa oppimisessa, koska oppiminen on yhteydessä työyhteisön toiminnan osallistumiseen. Aidot työelämän tilanteet aitojen potilaiden kanssa, kehittävät opiskelijoiden ammatillisia taitoja ja vähentävät riittämättömyyden tunnetta. Skøienin ym. (2009) mukaan fysioterapiaopiskelijat kokevat, että potilaat ovat heidän parhaita opettajia, sillä he oppivat jo paljon pelkästään kohtaamalla, kuuntelemalla ja koskemalla potilaita.

### **3 OPETUSSUUNNITELMA TUKEMASSA TAVOITTEIDEN ASETTELUA**

Opetussuunnitelmat ohjaavat yleisesti opiskelijoiden oppimistavoitteita. Fysioterapian opetussuunnitelmiin on kirjattu oppimistavoitteet erikseen jokaiselle harjoittelujaksolle. Tavoitteet sisältävät useimmiten kädentaitoja, kommunikaatiotaitoja, kliinisen päättelyn taitoja, reflektiotaitoja, ongelmanratkaisukykyä sekä tieteellisen tiedon haun- ja soveltamistaitoja (Skøien ym. 2009). Sarajärven (2003) mukaan terveystieteen opiskelijoiden ensimmäisen harjoittelun tavoitteena on usein vuorovaikutustaitojen harjoittelu, potilaan terveydellisten tarpeiden määrittely ja niihin vastaaminen sekä prosessiajattelun ymmärtäminen potilaan terveydellisten tarpeiden tyy-

dyttämisessä ja opetuksessa. Opiskelun puolivälissä korostuu teorian ja käytännön integrointi, sekä erilaiset hoitomenetelmät. Opiskelun loppuvaiheessa korostuu kokonaisnäkömyksen muodostaminen työyksikön hallinnosta, oman työn suunnitteleminen, toteuttaminen ja arvioiminen sekä oman työryhmän johtaminen. Lisäksi kirjallinen ja suullinen ilmaisu harjaantuu opintojen loppuvaiheessa ja työyhteisön kehittämisen merkitys kasvaa (Sarajärvi 2003).

Sarajärven (2003) mukaan opetussuunnitelmalla on todettu olevan tärkeämpi rooli opiskelijoiden oppimisessa opintojen alkuvaiheessa kuin loppuvaiheessa, jolloin opiskelijalla on kokonaisvaltaisempi näkökulma tulevaan ammattiinsa. Opetussuunnitelmien tavoitteet eivät kuitenkaan ohjaa kaikilta osin opiskelijoiden oppimista käytännön harjoittelujaksoilla. Jos opiskelijan tavoitteet ovat samansuuntaiset oppimisympäristön tavoitteiden kanssa, on opiskelijan itsenäisyyden ja oppimismotivaation todettu lisääntyvän. Jos opiskelijan tavoitteet ovat ristiriidassa oppimisympäristön tavoitteiden kanssa aiheutuu siitä opiskelijalle opiskeluesteitä ja opiskelumotivaatio laskee (Sarajärvi 2003). Delaney ja Braggen (2009) mukaan kliiniselle opetukselle on aikaisemmin ollut tunnusomaista opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisten tietojen ja taitojen siirtäminen opiskelijoille. Nykypäivänä kliinisessä opetuksessa painotetaan enemmän oppimisen fasilitoitintia ja opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukemista kehittämällä opiskelijan näkemyksiä omasta oppimisestaan sekä työyhteisöön osallistumisen kautta oppimista. Harjoitteluohjaajilla ja opiskelijoilla on todettu olevan erilaiset käsitykset oppimisesta ja ohjaajan roolista. Opiskelijat kokevat oppimisen dynaamisena prosessina, joka on vahvasti yhteydessä heidän itseluottamukseensa. Harjoitteluohjaajat näkevät oppimisen järjestelmällisenä prosessina ja että heidän tehtävä opettajina on tunnistaa opiskelijan oppimisen kannalta tärkeät taidot ja opettaa ne systemaattisesti opiskelijalle. Ohjaajat keskittyvät enemmän siihen *mitä* he opettavat kuin *miten* he sen opettavat (Delaney & Bragge 2009).

Delaney ja Braggen (2009) mukaan oppimisessa ja opetuksessa korostuvat viisi kriittistä asiaa kliinisen harjoittelujakson aikana: itsetunnon kasvattaminen, opiskelijan näkemysten ymmärtäminen, reflektio oppimisen yhteydessä, oppimisen fasilitointi opettamisen sijaan sekä opiskelijan yksilöllisten tarpeiden ja vahvuuksien huomioiminen. Kirjoittamalla harjoittelujaksojen tavoitteet opetussuunnitelmiin niin, että ne palvelevat sekä opiskelijaa että harjoitteluohjaajaa, voivat he löytää tavoitteiden kautta yhteisen kosketuspinnan minkä pohjalta oppimista ja opetusta voidaan

suunnitella yhdessä. Opetussuunnitelman tavoitteiden tulisi tukea opiskelijan yksilöllisten tavoitteiden asettelua sekä keinoja tavoitteiden saavuttamiseen. Opetussuunnitelman tavoitteiden tulisi myös ohjata harjoitteluohjaajan työntekoa niin, että hän ymmärtää, mitä häneltä odotetaan opiskelijan ohjaajana. Delaney ja Braggen (2009) mukaan dynaamisilla ja progressiivisilla tavoitteilla saavutetaan tehokasta oppimista.

### 3.1 Kansallinen tutkintojen viitekehys

Euroopan parlamentti ja neuvosto hyväksyivät vuonna 2008 suosituksen eurooppalaisesta tutkintojen viitekehuksesta (EQF) elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Viitekehysten avulla voidaan määrittää tutkintojen ja tutkintojärjestelmien keskinäisiä suhteita, jokainen jäsenmaa luokittelee kansalliset tutkintonsa EQF:n kahdeksalle tasolle käyttäen apunaan kansallista tutkintojen viitekehystä (NQF) (Opetushallitus 2015b). NQF:n tarkoituksena on lisätä tutkintojen läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta, parantaa tutkintojärjestelmän toimivuutta ja selkeyttä, helpottaa koulutusjärjestelmässä liikkumista, yhtenäistää ja lisätä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista, konkretisoida elinikäisen oppimisen periaatetta ja korostaa oppimislähtöisyyttä ja oppimistuloksia korostavaa näkökulmaa koulutuksessa. Suomessa NQF:n taso 6 sekä valtakunnalliset yhteiset kompetenssit kuvaavat ammattikorkeakoulusta valmistuvan opiskelijan osaamisen tasoa. NQF-tasokuvaukset sekä yhteiset kompetenssit on tarkoituksenmukaista sisällyttää integroidusti osaamispohjaisten opetussuunnitelmien tavoitteisiin. Tavoitteiden toteutumista arvioidaan ja arviointikriteerit laaditaan suhteessa tasokuvauksiin (ARENE 2010).

NQF taso 6 kuvaa ammattikorkeakoulututkintoa ja alempaa korkeakoulututkintoa

“Hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Ymmärtää ammatillisten tehtäväalueiden ja/tai tieteenalojen kattavuuden ja rajat. Hallitsee edistyneet taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa, kykyä soveltaa ja kykyä luoviin ratkaisuihin, joita vaaditaan erikoistuneella ammatti-, tieteen- tai taiteenalalla monimutkaisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi.” (ARENE 2010)

“Kykenee johtamaan monimutkaisia ammatillisia toimia tai hankkeita tai kykenee työskentelemään itsenäisesti alan asiantuntijatehtävissä. Kykenee päätöksentekoon ennakkoimattomissa toimintaympäristöissä. Perusedellytykset toimia alan itsenäisenä yrittäjänä. Kykenee vastaamaan oman osaamisensa arvioinnin ja kehittämisen lisäksi yksittäisten henkilöiden ja ryhmien kehityksestä.” (ARENE 2010)

“Valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä riittävästi suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. Kykenee itsenäiseen kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.” (ARENE 2010)

### 3.2 Opetussuunnitelman kompetenssit

Kompetenssit ovat laajoja oppimiskokonaisuuksia, jotka kuvaavat pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Kompetenssit suositellaan jaettavan ammatillisiin ja yhteisiin kompetensseihin sekä ne kuvataan siten, että ne olisivat selkeästi toisistaan erottuvia ja arvioitavissa olevia kokonaisuuksia. Yhteiset kompetenssit ovat eri koulutusohjelmille yhteisiä osaamisalueita, ne luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. ARENE:n suositus ammattikorkeakoulututkintojen yhteisiksi kompetensseiksi ovat oppimisen taidot, eettinen osaaminen, yhteistyöosaaminen, innovaatioosaaminen sekä kansainvälistymisosaaminen. Koulutusohjelmakohtaiset ammatilliset kompetenssit ovat puolestaan opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen perusta (ARENE 2010). Fysioterapiakoulutuksen ammattispesifit kompetenssit ovat: fysioterapeuttinen tutkiminen ja kliininen päättely, opetus- ja ohjausosaaminen, terapiaosaaminen, yhteistyö- ja yhteiskuntaosaaminen sekä teknologia osaaminen (Arkela-Kautiainen ym. 2009). Cheetham ja Chivers (2005) näkevät kompetenssien tarjoavan opiskelijoille tukea ammatillisessa kasvussa ekspertin tasolle sekä ohjaavan ammatillista koulutusta ja opetussuunnitelmien kehittämistä sekä arviointia (Laitinen-Väänänen 2008, 16).

### 3.3 Kliinisen harjoittelujakson arviointi

Harjoittelujaksojen arviointikriteerit ovat suorassa yhteydessä harjoittelujaksolle asetettuihin tavoitteisiin. Useimmiten harjoittelujakso arvioidaan kokonaisuudessa asteikolla hyväksyty-hylätty. Suomen fysioterapialiiton (2010) mukaan jokaisella harjoittelujaksolla tulisi pitää sekä väliarviointi- että loppuarviointi keskustelu. Väliarviokeskustelua ja loppuarviokeskustelua ohjaa oppilaitosten tekemät arviointilomakkeet ja keskustelujen tarkoituksena on arvioida opiskelijan oppimistavoitteita tarkemmin jokaiselta osa-alueelta. Virtasen ym. (2010) mukaan harjoittelujakson arvioinnin periaate tulisi olla se, että saatujen palautteiden avulla opiskelijat voi alkaa kehittää omaa osaamistaan, eli paikata puutteitaan ja kehittää vahvuuksiaan. Atjonen (2007, 76-77) tuo esiin, että tavoitteet ohjaavat arviointia ja arvioinnin tulokset ovat seuraavien tavoitteiden pohjana. Tavoitteet tulisi osata kuvata siten, että ne ohjaisivat toimintaa ja olisivat todella saavutettavissa. Hyvä päämäärä on sellainen, joka keskittyy tietoon, käsitteisiin tai taitoihin, jotka ovat tulosta asiaan perehtymisestä (Atjonen 2007, 76-77). Virtasen ym. (2010) mukaan harjoitteluohjaajat ovat kokeneet, että opiskelijoiden arviointikriteerit tuntuvat ajoittain kohtuuttoman vaativilta. Heidän mielestä on myös erikoista, että ensimmäisen ja kolmannen vuoden opiskelijat voidaan arvioida samoilla kriteereillä.

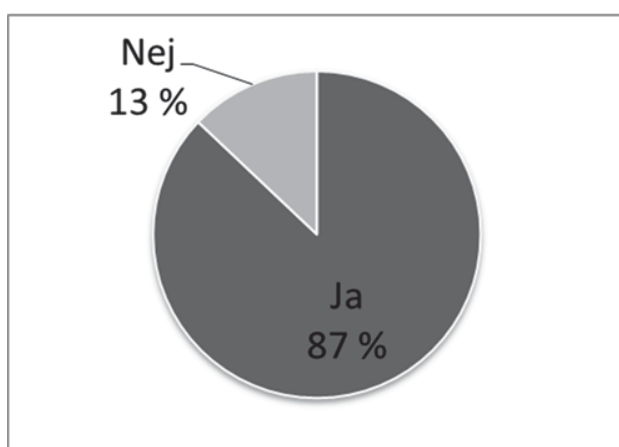
Kouvon (2005) pro gradu tutkielmassa tuli esiin, että opiskelijat kokivat oppineensa työharjoittelussa ennen kaikkea käytännön taitoja ja saaneet varmuutta asiakkaiden kanssa toimimiseen. Teoriatietämys fysioterapian suunnittelun ja toteutuksen välillä jäi yleisesti heikoksi. Tutkimuksessa kävikin ilmi, että käytännön harjoittelu vahvistaa ennen kaikkea fysioterapiaopiskelijoiden käytännön osaamista ja että koulun teoriaopetus ja käytäntö eivät kohtaa toisiaan vielä riittävästi. Käytännön harjoittelun arviointi auttoi opiskelijoita jäsentämään ajatuksiaan ja hahmottamaan fysioterapian kokonaisuutta (Kouvo 2005).

#### 4 ARCADAN OPISKELIJOIDEN AJATUKSET OPETUSSUNNITELMAN TAVOTTEISTA

Opiskelijoille tekemämme kyselyn avulla halusimme kartoittaa, miten he olivat kokeneet opetus-suunnitelman kliinisen harjoittelujakson tavoitteet. Kokivatko opiskelijat, että ne tukivat heidän oppimistaan kliinisen harjoittelun aikana ja heidän omien yksilöllisten tavoitteiden asettamista kliiniselle jaksolle. Kyselyyn vastasi yhteensä 31 Arcadan fysioterapiaopiskelijaa, jotka olivat jo käyneet ensimmäisellä tai ensimmäisellä ja toisella kliinisellä harjoittelujaksolla.

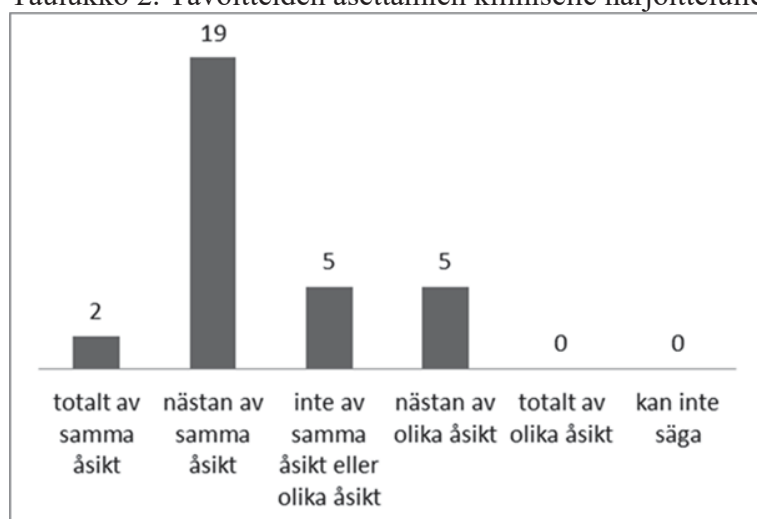
Kyselyyn vastanneista 31 opiskelijasta 27 (87,1 %) oli tutustunut harjoittelujaksojen tavoitteisiin ennen omien tavoitteiden asettamista. Tekemämme kyselyn pohjalta näytti siltä, että suurin osa opiskelijoista olivat olleet tyytyväisiä opetussuunnitelman tavoitteisiin ja ne olivat tukeneet opiskelijoiden omien kliinisen harjoittelujakson oppimistavoitteiden asettamista.

Taulukko 1. Opetussuunnitelman tavoitteisiin tutustuneet opiskelijat

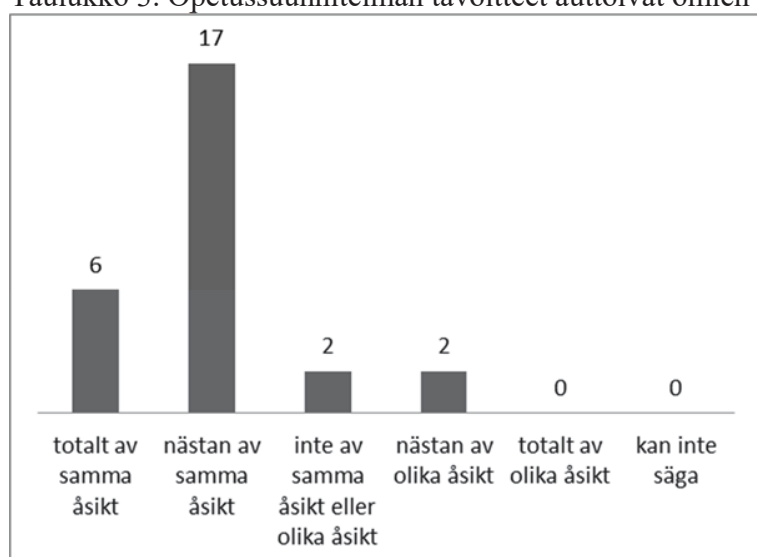




Taulukko 2. Tavoitteiden asettamien kliiniselle harjoittelulle oli helppoa



Taulukko 3. Opetussuunnitelman tavoitteet auttoivat omien tavoitteiden laatimisessa



16 opiskelijaa vastasi avoimeen kysymykseen miten opetussuunnitelman tavoitteet auttoivat tai eivät auttaneet tavoitteiden asettamista. Suurin osa opiskelijoista koki, että opetussuunnitelman tavoitteet antoivat suuntaa heidän omille tavoitteilleen ja konkretisoivat sitä, mitä heiltä odotettiin harjoittelujakson aikana.

*”Jag visste vad som förväntades av mig och vad jag borde kunna efter praktiken. Utifrån detta fick man en bättre bild över vad man skulle fokusera på under praktiken och kunde ställa upp realistiska mål”*

Muutama opiskelija nosti esiin, että tavoitteita piti kuitenkin muokata niin että ne vastasivat harjoittelupaikan oppimismahdollisuuksia.

*”Den hjälpte mig att se vad som krävs av mig under praktiken men eftersom alla praktikplatser inte nödvändigtvis kan erbjuda det som strävas efter så måste målen anpassas till det ställe man praktiserar på.”*

Muutama opiskelija nosti esiin, että he toivoisivat tavoitteiden olevan konkreettisempia.

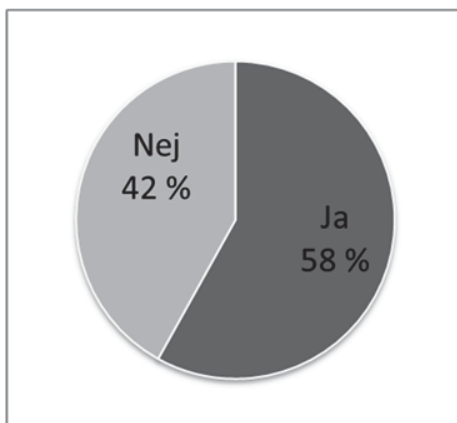
*”Till en viss del hjälpte den mig men många av målsättningarna i läroplanen är så ”flummiga” så det ibland är svårt att förstå vad som menas med dem.”*

Yksi opiskelija nosti esiin, että opetussuunnitelman tavoitteet auttoivat hahmottamaan mikä ero harjoittelujaksojen oppimistavoitteissa on.

*”Den gav riktlinjer hur jag skulle tänka när jag ställde målen till praktiken och så är det enklare då man vet vad det är meningen att man skall lära sig på just den praktiken”*

Kysyimme lisäksi opiskelijoilta jos he kokivat että yhden viikon tutustumisjaksoa opintojen alkuvaiheessa ennen ensimmäiselle kliiniselle harjoittelujaksolle mentäessä, auttaisi heitä tavoitteiden asettelussa. 58% opiskelijoista koki että yhden viikon tutustumisjakso olisi hyödyllinen ja 42% koki että sillä ei olisi lisäarvo heille.

Taulukko 4. Yhden viikon tutustumisjakso tukisi ensimmäisen kliinisen harjoittelun tavoitteiden asettelua



Ne opiskelijat jotka kokivat, että tutustumisjaksosta olisi hyötyä kokivat, että he olisivat olleet paremmin valmistautuneita ensimmäiseen harjoitteluun ja että harjoittelun aikana orientaatioon ei olisi kulunut niin paljon aikaa. He kokivat myös että tutustuminen fysioterapeutin työhön enemmän kuin yhden päivän aikana auttaisi heitä asettamaan tavoitteita paremmin tuleville harjoittelujaksoille.

*”Eftersom första praktiken kommer först under andra året skulle det ha varit bra att konkret få se hur och med vad en fysioterapeut jobbar med. För att lättare kunna fundera på hurdana mål som är realistiska”.*

*”Man skulle ha fått en liten inblick i hur det är att jobba som fysioterapeut. Blev på min första praktik rakt inslängd med klienter vilket INTE var roligt eftersom jag inte hade kunskapen för det”*

Yksi opiskelija nosti esiin että teorian ja käytännön kytkeminen yhteen opintojen aikana helpottuisi tutustumisjakson myötä.

*”En introduktion hjälper mycket då det praktiska och teoretiska kunnandet skiljer sig massor från varandra. Det känns som man inte kan vara frdig för nånting man inte tränat för i förväg. Med en introduktion kan man effektivera bandet mellan det teoretiska och praktiska kunnandet”*

Yksi opiskelija mainitsi, että vaikka tutustumisjakso ei vaikuttaisi tavoitteiden asetteluun kokisi hän sen hyvänä muista syistä.

*”Även då jag inte anser att en veckas introduktionsfält nödvändigtvis skulle ha hjälpt mig att ställa upp mål, anser jag att det skulle vara nyttigt med en kort praktik i ett tidigt skede under studierna. Genom att se vad fysioterapi är i praktiken så uppehåller man bättre motivationen.”*

## **5 OPISKELIJAN OPPIMISEEN VAIKUTTAA MONTA TEKIJÄÄ**

Käytännön harjoittelun ilmapiiirillä sekä opiskelijan ja työyhteisön välisellä vuorovaikutussuhteella voidaan joko edistää tai estää opiskelijan oppimista. Käytännön harjoittelun ohjaajan rooli on merkityksellinen opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kehityksen kannalta. Ensimmäisillä harjoittelujaksoilla ohjaaja on roolimalli ja hänen näkemyksillä on paljon merkitystä opiskelijan oppimiselle, koska tällöin opiskelijalla on vielä kapea näkemys tulevasta ammatista. Näin ollen on tärkeää, että ohjaajalla ja opiskelijalla on yhtenäinen ymmärrys oppimisesta ja oppimisen tavoitteista (Sarajärvi 2003).

Skøienin ym. (2009) ja Delaney ja Braggen (2009) mukaan opiskelijoiden oppimista tukee se, että he kokevat itsensä tervetulleiksi ja osallisiksi työyhteisöä. Arvostus ja kuuluvuus sekä ohjaajan kiinnostus opiskelijan oppimista kohtaan lisäävät opiskelijoiden itsevarmuutta. Itsevarmuuden kasvaessa opiskelijat yrittävät aktiivisemmin tunnistaa tilanteita, jossa he voivat oppia (Skøien ym. 2009). Itsevarmuuden ja osallistumisen merkitys opiskelijoiden oppimisessa on asia, mitä harjoitteluohjaajat korostavat huomattavasti vähemmän kuin opiskelijat (Delaney & Bragge 2009). Opiskelijat tarvitsevat aikaa ja tilaa asiakastilanteiden ja oman oppimisen reflektointiin. Opiskelijat nostavat myös esiin, että toinen tuttu opiskelija samassa harjoittelupaikassa lisää opiskelijoiden turvallisuuden tunnetta ja tukee opiskelijoiden mielestä heidän oppimistaan vertaistuen ja vertaisarvioinnin kautta. Opiskelijat kokevat, että he pystyvät jakamaan onnistumisen ja turhautumisen tunteita toisen opiskelijan kanssa eri tavalla kuin harjoitteluohjaajan kanssa (Skøien ym. 2009).

Opetussuunnitelman, ohjaajan ja oppimisympäristön lisäksi oppimiseen vaikuttavaa opiskelijan sisäinen näkemys oppimisestaan. Konstruktivistisen oppimisnäkemysten mukaan opiskelija on oppimisen subjekti ja opiskelijan oma aktiivisuus oppimisessa korostuu. Opiskelija rakentaa oman tietopohjan kokemusten perusteella ja reflektoi kriittisesti omaa oppimisprosessia suhteessa tavoitteisiin ja kuntoutustyön kontekstiin. Koska oppiminen perustuu opiskelijoiden aikaisempiin kokemuksiin ja merkityksiin ovat oppimistulokset erilaisia kaikilla opiskelijoilla. Oppiminen voidaan tuolloin tulkita opiskelijan oman toiminnan tulokseksi opiskelijan rakentaessa omaa oppimisen malliaan suhteessa omaan toimintaan (Sarajärvi 2003).

#### Harjoitteluohjaajien ajatuksia opiskelijoiden ohjaamisesta

Virtasen ym. (2010) mukaan sekä opettajat että työelämän harjoitteluohjaajat kokevat että opiskelijoiden ohjaukseen ei ole riittävästi resursseja oppilaitoksissa tai työelämässä. Opettajat kokevat kuitenkin, että ohjauksen vastuu on pääsääntöisesti harjoitteluohjaajalla. Koska harjoittelujaksojen ohjaajat eivät ole ammattikorkeakoulujen palkkaamia henkilöitä, on opiskelijoiden ohjaaminen enemmän tai vähemmän vapaaehtoista. Oppilaitokset ovat siten riippuvaisia työelämän halukkuudesta osallistua tulevien fysioterapeuttien kouluttamiseen (Öhman ym. 2005). Ohjaussuhde opiskelijan ja ohjaajan välillä on intensiivinen ja tiivis, minkä vuoksi ohjauksen laatu ko-

rosto (Virtanen ym. 2010). Sarajärven (2003) mukaan käytännön ohjaajat kokevat usein ohjaustaitonsa puutteellisiksi.

Vaikka työyhteisö vaatii opiskelijoiden ohjausta, ei sitä kuitenkaan priorisoida työyhteisöissä eikä siihen anneta riittävästi ylimääräistä aikaa. Ajanpuute koskee sekä opiskelijaohjaukseen liittyvää aikaa että omaa potilastyöhön liittyvää aikaa. Ohjaajat kokevat jatkuvan ajanpuutteen vaikuttavan negatiivisesti opiskelijoiden ohjaukseen ja lisäävän heidän omaa stressiä ja työhön liittyvää tyytymättömyyttä (Öhman ym. 2005). Mc Mahon ym. (2014) toteavat, että opiskelijoiden ohjaus voi alentaa fysioterapeuttien produktiivisuutta ja pahimmillaan pidentävän potilaiden jonotusaikoja.

Öhmanin ym. (2005) mukaan oppilaitosten ja työelämän välisessä kommunikoinnissa on todettu ongelmia. Oppilaitokset kokevat ajoittain että ohjaajilla oli liian konservatiivinen kuva fysioterapian osaamisesta eikä se vastaa ajankohtaista koulutusmaailmaa. Ohjaajat puolestaan kokevat, että opettajien kliiniset taidot eivät ole ajan tasalla, että teoriaa painotetaan opetuksessa liikaa ja että opiskelijoiden kädentaidot ovat heikolla tasolla. Lisäksi oppilaitosten panostaminen tieteellisyteen ja näyttöön perustuvaan fysioterapiaan koetaan työelämässä ajoittain stressaavana ja vaativana (Öhman ym. 2005). Ohjaajat kokevat lisäksi että opiskelijoita voitaisiin valmentaa paremmin tulevia harjoittelujaksoja varten (Virtanen ym. 2010). Mc Mahonin ym. (2014) mukaan terveyskeskusharjoittelun ohjaajat kaipasivat fysioterapiaopiskelijoiltaan parempia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä parempaa teoriaosaamista ja kliinisen päättelyn osaamista. Nämä taidot koettiin merkityksellisiksi terveyskeskusharjoittelussa, koska fysioterapeutin työ terveyskeskuksessa on itsenäisempää sairaalassa työskentelevän fysioterapeutin työhön verrattuna. Ohjaajat kokevat myös, että kolmannen ja neljännen vuoden opiskelijat soveltuvat parhaiten terveyskeskus harjoitteluun (Mc Mahon ym. 2014).

Öhman ym. (2005) mukaan opiskelijaohjauksen positiivinen puoli on, että ohjaajat kokevat opiskelijoiden ohjaamisen olevan stimuloivaa ja inspiroivaa. Opiskelijoilla on useimmiten uusin ammatillinen tieto mikä vaatii, että ohjaajat ovat myös itsekin ajan tasalla. Tämä katsottiin positiivisena asiana oma ammatillisen kehityksen kannalta. Virtasen ym. (2010) mukaan harjoitteluohjaajat kokevat, että ohjaamalla opiskelijoita he saavat lisäarvoa omalle perustyölleen. Lisäksi

ohjaustehtävät saivat heidät tekemään työnsä mahdollisimman hyvin, sillä opiskelijat ottivat heistä mallia. He pitivät ohjaustyötä sijoituksena tulevaisuuteen, sillä he ohjasivat tulevia kollegoja (Virtanen ym. 2010). Mc Mahonin ym. (2014) mukaan opiskelijat nähdään usein myös voimavarana työyhteisöissä. Kouvon (2005) pro gradu tutkielmassa tuli esiin, että ohjaaja koettiin tärkeäksi oppimisen kannalta ja opettajan käynnit puolestaan pääosin turhiksi, koska käyntejä oli vähän ja opettajan rooli ei käyntien aikana ollut selkeä. Tutkielma osoitti, että tarvitaan edelleen kehittävää otetta niin työharjoittelun ohjaukseen kuin koulun teoriaopetukseen, jotta voitaisiin vastata paremmin opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen haasteisiin (Kouvo 2005).

## **6 PÄÄKAUPUNKISEUDUN KLIININEN HARJOITTELU FYSIOTERAPIASSA**

### **6.1 Kliininen harjoittelu Arcadassa**

Arcadan opetussuunnitelma on osaamisperustainen ja täten koulutuksen osaamistavoitteet on suunniteltu yleisinä ja ammattispesifinä kompetensseina. Fysioterapian koulutuskohtaiset kompetenssit Arcadassa ovat: fysioterapia toiminta-alana, terveyden-, liikkeen ja toiminnan arviointi, ennaltaehkäisevä fysioterapia, kliininen fysioterapia ja kuntouttava fysioterapia. Arcadan opetussuunnitelman mukaan tavoitteena on, että opiskelija saa yleistä osaamista kaikista ammattispesifistä kompetensseista sekä lisäksi syventynyttä osaamista yhdestä ammattispesifistä kompetenssista (Arcada 2014).

Fysioterapiaopinnot koostuvat Arcadassa yleistä opinnoista (30 op), perusopinnoista (30 op), aineopinnoista (90 op), syventävistä opinnoista (30 op) ja opinnäytetyöstä (30 op). Aineopinnot jaetaan kahteen suurempaan kokonaisuuteen; kliiniseen fysioterapiaan ja kuntouttavaan fysioterapiaan. Sekä ensimmäinen että toinen työelämän harjoittelujakso sijoittuu nykyisessä opetussuunnitelmassa kliinisen fysioterapian alle. Kolmas harjoittelujakso sijoittuu kuntouttavaan fysioterapiakokonaisuuteen ja neljäs harjoittelujakso sijoittuu syventäviin opintoihin. Kliinisen fysioterapian kompetenssitavoitteet ovat:

- Fysioterapeutti osaa arvioida ja analysoida terveyteen liittyviä toimintoja kuten liikku-  
mis- ja toimintakykyä eri-ikäisillä ihmisillä.
- Fysioterapeutti osaa tunnistaa yksilöllisiä toimintoja jota edesauttavat tai ehkäisevät poti-  
laan resursseja.
- Fysioterapeutti tunnistaa sairauksia tai toimintahäiriöitä joita voidaan hoitaa perustervey-  
denhuollossa tai jotka vaativat sairaanhoitoa. Fysioterapeutilla on terapeutista osaamista  
ja osaa työskennellä moniammatillisessa tiimissä.
- Fysioterapeutti osaa potilaan resurssien perusteella kohdata, hoitaa ja ohjata potilasta päi-  
vittäisissä toiminnoissa jotka edistävät fyysistä toimintakykyä.

Työelämän harjoittelujaksot jakautuvat Arcadassa neljään kokonaisuuteen. Ensimmäinen harjoit-  
telujakso on nimetty ”sairaala”-jaksoksi ja toinen ”terveyskeskus”-jaksoksi. Harjoittelut toteutu-  
vat siten, että puolet kurssilla olevista opiskelijoista tekevät ensin sairaalaharjoittelun ja puolet  
opiskelijoista terveyskeskusharjoittelun. Tämä jako joudutaan tekemään siksi, että riittävä määrä  
harjoittelupaikkoja on vaikea saada pääkaupunkiseudulla. Ensimmäinen harjoittelu toteutuu toi-  
sen opintovuoden lopussa ja toinen harjoittelu toteutuu kolmannen opintovuoden alussa. Kolmas  
harjoittelujakso on nimetty ”neurologia”-jaksoksi ja se toteutuu kolmannen opintovuoden lopus-  
sa. Neljäs harjoittelu jakso on ”syventävä” harjoittelu ja tuolloin harjoittelupaikka on opiskelijal-  
le vapaavalintainen. Syventävä harjoittelu toteutuu useimmiten neljännen lukuvuoden alussa  
(Arcada 2014).

Kolme ensimmäistä harjoittelujaksoa ovat pituudeltaan seitsemän viikkoa ja viimeinen syventävä  
harjoittelujakso on pituudeltaan kuusi viikkoa. Harjoitusjaksot ovat yhteensä 45 opintopistettä,  
kolme ensimmäistä kukin 10 op ja viimeinen syventävä jakso 15 op (Arcada 2014). Harjoittelu-  
jaksojen tarkemmat oppimistavoitteet ja osaamiskuvaukset näkyvät liitteessä 1.

## 6.2 Kliininen harjoittelu Laureassa

Laureassa moduleille on määritelty osaamistavoitteet työelämän tulevaisuuden tarpeiden ja Laurean painoalojen pohjalta. Painoaloilla tarkoitetaan Laurean vahvoja osaamisalueita, niitä ovat palveluliiketoiminta, hoitotyön asiantuntijuus ja kotona selviytyminen sekä turvallisuus ja yhteiskuntavastuu. Lämpileikkaavana painoalana on opiskelijayrittäjäyys. Opintojaksojen toteutumissuunnitelmissa täsmennetään opintojen tavoitteita, sisältöä ja toteutusmuotoja. Opetussuunnitelman osaamistavoitteet on kuvattu oppijan toimintana siten, että osaamisen kehittymistä suhteessa tavoitteisiin voidaan arvioida. Osaamiskuvauksissa on hyödynnetty Bloomin taksonomiaa kuvaten osaamista kuudella tasolla: tietäminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analyysi, synteesi ja arviointi/uuden luominen. Laureassa kuvataan työelämäosaamista kansallisen osaamisviitekehysten (NQF) pohjalta (Laurea SoleOps).

Laureassa käytännön harjoittelujaksoja on neljä ja ne ovat jokainen laajuudeltaan 10 opintopistettä. Ensimmäinen harjoittelujakso asiakkaan kohtaaminen ja ohjaaminen kuuluu terapiaosaamisen moduliin. Muut kolme jaksoa terapiamenetelmien soveltaminen 1 ja 2 sekä terapiatoiminnan kehittäminen kuuluvat terapiamenetelmien soveltamisen ja kehittämisen moduuleihin (Laurea SoleOPS). Harjoittelujaksojen tarkemmat oppimistavoitteet ja osaamiskuvaukset näkyvät liitteessä 2.

## 6.3 Kliininen harjoittelu Metropoliaassa

Opetussuunnitelman taustalla Metropoliaassa ovat yleiset ja ammattispesifiset kompetenssit, jotka kuvaavat fysioterapeutin osaamista ja ammattitaitoa ja jotka on määritelty eurooppalaisella ja kansallisella tasolla. Opintosuunnitelman suunnittelussa on otettu huomioon hallitusohjelmaan kirjatut hyvinvointi- ja terveystaloudelliset linjaukset sekä sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma. Opetussuunnittelutyössä on otettu lisäksi huomioon Metropolia ammattikorkeakoulun strategiset linjaukset ja arvot. Osaamistavoitteiden tarkoituksena on tuoda esiin, millaista osaamista opiskelijan edellytetään hankkivan. Tavoitteet auttavat opiskelijaa arvioimaan omaa olemassa olevaa osaamistaan ja tulevaa oppimistaan (Metropolia SoleOps).



Metropoliassa käytännön harjoittelujaksot kuuluvat, fysioterapia soveltaminen toiminta- ja työkyvyn edistämiseksi opintokokonaisuuteen, joka kuuluu osaamisalueeseen 2, fysioterapeutti asiakkaan toiminta- ja työkyvyn edistäjänä. Käytännön harjoittelujaksoja on yhteensä viisi (fysioterapiaharjoittelu 1-5) ja niiden laajuus vaihtelee. Fysioterapiaharjoittelu 1 on laajuudeltaan 3 op, fysioterapiaharjoittelu 2 on 6 op kokonaisuus, fysioterapiaharjoittelu 3 ja 4 ovat 9 opintoviikkoa ja viimeinen harjoittelu on 10 op. Ensimmäinen harjoittelujakso on suunnitelmassa ajoitettu ensimmäisen vuoden kevääseen, toinen harjoittelujakso 2. vuoden kevääseen, kolmas 3. vuoden syksyyn, neljäs 3. vuoden kevääseen ja viimeinen jakso 4. vuoden syksyyn. Harjoittelujaksojen tarkemmat oppimistavoitteet ja osaamiskuvaukset näkyvät liitteessä 3.

## **7 KEHITYSEHDOTUS**

Arcadan fysioterapiaopiskelijat olivat pääsääntöisesti erittäin tyytyväisiä opintosuunnitelman vanhoihin tavoitteisiin ja kokivat niiden antavan suuntaa kehittymiselleen ja tukevan heidän omien tavoitteiden asettamista kliinisille harjoittelujaksoille. Kehitysehdotuksemme tavoitteena oli teoriaan pohjautuen tehdä tavoitteista vielä konkreettisemmat sekä esittää ne siten, että ne tukisivat sekä opiskelijan tavoitteiden asettelua sekä kliinisten kenttäohjaajien toimintaa. Raken- simme tavoitteet ammattikorkeakoulujen yhteisten ja fysioterapian ammattikohtaisten kompetenssien alle ja käsitteiden määrittelyn avulla pyrimme hahmottamaan kompetenssien sisältöä syvällisemmin. Kehitysehdotus Arcadan ensimmäiselle ja toiselle harjoittelujaksolle löytyy erikseen pdf. tiedostona.

## **8 POHDINTA**

Ammatillisen koulutuksen opiskelija on hakeutunut käytännönläheiseen koulutukseen ja odottaa, että pääsee tekemään käsillään. Koulutuksen haasteena on se, että se vastaisi opiskelijan odotuksiin ja ennakko-oletuksiin. Se, että opiskelijat pääsevät tekemään käsillään ja saavat onnistuneita oppimisen kokemuksia muodostavat positiivisen oppimisen kehän, joka on pohja opiskelijan

sitoutumiselle opintoihin ja opintojen onnistumiselle. Kliinisten harjoittelujaksojen positiiviset kokemukset voivat auttaa positiivisen oppimisen kehän muodostamisessa. Fysioterapialiiton suositusten tarkoitus on taata tasapuolinen ja tasalaatuinen koulutus koko maassa (Suomen fysioterapialiitto ry 2010). Harjoittelua koskevat suositukset ovat kuitenkin niin väljiä, että ne jättävät tilaa tulkinnalle ja oppilaitosten soveltamiselle. Fysioterapiakoulutuksen on opetussuunnitelmien välisiä eroja ja yksi niistä koskee kliinistä harjoittelua. Kehittämällä pääkaupunkiseudulla kliinisen harjoittelun oppimistavoitteita ja toteutumista mahdollisimman tasavertaiseksi, turvataan valmistuvien fysioterapeuttien kilpailukyky ainakin paikallisilla työmarkkinoilla.

Kasvava kilpailu harjoittelupaikoista pääkaupunkiseudulla asettaa haasteita oppilaitokselle ja opetussuunnitelman laatimiselle, mutta puuttuvista harjoittelupaikoista kärsii ensisijassa opiskelijat ja heidän oppimisensa. Olemme pohtineet sitä, miksi kliinisiä harjoittelupaikkoja on niin vaikea saada järjestettyä, vaikka pääkaupunkiseudulla on laaja kuntoutusosaaminen. Pitäisikö yhteistyötä työelämän kanssa pyrkiä jotenkin parantamaan opetussuunnitelmien tavoitteiden muuttamisen sijaan ja miten se voisi olla mahdollista. Ohjaajat kokevat opiskelijoiden ohjauksen erittäin antoisaksi ja omaa asiantuntijuutta kehittäväksi, mutta raskaaksi puuttuvien resurssien vuoksi (Öhman ym. 2005). Kliinisen harjoittelun ohjaajan kaksoisrooli siten, että hänellä on työelämän substanssiosaamisen lisäksi koulutusta ohjaamisesta, voisi olla tekijä jonka kautta voitaisiin ohjausasiantuntemuksen lisääntymisen myötä vähentää kuormittumista ohjaajalta. Ammattikorkeakoululla on osaamista ja tuntemusta ohjaamisesta sekä opettamisesta, jolloin ammattikorkeakoulut voisivat tarjota kliinisille harjoitteluohjaajille osaamistaan tältä alueelta, jotta ohjaajat voisivat kokea onnistumisen elämyksiä ja kehittyvänsä itse ohjaajina liiallisen haasteen sijaan. Useat tutkimukset (Sarajärvi 2003; Lindquist ym. 2006; Skøien ym. 2009; Delaney & Bragge 2009) ovat osoittaneet, että kliinisen harjoittelun ohjaajalla on erittäin tärkeä rooli opiskelijan oppimisprosessin tukijana, koska he toimivat voimakkaasti malleina. Laitinen-Väänäsen väitöskirjassa (2008) tuli myös esiin, että kliinisen harjoittelun ohjaajalla on dominoiva rooli käytännön oppimistilanteiden rakentamisessa. Näitä tutkimuksia ajatellen kliinisen harjoittelun ohjaajien täydenniskoulutus tukisi opiskelijoiden oppimisprosessia. Skøienin ym. (2009) tutkimuksessa opiskelijat itse nostivat tärkeäksi kliinisen harjoittelun aikana toisten opiskelijoiden, vertaisten kanssa yhdessä oppimisen. Myös Tyler (2009) korostaa vertaisten tärkeyttä. Hän näkee, että vertaisilta saamamme kriittisen peilauksen kautta tulemme paremmin tietoisiksi omista ajatuksis-

tamme ja toiminnastamme, johon yksin ajattelemalla harvoin pääsemme. Mielestämme myös vertaisoppimisen kautta ohjaajan yksinäinen vastuu opiskelijan oppimisprosessin ohjaamisesta voisi vähentyä ja ohjaamisen mielekkyys voisi lisääntyä.

Jos muutosta ei tapahdu oppilaitosten ja työyhteisön välillä, kuinka voidaan taata riittävä ydinosaaminen, jos “oikeanlaisia” harjoittelupaikkoja ei tulevaisuudessa ole riittävästi? Yhteistyötä esimerkiksi järjestöjen ja liittojen kanssa voisi yrittää parantaa ja sitä kautta uusia harjoittelupaikkoja voisi avautua. Liittojen ja järjestöjen kaltaisissa harjoittelupaikoissa painottuisi ennaltaehkäisevä työ ja kehittyisi myös muut työelämässä kaivatut taidot kuten yhteistyötaidot, johtamisen taidot, innovaatiotaidot ja moniammatilliset taidot.

Opetussuunnitelmatyö on vaativaa ja on tärkeää, että opetussuunnitelma tukisi ja ohjaisi niin opiskelijan, kliinisen harjoitteluohjaajan kuin opettajankin toimintaa. Kliinisen harjoittelun ohjaajan keskeistä tehtävää ajatellen olisi tärkeätä, että opetussuunnitelman kautta myös harjoitteluohjaaja voisi tiedostaa, mitä häneltä odotetaan opiskelijan ohjaajana (Delaney & Bragge 2009). Laitinen-Väänänen tutkimuksessa (2008, 42) tuli esiin muun muassa, että kliinisen harjoittelun ohjaajat keskittyvät nimeämään ja kuvailemaan hoitomenetelmiä, jonka ei nähdä kehittävän kriittistä ajattelua tai reflektiivistä osaamista, jotka kuvataan kuitenkin ydinosamistaidoiksi. On siis erittäin tärkeää, että tavoitteet tukevat kaikkien osapuolten toimintaa ja opiskelijan oppimisprosessia.

Pohdimme sitä, missä suhteessa formaali ja informaalinen oppiminen näkyvät valmistuneiden fysioterapeuttien työskentelyssä sekä fysioterapian opiskelijan toiminnassa. Kuinka suuri rooli todellisuudessa formaalilla oppimisella on kokeneen fysioterapeutin työssä ja kuinka paljon se on kokemuksen myötä kerääntynyttä hiljaista tietoa. Millainen koulutusmalli voisi tuottaa hyviä ja osaavia ammattilaisia tätä aikaa ja tulevaisuutta ajatellen? Muun muassa Laine (2009) tuo esiin, että tietomme ei useinkaan ole tosiasioita koskevaa ja ihmiset pitävät uskomuksiaan normaaleina ja neutraaleina. Hän korostaa, että pidämme uskomuksiamme ja kokemuksiamme voimakkaasti totena. Laine puhuu sanattomasta kellarikerroksesta, jossa oppiminen tapahtuu toiminnalla, kokemalla ja sosiaalisen mallin kautta, johon ei tarvita välttämättä reflektiivistä ajattelua ja oppimista tapahtuu ilman tietoista ajattelua ja sanoja (Laine 2009). Kotila (2000) tuo esiin,

että opiskelijat hyväksyvät tai hylkäävät opiskeluympäristössään oppimansa tiedon sen perusteella, miten se näyttäytyy käytännön kliinisessä harjoittelussa (Väänänen-Laitinen 2008, 21). Näin ajatellen opintojen aikana saadun teorian ja käytännön kliinisen harjoittelun välinen suhde on erittäin tärkeä tarkasteluaspekti. Voimmeko sanoa opettaneemme, jos opiskelijat eivät ole oppineet? Voimmeko sanoa opettaneemme, jos opiskelijoissa ei ole tapahtunut muutosta?

## LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki. 2003. Finlex. Viitattu 31.1.2015 [www]  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>
- Arcada. Studieguiden. Viitattu 31.1.2015 [www] [www.arcada.fi /studieguiden](http://www.arcada.fi/studieguiden)
- ARENE. 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Helsinki: Edita (s. 69)
- ARENE. 2010. Suositus tutkintojen kansallisten viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Viitattu 9.3.2015 [www]  
[http://web.novia.fi/sbok2013/files/kompetenser/Allmanna\\_kompetenser-en.pdf](http://web.novia.fi/sbok2013/files/kompetenser/Allmanna_kompetenser-en.pdf)
- Arkela-Kautiainen M., Ylinen J. & Arokoski J. 2009. Fysioterapia. Teoksessa Arokoski H., Alaranta H., Pohjolainen T., Salminen J. & Viikari-Juntura E. (toim.) Fysiatría. Keuruu: Duodecim. S. 395-406
- Brueilly K., Nelson T.K., Gravano T. & Kroll P.G. 2009. The effect of early contextual learning on student physical therapists' self-perceived level of clinical preparedness. *Acute care perspectives* 2009; 18 (3), 6-13
- Delaney C. & Bragge P. 2009. A study of physiotherapy students' and clinical educators' perceptions of learning and teaching. *Medical Teacher* 2009, 31:e402-e411
- Collin, K., Tynjälä, P. 2003. Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning* 15(7/8).
- Kouvo, M. 2005. Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia käytännön työharjoittelusta. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Laine, T. 2009. Tiedon eri kerrokset ja oppiminen. Teoksessa Laine, T. & Malinen, A. (toim.) Elävä peilisali, aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 109-127.
- Laitinen-Väänänen, S. 2008. The construction of supervision and physiotherapy expertise, A qualitative study of physiotherapy students' learning sessions in clinical education. Jyväskylä, terveystieteiden laitos. Studies in sport, physical education and health 130.
- Laurea. SoleOPS. Viitattu 16.2.2015 [www]  
[https://soleops.laurea.fi/opsnet/disp/fi/ops\\_KoulOhjOps/tab/tab/sea?ryhma\\_id=11873280&koulohj\\_id=10041063&stack=push](https://soleops.laurea.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjOps/tab/tab/sea?ryhma_id=11873280&koulohj_id=10041063&stack=push)
- Lindquist, I., Engardt, M., & Richardson B. 2010. Learning to be a physiotherapist: A metasynthesis of qualitative studies. *Physiotherapy Research International* 15 103-110.
- Mc Mahon S., Cusak T. & Donoghue G. O. 2014. Barriers and facilitators to providing undergraduate physiotherapy clinical education on the primary care setting: a three-round Delphi study. *Physiotherapy* 2014:14-19
- Opetushallitus. Viitattu 24.2.2015 [www]  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/103/0/tiedote\\_sora-saadosten\\_voimaan\\_tulosta](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/103/0/tiedote_sora-saadosten_voimaan_tulosta)
- Opetushallitus. Viitattu 27.3.2015 [www]  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/tutkintojen\\_tunnustaminen/tutkintojen\\_viitekehykset](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen/tutkintojen_viitekehykset)
- Opetusministeriö. 2006. Ammattikorkeakoulutusta terveydenhuoltoon. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja julkaisuja 2006:24. (s. 138)
- Partia R. 2014. Mitä kuuluu fysioterapeutin ydinsaamiseen? *Fysioterapia* 5/2014 s. 10-12
- Skøien A., Vågstøl U. & Raaheim A. 2009. Learning physiotherapy in clinical practise: student interaction on a professional context. *Physiotherapy Theory and Practise* 2009 25 (4):268-278.
- Sosiaali -ja terveysministeriö. 2010. Sosiaalisesti kestävä Suomi 2020, Sosiaali- ja terveystieteiden strategia. Viitattu 6.3.2015 [www] [http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/\\_julkaisu/1550874](http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/_julkaisu/1550874)

- Suomen fysioterapeutit. 2010. Ohjattu harjoittelu työelämässä - suositus. Helsinki: Suomen fysioterapeutit. (s. 11)
- Sarajärvi. A. 2003. Käytännön harjoittelu oppimisympäristönä. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Kotila H. (toim.) Helsinki: Edita. S. 170-184
- Tyler, J.A. 2009. Charting the Course: How Storytelling Can Foster Communicative Learning in the workplace. Teoksessa J. Mezirow & E. W. Taylor (toim.) Transformative learning in practice; Insights from community, workplace and higher education. San Fransisco: Jossey-Bass. 136-148
- Veijola A., Rahikkala H., Jalosalmi R. & Vuorijärvi P. 2014. Millaista asiantuntijuutta fysioterapiakoulutus tuottaa? Fysioterapia 1/2014, 27-30
- Virtanen. A., Tynjälä P. & Stenström M-L. 2010. Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Collin K., Paloniemi S., Rasku-Puttonen H. & Tynjälä P. (toim.) Helsinki: WSOYpro. S. 97-117
- Öhman A., Hägg K. & Dahlgren L. 2005. A stimulating, practise-based job facing increased stress - Clinical supervisors perception of professional role, physiotherapy education and the status of the profession. Advances in physiotherapy 2005; 7: 114–122.

## **II LUKU**

# **AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPETTAJAN TYÖN JA KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN**

## **7. VALMENNUS- JA TESTAUSOPIN OPINNOT JA TYÖELÄMÄÄN VALMISTAUTUMINEN**

*Perttu Noponen*

### **JOHDANTO**

Valmennus- ja testausopin opinnot ovat osa liikuntabiologian laitoksen järjestämiä opintoja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa. Muita liikuntabiologian laitoksen opintosuuntauksia ovat liikuntafysiologia ja biomekaniikka. Lisäksi liikuntatieteellisessä tiedekunnassa voi opiskella mm. liikunnan yhteiskuntatieteitä sekä liikunnanopettajaksi.

Oleellinen kysymys nykypäivän korkeakouluopinnoissa on, kuinka opiskelut valmistavat opiskelijat toimimaan koulutettavan alan työelämässä. Koulutuksen tulisi siis tarjota tarvittavat tiedot ja taidot niihin työelämän tehtäviin, joihin se on suunnattu. Kysymys on muiden alojen tavoin erittäin tärkeä myös valmennus- ja testausopin koulutuksessa ja muissa liikuntabiologian alan koulutussuuntauksissa. Tähän asti on mm. esitetty, että akateeminen koulutus antaa tutkinnon, mutta itse taidot opitaan vasta työelämässä (Tynjälä ym. 2004, 100). Opiskelijat voivat myös kokea oppivansa paljon monia hyödyllisiä asioita koulutuksessa, mutta niiden soveltaminen työelämätaidoiksi on haastavaa (Penttinen ym. 2014, 8). Jos tilanne on tämä, on koulutuksiamme syytä pyrkiä kehittämään paremmin vastaamaan työelämän vaatimuksia.

Tutkimuksessani tarkoituksena on selvittää, kuinka valmennus- ja testausopin opinnot valmistavat opiskelijoita työelämään erityisesti niiden tehtävien osalta, jotka koulutuksessa on määritelty osaamistavoitteiksi. Pohdinnassa pohdin tarkemmin valmennus- ja testausopin koulutuksen vahvuuksia sekä asioita, joiden osalta koulutusta voitaisiin vielä kehittää.

Työllistyvyyteen vaikuttavat tekijät

Yliopisto-opinnoissa ja yleensäkin korkeakouluopinnoissa yksi keskeinen kysymys on, kuinka opiskeluissa voidaan tukea ja vahvistaa työllistyvyyttä. Korkeakoulujen työllistyvyyden kannalta



on olennaista, miten koulutus ja työtehtävät vastaavat toisiaan. Työllistyvyyteen liittyy myös se, miten opiskelujen aikana opiskelijaa tuetaan pohdinnassa tulevasta työurasta ja omien valmiuksien ja osaamisen kehittymisestä. (Penttinen ym. 2014, 6 – 7.)

Oman osaamisen tunnistaminen ja osoittaminen ovat työelämän muutoksessa keskeisiä tekijöitä. Yliopistosta työelämään ESR- projektin tulosten perusteella voidaan myös esittää, että työllistyvyyttä voidaan opintojen aikana edistää tukemalla opiskelijan henkilökohtaista kasvua asiantuntijana, johon myös oman osaamisen tunnistaminen keskeisesti liittyy. Tämä auttaa saamaan käsityksen oman alan toimintakentästä yhteiskunnassa. Henkilökohtaiseen kasvuun liittyy myös käsitys omista kiinnostuksista sekä asiantuntijuuden merkityksestä yksilölle hänen elämässään. (Penttinen ym. 2014, 7.)

Toinen tärkeä työllistyvyyteen liittyvä tekijä on opintojen tarjoama tuki urasuunnitelmien pohdintaan. Opiskelijan ymmärrys oman alan työmarkkinoiden tarjoamista mahdollisuuksista ja työurien rakentumisesta edesauttaa työllistyvyyttä. Mielekkään työllistymispolun rakentamiseksi opiskelijan on pohdittava ympäröivää yhteiskuntaa ja elämäntilanteeseensa liittyviä tekijöitä. Pohdinnassa arvioidaan kykyä saavuttaa haluamansa, omia mahdollisuuksia työpaikkakentässä sekä vaikutusmahdollisuuksia omaan tulevaisuuteen. Kyseiset asiat ovat vahvasti kytköksissä työllistymiseen. (Penttinen 2014, 7 – 8.)

Työelämäorientaation käsitteen avulla opiskelijan on mahdollista reflektoida omaa työelämäsuhdettaan. Työelämäorientaatiolla tarkoitetaan mm. yksilöllistä työelämäsuhdetta, työllistymisvalmiuksia sekä työelämä tietoja ja -taitoja. Työelämävalmiudet ovat yksilön käsityksiä ja kokemuksia työstä ja työelämästä, mm. yksilön henkilökohtaisia arvostuksia hyvästä tai mielekkästä työstä. Työllistymisvalmiuksilla tarkoitetaan työnhakua varten luotujen dokumentteja, käsitystä työelämän sektoreista ja työllistymisestä. Työelämä tiedoilla ja -taidoilla viitataan opiskelijan asiantuntemukseen, joka koulutuksessa luodaan. (Penttinen 2014, 7 – 8.)

Työllistyvyydestä puhuttaessa yliopistojen on myös huomioitava perustehtävänsä eli vapaan tutkimuksen sekä tieteellisen ja taiteellisen sivistyksen edistäminen. Tutkimuksessa, koulutuksessa ja opetuksessa tulee lisäksi varmistaa korkea kansainvälinen taso huomioiden eettiset periaatteet. (Yliopistolaki, 2009.)

## 2 OPISKELUN JA TYÖELÄMÄN YHTEYS

### 2.1 Reflektiivisyys koulutuksen kivijalkana

Työllistymisnäkyymiin ja työllistyvyyteen sekä omaan osaamiseen liittyvien asioiden selvittäminen vaatii opiskelijalta aktiivista reflektiota jo koulutuksen aikana (Penttinen ym. 2014, 7 – 8). Reflektio on omaan toimintaan kohdistuvaa kriittistä pohdintaa ja tarkastelua. Sen mukana syntyy itsesääteletietoa, joka on omiin työskentely ja toimintatapoihin sekä ajatteluun ja oppimiseen liittyvää tietämystä. (Tynjälä 2011, 81 – 83.) Reflektiivinen oppiminen on mietiskelyä, kokemuksellista oppimista ja reflektiivisten taitojen kehittämistä. Ei-reflektiivinen oppiminen on puolestaan muistamista, matkimista ja ulkolukutaitojen kehittämistä. (Light ym. 2014, 59.)

Reflektiivisestä oppimisesta on tullut huomattavasti vallitsevampaa yhteiskunnan jatkuvan muutoksen seurauksena. Oppiminen on muuttunut tiedon muistamisesta pyrkimykseen ymmärtää asioita ja suhtautua kriittisesti opittuun. Nykyään asiantuntijoiden antamaa tietoa ei tulisi pitää enää totuutena, vaan siihen pitäisi suhtautua kriittisesti totuudenmukaisuutta pohtien. (Jarvis ym. 2003, 9.) Reflektiivisyys tukee kognitiiviselle oppimissuuntaukselle ominaisia oman tiedon ja ajattelun pohdintaan kannustavia oppimistehtäviä (Enkerberg 2002, 162 – 163; Liitos 2001).

Oppimistehtävät, jotka yhdistävät käytäntöä, teoriaa ja reflektiota toisiinsa edesauttavat analyttisen, käytännöllisen ja luovan ajattelun kehittymistä. Tarjottaessa opiskelijoille mahdollisuus työelämän todellisiin käytäntöihin osallistumiseen he voivat yhdistää oppilaitoksessa opitun teoreettisen tietämyksen oman toiminnan reflektioon ja käytännön tietämykseen. (Tynjälä 2011, 86 – 87.) Lightin ym. (2014) esittelemän Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan konkreettinen kokemus opitun asian tai teorian käyttökelpoisuudesta tiettyssä tilanteessa aktivoi opiskelijan havainnoimaan ja refleктоimaan tilannetta uudella tavalla, joka voi johtaa uuden oppimiseen (Light ym. 2014, 56). Uuden tiedon luomisen ja uudenlaisten käytänteiden kehittämiseksi oppimisympäristöt tulisi suunnitella yhdessä työelämän kanssa niin, että opiskelijoiden, työntekijöiden ja opettajien osaaminen kyetään yhdistämään ja hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla (Tynjälä 2011, 86 – 87).

Myös asiantuntijuuden ja ammatillisuuden kehittymisessä kykenevyys omien kokemusten ja oman toiminnan kriittiseen reflektioon on keskiössä. Apuvälineinä reflektioon ovat teoreettiset mallit ja käsitteet, jotka auttavat tekemään siitä analyttisempää, käsitteellisempää ja yleisluontoisempää. (Tynjälä 2011, 79 – 89.) Käytännössä tämä tarkoittaa oman pohdinnan helpottumista, kun tarvittava perustietämys ja pohjatiedot on koulutuksen puolelta tarjottu pohdittavaksi.

## 2.2 Dialogisuus ja yhteistoiminnallisuus

Tietäminen on sosiaalinen prosessi, jossa yksilön muodostamat merkitykset ja yksilön kokemus on rakentunut sosiokulttuuristen merkitysten ja tarinoiden kautta. Dialogisuus kuvailee kielen, jolla tietämystä jaetaan ja sitä kehitetään. Helposti dialogisuus voi muuttua monologisuudeksi akateemisessa maailmassa, jolloin kyseessä on lähinnä tiedon siirtäminen opettajalta oppilaalle. Tällöin syvempi tietämys jää saavuttamatta. Reflektiivisenä ammattilaisena valmentajan tai opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa korostuvat sosiaaliset taidot kuten ryhmässä toimiminen, kommunikaatio, esiintyminen ja neuvottelu. Näiden taitojen ja syvemmän tietämyksen saavuttamiseksi kyseisissä töissä vaaditaan dialogisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. (Light ym. 2014, 24 – 43; Tynjälä 2004, 100.)

Oppimisessa on sosiaalinen ulottuvuus. Opimme toisilta ihmisiltä ja heidän kanssaan kaikissa sosiaalisissa suhteissa. (Jarvis ym. 2003, 42.) Opettajan tai valmentajan onkin tehtävä päivittäin konkreettisia toimia opetustilanteissa dialogisuuden ja yhteistoiminnallisuuden mahdollistamiseksi. Tehtävien ja harjoittelujen luomisen lisäksi esimerkiksi ryhmädynaamiset ilmiöt ovat keskeinen asia, joka täytyy huomioida. Hyvä ja avoin ilmapiiri ryhmässä auttaa opiskelijoita ilmaisemaan mielipiteensä ja kertomaan näkemyksensä, joka mahdollistaa reflektion ryhmän sisällä ja syvemmän tietämyksen saavuttamisen. (Schön 1988, 291 – 293.) Ryhmän keskustelun kannalta on hyvä muodostaa joitakin perussääntöjä ryhmälle, jotta keskustelu pysyy tasapainossa ja kaikki pääsevät ilmaisemaan mielipiteitään (Brookfield 2013, 68).

Yhteisöllinen ryhmätyöskentely ja -ohjaus ovat tärkeitä niin opiskelijoiden hops- ohjauksen, työelämään tähtävien kurssien osalta kuin myös muiden opintojen osalta. Penttisen ym. (2014)

tutkimuksen perusteella opintojen ohjauksessa ja työelämäkursseilla tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota opiskelijoiden myönteisyyden vahvistamiseen ja uskon sekä luottamuksen rakentamiseen omiin mahdollisuuksiin, joita pidetään keskeisinä mielekkyyden tekijöinä tulevaisuuden työurilla ja -elämässä. (Penttinen ym. 2014, 18.) Ryhmätyöskentelyssä opiskelijat saavat tukea opintoihinsa muilta opiskelijoilta ja voivat jakaa asiantuntijuutta opintojen eri vaiheissa toistensa kanssa. Ryhmä antaa myös uskoa vaikeissa tilanteissa. (Penttinen ja Plihtari, 63 – 71.)

### 2.3 Malleja työelämään valmistaviin opintoihin

Suomen eri yliopistoissa on rakennettu opiskelujen sisälle opiskeluohjelmia tai malleja vastamaan opiskelijoiden tyypilliseen epävarmuustekijään tulevaisuudesta työmarkkinoilla ja tukemaan heidän asiantuntijuutensa kasvua sekä urasuunnitteluun. Malleille tyypillinen yhteinen piirre on, että opiskelijat perehdytetään jo opintojen alusta saakka urapolkuihin ja työelämänäkymiin. Seuraavassa on kuvattuna lyhyesti piirteitä kahdesta mallista hieman tarkemmin.

#### RSG- ryhmämalli

Yliopistosta työelämään hankkeessa rakennettiin ns. RSG (Ready-study-go)- ryhmämalli. RSG-mallin mukaan olennaista on opintojen alkuvaiheessa (Ready) omaan tieteenalaan tutustuminen ja näkökulman luominen tuleviin työelämänäkymiin. Työelämänäkymien tuominen esiin jo opintojen alkuvaiheessa vahvistaa motivaatiota ja luo opinnoille mielekkyyttä sekä tukee opiskelijoiden sitoutumista omaan tieteenalaan. Pienryhmätoiminta tässä vaiheessa lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta jaettujen kokemusten myötä. Keskivaiheelle opintoja ajoittuvassa Study- vaiheessa tavoitteena on opittujen asioiden tunnistaminen ja arvioiminen. Tässä vaiheessa myös täsmennetään työelämäkysymyksiä ja urasuunnitelmia. Loppuvaiheeseen opintoja sijoittuvassa Go- vaiheessa apuna käytetään vahvasti mm. alumniyhteistyötä. Työelämätietyden lisääntymisen lisäksi ohjelma on auttanut opintojen suunnittelussa ja rakentanut luottamusta tulevaan, joilla on edelleen ollut opiskelumotivaatiota ajatellen keskeinen merkitys. (Perttunen ym. 2014, 61 – 77.)

## Rinnakkaisopetussuunnitelmamalli

Jyväskylän yliopistossa on pilotoitu rinnakkaisopintosuunnitelmamallia, joka nimettiin osaamista opintojen ohessa -ohjelmaksi. Mallissa varsinaisen opetussuunnitelman ulkopuolella toteutetaan yliopiston ulkopuolista toimintaa liittyen työelämään. Rinnakkaisopintosuunnitelma on suomenos käsitteistä co-curriculum tai extra-curriculum. Edellisellä tarkoitetaan opintoihin yhteydessä olevaa toimintaa, joskus jopa työharjoittelua ja jälkimmäisellä opinnoista erillään olevaa toimintaa esim. urheilu- ja harrastejärjestöissä. Malliin on haettu kansainvälisiä vaikutteita ja kokemuksia mm. Leicesterin ja Dublinin yliopistoista. Brittiläisissä korkeakouluissa opintojen ulkopuolisen aktiivisuuden, oman kehittymisen ja työllistyvyyden edistämiseen pyrkivä ohjelma on vakiintunut osaksi korkeakoulujärjestelmää. (Penttinen ym. 2014, 124 – 125.)

Jyväskylän ohjelmassa olennaista on osaamisen tunnustaminen ja tunnistaminen, opiskelijoiden verkostoituminen ja tätä kautta työelämävalmiuksien ja työllistyvyyden edistäminen. Työskentelyä tukee kahden ohjaajan vetämä ryhmänohjaus. Tavoitteena ryhmällä on edellä mainittujen asioiden lisäksi tukea osallistujan tavoitteenasettelua. Keskeinen osa rinnakkaisopetussuunnitelmamallia on osaamisportfolion luominen, jossa kukin opiskelija osoittaa oman oppimisensa ja osaamisensa. Portfolio on osa itsenäistä työskentelyä ja sitä tuetaan ryhmänohjauksessa. Opiskelijat kokivat ryhmätoiminnan erittäin tärkeäksi osaksi opintoja. (Penttinen ym. 2014, 125 – 128.)

## **3 VALMENNUS- JA TESTAUSOPIN ALAN OSAAMISTAVOITTEET**

Liikuntabiologian laitokselta valmistuvan liikuntatieteiden maisterin osaamistavoitteita ovat kykenevyys toimia liikuntabiologisen alan tutkijana, kouluttajana, asiantuntijana ja valmentajana. Opiskelijan tulee tuntea keskeiset liikuntabiologian tutkimusmenetelmät liikuntabiologian alalta ja osata soveltaa niitä sekä kyetä raportoimaan tutkimustuloksia suullisesti ja kirjallisesti. Hänen tulee kyetä arvioimaan liikuntabiologista tutkimusta kriittisesti ja käsittelemään tietoa analyytisesti eettiset näkökulmat huomioiden. Liikuntabiologian koulutuksen tavoitteena on myös antaa valmiudet opiskelijalle liikunnanalan kehittämiseen.

Liikuntabiologian koulutuksen osaamistavoitteiden lisäksi valmennus- ja testausopin maisterin vaiheen eli syventävien opintojen tavoitteiksi linjataan erikseen, että opiskelija saa valmiudet valmennus- ja testausopin jatko-opintoihin ja tutkimustyöhön sekä toimimiseen alan asiantuntijana ja tutkijana.

#### **4 TUTKIMUSMENETELMÄT**

##### Koehenkilöt

Tutkimukseen osallistui kahdeksan valmennus- ja testausopin maisterivaiheen opiskelijaa, jotka olivat suorittaneet tutkinnon alusta saakka liikuntabiologian laitoksella. Opiskelijoista kaksi oli naisia ja kuusi oli miehiä. Opiskelijoiden keski-ikä oli 25 vuotta ja he olivat opiskelleet keskimäärin 4,93 vuotta (läsnäolovuodet). Opiskelijoilta kysyttiin kirjallinen lupa vastausten käyttämiseen tutkimustarkoituksessa.

##### Tutkimusasetelma

Tutkimus suoritettiin kyselytutkimuksena. Kysymyksiä oli seitsemän, joista viimeinen oli avoin. Kysymyksiin 1 – 6 oli kuusi vastausvaihtoehtoa kuhunkin. Vastausvaihtoehdon valinnan lisäksi opiskelijoilta pyydettiin sanallinen perustelu jokaiselle valinnalle. Kysymykset sekä vastausvaihtoehdot on esitetty alla.

1. Valmennus- ja testausopin opinnot valmistavat minut urheilu- ja kuntovalmentajan tehtäviin
2. Valmennus- ja testausopin opinnot valmistavat minut tutkijan tehtäviin
3. Valmennus- ja testausopin opinnot valmistavat minut alan asiantuntijan ja kouluttajan tehtäviin
4. Valmennus- ja testausopin opinnoissa luodaan kattavat yhteydet mahdollisiin tuleviin työnantajiin (urheiluopistot, lajiliitot, KIHU, urheiluseurat, yritykset tai muut järjestöt) mm. harjoittelujen ja oppimistehtävien kautta.

5. Valmennus- ja testausopin opinnot kehittävät työelämävalmiuksiani
6. Valmennus- ja testausopin opinnot auttoivat minua omien vahvuuksieni selkiytymisessä
7. Miten haluaisit kehittää alasi koulutusta? (avoin kysymys)

Vastausvaihtoehdot:

6. Erittäin hyvin      5. Hyvin      4. Ei hyvin, mutta ei huonostikaan
3. Huonosti      2. Erittäin huonosti      1. En osaa sanoa

## 5 TULOKSET

Peräti seitsemän opiskelijaa valitsi vastausvaihtoehdon, jonka mukaan valmennus- ja testausopin opinnot valmistavat heidät ”ei hyvin, mutta ei huonostikaan” urheilu- ja kuntovalmentajan tehtäviin. Yksi opiskelijoista vastasi niiden valmistavan ”hyvin” tähän tehtävään. Opiskelijoiden sanallisen palautteen mukaan opinnot tarjoavat erittäin hyvän teoriapohjan urheilu- ja kuntovalmentajan tehtäviä ajatellen. Erään opiskelijoista mukaan tietopohja on hyvä etenkin biomekaniikasta ja fysiologiasta, mutta valmennuksesta suppeasti. Käytännön valmennustyöhön eli ihmisten kanssa toimimiseen urheilu- ja kuntovalmennuksessa sekä psykologiseen puoleen kaivataan opinnoilta lisää. Tällä hetkellä koetaan, että nämä taidot täytyy hankkia pääasiassa valmennustöitä tehden tai muiden opintojen kautta. Myös lajitietoa kaivataan lisättävän.

Kuusi opiskelijaa kahdeksasta vastasi opintojen valmistavan ”erittäin hyvin” tutkijan tehtäviin. Myös loput kaksi opiskelijaa vastasivat sen valmistavan kyseiseen tehtävään ”hyvin”. Sanallisen palautteen mukaan teoriatietoa, tietoa mittausmenetelmistä ja tutkimuksen teon eri vaiheista saadaan riittävästi. Tutkimusharjoittelua koetaan olevan paljon ja tutkimuksia analysoidaan ja tarkastellaan kriittisesti. Opintojen koetaan etenkin maisterivaiheessa valmistavan vahvasti juuri tutkijan tehtäviin. Tilastollisista menetelmistä toivotaan lisää tietoa.

Kaikki kahdeksan opiskelijaa valitsivat valmennus- ja testausopin opintojen kouluttavan ”hyvin” asiantuntijan ja kouluttajan tehtäviin. Kuten valmennuksen osalta, opintojen koetaan antavan erittäin hyvän teoriapohjan kouluttajan ja asiantuntijan tehtäviin. Osa opiskelijoista kokee, että esiintymistä on paljon ryhmän edessä sekä suomeksi että englanniksi. Kouluttajan ja asiantuntijan roolissa tarvittavia pedagogisia taitoja sekä luennoimisen ja esiintymisen kehittämiseen tähtäviä opintoja ja käytännön harjoituksia kaivataan vielä lisää. Myös lajikohtaisia sovellutuksia olisi toiveissa saada lisää.

Suurin osa eli viisi opiskelijaa valitsi vastausvaihtoehdoksi ”ei hyvin, mutta ei huonostikaan” väitteeseen valmennus- ja testausopin opinnoissa luodaan kattavat yhteydet mahdollisiin tuleviin työnantajiin mm. harjoittelujen ja oppimistehtävien kautta. Kaksi opiskelijaa valitsi vastausvaihtoehdoksi ”huonosti” ja yksi ”erittäin huonosti”. Sanallisen palautteen mukaan opiskelijat kokevat joillakin kursseilla muodostettavan yhteyksiä mahdollisiin tuleviin työnantajiin, mutta yhteistyötä mahdollistavia opintoja tarvitaan opiskelijoiden näkemysten mukaan selvästi enemmän. Laitoksen toivotaan kontaktiyhteyksien lisäksi tarjoavan enemmän tukea kontaktien luomiseen. Opiskelijat kokevat kontaktien luonnin vaativan hyvin paljon omaa panostusta. Joidenkin opiskelijoiden mukaan opintojen integroinnissa on kehitettävää, sillä on vaikea tehdä harjoittelujaksoa muualla ja opiskella samanaikaisesti Jyväskylässä.

Väitteeseen, jonka mukaan valmennus- ja testausopin opinnot kehittävät työelämävalmiuksiani viisi opiskelijaa valitsi vastausvaihtoehdoksi ”ei hyvin, mutta ei huonostikaan” ja kolme ”hyvin”. Sanallisessa palautteessa moni opiskelija toteaa opintojen antavan erittäin hyvän tietopohjan työelämää ajatellen. Koulutuksen hyödyntämisestä työelämässä sekä työelämävalmiuksista toivotaan kuitenkin mm. harjoittelujen kautta lisätietoa. Osa opiskelijoista toteaa koulutuksen valmistavan erittäin hyvin tutkijan ja testaajan töihin, mutta valmennustyöhön liian suppeasti.



Näkemykset siitä, kuinka opinnot auttavat löytämään omat vahvuudet olivat ristiriitaiset. Yksi opiskelija valitsi vastausvaihtoehdoksi opintojen auttavan asiassa ”erittäin hyvin”, kaksi niiden auttavan ”hyvin”, kolme vastasi ”ei hyvin, mutta ei huonostikaan” ja yksi ”huonosti”. Lisäksi eräs opiskelijoista ei osannut sanoa kantaansa. Sanallisen palautteen mukaan osa opiskelijoista koki opintojen tarjoavan paljon erilaisia aihealueita ja monipuolisia tehtäviä ja opettavan tätä kautta omat vahvuudet ja heikkoudet. Toisaalta samaan aikaan opintojen ei koettu aktiivisesti edistävän omien vahvuuksien selvittämistä. Toiset opiskelijoista pitivät graduvaiheen osaamisaluetta melko rajattuna, jolloin laajaa selvittelyä ei pääse tapahtumaan. Joistakin aihe-alueista kuten ravitsemuksesta ja psykologiasta toivottiin syvempää käsittelyä.

Vapaa sana osiossa opiskelijoita toivottiin esittämään kehittämissideoita koulutukseen. Tunneille toivottiin mm. lisää kriittistä arviointia oikeista harjoitusohjelmista samalla tavoin kuin tutkimusten kanssa tehdään. Käytännön harjoittelua toivottiin lisäävän ja käytännön tekemistä esimerkiksi ammattivalmentajien opissa. Käytännön valmennukseen toivottiin kannustusta enemmän esimerkiksi niin, että kurssveja voisi käyttää hyväksi paremmin valmennuksessa. Maisterin vaiheessa haluttiin vielä enemmän tiedon syventämistä ja uuden oppimista.

## 6 POHDINTA

### Tutkimus

Kyselyn perusteella valmennus- ja testausoppi kouluttaa erittäin hyvin tutkijan tehtäviin, mikä on linjassa yliopistolle määritellyn tehtävän (Yliopistolaki, 2009) sekä liikuntabiologisen alan osaamistavoitteiden kanssa. Tutkimustyölle ominainen vahva teoriapohja ja tieteellisyys ovat vahvuus ja myös tekijä, joka erottaa yliopiston ammattikorkeakouluista (Ammattikorkeakoululaki, 2014) ja valmennus- ja testausopin koulutuksen muista liikunta-alan koulutuksista. Tästä vahvuudesta tulee koulutuksessa jatkossakin pitää kiinni. On myös todettu, että tutkimuksen liittäminen osaksi opiskelijoiden oppimisprosessia opintojen alusta asti kartuttaa merkityksellisiä

oppimiskokemuksia. Tutkimusten mukaan jokainen yliopistosta valmistunut tarvitsee myös tutkivan oppimisen avulla tulleita taitoja työnkuvasta riippumatta.

#### Kouluttajan ja asiantuntijan tehtävät

Koulutuksen koettiin valmistavan myös hyvin kouluttajan ja asiantuntijan tehtäviin erityisesti juuri vahvan teoriapohjan kautta. Tämä on myös linjassa koulutukselle määriteltyjen osaamistavoitteiden kanssa. Luennointitaitoja ja opetuksellisia taitoja toivottiin kuitenkin lisättävän. Kyseisten taitojen hallitseminen on hyvin perusteltua kouluttajan ja asiantuntijan tehtävissä, sillä ne auttavat tiedon välittämistä eteenpäin koulutettaville. Ajatellen asiantuntijuuden ja ammatillisuuden kehittämistä vieläkin korkeammalle tasolle, on itsesääätely ja oman toiminnan ohjaaminen keskiössä. Niitä voidaan kehittää omien kokemusten ja oman toiminnan kriittisellä reflektiolla. Lähtökohdat sen käytölle ovat hyvät, sillä teoriapohja on koulutuksessa luotu vahvaksi. (Tynjälä 2011, 79 – 89.) Reflektiivisyyden tukeminen tulisi olla olennaisesti läsnä koko liikuntabiologian koulutuksen ajan.

Vaikka liikuntabiologian opinnot pohjautuvat vahvasti tutkittuun tietoon ja tiedon välittäminen tuntuisi luontevalta esim. luentojen avulla, tulisi opetusmenetelmien valinnassa käyttää keskustelua ja yhteistoiminnallista oppimista mahdollisimman paljon. Dialogisuus ja yhteistoiminnallisuus ovat hyvin tärkeässä osassa asiantuntijuudelle ominaisen syvemmän tietämyksen saavuttamista ajatellen (Light ym. 2014, 43). Nykypäivänä dialogiset ja yhteistoiminnalliset taidot ovat myös työelämässä keskiössä, sillä projekteja tehdään usein ryhmissä. Lisäksi esim. Jyväskylän yliopiston osaamista opintojen ohessa -ohjelmassa opiskelijat kokivat ryhmätoiminnan erittäin merkityksellisenä ja antoisana opintojen kannalta (Penttinen ym. 2014, 126).

## Valmennus

Koulutuksen valmistamisessa valmentajan tehtäviin nähtiin tutkijan ja asiantuntijan sekä koulutajan tehtäviä enemmän kehitettävää. Ottaen huomioon alan osaamistavoitteet, opintojen painopistettä on näin ollen siirrettävissä tutkimuksesta valmennuksen suuntaan. Näin tulee toimia etenkin, jos koulutusta ajatellaan korkeimpana valmentajatutkintona. Tämä ei tarkoita, että tieteellisyydestä vahvuutena pitäisi luopua. Pikemminkin valmennuksen osa-alueen tuominen näkyvämmiin opinnoissa esiin voi synnyttää uusia ja käytännönläheisempiä aiheita myös tutkimuksen osa-aluetta silmällä pitäen. Tämä voisi auttaa opiskelijat myös pohtimaan konkreettisesti, kuinka tuoreinta tutkimustietoa kyettäisiin hyödyntämään paremmin käytännössä. Valmennusopin lisääminen opintoihin voisi antaa myös entistä paremmat valmiudet tehdä valmennuksen tutkimusta, joka on yksi alan osaamistavoitteista.

Kommentteihin pohjautuen ammattivalmentajia tulisi hyödyntää jatkossa enemmän. Heidän mahdollinen tietotaito valmentajan koulutusten sekä etenkin pitkän kokemuksen kautta olisi äärettömän tärkeää kyetä käyttämään opinnoissa hyödyksi, jotta opiskelijoiden ei tarvitsisi toistaa valmennuksessa toimimattomaksi tai virheiksi koettuja asioita omassa työssään ja he löytäisivät nopeammin punaisen langan omaan valmentamiseensa. Vastavuoroisesti tämä mahdollistaisi tuoreimman tieteellisen tiedon tuomisen käytännön työtehtävissä jo oleville valmentajille. Eri-laisten valmennusohjelmien kriittinen arviointi tutkimusten kriittisen arvioinnin tapaan on myös erittäin varteenotettava opiskelijoilta noussut ajatus ja edesauttaisi opiskelijoita oman valmennuksellisen näkemyksen muodostumisessa.

Valmennus on mitä suurimmassa määrin ihmissuhdetyötä (Tynjälä ym. 2004, 100) ja siihen kuuluu vahvasti opettaminen ja ohjaaminen. Näin ollen pedagogista osa-aluetta olisi painotettava psykologisen osa-alueen lisäksi opinnoissa aiempaa enemmän. Tähän haasteeseen on alettu jo vastata, sillä Liikuntabiologian laitokselle on tämän vuoden aikana tullut tarjolle 25 op sivuaineopintokokonaisuus, jossa näitä asioita painotetaan. Kyseinen opintokokonaisuus on tarjolla sekä liikuntabiologian että liikuntapedagogiikan opiskelijoille ja lisää myös näin ollen kyseisten alojen yhteistyötä. Ammatillisen yhteistyön lisääminen liikunnanopettajan koulutuksen kanssa on iso mahdollisuus molempia aloja ajatellen ja sitä tulisi edelleen vahvistaa. Mielestäni kysei-

nen opintokokonaisuus tulisi jatkossa olla osana opintoja kaikilla valmennus- ja testausopin pääaineopiskelijoilla.

#### Yhteydet työnantajiin

Eniten kehitettävää koettiin olevan yhteyksien luomisessa mahdollisiin tuleviin työnantajiin esimerkiksi harjoittelujen ja oppimistehtävien kautta. Uudessa opintosuunnitelmassa asiaa on jo viety eteenpäin lisäämällä valinnaisiin opintoihin mahdollisuus 1 – 10 opintopisteen laajuisiin työelämäopintoihin. Tämä lisää ymmärrystä oman alan työmarkkinoiden tarjoamista mahdollisuuksista ja työurien rakentumisesta, joka edesauttaa työllistyvyyttä (Penttinen 2014, 7 – 8).

Asiaa voidaan edesauttaa harjoittelujen ohella myös yksittäisten kurssien projektitöiden avulla. Yrityksillä tai organisaatioilla tulisi olla esimerkiksi mahdollisuus lähettää opiskelijoille pohdittavaksi työelämän kysymyksiä. Näin opiskelijat saisivat kosketuspintaa työelämän ongelmiin ja organisaatiot tuoreita näkemyksiä kysymyksiin. Opiskeltuja taitoja ja omaa toimintaa päästäisiin tällä tavoin entistä paremmin peilaamaan työelämän vaatimukseen (Tynjälä 2011, 86 – 87). Kysymyksiä voitaisiin käsitellä ryhmissä, jolloin dialogisuuden ja yhteistoiminnallisuuden taidot kehittyisivät ja tietämys asioista syventyisi. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja dialogisuus olisivat myös tukemassa valmennuksen kannalta tärkeiden ihmissuhdetaitojen ja sosiaalisten taitojen oppimista (Tynjälä ym. 2004, 100).

Työelämäkontaktien luomiseen on tärkeää kyetä tarjoamaan opiskelupaikan puolelta tukea. Opiskelijoille voi olla suuri kynnys lähteä hakemaan työpaikoilta harjoittelupaikkaa tai paikkaa projektitöille, jos ei kattavia yhteyksiä ole luotuna ja yhteistyöstä jo ennakkoon sovittuna. Lisäksi tämä voi olla hyvin aikaa vievää. Koulutuksen hyödyntämisestä työelämässä toivottiin niin ikään lisää tietoa. Alumnitoiminnan entistä aktiivisempi käyttö sekä yritys- ja organisaatiovierailut ovat voimakas kanava tämän tietoisuuden lisäämiseen. Työelämänäkymien tuominen esiin jo opintojen alkuvaiheessa vahvistaa motivaatiota ja luo opinnoille mielekkyyttä sekä tukee opiskelijoiden sitoutumista omaan tieteenalaan (Perttunen ym. 2014, 61 – 71). Alumnitoiminta on myös tiedekunnalle mahdollisuus rakentaa yhteistyötä työpaikkojen kanssa ja voi näin ollen lisätä mm. rahoituskanavia tutkimustoimintaa ajatellen.

## Omien vahvuuksien tunnistaminen

Ristiriitaiset näkemykset opintojen tarjoamasta mahdollisuudesta omien vahvuuksien kehittämiseen kertovat siitä, että joillekin opiskelijoille koulutus tarjoaa tarpeeksi tukea vahvuuksien tunnistamiseen erilaisten oppimistehtävien kautta, toisten kaivatessa lisää tukea asiassa. Penttinen (2014, 6 – 7) toteaa työllistyvyyteen liittyvän olennaisesti sen, miten opinnoissa tuetaan pohdintaa omien valmiuksien ja osaamisen kehittämistä. Oman osaamisen tunnistaminen ja osoittaminen ovat työelämän muutoksessa keskeisiä tekijöitä. Yksi tärkeä väline oman osaamisen tunnistamiseen sekä osoittamiseen on osaamisportfolio.

Liikuntabiologian vuoden 2014 opintosuunnitelmaan on lisätty kurssit Asiantuntijuus 1 ja 2, joissa yhtenä tavoitteena on käyttää portfolioa opiskelun tuottamien kompetenssien seuraamiseen. Portfolion rakentumista tulee aktiivisesti tukea ja ohjata opettajien toimesta opintojen alusta saakka koko opintojen ajan. Apuna on hyvä käyttää vertaisopiskelijoita, sillä he voivat nähdä opiskelijan vahvuudet eri tavoin ja antaa uusia näkemyksiä niiden kehittämiseen. Oman pohdinnan sekä opettajalta saadun positiivisen palautteen lisäksi vertaistuki ja vertaisilta saatu palaute voi myös olla erittäin hyödyllinen väline positiivisen minäkuvan kehittymisessä ja voi auttaa uskon luomisessa omaan tekemiseen myös työelämää ajatellen. Uskon luominen omaan tekemiseen on äärimmäisen tärkeää ja sitä tulee opinnoissa aktiivisesti tukea (Penttinen ym. 2014, 17 – 18).

## 7 YHTEENVETO

Tutkimus ja tieteellisyys ovat valmennus- ja testausopin koulutuksessa selkeä vahvuus. Vahva tieteellisyys ja teoriapohja antavat myös erittäin hyvät lähtökohdat asiantuntijan ja kouluttajan tehtäviin. Tieteellisyys on myös suurin koulutuksen erottava tekijä muista liikunnanalan koulutuksista ja siitä tulee pitää kiinni. Painopistettä opinnoissa on kuitenkin siirrettävissä tutkimuksesta valmennuksen puolelle. Tämä ei tarkoita vahvuuksista luopumista, vaan päinvastoin vahvistunut valmennuksen osa-alue ja tutkimus ovat toisiaan tukevia.

Valmennuksen kannalta tärkeää on kiinnittää huomiota pedagogisiin sisältöihin sekä ihmissuhdeosaamiseen ja sosiaalisiin taitoihin. Pedagogisen osa-alueen huomioiminen on tärkeää myös asiantuntijan ja kouluttajan tehtäviä ajatellen. Yhteistoiminnallisuuden ja dialogisuuden mahdollistaminen opetuksessa on puolestaan tärkeässä asemassa sosiaalisten taitojen kannalta. Ne mahdollistavat myös tietopohjan syventämisen valmentajan tehtävien lisäksi asiantuntijan, kouluttajan ja tutkijan tehtäviä varten. Valmennusohjelmien kriittinen analysointi ja ammattivalmentajien työn havainnointi mahdollistavat kehityksen valmennuksen käytännön osaamisessa.

Jatkossa koulutuksessa on tarvetta lisätä työelämäkontakteja käytännön harjoittelujen ja projektitöiden avulla sekä tukea opiskelijoita entistä enemmän näiden kontaktien muodostamisessa. Omien vahvuuksien ja osaamisen tunnistamisen sekä työelämänäkökulman kehittymisen tukemiseen tulee kiinnittää huomiota koko opintojen ajan. Keinoina näihin ovat mm. opintojen ajalta muodostettava osaamisportfolio, reflektiivisyyden tukeminen opinnoissa, vertaisopiskelijoilta ja opettajilta saatu palaute sekä alumnitoiminta ja yritysvierailut.

## LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki. Finlex. 2014. 932/2014. Viitattu 4.5.2015.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>

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

Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Kirjassa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. WSOY, Helsinki.

Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. 2003 (2<sup>nd</sup> edition). The theory and practice of learning. Routledge, London.

- Light, G., Cox, R., Calkins, S. 2014 (uudelleenpainettu 2. painos). Learning and Teaching in Higher Education, The Reflective Professional.
- Liitos, H-M. 2001. Aikuisopiskelijoiden oppimiskäsitykset ja oppimistyyli. Pro Gradu- tutkielma. Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Penttinen, L., Plihtari, E. Vertaisryhmä opiskelun tukena – ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Kirjassa Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos, T., Valkonen, L. (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopistopaino
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Karhu, K., Liimatainen, J.O., Keskinarkaus, P. 2014. Miten tukea opiskelijan työelämäorientaatiota opiskelujen aikana? – Pedagogisia malleja kehittämässä ja tutkimassa. Kirjassa Penttinen, L., Karhu, K., Liimatainen, J.O., Keskinarkaus, P. (toim.) Yliopistosta työelämään, Opintopolun työelämäorientaatiota tukemassa. Yliopistosta työelämään ESR- projekti.
- Penttinen, L., Virtanen, A., Ahola, H., Anttonen, T. 2014. Osaamista opintojen ohessa. Kirjassa Penttinen, L., Karhu, K., Liimatainen, J.O., Keskinarkaus, P. (toim.) Yliopistosta työelämään, Opintopolun työelämäorientaatiota tukemassa. Yliopistosta työelämään ESR- projekti.
- Perttunen, A., Karhu, K., Liimatainen, J.O. 2014. Uratietoinen opintopolku – välineenä kolmiportainen RSG (Ready-Study-Go) –ryhmäohjausmalli. Kirjassa Penttinen, L., Karhu, K., Liimatainen, J.O., Keskinarkaus, P. (toim.) Yliopistosta työelämään, Opintopolun työelämäorientaatiota tukemassa. Yliopistosta työelämään ESR- projekti.
- Schön, D.A. 1988. Educating the reflective practitioner. Jossey-Bass Publishers, San-Francisco

Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Kirjassa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H., Tynjälä, P (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. WSOYpro Oy, Helsinki.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Kirjassa Tynjälä, P., Välimaa, J., Murtonen, M., (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. WS Bookwell Oy, Juva.

Yliopistolaki. Finlex. 2009. 558/2009. Viitattu 2.5.2015.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>.



## **8. OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA TIIMIOPETTAJUUDESTA**

*Petri Hella ja Johanna Salkosalo*

### **JOHDANTO**

Tulevaisuudessa monialainen ja moniammatillinen osaaminen tulee korostumaan. Moniammatillista osaamista korostetaan terveydenhuoltolaissa, opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelmissa, opetushallituksen tavoitteissa ja eri oppilaitosten opetussuunnitelmissa. Opetushallituksen ammatillisten perustutkintojen perusteisiin laatimien uudistusten myötä useat ammatillista peruskoulutusta järjestävät oppilaitokset ovat ottaneet tavoitteekseen oppiaineiden monialaisen integroinnin tuleviin opetussuunnitelmien sisältöihin. WHO on myös huomionnut moniammatillisuuden merkityksen terveysalan koulutuksissa. Moniammatillista opetusta harjoitetaan silti melko vähän. Yhä edelleen ammatilliset opinnot suoritetaan omissa alakohtaisissa koulutuksissa, vaikka työelämässä työtä tehdään usein moniammatillisissa tiimeissä (Heikkilä 2014).

Diakonia ammattikorkeakoulussa toteutettiin vuosina 2012–2013 kehittämishanke yhteistyössä opetushallituksen kuntoutus-, liikunta-, sosiaali- sekä terveysalan koulutustoimikuntien kanssa (Katisko ym 2014). Tutkimuksessa todetaan, että työelämän ja toimintaympäristön suuria kehityssuuntia ovat talouden globalisoituminen, teknologistuminen, digitalisoituminen, väestön ikääntyminen ja monikulttuuristuminen. Näiden kehityssuuntien ja Sote-uudistuksen myötä tulevaisuudessa yksittäisen asiantuntijan asiantuntemus riittää enää harvoin kattamaan ihmisten tai ihmisryhmien hoidon tai tuen tarpeen. Tarvitaan ammattialojen rajojen ylittämistä, rajapinnoilla toimimista, sekä moniammatillista ja monialaista yhteistyötä. Tarvetta lisää myös sosiaali- ja terveydenhuollon integraatio sekä perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon rajan madaltuminen. Ihmisten palvelutarpeet tulee huomioida tulevaisuudessa kokonaisuutena (Kolkka ym. 2013). Useissa oppilaitoksissa on meneillään opetussuunnitelmien uudistaminen, jonka yhtenä osa-alueena on yhteistyöosaaminen, moniammatillisen ja monialaisen osaamisen hyödyntäminen opetuksessa ja tulevaisuuden työelämässä.

Tämä tehtävä perustuu opettajuuden kehittämiseen. Tehtävässä esitetään, minkälaisia kokemuksia Koulutuskeskus Sedun ja Seurakuntaopiston opiskelijoilla on tiimiopettajuudesta. Tehtävän tavoitteena on selvittää miten tiimiopettajuutta ja opetuksen integrointia voidaan kehittää toisen asteen koulutuksessa moniammatillisuuden ja monialaisuuden teemoja käyttämällä.

## 2 JAETTU ASIANTUNTIJUUS

Lehtisen ym. (2007) mukaan arkikielessä asiantuntijuudella tarkoitetaan yleensä kokemuksen tuomaa erityisosaamista jostain ammatista tai harrastuksesta. Kirjallisuudessa asiantuntijuudella voidaan viitata nykyään esimerkiksi oppilaaseen, jonka suuntautumistapa asioiden oppimiseen ja käsittelyyn on asiantuntijalle ominaista. Asiantuntijuuteen liitetään ajatus erityisestä lahjakkuudesta, mutta se voi olla myös kokemuksen myötä kehittynyttä lahjakkuutta. Kasvatuspsykologiassa asiantuntijuuden käsitettä on käytetty myös kuvaamaan erilaisten oppilaiden erilaisia oppimisen ja osaamisen muotoja. Oppimisen liittyessä erilaisiin työelämän käytäntöihin, yksilöllinen näkökulma on osoittautunut usein riittämättömäksi. Nykyiset asiantuntijakäytännöt perustuvat yhä keskeisemmin työskentelyyn erilaisissa verkostoissa (Lehtinen ym. 2007).

Linnankylän ja Kankaanrannan (1999) mukaan asiantuntijuus on nykyään harvoin yksilön osaamista, vaan sille on tyypillistä usean henkilön, välineen ja ympäristön vuorovaikutus ja tietotaidon jakaminen. Toimivassa asiantuntijatiimissä tai -verkostossa jäsenillä on erilaista tietoa ja osaamista. Asantin ym. (2002) mukaan tuloksellisessa toiminnassa ei ole edes tarkoituksenmukaista, että yksi henkilö yrittäisi omaksua kaiken tietämyksen. Olennaista on sellaisten tietojen ja taitojen oppiminen, joiden avulla voidaan tehdä niin sanottuja rajanylityksiä ja olla vuorovaikutuksessa muiden eri asiantuntemusta edustavien henkilöiden kanssa. Yhteiskunnan muutokset asettavat paineita myös koulutukselle. Työelämän muutokset edellyttävät yksilöiltä asiantuntija- valmiuksia, joihin perinteinen koulutus ei ole aiemmin valmentanut. Oman alan korostuminen ja pidemmälle menevä erikoistuminen koulutuksen aikana voi luoda osaamisalojen välisiä rajoja. Koulutukseen olisi löydettävä keinoja, joilla erikoistumiseen voisi liittää myös valmentau-

tumista osaamisalojen rajojen ylittämiseen ja valmentaa opiskelijoita yhteistyöhön eri alojen osaajien kanssa (Linnankylä & Kankaanranta 1999; Asanti ym. 2002).

Hakkaraisen ym. (2004) mukaan monien koulussa opittujen asioiden siirto koulun ulkopuolisen maailman ongelmien ratkaisemiseen on usein puutteellista. Jo 1980-luvulla tutkijat ovat korostaneet, että ihmisen älyllinen toiminta on sidottu tilanteisiin. Situaatiokognitio on pyrkinyt selittämään, miksi ihmiset eivät pysty soveltamaan koulussa oppimaansa tietoa oppilaitoksen ulkopuolella. Hakkaraisen ym. (2004) mukaan syynä on se, että opiskelijat ohjataan omaksumaan asiantuntijätietoa kokonaan asiantuntijakulttuureista poikkeavissa tilanteissa. Heitä ohjataan muistamaan opiskelemaansa tietoa ja käyttämään sitä oppimisensa osoittamiseen. Kuitenkin tiedon syvällinen omaksuminen vaatisi, että oppimistilanteet vastaisivat paremmin aitoja tilanteita, joissa eri alojen asiantuntijat ratkaisevat ongelmia (Hakkarainen ym. 2004).

Hyvä esimerkki jaetun asiantuntijuuden onnistumisesta on erilaiset opettajayhteisöjen yhteiset projektit, kuten opintojen integroinnit ammatillisessa koulutuksessa. Hyvän integroidun opetuksen, joka tukee oppilaiden yhteisöllistä oppimista ja omaa ammatillista kehitystä sekä identiteettiä, edellytys on opettajien sitoutunut sosiaalinen osallistuminen ja vuorovaikutteinen asiantuntijuuden jakaminen. Opintojen integroinnit eivät onnistu tukemaan oppimista, jos opettajat eivät aineensa asiantuntijoina osallistu kunnolla prosessiin tai heidän välinen vuorovaikutus on heikkoa (Wenger 1998, Piirainen & Skaniakos 2014).

## 2.1 Moniammatillisuus

Monialaisuus ja moniammatillisuus sekoittuvat arkikielessä. Molemmat käsitteet painottavat asiantuntijuutta. Monialaisuudella viitataan koulutusalojen ylittämiseen ja erilaisten osaamisten nivoutumiseen yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja yksilön taitavuuteen tai pätevyyteen (Kattisko ym. 2014). Moniammatillisuus (multiprofessional) käsitteenä on eräänlainen sateenvarjokäsite, jota käytetään kuvaamaan monenlaisia asiantuntijoiden yhteistyön tapoja. Yksinkertaisimmillaan se tarkoittaa, että asiantuntijoilla on yhteinen päämäärä, jonka saavuttaakseen he yhdis-

tävät tietonsa. Moniammatillisessa yhteistyössä tulisi olla mahdollisuus tiedon kokoamiselle, prosessoinnille ja yhteisen tavoitteen rakentamiselle (Isoherranen 2008).

Moniammatillisuus ja monialaisuus perustuvat vahvasti dialogiin ja reflektioon. Dialogisuus asiakastyössä on välttämätöntä. Katisko ym. (2014) ovat hahmotelleet moniammatillisen työn sisältöä tarkastelemalla sen eri tasoja. Asiakkaan kohtaaminen ja toisen osaamisen kunnioittaminen ovat moniammatillisuuden ja monialaisuuden perusolettamus. Toisessa tasossa tarkastellaan oppimis-, tieto-, ja yhteiskuntäkäsitykseen sekä oppimisympäristöön liittyviä haasteita. Tässä tasossa oppiminen perustuu kohtaamiseen eri oppimisympäristöissä. Kolmannessa tasossa keskitytään sisältöön ja miten se muokkautuu oppimistoiminnaksi, elinikäiseksi oppimiseksi ja miten oman työn ja kokemuksen reflektoinnin kautta tuottaa yhteisöllistä ja hiljaista tietoa. Ylin kehä tarkastelee moniammatillista ja monialaista osaamista kulttuurisena ja menetelmällisenä osaamisena (Katisko 2014).



KUVIO 1. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen (Katisko ym. 2014).

Collin ym. (2012) määrittelevät moniammatillisen yhteistyön rinnakkain työskentelyksi. Moniammatilliselle toiminnalle on tyypillistä se, että työtä, työkäytänteitä ja työn kohdetta pyritään tarkastelemaan kokonaisuutena, jossa yhdistetään eri alojen osaamista ja asiantuntijuutta työyhteisöissä. Moniammatillisuutta on nimitetty myös yhteisölliseksi jaetuksi asiantuntijuudeksi, joka tarkoittaa esimerkiksi potilastyössä toimivien jäsenten työtehtävien ja yhteistyön synkronointia. Yhteistyöhön osallistuvilla ammattiryhmillä on yhteisesti määritelty tavoite, keskinäinen riippuvuus, kollegiaalinen ja tasa-arvoinen suhde sekä jaettu päätöksenteko (Collin ym. 2012).

Moniammatillinen työskentely on käsitteenä laajempi kuin moniammatillinen tiimityö. Tiimit organisoivat usein yhteistyötä ja mahdollistavat asiakaslähtöisen rakenteen ja oman tietopohjan tunnistamisen. Moniammatillisuus tulkitaan herkästi vain tiimin toiminnaksi (Katajamäki 2010). Moniammatillinen osaaminen ei kuitenkaan ole sama kuin moniammatillisen tiimin toiminta. Tiimi koostuu eri koulutuksen saaneista asiantuntijoista, jotka ovat yhteydessä toisiinsa saavuttaakseen saman päämäärän (Katisko ym. 2014).

Moniammatillinen yhteistyö on erotettu ammattiryhmien rinnakkain työskentelystä, jossa eri ammattiryhmät koordinoivat yhteistyötä ja jakavat informaatiota, mutta työskentelevät omina ammattiryhminä itsenäisesti. Varsinainen moniammatillinen yhteistyö syntyy siitä, kun esimerkiksi terveydenhuollon ammattilaiset työskentelevät yhteisöllisesti, kehittämällä yhteisöllisiä työprosesseja ja ammattiryhmien väliset raja-aidat joustavat ja vastuita jaetaan ammattiryhmien yli (McCallin 2001; D'Amour ym. 2005).

Yhteistyöllä ja yhteistyöhön sitoutumisella on merkitystä moniammatillisen asiantuntijuuden kehittymisessä. Yhteistyöhön sitoutuminen merkitsee samalla sitoutumista oppimiskumppanuuteen, kehittävään vuorovaikutukseen ja oppimisprosessiin (Katajamäki 2010). Ammatillisten raja-aitojen ylittäminen edistää tasa-arvoa, mikä taas puolestaan vahvistaa moniammatillista yhteistyötä ja oppimista moniammatillisissa ryhmissä. Terveystieteiden alalla yksi moniammatillisuuden piirre on ammattiryhmien rajapinnoille asetettavat työtehtävät, kuten hoitajien lääkkeenmäärämisoikeus tai fysioterapeuttien suoravastaanotto toiminta.

## 2.2 Monialaisuus

Monialaisuus viittaa koulutusalojen ylittämiseen ja erilaisten osaamisten nivoutumiseen yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Monialainen yhteistyö on usein hallinnon- ja tieteenalat yhdistävää toimintaa (Isoherranen 2012).

Moniammatillinen ja -alainen yhteistyö toteutuvat vaihtelevasti eri tilanteissa. Se edellyttää oman substanssin osaamista, koordinoitua, vuorovaikutustaitoja, sitoutumista, joustavuutta ja johtajuutta. Lisäksi edellytyksenä on resurssien ja vastuun jakaminen – mutta myös yhteisen vastuun oivaltaminen. (Katisko ym. 2014).

Oppiminen rakentuu erilaisuuden kunnioittamiselle, motivaatiolle, yhteisöllisen oppimisen mahdollisuudelle sekä moniammatillisen pätevyyden oppimiselle ja ohjaukselle. Moniammatillinen ja monialainen oppiminen tarkoittaa oppimista, jossa puhalletaan yhteen hiileen, osoitetaan luottamusta ja muiden tukemista. Verkosto-osaaminen taas tukee tiedon liikkumista. (Katisko ym. 2014).

Monialainen verkostoituminen on tärkeää jo koulutuksen aikana. Moniammatillisessa oppimisessa oma osaaminen laajenee moniammatilliseksi ja yhteistyötaidot ammattiryhmien kesken paranevat. Yhteinen koulutus vähentää ennakkoluuloja toista ammattiryhmää kohtaan ja parantaa vuorovaikutustaitoja. Yhteistyöosaamisen kontekstina pidetään työelämää, mutta se voi olla myös laajempaa (Katisko ym. 2014).

Moniammatillisen ja monialaisen osaamisen oppiminen vaatii opetukselta yhteistoiminnallisia ja osallistavia menetelmiä ja yhdessä oppimista. Se tarkoittaa oppimisen paikkojen laajentumista oppilaitosten ulkopuolelle työpaikoille ja sinne missä ihmiset ovat. Tulevaisuuden haasteena ovat myös oppimisen monimuotoisuus ja virtuaaliset oppimisympäristöt. Tulevaisuudessa oppiminen on yhdessä tekemistä, verkostoissa, ilmiöiden ja ongelmien kautta (Oivallus 2011).

Opettajudelle tämä tarkoittaa opetuksen uudelleen tarkastelua. Opettajan työ muuttuu mahdollistamiseksi, vastuun jakamiseksi ja tiedon reflektoinnin mahdollistamista. Oppimisessa korostuu

tekeminen ja tiedon tuottaminen (Oivallus 2011). Tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen, yhdessä tekemisen, moniammatillisen ja -alaisen yhteistyön ja verkosto osaamisen taidot opitaan tekemällä (Katisko ym. 2014)

### 2.3 Integrointi

Viime vuosina integrointi on ollut useissa ammatillista peruskoulutusta järjestävissä laitoksissa hyvin esillä, varsinkin kun opetushallitus on laatinut uudistuksia ammatillisten perustutkintojen perusteisiin. Nyt useat ammatillista peruskoulutusta järjestävät oppilaitokset ovat ottaneet opetussuunnitelmiansa sisältöihin oppiaineiden monialaisen integroinnin. Integroinnilla halutaan eheyttää opetusta. Integroinnilla tarkoitetaan esimerkiksi yhteen liittämistä, yhtenäistämistä ja yhdistämistä. Integroinnilla tarkoitetaan muun muassa eri oppiaineiden yhdistämistä kokoavaksi oppimiskokemukseksi. Ammatillisessa peruskoulutuksessa integrointia tehdään lähinnä ATTO-aineiden (ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat niin sanotut yhteiset opinnot) ja ammatillisten aineiden kesken tai ATTO-aineiden kesken tai ammatillisten aineiden välillä (Korhonen ym.2009).

Suuri sivistyssanakirja määrittelee yleisesti integraation tarkoituksen, mikä on erillisten yhdistämistä uudeksi kokonaisuudeksi. Sirviö (2008) jatkaa tästä tarkoituksena määritellä mitä merkitsevät ”erilliset”, ”yhdistäminen” ja ”uusi kokonaisuus”. Näistä voidaan muodostaa kolme kysymystä: Mitä integraatiossa yhdistetään? Miten yhdistäminen tehdään? Mihin yhdistämisellä pyritään? Kun integraatiota lähdetään määrittelemään Sirviö käyttää lähtökohdana ja ideana integraation jakamista kolmeen peruselementteihin ja näkökulmaan: Integraation lähtökohdat, integraatioprosessit eli keinot tai välineet ja integraation päämäärät eli tavoitteet. Nämä kolme elementtiä muodostavat toisiaan edellyttävän ja luonteeltaan kehämäisen käsitekokonaisuuden. Kaikki kolme elementtiä voivat olla integraation määrittelemisen lähtökohdana, jotka on sovitettava yhteen toimivaksi kokonaisuudeksi. Lähtökohdat, keinot ja tavoitteet tulee määritellä yksiselitteisesti, jotta integraatioprosessi pystytään määrittelemään niin, että toiminta olisi yleisesti järkevää, systemaattista ja päämääräorientoitunutta. Prosessissa valittu perusta myös määrittelee seuraavaa (Sirviö 2008).

## 2.4 Integroinnin lähtökohtien, päämäärien ja prosessin määrittelyä

Integroinnin lähtökohtien määrittelyssä kohteena ovat integroitavat elementit ja konteksti. Opetuksen lisäksi integraation lähtökohtiin kuuluu muun muassa tutkimus ja kehittämistoiminta, organisaation fyysinen ja hallinnollinen rakenne, toimintakulttuuri ja resurssit sekä yhteistyötahot. Lisäksi integraation kohteena voivat olla myös käytänteet, prosessit ja menetelmät sekä substanssit. Meidän työmme lähtökohtana ovat erityisesti opetusmenetelmät sekä substanssit eli moniammatillinen sekä monialainen jaettu asiantuntijuus (Sirviö 2008).

Integraatio ei voi olla itse päämäärä vaan sen avulla tavoitellaan päämääriä. Integraatiolla on välinearvo joidenkin tavoitteiden ja niihin liittyvien erilaisten hyötyjen saavuttamisessa. Hyödyt voivat olla hetkeen sidottuja tai niiden merkitys tulee pidemmällä aikavälillä. Hyödyt voivat olla laadultaan erilaisia, ne voivat koskea esimerkiksi tietoa ja tiedon soveltuvuutta, organisaation osaamista ja prosesseja, tuotteen toimivuutta ja tehokkuutta tai rahaa ja alueen kehittymistä. Päämääriä ja niihin liittyviä hyötyjä pitäisi pystyä määrittelemään ja sopimaan etukäteen, jotta toiminta olisi tuloksellista. Ilman riittävää päämäärien määrittelyä on integroinnin osapuolten vaikea arvioida saatuja tuloksia. Opetustyössä integraatiolla pyritään jäsentämään opetussisällöt laajemmiksi ja mielekkäämmiksi kokonaisuuksiksi. Opetuksen integroinnilla pyritään muun muassa luomaan oppimisympäristöjä, joiden avulla kehitetään opiskelijan kokonaisvaltaisempaa oppimista ja ongelmanratkaisutaitoa. (Sirviö 2008; Korhonen ym. 2009).

Integraatio on siis prosessi, jossa pyritään edellä mainituista lähtökohdista edellä esitettyihin päämääriin. Prosessin määrittelyssä lähtökohdat ja päämäärät tulee olla olemassa ja ne määrittelevät prosessia. Perinteisesti integraatioprosessit koskevat muun muassa opetusprosessien, koulutusalojen tai opetustyön yhdistämistä, mutta ne voivat koskea myös organisaation sisäisiä prosesseja tai yhteistyötä. Integraatio voi koskea esimerkiksi tiedon käsittelyn ja siirron prosesseja opetuksen tai eri koulutusalojen välillä. Tiedon lisäksi integraatio voi koskea myös fyysisiä tiloja ja välineitä. Integroidut tilat lisäävät työntekijöiden (opiskelijoiden) kohtaamisia ja voivat siten tukea innovatiivisten ja monialaisten prosessien syntymistä. Integraatio prosessissa yhdistetään eri tason tavoitteita, intressejä ja hyötyjä. Tutkimus- ja kehittämistoiminnassa voidaan yhdistää



esimerkiksi monialaista tietoa, teoreettisia menetelmiä sekä käytännön prosesseja. Integraatio ei ole pysyvä tila vaan dynaaminen prosessi, joka reagoi ulkoisiin tilanteisiin (Sirviö 2008).

### **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄT**

Tässä syventävässä tehtävässä esitetään, minkälaisia kokemuksia Koulutuskeskus Sedun ja Seurakuntaopiston opiskelijoilla on tiimiopettajuudesta ja opetuksen integroinnista. Tehtävän tavoitteena on selvittää, miten tiimi opettajuutta ja opetuksen integrointia voidaan kehittää toisen asteen koulutuksessa moniammatillisuuden ja monialaisuuden teemoja käyttämällä. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, joka suoritettiin kahden eri oppilaitoksen opiskelijoille.

Teemahaastattelujen teemat opiskelijoiden näkökulmasta olivat 1) jaettu asiantuntijuus (miten opiskelijat kokivat tiimioppimisen ja oppiaineiden integroinnin) 2) oppiminen (mitä opiskelijat oppivat) ja 3) sisältö (mitä sisällöstä jäi mieleen).

Molemmat aineistot analysoitiin ensin aineistolähtöisesti. Aineistosta nousseet pelkistykset luokiteltiin ja analyysia jatkettiin teoriaohjaavalla analyysillä. Teorianäkökulmana oli Katisko ym. (2014) teoria moniammatillisen ja monialaisen osaamisen tasoista. Aineistojen pohjalta kokosimme, miten toisen asteen opiskelijat kokevat tiimiopetuksen ja oppiaineiden integroinnin. Hyödynnämme Katiskon ym. (2014) moniammatillisen ja monialaisen osaamisen mallia pohtiessamme, miten tiimiopettajuutta voitaisiin kehittää.

### **4 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA MONIAMMATILISESTA JA MONIALAISESTA TIIMIOPETTAJUUDESTA SEKÄ INTEGROINNISTA**

Aineisto on koottu Koulutuskeskus Sedun Ähtärin toimipisteen sähköalan perustutkinnon toisen vuoden oppilaiden sekä Pieksämäen Seurakuntaopiston vanhustyön erikoisammattitutkinto-opiskelijoiden teemahaastatteluilla. Molempien haastattelujen tarkoitus oli kartoittaa opiskelijoita

den kokemuksia tiimioppimisesta ja oppiaineiden integroinnista, mitä he oppivat ja mitä opetuksesta jäi mieleen.

#### 4.1 Tiimiopettajuus Seurakuntaopistossa

Tämä aineisto on hankittu Pieksämäen seurakuntaopiston vanhustyön erikoisammattitutkinnon ikääntyvän ihmisen terveyden ja toimintakyvyn edistäminen -opintojakson oppilailta. Opiskelijoita oli yhteensä 16 ja haastattelut tehtiin kahdessa ryhmässä. Opiskelijat olivat ammatiltaan lähihoitajia, jotka työskentelivät vanhustyössä Itä-Suomen alueella. Opintojakso sisälsi ennakkotehtävän, jossa opiskelijat perehtyivät toimintakyvyn osa-alueisiin ensin itsenäisen tiedonhaun kautta. Opintopäivän aikana opiskelijat osallistuivat toimintakykrasteihin ja koostivat sen pohjalta työpaikoilleen osastotunnin. He valitsivat osastotuntia varten toimintakyvyn osa-alueen, ja koostivat oppimansa perusteella, kuinka valittua toimintakyvyn osa-aluetta voidaan heidän asiakkailtaan tukea. Opettajina toimivat sairaanhoitaja- ja fysioterapeutti-taustaiset opettajat. Teemahaastattelujen aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Ohjaavana teoriana toimi Katiskon ym. (2014) moniammatillisen ja monialaisen osaamisen tasot. Aineistosta nousivat tiimityöskentelyn, moniammatillisuuden ja jaetun asiantuntijuuden käsitteet sekä työelämäkonteksti. Aineistosta haettiin pelkistyksiä alaluokkiin, jotka nousevat teoriasta.

##### 4.1.1 Tiimi/pienryhmäopetus

Opiskelijat toivat esiin tiimityöskentelyn ja pienryhmiin jakamisen teemoja. Tässä vaiheessa on hyvä pohtia halutaanko opettaa yhdessä tiiminä vai olisiko opetettavan asian kannalta parempi jakaa opiskelijat ryhmiin? Esimerkiksi tiimiopettajuuden kautta opettajat voivat tuoda opetukseen erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia. Tiimiopettajuudella tässä yhteydessä tarkoitetaan Peterson ja Hittien (2003) määrittelemää samanaikaisopettajuutta. Samanaikaisopettajuus -käsite tulee kollaboratiivisesta yhteistyöstä, mikä tarkoittaa useamman kuin yhden henkilön toimesta tapahtuvaa oppimisen tukemista yhteistyössä. Kollaboratiivinen yhteistyö käsittää yhteissuunnittelun, toiminnan toteuttamisen ja reflektoinnin sekä toteuttajien vahvuuksien ja erityisosaamis-

alueiden huomioimista. Kollaboratiivinen yhteistyö voidaan jakaa kuuteen osaan, jonka vaativin muoto on tiimiopettaminen (Eskelä-Haapanen, 2015), sillä siinä opettajat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa opetustapahtuman aikana (Thousand ym. 2007). Tiimiopettajuutta on kuvattu myös yhteisopettamisena (Rytivaara 2012). Tiimiopettajuutta kannattaa Brookfieldin (2006) mukaan hyödyntää enemmän, koska se on antoisaa sekä opiskelijoiden että tiiminä toimivien opettajien kannalta. Valitettavasti resurssit taitavat olla tiimiopettajuuden esteenä useimmissa oppilaitoksissa.

Tiimiopettajuuden myötä opettajat tuovat omat lahjansa ja heikkoutensa esiin. Hyvin toimivassa tiimiopettajuudessa pystytään hyödyntämään kunkin opettajan vahvuuksia, kun olemme tietoisia näistä toistemme ominaisuuksista. Jos toinen luennoi mielellään ja toinen käyttää ryhmitöitä, ominaisuudet yhdistämällä saadaan kattavampi tietopaketti opiskelijoille (Brookfield 2006).

Valitettavasti kuitenkin usein käy niin, että tiimiopettajuus toteutetaan niin, että ryhmä kollegoja jakavat kurssin osiin ja jokainen ottaa vastuun yhdestä osiosta. Tämä on lähinnä jaettua yksittäisopettajuutta (solo-teaching) tai Eskelä-Haapasen (2013) mukaan joustavan ryhmittelyn opettamista tai rinnakkain työskentelyä. Katisko ym. (2014) määrittelevät, että tiimi koostuu eri koulutuksen saaneista asiantuntijoista, jotka ovat yhteydessä toisiinsa saavuttaakseen päämäärään. Tässä ei kuitenkaan varsinaisesti ole yhdistetty osaamista tai luotu yhteisiä työprosesseja, vaan opettajat toimivat itsenäisesti omina ammattiryhminään.

Alkuosa tunneista, jossa käytettiin opetusmenetelmänä toimintakykyrasteja, toimi tiimiopettajuuden kontekstista katsottuna rinnakkain työskentelynä. Tämä voidaan käsittää myös Thousandin ym. (2007) mukaan pistetyöskentelyksi, jossa suunnittelu on tapahtunut yhdessä, mutta toteutetaan niin, että sisällöt on jaettu eri opettajille ja opetetaan tilaan muodostetuissa pisteissä. Aluksi opiskelijat olivat jaettuna ryhmiin. Osa opiskelijoista toi haastatteluissa esiin pienryhmätyöskentelyn tiimiopettajuuden hyvinä puolina.

*“Minusta se (kysyttäessä miten koit kahden opettajan opettamisen) oli hyvä, koska sitten jakautui pienempiin ryhmiin”*

*“Tiimiopettajuutta voisi käyttää jos olisi sellaiset tilat, missä voisi jakautua kahtia”*

*“Perinteistä opetusta voisi sotkea tiimiopetus, tarvitsisi kahtia jakautumisen tilat, samassa paikassa kaksi opettajaa voisi sotkea”*

*“Ensin ryhmissä ja sitten voisi koota ja silloin voi olla kaksi opettajaa”*

*“Kun tehtii tehtäviä, aina on parempi kun on kaksi, kun pystyy jakamaan tehtäviä”*

*“Toinen tekee toista ja toinen toista”*

#### 4.1.2 Moniammatillisuus (eri osaamisalat)

Moniammatilliseen opettamiseen pääsimme opintopäivän toisessa osassa, jossa opiskelijat kokosivat aiemmin oppimaansa tietoa osastotunnin muotoon. Tarkoituksena oli tehdä heidän itse valitsemastaan toimintakyvyn osa-alueesta tietopaketti omalle työpaikalle.

Tiimiopettajuus moniammatillisesti vaatii opettajilta dialogia ja toisen ammattitaidon kunnioittamista (Brookfield 2006). Joudumme pohtimaan valintojamme yhteisesti sekä tuomaan opetukseen omat näkemyksemme niin, että opiskelijat saavat syventävää tietoa aiheesta. Tässä vaiheessa moniammatillisuus toimi niin, että toimimme yli fysioterapian ja sairaanhoidon ammattiryhmien välisten raja-aitojen ja loimme yhteisiä käytäntöjä tarjotaksemme lähihoitajan (oppilaiden) työhön sopivan kokonaisuuden. Opetus toteutettiin luokkatilassa, jossa kaikki opiskelijat olivat yhtä aikaa. Keskustelimme yhteisesti toimintakyvyn edistämisen pääkohdista ja pyrimme soveltamaan tietoa jokaisen omaan työyksikköön sopivaksi.

Moniammatillisuus koettiin selkeästi hyvänä opetuksessa. Opettajien erilaiset näkemykset syvensivät opetusta ja toivat opiskelijalle laajemman näkemyksen opetettavasta asiasta. Jaetun asiantuntijuuden mallit alkoivat näkyä tässä vaiheessa.

*“Innostuneita aiheesta molemmat, saivat oppilaatkin innostumaan”*

*“Koulutustaustat oli tiedossa, oma opettaja oli tuttu ja sinä (ft) vieras, tiesimme taustat etukäteen”*

*“Salissa huomattiin ero, teillä oli ohjaukset jaettu sen mukaan, mikä koulutustausta teillä oli”*

*“Molemmilla omat osaamisalat, jotka täydentävät toisiaan”*

*“Tykkäisin, että tausta on erilainen ja se toimii niin, että molemmat opettajat voivat tuoda omia näkemyksiään koulutustaustansa pohjalta”*

*“erilaisuus (tausta) on hyvä”*

#### 4.1.3 Työelämäkonteksti

Yhtenä keskeisenä teemana aineistosta nousee oppilaiden työelämänäkökulma. Opiskelijat olivat työelämässä olevia henkilöitä, jotka hakevat koulutukselta uutta tietoa, jota he voivat soveltaa omaan työhönsä. Yksi tärkeimmistä opetuksen elementeistä onkin se, että oppilaat pystyvät peilaamaan opetusta omaan työkokemukseen.

Työelämän näkökulmasta katsottuna opiskelijoiden arvioinnin pitäisikin kohdistua yhä enemmän työelämän jalostamisen ja tiedon soveltamisen kykyihin. Vuokila-Oikkosen mukaan dialogisuuden ja reflektiivisyyden ja “Kysy kaverilta” -menetelmien tulisikin olla oppimisen keskeisiä elementtejä (Vuokila-Oikkonen & Kivirinta 2007; Oivallus 2011). Tulevaisuuden osaaminen ja moniammatillisen ja -alaisen yhteistyön taidot opitaan tekemällä. Oppiminen on parhaimmillaan projektien, ilmiöiden ja ongelmien kautta tarttuvaa ja ryhmässä tekemistä painottavaa oppimista (Katisko 2014).

*“Kun on ohjaaja, pystyi peilata omaankin työhön”*

*“Työelämän kokemusta pitää tuoda, aika monessa mietimme omaa työskentelyä ja pitää miettiä mitä tästä koulutuksesta saa sinne vietyä mahdollisimman paljon”*

*“Toivotaan vinkkejä täältä, miten omaa työtä voi kehittää”*

#### 4.1.4 Jaettu asiantuntijuus

Jaettu asiantuntijuus mahdollistaa laajemman näkökulman ja tuo opetukseen andragogista pohjaa. Jaettu asiantuntijuus näyttäytyi aineistossa ryhmän kokemusten myötä nousevasta oppimisesta sekä opettajien erilaisten osaamisalueiden täydentävästä vaikutuksesta sekä monialaisuuden tuomasta yhteisymmärryksestä, joka näkyi opiskelijoille syvempänä tietona.

Jaettu asiantuntijuus näkyi tässä aineistossa niin, että kahden opettajan kokemus ja tieto täydentää kokonaisuutta, jolloin opetettavaa asiaa voidaan syventää. Opiskelijat pitivät hyvänä palautteen saamista kahdelta eri ammattialan opettajalta. Palaute toi uusia näkökulmia opetettavaan aiheeseen ja eri näkökulmat täydensivät toisiaan. Jaettu asiantuntijuus tarjoaa opiskelijoille heidän omin sanoin sanottuna “topakamman paketin” opetettavasta asiasta.

Kuten Wenger (1998) määrittelee, jaettu asiantuntijuus välittyy toimivien käytännön yhteisöjen kautta. Henkilöt sitoutuva projektiin ja jakavat vastuuta ja tuottavat yhteisiä toimintatapoja. Opettajan moniammatillisuuden lisäksi merkittävää on uusien näkökulmien saaminen ja ryhmän merkitys. Opiskelijat kokevat saavansa arvokasta tietoa jakamalla käytäntöjä ryhmän jäsenten kesken. Tällä tavoin myös hyvät käytännöt leviävät eri yhteisöihin ja työpaikkoihin. Oppimisen edellytyksenä on dialogisuus.

*”Molemmilla omat eri osaamisalat, jotka täydentävät toisiaan”*

*”Kun kaksi on pitämässä tuntia, te täydennätte toisianne. Toinen voi jatkaa siitä, mistä toinen on puhunut. ”*

*“Antaa enemmän kuin että olisi vain yksi tai jos olisi saman työhistoria, ei olisi niin täydentävä”*

*“Kun ryhmässä on työntekijöitä eri työpaikoista, me koko ajan kerrottiin, aina lähti laajenemaan”*

*“kokemusten vaihto eri opiskelijoiden välillä oli parasta”*

*“pystyi kertomaan, miten meillä sovelletaan jokin asia käytäntöön”*

*”monipuolista tehdä ryhmissä koska on eri asia ja eri näkökulmia kuin yksin”*

*”ryhmäopetus on hyvä, tuli monipuolisuutta”*

*”ryhmä loi sellaisen hyvin luovan sopan, oli antoisaa vaihtaa mielipiteitä eri työpaikkojen välillä”*

4.2 Monialainen ja moniammatillinen tiimiopettajuus sähköalan ja terveystiedon aineiden integroinnissa Koulutuskeskus Sedun Ähtärin toimipisteessä

Aineistoa hankittiin haastattelemalla Koulutuskeskus Sedun Ähtärin toimipisteen sähköalan toisen vuosikurssin oppilaita, jotka suorittivat pienkiinteistöjen sähköasennustöiden ja terveystiedon opintojaksoja. Opiskelijoita oli yhteensä 8 ja kaikki olivat suoraan peruskoulusta tulleita. Opintojaksot suoritettiin osittain integroituina eli osa terveystiedon opetustunneista yhdistettiin sähköasennustöiden opetustunteihin. Yhteiset tunnit suunniteltiin yhdessä terveystiedon opettajan ja sähköalan ammattiaineiden opettajan kanssa ja kaksi opetuksen kaksoistuntia pidettiin myös yhdessä oikealla omakotitalotyömaalla. Näitä kaksoistunteja ja yhteistä suunnittelua edelsi oman alan (terveystieto ja sähköasennus) erillisiä tunteja, joissa oli suunniteltu mitä yhteisillä tunneilla oli tarkoitus tehdä ja annettiin ennakkotehtäviä mietittäväksi. Opettajina toimivat sähköalan ammattiaineiden opettaja sekä fysioterapia taustainen liikunnan ja terveystiedon tuntiopettaja. Yhteisten tuntien jälkeen terveystiedon opettaja haastatteli oppilaat. Varsinaista yhteistä palautetuntia ei pidetty vaan opetusta refleктоitiin yhdessä opettajien välisillä keskusteluilla.

Teemahaastattelujen aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Ohjaavana teoria-  
na toimi Katiskon ym. (2014) moniammatillisen ja monialaisen osaamisen tasot. Aineistosta nousivat moniammatillisuuden, moniammatillisuuden ja jaetun asiantuntijuuden käsitteet sekä työelämäkonteksti. Aineistosta haettiin pelkistyksiä alaluokkiin, jotka nousevat teoriasta.

#### 4.2.1 Monialaisuus ja integrointi

Koulutuskeskus Sedun opintojen integraatiossa lähtökohtana oli terveystiedon ja sähköalan yhdistäminen soveltuvien osien. Alat ylittävän osaamisen kehittäminen on yhteistyössä tapahtuvaa oppimisen ja osaamisen kehittämistä. Molempien alojen yhteinen päämäärä on kehittää työssään taitavia ja työkykyisiä ylläpitäviä sähköalan osaajia. Oppiminen yhteisillä integroiduilla opintojaksoilla vahvistaa monialaisuutta ja -ammattillisuutta. Yhdessä opettaminen haastaa molempia opettajia sekä oppilaita työn uudelleen ajatteluun (Katisko ym. 2014).

Molemmat opettajat saivat tuotua oman alansa asioita selkeästi esille ja oppilaat saivat tietoa sekä opastusta eri alojen näkemyksistä työmaalla työskentelystä. Samalla meidän opettajien tietämys, yli oman ammattinsa ja alansa, toisen ammatista ja alasta lisääntyi ja saimme luotua opis-

kelijoille laajemman kokonaiskuvan eri ammattien näkemyksistä sähköalan työmaalla työskentelystä.

Monialaista tiimiopettamista suoritimme omakotitalotyömaalla yhdistetyillä tunneilla. Haastatte- luissa oppilailta nousi ajatuksia eri alojen opetuksen sisällöistä ja siitä miten niitä toteutettiin työmaalla sekä siitä miten eri alat tukevat toisiaan. Lisäksi opiskelijat miettivät myös opetusta eri alojen näkökulmista, mikä sai myös ajattelemaan asioita hieman eri tavalla.

*”Työasennot muistaa ehkä paremmin, kun ne tehdään käytännön töissä yhdessä sähköasennus hommien kanssa”*

*”Työasunnoista oppi ja myös pistorasioiden paikoista.”*

*”Terveystiedosta oppii paremmin jos sen yhittää sähkötöihin”*

*”Jos työasentoja käydään läpi vain luokassa ei opi, mutta kun mennään työmaalle ja tehdään samalla sähkötöitä, niin oppii paremmin”*

#### 4.2.2 Moniammatillisuus

Sedussa moniammatillista opetusta opiskelijoille tuli erityisesti yhteisesti työmaalla pidetyillä kaksoistunneilla. Tässä opetuksessa jaoimme ammatillista substanssiosaamista sähköalan opetta- jan ammatin ja terveystiedon opettajan sekä fysioterapian ammatin näkökulmista. Moniammatil- liselle toiminnalle on tyypillistä että työtä, työkäytänteitä ja työn kohdetta pyritään tarkastele- maan kokonaisuutena, jossa yhdistetään eri alojen osaamista ja asiantuntijuutta työyhteisöissä. Yhdessä moniammatillisena tiiminä toimiminen vaatii opettajilta dialogia toisen ammattitaidon kunnioittamista (Brookfield 2006; Collin ym. 2012).

Tunteja suunnitellessa ja tuntien yhteisessä pitämisessä meillä oli selkeästi samoja tavoitteita jotka auttoivat luomaan yhteistä dialogia. Molemmat opettajat saivat tuotua oman ammattinsa ja alansa asioita selkeästi esille ja oppilaat saivat tietoa sekä opastusta molempien opettajien am- mattien näkemyksistä työmaalla työskentelystä. Samalla meidän opettajien tietämys, yli oman



ammattinsa ja alansa, toisen ammatista ja alasta lisääntyä ja saimme luotua opiskelijoille laajemman kokonaiskuvan eri ammattien näkemyksistä sähköalan työmaalla työskentelystä.

Moniammatillisuus koettiin hyvänä myös Sedun Ähtärin toimipisteen integroidussa opetuksessa. Opettajat pystyivät yhdessä tuomaan eri ammattien näkökulmia, jotka yhdistettynä kokonaisuutena jäivät paremmin myös opiskelijoiden mieleen, mutta eri ammattien yhdessä laajempi tietomäärä ei kuitenkaan häirinnyt opiskelijoita.

*”Saa vaan paremmat ohjeet, kun toinen opettaja kertoo mitä sähkötöitä pitää tehdä ja toinen kertoo työasunnoista ja kuormituksista”*

*”Mieleen sulta jäi ainakin työasennot ja palautuminen, sähköstä opettajalta jäi mieleen pistorasioiden asennus”*

*”Ei eroa oikeastaan paljoa aiemmasta, kun on oltu työmaalla”*

*”Jos työasentoja käydään läpi vain luokassa ei opi, mutta kun mennään työmaalle ja tehdään samalla sähkötöitä, niin oppii paremmin”*

*”Ei häirinnyt vaikka oli kaksi opettajaa, ei tullut liikaa asiaa”*

#### 4.2.3 Työelämlähtöisyys/tilannesidonnaisuus

Ähtärissä oppilaat olivat kaikki peruskoulusta tulleita nuoria, joilla työkokemus oli vielä vähäistä. Opiskelijoille työelämään pääseminen ja tekemällä oppiminen nousi tärkeäksi tekijäksi. He kokivat oppivansa ja sisäistävänsä asiat paremmin oikeissa työtilanteissa. Hakkaraisen ym. (2004) mukaan opiskelijat tulisi ohjata omaksumaan tietoa aidoissa tilanteissa, joissa eri alojen asiantuntijat ratkaisevat ongelmia. Tulevaisuuden osaaminen ja moniammatillisen ja -alaisen yhteistyön taidot opitaan tekemällä. Oppiminen on parhaimmillaan projektien, ilmiöiden ja ongelmien kautta tarttuvaa ja ryhmässä tekemistä painottavaa oppimista. (Hakkarainen ym. 2004; Katisko 2014).

Uudet sosiaali- ja terveysala perustutkinnon opetussuunnitelmat painottavat työelämän kontekstia opetuksessa. Tulevaisuudessa näyttötutkinnot ja työssäoppiminen painottuvat yhä enemmän

ammattillisessa koulutuksessa. Opettajina meidän tulee olla valmiita muutokseen ja pystyä antamaan vinkkejä oman työn kehittämiseen ja antaa mahdollisuus ryhmässä oppimiseen muilta ryhmän jäseniltä. Sekä ammattikorkeakoulun ja toisen asteen koulutuksen uudistaminen painottaa työelämälähtöisyyttä ja työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja osaamisen kehittämistä. Ammattikorkeakoululla on laissa määritelty velvoite toimia alueellisena kehittäjänä ja opetuksen tulee olla työelämälähtöistä. II asteen koulutuksen opetussuunnitelma uudistuksessa painotetaan työkokemusta ja uuden opetussuunnitelman mukaisesti työkokemuksen kautta voidaan suorittaa tutkinnon osia. (Opetushallitus 2015).

Oppilaat kokivat terveystiedon integroinnin sähköalan työmaalla tapahtuvaan opetukseen merkittävämpänä oppimiselle kuin normaalin erikseen tapahtuvan luokkaopetuksen. Oppilaat kokivat myös käytännön tekemällä oppimisen mielekkääksi ja oppimista edistäväksi asiaksi. Tilannesidonnainen opiskelu tuntui sopivan integroinnin prosessiin auttaen eri alojen omaksumista. Aineiston perusteella ja Hakkaraisen (2004) mukaan aitoja työtilanteita, joissa asiantuntijat ratkaisevat ongelmia, vastaavat oppimistilanteet parantavat tiedon syvällistä omaksumista. Oppilaiden palautteista kuvastui selvästi miten paljon mielekkäämpänä ja oppimista edistävänä he kokivat opetuksen siirtämisen pois luokista aitoon oppimisympäristöön, missä sai aidosti oppia tekemällä (Hakkarainen 2004).

*”Käytännön työssä oppii paremmin kuin luokassa ja terveystiedon jutut muistaa paremmin”*

*”Opin työmaalla paremmin koska saa tehdä, tekemällä oppii paremmin kuin luokassa kuuntelemalla”*

*”Luokassa oli huonompi opiskella kuin työmaalla terveystietoa ja asennustöitä”*

*”Yhdessä tekemällä työmaalla oppii paremmin kuin luokassa”*

#### 4.2.4 Jaettu asiantuntijuus

Oppimisen liittyessä erilaisiin työelämän käytäntöihin, yksilöllinen näkökulma on osoittautunut usein riittämättömäksi. Hakkarainen ym. (2004) mukaan tiedon syvällinen omaksuminen vaatisi,

että oppimistilanteet vastaisivat paremmin aitoja tilanteita, joissa eri alojen asiantuntijat ratkaisivat ongelmia. Jaettu asiantuntijuus ja aito oppimisympäristö mahdollistavat laajemman näkökulman ja tuovat opetukseen andragogista pohjaa. Jaettu asiantuntijuus näyttäytyi aineistossa ryhmän aitojen työkokemusten myötä nousevasta oppimisesta sekä opettajien erilaisten osaamisalueiden täydentävästä vaikutuksesta sekä monialaisuuden tuomasta yhteisymmärryksestä, joka näkyi opiskelijoille syvempänä tietona (Hakkarainen 2004).

Linnankylän ja Kankaanrannan (1999) mukaan asiantuntijuus on nykyään harvoin yksilön osaamista vaan sille on tyypillistä usean henkilön, välineen ja ympäristön vuorovaikutus ja tietotaidon jakaminen. Toimivassa asiantuntijatiimissä tai -verkostossa on jäsenillä erilaista tietoa ja osaamista. Jaettu asiantuntijuus näkyi tässä aineistossa niin, että kahden opettajan kokemus ja tieto täydentää kokonaisuutta, jolloin opetettavaa asiaa voidaan syventää moniammatillisesti ja -alaisesti. Opettajien moniammatillisuuden ja monialaisuuden lisäksi merkittävää on uusien näkökulmien saaminen ja ryhmän merkitys. Opiskelijat pitivät hyvänä ohjauksen ja palautteen saamista kahdelta eri ammattialan opettajalta. Opiskelijat kokevat saavansa arvokasta tietoa jakamalla käytäntöjä ryhmän jäsenten kesken. Yhteinen opetus ja opintojen yhdistäminen toi uusia näkökulmia opetettaviin aiheeseen ja eri näkökulmat täydensivät toisiaan (Wenger 1998; Linnankylä & Kankaanranta 1999).

*”Emmää tiiä, enemmän tyyppejä opettamassa on ehdottomasti parempi”*

*”Yhdessä kun tehään ja on kaks opee niin tulee enemmän tietoa kuin yhdeltä opettajalta”*

*”Tehtävät tuli tehtyä paremmin, kun oli kaksi opettajaa ja tehtiin yhdessä hommia”*

*”Enemmän tietoa tulee kuin yhdeltä opettajalta”*

*”Välikatossa on paska työskennellä, ei saa hyvää asentoa. Selkä voi tulla kipeäksi ja pitäis kehitellä miten siellä vois työskennellä paremmin”*

*”Kun kaks opettajaa niin tulee pientä lisäoppimista, enemmän vinkkejä työn tekemiseen oikein”*

*”Kannattaa jatkaa kahden opettajan opetusta, jos sitä olis enemmän vois jäädä paremmin asioita mieleen”*

*”Kahden opettajan opetus oli hyvä juttu, sai enemmän apua kun normaalisti.”*

## 5 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Vanhustyön erikoisammattitutkinnon opiskelijoilla aineistosta nousevat tiimiopettajuuden, moniammatillisuuden, työelämälähtöisyyden ja jaetun asiantuntijuuden teemat. Moniammatillisuuden, jaetun asiantuntijuuden sekä työelämälähtöisyyden teemat nousevat myös sähköalan perustutkinnon opiskelijoiden aineistosta sekä lisäksi monialaisuuden teema. Selkeimpinä eroina aineistoissa on moniammatillisuus ja monialaisuus sekä tiimityö ja integrointi. Kahden terveydenhuollon opettajan opetuksessa korostuu saman alan eri ammattiryhmien välinen moniammatillisuus, kun taas eri ammattialojen opettajilla monialaisuus. Tiimityö terveydenhuollon opetuksessa koetaan moniammatillisuuden lisäksi tiimimäisenä toimintana, rinnakkain tai pienryhmissä työskentelynä kun taas sähköalan ja terveystiedon integroinnissa eri alat saadaan opetuksessa eri keinoin sulautettua yhteen kokonaisuudeksi. Myös työelämälähtöisyys sai andragogisista lähtökohdista ja opiskeluympäristöstä johtuen hieman eri painotusta vanhustyön ja sähköalan opiskelijoilla.

Opiskelijat kokevat substanssiosaamisen tärkeänä kahden opettajan opetuksessa. Eri koulutustausta ja eri aloilta saatu tieto ja kokemus antavat opiskelijoille mahdollisuuden peilata tietoa omaan työhön. Vanhustyön opiskelijoiden opiskelijapalautteessa nousee vahvasti toive työelämän kokemuksen tuomisesta opetukseen. He toivovat vinkkejä, miten omaa työtä voidaan kehittää ja miten koulutuksesta saa vietyä mahdollisimman paljon tietoa omaan työhön. Sähköalan opiskelijoiden opiskelija palautteessa korostuu aidon opiskeluympäristön ja tekemällä oppimisen merkitys. Opiskelijat toivovat saavansa oikeita työkokemuksia aidoissa työympäristöissä. Tässä tapauksessa Hakkaraisen (2004) mukainen tilannesidonnainen aitoa työtä vastaava oppimistilanne syvensi sekä sähköalan että terveystiedon tietojen ja taitojen omaksumista (Hakkarainen 2004).

Tiimityön perinteinen käsitys opetuksessa näyttäytyy tämän aineiston valossa olevan mennyttä aikaa. Tulevaisuuden tiimiopettajuuden keinot ovat moniammatillisuuden ja erityisesti monialaisuuden kautta syntyvät jaetun asiantuntijuuden opetusmallit. Jotta päästäisiin syvempään oppimiseen tiimiopettajuutta tulisi käyttää jaetun asiantuntijuuden mallin mukaisesti sekä moniammatil-

lisen, monialaisen ja integraation keinoin. Kuten Brookfield (2006) toteaa tiimiopettajuuden olevan parhaimmillaan molempien henkilöiden vahvuuksien hyödyntämistä niin, että opetus on suunniteltu, toteutettu ja arvioitu yhteisesti ja myös esitetty koko luokalla yhtä aikaa. Todellinen tiimiopettajuus vie enemmän aikaa, mutta on sen arvoista, koska silloin myös oppilaat osaavat sitä arvostaa ja työskentelevät oppimislähtöisesti (Brookfield 2006).

Tämä aineisto asettuu Katisko ym. (2014) moniammatillisen ja monialaisen osaamisen kolmelle ensimmäiselle tasolle. Ensimmäinen taso, jossa peilataan substanssia ja työn yhteyttä, näkyy opiskelijoiden kokemuksina eri ammattiryhmien ja alojen yhdistämisestä. Opettajien erilaisten ammattitaustojen ja eri ammattialojen yhdistäminen näkyy osaamisen jakamisena ja erityisesti lähihoitajaopiskelijoilla mahdollisuudessa peilata opetusta omaan työhönsä. Eri alojen vahva kohtaaminen korostuu opintojen integroinnissa.

Toisessa tasossa dialogisuus näyttäytyy eri alojen integrointina aidoissa oppimisympäristöissä ja eri terveydenhuollon alan ammattiryhmien moniammatillisuuden tiimityön ja pienryhmiin jakamisen teemoina. Moniammatillisuus käsitetään tässä yhä ammattiryhmien rinnakkain työskenteleminen kun taas integrointi ja monialaisuus näyttäytyvät enemmän aidossa oppimisympäristössä tapahtuvan alojen osaamisen jakamisena oppilaille sekä alojen yhdeksi kokonaisuudeksi muodostumisena. Terveystiedon integroinnissa sähköalan opintoihin opiskelijat kokivat asioiden jäävän paremmin mieleen, kun integroinnissa luodaan kokonaisuuksia jotka vielä yhdistetään työelämän aitoihin tilanteisiin.

Integroinnissa on oltava selkeät päämäärät, lähtökohdat, jotta integrointi prosessi voidaan laatia oppimista todella edistäväksi. Sedun integroinnin lähtökohtana oli yhdistää osaa terveystiedon opetusta sähköalan ammatillisiin opintoihin. Molempien alojen yhteinen päämäärä on kehittää työssään taitavia ja työkykynsä ylläpitäviä sähköalan osaajia. Päämäärien ja lähtökohtien ollessa selvillä on helpompi suunnitella miten integrointi suoritetaan prosessina. Integrointiprosessissa korostuvat alojen rajat ylittävä yhteistyö ja työelämälähtöisyys. Oppilaat kokivat työelämälähtöisyyden ja yhteistyön hyväksi kokonaisuudeksi sekä olivat halukkaita jatkamaan monialaista opetusta.

Seurakuntaopistossa tiimiopettajuus koetaan oppilaiden keskuudessa jossain määrin rinnakkain työskentelyksi tai pienryhmätyöskentelyksi, jossa opettajat ovat suunnitelleet tunnin yhteisesti, mutta toteuttavat sen itsenäisesti oman ammattiosaamisensa pohjalta. Pienryhmäopetuksen hyvinä puolina pidetään ryhmiin jakamista, koska silloin pystyy jakamaan tehtäviä opettajan kesken. Pienemmissä ryhmissä pystyy keskustelemaan enemmän ja sitten tuoda näkemykset koottavaksi isompaan ryhmään. Kahteen ryhmään jakamisessa voidaan myös opettajan ammattiosaamisen mukaan valita vahvuudet, joita opetetaan. Moniammatillisuus tämän aineiston perusteella ymmärretään opiskelijoiden keskuudessa tiedon syventämisenä ja laajemman näkökulman antamisena opetukseen. Se voidaan myös käsittää tiimi- tai pienryhmätyöskentelyksi, jossa opetettava asia jaetaan opettajan koulutusalan mukaan pienryhmiin.

Kolmas taso, miten sisältö muokkautuu oppimistoiminnaksi, löytyy jaetun asiantuntijuuden teemoista. Kahden eri terveydenhuollon ammattilaisen moniammatillinen työskentely antaa lähiohjaajaopiskelijoille uusia näkökulmia, enemmän kuin yhden ammattiryhmän edustajan opetus. Eri-laiset osaamistaustat täydentävät toisiaan ja tuovat opettamiseen monipuolisuutta. Toinen tärkeä seikka on oppimisryhmän merkitys. Ryhmässä oppiminen tuo oppimiselle erilaisia näkökulmia. Tärkeänä opetuksessa nähdään mielipiteiden vaihtaminen erilaisissa työympäristöissä työskentelevien välillä sekä kokemus siitä, miten jotain asiaa sovelletaan käytäntöön eri paikoissa.

Jaettu asiantuntijuus näkyy Koulutuskeskus Sedun aineistossa kahden opettajan kokemuksen ja tietojen yhdistämisessä kokonaisuudeksi. Opetettavaa asiaa voidaan syventää yli alojen moniammatillisesti ja -alaisesti. Opettajien moniammatillisuuden ja monialaisuuden lisäksi merkittävää on uusien näkökulmien saaminen ja ryhmän merkitys. Opiskelijat pitivät hyvänä ohjauksen ja palautteen saamista kahdelta eri ammattialan opettajalta. Opiskelijat kokevat saavansa arvokasta tietoa jakamalla käytäntöjä ryhmän jäsenten kesken. Yhteinen opetus ja opintojen yhdistäminen toi uusia näkökulmia opetettaviin aiheeseen ja eri näkökulmat täydensivät toisiaan.

Neljäs taso on monialaisen ja moniammatillisen yhteistyön toteutuminen menetelmällisenä osaamisena ja toimintakulttuurina. Yhteistyön toteutuminen pitäisi mielestämme sisältyä koulutuksen normaaleihin toimintatapoihin eikä vain esiintyä yksittäisissä kokeiluissa tai yksittäisten opettajien toiminnassa. Tässä aineistossa tätä tasoa voidaan pitää lähinnä tavoitetasona. Tätä tut-

kiessa olisi ollut hyödyllistä haastatella myös oppilaitosten muita opettajia. Tällä kokemuksella vaikuttaa siltä, että moniammatillinen ja monialainen työ on koettu hyväksi, mutta käytännössä resursointi ei vielä mahdollista sitä kovin laajasti.

Eteläpelto ym. (2014) toteavat, että nykypäivän työelämässä työ on enemmän yhteisöllistä tiimimäistä tai moniammatillista toimintaa, kuin yksin puurtamista, jolloin on oleellista vahvistaa yhteisöllisiä identiteettejä. Työelämässä tälle on harvoin aikaa, joten on syytä vahvistaa ammatillista identiteettiä ja yhteisöllistä toimijuutta jo koulutuksen aikana. Tämä näkyy myös tässä aineistossa. Uusissa ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmissa korostetaan työelämä- lähtöisyyttä ja oman alan erikoisosaamista. Asantin ym. (2002) mukaan koulutuksessa pitkälle viety erikoisosaaminen voi luoda osaamisalojen välisiä raja-aitoja, joiden ylittämistä tarvitaan nykypäivän työssä. Koulutuksen järjestämisessä tulisi löytää niitä todellisia keinoja, joilla tarpeelliseen erikoistumiseen voidaan liittää valmentautumista ja opiskelijoiden valmennusta osaamisalojen rajojen ylittämiseen ja yhteistyöhön eri alojen osaajien kanssa. Keinojen tulisi siirtyä myös opetuksen käytäntöön, etteivät ne jää pelkästään opetussuunnitelman sisältöihin ja vain yksittäisten opettajien tahtotilaan (Asanti ym. 2002; Eteläpelto ym. 2014). Jatkossa toivomme, että opetuksessa olisi nimenomaan enemmän aikaa ja halukkuutta kokemusten vaihdolle moniammatillisesti että monialaisesti.

## LÄHTEET

- Asanti, R., Lehtinen, E. & Palonen, T. 2002. Työelämän muutokset ja osaamisen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Painosalama Oy, 87–105
- Baker DP, Day R, Salas E. Teamwork as an essential component of high reliability organizations. *Health Serv Res* 2006;41:1577–98.
- Brookfield, S. D. 2006. *Teaching in diverse classrooms. The skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom*. 2. painos. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 153-172.
- Collin, K., Valleala, U-M., Herranen, S., Paloniemi, S & Pyhälä-Liljeström, P. 2012. *Sosiaalilääketieteen aikakauslehti*; 49, 31–43.

- D'Amour D, Ferrada-Videla M, San Martín-Rodríguez LS, Beaulieu M-D. The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *J Interprof Care* 2005:Supplement1:116–31.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U.Klemola, M-K Lerkkanen, Poikkeus A-M, Rasku-Puttonen, H & A.Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6. uudistettu painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Heikkilä, K. 2014. Terveyttä tieteestä. Moniammatillinen kuntoutus terveysalalla. Turun yliopisto hoitotieteenlaitos. Viitattu 7.4.2015.  
<http://terveyttatieteesta.blogspot.fi/2014/08/moniammatillinen-koulutus>
- Housley W. *Interaction in multidisciplinary teams*. Ashgate, Aldershot 2003.
- Katajamäki, E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tampere 2010.
- Katisko, M., Kolkka, M. & Vuokila-Oikkonen, P. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:2. Tampere 2014.
- Kolkka, M. & Vuokila-Oikkonen, P. 2014. Laadullista ennakointia monialaisesta ja moniammatillisesta tulevaisuudesta. Diakonia-ammattikorkeakoulu. *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, No 4 (2014). Viitattu 7.4.2015.  
<http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1643/1567>
- Korhonen, S., Talbacka, S. & Yli-Kojola, H. 2009. ATTO-aineiden ja ammatillisten aineiden integrointi ammatillisella toisella asteella. Tampereen ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opettajankoulutuksen kehittämishanke. Viitattu 4.4.2015  
[https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8041/Korhonen.Salme\\_Talbacka.Sari\\_Yli-Kojoja.Hannu.pdf?sequence=2](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8041/Korhonen.Salme_Talbacka.Sari_Yli-Kojoja.Hannu.pdf?sequence=2)
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. *Kasvatuspsykologia*. 269–280
- Linnankylä, P. & Kankaanranta, M. 1999. Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittamisessa ja jakamisessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY, 223–225
- Liveng A. Learning and recognition in health and care work: an inter-subjective perspective. *Journal of Workplace Learning* 2010:22:41–52
- OIVALLUS. Loppuraportti. 2011. Elinkeinoelämän keskusliitto. [www.ek.fi/oivallus](http://www.ek.fi/oivallus), viitattu 4.4.2015.



- Opetushallitus 2015d. Määräys ammatillisten perustutkintojen muuttamisesta. Viitattu 4.4.2015.  
[http://www.oph.fi/download/164615\\_maarays\\_23012015.pdf](http://www.oph.fi/download/164615_maarays_23012015.pdf)
- Rytivaara, A. 2012. Toward inclusion. Teacher learning in co-teaching. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies education, psychology and social research 453.
- Thousand, J., Villa, R & Nevin, A. 2007. Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning. Thousand oaks, CA:Corwin.
- Sirviö, J. 2008. Kokonaisvaltaisen integraation lähtökohdista ja malleista. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M-L. Kakkonen (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita, 263-278
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P & Eteläpelto, A. 2014. Kohti ammatillisen toimijuuden monikytkentäistä vahvistamisohjelmaa, Teoksessa Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen - Luovia voimavaroja työhön. Hökkä, S., Paloniemi, S. Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Anneli Eteläpelto (toim.) Jyväskylän yliopisto 2014.
- Wenger, E. 1998. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press

## ***9. OPETTAJUUDEN JA ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTÄMINEN - Opettajuus monikulttuurisessa ympäristössä – opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta***

*Niina Calleeuw & Katariina Lankinen*

### **JOHDANTO**

Suomalainen yhteiskunta ja samalla myös oppilaitokset ovat kansainvälistyneet erityisesti 1990-luvulta lähtien, vaikka maahanmuuttajien määrä Suomessa on edelleen pieni verrattuna muihin Euroopan maihin. Kuitenkin etniset, kulttuuriset ja kielelliset muutokset kouluissa ovat lisääntyneet yhteiskunnallisten muutosten myötä, mikä näkyy muun muassa opiskelijoiden ja heidän perheidensä taustoista sekä opettajien työyhteisöjen moninaistumisesta (Virta & Tuittu 2013).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2015) mukaan maahanmuuttajien eli Suomeen tulleiden turvapaikanhakijoiden, pakolaisten, siirtolaisten, paluumuuttajien ja muiden ulkomaalaisten koulutuksen tavoitteena on antaa valmiuksia toimia tasavertaisesti suomalaisessa yhteiskunnassa samalla pitäen yllä omaa kulttuuri-identiteettiä. Suomi turvaa perustuslailla kaikille tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset oikeudet (Opetushallitus määräykset ja ohjeet 2012) ja Suomen lainsäädännössä on Yhdenvertaisuuslain (2014) 6 momentin mukaan yleisesti koulutuksen järjestäjän ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen velvollisuutena edistää koulutuksen ja opetuksen yhdenvertaisuutta.

Kouluilla on suuri rooli monikulttuurisen yhteiskunnan rakentumisessa. Globalisaation myötä tulevaisuudessa korostuu entisestään monikulttuurisuusosaaminen, jolloin kouluilla on suuri vastuu syrjäytymisen ehkäisyssä, tasa-arvon lisäämisessä sekä aktiivisten että erilaisuutta ymmärtävien kansalaisten kasvattamisessa. On tärkeää tunnistaa, mitkä ovat opettajien ja koko koulun työyhteisön, johto mukaan lukien, valmiudet maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tukemisessa ja kasvattamisessa yhteiskunnan aktiivisiksi kansalaisiksi. Toisaalta tulee tarkastella myös

sitä, miten kaikkia opiskelijoita, kulttuuritausta riippumatta, tuetaan kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen (Virta & Tuittu 2013).

Tämän tutkiva ja kehittävä opettajuus -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta sekä monikulttuurisessa ympäristössä toimimisesta. Tarkastelemme myös, miten opettajat ymmärtävät monikulttuurisuusosaamisen omassa työyhteisössään. Tutkielmamme pohjautuu kolmen ammatillisessa koulutuksessa joko Suomessa tai ulkomailla työskentelevän suomalaisen opettajan avoimeen yksilöhaastatteluun. Tutkimusaineistoa on lähestytty aineistolähtöisesti, aineistoa tulkitsevan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti (Lehtomaa 2008, 164; Tuomi & Sarajärvi 2011, 96).

Kokemuksen tutkimuksen analysoinnissa on käytetty Giorgin (2012) nelivaiheista analyysin metodologia, jossa aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa eli merkityskokonaisuuksien synteessissä erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole kyse puhtaasta fenomenologisesta tutkimuksesta, vaan työn pääpaino on opettajuuden kehittämisessä. Giorgin (2012) aineiston analyysin metodologia on siksi käytetty tässä mukailten, aineiston analyysin systemaattisuuden kuvaamiseksi.

## **2 MONIKULTTUURISUUS**

Edward B. Tylorin (1871) klassisen määritelmän mukaan kulttuuri on “kompleksikokonaisuus, joka sisältää tiedon, uskon, taiteen, moraalin, lain, tavat sekä muut ominaisuudet ja tottumukset, jotka ihminen on hankkinut yhteisön jäsenenä”. Kulttuuri kattaa siis fyysisen ympäristön, mutta myös tuotetut esineet. Kulttuurin käsite on laajentunut ajan saatossa, joka on muokannut myös meidän nykyistä käsitystämme omasta kulttuuristamme. Kun hyväksymme ajatuksen että on olemassa muitakin kulttuureita kuin omamme, samalla ymmärrämme sen, että emme voi tyrkyttää omia kulttuurisia tapoja ja arvoja absoluuttisina totuuksina (Kupiainen 1994).

Lappalaisen (2006, 17) mukaan monikulttuurisuus tarkoittaa useiden eri kulttuureiden rinnakkais- ja yhteiseloä. Monikulttuurisuuteen liittyy usein kansallisuustunne ja oman eettisen itsetajunnan tarkastelu, joka parhaimmillaan voi poistaa jyrkkiä arvo- ja toimintamalleja sekä edistää yhteiskunnassa vallitsevaa ihmisten tasa-arvoisuutta. Toisaalta Talibin ym. (2004, 20) mukaan monikulttuurisuudella voidaan viitata niin aktiiviseen kuin passiiviseenkin kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Enemmistöjen tapauksessa on siis kyse monikulttuurisessa yhteiskunnassa elämisen oppimisesta ja erilaisuuden kunnioittamisesta. Vähemmistöltä taas vaaditaan niiden tietojen ja taitojen oppimista, jotka mahdollistavat enemmistökulttuurissa menestymisen.

## 2.1 Monikulttuurisuus Suomessa

Miettisen (2015) ja Talibin ym. (2004, 18-19) mukaan Suomessa maahanmuuttajien määrä ja tausta vaihtelevat sen mukaan arvioidaanko ulkomaalaisia äidinkielen, syntymämaan tai kansalaisuuden tai näiden yhdistelmien perusteella. Monikulttuurisuus ei ole Suomessa uusi ilmiö, mutta esimerkiksi maahanmuuttajien ollessa hyvin heterogeeninen ryhmä, on muun muassa opetuksessa keskeistä huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet (Ikonen 2005, 18).

Suomi toimi pitkään maastamuuttomaana, jolloin työn perässä lähdettiin ulkomaille (Miettinen 2015). Vuodesta 1980 lähtien maahanmuutto on lisääntynyt verkalleen ja tällä hetkellä Suomeen muuttaa vuosittain noin 30 000 ulkomaalaista. Maahanmuutto ja ulkomaalaisten määrä väestössä on kuitenkin Suomessa vähäistä verrattuna esimerkiksi muihin läntisen Euroopan maihin; Suomessa vuonna 2012 tehdyn katsauksen mukaan ulkomaalaisten osuus oli väestöstä 3,6 % (Miettinen 2015). Suomeen muuton yleisin peruste on Miettisen & Säävälän (2015) mukaan EU-perusteinen maahanmuutto (30 %), jolloin vapaa liikkuvuus mahdollistaa EU-maista tapahtuvan muuton työhön, opiskeluun tai perhesuhteisiin liittyvien syiden vuoksi. Toiseksi yleisin syy on perhesiteiden perusteella tapahtuva muutto (28 %), jonka jälkeen tulevat maahanmuutto opiskelun (19 %) tai työn perusteella (18 %). Humanitaarinen muuton syy oli noin kahdeksassa prosentissa maahanmuutosta.

Suomeen muuttavien ikärakenne verrattuna kantaväestöön on suurempi 25–44-vuotiaissa, kun taas Suomen kansalaiset hallitsevat yli 65-vuotiaiden ryhmää (Miettinen 2015). Tämä haastaa suomalaista yhteiskuntaa kulttuurien laajempaan tuntemukseen ja erilaisten kulttuurien tunnistamiseen pikemminkin voimavarana ja rikkautena kuin ongelmina tai yhteiskunnallisena rasitteena. Cimon tekemän raportin mukaan (2013, 20) Suomessa on vasta 2000-luvun puolivälin jälkeen alettu ymmärtää, että oma väestö ei pysty tarjoamaan tulevaisuudessa riittävästi erikoisosaamista työelämän tarpeisiin. Tämä tarkoittaa sitä, että muun muassa tietyn alan huippuosajia on mahdotonta kouluttaa vain yhdessä maassa ja toisaalta työvoiman tarve voi vaihdella kausiluonteisesta työstä projektityyppiseen työhön. Tarve ulkomaalaisen työvoiman käytölle ja toisaalta oman maamme monikulttuurisen osaamisen hyödyntäminen haastaa suomalaista työkulttuuria ja -yhteisöjä ymmärtämään toisenlaisia tapoja ajatella sekä tehdä työtä.

Maahanmuuttajanuorista puhuttaessa ei ole aina selvää, tarkoitetaanko termillä Suomeen perheensä mukana muuttaneita lapsia tai nuoria vai Suomessa syntyneitä lapsia tai nuoria, jolloin perheessä joko toinen tai molemmat vanhemmista ovat maahanmuuttajia. Termien selventämiseksi käytetään usein vieraskielisyyttä, jolloin Miettisen (2015) mukaan vuonna 2012 Suomessa asui 85 000 äidinkielenään jotakin muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia lapsia ja nuoria (0-24 vuotta, 5,5 % koko väestöstä). Talibin ym. (2004, 20–21) mukaan maahanmuuttaja voi olla siirtolainen, pakolainen, turvapaikanhakija tai paluumuuttaja, jolloin heitä kaikkia yhdistää etnisesti ajatellen vähemmistökansalaisuus suhteessa uuteen kotimaahan.

## 2.2 Monikulttuurisuuden huomiointi opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutukseen kohdistetaan paljon odotuksia. Suomen hyvinvointi ja vauraus perustuvat osaamiseen ja kysymys kuuluukin, miten opettajankoulutus pystyy tukemaan osaamisen “tuottamista”. Opettajuudessa tapahtuu muutoksia muun muassa oppimisympäristöjen ja oppilaitosten toimintakulttuurien muuttuessa sekä monikulttuurisuuden lisääntyessä, jotka haastavat opettajat jatkuvaan osaamisensa kehittämiseen (Mahlamäki-Kultanen ym. 2014, 6).

Monikulttuurinen koulu ei synny ainoastaan siitä, että siellä opiskelee eri kieli- ja kulttuuriryhmistä lähtöisin olevia opiskelijoita, vaan siitä, että siellä kunnioitetaan ja kohdellaan tasa-

arvoisesti eri kulttuureja (Ikonen 1994). Opettajilla on oltava siis taitoja ja valmiuksia toimia monikulttuurisissa oppimisympäristöissä huomioiden erilaisia kulttuuriperinteitä sekä ohjata oppijoita toimimaan kansainvälistyvässä yhteiskunnassa. Asioihin perehtynyt ja kiinnostunut opettaja on avainasemassa, jotta hän voisi vaikuttaa oppijoiden asenteisiin (Tavoitteet opettajakoulutukselle 2010–2013).

Maahanmuutto on Suomessa vielä suhteellisen pientä verrattuna moniin muihin maihin, mutta Suomessa on jo muun muassa kouluja, joissa opiskelijoista suurin osa on maahanmuuttajia. Toisaalta samanaikaisesti on myös kouluja, joissa on vain muutama tai ei yhtään maahanmuuttajaopiskelijaa (Virta & Tuittu 2013). Opetus- ja kulttuuriministeriön kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arvioinnissa huomattiin, että monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen liittyviin valmiuksiin paneudutaan erittäin vaihtelevasti kouluissa ja opettajakoulutuksessa. Huomioiminen oli sattumanvaraista tai sitä ei ollut lainkaan, jos asialle vihkiytyneitä kouluttajia ei oppilaitoksessa ollut. Se, miten monikulttuurisuus ja kansainvälisyyskasvatusta käytännössä toteutuu, riippuu viime kädessä siis opettajien valmiuksista (Räsänen 2014).

Oppilaitos on paikka, jossa monet kulttuurit kohtaavat. Nykypäivän opettajilta vaaditaan paljon tietämystä ja ammattitaitoa monikulttuuristen opiskelijoiden kohtaamisessa (Talib 2002, 11). Keskeistä on toteuttaa pedagogiikkaa, jossa huomioidaan moninaisuus (Virta & Tuittu 2013). Kulttuuri ja moninaisuus eivät ole pelkkää kansalaisuutta tai etnisyyttä, vaan se on myös uskontoa, maailmankatsomusta, kieltä, maaseutu- ja kaupunkikulttuuria, miesten ja naisten kulttuuria, eri ikäkausien kulttuuria sekä sosiaaliluokkiin liittyvää kulttuuria (Räsänen 2014). Kulttuuri on osa kaikkia ihmisiä, heidän todellisuuttaan ja persoonaansa ja vaikuttaen näin meidän kaikkien käyttäytymiseen ja ennako-oletuksiin asioista ja ilmiöistä, ei vain maahanmuuttajien (Metsänen 2009, 116).

Jo vuonna 2001 tehdyssä opettajakoulutuksen kehittämissuunnitelmassa korostettiin opettajan ihmissuhdetaitoja sekä yhteiskunnallista roolia yhteisöllisyyden kehittäjänä. Nähtiin, että opettajalla tulisi olla valmiuksia kohdata opiskelijoiden erilaisuutta, monikulttuurisuutta ja ympäröivän yhteisön erilaisuuden kirjoa. Opettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota opettajien ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittämiseen. Opettaja tarvitsee valmiuksia kansain-

väliseen työskentelyyn ja monikulttuurisuuden kohtaamiseen opetustyössä. Monikulttuurisuuskysymykset ja kulttuurien väliset vuorovaikutukset sekä erilaisten kulttuurien tuntemus tulisi olla osana kaikkea opettajankoulutusta (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001).

### 2.3 Opettajan monikulttuurinen kompetenssi

Suurten ikäluokkien eläköityessä Suomessa haasteena on maahan muuttavien henkilöiden kouluttaminen vastaamaan yhteiskunnan työelämän tarpeita ja vaatimuksia. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa myös opettajan tulee hallita työssään eri instituutioiden, maahanmuuttopolitiikan ja lainsäädännön käsitteistöä. Tällöin opetuksessa korostuvat joustavan ja monipuolisen kulttuuri-osaamisen merkitys opettajan työn vahvuutena (Lappalainen 2006, 8). Ennen kaikkea opettajuudessa on tärkeää tunnistaa olemmeko valmiita hyväksymään, arvostamaan ja kunnioittamaan kaikenlaisia oppilaita. Talibin ym. (2004, 134) mukaan juuri kouluyhteisön sitoutuminen yhteisesti sovittuihin eettisiin toimintamalleihin selkeyttävät opettajan toimintaa ja velvoittavat hänet myös omalta osaltaan edistämään näiden arvojen toteutumista.

Monikulttuuriseen vuorovaikutukseen valmistautuneella opettajalla on kykyä nähdä asioita eri näkökulmasta, taitoa myötäelää ja tahtoa vaikuttaa kohtaamisiinsa tilanteisiin. Empaattinen opettajuus vaatii oman opettajuuden reflektointia ja rohkeutta toimia oman arvomaailmansa mukaisesti (Talib ym. 2004, 133). Valjus (2006, 106) korostaa myös monikulttuurisen opetuksen hallinnassa tarvittavaa monikulttuurista kompetenssia, joka ilmenee erityisesti kiinnostuksena ja kunnioituksena erilaisia kulttuureita kohtaan. Vieraiden kulttuureiden tuntemus ja oman kulttuurin tiedostaminen sekä niin sanottu asenneilmasto ovat osa monikulttuurista kompetenssia. Kyky asettua erilaista kulttuuritaustaa edustavien opiskelijoiden asemaan on yksi merkittävä osa tätä kompetenssia. Aaltonen ym. (2012, 211) puhuvatkin jokapäiväisestä kulttuurisesta kompetenssista ”persoonakohtaisena kulttuurisena sensitiivisyytenä”, joka tarkoittaa yksilön kykyä toimia ja työskennellä kansainvälisissä konteksteissa ja kohtaamisissa.

Monikulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan taitoa ja kykyä toimia joustavasti kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa, joissa yhdistyvät tietoisuus, asenteet, toiminta ja taidot. Kulttuurinen pätevyys tulisikin nähdä ammattieettisenä periaatteena, ajattelutapana ja maailmankatsomuksena. Opettajien suhtautuminen maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamiseen on erityisen tärkeää, sillä opettajat ovat avainasemassa opiskelijoiden sosialisoinnissa yhteiskuntaan. Opettajan velvollisuus on tukea opiskelijan identiteetin kehitystä ja tasapainoista kasvua, jolloin opiskelijoiden yhteys omaan kulttuuriin ja etniseen ryhmään täytyy säilyä (Virta & Tuittu 2013).

Tulee kuitenkin muistaa, että tasa-arvoidealin ohella opettajien on tunnistettava maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden etnisyyteen liittyvät erot ja eriarvoisuus yhteiskunnassa, jotta he osaavat tukea opiskelijoita ja luoda tasa-arvoista kansalaisuutta. Ajatus, että kulttuuritausta tai etnisyys ei saa vaikuttaa opetukseen tai että opettajan tulisi toimia aivan kuin mitään eroja ei olisi, ei lisää opettajan monikulttuurista kompetenssia, vaan silloin opettaja jättää huomioimatta jonkun opiskelijan identiteetin (Virta & Tuittu 2013).

#### 2.4 Sosiokulttuurinen näkemys opettajuuteen

Haipuksen (2013, 7) mukaan sosiokulttuurisen näkökulman taustalla voidaan pitää Vygotskyn (1978) sosiaalisen kehityksen teoriaa ja sosiokulttuurisen oppimisen periaatteita. Tällöin kognitiiviset toiminnot ovat osa sosiaalisia ja kulturaalisia prosesseja, jossa tietoisuuden sosiaalinen ulottuvuus nähdään aina ensisijaisena (Kumpulainen & Mutanen, 1999). Hodkinsonin (2005, 525) mukaan sosiokulttuurinen oppiminen rakentuu sosiaalisen kanssakäymisen ja kulttuuriin perustuvassa tiedon rakentumisessa, jolloin toimiessaan ihmiset omaksuvat erilaisia kulttuurisia toimintoja ja oppivat uutta vuorovaikutuksellisten tilanteiden kautta. Sosiaalisen konstruktioinnin mukaan ihmistä pidetään perustavanlaatuisesti sosiaalisena olentona, jolloin kieli, kulttuuri, erilaisten symbolien käyttö ja rituaalit ovat sosiaalisesti kehittyneitä (Repo-Kaarento 2004, 503). Tästä syystä myös oppiminen voidaan nähdä sosiaaliseen maailmaan osallistumisen tuloksena, johon vaikuttamassa ovat myös historiallinen ja kulttuurinen ajankohta.



Opettajan työssä opitaan olemalla osallisena tietyssä työyhteisössä, jolloin opettajan työssä rakentuva tieto on luonteeltaan situationaalista. Tieto välittyy sosiokulttuurisesti ja on aina kytkeytyneenä siihen kulttuuriin, toimintaan tai kontekstiin jossa sitä käytetään ja rakennetaan (Haipus 2013, 7). Hodkinsonin (2005, 252) mukaan niin koulutuksessa kuin myös työssä oppimisessa on paljon yhteisiä piirteitä, jolloin oppiminen pohjautuu muun muassa käytäntöihin, jotka ovat osa laajempaa kulttuuriperinnettä. Kaikkeen osallisuuteen ja oppimiseen vaikuttavat myös yhteiskunnassa vallitsevat laajat sosiaaliset sekä taloudelliset kysymykset. Repo-Kaarento (2004, 513) korostaa Wengerin (1998) ajatusta siitä, että ihminen oppii aina osallistuessaan niin sanottuihin käytäntöyhteistöihin. Tällöin opetuksessa tulisikin kiinnittää huomiota erilaisiin osallistumisen muotoihin opetuksessa, jolloin opetuksen tulisi suuntautua enemmän muun muassa vertaisten tukemiseen kuin kilpailuun opiskelijoiden kesken, uusien toimintakulttuurien luomiseen tavoitteena pienentää eri henkilöryhmien statuseroja sekä vuorotellen erilaisia opetusstrategioita opetuksen monipuolisuuden tehostamiseksi.

### **3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS**

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta sekä monikulttuurisessa ympäristössä toimimisesta. Paneudumme myös selvittämään, miten opettajat ymmärtävät monikulttuurisuusosaamisen omassa työyhteisössään.

Tietoa opettajien kokemuksista pyritään selvittämään seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:  
Millaisia kokemuksia opettajalla on maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofia

Tutkimus perustuu kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimusmenetelmään. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia, luonnollisissa olosuhteissa toteutettavia tutkimuskäytäntöjä. Laadullinen tutkimus muuttaa maailmassa tapahtuvat asiat toistettaviksi esityksiksi, kuten muistiinpanoiksi, haastatteluiksi, keskusteluiksi, valokuviksi tai nauhoituksiksi (Denzin & Lincoln 2005, 3).

Tutkimus on toteutettu laadullisella, fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu hypoteesittomuus, jossa tietoa hankitaan avoimesti ja aineistolähtöisesti (Eskola & Suoranta 2008, 19). Fenomenologiassa on tarkoituksena yksinkertaistetusti tutkia todellisuuden ilmenemistä toisen ihmisen kokemusmaailmassa. Hermeneuttinen taas tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista, jossa ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen pohjana on jo aiemmin ymmärretty (Tuomi & Sarajärvi 2011, 35). Tällöin Lehtomaan (2011, 163) mukaan tutkijan tavoite on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö sellaisenaan säilyttäen tutkittavaan ilmiöön liittyvä oma henkilökohtainen merkitysytteys erillään tutkijan merkitysytteudesta. Tämä vaatii tietoista pyrkimystä ennako-oletuksettomuuteen ja pidättäytymistä teoreettisesta tutkimusasenteesta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 35). Ennen tutkimushaastatteluita kirjoitimme molemmat esiyymmärryksemme auki lisätäksemme tutkimuksen luotettavuutta.

### 4.2 Tutkijoiden esiyymmärrys

Tutkija 1:

Kiinnostukseni ja mielenkiintoni monikulttuurisuuteen nousee matkustamisen myötä. Olen viettänyt useita pidempiä ajanjaksoja ulkomailla ja toiminut itse sekä opiskelijan että työntekijän roolissa ulkomailla. Nyt työskennellessäni opettajana ja opettaessani maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita saan kohdata monikulttuurisuutta päivittäin.

Minusta on erittäin tärkeää tunnistaa monikulttuurisuus opettajan työssä ja pohtia sen tuomia mahdollisuuksia, mutta myös todennäköisiä haasteita opetuksessa. Opettaja tulee kohtaamaan tulevaisuudessa maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita joka oppilaitoksessa, jolloin tasa-arvoinen kohtaaminen sekä aito ymmärrys nousevat avainasemaan monikulttuurisessa työympäristössä. Opettajan tulee huomioida työssään eri kulttuuritaustaiset opiskelijat ja ymmärtää, miten hän pystyy tukemaan eri taustoista tulevia opiskelijoita. Opettajan oma ymmärrys globalisoituvasta maailmasta ja erityisesti maapalloistumisen tuomista mahdollisuuksista avartavat opettajan maailmankuvaa ja luovat edellytykset hyväksyväälle, tasa-arvoiselle kohtaamiselle. Monikulttuurisuuden näkeminen arvona korostuu nyky-Suomessa, jolloin opettajan hyväksyvä ja kannustava ote toimii myös esimerkkinä opiskelijoille kansainvälisen ilmapiirin rakentamisessa.

Monikulttuurisuuden huomioonottaminen omassa opetuksessa on tärkeää, sillä mahdolliset kieli- taidolliset eroavaisuudet voivat vaikeuttaa ymmärrystä ja luoda haasteita opetus- ja vuorovai- kutustilanteisiin. Opettajan tulee pohtia, miten kielellisiä vaikeuksia voi tukea ja kuinka kielen ohella kuitenkin korostuu sanaton läsnäolo ja arvostus.

Tutkija 2:

Monikulttuurisuus ja erilaisuuden hyväksyminen sekä ymmärtäminen ovat ensisijaisia asioita toimiessamme toisten ihmisten kanssa. Monikulttuurisuus ei ole pelkästään maahan- tai maasta- muuttoa, erilaisia uskontoja tai kulttuureita; se on myös kokonaisvaltaista erilaisuuden sisäistä- mistä ja ymmärtämistä. Elän itse monikulttuurista arkea muun muassa sen vuoksi, että mieheni on toisesta maasta ja perheessämme puhutaan kolmea eri kieltä. Työssäni fysioterapeuttina olen myös saanut kohdata erilaisista kulttuureista tulevia henkilöitä ja usein yhteistä kieltä ei ole ollut käytettävissä. Kuitenkin non-verbaalinen viestintä, kosketus, hyväksyvä katse ja äänenpainot ovat toimineet fysioterapiatilanteissa yhteisenä kielenä. Se, kuinka olet aidosti läsnä eri hetkissä ja tilanteissa on paljon muutakin kuin vain yhteisen puhutun kielen kautta tapahtuvaa viestintää.

Kiinnostukseni eri kulttuureihin nousee myös matkustelun myötä ja siksi olenkin hakeutunut mahdollisuuksien mukaan muun muassa eripituisiin työharjoitteluihin ulkomaille. Uuden amma- tin eli opettajuuden kautta, on monikulttuurisuus erityisesti mielenkiintoni kohteena. Nyt kysees-

sä onkin luokallinen erilaisia ihmisiä, joilla on erilaiset taustat, kulttuurinen perimä, uskonto tai uskomukset. Opettajalta tämä vaatii moniulotteisuutta ja herkkyyttä ymmärtää erilaisia ihmisiä samalla kun opiskelijaryhmän toimintaa yhteisönä pitäisi pystyä tukemaan ja opettamaan. Opettajan tulisi erityisen herkästi nähdä opiskelijaryhmästä ne oppilaat, jotka tarvitsevat tukea mm. kielellisten pulmien suhteen. Suomi tarvitsee maahanmuuttoa, erilaisen kulttuurien ymmärrystä ja kunnioittamista, jotta pystymme toimimaan globaalituneessa maailmassa mahdollisimman kilpailukykyisesti. Sijaintimme maailmankartalla on varsin perifeerinen, joka mielestäni on yksi syy, jonka vuoksi meidän tulisi suomalaisina tutustua, oppia ja vaikuttaa toisista kulttuureista ja ihmisistä.

Terveydenhuoltoala tarvitsee tulevaisuudessa työperäistä maahanmuuttoa, jotta pystymme vastaamaan ikääntyvän väestömme hoidon tarpeisiin. Vähintään tässä vaiheessa meidän on ymmärrettävä, että koulutuksemme on tarjottava monipuolisia oppimisympäristöjä ja vaihtoehtoja maahanmuuttajille ja jo Suomessa asuville opiskelijoille. Monikulttuurisuus tulisi nähdä vahvuutena ja arvona tämän päivän ja tulevaisuuden työyhteisöissä. Terveystieteiden opettajana meillä on mahdollisuus vaikuttaa sellaisten opiskeluympäristöjen luomiseen oman kunnioittavan asenteemme ja holistisen ihmiskäsityksen myötä.

#### 4.3 Aineistonkeruu

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koko ei välttämättä kerro tutkimuksen onnistumisesta, vaan aineiston määrä on aina tutkimuskohtainen. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston rajaaminen on tarkoituksenmukaista, mutta tutkimuksen pääpaino tulee kuitenkin olla teoreettisesti hyväksyttävillä johtopäätöksillä eikä pelkästään aineiston laajalla kuvaamisella (Eskola & Suoranta 2008, 61–62).

Haastattelu on yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa. Haastattelu on haastattelijan ja haastateltavan välistä keskustelua, jonka tarkoituksena on saada tietoa, mitä haastateltava on tutkittavasta asiasta mieltä. Tutkimushaastattelu lähtee aina tutkijan aloitteesta ja etenee ainakin osittain tutkijan ohjaamana (Eskola & Suoranta 2008, 85). Yleisin tapa haastatella on yksilöllisesti kasvotus-

ten, mutta lisäksi haastattelu voi tapahtua ryhmähaastatteluna tai puhelimen välityksellä. Haastattelut jaetaan strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja avoimiin haastatteluihin (Fontana & Frey 2005, 698).

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla ammatillisen koulutuksen opettajia, joista kaksi opettajaa opetti ammatillisessa peruskoulutuksessa ja yksi englantilaisessa yliopistossa. Valitsimme lähtökohdaksi avoimen haastattelun, koska haastattelumme oli ilmiökeskeinen eli monikulttuurisen opettajuuden kokemuksien tutkiminen. Avoimen haastattelun sisältö liittyy tutkimuksen tarkoitukseen ja siinä tavoitteena on ilmiön mahdollisimman perusteellinen avaaminen (Tuomi & Sarajärvi 2011, 76). Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina mahdollisimman keskustelunomaisen ja haastateltavakeskeisen tilanteen luomiseksi. Tuomi & Sarajärven mukaan (2011, 76) avoimessa haastattelussa sallitaan tutkijan intuitiiviset ja kokemusperäiset väliintulot haastattelun aikana, mutta tutkijan tehtävänä on myös pitää haastattelun kulku tutkittavassa aiheessa. Avoimen haastattelun koossa pitämiseksi kirjasimme tutkittavaan ilmiöön liittyvät aiheet haastattelun tueksi (liite 1).

Tutkijat ottivat yhteyttä haastateltaviin henkilökohtaisesti ja kaikki haastattelut toteutettiin helmikuun 2015 aikana. Haastattelut toteutettiin haastateltavien suostumuksella. Toinen tutkijoista haastatteli kaksi opettajaa ja toinen yhden. Haastatteluympäristönä toimi kulloisenkin opettajan oma työpaikka, työhuone tai muu häiriötön tila. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia, jossa keskustelu eteni vaivattomasti ilman ulkopuolisia keskeytyksiä.

Haastateltavamme olivat iältään 28–53-vuotiaita opettajia. Kaikilla opettajilla oli opettajan pätevyys ja he olivat kaikki taustakoulutukseltaan terveystieteiden maistereita. Yksi heistä oli myös filosofian tohtori. Opettajan työkokemusta heillä oli alle vuodesta 20 vuoteen. Kaikki opettajat toimivat ammatillisessa koulutuksessa, mutta vain kaksi heistä opetti ammatillisia aineita. Kaksi opettajaa opetti Etelä-Suomessa ja yksi opettajista ulkomailla.

Haastattelut nauhoitettiin ja kestoltaan ne olivat noin tunnin mittaisia. Litteroitua aineistoa kertyi 30 sivua rivivälillä 1. Aineiston analyysissä käytämme haastateltavista numerointia 1-3 henkilötietosuojan vuoksi.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä on käytetty modifioitua Giorgin (2012, 128–137) fenomenologista analyysimenetelmää, josta voidaan erottaa neljä eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa perehdyimme litteroituun aineistoon lukemalla sitä ensin yksin ja tämä jälkeen yhdessä aineiston kokonaisuuden saamiseksi. Tavoitteena oli ymmärtää kokonaisuutena, millaisia kokemuksia monikulttuurinen opettajuus herätti opettajissa ja millaisia merkityksiä he tälle tutkittavalle ilmiölle antoivat. Toisessa analyysin vaiheessa muodostimme yksilölliset merkityskokonaisuudet, jotka kuvasivat yksilöllisesti annettuja merkityksiä monikulttuuriselle opettajuudelle. Kolmannessa vaiheessa merkityskokonaisuuksien suhteet rakentuivat yksilölliseksi merkitysverkostoksi, jossa merkitykset olivat toisiinsa suhteessa samanlaisten tai erilaisten nimittäjien kautta. Neljännessä analyysin vaiheessa, yhteisessä merkityskokonaisuuksien synteessissä, yksilölliset merkityskokonaisuudet tuotiin yhteen kaikille yhteisten merkitysten kautta.

Pulkkisen (2010, 32) mukaan tutkija tekee väistämättä tietoisia tai tiedostamattomia valintoja haastattelua analysoidessa. Analyysia tehdessämme pidimme vahvasti mielessä esiyymmärryksemme ja ennako-oletusten vaikutuksen kuvausten tarkastelussa. Tässä auttoi myös se, että aineiston analyysia oli tekemässä kaksi tutkijaa.

Fenomenologisessa aineiston analyysissä pyritään käsitteellistämään esitetyt kuvaukset (Tuomi & Sarajärvi 2011, 102) niin, että tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset merkitykset tulevat luotettavasti kuvatuksi (Lehtomaa 2011, 186). Tässä tutkimuksessa merkityskokonaisuuksien synteessissä olennaisimmat yksilölliset merkityskokonaisuudet rakentuivat yhteisiksi merkitykseksi kokemuksesta monikulttuurisesta opettajuudesta.

## 5 TULOKSET

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta sekä monikulttuurisessa ympäristössä toimimisesta. Halusimme

myös selvittää, kuinka opettajat ymmärtävät monikulttuurisuusosaamisen omassa työyhteisössään.

Tutkimustehtävään vastattiin muodostamalla ensin opettajien yksilölliset merkitysverkostot ja niiden synteetit. Yksilöllisten merkitysverkostojen synteetin yhteen viennin tuloksena syntyi yhteinen merkitysverkostojen synteesi ja tutkimuksen tulokset opettajien kokemuksista maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta. Seuraavassa olemme kuvanneet ensin yksilölliset merkitysverkostojen synteetit haastateltavakohtaisesti. Merkityskokonaisuuksien yhteydessä on kuvattu kaikki ne ilmaisut, jotka liittyvät kyseiseen merkitykseen.

Haastateltava 1 **“sensiitivinen kohtaaminen”** merkitysverkoston synteesi avautui neljän merkityskokonaisuuden myötä: *kulttuurinen herkkyys, kansainvälinen avoimuus, vertaiset voimavarana ja kielitaito haasteena*. Haastateltava 1 kokemuksien mukaan kulttuurinen herkkyys on hänen kokemuksiansa mukaan herkkyyttä ja ymmärrystä kuulla sekä kohdata opiskelijoita että huomioida eri kulttuurien erityispiirteitä. *Kulttuurisessa sensitiivisyydessä* korostuu ihmisen kunnioittaminen ja aito kohtaaminen, jossa ihminen tapaa ihmisen. Kohtaamiseen liittyy jännitystä ja pelkoa omasta käyttäytymisestä, kielellisistä ilmaisista ja poliittisesta korrektiudesta. Hyväksyvän huumorin kautta tapahtuvat keskustelut lisäävät tietoisuutta monikulttuurisuudesta ja muiden maiden käytänteistä sekä tavoista. *Kansainvälistä avoimuutta* voidaan lisätä tutustumalla eri kulttuureihin, matkustamalla ja käymällä avoimia keskusteluita. Haastateltava 1 mukaan kansainväliset vaihto-ohjelmat, monikulttuurisuuspäivät ja tapahtumat ovat lisäämässä monikulttuurista osaamista, mutta kyseiset toimet ovat jääneet vähäiseksi hänen työympäristössään. Haastateltava 1 kokee myös itse tarvitsevansa lisää työkaluja monikulttuurisuuden edistämiseksi, sillä hänen mukaansa monikulttuurisuus tulisi nähdä arvona. Haastateltava 1 koki, että *vertaiset toimivat voimavarana*, jolloin ymmärrys erilaisessa kulttuurissa työskentelystä vahvistui. Empaattinen vuorovaikutus, ymmärrys ja konkreettinen apu vertaisilta olivat tekijöitä, jotka helpottivat uuteen kulttuuriin sopeutumista. Kansainvälinen vertaisuus näkyi myös opiskelijoiden vuorovaikutussuhteissa yhteisöllisyyden lisääjänä. Haastateltava 1 tunnistaa vieraan kielen tuottamat haasteet opetuksessa ja siinä, että keskustelun taso ei ole hänen mielestään äidinkieltä vastaavaa. *Kieli haasteena* liittyy oman kielellisen ilmaisun vajavaisuuteen silloin, kun käynnissä on ammatillinen keskustelu. Haastateltava 1 kestää kuitenkin tämän tilanteen hyvin ja tiedostaa, että aka-

teeminen kielitaito vaatii vielä harjoitusta. Hänen mukaansa myös kansainvälisen vaihdon kautta tulevat opiskelijat kokevat, että erityisesti vieraskielisten akateemisten esseiden kirjoittaminen on haastavaa ja kielitaidon korostaminen lisää tunnetta eriarvoisuudesta.

Haastateltava 2 **“erilaisuus rikkautena”** merkitysverkoston synteesi avautui neljän kautta: *kulttuurinen ymmärrys, kielellinen tukeminen, kehittyvä monikulttuurinen merkityskokonaisuuden opettajuus ja inhimillinen kohtaaminen*. Haastateltava 2 koki, että *kulttuurinen ymmärrys* koostuu tasa-arvoisesta oppilaiden huomioonnotusta sisältäen tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista. *Kielellinen tukeminen* näkyi oppimistilanteita ja -tehtäviä helpottamalla. Kielellinen huomointi vaatii opettajalta opetustilanteiden ja oppimisen tarkkailua, sillä haastateltava 2:lla on ollut tilanteita, joissa non-verbaalinen viestintä on ollut ristiriidassa verbaalisen viestinnän kanssa. Väärien kielellisten tulkintojen välttämiseksi opettajalta vaaditaan herkkyyttä tunnistaa opiskelijoiden viestintää, mutta lähtökohtaisesti oletus on, että opetus on kaikille samanlaista.

Haastateltava 2 on havainnoinut työssään tarvitsevansa monikulttuurista osaamista, jolloin hän koki *monikulttuurisen opettajuuden kehittämisen* tärkeäksi osa-alueeksi. Monikulttuurisuus näkyi hänen työssään niin opetusryhmissä kuin toimiessaan. Hän koki, että monikulttuurinen kompetenssi kehittyy opettajan työn myötä, jolloin pelot ja epävarmuus maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamiseen vähenee. Monikulttuurista kompetenssia ei ollut hänen työssään johdonmukaisesti tuettu ja aiheesta ei ollut työyhteisössä keskusteltu. Haastateltava 2 koki kuitenkin erityisen tärkeäksi mahdollisuuden keskustella työyhteisössä eteen tulevista monikulttuurisista haasteista ja hankkia ulkopuolista koulutusta monikulttuurisuudesta. Monikulttuurisuus näkyy oppilaitoksessa värikkytenä, jolloin haastateltava 2 näki erilaisuuden positiivisena. *Inhimillinen kohtaaminen* korostuu maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisessa ja vuorovaikutuksessa, jolloin tavoitteena on tukea kantaväestön ja eri kulttuuritaustoista tulevien opiskelijoiden yhteistyötä. Opettajien on hyvä tiedostaa, että haastavia tilanteita voi tulla eteen opetustilanteissa. Tällöin opettajien tulee hänen mielestään ymmärtää, että kaikkien kanssa voi tulla toimeen ja vuorovaikutustilanteita ei tarvitse pelätä. Opettajien vertaistuki on suuri apu tällaisten haasteiden kohtaamisessa.



Haastateltava 3 **“maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetuksellinen huomiointi”** merkitysverkoston synteesi avautui kolmen merkityskokonaisuuden kautta: *laaja-alainen huomiointi, selkokieliyys tavoitteena ja työympäristön moninaisuus*. Haastateltava 3 koki, että monikulttuurinen osaaminen on erilaisten opiskelijoiden *laaja-alaista huomioon ottamista*, mikä näkyy esimerkiksi ammatillisen liikunnanopetuksen lajivalinnoissa, opetuskielen käyttämisessä ja opetusmenetelmissä. Työssä tulee ottaa huomioon, millä tasolla opettaa, opettavien asioiden kertaaminen ja materiaalien selkeys. *Selkokieliyys tavoitteena* -merkityskokonaisuus liittyy ohjeidenannon ja käsitteiden selkeyttämiseen, ryhmän tason mukaiseen opetukseen ja tarvittaessa tukiopetuksen järjestämiseen. *Työympäristön moninaisuuden* haastateltava 3 koki arkipäiväisenä ja luonnollisena. Kaikissa opetusryhmissä oli maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita sekä omassa lähityöyhteisössä oli maahanmuuttajataustaisia opettajia.

## 5.1 Tulosten yhteenveto

Aineiston analyysin viimeisessä eli neljännessä vaiheessa, yksilöllisten merkityskokonaisuuksien yhteen viennin tuloksena syntyi yhteinen merkitysverkoston synteesi kokemuksista monikulttuurisesta opettajuudesta, jonka pääilmioiksi nousi **“tasa-arvoinen kohtaaminen monikulttuurisessa kontekstissa”**. Olennaiset yhteiset merkitykset kokemuksista monikulttuurisesta opettajuudesta olivat *sensitiivinen kulttuurinen kohtaaminen, monikulttuurisen kompetenssin kehittäminen, yhteinen kieli vuorovaikutuksen välineenä ja vertaiset voimavarana*. Seuraavassa tarkastelemme yhteistä merkitysverkostojen synteesiä elävöittäen tekstiä alkuperäisen aineiston avulla. Näytteet alkuperäisestä aineistosta on esitetty autenttisesti muodossa, joita edeltää haastateltava (1, 2 tai 3) ja litteroidun tekstin sivunumero.

### 5.1.1 Sensitiivinen kulttuurinen kohtaaminen

Kulttuurisessa sensitiivisydessä korostui haastateltavien mukaan ihmisen kunnioittaminen ja aito kohtaaminen, jossa ihminen aidosti tapaa ihmisen. Kohtaamiseen voi liittyä jännitystä ja pelkoa omasta käyttäytymisestä, kielellisistä ilmaisista ja siitä, kuinka korrektisti asioita kykenee vuorovaikutustilanteissa ilmaisemaan. Haastateltava 1 (s. 3) kuvasi jännitystään ja pelkojaan

näin: *“Mut että paljon enemmän jännitin ja pelkäsin niitä tilanteita... mut täällä on kaitsevärisiä ja -taustaisia ihmisiä, joka tapauksessa kyseessä on vain se aito kohtaaminen, ihmisen tapaa ihmisen.”*

Hyväksyvän huumorin kautta tapahtuvat keskustelut lisäsivät tietoisuutta monikulttuurisuudesta ja muiden maiden käytänteistä sekä tavoista. Kulttuurinen ymmärrys rakentui tasa-arvoisesta oppilaiden huomioinnista sisältäen tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista. Haastateltava 1 (s. 1) kuvasi muun muassa herkistymisen tärkeyttä toisen kuulemisessa ja kohtauksessa: *“Kulttuurisensitiivisyys on sellanen tärkeä osa, että sä ymmärrät ja oot tavallaan niinku herkistynyt kuulemaan ja kohtaamaan sitä, että ne opiskelijat voi oikeesti olla niin kuin avun ja tuen tarpeessa ja että ehkä pitäis olla sellasta tietoa ja osaamista, että niitä osaisi ohjata...”*

Monikulttuurinen osaaminen nähtiin myös osana erilaisten opiskelijoiden laaja-alaista huomioon ottamista. Haastateltava 2 (s. 1) mukaan: *“Se osaaminen on mun mielestä sellasta ehkä, että osaa tavallaan ottaa huomioon ne kaikkien kulttuuriset taustat tietyllä tavalla, mut sit kuitenkin suhtautua niihin aika neutraalisti, tasa-arvoisesti.”* Haastateltava 3 (s. 2) korosti myös oppituntien rakenteessa monikulttuurisuuden huomioonottamista näin: *“Monikulttuurinen osaaminen on ehkä sitä, että osaa ottaa huomioon ne kaikki eri maista tulevat opiskelijat eri aineissa ja sitä, miten opetuksen rakentaa...”*

### 5.1.2 Monikulttuurisen kompetenssin kehittäminen

Kansainvälistä avoimuutta voidaan lisätä tutustumalla eri kulttuureihin, matkustamalla ja käymällä avoimia keskusteluita. Kansainväliset vaihto-ohjelmat, monikulttuurisuuspäivät ja -tapahtumat lisäävät monikulttuurista osaamista, mutta kyseiset toimet ovat jääneet vähäisiksi työympäristössä. Opettajat kuvasivatkin tarvitsevänsä lisää työkaluja monikulttuurisuuden edistämiseksi.

Haastateltava 1 (s. 7) kuvasi erilaisten yhteisöllisten tapahtumien ja keskustelujen tärkeyttä monikulttuurisen kompetenssin kehittämisessä näin: *“Kyllä mä uskon ihan oikeesti, et tavallaan sellasia monikulttuurisia päiviä ja keskusteluja synnyttämällä ja harjoittamalla ja tekemällä voi-*

*tais kulttuurista tietämystä lisätä. - - Varmasti itsekin tarttis lisää sellasia työkaluja ja keinoja, että jotenkin tää maailma monikulttuuristuu ja ihmiset liikkuu ja tulee myös näihin oppilaitoksiin enemmän kv-opiskelijoita... ”*

Haastateltava 2 (s. 5) reflektoi omaa monikulttuurista osaamistaan myös toteamalla, että monikulttuurinen kompetenssi vaatii vielä hänen kohdallaan osaamisen kehittämistä ja yhteisten keskustelujen lisäämistä työyhteisössä: *”Et en kyllä koe, et monikulttuurinen osaaminen on riittävää tällä hetkellä. - - Musta pitäis vaan enemmän keskustella ja sit jos tulee jotain tilanteita, ni sit yhdessä pitää yrittää keskustella opettajien kanssa. - - Mut et jotenkin vois olla sitä keskustelua ja yhteistyötä opettajien kanssa enemmän.”*

Monikulttuurisen opettajuuden kehittäminen koettiin tärkeäksi osa-alueeksi omassa opettajuudessa. Monikulttuurisuutta arvostettiin ja monikulttuurisen kompetenssin katsottiin kehittyvän opettajan työn myötä, jolloin pelot ja epävarmuus maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamiseen vähenevät. Haastateltava 2 (s. 5) mukaan käytäntö ja erilaisissa opetuksellisissa tilanteissa toimiminen on paras keino oppia ja kehittyä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisessa: *”Koen, et se on sellanen asia, et sitä ei voi kirjoista oppii, se on sellanen asia, joka tulee siellä käytännön kautta ja sit siellä tilanteissa. - - ni se varmasti auttaa, et osaa varautua niihin tilanteisiin ja ylipäättään osaa varautua, et voi olla erilaisia tilanteita eikä niitä tarvitse pelätä, et niistä kyllä selviää ja kannattaa kysyä, et mitä muut on tehnyt ja saa siitä sit vähän apuja.”*

Monikulttuurista osaamista kehitti myös opettajien mielestä matkustelu ja erilaisiin kulttuureihin avoimesti tutustuminen. Maailmankuvan avartaminen on haastateltava 1 (s. 13) mukaan arvokasta ”monikulttuurisuuspääoman” rakentamista: *”Et kiertele maailmaa, käy eri maissa, useammasa, et mä näen sen arvona. Myös Euroopan ulkopuolella. ”*

### 5.1.3 Yhteinen kieli vuorovaikutuksen välineenä

Kielellinen huomiointi vaatii opettajalta opetustilanteiden ja oppimisen tarkkailua, sillä opettajilla on ollut tilanteita, joissa non-verbaalinen viestintä on ollut ristiriidassa verbaalisen viestinnän kanssa. Väärien kielellisten tulkintojen välttämiseksi opettajalta vaaditaan herkkyyttä tunnistaa opiskelijoiden viestintää. Kielellinen tukeminen näkyi oppimistilanteita ja -tehtäviä helpottamalla.

Haastateltava 3 (s. 4) kokemusten mukaan on tärkeää käyttää opetuksessa selkeitä käsitteitä ja tarvittaessa syventää opetusta niiden opiskelijoiden kanssa, joiden opetuskielellisessä ymmärryksessä on haasteita: *”Se, miten äidinkieli tai suomen kieli näkyy opettamisessa, miten puhua sillä tasolla, että kaikki oppijat ymmärtää. Toisille peruskäsitteiden määrittely on vaativaa ja suomenkieliset opiskelijat voivat taas turhautua siitä, jos on liian perusasioita. Joskus jos näyttää siltä, et opiskelijat eivät ymmärrä, niin sitten oon yrittänyt vaan selkeyttää käsitteitä entisestään ja jäänyt syventämään opetusta tunnin jälkeen.”*

Haastateltava 2 (s. 2) mukaan nonverbaalisen ja verbaalisen viestin ristiriitaisuus saattaa toisinaan aiheuttaa hämmennystä, jolloin opettajan tehtävänä on poimia opiskelijaryhmästä sellaiset oppilaat, joiden opetuksessa tarvitsee käyttää soveltavia keinoja: *” Et terveystiedossa oli semmonen tilanne, että mä luulin, että tällanen yks...ööö...opiskelija, joka oli tullut kaukomailta Aasiasta, ei ollutkaan ymmärtänyt, vaikka mä luulin, että hän ymmärtää, koska hän oli niin taitavasti, hymyili ja nyökkäili tunnilla ja vaikutti, että hän ymmärtää ihan hyvin, mutta sitten jonkun ajan päästä tuli sanomaan, että voisinko puhua vähän hitaammin, kun hän ei ymmärrä. Tämän jälkeen sitten välitunnilla ja tuntien jälkeen jonkun verran sit kyselin, et onko tullut ymmärretyksi ja käytiin sit joitain asioita sit vielä läpi hänen kanssaan. Kurssi arvioitiin sit oppimistehtävän kautta, ni oppimistehtävä oli sit vähän helpotettu tälle henkilölle.”*

Oma kielellinen ilmaisu koettiin myös haasteeksi, kun kyseessä on ammatillinen keskustelu tai opettaminen. Haastateltava 1 (s. 6) kokemuksen mukaan vieraalla kielellä opettaminen on haastavaa, koska ammatillinen käsitteistö ei vastaa samaa kuin omalla äidinkielellä tuotettu käsitteistö: *”Mut kyllä se kieli tuottaa, et kyllä mä koen itsekin koko ajan sen, et emmä pysty ammatilli-*

*sesti keskustelemaan samalla tasolla kuin miten mä pystyisin omalla äidinkielellä, mutta mä kestän se mielestäni hyvin, et so what.”*

#### 5.1.4 Vertaiset voimavarana

Haastateltava 1 koki, että vertaiset toimivat voimavarana työyhteisössä, jolloin ymmärrys erilaisessa kulttuurissa työskentelystä vahvistui. Empaattinen vuorovaikutus, ymmärrys ja konkreettinen apu vertaisilta olivat tekijöitä, jotka helpottivat uuteen kulttuuriin sopeutumista: *”Et kyllä se on niin, et me jotka ollaan tultu muualta, niin välillä tuntuu, et me ymmärretään toisiamme paremmin kuin nää paikalliset. Ja osataan olla silleen niiku empaattisempia ja osataan ymmärtää se, millaisia haasteita täällä voi olla ja kyllä niiku esimerkiksi tää intialainen työkaveri on hirveesti auttanut ja tukenut. Ja omalla asenteellaan, et aina vaan kun tarvitse apua niin hän on aina valmis auttamaan. Ja kertoo sellaisia asioita joita nää ei osaa täällä tietenkään itse kertoa tai huomata ja et voi tietää kun tulet muualta...”*

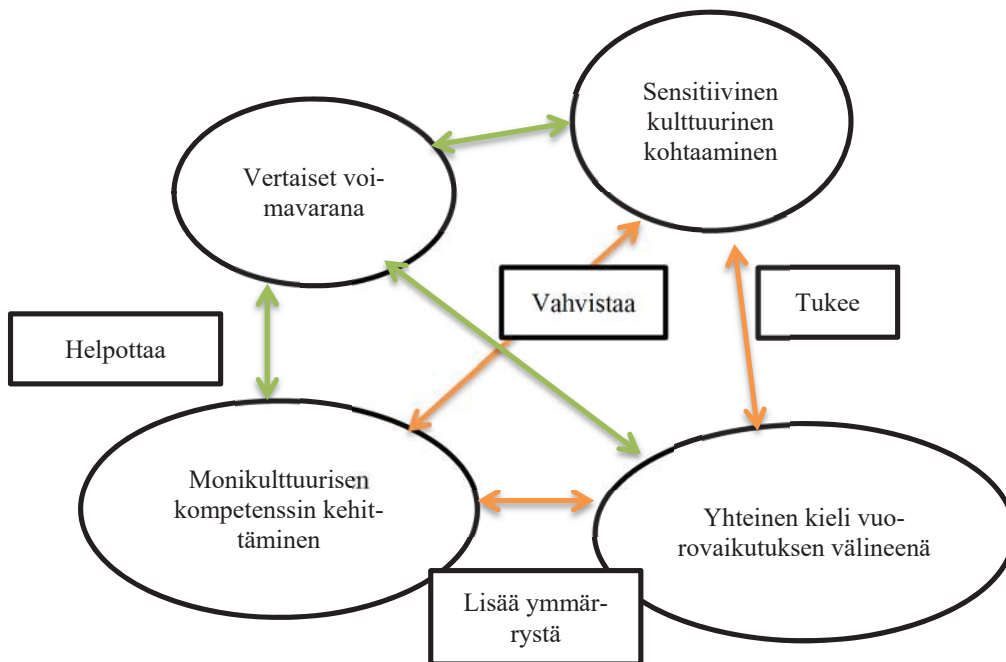
Haastateltava 2 koki myös, että muiden opettajien vertaistuki on tärkeässä asemassa omassa työssä jaksamisessa ja korosti keskustelun mahdollisuutta työyhteisössä: *”Mä oon ainakin ite helposti kysymässä ja puhumassa niistä ongelmallisista oppilaista muiden kanssa. Mä koen, et en mä ainakaan muuten selviytyis niistä ongelmista yksinään ja aika helposti otan ryhmänohjaajaan yhteyttä, muutenkin ku et jos on näitä kulttuurisia ongelmia.”*

Kansainvälinen vertaisuus näkyi myös opiskelijoiden vuorovaikutussuhteissa yhteisöllisyyden lisääjänä. Samasta kulttuurista tulevat opiskelijat viihtyivät yhdessä ja toimivat vertaistukena myös toisilleen. Haastateltava 2 toivoi vielä enemmän kulttuurien sekoittumista ja avointa ilma-  
piiriä: *”Mut kuitenkin ton ikäiset nuoreton teinejä vielä, ni ne on aika kyllä sellasia vielä, et halua olla keskenään samanlaisia, et erilaisuutta vähän joissain porukoissa kyllä vieroksutaan, mutta tota aika usein kyllä huomaa, että samoista kulttuureista tulevat on keskenään ja suomalaiset on keskenään, että jollakin tavalla tietty sekottuu, mutta vois kyllä enemmän sekottua edelleen kulttuurit keskenään.”*

Kuitenkin monikulttuurisuus nähtiin myös arkipäiväisenä ja luonnollisena asiana, jota ei tarvitse liikaa korostaa. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat normaali osa koulun arkea ja opetusryhmiä. Haastateltava 3 kuvailee monikulttuurista työ-ympäristöä näin: *”Meillä on yksi muslimiopettaja. Hän osaltaan tuo monikulttuurisuutta näkyvimmin esille työyhteisössä. Hän on ollut talossa pidemmän aikaa ja on siinä missä kaikki muutkin opettajat, ei oo nostettu jalustalle tai jätetty pimentoon, huomiointi on sillee tasa-arvoista. Vaikee sanoa, miten monikulttuurisuus on muuttanut kouluarkea, koska täällä hetkellä, kun mä oon ollut opettajana, ni maahanmuuttajataustaisia on tosi paljon ja vielä enemmän lähihoitajaopiskelijoissa ku varmaa monella muulla alalla.”*

## 5.2 Tulosten johtopäätökset

Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisessa ja monikulttuurisuusosaamisessa erilaisissa työyhteisöissä tarvitaan sensitiivistä kulttuurien kohtaamista, monikulttuurisen kompetenssin kehittämistä ja yhteistä kieltä vuorovaikutuksen välineenä. Sensitiivinen kulttuurinen kohtaaminen sisältää avoimuuden, herkkyyden ja kunnioittavan kohtaamisen merkityksen erilaisissa opetuksellisissa tilanteissa. Monikulttuurinen kompetenssin kehittäminen taas tarkoittaa monikulttuurisen osaamisen lisääntymistä muun muassa yhteisten keskustelujen, kansainvälisten vaihto-ohjelmien, matkustelun ja kulttuurien tuntemuksen lisääntymisen myötä. Yhteinen kieli vuorovaikutuksen välineenä merkitsi kielellisten pulmien myöntämistä ja niiden suhteen aktiivista toimintaa muun muassa opetuksessa ja oman kielen sekä käsitteiden käytössä. Nämä merkityskokonaisuudet ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa tukien, vahvistaen ja lisäten ymmärrystä tasa-arvoisesta kohtaamisesta monikulttuurisessa kontekstissa. Tutkimustulosten mukaan vertaiset helpottivat ja lisäsivät voimavaroja monikulttuurisessa kontekstissa työskentelyssä ja toimivat tasa-arvoisen monikulttuurisen kohtaamisen vahvistajana (Kuvio 1).



Kuvio 1. Monikulttuuriseen osaamiseen vaikuttavat tekijät.

## 6 POHDINTA

Tässä kappaleessa tarkastelemme tuloksia aikaisempaan kirjallisuuteen viitaten sekä pohdimme työn luotettavuutta ja eettisyyttä. Tarkastelemme myös tutkimustulosten merkitystä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetuksessa ja opetuksen kehittämisessä erilaisissa monikulttuurisissa konteksteissa.

Soilamo (2008) toteaa väitöskirjassaan, että opettajien omat valmiudet monikulttuurisuuden kohtaamiseen ovat riittämättömät. Opettajat kokivat saaneensa liian vähän koulutusta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta. Aikaisemmat opetuskokemukset vahvistivat joko negatiivisesti tai positiivisesti opettajan asenteita maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetukseen. Yleisimmin opettajat kokivat, että ongelmat liittyivät maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden heikkoon kielitaitoon, jonka nähtiin vaikeuttavan opettamista, oppimista ja yhteydenpitoa vanhempien välillä. Vaikka Soilamon (2008) tutkimuksessa tarkasteltiin perusopetuksen luokanopettajia, nousi omasta tutkimuksestamme samansuuntaisia tuloksia Soilamon (2008)

tutkimuksen kanssa. Tutkimuksessamme opettajat kuvasivat tarvitsevansa lisää työkaluja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamiseen ja monikulttuurisuuden edistämiseen. Opettajat toivoivat lisää yhteisiä keskusteluita ja yhteisöllisiä tapahtumia, joissa monikulttuurisuutta voitaisiin edistää.

Soilamon (2008) tutkimuksen mukaan tällä hetkellä monikulttuurisuuskasvatus, joka koskisi kaikkia oppilaita ja olisi näkyvässä koko koulun toiminnassa, jää suurelta osin toteutumatta. Tulevaisuudessa monikulttuurisuus ei tule häviämään yhteiskunnastamme, vaan ainoastaan lisääntymään. On tärkeää tarkastella, vastaako opettajankoulutus tällä hetkellä työelämän tarpeisiin. Monilla valmistuvilla opettajilla ei ole riittäviä valmiuksia opettaa suuria ryhmiä, joissa integrointi, monikulttuurisuus ja erilaiset oppijat ovat läsnä. Jokikokon (2002) mukaan oikeudenmukaisuus, kulttuurinen tietoisuus ja monikulttuurisuustaidot syvenevät hiljalleen tiedon, kokemusten ja reflektion kautta. Jokikokko (2002) viittaa tekstissään Zeichneriin (1996, 149), jonka mukaan interkulttuurinen kasvu tulisi ottaa huomioon opettajankoulutuksessa kokonaisvaltaisesti koko koulutuksen läpi, eikä ainoastaan yksittäisillä kursseilla. Laaja-alainen kulttuurisen moninaisuuden huomiointi tulisi nähdä tärkeäksi kokonaisuudeksi opettajankoulutuksessa, sillä ei riitä, että ainoastaan murto-osa opettajista on kiinnostunut monikulttuurisuudesta (Jokikokko 2002).

Soilamon (2008) tutkimuksessa työyhteisön tuki nostettiin tärkeäksi tekijäksi maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvissä asioissa. Myös meidän tutkimuksessamme vertaistuen merkitys koettiin voimavaraksi, joka osaltaan lisää sekä monikulttuurista kompetenssia että kulttuurisensitiivisyyttä. Luukkaisen (2004, 77) mukaan työyhteisö vaikuttaa suuresti siihen ammattitaitoon, johon opettajan työ perustuu. Räsänen (2002, 96) puolestaan korostaa, että työyhteisön arvomaailman tulisi olla yhteinen, jotta opettajilla on yksimielinen näkemys keskeisistä arvoperusteista. Tutkimuksessamme monikulttuurisuus nähtiin arvona. Mielestämme erityisesti monikulttuurisen oppilaitoksen kannalta on perusteltua, että opettajilla on yhteinen arvomaailma ja ymmärrys monikulttuurisesta opettamisesta ja oppimisesta. Jokikokon (2002) mukaan uuden opettajan voi olla vaikea kyseenalaistaa vakiintuneita asenteita, käytänteitä ja rakenteita, jolloin hän voi katsoa paremmaksi hyväksyä tilanne kuin muuttaa sitä. Tämän takia olisi tärkeää, että yhteisistä arvoista



puhuttaisiin opettajien kesken, sillä luokkahuoneen sisäpuolella opettaja voi helposti siirtää ainoastaan niitä arvoja, jotka hän itse kokee tärkeiksi.

Tutkimuksestamme nousi esille myös itse työympäristön monikulttuuristuminen, joka näkyi osittain myös opettajien työyhteisössä. Urpolan (2002) mukaan tulevaisuudessa olisi tärkeää, että oppilaitoksissa opettaisi myös opettajia muista kulttuureista, sillä nämä opettajat antavat esimerkkiä ja toimivat esikuvina maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille. Oppilaitosten pitää toimia myös paikkoina, joissa tasa-arvoisuus sekä suvaitsevaisuus opettajanhuoneiden sisäpuolella on todellista.

Sensitiivinen kulttuurinen kohtaaminen korostui tutkimuksessamme olennaiseksi osa-alueeksi monikulttuurisessa opettajuudessa. Tulee kuitenkin muistaa, että monikulttuurisuus ei ole ainoastaan kansalaisuutta tai etnisyyttä, vaan se tulee nähdä laajemmassa perspektiivissä. Itkonen (2012) kirjoittaa ”interkulttuurisuus ammatillisessa oppilaitoksessa” -tutkimuksessaan, että monikulttuurista osaamista tarvitaan, jotta jokainen opettaja sekä opiskelija voi kokea tullessa kohdelluksi oikeudenmukaisesti, samanarvoisesti ja inhimillisesti kulttuuriin, elämäkatsomukseen, ikään, sukupuoleen, seksuaaliseen orientoitumiseen, etniseen taustaan, erityisen tuen tarpeeseen tai mihin tahansa muuhun erilaisuuteen katsomatta.

Tämä tutkiva ja kehittävä opettajuus -tutkielma on lisännyt tietoisuuttamme ja ymmärrystämme monikulttuurisuudesta. On ollut avartavaa tarkastella monikulttuurisuutta ja ymmärtää käsitteen laajuus sekä sen tuomat mahdollisuudet niin opettajuudessa kuin erilaisissa työyhteisöissä. Omien ajatusten reflektointi itsenäisesti ja jaettuna kokemuksena toisen tutkijan kanssa ovat avartaneet näkemystämme siitä kuinka moniulotteisesta ilmiöstä oikeastaan onkaan kyse. Olemme olleet myös hämmästyneitä siitä, kuinka monikulttuurisuutta ei ole osattu vielä ymmärtää arvona ja rikkautena suomalaisessa yhteiskunnassa sekä opetuksen kontekstissa. Tätä pohdimme niin itse yksilöinä omaan ajatteluunne peilaten sekä myös yhteisöllisen opettajuuden näkökulmasta. Bornman ja Launonen (2006, 253) ovatkin todenneet, että jos kulttuurista moninaisuutta ei hyväksytä tai oteta huomioon, sillä voi olla huomattavan haitallisia vaikutuksia oppimiseen.

Tietyn yhteisön kulttuuriin kuuluvat sen jäsenten jakamat arvot, uskomukset sekä erilaiset käyttäytymisen ja viestinnän tavat. Kieli taas ei ole sellaisenaan pelkästään viestinnän väline, vaan sitä voidaan pitää myös kulttuuriperintönä, jolla on keskeinen tehtävä kuluttuuristen arvojen ja uskomusten siirtämisessä eteenpäin. Arvot ja uskomukset ovat syvällä kussakin kulttuuriperinnössä ja niiden luoma perusta ohjaa ihmisten omaa toimintaa sekä sitä kuinka he arvioivat muita (Bornman & Launonen 2006, 244). Ymmärrys toista ihmistä kohtaan tulisikin ymmärtää laajemmassa perspektiivissä; meillä kaikilla on tietyt kultturelliset juuret, arvot ja uskomukset, jotka ohjataan toimintaamme tiedostetusti ja tiedostamatta. Tärkeintä on erojen kunnioittaminen, oppimishalukkuus ja sen hyväksyminen, että maailma voidaan nähdä hyvin erilaisin tavoin. Opetuksessa ja erilaisissa opetuksen konteksteissa tulisikin kulttuurien moninaisuutta korostaa voimavarana ja yhteisöllisyyden vahvistajana pikemmin kuin erojen tai erilaisuuden korostamisena.

### 6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kaikille tutkimuksille on yhteistä se, että ne pyritään toteuttamaan mahdollisimman vähäisillä virheillä. Siitä huolimatta tutkimusten luotettavuudet ja pätevyudet vaihtelevat suuresti. Luotettavuuden arviointi onkin olennainen osa jokaista tutkimusta, mutta laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi ja näkyväksitekeminen korostuu entisestään (Hirsjärvi ym. 2004, 216). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää triangulaatio, joka perustuu esimerkiksi useamman erilaisen aineiston, teorian tai menetelmän käyttöön samassa tutkimuksessa (Denzin & Lincoln 2005, 5). Eskolan & Suorannan (2008, 68) mukaan samaa kohdetta voi lisäksi tutkia useampi tutkija.

Tutkimuksemme luotettavuutta on lisännyt tutkijatriangulaation käyttö, kun olemme yhdessä pohtineet tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, toteutusta ja tutkimusaineiston analyysiä sekä synteesiä. Tutkijatriangulaatio olisi antanut myös hyvän mahdollisuuden menetelmätriangulaation käyttöön lisäämällä esimerkiksi havainnoinnin yhdeksi tutkimusmenetelmäksi. Tutkimuksemme luotettavuutta saattoi heikentää se, että haastateltavat henkilöt olivat tutkijoille tuttuja. Tällöin tuttuuteen perustuva suhde saattoi vaikuttaa haastateltavien vastausten sisältöön positiivisesti.

Toisaalta on kuitenkin huomattu, että luottamus tutkijan ja tutkittavan välillä lisää haastateltavan avoimuutta haastattelutilanteessa (Fontana & Frey 2005, 696).

Ehrnroothin (1990, 40) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ajatuskulun ja päättelyn mahdollisimman avoin esittely tarjoaa lukijalle tilaisuuden niiden seuraamiseen. Kvalitatiivinen analyysi ei ehkä ole tasalaatuinen päätelmien ketju tai muodostelma vaan se voi olla sarja eri tavoin seurattavia ajatusketjuja. Esiymmärryksemme auki kirjoittamisella ja kokemuksien merkitysanalyysin vaiheiden kuvaamisella olemme pyrkineet todentamaan ajatuskulkuamme ja tulkin-tojemme rakentumista.

Tehtäessä tutkimusta, jossa käytetään ihmisiä koehenkilöinä, on tarkasteltava myös tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimuksen eettisyydestä puhuttaessa tärkeimmät asiat liittyvätkin koehenkilöiden, tässä tapauksessa haastateltavien, päätösvapauden turvaamiseen sekä yksityisyyden suojaan (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 66). Tutkimuksessa korostimme, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä oli lupa kieltäytyä missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Tutkimushenkilöiden identiteetin suojelemiseksi nimitimme haastateltavia numeroin emmekä tuoneet esille myöskään tutkittavien sukupuolta. Ottaessamme ensimmäisen kerran yhteyttä tutkimushenkilöihimme puhelimitse, kerroimme heille tarkasti tutkimuksen tarkoituksen ja menetelmät ennen kuin pyysimme heitä osallistumaan tutkimukseen. Suostumuksen saatuaamme järjestimme haastattelun haastateltavalle parhaiten sopivana ajankohtana. Haastattelutilanteissa teimme tutkittaville selväksi, että nauhoitamme haastattelut tulevaa litterointia varten ja litteroinnin jälkeen hävitimme kaikki tallennetut äänimateriaalit.

## 6.2 Tulosten merkitys

Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen VATT -analyysin (2014) mukaan maahanmuutto on noussut yhdeksi suomalaisen poliittisen keskustelun kiistanalaisimmista aiheista. Maahanmuuttajien määrä on kasvanut nopeasti viimeisen 25 vuoden aikana. Moni onkin kokenut tämän merkittäväksi yhteiskunnalliseksi muutokseksi, ja näkemykset siitä onko muutosten suunta ollut myönteinen vai kielteinen, vaihtelevat voimakkaasti.

Analyysin mukaan maahanmuutto voi parantaa sekä muuttajien että suomalaisten taloudellista hyvinvointia. Itsestään selvästi tämä ei kuitenkaan tapahdu, vaan paljon riippuu siitä, miten maahanmuuttajat pärjäävät muun muassa suomalaisilla työmarkkinoilla. Tähän voidaan vaikuttaa hyvällä kotouttamis- ja koulutuspolitiikalla, joka onnistuessaan hyödyttää niin maahanmuuttajia kuin kantaväestön veronmaksajia (VATT 2014).

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat näkemystä siitä, että hyvällä koulutuspolitiikalla voidaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opiskelua tukea ja vahvistaa sekä näin auttaa maahanmuuttajia integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Monikulttuurisuus tulisi nähdä, kuten tutkimuksemme tulokset vahvistavat muiden tutkimusten ohella, arvona ja vahvuutena globaalistuneessa maailmassa sekä yhteiskunnassamme. Monikulttuurisuutta tulee tarkastella myös laaja-alaisesti kaikissa opettajankoulutusmuodoissa, jotta oikeudenmukaiset, tasa-arvoiset ja yhteisölliset oppilaitokset ovat mahdollisia.

## LÄHTEET

- Aaltonen, K., Ihanainen P. & Mauffret, D. 2012. Internationalisation in higher-education. A conceptual landscape to plan and execute internationalisation. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita, 211.
- Bornman, J. & Launonen, K. 2006. Monikulttuurinen kompetenssi ja sen vaikutuksen puheterapiatyöhön. *Puhe ja kieli* 25(4); 243–255.
- Cimo-raportti. 2013. Piilotettu osaaminen. Viitattu 4.4.2015. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/28224\\_Piilotettu\\_osaaminen\\_raportti\\_valmis\\_paivitetty092013.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/28224_Piilotettu_osaaminen_raportti_valmis_paivitetty092013.pdf)
- Denzin NK. & Lincoln YS. Introduction. Teoksessa Denzin NK & Lincoln YS (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3. painos. California: Sage Publications, 2005:3-32.

- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fontana A & Frey JH. The Interview. Teoksessa Denzin NK & Lincoln YS (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Research. 3. painos. California: Sage Publications, 2005:695-728.
- Giorgi A. 2012. The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach. 4. painos. Pittsburgh: Duquesne university press.
- Haipus, H. 2013. ”Innoissaanhan ne tulee näyttämään hetki ku oppivat uutta”: taito- ja taideaineiden didaktikot opiskelijan itsetuntoa tukemassa. Pro gradu- tutkielma. Lapin yliopiston. Kasvatustieteiden tdk.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY
- Hirsjärvi S, Remes P, Sajavaara P. Tutki ja kirjoita. 10. uud. painos. Helsinki: Tammi, 2004.
- Hodkinson, P. 2005. Reconceptualising the relations between college-based and workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 17(8); 521-532
- Ikonen, K. 1994. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus, 75-102.
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmasta käytäntöön. Opetushallitus, 18.
- Itkonen, T. 2012. Interkulttuurisuus ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsingin yliopisto: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Jokikokko, K. 2002. Elämäkokemukset ja opettajankoulutus interkulttuurisen kasvun tukijana. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L Järvelä, T Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopisto, 139–148.

- Jääskeläinen, L. & Repo, T. 2011. (toim.) Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Oppaat ja käsikirjat 2011:16. Maailmankansalaisena Suomessa -hanke. Opetushallitus. Kuopio: Kopijyvä Oy.
- Kemppi, M-L. 2012. Maahanmuuttaja-taustaisen opiskelijan osaamisen tunnistamienn ja tunnustamienn (AHOT) ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita. 93–96.
- Kumpulainen, K., Mutanen M. 1999. Interaktiivitutkimus sosiokulttuurallisen ja konstruktivistisen oppimisäkemyksen viitekehyksessä. *Kasvatus* 30(1): 5-17.
- Kupiainen, J. 1994. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus, 26-59.
- Lappalainen, E-M. 2006. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 3. painos.
- Launis & Engeström. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto A. & Tynjälä P (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus Juva: WSOY, 64-68
- Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula J & Latomaa T (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 4. Painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Leinonen, E. 2013. Perheen sukupolvisuhteet ja kotoutuminen nuorten näkökulmasta. Väestöliitto. Tutkimuksia 2013:3. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Light, G., Cox, R., Calkins, S. 2014. Learning and Teaching in Higher Education, The Reflective Professional. 2. uudistettu painos. Lontoo: SAGE Publications.
- Lindroth, K., Ritalahti, J. & Soisalon-Soininen, T. 2014. Kansainvälinen osaaminen ja vertailtavuus. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakoulussa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turku: Painosalama Oy, 150.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P., Volmari, K. & Nyssölä, K. 2014. Johdanto. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallituksen muistiot 4, 6-22.

- Manninen, J. 2003. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin - Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Kirjassa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.). Aikuiskoulutus verkossa, verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Palmenia-kustannus, 29 - 42.
- Metsänen, R. 2009. Monikulttuurinen ohjaus käytännössä -vanhaa ja uutta, omaa ja lainattua, läheltä ja kaukaa. Teoksessa J. Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1, 115-124.
- Meriläinen, M. 2002. Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa Julkunen M-J. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uudistettu painos. Vantaa: WSOY, 245 - 280
- Miettinen, A. 2015. Maahanmuuttajat ikäryhmittäin. Väestöliitto. Viitattu 20.1.2015. Väestöliitto. [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajat-ikaryhmittain](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajat-ikaryhmittain)
- Miettinen, A. & Säävälä, M. 2015. Maahanmuuton perusteet. Väestöliitto. Viitattu 20.1.2015. [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuton-perusteet/anmuuttajien-maara/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuton-perusteet/anmuuttajien-maara/)
- Onnismaa J. & Terkki-Mallat M. 2008. Henkilöstön ammatillinen kehittyminen työyhteisössä – valmennusohjelman taustaa ja kriittisiä tekijöitä. Helsingin Yliopisto, valmennus ja koulutuskeskus Palmenia. Helsinki, 2-6.
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. 2001. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- OPH. 2015. Kansainvälinen toiminta. Viitattu 31.1.2015. [http://www.oph.fi/opetushallitus/kansainvalinen\\_toiminta](http://www.oph.fi/opetushallitus/kansainvalinen_toiminta).
- Opetushallitus Määräykset ja ohjeet 2012:2. Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Viitattu 6.4.2015. [http://www.oph.fi/download/139339\\_aikuisten\\_maahanmuuttajien\\_luku\\_ja\\_kirjoitustaidon\\_koulutuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/139339_aikuisten_maahanmuuttajien_luku_ja_kirjoitustaidon_koulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Maahanmuuttajien koulutuksen kehittäminen. Viitattu 6.4.2015. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/maahanmuuttajien\\_koulutuksen\\_kehittaminen/index.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/maahanmuuttajien_koulutuksen_kehittaminen/index.html?lang=fi)
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H., Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
- Pulkkinen S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa Miettinen T, Pulkkinen S & Taipale J (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Hakapaino.

- Pyykkö, R. 2014. Suomi osana Euroopan korkeakoulutusalueetta. Teoksessa Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakoulussa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turku: Painosalama Oy, 11-12.
- Repo-Kaarento, S. 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon –käsitteiden tarkastelua ja sovellusten kehittelyä. *Kasvatus* 35(5): 499-515
- Räsänen, R. 2002. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 93-110.
- Räsänen, R. Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus opettajien maailmankuvan laajentajina. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallituksen muistiot 4, 135–145
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.
- Stenström, M.-L. 2008. Koulutus ja työelämä muutoksessa. *Aikuiskasvatus* 28(2): 128–134. Tavoitteet opettajankoulutukselle 2010-2013. Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL. Viitattu 2.2.2015. <http://www.sool.fi/@Bin/424374/tavoitteet-2010-web.pdf>
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulut. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Kirjassa Collin, K.,Urpola, S. 2002. Turvapaikanhakijoiden elämäkertojen ymmärtäminen osana opettajan kasvua interkulttuurisuuteen. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L Järvelä, T Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopisto, 149–162.
- Valjus, S. 2006. Monikulttuurisen akateemisen opetuksen hallinta. Helsingin yliopisto. Aikuis-kasvatustiede. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 31.1.2015. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19939/monikult.pdf?sequence=1>
- VATT. 2014. Maahanmuuttajien integroituminen Suomeen. VATT-Analyysi 1-2014. Helsinki.
- Virta, A. & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T. & Nyyssölä, K. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Helsinki: Opetushallitus, 116–131.



Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. 2014. Finlex. Viitattu 6.4.2015.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>.

## **10. OPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA JA NÄKEMYKSIÄ HARJOITTELUN OHJAUKSESTA JA SEN TARPEESTA**

***Milja Moberg***

### **JOHDANTO**

Ohjaus ei ole selkeärajainen ja yksiselitteinen käsite, vaan ohjaus näyttäisi saavan merkityksensä hyvinkin tilannekohtaisesti. Ohjauksesta puhutaankin tänä päivänä hyvin monenlaisissa paikoissa ja yhteyksissä; puhutaan ura-ohjauksesta, ammatinvalintaohjauksesta, opinto-ohjauksesta, harjoittelun ohjauksesta ja niin edelleen (Vehviläinen 2015, 5). Harjoittelut ovat juurtuneet osaksi koulutusjärjestelmäämme ja ne nähdään tärkeinä ammatillisen kehittymisen kannalta.

Ammattitaitoa edistävät harjoittelut ovat kiinteä osa myös opettajan pedagogisia opintoja (Opetusministeriö 2007). Harjoittelut voidaan järjestää eri tavoin, millä saattaa olla merkitystä myös onnistuneen ohjauksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopistossa järjestetyt terveystieteiden opettajan pedagogiset opinnot toteutetaan kenttäharjoitteluna ja opiskelijoiden erilaiset harjoittelun ohjaukseen liittyvät kokemukset herättivät kiinnostuksen tutkia näitä kokemuksia ja näkemyksiä tarkemmin.

Tämän työn tarkoituksena onkin perehtyä ensin hieman tarkemmin ohjauksen käsitteeseen ja harjoittelun ohjaukseen, sekä pienimuotoisen kyselytutkimuksen avulla kartoittaa syksyllä 2014 terveystieteiden opettajan pedagogiset opinnot aloittaneiden opiskelijoiden kokemuksia ensimmäisen harjoittelunsa ohjauksesta, sekä yleisemmällä tasolla näkemyksiä ohjauksen tarpeesta ja hyvän ohjauksen elementeistä.

### **2. MIKÄ OHJAUS?**

Ohjaus on laaja-alainen ja monimerkityksellisenä näyttäytyvä käsite. Tässä luvussa avaan tarkemmin ohjausta käsitteenä ja teen pienen katsauksen työni keskiössä olevaan harjoittelun ohjaukseen ja sen käytäntöihin.

## 2.1 Käsitteestä

Ohjaus on laaja-alainen käsite, johon on mahdollista törmätä tänä päivänä hyvin monenlaisissa paikoissa ja yhteyksissä. Puhutaan ura-ohjauksesta, ammatinvalintaohjauksesta, opinto-ohjauksesta, harjoittelun ohjauksesta, opinnäytteen ohjauksesta ja niin edelleen. Ohjauksen kenttää hämmentävät myös erilaiset sukulaiskäytännöt, kuten mentorointi ja valmennus, jotka liikkuvat samoilla kentillä jakaen myös osittain samankaltaiset työtavat ja tavoitteetkin ohjauksen kanssa (Vehviläinen 2014, 5).

British Association of Counselling (BAC) -järjestön määritelmä on ohjaustyön kentällä lainattu. Määritelmän mukaan ohjaus- ja neuvontatyössä (counselling) toimitaan silloin kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaaisesti henkilölle tai henkilöille. Määritelmän mukaan ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvointiviemmin (Onnismaa 2003). Vehviläinen (2014, 12) määrittelee ohjauksen yhteistoiminnaksi, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja, sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Toimijuudella Vehviläinen (2014, 21) tarkoittaa ohjattavan kokemusta ohjauksen merkityksellisyydestä, halua tehdä ohjauksen ydinprosessiin liittyviä keskeisiä valintoja ja päätöksiä sekä kantaa niistä vastuu. Toimijuus on siis ohjattavan aktiivista ja tavoitteellista suhdetta ohjattavaan prosessiin (Vehviläinen 2014, 21). Jyrkämän (2007) toimintakyvyn modaliteettimalli kiteyttää toimijuuden ja sen moniulotteisuuden kattavasti. Jyrkämän (2007) mallissa toimijuutta ilmentävät osaamisen ja kykenemisen, täytymisen ja voimisen, sekä haluamisen ja tuntemisen ulottuvuudet toimijuuden syntyessä, muotoutuessa ja uusiutuessa näiden ulottuvuuksien toisiinsa kytkeytyvänä kokonaisdynamiikkana. Ulottuvuudet – kyetä, osata, täytyä, voida, tuntea, haluta – ovat yhteydessä ikään, sukupolveen, ajankohtaan sekä kulloiseenkin paikkaan ja tilaan muodostaen toimijuudelle moniulotteisen ja kontekstuaalisen luonteen (Jyrkämä 2007).

Jotta toimijuuden vahvistaminen olisi mahdollista, tarvitaan tietoista pedagogiikkaa, jonka avulla ohjaaja voi valita ne toimintamallit ja keinot, jotka kulloisessakin tilanteessa parhaiten auttavat ohjattavaa tunnistamaan omat tietonsa, taitonsa ja voimavaransa, sekä arvioimaan toimintatapojensa toimivuutta, ja harjoittelemaan uusia tapoja ja osallisuutta (Vehviläinen 2014, 20). Toimi-

juutta vahvistamalla voidaan luoda ohjattavalle esimerkiksi rauhoittunut, varma, kykenevä tai tiettyyn paikkaan kuulumisen tunne. Käytännössä tätä toimijuutta voidaan tukea pitämällä mielessä kumppanuuden, dialogisuuden, ja läpinäkyvyyden periaatteet (Vehviläinen 2014, 25). Myös Piirainen (2008) puhuu ohjauksesta pedagogisena prosessina, joka koostuu kolmesta osittain sisäkkäisestä ja osittain erillisestä ohjausprosessin kehästä. Nämä kehät ovat *inhimillinen ohjaus*, jossa on keskeistä toisen erilaisuuden ymmärtäminen, *episteeminen ohjaus*, joka perustuu ohjauksessa sekä välitettävään että omaan kehittymiseen käytettävään tietoon, ja järjestelmän ohjauksen huomioimiseen keskittyvä *järjestelmäohjaus* (Piirainen 2008).

Prosessinomainen luonne on läsnä myös Peavyn (2006) sosiodynaamisen ohjauksen suuntauksessa. Peavyn (2006) mukaan ohjaus on nähtävä oppimis-, yhteisen konstruoinen ja elämänsuunnittelun prosessina, joka on myös näköalojen laajentamista, valintojen tekemisen tukemista, voimavarojen vahvistamista, mahdollisuuksien hyödyntämistä ja siten henkilökohtaisen vapauden lisäämistä. Sosiodynaamisesta näkökulmasta ohjaus on vahvasti kieleen sidoksissa ohjaajan käyttäessä tietynlaista sanastoa, joka ohjaa, pakottaa ja innoittaa ohjattavaa ajattelemaan tietyillä tavoilla. Ohjausprosessi perustuu siis vuorovaikutukseen ja suhde on aina ohjaajan ja ohjattavan yhdessä aikaansaama sen syntyessä heidän kyvystä kielelliseen ja emotionaaliseen vuorovaikutukseen ja neuvotteluun (Peavy 2006, 22).

Peavy (2006, 21) uskoo, että ohjausprosessin laatu paranee, jos merkityksiä, ideoita, näkökulmia, kokemuksia, oletuksia, arvoja, aikomuksia ja yksilön toimintaa kuvataan, arvioidaan kriittisesti ja pyritään ymmärtämään ohjattavan elämänkentän kontekstissa. Hänen mukaansa ohjaus on hyvää silloin, kun se muun muassa: vähentää tuskaa, kärsimystä ja julmuutta, parantaa ihmisen keskinäistä ymmärrystä, auttaa toista kuvaamaan oman elämäkokemuksen, lisää ohjattavan arvostusta, auttaa ihmistä etenemään kohti valitsemaansa tavoitetta ja parantamaan sosiaalisessa elämässä menestymiseen tarvittavia taitoja, tarjoaa sosiaalista tukea ja emotionaalista turvallisuutta, lisää yksilön valinnanvapautta ja johtaa ohjaustarpeen vähenemiseen. Ohjaus on kuitenkin eettistä toimintaa, johon kuuluvat hyvät tavoitteet ja hyvänä ohjaajana toimimisen tapa (Peavy 2006, 22). Vehviläinen (2014) kiteyttää hyvän ohjauksen käytäntöjen olevan sellaisia, joiden avulla ihmiset voivat yhdessä viedä läpi monimutkaisia ja pitkäkestoisiakin oppimis-, kasvu-, ongelmanratkaisu ja työprosesseja tavoitteissaan pysyen, tai tarvittaessa niitä muuttaen.

Ohjauksen määritelmät ja niiden painopisteet vaihtelevat siis pitkälti ohjauksen kohteesta ja ohjauksen luonteesta riippuen. Ohjauksen lähestymistavat ja työmuodot vaihtelevatkin yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden tilanteen mukaan toimien erilaisena eri elämäntilanteesta lähtökohdista (Piirainen 2008). Ohjauksen kenttää kuvastaa kuitenkin selkeä määritelmien ja termien käytön täsmeyttäminen; tiettyjä käsitteitä käytetään eri yhteyksissä rinnakkain ja jopa päällekkäin synonyymeinä paikoin hyvin epäjohdonmukaisesti. Esimerkiksi Peavy (2006, 19) käyttää termejä ohjaus ja auttaminen synonyymeinä. Ohjaukselle voidaan kuitenkin nähdä muotoutuneen jälkimodernissa yhteiskunnassa tärkeä tehtävä, sillä sen avulla pyritään muun muassa kiinnittämään ihmisiä yhteiskuntaan (Vehviläinen, 16). Siirtymät koulutusten ja työelämän välillä ovat moninaistuneet ja lisääntyneet, ja näin ollen myös yksilön kyky hallita koulutus- ja ammattiuraa korostuu ja tiedon tarve kasvaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

Koulutus- ja urasuunnittelua tukevien neuvonta- ja ohjauspalvelujen tarve ja merkitys on siis kasvanut, mikä johtuu sekä koulutusjärjestelmässä toteutetuista uudistuksista että työelämässä ja yhteiskunnassa laajemminkin tapahtuneista työurien muutoksista; koulutuspolkujen monimuotoistuminen ja yksilöllistyminen yhdessä koulutustavoitteen ja syrjäytymisen ehkäisemistavoitteen kanssa lisäävät osaltaan ohjauksen tarvetta. Ohjaus ymmärretään nykyisin monesti elinikäisen oppimisen käsitteen kautta ohjauksen tukiessa elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien toteutumista tarjoamalla yksilöille tietoja ja taitoja, joiden avulla he voivat tehdä elämäntilanteensa, henkilökohtaiseen kehittymiseensä, koulutukseensa ja uraansa liittyviä päätöksiä. Puhutaan elinikäisestä ohjauksesta, jolla tarkoitetaan auttamiseen suunnattuja toimia, jotka muun muassa auttavat tunnistamaan kykynsä, osaamisensa ja kiinnostuksensa, tekemään tarkoituksenmukaisia koulutuksellisia ja työuraan liittyviä päätöksiä ja hallitsemaan yksilöllisiä polkujaan opiskelussa, työssä ja muussa toiminnassa. Tätä ohjausta tapahtuu eri toimintaympäristöissä: koulutuksessa, siirtymävaiheissa ja työpaikalla, ja sitä antavat sekä eri julkisen sektorin toimijat että yksityiset toimijat. Opetusministeriön tekemän selvityksen mukaan ohjausosaaminen vaatisi kuitenkin kehittämistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

## 2.2 Ammattitaitoa edistävä harjoittelu ja sen ohjaus

Työyhteisöt näyttäytyvät keskeisinä aikuisten oppimisen käytäntöyhteisöinä, joissa oppiminen ja uusien merkitysten luominen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Wenger 1998). Työssä oppimisella on katsottu olevan yhteys ammatilliseen identiteettiin ja toimijuuteen, niiden vaikuttaessa esimerkiksi siihen, millaisiksi yksilöt katsovat mahdollisuutensa työssä tapahtuvaan oppimiseen ja työyhteisön osallisuuden saavuttamiseen (Paloniemi ym. 2010). Koulutuksen ja oppimisen konteksteissa toimijuutta pidetään laajasti yksilöiden kykynä tehdä tarkoituksenmukaisia valintoja ja toimia niiden suuntaisesti niin, että toiminnalla on merkitystä omassa elämässä (Vähäsantanen 2009). Harjoitteluihin liittyvät prosessit ovat usein pitkäkestoisia kasvu- ja oppimisprosesseja (Vehviläinen 2014, 12). Koulutuksen ja työelämän suhteisiin liittyvä ohjaus on syntynyt vuosien kuluessa julkisen sektorin eri hallinnonaloilla ja monien muiden toimijoiden toimesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

Työssä oppiminen on osoittautumassa monipuoliseksi ja merkittäväksi oppimisen ja ammatillisen kehittymisen paikaksi, joskin eri koulutusalat näyttäisivät tarjoavan opiskelijoilleen erilaisia oppimisympäristöjä (Virtanen ym. 2010). Suomalaiseen ammatilliseen peruskoulutukseen 2000-luvulta saakka kiinteästi liittyvä työssäoppimisjärjestelmä on lisännyt opiskelijoiden yhteyksiä työelämään. Tätä järjestelmää kuvastaa tavoitteellisen, ohjatun ja arvioidun oppimisen luonne. Järjestelmän on työssäoppimista varten koulutettu työpaikkaohjaajia, eli työntekijöitä, jotka ovat saaneet lyhyen koulutuksen opiskelijoiden ohjaamista varten (Virtanen ym. 2010).

Myös suomalaiseen ammatilliseen toisen asteen koulutukseen sisältyy ammattitaitoa edistävää harjoittelua (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 2013). Monet oppilaitokset ja harjoittelupaikat etenkin sosiaali- ja terveys alalta (esim. Haapa ym. 2014, Pohjois-Savon sairaanhoitopiiri 2010, Roto 2010) näyttävät tehneen erillisiä ohjatun harjoittelun toimintamalleja/laatusuosituksia muun muassa juuri laadukkaan ohjauksen varmistamiseksi. Näissä laatusuosituksissa ja kriteereissä näyttäisi korostuvan ohjaajien ohjausprosessiin liittyvä sitoutuneisuuden vaatimus harjoitteluohjaajan tehtävänä ollessa muun muassa opiskelijan ohjaaminen tavoitteiden suuntaisesti, päävastuun kantaminen ja opiskelijan ammatillista osaamisen ja kehittymishaasteiden arvioiminen. Ohjaajalta vaaditaan motivoitune-

suutta, perehtyneisyyttä, rohkaisevaa asennetta, palautteen antamista ja epäkohtiin puuttumista (mm. Haapa ym. 2014, Pohjois-Savon sairaanhoitopiiri 2010, Roto 2010).

Yliopistoissa ammattitaitoa edistävää harjoittelua järjestetään vaihtelevasti ja alakohtaisesti. Yliopisto-opiskelujen aikana suoritetun harjoittelun voidaan kuitenkin nähdä edistävän opiskelijan omaksuman teoreettisen tiedon jäsentymistä työyhteisössä, antavan opiskelijalle kokemusta käytännön työelämästä ja sen ongelmista, perehdyttävän opiskelijaa oman alan tehtäväkenttään, helpottavan erikoistumisopintojen ja tutkielman aiheen valintaa, parantavan opiskelumotivaatiota, edistävän työelämään sijoittumista ja laajentavan työmarkkinatietoutta, sekä luovan mahdollisuuksia verkostoitumiseen (Enkovaara-Pälvi 2014). Harjoittelu siis tukee myös yliopisto-opiskelijoiden työelämäorientaatiota (Penttinen ym. 2014). Erään selvityksen mukaan opintojen aikainen ohjaus ei kuitenkaan suurella osaa opiskelijoista ollut tarjonnut tukea työelämävalmiuksien tukemiseen (Penttinen ym. 2014).

### 2.3 Opettajakoulutuksen ohjattu harjoittelu

Harjoittelulla on opettajan työhön ja työskentelytapojen tutustumisen lisäksi suunniteltu tehtävä opettajan ammattitaidon kehittämisessä ja kehittymisessä (Opetusministeriö 2007). Opettajankoulutus siirrettiin kokonaisuudessaan yliopistoihin ja opetusalan korkeakouluihin vuonna 1974 (Opetusministeriö 2007). Kaikkien opettajankoulutusohjelmien yhteinen osuus on 60 opintopisteen laajuinen opettajan pedagogisten opintojen kokonaisuus, vaikka suomalaisessa opettajankoulutusjärjestelmässä yliopistoilla onkin hyvin suuri autonomia opetussuunnitelmien laadinnassa ja niiden toteuttamisessa. Näiden pedagogisten opintojen suorittaminen antaa opettajakelpoisuuden siinä opettajankoulutusohjelmassa, jossa sisältöopinnot suoritetaan. Ohjattu harjoittelu taas on osa opettajan pedagogisia opintoja ja ne on suunniteltu kiinteäksi osaksi opettajankoulutuksen kokonaisuutta (Opetusministeriö 2007).

Harjoittelun järjestämisen menettelytavat vaihtelevat (Opetusministeriö 2007). Pääpiirteissään harjoittelu voidaan kuitenkin toteuttaa kahdella tapaa; suurin osa ohjatusta harjoittelusta suoritetaan yliopistojen harjoittelukouluissa, mutta myös kenttäharjoittelu, jossa opettajaksi opiskelevat

sijoitetaan harjoittelemaan myös tavanomaisiin kouluihin, on mahdollista. Ohjauksen osalta nämä harjoittelu mallit poikkeavat toisistaan. Kenttäharjoittelun kohdalla koulujen ja ohjaajien kanssa tehdään sopimuksia harjoittelun toteuttamisesta ja korvauksista, ja kohdekoulujen opettajat toimivat harjoittelujen ohjaajina. Harjoittelukouluissa järjestetty harjoittelu on systemaattisempaa ja sitä ohjaavat kokeneet ohjaajat, joiden ohjauspätevyys on osoittautunut kansainvälisesti verrattuna poikkeuksellisen korkeaksi. Kenttäharjoittelun järjestäminen ei siis ole samalla tavalla vakioitua kuin opetusharjoittelu harjoittelukouluissa, vaan se vaatii muun muassa oman rahoituksensa. Kenttäharjoittelun määrä vaihtelee suuresti eri opettajankoulutusyksiköissä (Opetusministeriö 2007).

Sekä harjoittelu-, että kenttäkouluissa järjestetyissä harjoitteluissa on omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Harjoittelukoulujen vahvuutena voidaan pitää järjestelmän vakautta, kokemusta ja ammattitaitoista henkilökuntaa sekä luonnollista yhteyttä yliopiston opettajankoulutusjärjestelmään; harjoittelu voidaan suorittaa turvallisessa harjoitteluympäristössä ja edetä harjoittelussa myös vähä vähältä tai vaikkapa aiheittain (Opetusministeriö 2007). Heikkoutena taas voidaan pitää harjoittelukoulumaailman erityisluonnetta verrattuna esimerkiksi kunnan kouluihin. Pienemmät opetusryhmät eivät välttämättä anna oikeaa kuvaa todellisuudesta, eikä henkilökunnan jakautuminen opettajiin ja harjoittelijoihin edistä kollegiaalisuuden kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla. Uhkakuvana on tietynlainen toiminnan jäykistyminen, mikä heijastuu muun muassa harjoittelun ohjaukseen; samat ohjaajat ohjaavat opiskelijoita vuosikausia.

Kenttäharjoittelun etuna sen sijaan pidetään realistisuutta, sillä opiskelijat harjoittelevat niin kutsutuissa tavallisissa kouluissa integroituen koulun toimintaan luonnollisena osana koulu- ja opettajayhteisöä. Kenttäharjoittelu kuitenkin aktivoi suuren joukon kouluja ja opettajia opetusharjoittelun ohjaamiseen ja ohjaajien ammattitaito näyttääkin vaihtelevan enemmän kuin harjoittelukouluissa. Toistaiseksi kenttäharjoittelu on toiminut paljolti motivoituneen opettajajoukon varassa, jotka muodostavat ytimen toimivaan yliopiston ja koulujen väliseen yhteistyöhön (Opetusministeriö 2007). Ohjatun harjoittelun organisoiminen on pääasiassa hallinnollista luonteeltaan tarjoten kuitenkin raamit yksittäisille opettajankoulutusyksiköille harjoittelun sisällölliseen toteuttamiseen ja kehittämiseen, joihin kullakin opettajankoulutusyksiköllä on itsenäinen vastuu ja mukanaan tuomat haasteet (Opetusministeriö 2007).



Opetusharjoittelussa ei siis ole kyse pelkästään opettamisesta ja tätä kautta tapahtuvasta ammatillisesta kehitymisestä, vaan kyse on myös harjoittelusta, jonka lähtökohtana on harjoittelijan opetukseen liittyvien taitojen ja opetusnäkömyksen tietoinen kehittäminen (Kiviniemi 2003). Opettajakokelaat eivät ole siten vain opettajia vaan myös harjoittelijoita, joiden harjoitteluun liittyy omat opettajana kehittymistä tukemaan tarkoitettut tehtävänsä sekä ohjausprosessinsa (Kiviniemi 2003). Silkelän (2003) mukaan opetusharjoittelun ohjauksen mielekkyys voidaan määritellä ohjaajan ja ohjattavan kokemukseksi siitä, että ohjausprosessissa koetaan olevan opettajaksi oppimisen ja ammatillisen kehityksen kannalta subjektiivista merkitystä. Tämänkaltainen mielekkyyden kokeminen kuitenkin edellyttää, että molemmilla on mahdollisuus olla aktiivinen ohjausprosessin aikana ja vaikuttaa ohjausprosessin kulkuun, jolloin motivoituneisuuskin lisääntyy. Merkityksellinen ohjausprosessi edellyttää henkilökohtaista sitoutumista ja avointa kohtaamista laadukkaasti ohjausprosessin ollessa aktiivista, yhteistoiminnallista, keskustelevaa, tavoitteellista, tilannesidonnaista ja konstruktivista. Ohjausprosessin on herätettävä ohjattavassa älyllistä aktiivisuutta ja sen täytyy tuntua persoonallisesti merkittävältä ja henkilökohtaisesti tärkeältä, jotta mielekkään, syvällisen ja itsenäisen keksivän ja omatoimisen oppimisen kokeminen olisi mahdollista. Mielekäs oppiminen edustaa siis didaktista reflektiota ja kehittää pedagogista ajattelua (Sikkelä 2003).

Sikkelä (2003) korostaa ohjaajan päävastuuta ohjaustilanteessa. Hyvä ohjaus koskettaa ohjattavaa kokonaispersoonana edellyttäen ohjausprosessissa käsiteltävien käsitteiden erittelyä ja niiden välisten suhteiden tarkastelua ja jäsentämistä. Kun ohjauskokemus on persoonallisesti merkityksellinen, siitä tulee uuden oppimisen perusta. Silkelä (2003) on listannut mielekkään ja merkityksellisen opetusharjoittelun ohjauksen ominaisuuksia ja tunnuspiirteitä, joiden avulla harjoittelun ohjausta voi tarkastella ja kehittää. Näitä ovat muun muassa:

- ❖ ohjauksen ensisijaisena tavoitteena tulee olla dialogi, aito kohtaaminen ja yhteistoiminnallisuus, kuunteleminen, myötäeläminen, syvällinen ja kriittinen ajattelu
- ❖ ohjauksen on oltava tukea antavaa ja ohjaavaa sekä reflektiivisiä prosesseja aktivoivaa
- ❖ ohjaajan tulee tarjota täsmällistä ja hyvin jäsenneltyä palautetta myönteisessä, turvallisessa ja avoimessa ilmapiirissä

- ❖ mielipidekeskusteluista on edettävä konkreettisiin työskentelyohjeisiin; tavoitteena oltava vallitsevien, rutinoituneiden toimintakäytänteiden kyseenalaistaminen
- ❖ ohjaajien on jatkuvasti kouluttauduttava tehtäväänsä ja selkeytettävä rooliaan ohjaajana
- ❖ opiskelijoita tulisi ohjata näkemään käytäntöä teoreettisesta näkökulmasta ja toisaalta soveltamaan teoriaa käytäntöön
- ❖ aikuiskasvatustieteelliset teoriat voidaan ottaa laajemmin käyttöön opetus-harjoittelun ohjauksessa (esim. ajatukset aikuisen oppijan itseohjautuvuudesta ja autonomiasta)
- ❖ opiskelijatovereiden ja kanssaopiskelijoiden antama tuki ja observointipalaute on liian vähän käytetty ohjauksen voimavara ja tarvitaan lisää myös videopohjaista opetusharjoittelun havainnointia ja arviointia

Martikainen (2014) kiteyttää ohjatussa harjoittelussa ohjaajan tehtäväksi jäävän erityisesti opettajaopiskelijan oman aktiivisuuden syntymisestä, suuntaamisesta ja ylläpitämisestä huolehtimisen sekä erilaisten harjoittelussa saatujen kokemusten yhteinen analysoiminen asiantuntevasti ja hyvässä ilmapiirissä aktivoivia ohjauksen työtapoja, kuten keskustelua, neuvoja ja suunnittelua hyödyntäen.

### **3 TYÖN TARKOITUS JA MENETELMÄT**

Jyväskylän yliopiston koordinoimiin terveystieteiden pedagogisiin opintoihin sisältyvät opetus-harjoittelut on järjestetty kenttäharjoitteluna soveltuvissa koulutusorganisaatioissa siten, että opiskelijat hankkivat itseään kiinnostavan harjoittelupaikan, jonka kanssa yliopisto sitten tekee harjoittelun pituudesta riippuen tietyn mittaisen sopimuksen. Kohdeorganisaatiossa harjoittelua ohjaavien opettajien motiivit harjoittelijan ottamiseen sekä ammattitaito ja motivaatio harjoittelijan ohjaamiseen saattavat vaihdella suurestikin. Tämän vaihtelun havaitsemisesta nousi tarve selvittää terveystieteiden opettajaopiskelijoiden kokemuksia ja tarpeita ohjauksesta, joiden perusteella olisi tarvittaessa mahdollista luoda omat ohjauksen laatusuosituksukset – tietynlaiset organisaatioiden ohjaaville opettajille suunnatut ohjeet, jotka auttaisivat opettajia vastaamaan opiskeli-

joiden ohjaukseen liittyviin tarpeisiin. Näitä ohjeistuksia ja niiden tarvetta lähdin luomaan seuraavien tutkimuskysymyksien johdattamana:

1. Miten terveystieteiden opettajan pedagogisten opintojen opettajaopiskelijat ovat kokeneet ensimmäisen opetusharjoittelunsa ohjauksen?
2. Millaisia tarpeita terveystieteiden opettajan pedagogisten opintojen opiskelijoilla on ensimmäisen opetusharjoittelun ohjaukseen liittyen?

Toteutin pienimuotoisen tutkimuksen kyselylomakkeella 14.4.2015, johon vastasi 15 syksyllä 2014 Jyväskylän yliopistossa pedagogiset opintonsa aloittanutta opiskelijaa. Opiskelijat olivat suorittaneet ensimmäisen opetusharjoittelunsa eri aikoihin, eri kaupungeissa sekä vaihtelevissa oppilaitoksissa/organisaatioissa. Tämän työn kannalta kiinnostavaa onkin se, onko erilaisten kokemusten ja yksilöllisten tarpeiden pohjalta muodostettavissa jotakin yhtenäistä kokonaisuutta ohjauskokemuksiin ja -tarpeisiin liittyen. Tavoitteena on myös selvittää opiskelijoiden näkemyksiä siitä, onko kokonaisuudesta tarpeellista muodostaa mahdollisesti harjoittelusopimuksien yhteydessä harjoittelua ohjaaville opettajille lähetettävä ”tietopaketti”, jonka avulla ohjaajien olisi helpompi valmistautua tulevan harjoittelijan ohjaamiseen ja vastata ohjauksen osalta niihin tarpeisiin, joita opiskelijat pitävät tärkeinä.

Kysely on toteutettu anonymisti niin, ettei henkilöllisyys selviä tai ole pääteltävissä lomakkeesta. Kyselylomakkeella pyysin opiskelijoita arvioimaan harjoittelupaikassaan saamaansa harjoitteluohjausta terveystieteiden opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvan ensimmäisen opetusharjoittelun osalta. Kyselyssä kartoitin ensin aikaisemman koulutuksen ja opetuskokemuksen, sekä harjoitteluohjauksen toteutustavan. Tämän jälkeen seurasi ohjaussuhteeseen liittyviä kysymyksiä ja lopuksi pyrin selvittämään onnistuneen ohjauksen elementtejä yleisellä tasolla. Kysely sisälsi kyllä – ei kysymyksiä, Likert-asteikolla arvioitavia väittämiä, sekä avoimia kysymyksiä, jotka analysoin vastauslomakkeiden lukumäärällisen hallittavuuden vuoksi niin sanotusti käsin, Excel taulukko -ohjelmaa hyväksi käyttäen. Kyselylomakkeen luomisessa on soveltavin osin käytetty apuna Saarikosken (2010) kliinisen oppimisympäristön ja ohjauksen arviointiin vuonna 2002 kehittämää CLES-mittaria (Clinical Learning Environment and Supervision evaluation scale).

## 4 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen kyselylomakkeella keräämiäni tuloksia liittyen opettajaopiskelijoiden ensimmäisen harjoittelun ohjaussuhteeseen ja näkemyksiin onnistuneesta ohjauksesta.

### 4.1 Kokemukset ohjaussuhteesta

Kyselyyn vastanneista kaikilla (n=15) oli taustalla aikaisempi ammatillinen pohjakoulutus. Aikaisempaa opetuskokemusta sen sijaan omasi 7 opiskelijaa, eli 46,7 % kyselyyn vastanneista.

Suurimmalla osalla, 67 %:lla (12/15), opiskelijoista oli nimetty henkilökohtainen ohjaaja ja ohjaus oli toteutunut suunnitellusti. Yhdellä vastaajalla ohjaus nimetyn henkilökohtaisen ohjaajan kanssa ei ollut toteutunut suunnitellusti, kolmella ei ollut nimettyä harjoitteluohjaajaa lainkaan, ja yksi opiskelija oli suorittanut harjoittelun kahdessa eri paikassa ja näin ollen hänellä myös oli kaksi eri ohjaaja. Kaikilla kahdellatoista ohjaussuhteessa olleella oli ollut ohjaajan kanssa kahdenkeskisiä ohjauskeskusteluja. Ohjauskeskusteluja oli yhdestä neljään, keskiarvon ollessa noin kolme kahdenkeskistä ohjauskertaa harjoittelujakson aikana. Suurin osa, kahdeksan kahdestatoista (66,7 %) opiskelijasta oli sitä mieltä, että ohjauskeskusteluja oli riittävästi, kuitenkin neljän opiskelijan ollessa päinvastaista mieltä. Kokemus ohjauskeskustelujen riittämättömyydestä ei näyttänyt olevan yhteydessä ohjauskeskustelujen lukumäärään; tyytymättömien joukossa oli sekä yhden (kaksi opiskelijaa), kolmen (yksi opiskelija) että neljän (yksiopiskelija) kahdenkeskisen ohjauskeskustelun käyneitä opettajaopiskelijoita. Kuitenkin yksitoista opiskelijaa kahdestatoista (n. 92 %) koki nämä kahdenkeskiset ohjauskeskustelut tarpeellisiksi. Ohjauskeskustelun tarpeettomaksi kokeminen ei näyttänyt olevan yhteydessä aiemman opetuskokemuksen omaamiseen, vaan kaikki aiempaa opetuskokemusta omanneet ohjausta saaneet pitivät ohjauskeskusteluja tarpeellisina.

Harjoittelun oppimistavoitteista keskustelua harjoitteluohjaajan kanssa voidaan pitää tärkeänä. Harjoittelun oppimistavoitteista oli ohjaajan kanssa keskustellut 9 opiskelijaa (75 %), kun kolme opiskelijaa (25 %) ei ollut keskustellut oppimistavoitteistaan lainkaan. Ohjaussuhdetta arvioitiin

pääosin myönteisesti. Alla olevasta taulukoon on koottu kyselyn ohjaussuhteeseen liittyvät väittämät, sekä laskettu keskiarvot vastauksista. Vastaus tapahtui siis Likert-asteikolla, jossa 5 = täysin samaa mieltä, 1= täysin eri mieltä

VÄITTÄMÄ	KESKI-ARVO
<b>a. Ohjaajani suhtautui ohjaustehtävään myönteisesti</b>	5
<b>b. Sain mielestäni yksilöllistä ohjausta</b>	4
<b>c. Sain ohjaajaltani säännöllistä palautetta</b>	4
<b>d. Saamani palaute oli rakentavaa</b>	4
<b>e. Sain ohjaajalta myös opettajuuteeni liittyviä kehitysehdotuksia</b>	3
<b>f. Olen kaikkiaan tyytyväinen saamaani ohjaukseen</b>	3
<b>g. Ohjaussuhde oli tasa-vertainen yhteistyösuhde</b>	4
<b>h. Ohjaaja suhtautui avoimesti uusiin näkökulmiin ja ideoihin</b>	4
<b>i. Ohjaaja toimi positiivisena ammatin roolimallina</b>	4

Taulukko 1. Ohjaussuhteen arviointi Likert-asteikolla

Taulukosta voi havaita, kuinka ohjausta saaneiden kokemukset ohjaussuhteesta ei juurikaan poikennut väittämästä toiseen, vaan arviot olivat poikkeuksetta positiivisia vastausten keski-arvojen ollessa lähempänä viittä (*täysin samaa mieltä*). Vahvimmin positiivisena koettiin ohjaajan suhtautuminen ohjaustehtävään. Opettajuuteen liittyvien kehitysehdotusten saamista (e) ja kokonaisuutyytyväisyys ohjausta kohtaan (f) -väittämien kohdalla oltiin eniten ”eri mieltä”, kuitenkin asteikon keskipaikkeilla keskiarvojen ollessa 3. Seitsemän opiskelijaa kahdestatoista (58 %) koki ohjauksen tukeneen ammatillista kehittymistä melko hyvin. Kaksi opiskelijaa (17 %) oli sitä mieltä, että ohjaus oli tukenut ammatillista kehittymistä erittäin hyvin, kahden (17 %) mielestä tukea oli saanut melko huonosti, ja yksi (8 %) opiskelija ei kokenut saaneensa ohjauksesta lainkaan tukea ammatilliseen kehittymiseensä.

## 4.2 Onnistuneen ohjauksen elementit

Kaikkien opiskelijoiden (15/15) mielestä harjoitteluohjaukseen olisi tarvetta panostaa ja harjoittelu ohjauksen tärkeys arvioitiin tärkeäksi, arvosanojen keskiarvon ollessa 9 asteikolla, jossa 10=tärkein.

Onnistuneen ohjauksen elementtejä selvitin pääosin avoimien kysymysten avulla tavoitteena selvittää hyvän ohjaajan ominaisuuksia, ja niitä elementtejä, jotka tekevät ohjauksesta onnistuneen. Hyvän ohjaajan ominaisuuksista oli erotettavissa ohjausprosessiin ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä ominaisuuksia:

Ohjausprosessiin liittyviä ominaisuuksia:	Vuorovaikutustaitoihin liittyviä ominaisuuksia
<ul style="list-style-type: none"> <li>- prosessimaisuus</li> <li>- tilan antaminen</li> <li>- kokonaisuuden hallinta, verkostot</li> <li>- ammattitaitoisuus</li> <li>- uusien näkökulmien anto pohdittavaksi</li> <li>- yksilöllisten tavoitteiden selvittäminen</li> <li>- tasavertaisuus</li> <li>- avoimuus erilaisille näkökulmille</li> <li>- voimavaralähtöisyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mielipiteen ääneen sanominen</li> <li>- avoimuus</li> <li>- kannustava, tukea antava, rohkaiseva</li> <li>- palautteenantokyky/rakentava palaute</li> <li>- hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot</li> <li>- positiivisuus ja myönteisyys</li> <li>- motivoituneisuus ja kiinnostuneisuus</li> <li>- kuuntelutaito</li> <li>- keskustelukyky</li> <li>- rauhallisuus</li> <li>- aito kiinnostuneisuus</li> </ul>

Hyvän ohjaajan ominaisuuksien kanssa samankaltaisia asioita nousi esiin myös onnistuneen ohjauksen elementtejä selvittävän kysymyksen kohdalla. Onnistunut ohjaus näyttikin opiskelijoiden mielestä rakentuvan henkilökohtaisesta huomioinnista, positiivisuudesta ja hyvästä yhteishengestä, keskusteleavasta vuorovaikutuksesta, sekä kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisen kokemuksesta. Esiin nostettiin myös ajan ja tilan käsitteet – että olisi aikaa keskustella ja saisi tilaa toteuttaa oman tyylistä opettajuutta. Myös luottamusta, pidettiin ohjaussuhteessa tärkeänä. Tasavertaisuus, kunnioitus ja hyväksytyksi tulemisen tunne nähtiin luottamuksen heräämisen ja uskalluksen mahdollistajina. Onnistuneeseen ohjaukseen liitettiin myös tarve kokemuksesta, että on saanut

ohjaukselta jotain, kuten esimerkiksi ”riittävästi informaatiota”, kritiikkiä ja perusteluja, sekä rakentavaa palautetta.

Harjoitteluohjaukselta odotettiin muun muassa konkreettisia välineitä oman opettajuuden kehittämiseen. Näinä välineinä mainittiin: korjaus- ja kehittämissuositukset, sekä yleisellä tasolla työkalut opettajuuden kehittämiseen, uudet näkökulmat, sekä vinkit opetusmenetelmiin ja omaan opetustyyliin. Palautteen saamisen rooli nähtiin merkittävänä ja ohjaukselta kaivataankin avoimeen ja rehelliseen palautteenantoon perustuvaa tukea, kannustusta muun muassa innovatiivisuuteen ja rakentavaa palautetta sekä arviointia. Myös voimaantumisen kokemus nostettiin yhdeksi harjoitteluohjaukseen liittyväksi odotukseksi, kuten nostettiin myös tutustuminen oppilaitoksen käytäntöihin ja käytännöntieto opettajan työstä ja työn sisällöistä.

Kyselyssä kartoitettiin myös hyvän ohjauksen työtapoja. Vastausten perusteella voidaan todeta keskustelua pidettävän hyvänä työtapana, sillä lähes kaikki (12/15) olivat maininneet sen yhdeksi ohjausprosessia ja ammatillista kehittymistä tukevaksi ohjauksen työtavaksi. Keskustelun kohdalla nostettiin tärkeiksi tasa-arvoisuus, prosessinomaisuus eli keskustelujen säännöllisyys, ohjattavan rooli enemmän äänessä olevana osapuolena, kahdenkeskisyys, molemminpuolisuus ja yhteinen pohdinta, sekä hyvä ilmapiiri. Muita mainittuja työtapoja olivat opetuksen seuraaminen (1), kirjallinen palaute (1), eri näkökulmien tarkastelu (1), yleisellä tasolla harjoittelijalähtöiset ja motivoivat työtavat (1), sekä palautteen antaminen (1).

Kyselylomakkeen lopuksi keräsin avoimella kysymyksellä opiskelijoiden yleisiä ajatuksia harjoitteluohjaukseen liittyen. Vastauksissa nousi esiin kehitysehdotuksia. Muutama opiskelija esimerkiksi koki, että ohjaukseen olisi hyvä panostaa enemmän yliopiston puolelta ohjauksen tasa-vertaistamiseksi sen ollessa tällä hetkellä kiinni lähinnä ohjaajan ja ohjattavan henkilökohtaisesta halusta ja aktiivisuudesta. Joku toivoikin ohjaukselle jonkinlaisia raameja, jotka olisivat selkeyttäneet omia ja ohjaajan odotuksia ja toimintaa. Vertaisohjauskokemukset nostettiin esiin positii-visina ja niiden yhteydessä ehdotettiin vertaistoiminnan liittämistä tiiviimmin osaksi harjoittelun ohjausta. Harjoittelua pidettiin ajallisesti lyhyenä, ja joku ehdotti harjoitteluaajan pidentämistä esimerkiksi kirjallisten töiden vähentämisen kustannuksella. Samalla saisi paremmin tietoa oppilaitoksesta ja enemmän työkokemusta. Ajallista panostusta ja resursseja toivottiin myös harjoitte-

luohjaajalta muun muassa harjoittelujakson loppupalautteen antamiseen, sekä ohjauskertojen järjestämiseen, vaikkakin muilta opettajilta saatu keskustelutuki oli täydentänyt varsinaista ohjausta ja auttanut ratkaisemaan ongelmatilanteita ja haasteita.

## 5 POHDINTA

Jyväskylän yliopiston terveystieteiden pedagogisten opettajan opintojen tavoitteina on, että *opiskelija ymmärtää opettajan roolin kehittäjänä asiantuntijayhteisössä, osaa kehittää opettajan ja aikuiskouluttajan työtä ja oppimisympäristöä, osaa suunnitella ohjauksen rakenteita ja kokonaisuuksia, syventää ymmärrystään harjoitteluorganisaationsa toimintamalleista ja -strategioista, osaa arvioida ja kehittää opettajan kansainvälistä toimintaa, sekä osaa arvioida kirjallisuuden avulla asiantuntijuuttaan opettajantyön kehittäjänä suhteessa harjoittelusta saamiinsa kokemuksiin ja esittää omia kehittymistarpeitaan.*

Kyselytutkimuksen tulosten perusteella voidaan opiskelijoiden todeta kaipaavan ainakin joiltain osin tukea ohjaajalta näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Jotta esimerkiksi ymmärrys kehittämistyöstä ja opettajan roolista sen toteuttajana olisi mahdollista, on ohjaajan oltava muutosmyönteinen ja innovatiivisuuteen kannustava, mitkä mainittiinkin harjoitteluohjaukseen liittyviä odotuksia listattaessa. Harjoitteluohjaukselta odotettiin myös muun muassa konkreettisia välineitä, kuten opetusmenetelmiin ja omaan opetustyyliin liittyviä vinkkejä, oman opettajuuden kehittämiseksi. Harjoittelun ohjaajalla onkin oma roolinsa opiskelijoiden opetuksen rakenteiden ja kokonaisuuksien suunnittelun kehittymisessä. Myös oppilaitoksen käytäntöihin tutustumisen, sekä opettajan työhön ja työn sisältöihin liittyvä käytännöntiedon karttuminen mainittiin yhdeksi ohjaukseen liittyväksi odotukseksi ohjauksella ollessa mahdollista siis vaikuttaa harjoitteluorganisaation toimintamalleihin ja strategioihin liittyvän ymmärryksen syventämiseen.

Kyselylomakkeeseen vastanneiden opiskelijoiden vastauksissa toistuivat selkeästi samankaltaiset asiat vuorovaikutuksen, ilmapiirin ja ohjaajan asennoitumisen ollessa olennaisia onnistuneen ohjauksen kannalta. Ohjausta myös selvästi pidetään tärkeänä ja panostamisen arvoisena. Ohjaus oli tukenut ammatillista kehittymistä suurella osalla opiskelijoista, mutta on kuitenkin huomioi-



tava myös ne opiskelijat, joiden vastaukset poikkeavat vallitsevasta näkemyksestä. Esimerkiksi neljän opiskelijan kokemukset ohjauskeskustelujen riittämättömyydestä, sekä kolmen opiskelijan negatiiviset kokemukset ohjauksesta ammatilliseen kehittymiseen liittyen ovat kiinnostavia ja voisivat olla myös mahdollisia jatkotarkastelun kohteita.

Tulokset ovat myös yhteneviä aiemman tutkimus- ja teoriatiedon kanssa. Esimerkiksi erilaisissa harjoittelun ohjauksen laatusuosituksissa ja –kriteereissä vaaditaan ohjauksen osalta ohjaajan motivoituneisuutta, perehtyneisyyttä, rohkaisevaa asennetta, palautteen antamista ja epäkohtiin puuttumista (mm. Haapa ym. 2014, Pohjois-Savon sairaanhoitopiiri 2010, Roto 2010) eli samoja asioita, joita terveystieteiden pedagogisten opettajaopintojenkin opiskelijoiden vastauksissa nousi esiin. Martikainen (2014) tunnisti omassa opettajaopiskelijoihin kohdistuvassa tutkimuksessaan neljä ohjaustarpeiden luokkaa, jotka ovat: tunteiden ja kuormituksen käsittely; vuorovaikutus oppilaiden kanssa, työrauhan ylläpito, yksittäisen hankalan oppilaan kanssa toimiminen, opetuksen työtavat; opettajan (opettajaopiskelijan) minuuteen liittyvät asiat; elämäntilanteen huomiointaminen.

Samankaltaisia luokkia olisi voinut muodostaa myös tämän tutkimuksen tuloksista esimerkiksi vuorovaikutustaitojen ja opettajana toimimiseen liittyvän tuen ja kehitysehdotusten ollessa esimerkkejä onnistuneen ohjauksen elementeistä. Ohjauskeskustelujen lukumäärälliseen puutteellisuuteen liittyvien kokemusten osalta voidaan myös pohtia sitä, jäikö tunteiden ja kuormituksen käsittely joidenkin osalta puutteelliseksi. Martikainen (2014) tiiviisti myös aineistostaan esiin nousseiden hyvien ohjaustilanteiden ohjausmenetelmät neljään ohjauksen työtapojen pääluokkaan, joita ovat: keskusteleminen (sisältää myös näkökulman vaihtamisen ja ratkaisukeskeisyyden), hyvä ilmapiiri (sisältää myös empaattisuuden, kunnioittavan käyttäytymisen, lohduttamisen ja rohkaisemisen), neuvominen (sisältää myös haastamisen ja kriittisen palautteen antamisen) ja suunnittelu. Samanlaisia asioita mainittiin onnistuneen ohjauksen työtapoina myös tässä tutkimuksessa juuri keskustelun, hyvän ilmapiirin ja palautteen antamisen korostuessa.

Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden kanssa keskusteltaessa, esiin nousivat hyvinkin erilaiset näkemykset ja kokemukset ohjaukseen liittyen, ja myös ohjattavan omaa vastuuta onnistuneen ohjauksen saavuttamisessa korostettiin. Vaikka kyselylomakkeessa nousikin muutaman opiskelijan toimesta esiin kaikille yhtenäisten laatusuositusten/kriteerien tarve, tärkeämpänä pidettiin

opiskelijoiden omien tavoitteiden jäsentämistä ennen harjoitteluun menemistä. Tämän kohdalla ehdotettiin opiskelijavertaisten hyödyntämistä ja nostettiin ajatus ryhmän kanssa käytävistä HOPS-keskusteluista. Pienimuotoisen tutkimukseni tuloksista voi päätellä harjoitteluohjauksen olevan tärkeä huomiota ja panostustakin vaativa alue, johon on myös tulevaisuudessa hyvä keskittyä. Vaikka tutkimusjoukko olikin pieni, eikä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä voida tehdä, tutkimusentuloksia voidaan kuitenkin mahdollisuuksien mukaan hyödyntää suunniteltaessa ja kehittäessä harjoittelua ja sen ohjausta opiskelijoiden kokemusten ja tarpeiden näkökulmasta.

## LÄHTEET

- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta/ kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:19. Viitattu 10.4.2015. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr19.pdf?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15. Viitattu 10.4.2015. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr15.pdf?lang=fi>
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyönopas: yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J. & Eteläpelto, A. Between school and working life: vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. 2009. International journal of educational research 48 (6), 379–428.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 2013. 4g/12.4.2015.
- Envovaara-Pälvi, M. 2014. Millainen on hyvä harjoittelu: mitä harjoittelujaksosta voi ja kannattaa ottaa irti? Helsingin yliopisto, urapalvelut. Viitattu 12.4.2015. <https://www.valtiolle.fi>

- Penttinen, L., Skaniakos, T., Karhu, K., Liimatainen, J.O. & Keskinarkaus, P. 2014. Miten tukea opiskelijan työelämäorientaatiota opintojen aikana?: pedagogisia malleja kehittämässä ja tutkimassa. Teoksessa L. Penttinen, K. Karhu, J. O. Liimatainen, P. Keskinarkaus (toim.) Yliopistosta työelämään: opintopolun työelämäorientaatiota tukemassa.
- Kiviniemi, K. 2003. Harjoittelunohjaus pedagogisena muutosprosessina. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu:Joensuun yliopistopaino.
- Saarikoski, M. 2010. Ohjattu harjoittelu opiskelijan ammatti-identiteetin kehittäjänä: innostunutta osaamista opiskelijaohjaukseen. Viitattu 26.4.2015. <https://uusimaa.sairaanhoitajaliitto.fi>
- Sikkelä, R. 2003. Mielekäs ja merkityksellinen opetusharjoittelun ohjaus. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu:Joensuun yliopistopaino.
- Martikainen, T. 2014. Ohjaustarpeista ohjauksen työtapoihin opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Lehikoinen-Suviranta, R. Patrikainen & E. Vähä (toim.) Ohjausta, harjoittelua ja oppimista: teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2014. Joensuu:Lasermedia Oy, 38–51.
- Haapa, T., Eckardt, M., Koota, E., Kukkonen, P., Pohjamies-Molander, N. & Ruuskanen, S. HUS opiskelijaohjauksen käsikirja. Helsinki.
- Pohjois-Savon sairaanhoitopiiri. 2010. Opiskelijaohjauksen laatusuosituksset. Viitattu 10.4.2015.
- Roto, H. 2010. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun laatuksiteerit. Tampereen ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.4.2015. <http://www.pshp.fi/default.aspx?nodeid=17733&contentlan=1>

### **III LUKU**

## **TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN JA TUTKIMINEN**

## ***11. KUNTOUTTAVAN LÄHIHOITAJAN KOULUTUKSEN JA KÄYTÄNNÖN TYÖN KOHTAAMINEN***

***Essi Rantala & Kristiina Saarimaa***

### **JOHDANTO**

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon, eli lähihoitajan tutkinnon, suorittanut edistää ammissaan ihmisen yksilöllistä terveyttä, hyvinvointia ja toimintakykyä ottaen huomioon asiakkaan omat voimavarat (Kauppi ym. 2010,7). Lähihoitaja voi koulutuksessaan suuntautua ja syventyä valitsemaansa osaamisalaan, joista kuntoutuksen osaamisalassa perehdytään koulutukseen kuuluvia pakollisia tutkinnonosia syvemmin asiakkaan toimintakyvyn ja kuntoutumisen tukemiseen, edistämiseen ja arviointiin (Opetushallitus 2010). Lisäksi kuntoutuksen osaamisalassa perehdytään lähihoitajan ammatillisen toiminnan kokonaisuuden hallintaan ja ammatilliseen kehittymiseen (Opetushallitus 2010).

Lähihoitaja, joka on syventänyt osaamistaan kuntoutukseen, voi työskennellä ja hyödyntää osaamistaan hyvin erityyppisissä työpaikoissa. Oivallisia työpaikkoja kuntouttavalle lähihoitajalle ovat esimerkiksi kotihoidon ja välimuotoisen asumisen ympäristöt, toiminta- ja työkeskukset, erilaiset työpajat, palvelukeskukset, kylpylät, terveyskeskusten vuodeosastot ja kuntoutumisyksiköt sekä erilaiset kuntoutumiseen liittyvät kolmannen sektorin työpaikat (Opetushallitus 2010).

Ammatillisen koulutuksen tulisi vastata työelämän tarpeisiin ja vaatimuksiin. Hoitoala on Suomessa jatkuvan muutoksen alla ja ammatillisen koulutuksen tulisi erityisesti sosiaali- ja terveysalalla pysyä työelämän muutosten mukana. Tämä edellyttää, että ammatillinen koulutus pystyy uudistumaan ja etsimään jatkuvasti keinoja, joilla vastata työelämän ja opiskelijoiden tarpeisiin (Pohjonen 2005, 149). Tässä kehitystehtävässä pyritään selvittämään koulutuksen ja työelämän tarpeiden yhdenmukaisuutta ja löytämään mahdollisia kehityskohtia koulutuksen näkökulmasta. Kehitystehtävän tarkoituksena on selvittää ja kuvata opiskelijan ja opettajan sekä työelämän osajan subjektiivisia käsityksiä kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmistä ominaisuuksista ja kes-

keisimmästä osaamisesta sekä koulutuksesta. Lisäksi pyrkimyksenä on kuvata kuntoutusosastolla työskentelevän lähihoitajan työnkuvaa sekä vertailla kuntoutuksen koulutusohjelman opintojen tarkoituksenmukaisuutta suhteessa käytännön työelämään.

## **2. LÄHIHOITAJAN AMMATILLINEN OSAAMINEN JA KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN**

Ammatillista osaamista ja ammattitaitoa voidaan pitää rinnakkaiskäsitteinä työelämän kontekstissa osoitetulle tai vaaditulle osaamiselle (Hanhinen 2010, 87). Ammatillinen osaaminen käsittää ammattiin liittyviä teknisiä, sosiaalisia ja muita työelämän edellyttämiä taitoja. Teoriatiedon lisäksi ammatillinen osaaminen sisältää myös käytännön taitoja sekä “hiljaista” tietoa, joiden avulla työntekijä selviytyy joustavasti erilaisista työtilanteista. Ammatillinen osaaminen näkyy työntekijän ammattitaidossa, eli kuinka hän pystyy liittämään tietonsa ja taitonsa järkeväksi kokonaisuudeksi ja kehittämään ammattitaitoaan elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti (PSK Aikuisopisto; Hanhinen 2010, 87; Helakorpi 2009). Pohjonen (2005,47) puhuu ammatillisen osaamisen sijaan työssä tarvittavasta ammattitaidosta ja kuvaa ammattitaidon dynaamisena yksilön ominaisuutena, joka muuttuu toimintaympäristön, työtehtävien ja työpaikan vaatimusten mukaan sekä yksilön kehittymisen sekä henkisen tilan mukana.

Nurmisen ja Pennasen (2007) mukaan ammatillinen osaaminen voidaan nähdä yhteiskunnassamme sekä työelämän että koulutuksen kehittämisen haasteena. Työelämän haasteena he näkevät henkilöstön ammatillisen osaamisen ajantasaisuuden sekä tulevaisuuden ammatillisen osaamisen vaatimukseen vastaamisen. Ammatillisen koulutuksen haasteena taas korostuu koulutuksen ja työelämän tasapaino, eli oikean osaamisen tuottaminen työelämän tarpeisiin (Nurminen & Pennanen 2007). Työelämästä tuleviin ammatillisen koulutuksen muutospainaisiin on Aholan ja Anttilan (2013) mukaan pyritty vastaamaan kehittämällä yhdessä työelämän edustajien kanssa ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmia sekä niiden perusteita, jotta ne mukailisivat enemmän niin nuorten, kuin työelämänkin tarpeita. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämistyön tavoitteena on muodostaa työelämän osaamistarpeiden kannalta selkeä ja

johdonmukainen kokonaisuus, sekä parantaa koulutuksen laatua ja työelämävastaavuutta (Ahola & Anttila 2013).

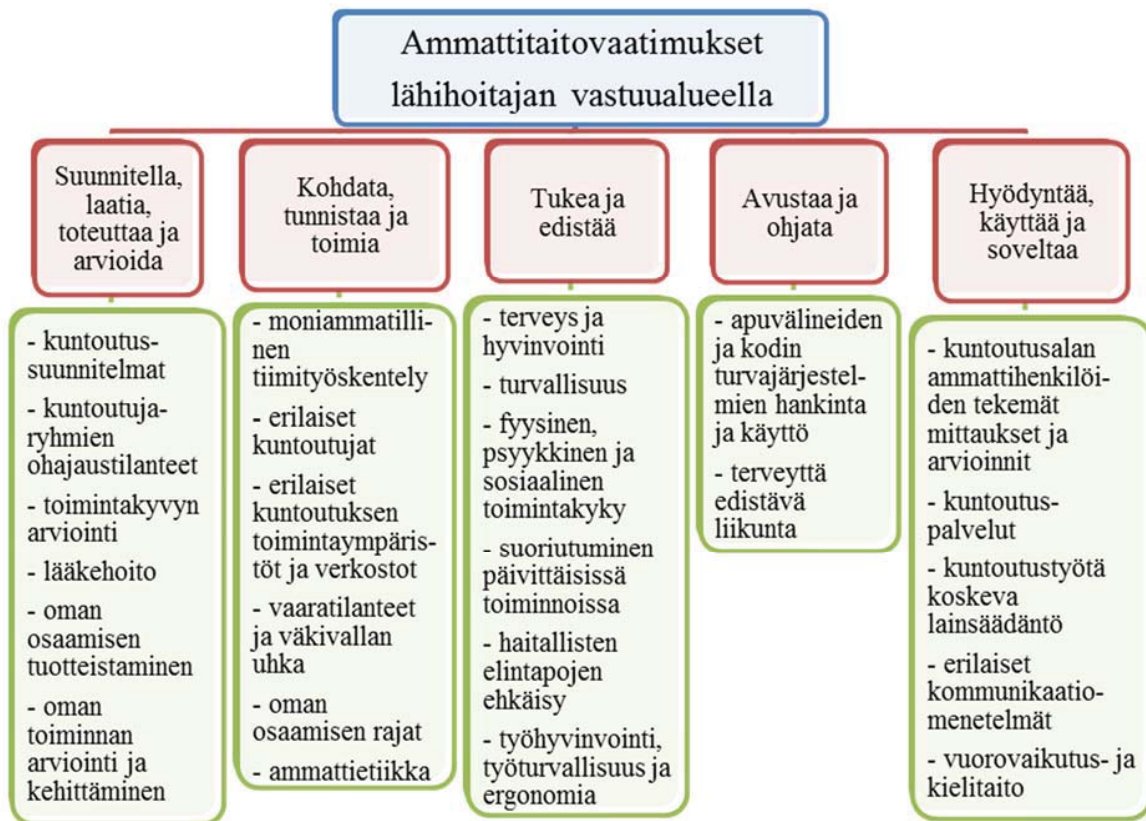
Hoitotyön ammatillinen osaaminen koostuu Laurin (2007, 106–107) mukaan useasta osa-alueesta, joiden sisältöjä ei välttämättä täysin sisäistetä koulutuksen aikana, vaan todellinen ammatillinen kasvu ja asiantuntijaksi kehittyminen tapahtuvat vasta työelämässä. Työelämä odottaa hoitotyössä toimivilta ammattitaidon ja sen jatkuvan ylläpitämisen ja kehittämisen lisäksi muun muassa yhteistyö- ja neuvottelutaitoja sekä hyvää kirjallista ja suullista ilmaisutaitoa, kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja, muutoksen hallintaa ja paineensietokykyä sekä toiminnan kehittämistä. Näiden taitojen oppimiselle voidaan Laurin (2007,107) mukaan luoda koulutuksessa perusta, mutta taitojen todellinen oppiminen on kuitenkin mahdollista vasta käytännön hoitotyössä ja todellisissa tilanteissa. Tutkinnon perusteiden (Opetushallitus 2010) mukaan lähihoitajalta edellytetään työssään halua huolehtia oman osaamisensa jatkuvasta kehittämisestä.

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon, eli lähihoitajan tutkinnon, suorittaneen henkilön ammatillisen osaamisen tavoitteet ovat varsin laajat, mikä asettaa haasteita koulutuksen toteuttamiseen, työelämäyhteistyöhön sekä opiskelijalle itselleen (Hakala ym. 2011). Opetushallituksen asettamat tavoitteet painottavat lähihoitajan ammatissa muun muassa vahvaa ammattietiikkaa, asiakaslähtöisyyttä, moniammatillisuutta, vuorovaikutustaitoja sekä erilaisten asiakkaiden tasa-arvoista kohtaamista ja toimintakyvyn eri ulottuvuuksien tukemista (Opetushallitus 2010). On arvioitu, että tulevaisuudessa lähihoitajan työ painottuu entistä enemmän asiakkaan tai potilaan tarpeiden arviointiin perustuvaan, suunnitelmalliseen terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen, mikä tulisi huomioida ammatillisen koulutuksen järjestämisessä ja opetuksen sisällöissä (Hakala ym. 2011).

### **3 KUNTOUTTAVAN LÄHIHOITAJAN OSAAMINEN POHJAUTUEN OPETUSSUUNNITELMAAN**

Opetushallituksen asettamassa opetussuunnitelmassa lähihoitajan kuntoutuksen osaamisalan osalta on eritelty ammattitaitovaatimukset (kuvio 1), tutkinnon keskeinen sisältö ja arvioinnin kohteet sekä arviointikriteerit kolmelle osaamisen tasolle. Lisäksi on määritelty, missä työkokonaisuuksissa ammattitaitovaatimuksia vastaava osaaminen tulee osoittaa koulutuksen aikana.

Ennen kuntoutuksen osaamisalaa lähihoitaja-opiskelija on suorittanut hyväksytysti pakolliset tutkinnon osat, kuten kasvun tukemisen ja ohjauksen opinnot, hoidon ja huolenpidon opinnot sekä kuntoutumisen tukemisen opinnot (Opetushallitus 2010).



KUVIO 1. Kuntouttavan lähihoitajan ammattitaitovaatimukset (Opetushallitus 2010).

Kuntoutuksen osaamisalassa tutkinnon osan keskeinen sisältö on jaettu neljään suureen työkokonaisuuteen, jotka ovat työprosessin hallinta, työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin hallinta, työn perustana olevan tiedon hallinta sekä elinikäisen oppimisen avaintaidot. Työprosessin hallinnassa arvioinnin kohteena ovat kuntoutussuunnitelman laatiminen, toteutus ja arviointi, myös ryhmien ohjauksen suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä kuntoutujia koskevien tietojen kirjaaminen lähihoitajan vastuualueella. Arvioinnin kohteena ovat myös toiminnan taloudellisuus ja laatu sekä oman osaamisen tuotteistamisen suunnittelu. Työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin hallinnan osalta arvioidaan valmiutta toimintakyvyn arviointiin, kykyä tukea ja edistää fyy-



sistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä, apuvälineiden ja erilaisten kommunikaatiomenetelmien hyödyntämistä kuntoutustyössä, lääkehoito-osaamista, valmiutta terveyden ja turvallisuuden tukemiseen sekä kykyä tunnistaa mielenterveys- ja päihdeongelmia ja ohjata kuntoutuja tarvittaessa hoitoon (Opetushallitus 2010).

Työn perustana olevan tiedon hallinnassa arvioinnin kohteena ovat kuntoutumisen tukemista ja edistämistä, lääkehoitoa, yrittäjyyttä ja osaamisen tuotteistamista, työehtosopimusta, työnhakuasiakirjoja ja työsopimusta koskeva tiedon hallinta, kuntoutuspalvelujen ja lainsäädännön tunteminen sekä kielitaidon hyödyntäminen asiakaspalvelussa. Elinikäisen oppimisen taitoja arvioidaan oppimisen ja ongelmanratkaisutaitojen sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kautta. Lisäksi arvioidaan, onko työskentely ammattietiikan mukaista ja korostuuko työotteessa terveyden, turvallisuuden ja toimintakyvyn edistäminen (Opetushallitus 2010).

Opiskelija osoittaa ammattitaitonsa eri osa-alueilla joko oppilaitoksessa simuloituissa oppimistilanteissa tai aidoissa työtilanteissa erilaisissa kuntoutumisen toimintaympäristöissä. Aidot työtilanteet voivat sijoittua esimerkiksi kuntoutujan kotiympäristöön, päivätoimintakeskukseen, palvelutaloon, terveyskeskuksen vuodeosastolle tai kuntoutusyksikköön tai erilaisiin kolmannen sektorin työpaikoille. Mikäli ammattiosaamista ei voida osoittaa näytössä tai tutkintotilaisuudessa, osaamista arvioidaan muiden luotettavien arviointimenetelmien, esimerkiksi oppimistehtävien tai haastattelun, avulla (Opetushallitus 2010).

Kuntouttavan lähihoitajan tutkinnossa arviointikriteerit on suunniteltu kolmiportaisesti, eli tyydyttävä T1, hyvä H2 ja kiitettävä K3. Tyydyttävän arvosanan osaamisalueella opiskelija pystyy suoriutumaan tehtävästä, mutta tarvitsee ohjausta tai työryhmän tukea. Esimerkiksi opiskelija on mukana työryhmän ja kuntoutujan kanssa laatimassa kuntoutussuunnitelmaa, ja opiskelija työskentelee kuntouttavalla työotteella suunnitelman mukaisesti yhteistyössä kuntoutujan ja moniammatillisen verkoston kanssa. Hyvän arvosanan osaamistasoa kuvaa yhä itsenäisempi tavoitteellinen toiminta, jota opiskelija osaa perustella. Esimerkiksi opiskelija on aktiivisesti mukana työryhmän ja kuntoutujan kanssa laatimassa kuntoutussuunnitelmaa, jonka merkityksen hän tietää kuntoutujan kuntoutumisprosessissa. Opiskelija työskentelee kuntouttavalla työotteella suunnitelman mukaisesti yhteistyössä kuntoutujan, hänen verkostonsa ja moniammatillisen verkoston

kanssa. Kiitettävän arvosanan osaamisalueella toiminnassa korostuu oma-aloitteisuus, kuntoutu-  
jalähtöisyys ja kehittävä työote. Esimerkiksi opiskelija on aktiivisesti mukana työryhmän ja kun-  
toutujan kanssa laatimassa yksilöllistä ja laaja-alaista kuntoutussuunnitelmaa, jonka merkityksen  
hän tietää kuntoutujan kuntoutumisprosessissa. Opiskelija työskentelee itsenäisesti kuntouttava-  
la työotteella suunnitelman mukaisesti ja arvioi työskentelyään. Opiskelija toimii yhteistyössä  
kuntoutujan, hänen verkostonsa ja moniammatillisen verkoston kanssa (Opetushallitus 2010).

#### **4 AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITTYMINEN**

Ammatti-identiteetin muodostuminen on samanaikaisesti yksilöllinen ja yhteisöstä ohjautuva  
ammattiin kasvamisen ja kehittymisen prosessi. Lähihoitaja omaksuu ammatti-identiteettiinsä  
osia sosio-kulttuurisissa oloissa, esimerkiksi sosiaalisesti määritellyistä odotuksista ja identiteet-  
timalleista. Samalla lähihoitaja-opiskelijan omat ammattia koskevat uskomukset, käsitykset ja  
tavoitteet vaikuttavat hänen ammatti-identiteettinsä rakentumiseen (Vähäsantanen 2007, 160).  
Reflektiivinen ajattelu on perusta ammatti-identiteetin kehittymiselle, koska sitä kautta yksilöllä  
on mahdollisuus ymmärtää ja arvioida sekä kehittää toimintaansa (Mezirow 1995, 23).

Lähihoitajakoulutuksen aikana opettaja toimii työssään monesti myös opiskelijoiden ammatilli-  
sen kasvun ohjaajana. Parhaimmillaan ammatillisen kasvun ohjaus on dialogista vuorovaikutusta,  
joka rohkaisee opiskelijaa tutkimaan omaa toimintaansa ja kehitystään. Näin opiskelijat kehitty-  
vät vähitellen itseohjautuviksi ja oppivat hyödyntämään reflektiota oman ammatillisen kehitty-  
misen välineenä (Moitus ym. 2001).

Lähihoitaja-opiskelijan ammatillista kasvua ja identiteetin rakentumista ohjaavat myös työhar-  
joittelupaikoissa vallitsevat tapakulttuurit, arvot ja normit, joiden puitteissa myös opiskelijan  
tulee toimia. Opettajan on hyvä kannustaa opiskelijoitaan konteksti-kriittiseen ajatteluun työhar-  
joittelupaikoissa, jotta yksilölliset prosessit kehittyvät kriittisen ajattelun kautta eikä oppiminen  
ole pelkästään työyhteisön toimintatapojen omaksumista (Vähäsantanen 2007, 160–161). Työ-  
harjoittelupaikoissa työyhteisöön ja ammattikuntaan kuulumisen tunne sekä me-puheet puoles-  
taan vahvistavat ammatti-identiteetin rakentumista (Vähäsantanen 2007, 158–159).

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusmenetelmä

Tämän kehitystehtävän tarkoituksena oli selvittää ja kuvata opiskelijan, opettajan sekä työelämän osaajan subjektiivisia käsityksiä kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmistä ominaisuuksista, keskeisimmästä osaamisesta sekä koulutuksesta. Lisäksi tarkoituksena oli kuvata kuntoutusosastolla työskentelevän lähihoitajan työnkuvaa sekä vertailla kuntoutuksen koulutusohjelman opintojen tarkoituksenmukaisuutta suhteessa käytännön työelämään. Tutkimusote on kvalitatiivinen, jossa tutkimuksellinen osuus on jaettu kahteen osaan.

Kehitystehtävän ensimmäisessä osassa selvitettiin kyselylomakkeen avointen kysymysten avulla kuntoutuksen koulutusohjelman opiskelijan, opettajan sekä työelämän osaajan käsityksiä kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmistä ominaisuuksista, keskeisimmästä osaamisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja opintoihin liittyvistä kehityskohdista. Kehitystehtävän toisessa osassa kartoitettiin puolestaan kuntoutusosastolla työskentelevän lähihoitajan työnkuvaa, ammatillisen osaamisen ydinalueita sekä koulutustarpeita perustuen työpaikalla tehtyyn lähihoitajan työn havainnointiin yhden päivän ajalta sekä lähihoitajan omaan näkemykseen.

### 5.2 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu

Kehitystehtävän ensimmäisessä osassa aineisto kerättiin kuntoutuksen koulutusohjelman loppuvaiheen opiskelijoilta, kuntoutuksen koulutusohjelman opettajalta sekä työelämän osaajilta. Kehitystehtävän toisessa osassa lähihoitajan käytännön työn havainnointi toteutettiin perusterveydenhuollon yksityissektorin kuntoutusosastolla, jossa yhden lähihoitajan työtä havainnoitiin yhden työvuoron ajan osallistuvan havainnoinnin keinoin. Havainnoija toimi lähihoitajan työparina aamuvuoron ajan, havainnoiden ja kirjatun ylös lähihoitajan tekemää työtä, työtapaa sekä työsään kohtamia vuorovaikutustilanteita.

Kehitystehtävän ensimmäisen osan tutkimukseen osallistui 4 kuntoutuksen koulutusohjelman loppuvaiheen opiskelijaa, 1 kuntoutuksen koulutusohjelman opettaja sekä 4 työelämän osaajaa,

joista yksi oli koulutukseltaan sairaanhoitaja ja loput lähihoitajia, joista 2 on suuntautunut kuntoutukseen. Tutkittavien käsityksiä kartoitettiin kyselylomakkeella, jossa oli neljä avointa kysymystä alla olevien kysymysten mukaisesti. Kyselylomake on kokonaisuudessaan työn liitteenä (liite 1). Kyselyyn vastaamisen yhteydessä kaikkia tutkittavia ohjeistettiin vastaamaan kysymyksiin oman käsityksen mukaisesti eikä esimerkiksi opetussuunnitelman pohjalta.

1. Mitkä ovat opiskelijan ja opettajan sekä työelämän osaajan mielestä kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmät ominaisuudet ja keskeisin osaaminen?
2. Opitaanko opiskelijan ja opettajan sekä työelämän osaajan mielestä kuntouttavan lähihoitajan opinnoissa niitä tietoja ja taitoja, joita työelämässä tarvitaan? Sisältävätkö opinnot sopivasti teoriaa ja käytäntöä?
3. Mitkä ovat opiskelijan ja opettajan sekä työelämän osaajan mielestä lähihoitajakoulutuksen antamat tärkeimmät valmiudet työelämää varten?
4. Miten lähihoitajan opintoja voisi opiskelijan ja opettajan sekä työelämän osaajan mielestä kehittää, jotta koulutus tukisi entistä paremmin työelämässä tarvittavan osaamisen kehittymistä?

Tutkimuksen toisessa osassa kerättiin tietoa lähihoitajan työnkuvasta sekä ammatillisen osaamisen ydinalueista kuntoutusosastolla tapahtuvassa työssä havainnoinnin avulla. Havainnointi toteutettiin osallistuvan havainnoinnin keinoin, jossa havainnoija toimi havainnoinnin kohteen kanssa työparina yhden työvuoron ajan (klo 7.00–15.00). Havainnoinnin avulla saatiin kerättyä tietoa lähihoitajan käytännön työstä hänen todellisessa työympäristössään ja todellisissa tilanteissa. Havainnoinnin lisäksi lähihoitaja vastasi lyhyesti avoimeen kyselyyn (liite 2), jossa häntä pyydettiin kuvailemaan oma näkemyksensä nykyisen työnkuvan ydinalueista sekä mahdollisista koulutustarpeista.

### 5.3 Tutkimusaineiston analysointi

Lähihoitaja-opiskelijoiden, opettajien ja työelämän osaajien vastaukset kyselyn avoimiinkysymyksiin analysoitiin aineistolähtöisellä sisällön analyysimenetelmällä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Aluksi vastaukset luettiin useaan kertaan, jotta pystyttiin luomaan kokonaiskäsitys saaduista vastauksista. Sen jälkeen perehdyttiin vastauksien sisältöön syvemmin ja etsittiin niistä

pelkistettyjä ilmauksia. Opettajan, opiskelijoiden ja työelämän osaajien vastauksista löytyneet pelkistetyt ilmaukset listattiin, jonka jälkeen ne jaettiin eri luokkiin sisällön perusteella. Osallistuva havainnointi lähihoitajan työstä toteutettiin strukturoimattomana ja havainnoija toimi tilanteissa aktiivisena jäsenenä. Aktiivisella osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija vaikuttaa aktiivisesti läsnäolollaan tutkittavaan ilmiöön ja hän toimii tilanteessa aktiivisena toimijana (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Havainnoija pyrki kiinnittämään huomiota lähihoitajan työskentelyn ja toiminnan taustalla oleviin tekijöihin sekä ammatilliseen osaamiseen. Lähihoitajan työn havainnoinnista kootut muistiinpanot purettiin välittömästi havainnoinnin jälkeen kirjalliseen muotoon, jonka jälkeen kirjoituksesta muodostettiin ammatillisen osaamisen yläkäsitteitä. Tämän jälkeen yläkäsitteiden sisälle koottiin lähihoitajan työn havainnoinnissa esiin tulleita seikkoja, jotka sisällöllisesti kategorisoituivat yläkäsitteen alle.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Käsitys kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmistä ominaisuuksista ja keskeisestä Osaamisesta

*Opiskelijoiden käsityksen* mukaan kuntouttavan lähihoitajan tärkeimpiä ominaisuuksia ovat suvaitsevuus ja erilaisuuden arvostaminen, sopeutuvuus, empatiakyky, sosiaalisuus palveluhenkisyys, reippaus, kannustavuus ja kärsivällisyys. Kuntouttavan lähihoitaja keskeiseksi osaamiseksi opiskelijat kuvasivat vuorovaikutustaidot ja yhteistyötaidot, ihmisten tasavertaisen ja ennakkoluulottoman kohtaamisen, kuntouttavan työotteen sekä taidot työskennellä lasten parissa, hoito- ja huolenpitytyössä, kuntouttavassa työssä. Lisäksi opiskelijoiden käsityksen mukaan fyysisen toimintakyvyn tukeminen (esimerkiksi apuvälineet), fyysisen toimintakyvyn arviointi (esimerkiksi testistöt ja mittarit), ryhmänohjaustaidot (esimerkiksi erityisryhmien liikunnanohjaus), rentouttavat ja kivunhoitomenetelmät (esimerkiksi klassinen hieronta) ja erilaiset kommunikointimenetelmät (esimerkiksi viittomakieli) sekä ymmärrys fysiologiasta ja toiminnallisesta anatomiasta ovat kuntouttavan lähihoitajan erityisosaamista.

*Opettajan käsityksen* mukaan asiakaslähtöisyys ja tilannetaju ovat kuntouttavan lähihoitajan tärkeimpiä ominaisuuksia. Opettaja painotti kuntouttavan lähihoitajan arjen asiantuntijuutta ja kun-

touttavaa työtettä kuntouttavan lähihoitajan osaamisessa. Lisäksi kuntouttavan lähihoitajan keskeinen osaaminen koostuu opettajan käsityksen mukaan hyvistä vuorovaikutustaidoista ja luovista ratkaisuista työssä, taidoista työskennellä lasten parissa, hoito- ja huolenpitotyössä, kuntouttavassa työssä sekä taidoista arvioida ja tukea toimintakykyä.

*Työelämän osaajien* käsitysten perusteella vastuullisuus, oma-aloitteisuus, avoimuus ja joustavuus ovat kuntouttavan lähihoitajan tärkeimpiä ominaisuuksia. Vastaavasti kuntouttavan lähihoitajan keskeisessä osaamisessa korostuivat työelämän osaajien vastausten perusteella yhteistyötaidot, ammatillinen vuorovaikutus, moniammatillinen yhteistyö, oman työn suunnittelu, asiakaspalvelu, salassapitovelvollisuus ja asiakaskäyntien laskutus. Asiakkaan yhdenvertainen kohtaaminen koettiin yhdessä vastauksessa erittäin tärkeäksi. Positiivinen ja kannustava asenne työhön kuului myös yhden vastaajan mielestä kuntouttavan lähihoitajan keskeisimpiin ominaisuuksiin. Toisessa vastauksessa myös korostettiin, että lähihoitajan on ymmärrettävä ihmisen elämä kokonaisuutena sekä eri tekijöiden yhteys toisiinsa tässä kokonaisuudessa, kuten eräs vastaajista muotoilee:

*”Tämän lisäksi mielestäni tärkein (ja mikä monelta muulta kuntoutusalan ammattilaiselta puuttuu) on ihmisen elämään vaikuttavien tekijöiden kokonaisvaltainen tunteminen. Pitämillä koulutetut ovat syventyneet omaan erikoisalaansa, mutta lähihoitaja tietää vähän kaikesta. Osa siis vetää fyysisen kuntoutuksen puoltakin ottaen huomioon sairauksien ja lääkkeiden vaikutukset ja rajoitteet.”*

## 6.2 Kuntoutuksen opintojen sisällön ja toteutuksen tarkoituksenmukaisuus

*Opiskelijoiden* mielestä kuntoutuksen koulutusohjelman sisältö vastaa hyvin työelämän tarpeita. Erään opiskelijan vastauksen mukaan lääkeshoidon ja hoitotoimenpiteiden käytännön oppiminen jäävät liian niukaksi koulussa, mutta työharjoittelujen kautta näitä osa-alueita tulee harjoiteltua. Vastauksiin perustuen psyykkisestä kuntoutuksesta kaivataan enemmän teoriaopintoja. Kaikkien opiskelijoiden vastausten perusteella opinnot sisältävät sopivastiteoriaa ja käytäntöä.

*”Kuntoutuksen koulutusohjelma on käytännönläheinen, paljon toiminnallista opiskelua ja työharjoittelut monipuolisia.”*  
*”Aina ei tunnu siltä, että kaikki olisi tärkeää, mutta käytännön työssä huomaa, että kaikilla opinnoilla on tarkoitus, miksi niitä opiskellaan.”*

*Opettajan* mukaan opinnoissa keskitytään työelämässä tarvittavien tietojen ja taitojen oppimiseen. Teoriaopintoja ja työharjoittelua on 6 viikon jaksoissa, ja lisäksi koulussa tehdään simuloituja käytännönharjoituksia. Opettajan vastauksen perusteella teoriaa ja käytäntöä on opinnoissa sopivassa suhteessa, mutta teoriaosuuteen voisi hänen mielestään sisällyttää vielä enemmän työelämälähtöisyyttä. Työelämän osaajien mielestä kuntoutuksen opinnot tukevat ammatillista kasvua ja palvelevat työelämässä tarvittavien tietojen ja taitojen oppimista. Työelämän osaajien käsitysten mukaan opinnot sisältävät sopivassa suhteessa teoriaa ja käytäntöä. Yhdessä vastauksessa tämä käsitys perustuu työelämän osaajan omiin kokemuksiin opiskelijoiden työharjoittelun ohjaamisesta ja sitä kautta syntyneeseen käsitykseen opiskelijoiden osaamisesta koulutuksen eri vaiheissa.

*“Peruskoulusta tullut nuori tarvitsee enemmän tukea ja ohjausta ammatillisessa kasvussa kuin opiskelija, jolla on enemmän työharjoittelukokemusta ja joka on siirtymässä esimerkiksi kuntoutuksen koulutusohjemaan.”*

*“Opintojen loppupuolella opiskelijoilla hyvät valmiudet käytännön työelämään.”*

Eräs työelämän osaaja tuo vastauksessaan esille, että lähihoitajan tulee vielä opintojen jälkeen kerrata ja pitää yllä omaa ammattitaitoaan. Sillä vaikka kuinka olisi panostanut opintoihin ja syventynyt niihin, osa opituista kuitenkin unohtuu, ellei niihin palaa myöhemmin työssään uudelleen.

*”Toki työelämässä on syytä syventää ja kerrata koulussa opittuja taitoja, sillä paljon koulussa opittua pääsee unohtumaan, vaikka olisi kuinka hiku.”*

### 6.3 Lähihoitaja-koulutuksen antamat tärkeimmät valmiudet työelämää varten

*Opiskelijoilta* kysyttäessä heidän mielestään lähihoitaja-koulutuksen antamia tärkeimpiä valmiuksia työelämän kannalta opiskelijat ovat listanneet vuorovaikutustaidot, empatiakyvyn, erilaisten asiakkaiden kokonaisvaltainen kohtaamisen, rauhallisuuden, tiimityöskentelytaidot, yleisimpien hoitotoimenpiteiden hallinnan, päivärutiinien oppimisen (esimerkiksi asiakkaan hoito- ja huolenpito), siirtotaidot, kuntouttavan työotteen, anatomian ja fysiologian osaamisen, kansansairauksien tuntemisen ja muun teorian tiedon (esim. miksi tietyt sairaudet kehittyvät ja tapausesimerkit), lääkehoidon toteuttamisen ja lääkkeiden merkityksen ymmärtämisen, apuvälineet ja niiden käytön, toimintakyvyn arvioinnin ja siihen liittyvät testit, ryhmänohjaustaidot sekä palvelujärjestelmän tuntemisen.

*Opettajan* vastaus lähihoitajakoulutuksen antamista tärkeimmistä valmiuksista käsittää perushoitovalmiudet, perusvalmiudet lääkehoidon toteuttamiseen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn arvioinnin ja tukemisen, ensiaputaidot, ergonomiset työtavat, yleisimpien kansantautien tuntemisen ja hoidon, asiakkaan kohtaamistaidot, ammattietiikan mukaisen toiminnan, ongelmanratkaisutaidot, kriittisyyden sekä kyseenalaistamisen taidon.

*Työelämän osaajien* vastauksissa lähihoitaja-koulutuksen antamista tärkeimmistä valmiuksista työelämään nousee esille ammatillinen vuorovaikutus, oma-aloitteisuus, tiimi- ja ryhmätyötaidot, valmiudet kotihoitoon, asiakaspalvelutaidot, oman työn suunnittelu, varmuus omaan työhön, salassapitovelvollisuuden ja eettisten periaatteiden (itsemääräämisoikeus, ihmisarvon kunnioittaminen) mukainen toiminta, kestävän kehityksen edistäminen (taloudellinen, ekologinen, kulttuurinen ja sosiaalinen), kirjaamistaito sekä maksut ja laskutus. Yhdessä vastauksessa korostuu se, että tärkeintä on kyky tunnistaa oma osaaminen sekä oman osaamisen rajat ja pyytää tarvittaessa apua muilta työtiimin jäseniltä.

Yksi työelämän osaaja nostaa vastauksessaan vahvasti esiin sen, että työelämän paineet eivät aina anna tilaa kuntouttavan lähihoitajan toteuttaa työtään siinä mittakaavassa, mihin koulutusolisi antanut valmiudet.

*”Voin vain sanoa ja todeta, ettei työelämä anna aikaa riittävästi toteuttaa kuntouttavaa ”työtappaa”. Asiakkaat, asukkaat todella monisairaita ja huonokuntoisia monessa paikassa. Liian vähän hoitajia, työ käsittää ruokahuoltoa, pyykin käsittelyä ym. johon menee paljon aikaa. Itse olen yrittänyt perushoitotilanteisiin ottaa kuntouttavat työtavat mahdollisuuksien mukaan, olen myös hyödyntänyt erilaisia psyykkisen hyvinvoinnin ohjaustehtäviä eri muodoissa. Ne ovat tärkeitä ja tarpeellisia.”*

#### 6.4 Lähihoitajan opintojen kehityskohdat

*Opiskelijat* lisäisivät opintoihin enemmän käytännön kautta oppimista, esimerkiksi lääkehoidon opinnoissa. Opiskelijoiden mielestä opinnoissa olisi hyvä suosia muita tapoja oppia kuin luennot. Erään opiskelijan mielestä työharjoitteluja voisi olla useammin ja jaksot voisivat olla lyhyempiä. Yhdessä opiskelijan vastauksessa ehdotetaan psyykkiseen puoleen liittyvien opintojen lisäämistä koulutukseen.



*Opettajan* vastauksen mukaan opintoja voisi kehittää lisäämällä edelleen työelämäyhteistyötä ja käytännönläheisyyttä koulussa toteutuviin opintoihin, esimerkiksi videointia ja sen analysointia voisi liittää esimerkiksi ergonomia-opintoihin. Opettaja toivoisi myös enemmän oikeiden asiakkaiden kohtaamisia opiskelijoille. Opettaja nostaa esille myös sen, että kuntoutuksen koulutusohjelmassa opiskellaan esimerkiksi rentoutus- ja kivunhoitomenetelmiä, kuten hierontaa ja joitakin fysikaalisia hoitoja, mutta tavallisesti opiskelijat eivät pääse toteuttamaan näitä taitojaan työelämässä kiireen vuoksi. Opettaja kertoo, että opiskelijat ovat tietoisia tästä koulutuksen alkaessa eikä se tule yllätyksenä työharjoitteluissa tai opintojen loputtua.

*Työelämän osaajien* osalta yhden vastaajan mielestä koulussa tapahtuvien opintojen puitteissa voisi olla enemmän ATK-osaamista ja kirjaamis-taitoa kehittäviä tehtäviä. Eräs vastaajista tuo esille sen, että lähihoitajia ylipäätään hyödynnetään liian vähän kuntouttavassa työssä. Saman vastaajan mielestä opinnoissa voitaisiin opetella entistä enemmän sitä, miten suuri merkitys pienillä kuntouttavilla asioilla on. Eräässä vastauksessa nostetaan esiin se, että koulutuksessa tulisi nykyistä enemmän painottaa psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä asiakkaan/kuntoutujan elinpiirissä.

#### 6.5 Lähihoitajan ammatillisen osaamisen ydinalueet kuntoutusosastolla

Lähihoitajan työtä ja ammatillisen osaamisen ydinalueita kuntoutusosastolla havainnoitiin osallistavan havainnoinnin keinoin yhden työvuoron ajan lähihoitajan työparina toimien. Havainnointi tapahtui lähihoitajan pitkäaikaisessa työpaikassa yksityisen organisaation kuntoutusosastolla, jossa tarjotaan hoitoa ja kuntoutusta neurologisille potilaille, leikkauksesta (pääasiassa lonkkaleikkaukset) toipuville sekä veteraanikuntoutujille. Kyseisen kuntoutusosaston asiakkaat olivat pääasiassa iäkkäitä, joten heidän tarpeensa olivat usein moniulotteisempia kuin esimerkiksi vain leikkauksesta toipuminen. Kyseinen työpaikka olisi kuntoutuksen koulutusohjelmasta valmistuneelle lähihoitajalle otollinen työpaikka, jossa hän voisi tuoda ammatillisen osaamisensa hyvin esille. Valitettavasti kyseiseltä osastolta ei löytynyt nimenomaan kuntoutukseen suuntautunutta lähihoitajaa, vaan tarkastelun kohteena olivat yleisesti lähihoitajan työnkuva ja ammatti-osaamisen painopistealueet kuntoutusta tarjoavalla osastolla. Havainnoitsija pyrki havainnoimaan lähihoitajan työtä osaamisen näkökulmasta, eli minkälaista osaamista lähihoitaja omassa

työssään tarvitsee. Havainnoinnin lisäksi lähihoitajaa pyydettiin kuvailemaan kirjallisesti omaa näkemystään nykyisen työnkuvan ydinalueista sekä mahdollisista koulutustarpeista.

*Ammatillisuus.* Lähihoitaja kuvasi työnsä olevan hyvin laaja ja monipuolinen. Työ on hänen mukaansa fyysisesti vaihtelevaa, riippuen potilaiden kunnosta ja iästä. Havainnoinnin aikana lähihoitaja toteutti työtään joustavasti asiakkaiden tarpeita kuunnellen. Hän konsultoi tarvittaessa muita tiimin työntekijöitä ja sairaanhoitajaa, mutta kykeni myös itsenäisiin päätöksiin, jotka pohjautuivat omaan kokemukselliseen tietoon ja ammatilliseen osaamiseen. Hänen tapansa tehdä työtä oli varmaotteista ja selkeää. Asiakkaan toimintakyvyn ylläpitäminen ja tukeminen tapahtui jouhevasti päivittäisten toimien ohessa ja asiakkaan kanssa yhdessä toimien. Työntekijä otti myös kantaa mahdollisiin osaston toiminnan puutteisiin, kuten riittämättömien apuvälineiden saantiin ja kuntoutuksen toteutumista estäviintekijöihin, esimerkiksi työntekijämäärän niukkuuteen.

*Päivittäisistä toiminnoista huolehtiminen.* Lähihoitajan oman näkemyksen mukaan hän toimii kuntoutusosastolla potilaan päivittäisissä toimissa apuna, tukena ja turvana. Kuntoutumisen tukemiseksi potilasta täytyy lähihoitajan mukaan ohjata omatoimisuuteen, oikeaoppiseen liikkumiseen sekä apuvälineiden käyttöön ja huolehtia ravinnon ja nesteiden saannista. Lähihoitajan keskeimpiin tehtäviin kuului havainnoinnin aikana kuntoutusosaston asiakkaiden päivittäisistä toiminnoista huolehtiminen. Päivittäiset toiminnot, kuten esimerkiksi hygieniasta huolehtiminen ja ruokailutilanteet lähihoitaja toteutti kuntoutusosastolla laajemmin, kuin vain hoito- tai avustustoimenpiteinä. Esimerkiksi peseytymistilanteissa lähihoitaja pyrki ottamaan huomioon asiakkaan omat voimavarat, eikä tehnyt asiakkaan puolesta sellaista, minkä asiakas olisi voinut itsekin tehdä. Ruokailutilanteissa lähihoitaja huolehti asiakkaat ylös vuoteesta ruokasaliin ruokailupöydän ääreen. Siirtyminen ruokailuun sekä vessaan toteutettiin asiakkaiden kuntoutumista tukien. Lähihoitaja esimerkiksi saattoi asiakkaan rollaattorin tai kävelytuen turvin ruokailemaan, jolloin asiakas sai samalla arvokasta harjoitusta liikkumiseen. Lisäksi lähihoitaja toteutti asiakkaiden hoito- ja kuntoutussuunnitelmaa työssään.

*Moniammatillinen yhteistyö.* Kuntoutusosaston moniammatilliseen tiimiin kuuluivat lähihoitajan lisäksi osaston lääkärit, sairaanhoitajat, fysioterapeutit, kotiutushoitaja sekä sosiaalihoitaja. Yh-

teistyötä tehtiin havainnoinnin aikana erityisesti sairaanhoitajan kanssa, joka tiedotti raportilla asiakkaiden kuntoutus- ja hoitosuunnitelmasta työvuorossa olevillehoitajille. Lähihoitaja havainnoi yhtenä hoitotiimin jäsenenä asiakkaansa toimintakykyä ja vointia sekä kirjasi havaintonsa potilasasiakirjoihin ja tarvittaessa tiedotti erityistä huomiota vaativista asioista myös suullisesti muulle hoitotiimille.

*Hoitotoimenpiteet ja lääkehoidosta huolehtiminen.* Lähihoitajan työnkuvaan kuului havainnoinnin aikana lukuisia erilaisia hoitotoimenpiteitä, kuten esimerkiksi seuraavia: leikkaushaavojen hoitaminen sisältäen haavan paranemisen tarkkailun, ekg:n ottaminen, verenpaineen tarkkailu ja hoito, verensokerin tarkkailu sekä insuliinipistokset, kystofixin hoito, virtsateiden katetrointi, happisaturaation seuranta ja lisähapen antaminen ja lääkkeiden antaminen ohjeen mukaan (per os, s.c ja i.m) sekä lääkkeen vaikutuksen seuranta.

*Työn kehittäminen.* Kuntoutusosasto, jossa havainnointi tapahtui, oli suhteellisen uusi (ollut toiminnassa alle vuoden) toimintamuoto kyseisessä organisaatiossa. Havainnoinnin aikana lähihoitaja keskusteli useaan otteeseen työtovereidensa kanssa osaston toiminnan kehittämistä ja työn sujuvoittamisesta. Kuntoutusosaston henkilöstöä oli koulutettu vastaamaan osaston uuden potilasaineksen hoidontarpeisiin. Lähihoitaja oli ollut mukana neurologisten potilaiden sekä lonkka-leikkauksesta toipuvien potilaiden hoidon koulutuksissa. Hän toi kuitenkin esiin, että uusimmista hoito- ja kuntoutusmenetelmistä voisi olla raikastavaa saada tietoa aina välillä, jotta ammattitaito pysyisi yllä.

## **7 POHDINTA**

### **7.1 Tulosten tarkastelu**

#### **7.1.1 Kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmät ominaisuudet**

Tarkasteltaessa opiskelijoiden, opettajan ja työelämän osaajien käsityksiä kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmistä ominaisuuksista huomataan, että kaikkien vastauksissa toistuvat samat pääpiirteet, jotka on kuvattu kuviossa 2. Kaikissa vastauksissa nousee esille hyvät vuorovaikutustaidot.

Opettajan vastauksessa painottuu asiakkaan kohtaamiseen ja asiakaslähtöiseen työskentelyyn liittyvä vuorovaikutus, kun taas opiskelijoiden ja työelämän osajien vastauksissa korostuu asiakkaan kohtaamiseen liittyvän vuorovaikutuksen lisäksi tiimityöskentelyyn liittyvät sosiaaliset taidot.



KUVIO 2. Kuntouttavan lähihoitajan ominaisuudet.

Erityisesti opiskelijat ovat kuvailleet tarkasti ja monisanaisesti kuntouttavan lähihoitajan ominaisuuksia, jotka liittyvät inhimilliseen ja tasavertaiseen asiakkaan kohtaamiseen. Työelämän osajien vastauksissa korostuvat työtilanteiden hoitamiseen ja kokonaisuuksien hallintaan liittyvät adjektiivit, kuten oma-aloitteinen, vastuullinen ja joustava. Lähihoitajan on lisäksi osattava nähdä asiakas ja asiakkaan hoito ja kuntoutus moniulotteisena kokonaisuutena, jossa eri ulottuvuudet vaikuttavat toisiinsa. Opettajan ja opiskelijoiden vastauksissa painottuvat puolestaan konkreettisten työtilanteiden osalta lähihoitajallekeskeinen ominaisuus, eli kuntouttava työote.

Kuntoutuksen koulutusohjelmassa opiskelevan opiskelijan omat ammattia koskevat uskomukset ja esimerkiksi käsitykset kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmistä ominaisuuksista vaikuttavat hänen ammatti-identiteettinsä rakentumiseen (Vähäsantanen 2007, 160). Koska ammatti-identiteetin muodostaminen on samanaikaisesti yksilöllinen ja yhteisöstä ohjautuva ammattiin

kasvamisen ja kehittymisen prosessi, voivat opetuksesta ja työssäoppimisen ohjaamisesta vastaavat opettajat ja työelämän osaajat tukea kuntouttavan lähihoitajaopiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä.

Koulutuksen aikana opettajat voivat ohjata ja kannustaa opiskelijoita aluksi itsearviointiin, mutta vähitellen myös ympäristön toimintatapoja koskevaan kriittiseen ajatteluun sekä oman toiminnan kehittämiseen tähtäävään reflektointiin. Esimerkiksi työssäoppimisen jaksoilla kertyneiden kokemusten refleктоiminen auttaisi lähihoitaja-opiskelijaa ymmärtämään omaa toimintaansa todellisessa asiakastilanteessa, suhteuttamaan omaa toimintaansa työyhteisössä sekä arvioimaan oman toiminnan tavoitteita uudelleen sen hetkisen ymmärryksensä pohjalta (Mezirow 1995, 23). Samanaikaisesti myös lähihoitajakoulutuksen opettajien ja työelämän osaajien on tärkeää tiedostaa omia käsityksiään sekä sosiaalisesti määriteltäviä lähihoitajiin kohdistuvia odotuksia ja ennakkoluuloja, sillä ne ovat alttiita välittymään alan tuleville osaajille, mikä ei ole aina tarkoituksenmukaista.

### 7.1.2 Ammatillisen osaamisen ydinalueet

Kuntoutuksen koulutusohjelmasta valmistunut lähihoitaja voi työskennellä valmistuttuaan hyvin erityyppisissä työtehtävissä. Tyypillisimmät työpaikat kuntoutuksen koulutusohjelmasta valmistuneelle lähihoitajalle ovat kotihoidon ja välimuotoisen asumisen ympäristöt, toiminta- ja työkeskukset, erilaiset työpajat, palvelukeskukset, kylpylät, terveyskeskusten vuodeosastot ja kuntoutumisyksiköt sekä erilaiset kuntoutumiseen liittyvät kolmannen sektorin työpaikat (Opetushallitus 2010). Työpaikasta riippuen kuntouttavan lähihoitajan osaaminen ja työn sisältö painottuvat eri tavoin.

Kehitystehtävässä opiskelijoiden, opettajan ja työelämän osaajien käsityksiä kuntouttavan lähihoitajan keskeisestä osaamisesta verrattiin suhteessa opetussuunnitelman työkokonaisuuksiin sekä käytännön työn havainnoinnin tuloksiin (kuvio 3). Opetushallituksen asettamassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2010) kuntouttavan lähihoitajan ammattitaidon arviointi kohdistuu eri työkokonaisuuksiin, jotka ovat: perushoitotaidot; kuntouttavan työprosessin hallinta; työmenetelmien; materiaalien ja välineiden hallinta; työn perustana olevan tiedon hallinta; sekä elin-

ikäisen oppimisen avaintaidot. Kehitystehtävässä kerättyä aineistoa on vertailtu näiden työkokonaisuuksien kautta.



KUVIO 3. Opiskelijoiden, opettajan ja työelämän osaajien käsitykset kuntouttavan lähihoitajan keskeisestä osaamisesta suhteessa opetussuunnitelman työkokonaisuuksiin ja lähihoitajan käytännön työn havainnointiin.

*Perushoitotaidot.* Havainnoitaessa lähihoitajan työvuoro sisälsi pääasiassa asiakkaiden päivittäisistä toiminnoista ja perushoidosta huolehtimista sekä asiakkaan toimintakyvyn tukemista niiden toteuttamisessa, mikä vastaa hyvin nykyistä näkemystä lähihoitajan työnkuvasta hoitotyön ja kuntoutuksen puolella (Hakala ym. 2011). Hyvät perushoitovalmiudet korostuvat myös lähihoitajan koulutuksessa jo kuntoutuksen osaamisalaa edeltävissä pakollisissa tutkinnonosissa (Opetushallitus 2010). Näin ollen voidaan olettaa, että luonnollisesti myös opettaja sekä opiskelijat painottavat perushoitovalmiuksia kyselyn vastauksissaan. Yksi työelämän osaaja nosti esiin valmiudet kotihoitoon, mihin todennäköisesti vaikutti hänen oma työn kuvansa. Saattaa olla, että

muut työelämän osaajat mieltävät perushoitovalmiudet niin olennaiseksi osaksi lähihoitajan ammattia, etteivät he edes maininneet sitä vastauksessaan.

*Kuntouttavan työprosessin hallinta.* Kaikki vastaajat painottivat kuntouttavan työtteen merkitystä ja hallintaa lähihoitajan työssä. Havainnoinnin aikana kuntouttava työote ja ergonomia näkyivät pääasiassa kaikessa lähihoitajan toiminnassa, mutta ajoittain ajanpuute saattoi heikentää oman ergonomian huomioimista. Esimerkiksi sängyn nostaminen oikealle työtasolle ei aina toteutunut. Opettaja painotti vastauksessaan myös kuntouttavan lähihoitajan arjen asiantuntijuutta. Arjen asiantuntijuus näkyy lähihoitajan kyynä tehdä arjen hoitotyössä luovia ratkaisuja, jotka tukevat asiakkaan toimintakykyä. Asiakkaan toimintakyvyn eri osa-alueiden tukeminen ja kuntouttavan työtteen sekä ergonomian huomioiminen osana päivittäisiä toimintoja tulisi olla tärkeässä roolissa asiakkaiden kuntoutumisen tukemisessa sekä lähihoitajan oman työkyvyn ylläpitämisessä (Tamminen-Peter 2007).

Opiskelijoiden näkemyksen mukaan ryhmänohjaustaidot ovat yksi osa kuntouttavan lähihoitajan osaamisen ydinalueista. Muilla vastaajilla tämä ei tullut esiin, eikä havainnoinnin aikana lähihoitajan työtehtäviin liittynyt ryhmänohjaustilanteita. Saattaa olla, että ryhmänohjaustaitoja ei tarvita kaikissa työpaikoissa. Havainnoinnin perusteella kuitenkin teknisen osaamisen lisäksi hoitotoimenpiteiden toteuttamisessa lähihoitajan tulee ottaa erityisesti huomioon myös asiakkaan kohtaaminen sekä dialogiset ohjaustaidot. Hoitotoimenpiteitä toteutetaan usein yhteistyössä toisen hoitajan kanssa ja yhteistyö muidenorganisaatioiden sekä omaisten kanssa on tiivistä, joten yhteistyötaidot korostuvat.

*Työmenetelmien, materiaalien ja välineiden hallinta.* Opettaja nosti esille sekä fyysisen että psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tukemisen, kuten opetussuunnitelmassa. Opiskelijoiden vastauksissa painottui lähinnä fyysisen toimintakyvyn tukeminen. Sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen ilmeni puolestaan vuorovaikutuksen tärkeyden, päivärutiinien oppimisen ja tukemisen kautta. Osaamisalueissa opiskelijat eivät tuoneet esille psyykkisen toimintakyvyn tukemista, mutta sen sijaan psyykkinen kuntoutus nousee esille kysymyksessä, jossa pyydettiin miettimään opintojen kehityskohtia. Yksi opiskelija ehdottikin psyykkiseen puoleen liittyvien opintojen lisäämistä koulutukseen. Tämä sama toive näkyi myös yhdessä työelämän osaajan vastauksessa.

Havainnoinnin aikana asiakkaan voimavarojen ja riskien tunnistaminen sekä elintoimintojen tarkkailu kuuluivat lähihoitajan päivittäiseen työhön. Kuntoutusosaston asiakkaista osa oli monisairaita ja heidän sairautensa tila heikko, joten lähihoitaja joutui kiinnittämään heidän vointinsa tarkkailuun erityistä huomiota sekä toteuttamaan erilaisia hoitotoimenpiteitä. Hoitotoimenpiteiden toteuttajana lähihoitajan ammatilliset taidot korostuivat. Lähihoitajan pitää esimerkiksi priorisoida ja suunnitella päivittäistä työtään huomioiden erilaiset asiakkaat ja heidän tarpeensa sekä kuntoutumisen edistäminen.

*Työn perustana olevan tiedon hallinta.* Opettaja sekä opiskelijat mainitsevat vastauksissaan selkeitä opintoihin ja kursseihin liittyviä teoriakokonaisuuksia, kuten fysiologia ja anatomia sekä kansansairaudet. Opiskelijat kokivat myös palvelujärjestelmän tuntemisen tärkeäksi. Työelämän osaajien vastaukset sekä käytännön työn havainnointi osoittavat, että työn perustana olevan tiedon hallinta kulkee olennaisena osana arjen työssä. Työelämän osaajien vastaukset ovat soveltavia käytännön työn kuvailuja, joista ilmenee työelämän osaajan ammatillisuus ja ammattitaito. Toisin kuin opettajan ja opiskelijoiden vastauksissa, työelämän osaajat eivät maininneet yksittäisiä teoriakokonaisuuksia.

*Elinikäisen oppimisen taidot* kuvattiin kaikissa vastauksissa varsin moniulotteisesti. Kaikissa vastauksissa korostuivat lähihoitajan hyvät vuorovaikutustaidot liittyen sekä asiakkaan kohtamiseen että moniammatillisessa tiimissä toimimiseen. Lisäksi ammattietiikka ja oman työn hallinnan taidot, esimerkiksi oman työn suunnittelu, oman osaamisen rajojen tunnistaminen sekä kestävä kehitys, koettiin tärkeäksi.

Käytännön työn havainnointi osoitti, että vuorovaikutustaidot korostuvat oikeastaan kaikissa lähihoitajan tehtävissä. Esimerkiksi asiakkaiden sekä omaisten kohtaaminen ja työyhteisön jäsenenä toimiminen sisälsivät useita vuorovaikutustilanteita, joiden sujuminen edellyttää lähihoitajalta hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä kohdata toinen ihminen. Päivittäisissä toiminnoissa tukeminen vaati lähihoitajalta usein sensitiivisyyttä varsinkin silloin, kun joudutaan menemään asiakkaan intiimeille alueille. Osaston toiminnan hektinen arki saattaa asettaa haasteita todellisen dialogisen vuorovaikutuksen syntymiselle asiakkaan ja lähihoitajan välille.



Helakorpi (2005) esittää asiantuntijuuden jakautuvan neljään eri osaamisalueeseen: Substanssi-osaamiseen (yksilöllinen ydinosaaminen), työyhteisöosaamiseen (organisaation ydinosaaminen), kehittämisosaamiseen (strateginen osaaminen) ja kehittymisosaamiseen (metakompetenssit). Havainnoinnin aikana substanssiosaamisen alueeseen kuuluvat ammatilliset perustaidot sekä ammatilliset toimintataidot olivat lähihoitajalla hyvin hallussa. Työyhteisöosaamisen osa-alueeseen kuuluvat yhteistyötaidot ja tiimityötaidot näkyivät esimerkiksi tiimityön sujuvuudessa sekä asiakkaiden kohtaamisessa ja vuorovaikutustaidoissa. Kehittämisosaaminen, eli strateginen osaaminen näkyi lähihoitajan kyvyssä hallita työn kokonaisuutta sekä mukautumisena organisaatiossa vallitsevaan työkuultuuriin ja tapaan tehdä työtä. Kehittymisosaamisen alue korostui lähihoitajan halussa kehittää omaa työtään sujuvammaksi sekä halu ylläpitää omaa ammattitaitoaan ajan tasalla osallistumalla esimerkiksi koulutuksiin.

### 7.1.3 Kuntoutuksen opintojen tarkoituksenmukaisuus ja näkökulmia opintojen kehittämiseen

Lähihoitajakoulutuksessa erilaiset osaamisalat, kuten kuntoutuksen osaamisala, mahdollistavat opiskelijoiden ammatillisen osaamisen syventämisen. Opiskelijoiden, opettajan ja työelämän osaajien mukaan kuntoutuksen opinnoissa keskitytään työelämässä tarvittavien tietojen ja taitojen oppimiseen. Toisaalta opettaja toi esille sen, että kuntoutuksen osaamisalassa opiskellaan esimerkiksi rentoutus- ja kivunhoitomenetelmiä, kuten hierontaa ja joitakin fysikaalisia hoitoja, mutta tavallisesti opiskelijat eivät pääse toteuttamaan näitä taitojaan työelämässä kiireen vuoksi. Toinen esimerkki ovat toimintakykytestit, jotka saattavat olla todellisessa työelämässä täysin fysioterapeutin vastuualueella. Opettajan mukaan opiskelijat ovat tietoisia tästä koulutuksen alkaessa eikä se tule yllätyksenä työharjoitteluissa tai opintojen loputtua. Tässä kohtaa ilmenee kuitenkin ristiriita opintojen tarkoituksenmukaisuudessa, kun kuntoutuksen koulutusohjelmasta saatuja valmiuksia ei voidakaan hyödyntää työelämässä ja osaaminen jää hyödyntämättä. Kyse ei ole välttämättä opintojen tarpeettomasta sisällöstä, vaan tärkeämpi kehityskohta taitaa löytyä työelämästä, jossa kuntouttavien lähihoitajien osaamista ja ammattitaitoa tulisi hyödyntää paremmin ja kehittää edelleen koulutusohjelman antamien valmiuksien pohjalta.

Myös tutkimuksissa on havaittu, että usein lähihoitaja ei työskentele valitsemansa osaamisalan suuntaisissa työtehtävissä tai hänen koulutustaan ei riittävästi hyödynnetä esimerkiksi osasto-

työssä (Henrikson 2011; Salo 2010). Tässä tutkimuksessa havainnoinnin kohteena ollut lähihoitaja ei ollut suuntautunut kuntoutukseen, mikä voi osaltaan vaikuttaa siihen, että kuntouttavan lähihoitajan ammattitaidon painotukset eivät havainnointiin aikana tulleet selkeästi esiin. Toisaalta osastolla ei työskennellyt yhtään kuntoutuksen osaamisalalta valmistunutta lähihoitajaa, vaikka sinänsä kuntoutusosastolla olisi varmasti käyttöä kyseisen osaamisalan käyneelle työntekijälle. Havainnointi paljastaa siis sen, että lähihoitajien kuntoutusosaamiselle on todellista tarvetta.

Opiskelijoiden, opettajan ja työelämän osaajien mukaan opinnot sisältävät sopivasti teoriaa ja käytäntöä, mutta opintojen kehityskohtia kysyttäessä sekä opiskelijat että opettaja kokivat, että opintoihin voisi tuoda vielä lisää käytännönläheisyyttä. Opettaja toivoisi opiskelijoille enemmän aitoja asiakaskontakteja ja työelämäyhteistyötä myös teoriaopintojen yhteyteen. Opiskelijat puhuvat puolestaan oppimisen näkökulmasta ja toivovat niin ikään enemmän käytännön kautta oppimista myös koulussa opiskeltavien jaksojen aikana. Työelämän osaajien näkökulmasta jo opintojen puitteissa voisi harjoitella enemmän työelämän kannalta tärkeitä ATK-taitoja sekä erityisesti lähihoitajan työssä tarvittavaa kirjaamistaitoa. Lisäksi toivottiin, että läpi opintojen tuotaisiin paremmin esiin, kuinka lähihoitaja voi pienillä asioilla edistää asiakkaan kuntoutumista. Näin ollen vastauksista löytyy yhteinen tarve ja tavoite työelämälähtöisyyden ja käytännön kautta oppimisen lisäämiseen koulussa toteutuviin lähihoitajan opintoihin.

Lähihoitajaopinnoissa opiskelijat suorittavat suuren osan opinnoistaan käytännön työelämässä. Työelämäyhteistyön ei kuitenkaan soisi jäävän ainoastaan yhteistyöksi harjoittelupaikkojen suhteen, vaan työelämää voitaisiin entistä enemmän ottaa mukaan kurssien suunnitteluun ja toteutukseen (Majuri 2009). Yhteistyön kehittäminen työelämän ja koulutuksen välillä tulisi olla tulevaisuuteen suuntaavaa, jotta samalla voitaisiin edistää ajanmukaisen ammattiosaamisen rakentamista (Pohjonen 2005, 13). Työelämän edustaja voisi olla esimerkiksi mukana demonstraatioissa ja antaa samalla opiskelijoille tietoa todellisista tilanteista ja erilaisista toimintatavoista. Tämä edistäisi työelämän ja koulutuksen yhdenmukaisuutta, jonka lisäksi opiskelijat saisivat toivomaansa käytännön tартtumapintaa opintoihinsa.

#### 7.1.4 Kuntouttavan lähihoitajan ammattitaidon hyödyntäminen kuntoutusosastolla

Tässä kehittämistehtävässä havainnoitiin yhden lähihoitajan työpäivää kuntoutusosastolla. Havainnoinnilla pyrittiin saamaan tietoa lähihoitajan ammatillisen osaamisen ydinalueistakuntoutusosastolla tapahtuvassa työssä. On huomioitava, että kokeneen työntekijän ammatillista osaamista on vaikea ulkopuolisen havainnoida siinä laajuudessa, kuin sitä todellisuudessa ammatillisen toiminnan taustalla piilee. Taitavan työntekijän toiminnassa voidaan Raivolan ym. (2007) mukaan havaita kahdenlaista toimintaa, joista toinen on objektivoinnissa toiminta, jossa toiminnasta voidaan vetää yleistettävissä olevia johtopäätöksiä, kuten sääntöjä ja "lakeja, ja jotka voidaan mitata esimerkiksi numeroin tai kielen avulla. Toinen toiminta on implisiittistä ja hiljaista osaamista, jossa työntekijä subjektivoi suhteensa työväliseisiin ja materiaaleihin sekä koko työprosessiin. Tätä hiljaista osaamista ei pystytä havainnoimaan, sillä osaamisen taustalla olevat aisti-toiminnot ovat kokonaisvaltaisia, eikä osaamista näin ollen pystytä osittamaan tekijän eri ominaisuuksien summaksi työsuorituksen perusteella (Raivola ym. 2007, 26).

Hoitotyö etenkin erilaisissa laitospäristöissä toteutettuna on varsin rutinoitunutta ja useilla osastoilla vallitsee omanlaisensa hoitokulttuuri ja tavat toimia, joita yksittäisen opiskelijan tai työntekijän on vaikea lähteä muuttamaan (Lehtonen 2014, 161). Lähihoitajan työn havainnoinnin kautta kävi selkeästi ilmi, että lähihoitajan päävastuu osastolla on asiakkaiden päivittäisissä toiminnoissa tukeminen ja kuntouttava työ tulevat ikään kuin sivutuotteena kuntouttavan työotteen kautta. Lähihoitajan työaika kului pääosin erilaisista hoitotoimenpiteistä, hygieniasta ja ruokailusta huolehtimiseen sekä asiakkaan tukemiseen niissä, eikä aikaa varsinaiselle erilliselle kuntouttavalle työlle jäänyt.

Kuntouttavan lähihoitajan ammattitaitovaatimuksista (ks. kuvio 1) selkeimmin havainnoinnin aikana näkyivät lähihoitajan kyky suunnitella, laatia ja arvioida yhdessä muun hoitotiimin kanssa asiakkaan kuntoutussuunnitelmaa sekä lähihoitajan ammattietiikka, oman toiminnan arviointi ja kehittäminen, asiakkaan tukeminen ja ohjaaminen sekä vuorovaikutustaidot.

Havainnoinnin kohteena ollut lähihoitaja ei ollut suuntautunut opinnoissaan kuntoutukseen, vaan sairaanhoitoon ja huolenpitoon. Vaikka kuntouttava työote huomioidaankin kaikissa lähihoitajan suuntautumisvaihtoehdoissa, voisi kuntoutuksen osaaja kuitenkin tuoda osaston toimintaan mu-

kaan lisää näkemystä toimintakyvyn edistämisestä. Tällä tavoin kuntoutusosaston fokuoituminen tulokselliseen kuntoutumiseen ja toimintakyvyn tukemiseen korostuisi. Asiakkaiden kuntoutumista voitaisiin edistää siten, että kuntouttava työote otettaisiin vieläkin enemmän osaksi päivittäisiä rutiineja ja toimia.

Tällä hetkellä työelämä ei välttämättä osaa hyödyntää riittävästi lähihoitajien monipuolista koulutusta ja eri suuntautumismahdollisuuksia (Salo 2010). Olemassa olevan osaamisen kartoittaminen ja täysipainoinen hyödyntäminen hoitotyössä olisi kuitenkin kannattavaa ja saattaisi jopa ohjata organisaation taloutta oikeaan suuntaan. Hyvä väline hoito- ja kuntoutushenkilökunnan osaamisen kartoittamiseen ja hyödyntämiseen on esimerkiksi tiimityö, jossa jokaisen tiimin jäsenen osaaminen kartoitetaan ja hyödynnetään koko työyhteisön ja asiakkaiden hyväksi (Koivukoski & Palomäki 2009, 10). Kuntoutuksen osaamisalan suorittanut lähihoitaja voisi tuoda kuntoutusosastolle uudenlaista osaamista, jota voitaisiin osaston kuntoutustehtävissä hyödyntää. Kuntouttavalla lähihoitajalla voisi olla vastuullaan asiakkaan toimintakykyä edistävän ja ylläpitävän toiminnan kehittäminen hoitajan työssä ja hänen avullaan osasto pystyisi nykyistä enemmän lisäämään kuntoutuksen osuutta asiakkaiden arjessa ja näin ollen tehostamaan asiakkaan kuntoutumista.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä työssä tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan Parkkilan ym. (2000) kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavien käsitteiden kautta. Arvioinnin kohteena ovat siis tutkimuksen uskottavuus, tulosten siirrettävyys, tutkimuksen riippuvuus sekä tulosten ja johtopäätösten vahvistettavuus (Parkkila ym. 2000, Tuomen & Sarajärven 2009, 138-139, mukaan).

Tutkimuksen uskottavuuteen liittyen aineistoa on pyritty kuvaamaan tutkimuksen kannalta riittävän tarkasti, kuitenkin niin, ettei tutkimukseen osallistuneita henkilöitä pystytä tunnistamaan. Tässä tutkimuksessa tutkittavia on suhteellisen vähän, mikä heikentää tutkimuksen uskottavuutta. Tutkittavien henkilöiden käsityksiä ja käytännön havainnointia tarkasteltaessa ja verratessa toisiinsa, pystyttiin kuitenkin löytämään paljon samoja piirteitä, mikä kuvaa sitä, että tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina. Tulosten siirrettävyyden näkökulmasta ei voida tehdä yksiselitteisiä

johtopäätöksiä tai yleistyksiä, mutta tulokset herättivät pohdintaa mahdollisista kehityskohdista ja keinoista liittyen esimerkiksi kuntouttavan lähihoitajan koulutuksen antaman osaamisen parempaan hyödyntämiseen työelämässä.

Tutkimuksen riippuvuutta arvioidessa voidaan todeta, että tutkimus on pyritty toteuttamaan tieteellisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Tutkimusaineiston keräämisessä, käsittelyssä ja analyysien toteuttamisessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä ja eettisiä periaatteita. Havainnointiosuudessa toimineella havainnoijalla on hoitoalan koulutus, mikä saattoi vaikuttaa siihen, mitä havainnoinnissa huomioitiin. Lähihoitajan työn havainnoinnin aikana havainnoitsija pyrki havainnoimaan lähihoitajan työtä ammattiosaamisen näkökulmasta, eli minkälaista osaamista lähihoitaja omassa työssään tarvitsee. Valitettavasti tämän kehittämistehtävän puitteissa ei ollut mahdollista tehdä syvällisempää työntutkimusta, sillä siihen havainnoitsijan ammattitaito ei olisi vielä riittänyt. Havainnoitsija on kuitenkin jo usean vuoden ajan työskennellyt hoitoalan tehtävissä vastaavanlaisilla työkentillä, joten havainnointi perustuu havainnoitsijan omaan näkemykseen ja kokemukseen.

Teoriaosuudessa käytettiin luotettaviksi arvioitua kirjallisuutta sekä Opetushallituksen tuottamaa materiaalia koskien lähihoitajan kuntoutuksen koulutusohjelman opetussuunnitelmaa. Kirjallisuudessa työssä lähteisiin on viitattu Terveystieteiden laitoksen kirjoitusohjeiden mukaisesti, ja työn lopusta löytyy lähdeluettelo kokonaisuudessaan. Aineiston kerääminen oli pienimuotoista, mutta sen osalta noudatettiin hyvää tutkimuskäytäntöä, eli tutkittavilta henkilöiltä kysyttiin lupa käyttää aineistoa tässä kehitystehtävässä, aineisto kerättiin nimettömänä, sitä säilytettiin ja käsiteltiin tietosuojaa sekä eettisesti kestäväää tutkimuskäytäntöä noudattaen.

Tutkimustulosten ja johtopäätösten vahvistettavuuteen liittyen tutkimusprosessia ja menetelmiä on pyritty kuvaamaan tarkasti ja tieteelliselle tutkimukselle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Kyselyistä nousseet vastaukset, havainnoinnin tulokset sekä niistä tehdyt analyysit ja yhteenvedot raportoitiin sellaisenaan, eikä niitä ole vääristelty. Raportointi pitäisi olla riittävää, jotta luki- ja pystyy seuraamaan ja arvioimaan tutkijoiden päättelyä.

### 7.3 Kehitysehdotukset ja jatkotutkimushaasteet

Tämän kehitystehtävän tarkoituksena oli selvittää ja kuvata opiskelijan ja opettajan sekä työelämän osaajan subjektiivisia käsityksiä kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmistä ominaisuuksista ja keskeisimmästä osaamisesta sekä koulutuksesta. Lisäksi tarkoituksena oli kuvata kuntoutusosastolla työskentelevän lähihoitajan työnkuvaa sekä vertailla kuntoutuksen koulutusohjelman opintojen tarkoituksenmukaisuutta suhteessa käytännön työelämään.

Tutkimustuloksista käy selkeästi ilmi se, että koulutus vastaa työelämän tarpeita, mutta lähihoitajan ammatissa toimivalta vaaditaan oman ammattitaidon ylläpitämistä sekä lähihoitajan ammattitaidon lisäksi myös muita työelämän taitoja. Lähihoitajan työpaikat ovat hyvin erilaisia ja vaativat erityyppistä osaamista työpaikasta riippuen. Todellisuudessa koulutus ei pysty aina täysin valmistamaan kaikkiin työelämässä vaadittaviin taitoihin, vaan koulutuksesta valmistuvalle lähihoitajalle jää itselleen vastuu oman ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittamisestä. Hoitoala on jatkuvan muutoksen alla ja erilaiset hoito- ja kuntoutusmenetelmät kehittyvät jatkuvasti. Näin ollen elinikäisen oppimisen periaatetta ja vaatimusta lähihoitajan ammatin kannalta tulisi korostaa jo koulutuksen aikana.

Erityisesti työelämän osaajien vastauksissa korostuivat työelämän asettamat haasteet oman ammattitaidon hyödyntämiselle. Lisäksi lähihoitajan työssä kohtaamat ristiriidat ja riittämättömyyden tunne suhteessa työhyvinvointiin korostuivat. Esimerkiksi osastotyössä hoitotyön kuormitusta lisäävät työn fyysinen raskaus, kiireen tuntu sekä työntekijän niukat vaikutusmahdollisuudet työn kehittämiseen. Jatkossa olisikin mielenkiintoista selvittää, miten lähihoitajan koulutuksessa huomioidaan työelämän haasteet sekä työhyvinvointiin vaikuttaminen?

Kuntoutukseen suuntautuneen lähihoitajan osaamista ei aina hyödynnetä hoitotyössä riittävästi. Lisäksi kuntoutuksen koulutusohjelmassa opetellaan monia sellaisia asioita, joita valmistunut lähihoitaja ei koskaan voi hyödyntää ammatissaan, vaan kyseiset tehtävät kuuluvat esimerkiksi fysioterapeuteille. Kuntouttavan lähihoitajan työkentiltä olisi mielenkiintoista kerätä tietoa siitä, missä määrin kuntouttava lähihoitaja voi osaamistaan työpaikalla hyödyntää ja minkälaisia vaihtoehtoja lähihoitajan ammattitaidon todellisella hyödyntämisellä olisi esimerkiksi vanhustenhoitossa tai kuntoutusosastoilla.

#### 7.4 Kehitystehtävän merkitys

Olimme molemmat olleet opetusharjoittelun puitteissa opettamassa lähihoitajia ammattiopistossa, ja opetusharjoittelu-kokemusten perusteella haluaisimme toimia opettajina lähihoitajakoulutuksessa myös tulevaisuudessa. Kehitystehtävämme aihe saikin alkunsa siitä, kun pohdimme, miten voisimme kehittää omaa opettajuuttamme. Kristiina ajatteli, että opetustyön kannalta olisi kiinnostavaa selvittää ja vertailla opettajan, opiskelijan ja käytännön työssä olevan alan ammattilaisen käsityksiä kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmistä valmiuksista työelämään sekä alan ydinosaamisesta. Essin idea oli laajentaa näkökulmaa siten, että kyselyjen lisäksi käytännön työtä havainnoitaisiin, ja vertailun taustalle otettaisiin opetussuunnitelma ja kuntouttavan lähihoitajan ammattitaitovaatimukset. Alusta asti ajatuksemme oli, että oman opettajuuden kehittämisen lisäksi tehtävämme antaisi koulutusorganisaatiolle mielenkiintoista tietoa ja näkökulmia kuntouttavien lähihoitajien koulutuksen kehittämiseen. Vastaavasti työpaikat saisivat mahdollisesti lisää tietoa lähihoitajien osaamisesta ja tyypillisten työtehtävien kohtaamisesta sekä ennen kaikkea ideoita siihen, kuinka hyödyntää kuntouttavan lähihoitajien osaamista paremmin kuin aiemmin.

Kehittämistehtävää oli antoisaa tehdä tiiminä, koska molemmat olivat innostuneet aiheesta. Aluksi perehdyimme kuntoutuksen osaamisalan opetussuunnitelmaan ja kuntouttavan lähihoitajan ammattitaitovaatimuksiin, mikä on eräänlainen perusta myös tulevalle opetustyöllemme. Kyselylomakkeen avoimet kysymykset olivat laajoja, mutta niiden avulla onnistuimme selvittämään vastauksia meitä askarruttaviin kysymyksiin opettajan, opiskelijoiden ja työelämän osaajien näkökulmista. Havainnointi oli puolestaan tärkeä osa työtämme, jotta saimme lähihoitajan työstä myös konkreettisia käytännön esimerkkejä, eivätkä työtehtävät jääneet arvailun varaan. Tulosten aukikirjoittaminen ja analyysin tekeminen olivat mielenkiintoisia työvaiheita ja herättivät paljon pohdintaa kuntouttavan lähihoitajan koulutuksen ja työelämän kohtaamisesta.

Saimme hyviä näkökulmia tulevaisuuden opetustyöhömme. Kuten tuloksissamme tuli esille, olisi hyödyllistä, jos yhteistyötä voitaisiin tehdä entistä tiiviimmin kuntouttavien lähihoitajien koulutuksen ja työpaikkojen välillä. Tämän kehitystehtävän myötä ymmärsimme, että hyöty ei ole ainoastaan opetukselle vaan myös työelämälle, jotta työpaikoille saataisiin parempi käsitys kuntouttavien lähihoitajien ammattitaidosta ja osaamisesta, joiden hyödyntäminen on syystä tai toi-

sesta usein puutteellista. Kuntouttavien lähihoitajien osaamisen parempi tiedostaminen avaisi uusia mahdollisuuksia työyhteisöissä. Toisaalta on tärkeää, että kuntouttavien lähihoitajien ammatilliselle kehitymiselle luodaan jatkumo koulutuksen jälkeen työelämässä, jolloin kuntouttavilla lähihoitajilla olisi mahdollisuus kehittää omaa osaamistaan monipuolisesti kuntoutuksen koulutusohjelmassa opittujen taitojen pohjalta. Kokemuksemme perusteella työn havainnointiosuus osoitti sen, että työelämäyhteistyö avartaa myös lähihoitajien opettajan näkemystä tarkoituksenmukaisesta opetuksesta. Koska kuntouttava lähihoitaja voi työllistyä hyvin monenlaisiin työpaikkoihin, olisi tärkeää, että opettaja oppii tuntemaan opiskelijoiden tulevan työn vaatimuksia yhä paremmin. Monipuolisen työelämäyhteistyön kautta opettajakin voi oppia, pysyä ajan tasalla työelämässä tapahtuvista muutoksista ja saada näkökulmia opetuksen kehittämiseen.

## LÄHTEET

- Ahola, S. & Anttila, A. 2013. Ammatillisen koulutuksen ja tutkintojärjestelmän kehittäminen. Tilannekatsaus maaliskuu 2013. Opetushallituksen muistiot 2013:2.
- Hakala, R., Tahvanainen, S., Ikonen, T., & Siro, A. 2011. 10. OSAAVA LÄHIHOITAJA 2020. Teoksessa: Torniainen, I., Mahlamäki-Kultanen, S., Nokelainen, P & Ilsley, P. (toim.) Innovations for Competence Management. Conference proceedings. Series C Articles, reports and other current publications, part 84. Lahden Ammattikorkeakoulu.
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Helakorpi, S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu No 4/2009. (Viitattu: 11.3.2015) <http://www.osaaja.net>.
- Henrikson, L. 2011. Lähihoitaja - joustavaa työvoimaa sosiaali- ja terveysalalle. Teoksessa: Laiho, A. & Ruoholinna, T. 2011. (toim.) Terveysalan ammatit ja koulutus. Tallinna: Gaudeamus, 107-128.



- Kauppi, I., Kähtävä, S., Lipasti, K., Niemi, T., Tamminen, E. & Vaaramo, P. Hoitoa ja huolenpitoa ammattitaidolla. Helsinki: Edita.
- Koivukoski, S. & Palomäki, U. 2009. Hoitotyön tiimikirja. Sipoo: Suomen sairaanhoitajaliitto ry.
- Lauri, S. 2007. Hoitotyön ydinosaaminen ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, P. 2014. Koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyö sosiaali- ja terveysalalla. Tapaustutkimukseen pohjautuva substantiivinen teoria. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.
- Majuri, M. 2009. Työssäoppiminen. Teoksessa: Helander, J. (toim.) 2009. Ammatillisen opettajan käsikirja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009 , 89-104.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Mezirow, J. ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Miktor, 17–37.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Nurminen, R. & Pennanen, S. 2007. Osaamisen hallinta-työelämän ja koulutuksen yhteinen haaste. Teoksessa: Laitinen, A., Nurminen, R. & Soininen, L. (toim.). Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80.
- Opetushallitus 2010. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Kuntoutuksen koulutusohjelma/osaamisala. Opetushallituksen määräys 17/011/2010. Viitattu 15.2.2015.  
[http://www.oph.fi/download/124811\\_SoTe.pdf](http://www.oph.fi/download/124811_SoTe.pdf).

Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Keuruu: PS-kustannus.

PSK Aikuisopisto. Aikuisten näyttötutkintojen työelämän arvioitsijan verkkokoulutusmateriaali. (Viitattu 16.2.2015) [http://homer.psk.fi/arvko/public\\_html/index.php?page=30](http://homer.psk.fi/arvko/public_html/index.php?page=30).

Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 26.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.(Viitattu 16.2.2015) <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.

Salo, T.2010. Kuntoutuksen koulutusohjelman suorittanut lähihoitaja: Kohtaavatko koulutuksen antamat valmiudet ja työelämän mahdollisuudet. pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Tamminen-Peter L. 2007. Ergonomiaopetuksen kehittäminen sosiaali- ja terveydenhoitoalan oppilaitoksissa. Helsinki. Työterveyslaitos. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä. 2007:22. Loppuraportti

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5.uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Valkeavaara,T. 1999.Ongelmienkauttako asiantuntijaksi?. Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, p. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 102–124.

Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A., Eteläpelto, K., Collin & J., Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 156–176.

## LIITE 1

1. Mitkä ovat mielestäsi kuntouttavan lähihoitajan tärkeimmät ominaisuudet ja keskeisin osaaminen?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Opitaanko kuntouttavan lähihoitajan opinnoissa niitä tietoja ja taitoja, joita työelämässä tarvitaan? Sisältävätkö opinnot mielestäni sopivasti teoriaa ja käytäntöä?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Mitkä ovat lähihoitaja-koulutuksen antamat tärkeimmät valmiudet (koko koulutuksen aikana opitut tietotaidot), joita tarvitaan työelämässä?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Miten lähihoitajan opintoja voisi mielestäsi kehittää, jotta koulutus tukisi entistä paremmin työelämässä tarvittavan osaamisen kehittymistä?

---

---

---

---

---

## LIITE 2

Hei!

Tässä muutama kysymys koskien työtäsi. Hyödynnän vastauksiasi opettajaopintojeni kehittämistehtävässä, jossa selvitän lähihoitajan käytännön työtä ja ammatillista osaamista kuntoutusosastolla sekä mahdollisia koulutustarpeita. Vastauksesi käsitellään anonyymisti, myöskään työpaikkasi ei tule ilmi valmiissa työssäni.

1. Miten kuvailisit työtäsi kuntoutusosastolla?
2. Onko työnkuvasi muuttunut verrattuna aikaisempaan osastotyöhön, jossa pääpaino oli sotainvalidien hoito- ja kuntoutustyössä? Jos on, niin miten kuvailisit muutosta?
3. Koetko tarvitsevasi lisää koulutusta nykyisten työtehtävien toteuttamiseen?  
Minkälaista lisäkoulutusta toivoisit saavasi ja miksi?

## ***12. KOULUTUSTARVEKYSELY HELSINGIN KAUPUNGIN FYSIOTERAPEUTILLE KEUHKOAHTAUMATAUTIA SAIRASTAVIEN ASIAKKAIDEN FYSIOTERAPIASTA***

***Piritta Rantanen***

### **JOHDANTO**

Muuttuva työelämä haastaa työntekijät jatkuvaan oman ammatillisen identiteetin uudistamiseen, ammatillisten tietojen ja taitojen päivittämiseen sekä yhteistyöhön yli perinteisten ammatti- ja organisaatorajojen (Vähäsantanen ym. 2014). Hoitokäytäntöjen, lääketieteen ja teknologian jatkuva kehittyminen tarkoittaa myös terveydenhuollon henkilöstön työn ja työnkuvien jatkuvaa kehittymistä. Koko henkilöstön osaamisen hyödyntäminen terveydenhuollon palveluiden tuotannossa voi joskus tarkoittaa myös tehtävien uudelleen jakamista ja yhteistoiminnallisempaa organisaatiota (Parikka 2008, 3). Tällaisissa muutostilanteissa työntekijän on työstettävä käsitteisiään itsestä ammatillisena toimijana: kuka olen, mihin kuulun, mitä tavoittelen työlläni ja millaisiin arvoihin sitoudun. Muutosten onnistunut läpivienti organisaatioissa edellyttääkin, että työntekijöillä on mahdollisuus työstää työidentiteettiään. Lisäksi työntekijöillä tulee olla mahdollisuuksia vaikuttaa oman työyhteisönsä kehittämiseen ja osallistua työyhteisön toimintaan sekä myös päätöksentekoon. Työntekijöiden, työyhteisöjen ja hallinnon eri osien välillä tulisi vallita dialoginen vuorovaikutus. Kun työntekijät osallistuvat organisaation strategian laadintaan, he sitoutuvat samalla yhteisen strategian tavoitteisiin (Eteläpelto ym. 2014).

Myös fysioterapeuttien ammatillinen rooli on myllerryksissä (French & Dowds 2008). Fysioterapeuteilta vaaditaan työnsä perusteeksi tieteellistä tutkimusnäyttöä ja tämä on voinut saada fysioterapeutteja epävarmoiksi omasta ammatillisesta identiteetistään ja roolistaan. Epätietoisuus oman työn vaikuttavuudesta on saattanut saada monet fysioterapeutit pohtimaan, onko minun työlläni oikeasti merkitystä (Smith ym. 2000)? Lisäksi asiakkaiden elämäntilanne ja toimintakyky tulisi huomioida kokonaisvaltaisesti fysioterapiaa suunniteltaessa ja toteutettaessa (ICF-luokitus 2004), joten fysioterapiaa ei voida ajatella enää pelkästään fyysisen toimintakyvyn

ylläpitämisenä ja edistämisenä - ainakin tulee tiedostaa, että fyysiseen toimintakykyyn vaikuttaa asiakkaan koko elämäntilanne (ICF 2004; Bäckmand 2010). Fysioterapeuteilla on lisäksi myös mahdollisuus laajentaa perinteistä toimenkuvaansa sekä erikoistua ja tätä usein vaaditaankin työelämässä (French & Dowds 2008).

Terveydenhuollon uudistusten tuomat haasteet ja uudet vaatimukset ratkaistaan jatkuvalla ammatillisella kehitymisellä ja täydennyskoulutuksella (Parikka 2008, 3). Täydennyskoulutus ja oman ammattitaidon ylläpitäminen on lain mukaan pakollista terveydenhuoltohenkilöstölle (Laki terveydenhuollon henkilöstöstä 559/1994, 1§, 15§), ja siitä on laadittu myös suositus (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2004). Fysioterapeuteille on laadittu myös oma täydennyskoulutussuositus ammatillisen kehittymisen tueksi (Suomen fysioterapeutit 2004). Fysioterapeutit ovat usein usein motivoituneita jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen (Gunn & Goding 2009), mutta täydennyskoulutuksen tulokset eivät välttämättä näy potilastyön tuloksissa (Chipchase ym. 2012). Tähän saattaa olla syynä pirstaleiset yksittäiset koulutukset, joista opittu tieto ei siirry varsinaiseen työtoimintaan. Toisaalta täydennyskoulutuksen sisältönä voi olla myös sellaisia terapiamenetelmiä, joiden vaikutuksista ei ole tieteellistä tutkimusnäyttöä (Chipchase ym. 2012). Lisäksi yksilön oppimat asiat eivät välttämättä näy työyhteisön kehittymisenä tai yhteisö luosteita yksilön oppimiselle. Onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaisia kehittämisen ja oppimismahdollisuuksia työympäristö sekä organisaatiokulttuuri luo. Henkilöstöllä tulisi olla aikaa oppimiensa asioiden työstämiseen ja oman toimintansa reflektointiin (Billett 2013).

Oman ammatillisen roolin selkeytyminen on tärkeää, jotta henkilö kokee subjektiivista eli toteuttaa omaa minuuttiaan työn avulla ja tietää mihin ryhmään hän kuuluu (Mahlakaarto 2010, 23-25, 64-65) sekä oppii näkemään oman työnsä merkityksellisyyden (Mahlakaarto 2014). Fysioterapeutin keskeinen ammatillinen rooli on perinteisesti ollut fyysisen toimintakyvyn ylläpitäminen ja edistäminen (Opetusministeriö 2006). Silti fysioterapeutinkin tulisi nähdä asioita laajemmin, jotta hän huomaa asioita, jotka voivat vaikuttaa asiakkaan kuntoutumiseen (ICF-luokitus 2004). Varsinkin keuhkosairauksien kohdalla hoitoa ja kuntoutusta on joskus vaikea erottaa toisistaan (Kinnula & Kallanranta 2005). Täydennyskoulutuksessa ja henkilöstön kehittämisessä haasteena onkin se, että työntekijöiden ydinosaamista eli spesifistä osaamista ja

toisaalta laaja-alaista näkemystä tulee kehittää ja ylläpitää yhtäaikaaisesti (Parikka 2008, 3). Yksilöiden ja yhteisön tulee olla tietoisia omassa työyhteisössä ja organisaatiossa olevasta osaamisesta, jotta he pystyvät hyödyntämään muiden asiantuntemusta (Kivinen 2008, 203). Terveystuon organisaation sisällä tulisi olla yhteistyöhön ja yhteistoiminnallisuuteen parempi mahdollisuus (Kivinen 2008, 198-201). Perinteisten ammatillisen roolien ylittyessä ammattilaisten tulisi toisaalta myös osata ohjata silloin eteenpäin, kun omat taidot eivät enää riitä (Isoherranen 2012, 109–111).

Fysioterapian roolia ei ole yleensä mainittu keuhkohtaumataudin hoitopoluissa (Kämäräinen & Kontula 2010), vaikka Käypä hoito -suosituksen mukaan liikunta on keskeinen osa keuhkohtaumataudin hoitoa ja fyysinen inaktiivisuus on myös huomoman ennusteen riskitekijä (Harju ym. 2014). Vankka evidenssi osoittaa, että kuntoutuksella voidaan vähentää keuhkohtaumataudin oireita sekä pienentää sairaalahoidon sekä kuoleman riskiä. Uudistettu keuhkohtaumataudin Käypä hoito -suositus suosittaakin liikuntaa kaikille keuhkohtaumatautia sairastaville, koska näyttö liikunnan ja fyysisen kuntoutuksen hyödyistä on niin vahva (Harju ym. 2014). Terveystuon strategioissa painotetaan myös ennaltaehkäisyn merkitystä (Sosiaali- ja terveystuon strategiasuunnitelma 2014, Kaste-ohjelma 2012) ja tämän sama näkökulma koskee hengityssairauksia (Bäckmand 2010). Fysioterapeuttien täydennyskoulutustarpeista tarvitaan kuitenkin tutkimustietoa, jotta voidaan selkiyttää ja kehittää fysioterapian roolia terveyden edistämisen kentässä (Eloranta & Kangasniemi 2015). Keuhkohtaumataudin ennaltaehkäisy sekä sairauden kustannuksien vähentäminen olisi merkittävää kansantaloudellisesti ja kuntoutuksella on todettu kustannusvaikuttavuuksia sekä Suomessa että kansainvälisissä tehdyissä tutkimuksissa (Viita ym. 2014, Griffiths ym. 2001). Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että keuhkohtaumataudin hoitoon ja kuntoutukseen panostettaisiin vahvasti perusterveydenhuollon tasolla.

Meilahden sairaalan keuhkosairauksien poliklinikalla oli käynnissä COPD-potilasohjauksen ja kuntoutus- sekä hoitoketjun kehittämisprojektissa viimeisen muutaman vuoden ajan. Projektin yksi tavoitteista oli yhteistyön käynnistäminen perusterveydenhuollon kanssa, jotta keuhkohtaumatautia sairastavia voitaisiin saada enemmän kuntoutus- ja fysioterapiapalveluiden piiriin. Lopulta yhteistyö käynnistyi niin, että erikoissairaanhoidon lääkäri voi lähettää

keuhkohtaumatautia sairastavia asiakkaita suoraan Helsingin kaupungin fysioterapian yksiköihin. Helsingin kaupungin fysioterapian ylihoitaja Tuija Arvon mukaan keuhkohtaumatautia sairastavia ei ole tätä ennen juuri ohjautunut fysioterapeuttien vastaanotoille, sillä perusterveydenhuollon lääkärit eivät ole lähettäneet näitä asiakkaita fysioterapiaan. Tämän myötä heräsi tarve tehdä koulutustervekysely Helsingin kaupungin fysioterapeuteille keuhkohtaumatautia sairastavien fysioterapiasta. Koulutustarvekyselyllä saadaan tietoa isonkin organisaation henkilöstön koulutus- ja kehitystarpeista (Hytönen 2007) ja kyselyn tulosten pohjalta voidaan suunnitella sopivia täydennyskoulutuksia (Harra ym. 2011, 12–13, 51–66).

Koulutustarvekyselyn avulla on tarkoitus selvittää fysioterapeuttien tämän hetkisen osaamisen taso sekä arvioida heidän teoretiedon ja käytännön osaamisen koulutustarpeitansa. Fysioterapeuttien on pyydetty myös arvioivan näkemyksiään keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden kuntoutuksesta ja hoidosta sekä heidän omasta ammatillisesta roolistaan näiden asiakkaiden fysioterapiassa. Lisäksi kyselyllä selvitetään miten paljon ja kenen kanssa fysioterapeutit tekevät yhteistyötä omassa työyksikössään ja kokevatko he yhteistyön riittäväksi omassa työyhteisössään sekä perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon välillä. Fysioterapeuteille ollaan järjestämässä täydennyskoulutusta keuhkohtaumatautista jo tänä keväänä sekä ensi syksynä. Koulutustarvekyselyn avulla osallistujien toiveet ja odotukset voidaan ottaa koulutuksen suunnittelussa huomioon.

Koska oppiminen on aina sidoksissa kulttuuriin ja yhteisön arvoihin, myös työssä oppimista ja kehittymistä tulee tarkastella monikerroksellisena prosessina. Oppimista tapahtuu yksilön, yhteisön ja organisaation tasolla ja nämä kaikki tasot vaikuttavat toisiinsa (Wenger 1999, 7-10, 47). Organisaation kulttuuri myös vaikuttaa siihen, millaista tietoa ja oppimista arvostetaan (Wenger 1999, 7-10, 47, Hakkarainen 2000). Tämän vuoksi lähestymistapana tässä kehittämishankkeessa on se, miten yhteisöllinen oppiminen voi tukea ammatillista kehittymistä.

Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena on siis arvioida Helsingin kaupungin fysioterapeuttien koulutuksen tarvetta keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden fysioterapiasta kyselyn perusteella. Lisäksi pohdin kirjallisuuden avulla, millainen täydennyskoulutus olisi parasta



fysioterapeuttien ammatillisen kehittymisen tueksi ja koko terveydenhuollon organisaation kehittämiseksi. Kirjallisuudesta nousseen viitekehyksen voisi tiivistää näin: Työelämään kaivataan sellaisia kehittämisen malleja, jotka tukevat samanaikaisesti yksilön työssä oppimista, voimaantumista, toimijuutta ja ammatillisen identiteetin uudistumista sekä organisaation kehittymistä ja uudistumista (Eteläpelto ym. 2014, 20-22). Olen yrittänyt huomioida kaikki nämä tekijät pohtiessani hyvän täydennyskoulutuksen järjestämistä ja fysioterapeuttien ammatillista kehittymistä.

## **2 KESKEISET KÄSITTEET**

Kehittämishankkeen keskeisiä käsitteitä ovat fysioterapia, keuhkohtaumatauti, terveyden edistäminen, ammatillinen kehittyminen, terveydenhuoltohenkilöstön lakisääteinen täydennyskoulutus, terveydenhuollon ammatilliset roolit, ammatillinen identiteetti, organisaation kehittäminen, sosiaalisen oppimisen teoria, jaettu asiantuntijuus.

## **3 AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA TYÖSSÄ OPPIMINEN**

### **3.1 Ammatillinen kehittyminen**

Kasvavat tuottavuus- ja tehokkuusvaatimukset sekä kilpailusta syntyvät taloudelliset paineet haastavat työorganisaatioita jatkuvaan toimintansa ja henkilöstönsä kehittämiseen. Työntekijöiltä edellytetään jatkuvaa ammatillista kehittymistä, työssä oppimista sekä ammatillisen identiteetin muokkaamista (Eteläpelto ym. 2014). Ammattitaitovaatimukset muuttuvat nopeasti, mikä edellyttää työntekijöiltä sopeutumista vaatimukseen sekä oman osaamisensa päivittämistä, lisäksi ammattien väliset osaamisvaatimukset ja rajat hälvenevät jatkuvasti (Collin 2007). Pirstaleinen ja muuttuva yhteiskunta tarvitsee työntekijöitä, joilla on valmius jatkuvaan itsensä ja ajattelunsa kehittämiseen. Henkilökohtainen kasvu, luovuus ja omakohtainen ammatillinen kehittyminen ovat tärkeitä avaintekijöitä joilla työntekijä pärjää, kun työelämän rakenne ja vaatimukset

muuttuvat jatkuvasti. Työntekijöiltä vaaditaan myös entistä enemmän vastuun ottamista omasta työstään, jolloin vaaditaan myös oman työn käsitteellistämistä ja itseohjautuvuutta. Kyky reflektiiviseen ajatteluun ja oppimiseen on osa ammattitaitoa ja pätevyyttä. Ammatillinen kehittyminen vaatii oman käyttöteorian jatkuvaa arviointia ja päivittämistä (Ojanen 2000, 35-37, 82-83).

Fysioterapeutit ovat yleensä hyvin motivoituneita jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Motivoivia tekijöitä ovat oma rooli terveydenhuollon ammattilaisena sekä halu palvella asiakkaita mahdollisimman hyvin. Fysioterapeuteilla voi olla kuitenkin heikko kyky reflektoida omaa toimintaansa sekä ylläpitää portfoliota osaamisestaan. Täydennyskoulutus voi muuttaa fysioterapeutin toimintaa sekä lisäämällä osaamista että parantamalla itseluottamusta. Nämä molemmat tekijät vaikuttavat yhdessä siihen, että vuorovaikutus terapiatilanteissa paranee, kun fysioterapeutin kokemusta täydentää tieteellinen tieto sekä kyky reflektoida omaa toimintaa (Gunn & Goding 2009).

### 3.2 Ammatillinen identiteetti ja ammatilliset roolit

Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan yksilön käsitystä itsestä ammatillisena toimijana: se millaiseksi henkilö kokee itsensä suhteessa työhön nykyhetkellä ja millaiseksi toimijaksi hän haluaa kehittyä. Ammatilliseen identiteettiin kuuluu myös ajatukset siitä, mitä ihminen pitää tärkeänä, miten sitoutunut työhönsä on ja mihin ryhmään kokee kuuluvansa. Myös uskomukset, tunteet ja arvot vaikuttavat ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Ammatilliseen identiteettiin vaikuttaa lisäksi koko ihmisen elämänhistoria ja kokemukset. Yksilön identiteetti on kuitenkin jatkuvassa muutoksessa: se rakentuu ja muokkaantuu aina uudelleen jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Uudet kokemukset, tilanteet ja ihmiset muokkaavat minuutta (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Identiteettiä ja minuutta koskevat prosessit ovat tärkeitä ammatillisen kasvun ja identiteetin kehittämisessä (Ropo & Gustafsson 2006).

Nykyisin työelämässä myös oletetaan, että ammatti-identiteetit rakentuvat entistä yksilöllisemmiksi yksilöiden jatkuvan ammatillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen varaan

(Eteläpelto 2007). Jatkuva muutos työelämässä vaatii myös oman ammatti-identiteetin määrittelyä yhä uudelleen ja sen pohtimista kuka olen ja mihin kuulun. Ammatillinen identiteetti tulee yleensä siis silloin tarkastelun alle, kun siitä ja työelämän jatkuvuudesta on epävarmuutta. Globalisoituminen, yhteiskunnan pirstaleisuus, markkinoiden epävakaus ja yksilöllisyyden korostuminen ovat myös vaikuttaneet siihen, että yksilön valintojen ja oman identiteetin rakentaminen korostuu. Samalla identiteetin rakentamisesta on tullut haasteellista, ihminen ei ole enää automaattisesti jonkun tietyn sosiaaliluokan tai ammattikunnan jäsen. Identiteetti rakentuu käytäntöyhteisöissä: yhteisöllä ja kulttuurilla eli käytännön ympäröivällä elämällä, toiminnalla ja sosiaalisuudella on suuri vaikutus ihmisen identiteetin rakentumiseen. Oppiminen yhteisöjen sisällä auttaa luomaan uudenlaisia merkityksiä ja muokkaamaan käsitystä itsestä (Eteläpelto 2007).

Nykyään on pohdittu myös sitä, onko vahvasta ammatti-identiteetistä enemmän haittaa, kun työelämän vaatimuksena on ylittää ammattien raja-arvoja ja tehdä moniammatillista yhteistyötä. Yksilön käsitykset itsestä työntekijänä ja ammatillisena ovat kuitenkin osoittautuneet entistä tärkeämmiksi. Työelämä on muuttunut yrittäjämäisemmäksi, jolloin tarvitaan vahvaa tuntemusta ja tietämystä omalta alueeltaan. Oman osaamisen markkinoiminen ja näkyväksi tekeminen edellyttävät tietoisuutta ammatti-identiteetistä. Ammatti-identiteetin rakentamisesta onkin tullut koko työuran kestävä prosessi. Usein on myös mahdotonta rakentaa ammatti-identiteettiä pelkästään yhden ammattikuvan varaan (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Muutokset työelämässä horjuttavat myös yksilön ammatillista identiteettiä eli omaa käsitystä itsestä ammatillisena, varsinkin silloin kun yksilö kokee, että se mitä hän tekee, ei tunnu enää sopivalta. Muutostilanteissa ei usein tueta työntekijän voimavaraistumista ja identiteettityötä, eikä kaikilla työntekijöillä ole voimavaroja vaikuttaa omaan ammatilliseen identiteettiin. Päin vastoin, muutostilanteissa usein kävellään työntekijöiden yli ja vain ilmoitetaan muutoksista, jotka voivat muuttaa ammatillista identiteettiä ja työrooleja (Vähäsantanen ym. 2014).

Sosiaali- ja terveysalan organisaatioissa tietty asiantuntijuus on pitkään merkinnyt aina tiettyä pysyvää roolia. Ammatilliset roolit on omaksuttu koulutuksen ja organisaatiokulttuuriin sosiaalistumisen myötä. Perinteisten ammatillisten roolien uudelleen neuvottelu ja muuttaminen

on osoittautunut suureksi haasteeksi terveydenhuollon kehittämistyössä. Ammatillisten roolien rajojen ylityksestä syntyy herkästi ristiriitoja, jollei ammattilaisten rooleista ja niiden mahdollisista ylityksistä ole yhteisesti sovittu. Jos yhteistä ymmärrystä roolirajojen ylityksistä ei ole, syntyy helposti väärinymmärryksiä ja ikäviä tulkintoja esimerkiksi toisen tehtäviin sotkeutumisesta tai jopa ylitse kävelemisestä. Rajojen ylittämiseen tarvitaankin työyhteisön keskinäisiä sopimuksia ja luottamusta eli usein pitkään yhdessä toiminutta tiimiä. Moniammatillisessa yhteistyössä roolien tulisi kuitenkin olla joustavia, sillä niin saadaan käyttöön kaikkien tiimin jäsenten resurssit yli perinteisten ammatillisten roolirajojen. Lisäksi työtaakkaa voidaan tarvittaessa jakaa ja tunne toiminnan yhteisvastuullisuudesta kasvaa. Oman osaamisen rajojen tunteminen on kuitenkin tärkeää, sillä roolin ylittämisen myötä virheiden riski voi suurentua (Isoherranen 2012, 101–102, 109–112).

### 3.3 Fysioterapeuttien ammatillinen identiteetti ja ammatillinen rooli

Fysioterapeutin ammatilliseen rooliin kuuluu Opetusministeriön mukaan (2006) selvittää asiakkaan liikkumista ja toimintaa sekä niitä uhkaavia tai haittaavia tekijöitä asiakkaan toimintaympäristöissä. Fysioterapian tavoitteena on yhdessä asiakkaan kanssa saavuttaa hänelle optimaalinen toimintakyky, erityisesti liikkumiskyky huomioiden asiakkaan voimavarat ja eri palvelujärjestelmien tarjoamat mahdollisuudet. Asiakasta aktivoidaan myös ottamaan itse vastuuta omasta terveydestään ja sen edistämisestä. Fysioterapeutti ohjaa ja kannustaa asiakasta liikunnallisiin ja muihin terveyttä edistäviin elämäntapoihin. Fysioterapeutin toiminnan taustalla tulisi olla tieteelliseen näyttöön perustuva tieto ja fysioterapeutin tulisi vaikuttaa oman työnsä jatkuvaan kehittämiseen. Fysioterapeutti vastaa itsenäisesti työnsä suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, mutta tekee yhteistyötä asiakasta hoitavan lääkärin ja moniammatillisen työryhmän kanssa (Opetusministeriö 2006).

Fysioterapeutin ammatillinen rooli siis keskittyy liikkumiskyvyn ylläpitämiseen ja edistämiseen, mutta fysioterapeutin tulee huomioida myös terveyden edistämisen näkökulma sekä tietää palvelujärjestelmän mahdollisuuksista niin, että hän osaa ohjata asiakasta eri palveluiden piiriin. Fysioterapeutin toimenkuva on myös laajentunut, sillä myös kuntoutus käsitetään laaja-alaisesti ja kuntouttavassa toiminnassa tulisi huomioida fyysisen toimintakyvyn lisäksi asiakkaan

psykykinen toimintakyky sekä osallistumisen ja ympäristön mahdollisuudet (ICF-luokitus 2004). Kuntoutuksen laaja-alaisuuden vuoksi eri terveydenhuollon ammattilaisten, kuten fysioterapeutin ja toimintaterapeutin ammatilliset roolit, voivat sekoittua. Smith ym. (2000) arvioivat, että ammatilliset roolit tulevat menemään tulevaisuudessa entistä enemmän päällekkäin, kun fysioterapeuttien rooli on muuttunut myös kokonaisvaltaisemman hoidon ja tuen antamiseen. Smith ym. (2000) ehdottavat, että fysioterapeutin ja toimintaterapeutin peruskoulutus tulisi yhdistää ja antaa kaksoisnimike, esimerkiksi ”kuntoutusterapeutti” (rehabilitation therapist) kouluttautuneille.

Isoherrasen tutkimuksen mukaan fysioterapeuttien rooli koetaan keskeiseksi varsinkin silloin, kun potilas tulisi saada pian kotiutuskuntoon sairaalan osastohoidosta. Fysioterapeutit ovat yleensä valmiita jakamaan asiantuntijuusosaamistaan myös yli roolirajojen ja toimimaan aktiivisina moniammatillisen tiimin tiedon ja osaamisen jakajina. Muiden neuvominen ja opastaminen ei kuitenkaan ole aina helppoa: fysioterapian näkökulmasta hyvään toimintaan opastaminen, eli esimerkiksi kuntouttavaan hoitotyön toteuttamiseen, voi herättää ristiriitaa työyhteisön sisällä. Toisaalta fysioterapeuttien osaamista ja neuvomista myös arvostetaan ja sitä osataan hyödyntää työyhteisön sisällä (Isoherranen 2012, 107–108).

### 3.4 Fysioterapeutin rooli ennaltaehkäisevässä keuhkosairauksien hoito- ja kuntoutustyössä

Fysioterapeutit kuuluvat terveydenhuollon ammattihenkilökuntaan ja yksi heidän tehtävistään on vaikuttaa ammattilaisina ennaltaehkäisevästi sairauksien syntymiseen. Hengityselimistön terveyden edistämiseen kuuluu varhaisen puuttumisen ja hoidon strategia, jonka mukaan sairauden pahenemista tulisi estää jo hengityselinsairausdiagnoosin saaneilla. Myös korkean riskin asiakkaita olisi hyvä tunnistaa ja ennaltaehkäistä näin sairauksien kehittymistä, esimerkiksi puuttamalla tupakointiin, varsinkin jos asiakkaalla on korkea riski sairastua keuhkohtaumatautiin. Elintavoilla on suuri merkitys kansantautien ehkäisyssä ja siksi elintapoihin liittyvä neuvonta on tärkeää hoitoprosessin kaikissa vaiheissa (Bäckmand 2010). Erityisesti tupakoimattomuuden tukeminen on keskeinen osa hengityssairauksien kuntoutusta. Varsinaiseen kuntoutustoimintaan tarvitaan kuitenkin moniammatillinen asiantuntijaryhmä eikä

kaikilla asiakkailla ole mahdollista saada hengityskuntoutusta (Puolanne 2010). Uusien preventiivisten hoitomallien kehittäminen perusterveydenhuollossa olisikin tärkeää, jotta pystyttäisiin edistämään väestötasolla terveyttä ja puuttumaan jo varhaisessa vaiheessa riskitekijöihin (Bäckmand 2010).

Terveyden edistämisen näkökulma on kuitenkin ollut fysioterapeutin työssä vähäinen ja usein se on painottunut fyysisen aktiivisuuden edistämiseen. Fysioterapiaan on usein päässyt vasta siinä vaiheessa, kun jokin sairaus on todettu. Tämä on johtanut fysioterapian sairauskeskeisyyteen ja korostanut terapian jälkihoidollista luonnetta. Sairausperusteisuus on pikku hiljaa muuttumassa terveyslähtöisyyteen ja sairauksien riskitekijöiden tunnistamiseen ja ehkäisemiseen. Terveyden edistämiseksi on tärkeää yhdistää eri tieteenalojen terveyden edistämisen näkemyksiä sekä voimavaroja. Olisi tärkeää, että yhteistyölle ollaan avoimia ja kehitetään myös moniammatillista yhteistyötä. Perinteisen fysioterapeutin työn rinnalle voitaisiin myös kehittää ennaltaehkäisyä korostavia toimintatapoja. Fysioterapeuttien olisi myös tärkeää tunnistaa ennaltaehkäisevän työn mahdollisuudet omassa työssään (Eloranta & Kangasniemi 2015).

## **4 TERVEYDENHUOLTOHENKILÖSTÖN LAKISÄÄTEINEN TÄYDENNYSKOULUTUS**

### **4.1 Lakisääteinen täydenniskoulutus**

Terveydenhuollon ammattilaisilla on lakisääteinen velvollisuus ylläpitää ja kehittää ammattitaitoaan (Laki terveydenhuollon henkilöstöstä 559/1994, 1§, 15§). Laissa on lisäksi säädetty, että työnantajalla on velvollisuus luoda edellytyksiä sille, että työntekijä voi osallistua tarvittavaan täydenniskoulutukseen (Laki terveydenhuollon henkilöstöstä 559/1994, 18§). Hyvä osaaminen on myös eettinen kysymys: terveydenhuollon ammattilaisten tulee toimia hyväksytyjen toimintatapojen mukaisesti (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004). Täydenniskoulutuksella tarkoitetaan ”...väestön terveystarpeisiin ja muuttuviin hoitokäytäntöihin pohjautuvaa sekä terveydenhuollon henkilöstön täydenniskoulutustarpeen

*arviointiin perustuvaa suunnitelmallista koulutusta. Sen tarkoituksena on lisätä ja ylläpitää työntekijän ammattitaitoa ja osaamista sekä tukea terveydenhuollon toimintayksiköiden toimintaa ja sen kehittämistä terveyden edistämisessä sekä sairauksien ehkäisyssä ja hoidossa” (Asetus terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 1194/2003, 1§).*

Täydennyskoulutuksen määrä on riippuvainen työntekijän peruskoulutuksesta, toimenkuvasta ja sen muutoksista, työn vaativuudesta ja ammatillisista kehittymistarpeista (Asetus terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 1194/2003, 3§). Täydennyskoulutus voi olla lyhyt- tai pitkäkestoista koulutusta ja sen tarkoituksena on ylläpitää, ajantasaistaa ja lisätä työntekijän osaamista. Täydennyskoulutus tulisi suunnitella yhdessä osallistujien kanssa ja suunnitelmissa tulisi huomioida koko organisaation, terveydenhuollon järjestelmän sekä myös asiakkaiden tarpeet. Koulutustarpeiden kartoitukseen tulisi käyttää systemaattista arviointia. Täydennyskoulutuksessa tulisi käyttää monipuolisia ja vaikuttavia opetusmenetelmiä sekä myös verkko- ja etäopetusta. Arviointiin tulisi liittää myös itsearviointin menetelmiä ja osallistujien tulisi tietää tavoitteet etukäteen ja mielellään asettaa tavoitteet omalle oppimiselleen. Koulutustoiminta tähtää myös toiminnan muutokseen ja kehittämiseen eli koulutus on samalla myös laadunhallintaa. Terveydenhuollon ammattihenkilöiden koulutusta olisi hyvä järjestää perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon alueellisena yhteistyönä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004).

Ammatillisen osaamisen kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä ovat ihmisten eli asiakkaiden lisääntyneet vaatimukset sekä työelämään ja toimintaympäristöön liittyvät muutokset. Täydennyskoulutuksen merkitys on korostunut terveydenhuollon työtehtävissä, koska hoito- ja kuntoutuskäytännöt kehittyvät ja muuttuvat jatkuvasti uuden tiedon ja teknologian myötä. Lisäksi hoitoketjujen toimivuus ja työyhteisöjen kehittäminen edellyttävät koulutuksen järjestämistä koko henkilöstölle. Terveydenhuollon alalla on tarjolla paljon koulutusta ja omaehtoinen kouluttautuminen on myös yleistä. Koulutustoiminta on usein kuitenkin huonosti organisoitu ja strateginen johtaminen on puutteellista. Lisäksi työntekijöiden yksilöllisiä tarpeita ei oteta huomioon. Sosiaali- ja terveysministeriön suosituksen mukaan (2004) huomiota tulisi

kiinnittää erityisesti perusterveydenhuollossa tapahtuvaan täydennyskoulutukseen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004).

#### 4.2 Täydennyskoulutuksen muita suosituksia ja malleja

Rouhelo & Trapp (2013) esittävät, että täydennyskoulutusta tulisi tarjota monimuotoisena ja joustavana, esimerkiksi niin, että koulutukseen hakija voi valita koulutuskokonaisuuksista itselle sopivia moduuleita. Haasteeksi nousee tällöin, miten kokonaisuuksista muodostuu kuitenkin ehyitä kokonaisuuksia ja tähän tarvitaan työelämän ja koulutusorganisaatioiden välistä yhteistyötä sekä toimintamallien arviointia (Rouhelo & Trapp 2013, 59-60). Asiantuntijuuden saisi näkyväksi digitaalista osaamispassia käyttämällä ja täydennyskoulutuksista voitaisiin luoda valtakunnallinen tietokanta. Nämä digitaaliset työkalut mahdollistaisivat opintojen henkilökohtaistamisen ja osaamisvaatimusten löytämisen sekä myös oman osaamisen näkyväksi tekemisen. Digitaalisen osaamispassin avulla voitaisiin tulevaisuudessa myös rakentaa tiimejä ja työryhmiä (Rouhelo & Trapp 2013, 60).

TOIKE-hankkeessa (Harra ym. 2011) on esitelty työyhteisön täydennyskoulutuksen prosessimalli. Ennen täydennyskoulutuksen alkua työyhteisössä olisi tuotettava yhteinen ymmärrys kehittämistarpeista sekä sitouduttava yhteisiin kehittämisen tavoitteisiin. Tietoa voidaan kerätä esimerkiksi kyselyiden tai ryhmäkeskusteluiden avulla. Johtajien ja esimiesten on oltava mukana kehittämistyössä, jotta kaikilla on samanlainen käsitys kehittämistyön tarpeellisuudesta. Tavoiteasettelun lisäksi tarvitaan kirjalliset suunnitelmat ja sopimukset, joissa kuvataan kehittämistyön prosessin vaiheet, osallistujat ja rajataan toiminnan kohde sekä pohditaan aikatauluja ja resursseja. Täydennyskoulutukseen olisi hyvä sisällyttää uutta teoria- ja tutkimustietoa, joka mahdollistaa yksilöllisen oppimisen sekä antaa mahdollisuuden nykyisten käytäntöjen reflektointiin ja uusien toimintatapojen suunnitteluun. Ryhmäkeskustelut ja -tehtävät mahdollistavat yhteisen ymmärryksen luomisen ja keskusteluiden pohjalta on hyvä luoda kirjallisia tuotoksia, ohjeita ja malleja, joihin voidaan aina palata. Ryhmätyöskentelyn avulla saadaan myös tunnistettua, jaettua ja käsitteellistettyä hiljaista tietoa (Harra ym. 2011, 12–13, 51-66).



### 4.3 Fysioterapeuttien täydenniskoulutuksesta

Fysioterapeuteille on laadittu myös oma täydenniskoulutussuositus, jonka mukaan työntekijää kohden tulisi olla 5-8 koulutuspäivää vuodessa. Täydenniskoulutuksen tulisi liittyä kiinteästi fysioterapeutin työtehtäviin ja ammattiasemaan sekä näiden kehittämiseen. ”*Osaamisen varmistaminen voi kohdistua yksittäisen fysioterapeutin tietotaidon kehittämiseen hänen erikoisalallaan tai organisaatiossa tarvittavan yhteisen osaamisen ja toiminnan kehittämiseen.*” Fysioterapeuttiliittojen Euroopan järjestö painottaa myös asiakirjoissaan elinikäisen oppimisen (Continuing Professional Development) merkitystä ammatillisen osaamisen ylläpitämisessä ja kehittämisessä (Suomen fysioterapeutit 2004).

Fysioterapeuttien täydenniskoulutus tulisi aina toteuttaa aikuiskasvatustieteen menetelmien mukaan ja perustua kasvatustieteelliseen evidenssiin. Fysioterapeuttien jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen liittyvä täydenniskoulutus on ollut perinteisesti pääasiassa formaalia koulutusta. Usein voi olla niin, että osallistuneiden tietovarannot ja käytännön toiminta kyllä paranee koulutuksen myötä, mutta ristiriitaisesti potilastyön tulokset taas eivät parane. Täydenniskoulutuksen sisällön tuleekin pohjautua parhaaseen mahdolliseen tieteellisesti perusteltuun tietoon: jos koulutuksessa opiskeltavat asiat eivät ole osoittautuneet hyvälaatuisissa tutkimuksissa tehokkaiksi hoito- ja kuntoutuskeinoiksi, ei niillä saada todennäköisesti lisähyötyä potilastyöhön. Kuitenkin monet kaupalliset yritykset tarjoavat koulutusta ”hyvän kliinisen kokemuksen” perusteella, mutta tämä ei ole enää hyväksyttävää. Koulutuksen materiaalissa tulisi aina esittää lähdetiedot, mihin koulutuksen sisältö perustuu (Chipchase ym. 2012).

Chipchase ym. (2012) suosittavat, että fysioterapian täydenniskoulutuksen tulisi tapahtua situationaalisesti (fysioterapian yksikössä tai omassa työyksikössä), olla vuorovaikutuksellista ja sisältää esimerkiksi mentorointia, lisäksi koulutuksen tulisi kestää pidemmän aikaa kuin 1-2 päivää tai viikonlopun. Toisaalta joskus tunnin mittainen koulutus voi riittää, jos tarkoituksena on vain nostaa tietoisuutta jostakin asiasta. Opiskelutapoihin tulisi kiinnittää huomiota, kun tarkoituksena on parantaa potilastyön tuloksia ja opiskelu vaatii kliinistä päättelytaitoa. Kliinisten taitojen oppiminen vaatii toistoja ja hienosäätöä sekä ulkopuolista havainnointia ja

ohjausta. Opiskelussa tulisi hyödyntää myös verkko-opiskelua, blogeja, videoita ja ääninauhoja, jotta opiskelu olisi mahdollista myös asutuskeskuksista kauempana asuville. Teknologia mahdollistaa yhteistoiminnallisen ja situationaalisen oppimisen sekä sitoutumisen opiskeltaviin asioihin. Opiskelu vaatii myös itsereflektiota sekä jatkuvaa harjoittelua, yksilön tulee etsiä tieteellistä tietoa ja pyytää palautetta omasta työstään. Koulutukset eivät ole pikaratkaisu, vaan oppiminen on pitkäaikainen prosessi, josta formaalit kurssit ovat vain yksi osa (Chipchase ym. 2012).

French ja Dowds (2008) huomauttavatkin katsauksessaan, että fysioterapeuttien täydennyskoulutus on vain silloin vaikuttavaa, kun yksilö muuttaa käyttäytymistään. Lisäksi koulutuksen tuoman tiedon ja taidon lisääntymisen myötä muita suotuisia vaikutuksia ovat parempi itseluottamus, autonomia ja pätevyys sekä ideoiden vaihtaminen muiden kanssa. Terveystieteiden ammattilaisilla vuorovaikutusta korostavat koulutukset, joissa menetelminä käytetään draamaa (role play), ryhmäkeskusteluita, käytännön harjoittelua ja ongelmanratkaisua, voivat tuottaa enemmän muutosta ammatillisessa toiminnassa kuin didaktinen formaali koulutus, joka sisältää enimmäkseen luennointia ja vähän keskustelua. Frenchin ja Dowdsin mukaan informaali oppiminen on tärkeässä roolissa jatkuvassa ammatillisessa kehittämisessä, mutta informaalin oppimisen roolia fysioterapeuteilla ei ole tutkittu eikä huomioitu riittävästi (French & Dowds 2008).

## **5 YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN TYÖELÄMÄSSÄ**

### **5.1 Yhteisöllinen oppiminen**

Oppimisessa on yleensä aina kyse kahdesta eri prosessista: yksilön sisäisen psykologisen prosessoinnista sekä ulkoisesta prosessista, jossa yksilö on vuorovaikutuksessa oman sosiaalisen, kulttuurisen ja materiaalsen ympäristön kanssa. Yksilön sisäisiin prosesseihin vaikuttavat tunteet, motivaatio, tahtotila sekä oppijan aikaisemmat tiedot (Illeris 2009). Wengerin (1999, 4) mukaan oppimista ja sosiaalista ulottuvuutta ei voi koskaan erottaa toisistaan. Olemme aina

osallisena johonkin kulttuuriin: tietäminen ja osaaminen tapahtuvat osallistumalla yhteisön toimintaan. Yhteisö tai kulttuuri määrittää myös sen, mikä on tavoiteltavaa, merkityksellistä ja arvokasta tietoa tai toimintaa. Oppiminen tuottaa merkityksiä yksilölle, kykyä tulkita maailmaa ja oppiminen muokkaa samalla yksilön omaa identiteettiä. Yksilön osallistuminen yhteisön toimintaan ei merkitse ainoastaan osallistumista, vaan yksilö myös luo yhteisön kulttuuria sekä omaa identiteettiään yhteisön sisällä (Wenger 1999, 4). Wengerin (1999) mukaan korkeatasoinen oppiminen tapahtuu usein epävirallisissa käytännön yhteisöissä, jotka ovat rakentuneet siten, että työtehtävät on mielekästä hoitaa. Tämän vuoksi viralliset organisaatiokaaviot eivät koskaan kuvaa, mitä organisaatiossa oikeasti tapahtuu. Käytännön yhteisöt tuottavat jatkuvasti uutta tarinaa, kulttuuria ja käsitteistöä sekä usein myös innovatiivisia ratkaisuja. Käytännön yhteisöillä voi olla yksilön oppimista edistävää tai toisaalta myös haittaava vaikutus (Hakkarainen 2000).

Yhteisöllinen oppiminen onkin aina monikerroksellista, yksilölle oppiminen tarkoittaa sitä, miten hän voi osallistua ja kehittää yhteisön toimintaa. Osallistumalla yhteisön toimintaan yksilön oma myös identiteetti muuttuu. Käytännön yhteisön tasolla oppiminen merkitsee sitä, miten yhteisön toimintaa voidaan kehittää ja miten saadaan uusia toimijoita omaksumaan yhteisön toimintaa. Organisaatiotasolla oppiminen tarkoittaa lisääntyneitä tietoisuutta käytännön yhteisöjen toiminnasta. Koko organisaation, käytännön yhteisöjen ja yksilöiden olisi tärkeää arvioida omia käsityksiään oppimisesta: se ohjaa millaista koulutusta järjestetään ja miten organisaatio järjestyy. Sosiaalisen oppimisen merkitys tulisi tiedostaa työympäristössä eikä ajatella, että oppiminen on vain jotain yksilön sisällä tapahtuvaa. Jo yhteisöön kuulumisen ja toimintaan osallistuminen tuo runsaasti merkityksellisyyttä ja voimavaroja oppimiseen. Lisäksi kehollinen hiljainen tieto on sellaista, johon on usein mahdollista perehtyä vain käytännön yhteisöissä. Yhteisön jäsen omaksuu kehollisia ymmärryksiä, ennakko-olettamuksia ja herkkyyksiä pikku hiljaa osallistumisen myötä (Wenger 1999, 7-10, 47).

## 5.2 Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen

Koulutusorganisaation kehittymisen ja teollistumisen myötä käytännön työssä oppiminen on kuitenkin käsitetty vähäarvoisena. Työelämässä tapahtuvaa oppimista on usein kuvattu

tahattomaksi ja informaaliksi sekä oppimistuloksia konkreettisiksi ja palamaisiksi. Tämä käsitys on kuitenkin puutteellinen ja työssä oppimista tulisi tutkia enemmän, luoda käsitteitä ja viitekehyksiä sekä liittää työssä oppiminen osaksi virallisia opetussuunnitelmia ja pedagogista toimintaa (Billett 2013). Käsitteiden luominen on tärkeää, jotta havaitsemme ja ymmärrämme oppimista työympäristössä (Wenger 1999, 7-10, 47). Työssä tapahtuvien oppimisprosessien parempi ymmärtäminen auttaa kehittämään työntekijöiden ammatillista osaamista sekä koko organisaation toimintaa. Ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittäminen ovat usein yksilön kannalta työn keskeisiä tavoitteita (Collin 2007). Korkeakoulututkinnon jälkeisen osaamisen kehittämisessä olisikin tärkeää yhdistää teoreettista, käytännöllistä ja sosiokulttuurista tietoa sekä vahvistaa itsesääätelyä ja toimijuutta. Koulutukset tulisi rakentaa yhteistyössä työelämän kanssa eli tämä tarkoittaa käytännössä työssä oppimista ja siihen liittyvää taitavaa ohjausta (Rouhelo & Trapp 2013, 58-61). Aikuisten oppimista työpaikalla on usein kuvattu informaaliksi eli satunnaiseksi ja epäviralliseksi, jota vain tapahtuu samalla työtä tehdessä. Uudempi tutkimus kuitenkin osoittaa, että aikuiset oppii tehokkaammin työssä kuin formaalissa eli järjestetyssä ja suunnitelmallisessa koulutuksessa. Kurssitoiminta ja täydennyskoulutus eivät siis ole myöskään sellaisenaan tehokkaita menetelmiä ammatillisen osaamisen lisäämiseksi. Työ toimii aikuisella oppimisen ja kehittymisen mahdollistajana sekä identiteetin vahvistajana. Yrityksen ja organisaation tasolla ollaan myös kiinnostuttu työssä oppimisesta, koska sen avulla voidaan parantaa tuottavuutta ja kilpailukykyä (Collin 2007).

Työssä oppiminen on tärkeää kaikissa ammattiin oppimisen vaiheissa: siirryttäessä opiskelijasta työelämään, työelämän alkuvaiheissa sekä työelämän läpi kestävässä ammatillisessa kehittämisessä. Billett (2013) huomauttaa lisäksi, että useilla työpaikoilla oppiminen onkin järjestelmällistä ja suunniteltua toimintaa. Työpaikan arvot ja käytännöt muokkaavat työssä tapahtuvia kokemuksia ja sitä, millaista oppimisen mahdollisuuksia ne antavat. Olisi siis tärkeää arvioida työpaikkaa oppimisympäristönä: millaista oppimista työympäristö mahdollistaa? (Billett 2013). Esimerkiksi terveydenhuollon organisaatioissa fysioterapeuttien yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa on perinteisesti vaikeuttanut se, että fysioterapeutin työtilat ovat usein erillään muusta osastosta tai yksiköstä. Kun fysioterapeuttien työtilat on saatu lähemmäksi tai osaksi yksikköä, yhteistyö ja jaettu vastuu ovat mahdollistuneet, koska fyysiset yhteistyön esteet ovat poistuneet (Isoherranen 2012, 107–108).

Billettin (2013) mukaan ammatillista kehittymistä tapahtuukin parhaiten mestari-kisälli-asetelmassa, joka jatkuu koko yksilön työuran ajan. Työpaikka ei ole paikka, jossa vain toteutetaan käytännössä koulutuksessa saatuja tietoja, vaan yksilö oppii työelämässä ja jatkuva oppiminen on tärkeää työelämän vaatimusten nopeiden muutosten vuoksi (Billett 2013). Kun työelämässä opitaan edistyneemmän asiantuntijan kanssa, oppijalla on mahdollisuus saada käytännön esimerkkejä miten asiantuntija toimii ja ajattelee. Asiantuntija-ohjaaja voi kyselymisen, selittämisen ja visuaalisten esittämisten avulla edistää oppijan kehittymistä niin, että oppija tunnistaa asiayhteyksiä, syy-seuraussuhteita. Ammattiin liittyvien taitojen lisäksi oppija saa tietoa ammattiin liittyvistä arvoista ja asennemaailmasta. Lisäksi työssä oppiminen voi aina syventyä: mitä pidemmälle oppija edistyy, sitä enemmän hän saa irti asiantuntijan toiminnasta ja puheesta (Billett 2013).

### 5.3. Reflektiivisyys ja kokemuksellisuus työssä oppimisessa

Työssä oppimisessa ei kannata ajatella, että käytetään samanlaisia menetelmiä kuin luokkahuoneessa, vaan oppijan tulisi oppia tunnistamaan mitä hän oppii ja refleктоimaan oppimaansa eli mitä seuraamuksia hänen toiminnallaan on. Tähän vaaditaan sitä, että annetaan aikaa keskustelulle sekä myös sille, että oppija saa rauhassa pohtia toimintaansa ilman ohjaajan läsnäoloa. On tärkeää huomioida myös sekä ohjaajien että oppijien omat käyttöteoriat vaikuttavat siihen, miten työssä opitaan ja toimitaan. Haasteena työssä oppimisessa on se, että monet jo pidempään ammatissa toimineet eivät halua osallistua työelämäjohtoiseen koulutukseen, sillä he kokevat jo osaavansa ja olevansa päteviä. Tämä johtuu osaltaan siitä, että työssä oppimiseen liitetään negatiivisia mielikuvia ja sitä pidetään muodollista koulutusta huonompana (Billett 2013).

Työssä oppimisessa kokemuksellisuudella on suuri rooli. Kokemuksellinen oppiminen liittyy jokapäiväiseen ongelmanratkaisuun ja uusien asioiden oppiminen perustuu jo jonkin olemassa olevan tiedon tai ratkaisun uuteen soveltamiseen. Kokemuksesta oppiminen ei aina sisällä tietoista reflektiota, vaan oppimista tapahtuu toimiessa. Tehdyn työn arviointi tulee usein mahdolliseksi vasta hetken kuluttua sen suorittamisesta. Kokemuksellisuus työssä oppimisessa tarkoittaa hiljaisen tiedon, intuition ja pitkän ajan kuluessa syntyneen ajattelutavan ja

näkemyksellisyyden käyttämistä eri tehtävien hoitamiseksi. Kertynyt kokemus auttaa myös hahmottamaan asioiden välisiä yhteyksiä ja ennakoimaan ongelmia. Kokemus opettaa myös millaisissa tehtävissä kollega voi olla avuksi eli kokemukset ovat apuna myös sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämisessä (Collin 2007).

Työssä oppimisessa tapahtuu siis prosesseja yksilön, yhteisön ja koko organisaation välillä. Työssä oppimisen reflektiivisiin prosesseihin kuuluu henkilökohtaisten ja yhteisön kokemusten reflektointi ja tiedon käsitteellistäminen. Työssä oppimisen ytimenä on tällöin yksilön palautteen saaminen sekä työn yhteinen arvioiminen. Johdon tehtävänä on huolehtia, että reflektiolle jää tilaa ja aikaa: työn kaikille tasoille on luotava palaute- ja arviointikäytäntöjä. Yksilö voi jakaa kokemuksiaan yhteisössä, jolloin tiedon ja osaamisen jakamisen sekä hiljaisen tiedon merkitys tunnustetaan. Yksilön ja yhteisön kokemuksiin voidaan yhdistää ulkopuolisen asiantuntijan tietoa ja työyhteisön toimintaa voidaan mallintaa näiden pohjalta. Jotain uutta toimintaa voidaan ensin kokeilla ja jos se todetaan hyväksi, se voidaan ottaa käyttöön koko organisaation tasolla (Poikela & Järvinen 2007).

#### 5.4 Ammatillinen toimijuus

Yksilötasolla työssä oppiminen edellyttää usein ammatillisen identiteetin muokkaamista ja tämä muokkaus edellyttää sitä, että työntekijällä on riittävästi mahdollisuuksia vaikuttaa työhönsä työyhteisössä ja organisaatiossa eli kokea toimijuutta. Organisaation ilmapiirin on myös oltava sellainen, että se kannustaa jatkuvan oman työn, työyhteisön ja organisaation kehittämiseen. Jos muutoksia toteutetaan ulkoa päin ja organisaation rakennetta muutetaan, työssä oppimista ei tapahdu, ellei ammatillisessa identiteetissä tapahdu muutoksia (Eteläpelto ym. 2014). Toimijuudella tarkoitetaan sitä, että työntekijällä on mahdollisuus vaikuttaa, tehdä valintoja ja ottaa kantaa työhönsä tai ammatilliseen identiteettiinsä. Toimijuus on vahvasti kietoutunut persoonalliseen identiteettiin, joka rakentuu ihmisten elytyistä ja kerrotuista kokemuksista ja tunteista omasta minuudesta. Toimijuus ei välttämättä ole kuitenkaan pelkästään yksilöllinen asia, vaan myös yhteisö voidaan käsittää toimijuuden subjektiksi. Ammatillista toimijuutta tarvitaan erityisesti oman työn ja työolojen kehittämiseen, työssä oppimiseen ja ammatillisen identiteetin neuvotteluun. Ammatillinen toimijuus kietoutuu tiiviisti työntekijän ammatilliseen

identiteettiin, ammatilliseen osaamiseen ja yksilölliseen työhistoriaan. Ammatillinen identiteetti kuvaa ihmisen suhdetta työhön ja ammatillisuuteen: mihin kuulun ja mitä pidän tärkeänä. Työntekijän työhistoria ja -kokemukset, osaaminen ja asiantuntijuus toimivat ammatillisen toimijuuden kehittymisen voimavaroina (Eteläpelto ym. 2014, 23).

Ammatillinen toimijuus ilmenee esimerkiksi siinä, että ehdottaa uusia työkäytäntöjä tai siinä että työyhteisö työskentelee yhteistoiminnallisesti tai neuvottelee uudestaan ammatillisia identiteettejä. Työpaikan materialistiset ja sosiokulttuuriset olosuhteet kuten työvälineet, tietojärjestelmät, valtasuhteet, toiminta- ja puhuvat ja niiden kautta rakentuvat ammatilliset roolit voivat tukea tai rajoittaa toimijuutta. Kun työntekijät kokevat vahvaa ammatillista toimijuutta, he kokevat että heillä on mahdollisuus vaikuttaa työhönsä. Jakamalla valtaa työntekijöille, heidät saadaan mukaan työn kehittämiseen, joka sitouttaa työntekijöitä työpaikan strategiaan ja parantaa tuottavuutta. Työssä jaksaminen parantuu ja samalla kun innostuneisuus, työnilo ja intohimo lisääntyvät, kasvaa myös luovuus ja innovatiivisuus (Eteläpelto ym. 2014). Ammatilliseen toimijuuteen kuuluu toisaalta myös rajojen asettaminen työelämän ja muun elämän välille (Mahlakaarto 2014).

### 5.5 Toimijuus ilmentää minuutta ja voimaannuttaa

Toimijuuteen kuuluu vahvan minä-tunteen eli subjektiuden käsite. Toimijuudessa ilmenee subjektin tahdon vapaus, kyky puolustaa ja hallita itseä ja toisia sekä kyky toimia rationaalisesti. Työpaikalla subjekti kykenee reflektoimaan, tarvittaessa vastustamaan sekä valitsemaan itselleen sopivia vaihtoehtoja työympäristön puitteissa. Vahva minätunne eli subjektiuus voi myös ylittää ympäristön tai yhteisön asettamia rajoituksia, vaikka laaja toimijuus ei olisi mahdollista. Työntekijän subjektiuus työelämässä muodostuu tarkoituksenmukaisesta toiminnasta sekä mahdollisuuksista vaikuttaa omaan työhön. Subjektiutta ilmaisee myös se, miten yksilö pystyy sovittamaan yhteen henkilökohtaiset tarpeet ja työn vaatimukset (Mahlakaarto 2010, 23-25). Subjektiutta vahvistaa oman paikan ja roolin sekä omien rajojen tunnistaminen eli oman itsensä paikantaminen suhteessa ympäristöön. Yksilö tarvitsee ympärilleen toisen ihmisen tai ryhmän, johon voi samaistua ja johon voi peilata omaa sosiaalista ympäristöään ja sen suhteita ja samalla

subjektiivis vahvistuu. Tietoisuus omasta osaamisestaan sekä oman työn kokeminen merkitykselliseksi koko organisaatiolle sekä itselle voimaannuttaa (Mahlakaarto 2010, 64-65).

Yksilön minuuden tunne ja sen kokeminen toimijuuden avulla sekä tarkoituksenmukainen toiminta siis ohjaa oppimista työssä. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi elinikäisen oppimisen tavoitteet tulisi olla yksilöstä lähteviä ja hänelle merkityksellisiä, eivätkä pelkästään organisaation hallinnon asettamia pakollisia kursseja tai koulutuksia. Billettin (2006) mukaan organisaation arvot eivät välttämättä tule osaksi yksilön omia arvoja ja identiteettiä (Billett 2006). Ammatillisen identiteetin ydinasiat, kuten eettiset arvot ja ihanteet, ovat työn koetun arvon ja mielekkyyden kannalta tärkeitä asioita ja ne muuttuvat hitaasti. Ammatillisen identiteetin uudelleen neuvottelu vaatii usein reflektiivistä keskustelua työpaikalla sekä yksilöllistä työskentelyä oman arvomaailman kanssa. Muutoksille tarvitaan usein ulkoista tukea keskustelun avulla, muuten identiteetin syvällistä muutosta ei tapahdu. Tällöin työntekijälle jää sisäinen ristiriita, joka kuormittaa pidemmän päälle ja jarruttaa oman työn kehittämistä (Eteläpelto ym. 2014).

Esimerkiksi fysioterapeutin työstä voisi kuvitella tilanteen, jossa fysioterapeutilla on aina niin kiire, ettei hän ehdi perehtyä uusiin toimintatapoihin tai malleihin, jotka ovat kehitystyön tuloksena annettu työn tavoitteiksi. Hän voi kokea tästä joko suurta eettistä ristiriitaa tai sitten välinpitämättömyyttä annettuja ohjeita kohtaan. Fysioterapeutti voi esimerkiksi kokea, ettei työtavat ole hänelle ominaisia eikä hän ymmärrä miksi työtä tulisi tehdä juuri tietyllä tavalla. Fysioterapeutti voi kokea ammatillisen identiteetin myös uhatuksi, jos hänen työtapojaan arvostellaan ja tämä voi koskettaa koko hänen persoonallista identiteettiään. Tämän vuoksi olisi tärkeää ottaa fysioterapeutit mukaan kehitystyöhön ja varata riittävästi aikaa työn reflektointiin sekä yhteiseen keskusteluun. Fysioterapeuteille tulee antaa myös tieteellisesti perusteltua tietoa, miksi jokin asia asiakastyössä tulisi muuttua. Vasta kun tavoitteet koetaan merkityksellisiksi ja omakohtaiseksi sekä oman työn kehittämisen kannalta tärkeäksi, ne voidaan ottaa omien käytännön työtapojen lähtökohdaksi tai kehittämisen kohteeksi.



## 6 TERVEYTTÄ EDISTÄVÄ ORGANISAATIOT

### 6.1 Terveysthuollon organisaatiot ja niiden toimintaa ohjaavat strategiat

Sosiaali- ja terveyshuollon kansallisessa kehittämissuunnitelmassa (Kaste) painotetaan terveyden edistämistä sekä ongelmien ennaltaehkäisyä, hyvinvointi- ja terveyserojen kaventumista sekä sosiaali- ja terveyshuollon palveluiden asiakaslähtöisyyttä. Kaste-suunnitelman mukaan tulisi kehittää aivan uusia asiakaslähtöisiä ja kustannusvaikuttavia hoito-, kuntoutus- ja palvelukokonaisuuksia. Palveluiden suunnitteluun tulisi ottaa asiakkaat mukaan, jolloin tämä uudenlainen asiakkuus haastaa myös palvelut uudistumaan. Tavoitteiden saavuttamiseksi vaaditaan kuntien, kuntayhtymien, järjestöjen, seurakuntien, yritysten ja koulutus-, tutkimus- ja kehittämissuunnitelmien yhteistyötä (Kaste-suunnitelma 2012).

Terveyskeskus voidaan Tolvasen (1998) mukaan nähdä organisaationa, joka on koko alueen asukkaiden terveyttä edistävä *oppiva yhteisö*, jossa moniammatillinen henkilöstö toteuttaa terveyttä edistäviä toimintoja (Tolvanen 1998, 14). Oppivaa organisaatiota voi Moilasan (1999) luonnehtia organisaatioksi, joka kouluttaa henkilöstöä ja joka osaa hyödyntää henkilöstöä tärkeimpänä voimavarana. Organisaatio on järjestäytynyt niin, että se tukee yksilön mahdollisuuksia oppimiseen ja kehittymiseen. Yhteistoiminnallisuus, monipuoliset oppimisen keinot ja arviointimenetelmät ovat tärkeässä asemassa organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi (Moilanen 1999). Terveysthuollon organisaatioiden toiminta on kuitenkin vahvasti lailla säädeltyä, jokaiselle on jaettu vastuualueita ja määrätty toimenkuvia, mikä tekee organisaatiosta jäykemmän ja korostaa myös teknistä osaamista sekä henkilöstön hierarkiaa. Tällainen organisaatio ei pysty toimimaan kovin yhteistoiminnallisesti eikä muuntumaan asiakkaiden tarpeiden mukaan. (Tolvanen 1998, 28–33,44-45,53). Hierarkkinen organisaatio myös vähentää luottamusta sekä heikentää vuorovaikutusta ja työntekijät kokevat itsensä voimattomaksi (Tolvanen 1998, 45). Hierarkia siis heikentää työntekijöiden toimijuuden tunnetta ja työn tehokkuutta (Eteläpelto ym. 2014). Terveysthuollon organisaatiot voisivat oppivina organisaatioina rakentua enemmän henkilöstön yhteisen tietoperustan hyväksymiseen ja oppimiseen asiakaslähtöisestä näkökulmasta. Se ei kuitenkaan ole helppoa eriytyneen ammatti- ja täydennyskoulutuksen ja ammattijärjestöjen näkemysten vuoksi (Tolvanen 1998, 52). Sosiaali-

ja terveysalalla on myös vahva itsenäisesti selviämisen perinne, jota on vaikea muuttaa. Tällainen organisaatiokulttuuri on myös este yhteistoiminnalle ja toisten osaamisen hyödyntämiselle (Isoherranen 2012, 68–69). Moniammatillisen työn onnistumista organisaatiossa voi vaikeuttaa ammattiryhmien reviirijattelu tai puutteellinen tieto toisen tekemästä työstä (Tolvanen 1998, 36). Moniammatillisen henkilöstön toimintaa vaikeuttaa myös se, että eri ammattiryhmillä saattaa olla erilainen näkemys toiminnan keskeisimmistä tavoitteista, jolloin organisaation kehittäminen on haastavampaa (Tolvanen 1998, 44). Terveystieteiden organisaatioiden kulttuuria leimaakin edelleen vahvojen alakulttuurien olemassaolo (Isoherranen 2012, 79). Eri ammattilaiset käyttävät myös tietoa eri tavalla, esimerkiksi lääkäreille tieteellinen kliininen tieto on tärkeää ja hoitajien kulttuuria leimaa taas luottamus auktoriteetteihin. Hoitajien toiminnassa hiljaisella tiedolla ja osaamisella on merkittävämpi rooli (Kivinen 2008, 197).

Helsingin kaupungin terveyspalveluiden toiminnassa tapahtui organisatorinen muutos pari vuotta sitten, kun uusi sosiaali- ja terveysvirasto aloitti toimintansa vuonna 2013. Yhdistetty virasto antaa mahdollisuuden uudistaa toimintaa joustavammaksi ja hoitoketjuja saadaan sujuvammiksi (Helsingin kaupunki 2014). Helsingin kaupungin sosiaali- ja terveysviraston strategiassa näkyy taustalla humanistinen ihmiskäsitys ja dialogisen vuorovaikutuksen merkitys osana terveydenhuollon organisaation toimintaa. Strategiassa korostetaan oman ja työyhteisön osaamisen kehittämistä sekä yhteistyön merkitystä eri tahojen kanssa (Sosiaali- ja terveysviraston strategiasuunnitelma 2014).

## 6.2 Terveystieteiden organisaatioiden verkostot

Terveystieteidenjärjestelmän toiminnallisen tarkoituksellisuuden, laadun ja väestön tarpeisiin vastaaminen mahdollistaakin ainoastaan yhteiskunnan eri sektoreiden yhteistoiminta sekä kansalaisten aktiivinen osallistuminen palveluiden suunnitteluun ja arviointiin (Tolvanen 1998, 14-15). Julkisten organisaatioiden toimintaankin kuuluu nykyään verkostoituminen ja se on tuonut myös uusia hallinnollisia vaatimuksia. Uusia hallintoon liittyviä ydinasioita ovat projektit, sopimukset, arvioinnit, rahastot, kumppanuudet ja erilaiset ohjelmat. Projektinomaisuus ja kehittäminen on luonut epävarmuutta työelämään ja aiheuttanut työn

pätkittymistä. Verkostoja on luotu tekemällä sopimuksia eri toimijoiden kesken, myös asiakkaiden suhteen esimerkiksi sitouttamalla asiakkaita terveydenhuollossa omahoitoon (Julkunen 2007, 23–24).

Organisaatioiden oppimisen ja menestymisen kannalta oleellinen tekijä on niiden kyky verkostoitua sekä hyödyntää verkostoissa tapahtuvaa tiedon ja osaamisen vaihtoa ja jakamista. Verkosto-oppimisella voidaan käsittää oppiminen laajalti, yksilön, yhteisön, organisaation, verkoston sekä (maantieteellisellä) alueellisella tasolla. Yksilön ja yhteisön lisäksi koko verkosto oppii kehittämään toimintaansa ja kehittää jotain aivan uutta. Oppimisverkosto on yksilöiden tai yhteisöjen välinen, tietoiseen sopimukseen pohjautuva yhteistyötapa, jonka ensisijaisena tavoitteena on edistää osallistujien oppimista ja toiminnan kehittämistä jakamalla tietoa ja osaamista vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutustilanteet voivat olla formaaleja eli muodollisia, kuten sovittuja tapaamisia ja koulutuksia, tai sitten informaaleja, epävirallisia tapaamisia, eli vaikka kahvipöytäkeskusteluita. Informaaleilla verkostoilla on suuri merkitys asiantuntijatoiminnassa, sillä niiden kautta vaihdetaan runsaasti tietoa. Informaalit rakenteet ovat myös melko pysyviä: vaikka organisaation rakenne muuttuisi, tietoa saatetaan vaihtaa edelleen samalla tavalla kuin ennenkin (Tynjälä ym. 2007). Verkostotoiminnassa myös asiakkaan ja organisaation välinen raja hämärtyy ja roolit voivat jopa sekoittua (Engeström 2004, 8).

Verkostotoiminta edistää oppimista lisäämällä innovatiivisuutta. Verkostoissa oppiminen perustuu Vygotskin esittämään lähikehityksen vyöhykkeellä oppimiseen, jossa aloittelija oppii pikku hiljaa kokeneemman asiantuntijan kanssa sekä Wengerin (1999) ajatuksiin yhteisöllisestä oppimisesta käytännön yhteisöissä. Vuorovaikutustilanteissa kunkin yksilön kognitiivinen kapasiteetti ikään kuin laajenee kun ajatuksia vaihdetaan, joten jokainen pystyy parempiin suorituksiin kuin yksin työskennellessään. Innovatiivinen organisaatio tai verkosto hakee jatkuvasti uusia työtapoja, menetelmiä, välineitä ja käytäntöjä. Organisaatiossa olevaa hiljaista tietoa hyödynnetään analysoiden ja jakamalla sitä toisten kanssa. Kun yksi ongelma saadaan ratkaistua, tartutaan aina uuteen haasteeseen, jolloin asiantuntemus kehittyy jatkuvasti (Tynjälä ym. 2007).

## 7 ONNISTUNUT TÄYDENNYSKOULUTUS YKSILÖN, TYÖYHTEISÖN JA ORGANISAATION TASOLLA

### 7.1 Täydennyskoulutuksessa ja ammatillisessa kehittämisessä huomioitavia asioita yksilön tasolla

*Täydennyskoulutuksen tulisi lähteä yksilöllisistä kehittämis- ja kehittämistarpeista.* Elinikäisen oppimisen perustana työelämässä on se, mikä ohjaa yksilön motivaatiota oppia työpaikalla. Yksilön omat kiinnostuksen kohteet ovat tärkeässä asemassa työssä oppimisen edistämiseksi. Toimijuuden sekä itsensä toteuttamisen tunne ovat tärkeitä työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen onnistumiseksi (Billett 2008).

*Opittavat asiat tulisivat omakohtaistaa.* Tiedon omakohtaistuminen, eli opittavan tiedon kokeminen henkilökohtaisesti tärkeäksi ja merkitykselliseksi, on tärkeää opittavan asian ymmärtämisessä sekä oman ajattelun kehittämisessä ja avartumisessa. Tiedon omakohtaistuminen edellyttää reflektointia ja usein keskustelua (Kupias 2007, 39). Tieto koetaan omakohtaiseksi, kun se liittyy oman elämän muistoihin, kokemuksiin, arvoihin, uskomuksiin ja sanattomaan kehotietoon. Omakohtainen tieto liittyy siis suoraan oman minuuden ja identiteetin rakenteisiin sekä yksilön merkitysperspektiiveihin ja opetuksen tehtävänä on päästää koskettamaan näitä merkityksiä. Tällöin henkilö alkaa pohtia omia uskomuksiaan ja käsityksiään. Oppimiskokemukset voivat saada aikaan isoja muutoksia myös henkilön arvoissa ja ihmissuhteissa sekä lisätä voimaantumisen tunnetta. Ihminen saattaa löytää itsestään uusia näkökulmia ja tiedostaa omia ajatuksiaan paremmin (Laine 2009a).

*Subjektiivuden ja toimijuuden kokemusta tulisi vahvistaa työelämässä.* Yksilön voimaantumisen tuloksena syntyy parempaa toimijuutta työssä ja työyhteisöissä. Työntekijöiden ammatillisen identiteetin ja toimijuuden vahvistumiseksi sekä työyhteisöjen voimaantumiseksi tarvitaan uudenlaisia työssä oppimisen ja aikuiskoulutuksen menetelmiä. Identiteettiä vahvistaville menetelmille on ominaista reflektiota edistävät, eheyttävät, jäsentävät ja toiminnalliset työskentelytavat. Toiminnallisten menetelmien käyttö perustuu siihen, että ihmisen oppiminen ja tiedostaminen on aina myös kehollista, eikä pelkästään kognitiivisen tai kielellisen prosessin kautta tapahtuvaa. Tunteet, visuaaliset keinot, mielikuvat ja kehollinen ilmaisu auttavat

jäsentämään asioita. Identiteettiä vahvistavissa menetelmissä hyödynnetään sosio- ja psykodraaman menetelmiä, joissa luovuus ja spontaanisuus nähdään ihmisen elämänvoiman synnyttäjinä ja ylläpitäjinä. Sosiaalinen vuorovaikutus on myös tärkeää, jotta yksilöt saavat tukea ja pystyvät samaistumisen kautta tiedostamaan ja oppimaan asioita. Työidentiteettipajoissa käsitellään sitä, miten voi olla riittävän itsenäinen (autonominen) ja toisaalta kyetä liittymään organisaatioon ja sen ihmissuhteisiin. Osallistujat jäsentävät omaa ammatillisuuttaan ja oman ammatillisen kehittymisen suuntaa sekä omaa asemaa ja roolia työorganisaatiossa (Mahlakaarto 2014).

*Oman toimintansa tunnistaminen ja ammatillisen identiteetin vahvistaminen reflektion avulla.* Reflektointi on työssä oppimisessa tärkeää, sillä se mahdollistaa luopumisen rutiininomaisesta toiminnasta (Ojanen 2000, 76, 93). Oma asiantuntijuus kehittyy ajan myötä refleктоimalla henkilökohtaista kokemusta (French & Dowds 2008). Reflektio myös lisää vastuuntuntoa, kun omia toimintaperiaatteita tunnustetaan ja toisaalta myös vapauttaa auktoriteeteista (Levander 2007) eli vahvistaa ammatillista identiteettiä sekä toimijuutta (Eteläpelto ym. 2014). Kriittisen reflektion avulla on mahdollista tunnistaa omaa työtä ohjaava käyttöteoria, jonka avulla yksilö ymmärtää työhön liittyviä uskomuksia, ennakkoluuloja ja rutiineja. Oman toiminnan tiedostaminen mahdollistaa kehittymisen (Ojanen 2000, 86-93). Usein reflektiivistä ja uudistavaa oppimista edeltävää epämiellyttävyyden kokemukset, jonkin yllättävän seikan esiintuloa, joka vaatii oppijaa arvioimaan osaamistaan, tietojaan ja arvojaan uudelleen. Tapojen muuttaminen on kuitenkin haasteellista, sillä tavat ovat meissä kehollisesti, jolloin pelkän ajattelun muutos ei riitä (Malinen & Laine 2009b). Kehollisten taitojen ja käsitysten selittämiseen tarvitaan etäisyyden ottoa ja reflektiivisyyttä, mutta tiedostamattomalla tasolla opitaan usein myös toimimalla. Varsinkin työssä oppiminen on usein kehollista toimimista: tavoitteena on vain saattaa jokin tehtävä loppuun, jolloin ihminen tekee nopeita päätöksiä intuitiivisesti. Näihin tilanteisiin voidaan palata myöhemmin reflektion avulla (Laine 2009b). Huomioitavaa on myös se, että liiallinen varmuus tai epävarmuus omasta osaamisesta voi estää reflektiota (Ojanen 2000, 76, 93). Ammatillista kasvua ja kehittymistä voidaan tukea esimerkiksi videoinnin ja keskustelun avulla. Videoinnin tarkoituksena on saada työntekijät itse arvioimaan ja kehittämään omaa työtään, sen sijaan että joku kertoisi heille miten työ tulisi tehdä. Tämä voi synnyttää uudenlaisen reflektiivisen keskustelukulttuurin työyhteisön sisällä, jolloin yhteisö kehittää itseään

päivittäisillä pohdinnoilla miten työn laatua voisi parantaa (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006). Omaa ammatti-identiteettiä voidaan vahvistaa myös tarinallisten menetelmien avulla, joita voidaan käyttää ryhmäkeskusteluiden pohjana (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006).

## 7.2 Täydennyskoulutuksessa ja ammatillisessa kehittämisessä huomioitavia asioita työyhteisön tasolla

*Yhteisössä tulisi reflektoida yhteisön käytännön toimintaa ja miten se vastaa yhteisön arvoja.* Reflektio ei ole pelkästään yksilöön liittyvää toimintaa, vaan siihen vaikuttavat koko ympäröivä inhimillinen toiminta, kulttuuri ja historia (Levander 2007). Oman toiminnan ja ajattelun reflektion lisäksi oppimisen ytimessä on dialoginen vuorovaikutus ja reflektointi muiden kanssa. Toisten näkemykset, kokemukset ja (käyttö)teoriat avartavat omaa ajattelua sekä auttavat näkemään omaa työtä yhteiskunnallisessa viitekehyksessä (Malinen & Laine 2009a). Ryhmäkeskustelujen avulla yksilö saa tietoa muiden käyttöteorioista ja pääsee peilaamaan niihin omaansa (Ojanen 2000, 76, 93). Käyttöteoriat eivät aina vastaa todellisuutta – voidaan kokea, että esimerkiksi asiakkaat kohdataan yksilöllisesti ja avoimin mielin, mutta todellisuudessa tiedostamattomat asenteet estävät avointa kohtaamista. Käytännön toiminta ei siis ole välttämättä linjassa sen suhteen, mitä teoriassa ajattelemme (Schön 1987, 255).

*Jaetun asiantuntijuuden hyödyntäminen työyhteisössä.* Asiantuntijuutta ei pidetä enää yksilöllisenä ominaisuutena, vaan asiantuntijuus syntyy yhteisöissä, joissa useat ja eri tason asiantuntijat jakavat osaamistaan (Linnakylä & Kankaanranta 1999). Yksilön oman toiminnan pohtiminen saa aikaan reflektiivistä työn arviointia, joka kehittää työtä ja asiantuntemusta. Kokeneemmat asiantuntijat huomaavat ongelmanratkaisutilanteissa eri seikkoja kuin aloittelijat. Asiantuntijuus kehittyikin paremmin työyhteisöissä, joissa on eritasoisia työntekijöitä, tällöin myös virheiden havaitseminen ja korjaaminen helpottuu. Asiantuntijuuden jakamisen arvo on siis siinä, että toisten palaute toimii omana ajattelun testaamisen välineenä: toisen ihmisen näkökulmat ja osaaminen rikastuttavat omaa ajattelua (Hakkarainen ym. 2002, 144-149).

*Hyvä luottamuksellinen ilmapiiri ja vuorovaikutus yhteisten tavoitteiden perustana.* Vuorovaikutuksella on suuri merkitys sekä hiljaisen että kielellisen tiedon omaksumisessa.

Dialogisen vuorovaikutuksen avulla saadaan edistettyä oppimista sekä työyhteisön kehittymistä (Kupias 2007, 163-164). Hyvä vuorovaikutus ja huumori auttavat luomaan hyvää työilmapiiriä ja nuorempia työntekijöitä sosiaalistetaan työyhteisöön jakamalla yhteisön tarinoita ja merkityksiä. Työyhteisöllä tai verkostolla pitää olla lisäksi sovitut yhteiset tavoitteet, mihin päin toimintaa kehitetään. Työelämän ongelmanratkaisu on nykyään usein moniulotteista ja tapahtuu monien eri tahojen sekä myös työpaikan ulkopuolisten verkoston kanssa. Työskentelyn sujavuus ei useinkaan enää perustu yksittäisen työntekijän suorituksiin, vaan ratkaisut ovat ryhmien ja verkostojen yhteistoiminnan tulosta. Tilanteiden, ihmisten ja olosuhteiden lukeminen sekä tunteminen ovat tärkeitä taitoja, joita opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Collin 2007).

### 7.3 Täydennyskoulutuksessa ja ammatillisessa kehittämisessä huomioitavia asioita organisaation tasolla

*Oppimisen ja kehittämisen mahdollistaminen organisaatioissa.* Yksilön ja organisaation oppimiskäsitysten tunnistaminen ja refleктоiminen olisi tärkeää, sillä ne vaikuttavat siihen, miten koko organisaatio rakentuu, millaista koulutusta tarjotaan ja miten oppimisen uskotaan tapahtuvan (Wenger 1999, 7-10). Täydennys- ja erikoistumiskoulutuksen pedagogisia lähtökohtia ovat asiantuntijuuden verkostoissa ja tiimeissä oppimisen tukeminen (kollektiivinen asiantuntijuus), laadukas ohjaus, aikaisemman osaamisen tunnistaminen sekä tunnustaminen, työssä oppiminen ja joustavat oppimisjärjestelyt. Informaali oppiminen, kuten työssä oppiminen, vertaisoppiminen ja mentorointi on tärkeässä asemassa (Rouhelo & Trapp 2013, 33). Organisaation tulisi sallia myös työntekijöiden osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen, jotta työntekijät kokisivat vahvaa toimijuutta ja voimaantuisivat (Eteläpelto ym. 2014).

*Organisaation strategian ja täydennyskoulutuksen tulee olla samassa linjassa.* Täydennyskoulutuksen ja henkilöstön kehittämistyön tulisi olla aina linjassa organisaation strategian ja arvojen kanssa. Tulisi myös arvioida realistisesti onko organisaatiokulttuuri sellainen, että se sallii tarvittavat oppimisprosessit ja muutokset. Voikin olla, että henkilöstöä ja esimiehiä tulee ensin valmistaa muutoksiin ja pohtia millaiseen kulttuuriin ja toimintaan kehittämistyöllä tähdätään. Henkilöstön kehittäminen voikin johtaa organisaation oppimista

tukevan kulttuurin kehittämiseen. Oppimista tukeva kulttuuri tarkoittaa sellaisia rakenteellisia, sosiaalisia ja emotionaalisia olosuhteita, jotka mahdollistavat tiedon sanallistamisen, jakamisen, arvioinnin, soveltamisen ja luomisen työpaikalla. Tiedon jakaminen edellyttää avointa ja hyvää työilmapiiriä eli kokemusta luottamuksellisuudesta (Hytönen 2007).

*Verkostomainen yhteistyö eri tahojen toimijoiden kanssa on tärkeää.* Ammattialojen ja organisaatioiden rajojen yli toimiminen tuottaa parhaimmillaan tietoa, taitoa ja osaamista, jota ei voi ilman tällaista yhteistoimintaa saavuttaa (Rouhelo & Trapp 2013, 33). Monipuoliset ja moniammatilliset verkostot ovat tärkeitä asiantuntijuuden jakamiseksi ja tiedon integroinnin oppimiseksi, näitä voidaan edistää työnkierroilla, ryhmätapaamisilla sekä työn rikastamisella. Myös mentorointi ja työnkierrot edistävät hiljaisen tiedon ja osaamisen jakamista (Kivinen 2008, 196, 198–201). Perusterveydenhuollon täydennyskoulutusta voidaan suunnitella ja toteuttaa monen eri tahon kanssa, erityisesti erikoissairaanhoidon, mutta myös kolmannen sektorin ja opetusorganisaatioiden kanssa.

*Hyvä vuorovaikutus ja tiedon kulku organisaatioissa sekä hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen.* Terveysthuollon organisaatioissa uuden tiedon muodostaminen ja osaamisen kehittäminen saattaa keskittyä yksilötason käytäntöihin, kuten formaaleihin lyhytkestoisiin koulutuksiin ja kehityskeskusteluihin. Yksiköiden sisällä voidaan toimia ja keskustella yhdessä, mutta yksikön rajat ylittävää, hiljaista tietoa ja osaamista näkyväksi tekevää toimintaa voi olla vähäisesti. Kaikki edellä olevat seikat vaikuttavat siihen, että organisaatiotasoinen tiedon ja osaamisen muodostaminen jää osittain toteutumatta ja yksilötasolla olevaa osaamista jää organisaation tasolla hyödyntämättä. Tieto- ja osaamisresurssien hyödyntäminen edellyttää tietoista ja tavoitteellista yksiköiden ja ammattiryhmien rajoja ylittävien toimintakäytäntöjen kehittämistä kaikilla johtamisen tasolla (Kivinen 2008, 197-200, 203). Terveysthuollon organisaatioissa voitaisiin hyödyntää enemmän hiljaisen tiedon ja osaamisen näkyväksi tekeviä tietojärjestelmiä, kuten verkkoportfolioita, osaamis- ja asiantuntijarekistereitä sekä reflektointia ja vuorovaikutusta edistäviä järjestelmiä, kuten verkkoa oppimisympäristönä sekä videoneuvotteluita (Kivinen 2008, 194-195). Hiljaista tietoa voidaan ulkoistaa myös keskustelemalla, tekemällä laatukäsikirjoja ja dokumentoimalla erilaisia työvaiheita (Tynjälä ym. 2007).



## 8 TUTKIMUSMENETELMÄ

Kyselylomakkeen teon aloitin miettimällä, miten voisin kerätä mahdollisimman kattavasti tietoa fysioterapeuttien tämän hetkisestä keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden fysioterapian osaamisesta. Kysely yli sadalle fysioterapeutille oli parasta tehdä lyhyenä ja selkeänä, jotta siihen olisi helppo ja nopea vastata työpäivän lomassa. Haasteeksi muodostui kuitenkin lopulta se, ettei kyselystä tulisi liian pitkä, mutta tarpeeksi kattava. Useisiin kysymyksiin oli ensin annettu valmiit vastausvaihtoehdot, mutta päädyin lopulta avoimiin kysymyksiin johdattelun ja hämmennyksen välttämiseksi. Näin minulla on avoimiinkin kysymyksiin koodaukset valmiina, ainakin odotuksia mitä aineistosta voisi nousta esiin. Pääasiassa kysymyksiin oli kuitenkin valmiit vastausvaihtoehdot ja suurin osa kysymyksistä on Likert-asteikollisia väittämiä. Koulutustarpeiden lisäksi halusin tiedustella vastaajien yleistä asennoitumista, kuinka kiinnostavaksi he kokevat hengityselimistön toimintaa tukevan fysioterapian ja miten se näkyisi heidän osaamistarpeiden kehittämisen arvioinnissa. Lisäksi pohdin, että kokevatko fysioterapeutit oman roolinsa tärkeäksi keuhkohtaumatautia sairastavan asiakkaan hoidossa. Kyselylomakkeessa on huomioitu sekä tiedollinen että taidollinen osaaminen ja ne ovat eroteltu omiksi kysymyksiksi. Täydennyskoulutuksen suunnittelemiseksi koulutustarvekyselyssä on myös tiedusteltu fysioterapeuttien oppimiseen liittyviä kysymyksiä.

Käytin kyselylomakkeen luomisessa apuna verkosta löytyneitä muita koulutustarvekyselyitä sekä VAKE-hankkeen (Paltamaa ym. 2011) kyselylomakkeita. Yhteistyötahoilta sain lisää vinkkejä, miten kyselyä voisi täydentää. Filha ry:n Ulla Veteläsuon kanssa keskustelimme ennaltaehkäisyn ja yhteistyön merkityksestä, jotka nousivat myös terveystieteellisessä ja aikuiskasvatuksellisessa kirjallisuudessa vahvasti esiin. Yhteistyön toimivuuden arviointi on tärkeää verkostomaisen organisaation toiminnan kehittämässä (Tynjälä ym. 2007). Helsingin kaupungin fysioterapian ylihoitajan kanssa olin myös useampaan kertaan yhteyksissä, sain häneltä palautetta kyselylomakkeesta sekä myös Helsingin kaupungin fysioterapeuteilta suoraan esitestausvaiheessa. Kyselylomake on esitestattu kahdella Meilahden keuhko-osaston fysioterapeutilla, muutamalla Helsingin kaupungin fysioterapeutilla sekä kolmella terveystieteiden opettajankoulutuksen fysioterapeutilla. Esitestauksen perusteella tein muutoksia

muutamiin kysymyksiin ja vastausvaihtoehtoihin, jotta ne kaikki olisivat yksiselitteisiä ja ymmärrettäviä.

Hain tutkimusluvan Helsingin kaupungilta helmikuun lopulla ja tutkimuslupa tulikin jo viikon päästä hakemuksen jättämisestä. Tutkimuslupaa varten olin laatinut tutkimussuunnitelman, jossa selvitettiin tutkimuksen tarkoitus, lähtökohdat sekä eettinen tarkastelu. Tutkimusluvan myöntämisen myötä olen velvollinen esittelemään kehittämishanketta ja kyselyn tuloksia Helsingin kaupungin pyynnöstä kohdeorganisaatiossa.

Koulutustarvekysely lähetettiin sähköpostitse 124 perusterveydenhuollon fysioterapeutille ja kolmelle kuntahoitajalle ja siihen vastataan nimettömänä sähköisesti. Sähköinen kysely toteutettiin Filha ry:n käyttämällä Surveypal-ohjelmalla. Fysioterapian ylihoitaja Tuija Arvo avusti kyselyn toimittamisessa fysioterapeuteille sähköpostitse. Aineistosta on tarkoitus työstää myös pro gradu työ, jolloin aineisto analysoidaan tarkemmin tilastollisin menetelmin SPSS-ohjelmalla ja avoimet kysymykset sisällön analyysin avulla. Tilastolliset testit määräytyvät sen mukaan, mitä aineistosta nousee esiin. Kyselyyn vastaaminen on aloitettu 12.3.2015 ja tällä hetkellä vastauksia on tullut 15, joten aion jatkan kyselyn vastausaikaa ainakin huhtikuun loppuun asti. Pääsiäisen jälkeen tutkimusjoukolle lähetettiin muistutus kyselyyn vastaamiseksi.

Kyselylomakkeen keskeisiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kysymykset, varsinainen kyselylomake on lopussa liitteenä (liite 1):

Millainen näkemys fysioterapeuteilla on omasta roolistaan keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden hoidossa ja kuntoutuksessa? Millainen näkemys fysioterapeuteilla on omasta roolistaan keuhkohtaumataudin ennaltaehkäisyssä?

Minkälainen näkemys fysioterapeuteilla on oman organisaation sisäisestä yhteistyöstä?

Millaisena näkevät yhteistyön perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon välillä?

Mitkä keuhkohtaumataudin hoidon ja kuntoutuksen osa-alueet koetaan keskeiseksi fysioterapeutin työn kannalta?

Mistä aiheista fysioterapeutit kokevat tarvitsevansa koulutusta? Mistä aiheista he kokevat tarvitsevansa tietoa ja mistä käytännön harjoitusta? Mikä on tämän hetkisen osaamisen taso?

## 9 TULOKSET

Koulutustarvekyselyyn on vastannut tällä hetkellä vain 15 (19 %) tutkittavaa, kysely on lähetetty 124 fysioterapeutille ja 3 kuntahoitajalla. Tein alustavaa yhteenvetoa tämän hetken tulosten perusteella. Kyselyyn vastanneista kaikki ovat naisia. Neljä on valmistunut fysioterapeutiksi 80-luvulla, 3 fysioterapeuttia 90-luvulla ja 5 fysioterapeuttia välillä 2007-2014. Nuorin vastaajista on 24-vuotias ja vanhin 61-vuotias, vastaajien iän keskiarvo on noin 40 vuotta. Fysioterapeuteista 6 työskentelee avoterveydenhuollossa (esimerkiksi terveysasemalla), 8 sairaalan vuodeosastolla ja yksi päivystyssairaalassa. Vain yksi fysioterapeuteista ei ole tavannut keuhkohtaumatautia sairastavia nykyisessä työssään, peräti 9 fysioterapeuttia on tavannut keuhkohtaumatautia sairastavia asiakkaita, mutta fysioterapia on koskenut jotain muuta sairautta tai tilaa. Kahdelle fysioterapeutille on tullut enemmän kuin vain muutamia keuhkohtaumaa sairastavaa asiakasta.

Suurin osa (11/15) piti hengityselimistön toimintaa tukevaa fysioterapiaa jokseenkin kiinnostavana. Samoin suurin osa (10/15) oli sitä mieltä, että heidän on mahdollista auttaa keuhkohtaumatautia sairastavaa asiakasta. Ennaltaehkäisyyn liittyvä kysymys (kysymys 10, liite 1) jakoi eniten vastauksia, täysin samaa mieltä väittämän ”Fysioterapeuttina minulla on työkaluja myös keuhkohtaumataudin ennaltaehkäisyyn” ei ollut kukaan. Suurin osa fysioterapeuteista kuitenkin kannustaa tupakoivia asiakkaita savuttomuuteen (12/15). Pääosa fysioterapeuteista (11/15) ei ole käyttänyt liikunta- tai liikkumisreseptejä työkalunaan asiakkaiden ohjaamisessa, kolme oli käyttänyt vain kerran tai muutamia kertoja. Yksi fysioterapeutti käyttää liikunta- tai liikkumisreseptiä työkalunaan kuukausittain.

Haasteeksi keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden fysioterapiassa koettiin sopivan rasiustason löytämisen aerobisessa tai voimaharjoittelussa ja sekä epävarmuus siitä, onko liikkuminen turvallista. Monet keuhkohtaumatautia sairastavat ovat fyysisesti huonossa kunnossa, joten asiakkaan jaksaminen on heikkoa. Motivointi harjoitteluun ja tupakoinnin lopettamiseen koetaan haasteelliseksi, asiakkaat saattavat myös pelätä hengenahdistusta. Yksi fysioterapeuteista mainitsi, että lääkkeenotto on haasteellista ohjata. Lisäksi huomioitiin se, että

asiakas saattaa tulla jonkun muun syyn takia fysioterapiaan, mutta keuhkohtaumatauti vaikuttaa kuitenkin asiakkaan yleiskuntoon.

Arviointimenetelmistä fysioterapeutit käyttivät eniten hengityksen ja erilaisten hengitystekniikoiden havainnointia (7/15). Myös seuraavia arviointimenetelmiä käytetään: hengitysfrekvenssi 5/15, rintakehän liikkuvuus 4/15, PEF-mittaus 4/15, saturaatiomittari 3/15, haastattelu 2/15, yläraajojen liikkuvuuden arviointi 2/15 ja RPE 1/15. Päivystyssairaalassa työskentelevä fysioterapeutti ei käyttänyt mitään hengitystoiminnan arviointimenetelmiä. Yksi fysioterapeutti toi myös esiin sen, että osastolla asiakas on tutkittu sairaanhoitajan ja lääkärin toimesta.

Kaikki fysioterapeutit pitivät uutta tieteelliseen näyttöön perustuvaa tieteellistä tietoa tärkeänä (11/15) tai jokseenkin tärkeänä (4/15). Olennaisena keuhkohtaumatautia sairastavan asiakkaan fysioterapiassa pidettiin toimintakyvyn säilyttämistä ja sopivaa harjoitteluohjelmaa sekä kannustamista liikkumiseen (9/15). Osa fysioterapeuteista (3/15) ei osannut sanoa, mikä olisi olennaisinta keuhkohtaumatautia sairastavan asiakkaan fysioterapiassa. Yksi korosti rentoutumisen merkitystä, oikeaa hengitystekniikkaa 4/15 ja pullopuhallusta 2/15. Yksi toi esille potilaan ohjauksen - sen että asiakas ymmärtäisi taudin olemuksen. Lääkityksen huomiointi tuli myös esiin kerran sekä rintakehän ja olkanivelten liikkuvuuden ylläpitäminen.

Avoimeen kysymykseen ”Mitkä tekijät koet tärkeäksi *tietää ja osata fysioterapeutin työssä* keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden hoitoon ja kuntoutukseen liittyen?” (kysymys 15, liite 1) seitsemän fysioterapeuttia ei osannut vastata ollenkaan. Kuudella vastaus liittyi sopivan rasitustason ja liikkumismuodon löytämiseen ja se miten rasitus vaikuttaa potilaan hengitykseen ja verenkiertoon sekä tarvitseeko harjoittelussa huomioida jotain muuta vielä hengenahdistuksen lisäksi. Yhdellä tuli esiin sellaisten keinojen löytäminen, millä voisi lievittää asiakkaan hengenahdistusta. Yksi pohti muita itsehoitokeinoja liikkumisen lisäksi sekä lääkityksen merkitystä.

Suurin osa fysioterapeuteista toivoi aamu- tai iltapäivän kestäväää koulutusta (10/15) tai sitten koko päivän kestäväää koulutusta (7/15). Yksi toivoi pidempää koulutusjaksoa ja yksi työyhteisön

sisällä tapahtuvaa koulutusta tiimin kesken. Vain yksi fysioterapeutti arvioi käytännön taitonsa keuhkohtaumatautia sairastavan asiakkaan fysioterapiassa hyväksi, 6/15 ei hyväksi eikä huonoksi, 6/15 huonoksi ja 2/15 fysioterapeuttia erittäin huonoksi.

Fysioterapeuteilla on useita tapoja oppia: yhdessä tekeminen ja pohtiminen oli suurimmalle osalle (10/15) luontevinta sekä luennon kuunteleminen (9/15). Itse tekemällä (7/15), kyselemällä ja keskustelemalla muiden kanssa (8/15) tai seuraamalla toisen toimintaa (6/15) oli myös monelle luonteva tapa oppia. Muutamat oppivat luontevasti myös lukemalla (3/15) ja kirjoittamalla (1/15). Sellainen koulutus, jossa oli yhdistetty sekä teoriaosuus/luento että käytännön tekemistä, oli tuottanut fysioterapeuteille hyviä oppimiskokemuksia. Oma käytännön kokeileminen ja tekeminen koettiin tärkeäksi. Yksi fysioterapeutti toi esille asioiden purkamisen kollegoiden kanssa luennon jälkeen.

Fysioterapeutit toivat esiin voimakkaasti teorian tiedon tarpeen, tosin osa (4/15) ei osannut vastata millaista teorian tietoa he tarvitsisivat keuhkohtaumataudin kuntoutuksesta hoidosta. Viisi haluaisi mahdollisimman paljon tietoa tai sitten aivan perusasioista tietoa. Viisi fysioterapeuttia tarvitsisi tietoa myös siitä, millainen kuntoutus olisi parasta, miten liikuntaa tulisi annostella ja mitä harjoittelussa tulisi huomioida. Lisäksi tietoa haluttiin keuhkohtaumataudin sairauden kulusta ja miten siihen voisi vaikuttaa, hengitys- ja verenkiertoelimistön fysiologiasta, mahdollisten apuvälineiden käytöstä ja virallisista suosituksista.

Suurin osa fysioterapeuteista (11/15) tekee yhteistyötä terveydenhuollon muiden ammattilaisten kanssa omassa työyksikössään. Kolme fysioterapeuttia tekee yhteistyötä lähinnä kollegoiden kanssa ja yksi fysioterapeutti ei osannut vastata tähän kysymykseen. Kaksi fysioterapeuttia mainitsi tekevänsä yhteistyötä moniammatillisen tiimin kanssa. Lähes kaikki (12/15) kertoi yhteistyön sujuvan pääasiassa hyvin tai ettei yhteistyössä ole ongelmia. Yksi kertoi yhteistyön sujuvan kohtalaisesti, yksi vaihtelevasti ja yksi ei ollut osannut vastata kysymykseen. Yksi fysioterapeutti toi esiin, että yhteistyö sujuisi paremmin, jos omia kollegoita olisi lähempänä ja heiltä voisi siten helpommin kysellä tarvittaessa apua. Lisäksi tuli yksi maininta, että yhteistyö sujuu paremmin kuin muu henkilöstö tulee ensin tutuksi.

Yhteistyö fysioterapeuttien, lääkärien ja terveydenhoitajien/sairaanhoitajien välillä koettiin tärkeäksi (12/15) tai jokseenkin tärkeäksi (2/15). Yhteistyö ei kuitenkaan ole aina riittävää fysioterapeuttien mielestä: vain 2/15 oli täysin samaa mieltä, että yhteistyö on riittävää, 8/15 oli jokseenkin samaa mieltä ja 4/15 oli eri mieltä eli että yhteistyö ei ole riittävää. Yhteistyö perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon välillä koettiin myös tärkeäksi (11/15) tai jokseenkin tärkeäksi (4/15). Yhteistyö koettiin kuitenkin melko riittämättömäksi, sillä vain kaksi fysioterapeuttia oli sitä mieltä, että yhteistyö olisi edes jokseenkin riittävää perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon välillä.

Vastaajat saivat lopussa vielä lähettää viestiä koulutuksen järjestäjille, kolme fysioterapeuttia olivat vastanneet tähän. Yksi muistutti, että jos keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden kanssa ei työskentele, tietopohja voi olla hatara. Koulutuksilta toivotaan ”tietoa, jota soveltaa käytäntöön” sekä ”vanhan kertausta, uuden oppimista, yhdessä keskustelua ja pohtimista ja paljon esimerkkejä elävästä elämästä, ne jää parhaiten mieleen ja pitää hereillä”.

## **10 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET**

### **10.1 Johtopäätökset**

Tulosten perusteella fysioterapeuteilla on selkeästi koulutuksen tarve keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden fysioterapiasta. Fysioterapeuteilla ei välttämättä ole selkeää käsitystä, mikä olisi oleellista keuhkohtaumataudin hoidossa ja kuntoutuksessa. Lisäksi esimerkiksi oikeanlaisen harjoittelutason löytäminen voi olla haasteellista ja fysioterapeuttiseen ohjaukseen voi liittyä epävarmuutta harjoittelun turvallisuudesta. Suurin osa oli kuitenkin sitä mieltä, että fysioterapeutin rooli on kannustaa keuhkohtaumatautia sairastavaa asiakasta liikkumiseen ja ylläpitämään toimintakykyään, mikä onkin linjassa keuhkohtaumataudin Käypä hoito -suositusten liikunnallisen kuntoutuksen suosituksen (Harju ym. 2014) ja Langerin ym. (2009) fysioterapian hoitosuosituksen sekä Hollantilaisen fysioterapian suosituksen (KNGF 2008) kanssa. Vastauksissa tuli myös esille, että keskeisintä olisi löytää sopiva harjoitusohjelma keuhkohtaumatautia sairastavalle asiakkaalle. Jonkin verran esiin tuli myös jo tieteellisesti

vanhentuneita käsityksiä siitä, että hengitysharjoitukset olisivat keskeisin osa keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden fysioterapiaa. Hengitysharjoituksilta puuttuu usein tieteellinen näyttö ja esimerkiksi palleahengitys saattaa jopa lisätä keuhkohtaumatautia sairastavien hengitystyötä (Langer ym. 2009). Fysioterapeutit kokivat tieteelliseen näyttöön perustuvan tiedon tärkeäksi ja olivat myös tietoisia tämän hetken heikosta käytännön osaamisesta. Toisaalta kuitenkin toivotaan lyhyttä koulutusta, vaikka sekä teoria- että käytännön osaaminen koetaan pääasiassa heikoksi. Koulutukselta toivotaan teorian ja käytännön yhdistämistä sekä sitä, että pääsee itse tekemään ja kokeilemaan asioita käytännössä. Suurin osa koki hengityselimistön toimintaa tukeva fysioterapian ainakin jokseenkin kiinnostavaksi.

Fysioterapeutit tapaavat kyllä keuhkohtaumatautia sairastavia asiakkaita, mutta fysioterapia koskee yleensä jotain muuta sairautta tai tilaa. Keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden fysioterapeuttisen ohjauksen haasteeksi koettiin sopivan rasiustason löytäminen sekä motivointi liikkumiseen. Keuhkohtaumataudin ennaltaehkäisyn työkaluja ei tunnisteta hyvin, mutta useimmat fysioterapeutit kyllä kannustavat tupakoivia asiakkaita savuttomuuteen. Fysioterapeutit käyttävät melko vähän hengitystoiminnan arvioinnissa varsinaisia mittareita, arviointi keskittyy lähinnä hengityksen ja hengitystekniikoiden havainnointiin. Hyvin validoituja testejä, kuten esimerkiksi kuuden minuutin kävelytestiä tai toiminnallisia testejä (esimerkiksi UKK-tuoliltanousutesti), ei käyttänyt vastaajista kukaan tai sitten niitä ei laskettu kuuluvan hengitystoiminnan arviointimenetelmiksi. Arviointia koskeva kysymys olisi pitänyt ehkä muotoilla hengitystoiminnan arviointimenetelmien sijaan koskemaan keuhkohtaumatautia sairastavan asiakkaan toimintakyvyn arvioimiseen käytettäviä testejä ja mittareita. Liikunta- tai liikkumisreseptejä käytettiin yleisesti työkaluja hyvin vähän, vain yksi fysioterapeutti käytti liikunta- tai liikkumisreseptiä työssään kuukausittain.

Fysioterapeutit pitivät yhteistyötä muiden terveydenhuollon ammattilaisten kanssa sekä perusterveydenhuollon sisällä että perusterveydenhuollon että erikoissairaanhoidon välillä tärkeänä. Fysioterapeutit myös tekevät paljon yhteistyötä omassa työyksikössään, mutta osa tekee pelkästään omien kollegoiden kanssa yhteistyötä. Yhteistyön omassa työyksikössä koettiin pääasiallisesti sujuvan hyvin, mutta sen sijaan yhteistyö perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon ei ole suurimman osan mielestä riittävää.

## 10.2 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Terveydenhuollon täydennyskoulutuksen tarve syntyy jatkuvista muuttuvista olosuhteista, tiedon lisääntymisestä ja tieteen kehittymisestä sekä muuttuvista käsityksistä (Parikka 2008, 3; Vähäsantanen ym. 2014). Asiantuntijuus tai ammatillinen identiteetti eivät ole pysyviä ominaisuuksia, vaan ne ovat jatkuvassa muutoksessa ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Hakkarainen ym. 2002; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Täydennyskoulutus on myös velvollisuus terveydenhuollon ammattihenkilöstölle asiakasturvallisuuden ja ammatillisen osaamisen varmistamiseksi (Laki terveydenhuollon henkilöstöstä 559/1994, 1§, 15§). Täydennyskoulutusasetuksessa korostuvat osaamisen lisäksi muuttuvat hoitokäytännöt, suunnitelmallisuus sekä ennaltaehkäisyn merkitys (Asetus terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta, 1194/2003, 1§). Lisäksi suosituksessa korostuu se, että koulutus tulisi suunnitella yhdessä osallistujien kanssa ja koulutustarvetta tulisi arvioida systemaattisesti (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2004).

Koulutustarvekysely on hyvä lähtökohta koulutuksen mahdollisten osallistujien odotusten ja tarpeiden selvittämiseksi. Jos koulutustarvetta ei selvitetä, täydennyskoulutus voi jäädä ulkokohtaiseksi, jolloin opitut asiat eivät myöskään siirry osaksi käytännön toimintaa. Voidaankin kysyä, onko tapahtunut oppimista, jos muutosta ei tapahdu käytännön toiminnassa? Oman toiminnan reflektointi, oman työn ja käsitysten äärelle pysähtyminen on tärkeää oppimisen käynnistämiseksi (Malinen & Laine 2009b). Faktatiedon siirtämiseen perustuva täydennyskoulutus ei ole laadukasta silloin, jos tieto ei kosketa osallistujien merkityspintoja ja jos sitä ei koeta henkilökohtaisesti tärkeäksi (Laine 2009a). Tämän vuoksi täydennyskoulutuksen olisi ensisijaisesti hyvä tapahtua työyhteisön sisällä ja olla työyhteisön tarpeista lähtevää, ulkoinen konsultti voi olla vain apuna oppimisprosessin käynnistämässä ja eteenpäin viemisessä (Vaherva 1999). Kun täydennyskoulutus suunnitellaan ja toteutetaan työyhteisön sisällä, se edistää myös toimijuuden tunnetta. Lisääntynyt toimijuuden tunne johtaa lisääntyneeseen luovuuteen ja tehokkuuteen (Eteläpelto ym. 2014). Täydennyskoulutuksen määrää on myös hyvä arvioida ja miettiä kuinka paljon koulutusta tai kehittämistyötä tarvitaan pitkäaikaisen muutoksen aikaansaamiseksi: 2-5 päiväinen koulutus ei ehkä riitä muuttamaan fysioterapeuttien toimintaa tai lisäämään tarvittavaa osaamista (Chipchase ym. 2012).



Terveydenhuollon täydennyskoulutus on kuitenkin edelleen usein kouluttajälhtöistä sekä irrallaan työpaikasta ajallisesti ja fyysisesti. Koulutus voi olla hyvin suunniteltua ja toteutettua, mutta kuinka paljon siitä siirtyy käytännön työelämän toteutukseen (Vaherva 1999)? Käytännön informaali oppiminen onkin todettu usein tärkeämmäksi paremman siirtovaikutuksen vuoksi (Vaherva 1999; Billett 2013). Koulutuksen sijaan työelämässä tulisikin puhua oppimisesta ja tukea työpaikalla tapahtuvaa oppimista (Billett 2013). Formaalin koulutuksen tavoitteeksi voidaan asettaa perusvalmiuksien kehittäminen ja informaalin oppimisen merkitys on ylläpitää jokapäiväistä osaamista sekä kehittää osaamista ja kumuloida sitä hiljaiseksi tiedoksi (Vaherva 1999). Pohdinkin ovatko Sosiaali- ja terveysministeriön (2004) ja Suomen fysioterapeuttien (2004) täydennyskoulutussuosituksat ajan tasalla kasvatustieteellisen tiedon suhteen? Onko järkeä toteuttaa lyhyitä täydennyskoulutuksia, vaikka ne perustuisivatkin osallistujien tarpeisiin, jos niiden avulla ei juuri saada edistettyä fysioterapeuttien ammatillista kehittymistä eikä kehitettyä organisaatiota? Pitäisikö voimavarat keskittää ulkoisten lyhyiden koulutusten sijaan sisäisiin prosessinomaisiin kehittämisohjelmiin? Vai voiko yksilön käymät lyhyet koulutukset kumuloitua kuitenkin ajan kanssa yhdessä työkokemuksen kanssa kokemustiedoksi? Miten nämä lyhyet koulutukset näkyvät sitten organisaation toiminnan kehittämisessä? Lyhyistäkin koulutuksista jää varmasti aina jotain uutta ajatusta, muuten terveydenhuollon alan koulutusinnostus olisi varmasti heikompi. Formaaleja täydennyskoulutuksia voidaan kuitenkin pitää vain yhtenä osana ammatillista kehittymistä, sillä ammatillisen osaamisen kehittyminen on aina pitkäaikainen prosessi (Chipchase ym. 2012). Työelämässä voitaisiin panostaa enemmän suunnitelmalliseen käytännön oppimiseen ja rakentaa täydennyskoulutusta tältä pohjalta. Hiljaista tietoa saataisiin näkyväksi jakamalla asiantuntijuutta sekä omassa työyhteisössä että organisaatioiden ja ammatillisten välisten rajojen yli.

Pitäisikö koko täydennyskoulutus siis käsitteenä määritellä uudestaan ja alkaa miettiä täydennyskoulutusta ensijaisesti suunniteltuna ja tavoitteellisena työssä oppimisena Billettin (2013) ajatusten mukaan. Wengerin (1999) mukaan emme näe oppimista siellä, missä meillä ei ole käsitteitä kuvaamaan oppimista. Ehkä juuri tämän vuoksi työssä oppimista ei ajatella ”täydentävänä” tai työyhteisön ja verkoston potentiaalia ei hyödynnetä oppimisessa ja ammatillisessa kehittämisessä riittävästi. Oppimisen paradigma alkaa olla siis muutoksessa: koulutuksen tilalle tulee oppija- ja oppimiskeskeinen ajattelutapa (Vaherva 1999). Miten tämän

paradigman muutoksen voisi viedä lain tasolle? Voitaisiinko fysioterapeutin koulutusvaiheessa hyödyntää jo enemmän työssä oppimista, mihin yhdistettäisiin mentorointia, ryhmätapaamisia ja -reflektointia sekä moniammatillisen osaamisen hyödyntämistä. Tällaista reflektoivaa yhteisöllistä oppimista voitaisiin jatkaa koko työuran ajan ja terveydenhuollon ammattilaiset oppisivat hyödyntämään enemmän toistensa osaamista.

TOIKE-hankkeessa (Harra ym. 2011) käytettiin yhtenä täydennyskoulutuksen menetelmänä työntekijöitä ohjaavia ja kannustavia tutoreita. Terveydenhuollon organisaatioissa voisi toimia enemmän sisäisiä kouluttajia ja ohjaajia, jotka vastaavat aina jonkin osa-alueen syvemmästä tuntemisesta ja osaamisesta. Tällaisten tutoreiden tiedot voisivat olla organisaation intranetissä digitaalisessa portfolioissa ja he saisivat työstään myös tunnustusta, mikä näkyisi palkassa ja todistuksissa. Tutoreilla tulisi olla aikaa myös koulutusten suunnittelulle ja ohjaamiselle sekä uusien työntekijöiden tai opiskelijoiden perehdyttämiselle, ainakin laatukäsikirjojen ja ohjeiden tekemiseen. Tutorit voivat myös toimia tiedonvälittäjinä työntekijöiden ja johdon välillä sekä parhaimmillaan myös eri organisaatioiden tiedonvälittäjänä. Uskon, että tällainen toiminta parantaisi koko henkilöstön resurssien hyödyntämistä sekä edistäisi työntekijöiden ja työyhteisöjen kokemaa toimijuutta, mikä osaltaan lisäisi työn tuottavuutta ja tehokkuutta (Rouhelo & Trapp 2013; Eteläpelto ym. 2014).

Täydennyskoulutusta ei voi koskaan erottaa yhteisöllisyydestä, sillä koulutusta tarvitaan aina jonkin yhteisön arvostamaa tietoa ja taitoa varten. Yksilö pätevytyy yhteisön tai kulttuurin sääntöjen ja normien pohjalta (Wenger 1999, 7-10). Terveydenhuollon organisaatioissa haasteena on henkilöstön vaihtuvuus, jonka myötä osaamista häviää ja toisaalta uusia työntekijöitä pitää perehdyttää työtehtäviin. Tällöin yhteisössä olevan tiedon merkitys korostuu: yksilöt vaihtuvat, mutta tietoa säilyy yhteisön sisällä. Yksilö pystyy myös havainnoimaan mitä tietoa yhteisön muilta jäseniltä löytyy ja oppii hyödyntämään sitä omassa työssään (Wenger 1999). Jaetun asiantuntijuuden ja yhteistoiminnallisuuden merkitystä pitäisikin korostaa osana kaikkea henkilöstökoulutusta. Haasteena sosiaalisesti hajautetun tiedon siirtymisessä on se, että eri asiantuntijoiden koulutukset ovat edelleen useimmiten rakennettu niin, että eri alan asiantuntijaryhmät opiskelevat erikseen, ja oppiaineet sisältävät lähinnä spesifistä oman alan tietoa (Isoherranen 2012, 67). Esimerkiksi kuntoutumisen ja kuntouttavan hoitotyön

onnistumiseksi kaikkien terveydenhuollon työntekijöiden tulisi omaksua perinteisesti fysioterapiaan ja kuntoutukseen kuuluvaa ajattelua ja toimintaa. Kuinka paljon eri ammattihenkilöiden toiminnan tavoitteet siis loppujen lopuksi eroavat toisistaan? Pitäisikö koulutusvaiheessa jo huomioida enemmän yhteisen ydinosaamisen tiedostamista ja kehittymistä eri terveydenhuollon ammattialoilla? Työntekijöiden yhteistyö ja ammatin välisten rajojen ylittäminen on joka tapauksessa edellytys organisaation kehittymiselle ja uudistumiselle. Ja työyhteisöjen ja organisaatioiden käytäntöjen kehittäminen taas on välttämätöntä, jotta organisaatiot voivat oppia (Eteläpelto ym. 2014). Terveydenhuollon organisaatioiden muutoksen jäykästä julkishallinnollisesta organisaatiosta oppivaksi organisaatioksi tulisi Tolvasen (1998) mukaan lähteä jo ammattikoulutuksesta, jossa annettaisiin tilaa myös yksilön ajatuksille yhteisön kehittämiseksi (Tolvanen 1998, 153,162).

Koulutustarvekyselyn tuloksissa fysioterapeutin ammatillinen rooli keskittyi fyysisen toimintakyvyn ylläpitämiseen, esimerkiksi psykososiaalisia tai kotona jokapäiväiseen elämään selviytymiseen tai osallistumiseen liittyviä teemoja ei noussut esiin. ICF-luokituksessa (2004) nämä osatekijät tulisi kuitenkin huomioida keuhkohtaumatautia sairastavan kuntoutuksessa. Fysioterapeutit tarvitsisivatkin työnsä tueksi moniammatillista tiimiä eli koko terveydenhuollon tiimin tulisi tehdä yhteistyötä kuntoutuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Hollantilaisen fysioterapiasuosituksen mukaan erityisesti keuhkohtaumatautia sairastaville asiakkaille tulisi kehittää moniammatillisia perusterveydenhuollon verkoston palveluita (KNGF 2008). Jaettu asiantuntijuus ja moniammatillisuus varmistaa asiakkaan tilanteen arvioimisen monesta eri näkökulmasta eli lisää kuntoutus- ja hoitotyön reflektiivisyyttä (Isoherranen 2012, 66-68). Fysioterapeutit pystyvät laajentamaan asiantuntemustaan keskustelemalla muiden terveydenhuollon ammattilaisten kanssa, jolloin he oppivat ottamaan huomioon asiakkaan hoitoon ja kuntoutukseen liittyviä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa oleellisesti fyysiseen suoritus- ja toimintakykyyn. Porvoon ja Meilahden keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden kuntoutusmalleissa fysioterapeuttien tukena ovat toimineet hoitavan lääkärin lisäksi COPD-hoitaja ja ravintoterapeutti.

Fysioterapeuteilla on myös mahdollisuus laajentaa näkemyksiään ja täydentää osaamistaan täydennyskoulutuksen avulla. Mikä sitten olisi fysioterapeutin ydinosaamista

keuhkohtaumataudin hoidossa ja kuntoutuksessa? Kuinka paljon fysioterapeutin tulisi tietää esimerkiksi keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden lääkehoidosta tai erilaisista hengityksen apuvälineistä? Tulisiko keskittyä yksilön oman tiedon ja osaamisen lisäämiseen täydenniskoulutuksilla vai olisiko parempi kehittää organisaatiota ja yhteisöä siihen suuntaan, että fysioterapeutti löytää tarvittaessa tiedon ja osaamisen muilta työyhteisön jäseniltä? Fysioterapeuttikin voi toimia esimerkiksi sairaanhoitajien asiantuntijuuden reuna-alueella (Hakkarainen ym. 2002), josta hän pikku hiljaa perehtyy perinteisesti sairaanhoitajille kuuluviin tehtäviin havainnoimalla, kyselemällä ja keskustelemalla sekä itse tekemällä. Pohdin myös, miten transaktiivinen muisti (Wenger 1999) toimii terveydenhuollon yhteisön osaamisen lisääjänä. Kaikkea ei tarvitse pitää aktiivisessa muistissa, jos tietää keneltä voi pyytää apuun ongelmanratkaisutilanteissa (Hakkarainen ym. 2002). Oman työyhteisön ja verkoston osaamisen tunnistaminen olisi siis tärkeää, jotta osaa hyödyntää muiden osaamista omien työtehtävien hoitamisessa. Koko terveydenhuollon tiimin tulisi olla tietoinen sekä oman työyhteisön osaamisesta, mutta myös tietää mitä palveluita ja osaamista löytyy oman organisaation ulkopuolelta.

Monet kyselyyn vastaajista tekivätkin yhteistyötä monien eri ammattihenkilöiden kanssa tai työskentelivät moniammatillisessa tiimissä, mutta osa työskenteli myös pelkästään omien kollegoiden kanssa. Jäinkin pohtimaan, kuinka paljon reflektiivistä työn ja asiantuntijuuden kehittämiseen tähtäävää keskustelua ammattilaisten välillä on? Miten paljon terveydenhuollon ammattilaiset pystyvät oppimaan toisiltaan työympäristössään ja verkostoissaan? Puhutaanko terveydenhuollon organisaatioissa ”samaa kieltä” eri ammattiryhmien välillä tai ainakin riittävästi niin, että on mahdollisuus toimia ja kehittää toimintaa yhdessä? Moniammatillisuuden haasteena ovat erilaiset alakulttuurit, erilaiset tietokäsitykset, vahvat ammatilliset roolit ja perinteiset asiantuntijaroolit (Isoherranen 2012; Eteläpelto ym. 2014), kuinka paljon nämä käytännössä estävät jaetun asiantuntijuuden hyödyntämistä työyksiköissä? Kivisen (2008) mukaan organisaation byrokraattinen rakenne ja liian tiiviit sosiaaliset työyhteisöt vähentävät tiedon hakua ja jakamista ryhmän ulkopuolelle (Kivinen 2008, 198). Tiedon ja osaamisen johtaminen, jonka ominaisuutena on yhdistävyys, onkin suuri haaste terveydenhuollon organisaatioille, mutta myös mahdollisuus raja-aitojen madaltamiseen (Kivinen 2008, 195). Tulisiko myös pohtia sitä, voisiko vahvaa lakisääätelyä vähentää avoimemman vuorovaikutuksen

edistämiseksi sekä toiminnan joustavuuden lisäämiseksi terveydenhuollon organisaatioissa (Isoherranen 2012, 111–112).

Mietinkin, että voiko vahva ammatillinen identiteetti ja oman ammatin perinteisiin samaistuminen estää oppimista ja uusien taitojen omaksumista, jos niitä ei ajatella kuuluvan oman ammatillisuuden piiriin? Moniammatillinen yhteistyö edellyttää usein ammatillisten roolien välisten raja-aitojen madaltumista (Isoherranen 2012, 101–102, 109–112) sekä toisaalta vaatii sitä, että eri ammattilaisilla on vahva ammatillinen identiteetti eli käsitys omasta osaamisestaan ja siitä, miten se kytkeytyy muiden osaamiseen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Vahvan ammatillisen identiteetin avulla työntekijä voi tuoda omaa osaamistaan esille ja tunnistaa mahdollisuutensa tuoda oman panoksensa asiantuntijatiimiin. Toisaalta taas liiallisen toimijuuden kokeminen voi ehkä heikentää yhteistyö-halukkuutta, jos oma työ koetaan esimerkiksi ”tärkeämmäksi” kuin muiden.

Ihmisen koko elämänkaari ja kokemukset heijastuvat myös työelämään ja ohjaavat ammatillista kasvua sekä motivaatiota ammatillisten taitojen kehittymiseen. Oppimista, ammatillista ja persoonallista kasvua sekä minuuden kehitystä ei voi siksi erottaa toisistaan, ne kaikki ovat yhteydessä toisiinsa. Yksilö voi kokea jopa koko minuuden yrityksenä (an enterprise of self), jos hän työskentelee yrittäjänä tai lyhyissä työsuhteissa. Oppiminen voi tällöin tehostua, mutta yksilön identiteetti voi lähteä kehittymään yrityksen vaatimaan suuntaan (Eteläpelto 2007). Onko tämä tulevaisuuden uhka pätkätöissä työskenteleville terveydenhuollon ammattilaisille? Vai onko vain hyvä, että fysioterapeutin ammatillinen rooli kietoutuu tiukemmin osaksi persoonallisuutta? Voiko vaarana olla liika organisaation miellyttäminen ja esimerkiksi vain tietynlaisten organisaation ajatusmaailmaan ”sopivien” koulutusten haaliminen, joka vie yksilöä kauemmaksi hänen omasta minudestaan ja joka voi johtaa ristiriitojen kasautuessa yksilön työuupumukseen? Toisaalta silloin kun fysioterapeutti vaihtaa usein organisaatiota, hänelle aukeaa myös aina uusi reflektiivinen mahdollisuus katsoa fysioterapeutin työtä taas uuden työyhteisön näkökulmasta. Eri sosiaaliset verkostot muodostavat aina uuden sosiaalisen oppimisen pääoman, jota yksilö voi hyödyntää omassa oppimisessaan ja asiantuntijuudensa kehittymisessä (Palonen ym. 2007).

Käytännön taidot keuhkohtaumautautia sairastavien asiakkaiden fysioterapiassa arvioitiin huonoksi ja fysioterapeutit toivoivat kuitenkin lyhytkestoista koulutusta. Pohdin, että voiko parempia käytännön taitoja yleensä saavuttaa yhden päivän täydennyskoulutuksessa? Oppimisessa on aina kysymys prosessista (Chipchase ym. 2012) ja lisäksi teoriassa opiskellut asiat tulisi saada osaksi käytännön toimintaa, mikä vaatii muutosta kehollisissa tavoissa (Malinen & Laine 2009b). Oman toiminnan muuttaminen on siis haasteellista, eikä nykyinen terveydenhuollon järjestelmä tehokkuusvaatimuksineen anna välttämättä parhaita edellyksiä ammattilaisten oman toiminnan kehittämiseen ja reflektointiin. Lisäksi vaikka koulutustarve fysioterapeuteilla on selkeä, silti tämän kevään ilmaiseen Helsingin kaupungin henkilöstön keuhkohtaumatautiin liittyvään koulutukseen oli ilmoittautunut vain kolme fysioterapeuttia. Lisäksi koulutustarvekyselyyn on vastannut tällä hetkellä vain joka viides ja kyselyn on avannut selaimen vajaa kolmannes fysioterapeuteista. Keuhkohtaumatauti on toki vain yksi monista sairauksista, joita fysioterapeutit kohtaavat asiakkailtaan. Kyselyyn vastanneista fysioterapeuteista kuitenkin lähes kaikki ovat tavanneet keuhkohtaumatautia sairastavia asiakkaita, joten aivan tuntemattomasta asiakasryhmästä ei ole kyse.

Vähäisen osallistumisen ja koulutusinnostomuuden syyksi voi helposti laittaa kiireen ja tiukan työskentelytahdin, mutta uskon vähäiseen osallistumiseen olevan myös muita syitä. Keuhkohtaumatautia pidetään parantumattomana sekä itseaiheutettuna sairautena, johon ei ole parantavaa lääkitystä ja terveydenhuollon henkilöstöllä voi olla asiakkaita kohtaan jopa nihilistinen asenne (GOLD 2010). Mielikuvat sairaudesta ja siihen sairastuneista voivat vaikuttaa terveydenhuollon ammattilaisten toimintaan, samoin käsitys siitä, ”ettei sairaudelle enää voi mitään” (Tolvanen 1998, 39–40). Jos keuhkohtaumatautia pidetään itseaiheutettuna ja ei-parannettavissa olevana sairautena, sairauden hallitsemiseksi ei tehdä riittävästi toimia eikä kuntoutusta nähdä tärkeänä osana kokonaisuhoitoa. Terveydenhuollon ammattilaiset myös aliarvioivat keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden motivaation oman terveytensä edistämiseksi (Tanninen 2014, 36). Kuntoutus- ja hoitopalveluiden heikko saatavuus on valitettavaa inhimillisen kärsimyksen vuoksi, mutta myös siksi että keuhkohtaumatautia sairastavat asiakkaat kuormittavat terveydenhuollon järjestelmää massiivisesti (GOLD 2013) ja kuntoutuksella on todettu kuitenkin kustannusvaikuttavuutta (Griffiths ym. 2001; Viita ym. 2014), sillä sairaalaanhoidon ja kuolemien riskin pienenee fyysisesti aktiivisilla

keuhkohtaumatautia sairastavilla (Garcia-Aemirich ym. 2006). Liikunnallisella kuntoutuksella saattaa olla jopa suurempi merkitys asiakkaiden elämänlaadun kannalta kuin varsinaisilla lääkkeillä (Lacasse ym. 2007). Tältä pohjalta tuntuukin harmittavalta se, ettei keuhkohtaumataudin tai muiden kroonisten sairauksien ennaltaehkäisevään, terveyttä edistävään kuntouttavaan terveydenhuoltoon panosteta enempää.

Terveydenhuollon strategiat ovat hienosti suunniteltuja, mutta jos käytännön toiminta on jotain aivan muuta, niin mikä on strategian merkitys? Tällöin strategia jää vain etäiseksi visioksi, eikä käytännön toimintalinjaukseksi. Kivisen (2008, 194) tutkimuksessa terveydenhuollon organisaatioiden johtajilla ja työntekijöillä oli heikot käsitykset organisaationsa strategioista. Myös yksittäisen työntekijän on tärkeä tietää, miten oma tehtävä ja oman työn tavoitteet liittyvät organisaation toimintaan: jos organisaation strategiasta ja päämäärästä ei ole tietoa, työntekijän toiminta pohjautuu muihin ohjeisiin, esimerkiksi ammatin eettisiin ohjeisiin tai historiallisiin perinteisiin ja toimenkuviin (Kivinen 2008, 195). Jos tavoitteena on ennaltaehkäisevä työote ja asiakkaan lisääntynyt vastuu oman terveytensä edistämisessä, näihin tavoitteisiin pääseminen edellyttäisi myös uusien palveluiden kehittämistä ja innovatiivisuutta sekä terveydenhuollon ammattihenkilöstön ammatillisten identiteettien muutosta. Eli mikä onkaan fysioterapeutin ammatillinen rooli ennaltaehkäisevässä terveydenhuollossa? Jos fysioterapeutit kokevat itsensä yksilöohjaajiksi, joiden työ keskittyy asiakkaan kuntouttamiseen sairauden tai vammautumisen jälkeen, hän ei ehkä osaa hahmottaa rooliaan ennaltaehkäisevässä työssä väestötasolla (Eloranta & Kangasniemi 2015). Lisäksi, jos fysioterapeuttien osaamista ei tunnusteta, voi olla että muut ammattiryhmät ottavat fysioterapeutin tehtäviä hoitaakseen, esimerkiksi liikunnanohjaajat tai liikuntaneuvojat voivat alkaa ohjaamaan ryhmämuotoisia kuntoutusryhmiä terveystasemien ohjauksessa. Oman osaamisen tunnistaminen ja markkinoiminen onkin tärkeää eikä yksistään se, minkä tutkinnon on suorittanut. Fysioterapeuttien tulisi pohtia mitä osaan, missä voin olla mukana ja missä voin kehittyä. Fysioterapeutin toiminnan lähtökohtana tulisi olla se, miksi fysioterapeutin työtä tehdään ja minkälainen toiminta on vaikuttavaa. Eettinen pohdiskelu on tärkeää myös fysioterapeutin työssä ja tieteellisesti näyttöä saaneet kuntoutusmenetelmät tuovat tukea omalle ammatillisuudelle sekä toimijuudelle (Smith ym. 2000). Identiteettityöpajat voivat olla hyvä täydennyskoulutuksen muoto silloin, kun tavoitteena on tukea fysioterapeuttien toimijuutta sekä ammatillista identiteettiä (Mahlakaarto 2014). Reflektiivisten ja kehollista tietoa

tietoisuuteen tuovien menetelmien avulla voidaan oppia näkemään oman toiminnan merkityksellisyys ja toisaalta myös lisätä työyhteisön vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta (Mahlakaarto 2014).

### 10.3 Ajatuksia perusterveydenhuollon organisaation kehittämistyöstä

Terveydenhuollon strategioissa (Kaste-ohjelma 2012; Helsingin kaupungin sosiaali- ja terveystieteiden strategiasuunnitelma 2014) asiakkaan roolia oman terveytensä edistämiseksi on myös painotettu. Kysynkin, miten asiakas voisi parantaa omahoitovalmiuksiaan, jos hän ei saa tukea tähän terveydenhuollon ammattilaisilta eikä niitä palveluita joita hän tarvitsisi? Keuhkohtaumatautia sairastavat asiakkaiden pitäisi olla ensinnäkin tietoisia siitä, että heidän tulisi liikkua ja että se on heille tupakoimattomuuden lisäksi parasta hoitoa – eikä siis vaarallista (Lacasse ym. 2007; GOLD 2013). Tiedon tulisi siis lisääntyä organisaation joka tasolla ja etenkin perusterveydenhuollon lääkäreiden tulisi tunnistaa keuhkohtaumatautia sairastavien fysioterapian ja kuntoutuksen tarve. Terveydenhuollon organisaatiossa kaivataan asennemuutosta sekä kykyä oman toiminnan reflektioon niin yksilön, yhteisön kuin organisaation tasolla. Esimerkiksi Tannisen (2014) mukaan perusterveydenhuollon lääkärit ja hoitajat aliarvioivat keuhkohtaumatautia sairastavien elämäntapamuutoshalukkuuden (Tanninen 2014, 36). Asiakaskin tulisi nähdä aktiivisena yhteisöllisen verkoston osana (Tolvanen 1998, 153, 162), jota sitoutetaan oman itsensä hoitamiseen (Julkunen 2007). Keuhkohtaumatauti on hoidettavissa oleva sairaus ja liikunnallisella kuntoutuksella on erityisen suuri merkitys osana kokonaisuhoitoa (GOLD 2013; Harju ym. 2014).

Hyvän kuntoutuskäytännön perusta luodaan huolellisesti tieteellisen näytön pohjalta ja monitieteellisesti laajassa yhteistyössä eri sektorien ja toimijoiden kesken (Paltamaa ym. 2011, 8, 35). Terveydenhuollon organisaation toiminnan lähtökohtana tulisi olla asiakaslähtöisyys ja yhteistoiminnallisuus, mutta byrokraattinen järjestelmä ei anna tähän hyvää mahdollisuutta (Tolvanen 1998, 45, 53). Haasteeksi muodostuu siis se, kuinka ja miten kuntoutustoimintaa saataisiin kehitettyä perusterveydenhuollon organisaatiossa yhteistyössä koko verkoston kanssa. Erikoissairaanhoidon ja perusterveydenhuollon välistä yhteistyötä olisi kehitettävä, jotta tietoa on mahdollista vaihtaa ja toimintaa tehostaa. Koulutusta tai työssä oppimista voisi toteuttaa



organisaatioiden välillä verkostoituneesti. Suhteellisen jäykkä julkishallinnollinen organisaatio voi luoda kuitenkin korkeitakin muureja eri yhteisöjen, tiimien ja verkoston osien välille, mikä voi estää yhteistyön onnistumista (Isoherranen 2012).

Helsingin kaupungin sosiaali- ja terveystieteiden virasto onkin jo yhdistetty samaksi organisaatioksi yhteistyön joustavuuden sekä tiedonkulun ja kokonaisuuden hahmottamisen helpottamiseksi (Helsingin kaupunki 2014). Sote-uudistus tähtää myös organisaatioiden välisten muurien poistamiseen sekä hallinnollisten rakenteiden joustavuuden lisäämiseen: tiivis yhteistyö ja yhteiset tavoitteet nähdään tärkeäksi, jotta väestön terveyttä pystytään edistämään ja ylläpitämään. Toisaalta jos sote-alueille syntyy useampia eri tahoja jotka tuottavat terveystaloudellisia palveluita, voi syntyä enemmän päällekkäistä hallintoa ja tiedon kulun vaikeuksia (THL 2014). Erikoissairaanhoidon ja perusterveydenhuollon organisaatioiden tulisikin miettiä, miten voisi hyödyntää kolmannen sektorin osuutta palveluiden järjestämisessä ja tiivistää samalla yhteistyötä. Potilas- ja asiantuntijajärjestöistä voi löytyä paljon näkemyksiä, tutkimustietoa sekä tietoa muiden terveydenhuollon organisaatioiden toimintamalleista, joita voisi hyödyntää kehittämistyössä. Tällaisissa yhteistyön verkostoissa toiminnan edellytyksenä on hyvät tietoliikenneyhteydet tiedon vaihtamiseksi. Verkoston osapuolilla tulee olla myös tietoa verkoston jäsenten osaamisesta, suunnitelmaa osapuolten välisten suhteiden kehittämiseksi sekä halua tarttua haasteisiin ja kehittää toimintaa (Tynjälä ym. 2007).

Samanvertaisuus ja tasapuolisuus kuuluvat Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden viraston strategiasuunnitelman arvoihin (Sosiaali- ja terveystieteiden viraston strategiasuunnitelma 2014), mutta kaikilla asiakkailla ei kuitenkaan ole samanveroisia mahdollisuuksia käyttää terveydenhuollon palveluita (THL 2014). Varsinkin hengitysterveyden kuntoutuspalveluita on heikosti saatavilla (Bäckmand 2010; Kämäräinen & Kontula 2010). Hengityselimistön toimintaa tukevaa fysioterapiaa ei hyödynnetä Suomessa riittävästi: asiakkaat eivät ohjaudu perusterveydenhuoltoon riittävästi ja kuntoutuskursseja on niukasti. Perusterveydenhuollon fysioterapian tehtävänä olisi asiakkaiden kannustaminen ja ohjaaminen fyysiseen harjoitteluun, mutta fysioterapiaa ei ole kuitenkaan ole yleensä huomioitu keuhko- ja sydänsairastavien hoitomallissa tai seurannassa (Kämäräinen & Kontula 2010). Helsingin kaupunki voisi ottaa

mallia esimerkiksi Vaasan sairaanhoitopiirissä käytössä olevasta keuhkohtaumatautia sairastavien omahoitomallista eli omatoimisen liikunnallisen kuntoutuksen mallista (Tanninen 2014). Mallin mukaan asiakas ohjataan aina lääkärin tapaamisen jälkeen hoitajalle ja myös fysioterapeutille. Asiakas ohjataan myös ravitsemusterapeutille, mikäli painoindeksi on liian alhainen tai liian korkea. Kuntoutustarpeen arvioinnissa ja kuntoutumisen edistymisen arvioinnissa käytetään kuuden minuutin kävelytestiä, liikuntapäiväkirjaa sekä askelmittareita. Kuntoutusohjelmista saadaan asiakkaita kuuntelemalla ja toimintakykyä mittaamalla yksilöllisiä ja tavoitteista henkilökohtaisia, mikä auttaa asiakkaita elämäntapamuutosten aikaansaamisessa ja motivoitumisessa (Tanninen 2014). Omahoitomallia siis toteutetaan erikoissairaanhoidossa, mutta se olisi hyvä malli myös perusterveydenhuoltoon. Liikunnallinen kuntoutus toteutuisi omatoimisesti, jolloin se ei veisi kohtuuttomasti terveydenhuollon resursseja. Terveydenhuollon ammattilaiset toimisivat ikään kuin valmentajina ja motivoijina sekä kuntoutumisen arvioijina. Uudenlaisen toiminnan toteutuminen vaatisi kuitenkin henkilöstön kouluttautumista sekä innokkuutta ja kehittämishalukkuutta.

Vaasan sairaanhoitopiirissä on järjestetty myös moniammatillinen omahoitopäivä, jossa kartoitetaan keuhkohtaumatautia sairastavien terveyteen ja sairauteen liittyviä uskomuksia sekä elämäntapaa. Omahoitopäivän tarkoituksena on motivoida ja auttaa asiakkaita itse huomaamaan oma kuntoutustarpeensa. Osallistujat vastaavat kyselyyn, jonka tuloksia hyödynnetään suoraan luentojen aikana. Lisäksi osallistujia aktivoidaan osallistumaan myös kysymyksien ja pienryhmäkeskusteluiden avulla. Helsingissäkin on järjestetty keuhkohtaumataudin ensitietopäiviä, mutta niihin on ohjautunut huonosti asiakkaita varsinkin perusterveydenhuollosta. Yhteistyötä erikoissairaanhoiton, perusterveydenhuollon ja kolmannen sektorin kanssa tulisi tiivistää ja kehittää ensitietopäivää asiakkaita aktivoivampaan suuntaan.

## LÄHTEET

- Asetus terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 1194/2003.
- Billett, S. 2013. Learning through practice: beyond informal and towards a framework for learning in practice. Teoksessa *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice*. Bonn: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 123-163.
- Billett, S. 2008. Emerging perspectives on workplace learning. Teoksessa Billett, S. Harteis, C. & Eteläpelto, A (toim.) *Emerging perspectives on workplace learning*, 1-16.
- Billett, S. 2006. Exercising self through working life: Learning, work and identity. Teoksessa Brown, A., Kirpal, S., Raumer, F (toim.) *Identities at work*. Dordrecht: Springer, 183-210.
- Bäckmand, H. 2010. Keuhkosairauksien ehkäisy, varhainen puuttuminen ja omahoito. Teoksessa Bäckmand, H (toim.) *Hyvä hengitysterveys. Opas hengityssairauksien ehkäisyyn ja hoitoon*. Helsinki: THL, 49-58.
- Chipchase, L., Johnston, V., Long, P. 2012. Continuing professional development: The missing link. *Manual Therapy* 17, 89-91.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 123-154.
- Eloranta, T. Kangasniemi, M. 2015. Kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta. *Fysioterapia* 62 (1), 10–13.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P, Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–31.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90-142.
- Eteläpelto, A. Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A., Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26-49.

- French, H. & Dowds, J. 2008. An overview of Continuing Professional Development. Narrative review. *Physiotherapy* 94, 190-197.
- Garcia-Aymerich J, Langer P, Benet M, Schnohr P, Anto JM. 2006. Regular physical activity reduces hospital admission and mortality in chronic obstructive pulmonary disease: a population based cohort study. *Thorax* 61, 772–778.
- Global Strategy for Diagnosis, Management, and Prevention of Chronic Obstructive Pulmonary Disease. GOLD Guideline updated 2013.
- Global Strategy for Diagnosis, Management, and Prevention of Chronic Obstructive Pulmonary Disease. GOLD Guideline updated 2010.
- Gunn, H. & Goding, L. 2009. Continuing Professional Development of physiotherapists based in community primary care trusts: a qualitative study investigating perceptions, experiences and outcomes. *Physiotherapy* 95, 209-214.
- Griffiths, TL., Phillips, CJ., Davies, S., Burr, ML. & Campbell, IA. 2001. Cost effectiveness of an outpatient multidisciplinary pulmonary rehabilitation programme. *Thorax* 56, 779–84.
- Hakkarainen, P. Jääskeläinen, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto, A., Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 77-105.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84-98.
- Harju, T., Kankaanranta, H., Katajisto, M., Kilpeläinen, M., Lehtimäki, L., Lehto, J., Mazur, W., Meinander, T. & Peisa, T. 2014. Keuhkohtaumatauti. Käypä hoito -suositus. Duodecim. Viitattu 20.2.2015. <http://www.kaypahoito.fi/>
- Harra, T., Vehkaperä, U. & Kara, H. 2011. Työyhteisöä kehittävä täydennyskoulutus. Kohti asiakaslähtöistä toimintakyvyn arviointia. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu.
- Heiskanen T. 2007. Oppimisen tilat tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 238-257.
- Helsingin sosiaali- ja terveysviraston strategiasuunnitelma vuosille 2014-2016. 2014. Viitattu 7.4.2015. [www.hel.fi/static/sote/julkaisut/Sote\\_strategiasuunnitelma2014\\_2016.pdf](http://www.hel.fi/static/sote/julkaisut/Sote_strategiasuunnitelma2014_2016.pdf)
- Helsingin kaupunki. 2014. Sosiaali- ja terveysvirasto. Viraston esittely. Viitattu 7.4.2015 <http://www.hel.fi/hki/sote/fi/Viraston+esittely>

- Hytönen, T. 2007. Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen toimintakenttänä. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS- kustannus, 189-220.
- ICF – Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. 2004. Jyväskylä: Stakes.
- Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa Illeris, K. (toim.) Contemporary theories of learning. London: Routledge, 7-20.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 18-48.
- Kinnula V, Kallanranta T. 2005. Keuhkopotilaan kuntoutus. Teoksessa Kinnula V, Brander P, Tukiainen P (toim.) Keuhkosairaudet. 3. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 761-771.
- Kivinen, T. 2008. Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatioissa. Kuopion yliopisto. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 158.
- Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kämäräinen J, Kontula E. 2010. FINBODE –toimintamalli hengityssairaahan seurantaan ja kuntoutukseen. Fysioterapia 57 (5), 22-25.
- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa Laine, T. & Malinen, A. (toim.) Elävä peilisali. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39-63. (a)
- Laine, T. 2009. Tiedon eri kerrokset ja oppiminen. Teoksessa Laine, T. & Malinen, A. (toim.) Elävä peilisali. Helsinki: Kansanvalistusseura, 109-127. (b)
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä. 559/1994.
- Langer D, Hendriks E, Burtin C, Probst V, van der Schans C, Paterson W, Verhoef-de Wijk M, Straver R, Klaassen M, Troosters T, Decramer M, Ninane V, Delguste P, Muris J, Gosselink R. 2009. A clinical practice guideline for physiotherapists treating patients with chronic obstructive pulmonary disease based on a systematic review of available evidence. Clinical Rehabilitation 23 (5), 445-462.
- Levander, L. 2007. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 452-467.

- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 1999. Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittamisessa ja jakamisessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 223-240.
- Mahlakaarto, S. 2014. Työidentiteetit pelissä ja peilissä – menetelmällisiä ratkaisuja toimijuuden vahvistamiseen. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähasantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 47-65.
- Mahlakaarto, S. 2012. Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. Jyväskylän yliopisto. Department of Education. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 394.
- Malinen A. & Laine T. 2009a. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilialli; aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9-36.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009b. Keskusteluja oppimisen monimuotoisuudesta. Teoksessa Laine, T. & Malinen, A. (toim.) Elävä peilialli. Helsinki: Kansanvalistusseura, 131-146.
- Moilanen, R. 1999. Oppiva organisaatio? Sytyke ry. Systemityö 3/99, 9-11.
- Opetusministeriö. 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24.
- Palonen T., Lehtinen E. & Gruber H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 287-304.
- Paltamaa, J., Karhula, M., Suomela-Markkanen, T. & Autti-Rämö, I. 2011. Hyvän kuntoutuskäytännön perusta. Käytännön tutkimustiedon analyysistä suosituksiin v vaikeavammaisten kuntoutuksen kehittämishankkeessa. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Parikka, U-R. 2008. Tehtävien ja työnjakojen muutokset terveydenhuollon ja työelämän kehityksessä. Oikea resurssointi, osaamisen varmistaminen ja uudistusten tukeminen palkkauksellisesti, muistio 8.7.2008. Helsinki: Kunnallinen työmarkkinailaitos.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 178-197.
- Puolanne, M. 2010. Kuntoutus keuhkosairauksissa. Teoksessa Bäckmand, H (toim.) Hyvä hengitysterveys. Opas hengityssairauksien ehkäisyyn ja hoitoon. Helsinki: THL, 131-136.

- Rouhelo, A. & Trapp, H. 2013. Asiantuntijuus ja verkostomainen yhteistyö – viitekehys korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutukselle. FUTUREX - Future Experts - projektin raportti. Turun yliopisto. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:6.
- Ropo, E. Gustafsson A-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa Eteläpelto, A., Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 50-76.
- Schön, D.A. 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Smith, S., Roberts, P. & Balmer, S. 2000. Role overlap and professional boundaries: Future implications for Physiotherapy and Occupational Therapy in NHS. Physiotherapy 86 (8), 397-400.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2013. Terveystieteiden täydennyskoulutus. Viitattu 1.4.2015. [http://www.stm.fi/sosiaali\\_ja\\_terveyspalvelut/henkilosto/taydennyskoulutus](http://www.stm.fi/sosiaali_ja_terveyspalvelut/henkilosto/taydennyskoulutus)
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2012. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma KASTE 2012-2015. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:1.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2004. Terveystieteiden täydennyskoulutussuositus. S. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2004:3.
- Suomen fysioterapeuttiliitto. 2004. Fysioterapeuttien Täydennyskoulutussuositus. Viitattu 1.4.2015. <http://www.suomenfysioterapeutit.fi>
- Tanninen, T. 2014. Keuhko- ja sydäntautipotilaan fyysisen aktiivisuuden määrittäminen ja voimaannuttaminen omaoimiseen liikuntahoitoon. Helsingin yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Syventävä tutkielma.
- Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 2014. SOTE viidelle alueelle – vaikutusten ennakoarviointi. Päätöksen tueksi 1/2014. Viitattu 1.4.2015. [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=10386860&name=DLFE-3,1541.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=10386860&name=DLFE-3,1541.pdf)
- Tolvanen, K. 1998. Terveystieteiden edistävän organisaation kehittäminen oppivaksi organisaatioksi. Kehitysnäytökset ja kehittämistehtävät terveyskeskuksen muutoksen virittäjinä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen, T. 2007. Verkostoissa oppiminen. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 258-286.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 82-101.

- Viita, A-M., Hahl, J. & Ekroos, H. 2014. Keuhkohtaumapotilaiden kuntoutuksen kustannusvaikuttavuus Suomessa. Suomen Lääkärilehti 11, 803–808.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S. & Eteläpelto, A. 2014. Työidentiteettivalmennus monipuolisen voimavaraistumisen areenana. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 66–85.
- Wenger, E. 1999. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



## LIITE 1

**Koulutustarvekysely Helsingin kaupungin fysioterapeuteille keuhkohtaumatautia (COPD) sairastavien asiakkaiden fysioterapiasta**

Arvoisa kollega,

opiskelen Jyväskylän terveystieteiden laitoksella terveystieteiden opettajaksi ja seuraava kysely liittyy pedagogisten opintojen kehittämishankkeeseen. Tavoitteena on kartoittaa Helsingin kaupungin fysioterapeuttien koulutustarvetta keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden fysioterapiasta. Kyselyn avulla saadun tiedon pohjalta voidaan suunnitella tulevia hengityselimistön toimintaa tukevan fysioterapian koulutuksia.

Erikoissairaanhoidossa Meilahden sairaalassa on toiminut muutaman vuoden ajan COPD-potilasohjauksen ja kuntoutus- sekä hoitoketjun kehittämishanke, joka tuli joulukuussa 2014 päätökseen. Tämän myötä kuntoutustoimintaa ollaan siirtämässä perusterveydenhuollon puolelle keuhkohtaumataudin Käypä hoito -suositusten mukaisesti. Nyt keväällä 2015 ollaan järjestämässä Helsingin kaupungin henkilöstölle koulutusta keuhkohtaumataudin hoidosta ja kuntoutuksesta. Tämän kyselyn tulokset toimitetaan kouluttajille sekä ylihoitaja Tuija Arvolle, jotta koulutukseen osallistujien odotukset ja tarpeet voidaan ottaa huomioon. Toivon, että täytät kyselyn ja olet näin mukana kehittämässä koulutustoimintaa sekä omaa ammatillisuuttasi! Kysely tehdään nimettömänä ja aineistoa käsitellään niin, ettei ketään yksittäistä henkilöä voida tunnistaa tutkimusraportista. Kyselyn alustavat tulokset esitetään Jyväskylän terveystieteiden opettajankoulutuksen seminaarissa huhtikuussa 2015 ja toimitetaan kirjallisena myös ylihoitaja Tuija Arvolle. Tarkoituksena on myös työstää pro gradu kyselyaineiston perusteella vuoden 2015 aikana.

Tarvittaessa voitte pyytää lisätietoja kyselyyn tai aineiston käsittelyyn liittyen.

Ystävällisin terveisin

Piritta Rantanen

piritta.rantanen@gmail.com

Terveystieteiden opiskelija, fysioterapeutti

**Koulutustarvekysely Helsingin kaupungin fysioterapeuteille keuhkohtaumatautia (COPD) sairastavien asiakkaiden fysioterapiasta**

Olen valmistunut fysioterapeutiksi vuonna\_\_

Ikä\_\_

Olen

Nainen

Mies

Työskentelen Helsingin kaupungilla

Avoterveydenhuollossa

Sairaalan vuodeosastolla

Päivystyssairaalassa

Muualla, missä?

Onko sinulle tullut keuhkohtaumatautia sairastavia fysioterapiaan (keuhkosairautensa vuoksi)?

Ei ole.

On tullut, muttei työskennellessäni nykyisessä työpaikassani.

On tullut yksi tai vain muutamia.

On tullut useampia.

Olen tavannut keuhkohtaumatautia sairastavia asiakkaita, mutta fysioterapia on koskenut jotain muuta sairautta tai tilaa.

En osaa sanoa.

*Jos olet tavannut keuhkohtaumatautia sairastavia asiakkaita:*

Minkä olet kokenut haasteelliseksi keuhkohtaumatautia sairastavien ohjaamisessa? (avoin)

Pidän hengityselimistön toimintaa tukevaa fysioterapiaa kiinnostavana.

Täysin samaa mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Ei samaa eikä eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Täysin eri mieltä

En osaa sanoa

Voin fysioterapeuttina auttaa keuhkohtaumatautia sairastavaa asiakasta.

Täysin samaa mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Ei samaa eikä eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Täysin eri mieltä

En osaa sanoa

Kannustan fysioterapeutin työssäni tupakoivaa asiakasta savuttomuuteen.

Täysin samaa mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Ei samaa eikä eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Täysin eri mieltä

En osaa sanoa

Fysioterapeuttina minulla on työkaluja myös keuhkohtaumataudin ennaltaehkäisyyn.

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä
- En osaa sanoa.

Millaisia hengitystoiminnan arviointimenetelmiä käytät? (avoin)

Käytän fysioterapeutin työssäni liikunta- tai liikkumisreseptiä asiakkaiden ohjauksessa.

- En ole käyttänyt liikunta/liikkumisreseptiä ollenkaan.
- Olen käyttänyt liikunta/liikkumisreseptiä kerran tai vain muutamia kertoja.
- Käytän liikunta/liikkumisreseptiä työkaluna kerran kuussa.
- Käytän liikunta/liikkumisreseptiä työkaluna kerran viikossa.
- Käytän liikunta/liikkumisreseptiä työkaluna päivittäin.

Uusi tieteelliseen näyttöön perustuva tieto keuhkohtaumataudin hoidosta ja kuntoutuksesta on:

- Tärkeää
- Jokseenkin tärkeää
- Ei tärkeää eikä merkityksetöntä
- Jokseenkin merkityksetöntä
- Merkityksetöntä
- En osaa sanoa

Mikä on olennaisinta keuhkohtaumatautia sairastavan asiakkaan fysioterapiassa? (avoin)

Mitkä tekijät koet tärkeäksi *tietää ja osata fysioterapeutin työssä* keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden hoitoon ja kuntoutukseen liittyen? (avoin)

Minkälaista koulutusta toivoisit keuhkohtaumatautia sairastavien asiakkaiden fysioterapiasta?

- Aamu- tai iltapäivän kestävä koulutusta
- Koko päivän kestävä koulutusta
- Iltakoulutusta työpäivän jälkeen
- Pidempää koulutusjaksoa, esimerkiksi täydennyskoulutusta
- Työyhteisön sisällä tapahtuvaa koulutusta tiimin kesken, esimerkiksi yhteisten palaverien ja kehittämistuokioiden aikana
- Muunlaista koulutusta, mitä? (avoin)

Omat käytännön taitoni keuhkohtaumatautia sairastavan asiakkaan fysioterapiassa?

- Erittäin hyvät
- Hyvät
- Ei hyvät eikä huonot
- Huonot
- Erittäin huonot
- En osaa sanoa

### **Oma oppiminen ja omat oppimiskokemukset**

Miten sinulle on luontevinta oppia? (voi valita useamman)

- Itse tekemällä
- Lukemalla

Kirjoittamalla  
 Seuraamalla toisen toimintaa  
 Tekemällä yhdessä ja pohtimalla asioita yhdessä tiimissä  
 Kuuntelemalla esimerkiksi luentoa  
 Kyselemällä ja keskustelemalla  
 Muu tapa, mikä? (avoin)

Millainen koulutus on tuottanut itsellesi hyviä oppimiskokemuksia? (avoin)

Minkälaista teoretietoa tarvitsisit keuhkohtaumataudin kuntoutuksesta ja hoidosta? (avoin)

### **Yhteistyö omassa organisaatiossa sekä perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon välillä**

Kenen kanssa teet yhteistyötä omassa työyksikössäsi? (avoin)

Miten yhteistyö mielestäsi toimii? (avoin)

Yhteistyö fysioterapeuttien, lääkärin ja terveydenhoitajien/sairaanhoitajien välillä on *tärkeää* omassa työyksikössäni

Täysin samaa mieltä  
 Jokseenkin samaa mieltä  
 Ei samaa eikä eri mieltä  
 Jokseenkin eri mieltä  
 Täysin eri mieltä  
 En osaa sanoa

Yhteistyö fysioterapeuttien, lääkärin ja terveydenhoitajien/sairaanhoitajien välillä on *riittävää* omassa työyksikössäni

Täysin samaa mieltä  
 Jokseenkin samaa mieltä  
 Ei samaa eikä eri mieltä  
 Jokseenkin eri mieltä  
 Täysin eri mieltä  
 En osaa sanoa

Yhteistyö perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon välillä on *tärkeää*

Täysin samaa mieltä  
 Jokseenkin samaa mieltä  
 Ei samaa eikä eri mieltä  
 Jokseenkin eri mieltä  
 Täysin eri mieltä  
 En osaa sanoa

Yhteistyö perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon välillä on *riittävää*

Täysin samaa mieltä  
 Jokseenkin samaa mieltä  
 Ei samaa eikä eri mieltä  
 Jokseenkin eri mieltä  
 Täysin eri mieltä  
 En osaa sanoa

Muuta viestiä koulutuksen järjestäjille, mitä odotat keuhkohtaumatautiin liittyviltä koulutuksilta? (avoin)

## **13. TEKNOLOGIA KUNTOUTUKSEN YMPÄRISTÖNÄ**

*Sanna Hakala*

### **JOHDANTO**

Terveydenhuollon rakenteita uudistetaan jatkuvasti, sillä kustannustehokkuutta on parannettava samalla, kun hoidon vaikuttavuus säilyy ennallaan sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Yksi ratkaisu löytyy teknologiselta kentältä, joka mahdollistaa uudenlaisen kuntoutusympäristön. Yksilöiden teknologiakäytänteet ovat kuitenkin erilaisia, jolloin nämä tekijät on otettava huomioon kuntoutusta sekä sen ohjausta suunniteltaessa. Eri ryhmät on pyrittävä huomioimaan mahdollisimman monipuolisesti, jotta sekä teknologiakäytänteiden että terveystajun suhteen erilaiset yksilöt saavat yhtäläisen mahdollisuuden teknologisen kuntoutumisympäristön hyödyntämiseen. Tämä artikkeli on tehty selainpohjaisen sovelluksen pilottiryhmänä toimineiden sepelvaltimotautikuntoutujien haastattelun pohjalta. Artikkelin avaa mallin, joka toimii apuna ohjausvalintojen suunnittelussa osaksi monipuolisempaa kuntoutumisprosessia.

### **2. TEKNOLOGIA KUNTOUTUKSEN YMPÄRISTÖNÄ**

Teknologia on näyttänyt voimansa monissa yhteyksissä, joissa kustannustehokkuus on päässyt paranemaan erilaisten sovellutusten käyttöönoton myötä. Vaikka koneet korvaavat osin ihmis-työtäkin, jää ihmiselle luova, korjaava ja henkilökohtaista palvelua vaativa työ (Niemelä 1997). Kuntoutuksen kontekstissa ihmisen työksi jää teknologisen ympäristön suunnittelu, sen muokkaaminen mahdollisimman monen yksilön tarpeita vastaavaksi ja tämän prosessin dynaamisena pitäminen.

Niemelä (1997) kuvaa tietoyhteiskunnan oppivia yhteisöjä opintokerhoina, joissa toimintaperiaatteina on mm. osanottajien osuus oman oppimisensa ohjaamisessa tavoitteita, oppisisältöjä

sekä menetelmiä myöten. Jarvis (2004, 223) toteaa myös oppimisen lähtökohtien muuttuneen suurista kokonaisuuksista kohti pienempiä yksikköjä, jolloin yksilölliset erot oppijoissa korostuvat ja niiden myös annetaan korostua. Niemelän (1997) mainitsemien opintokerhojen tulee olla kätevästi kaikkien opinhaluisten käytössä oleva, edullinen sekä muuttuvaan yhteiskuntaan sopiva menetelmä. Yksilöllä on tärkeää olla oma aikansa, paikkansa sekä itse määrittämänsä tavoitteet parhaan oppimistuloksen saavuttamiseksi (Jarvis 2004, 233). Näin ollen on selvää, että nykypäivän oppimisympäristöissä hyödynnetään teknologiaa ja sen mahdollisuuksia. Julkisen ja henkilökohtaisuuden rajat ovat alkaneet sekoittua, joka toisaalta mahdollistaa suuremman ihmismäärän oppimisen (Jarvis 2004, 229), mutta herättää myös tietoturvaan kytkeytyviä epäluuloja.

Niemelä (1997) mainitsee nykypäivän opintokerhoissa opettajien roolin lähinnä oppimisympäristön järjestäjinä ja oppimisen ohjaajina, joka kuvastaa hyvin teknologista oppimisympäristöä. Tällainen uudenlainen ympäristö vapauttaa osallistujat ajan ja paikan sidonnaisuudesta, jolloin yhteisöjä voi muodostua riippumatta osallistujien asuinpaikoista (Niemelä 1997). Teknologia mahdollistaa syrjäkylilläkin asuvien osallistujien läheisen kontaktin taajama-alueiden osallistujiin, joka sekoittaa trendejä, jakaa käytänteitä ja voi mahdollistaa oman asuinpaikkakohtaisen kulttuurin tarkastelemisen uudesta näkökulmasta. Teknologisen ympäristön kääntöpuolena on kuitenkin sen puutteellisesti mahdollistama vuorovaikutus. Kuten Kiviniemi (2002) toteaa, jää teknologiavälitteisessä ohjauksessa kokonaan puuttumaan ohjaajan saama kokonaisvaltainen palaute ohjattavan asian ymmärretyksi tulemisesta. Kuntoutuksen viitekehyksessä tämä tarkoittaa sitä, ettei ohjaaja pääse tarkastamaan, että kuntoutuja on ymmärtänyt ohjeistuksen konkreettisesti esimerkiksi harjoitteiden suoritustekniikan ja –intensiteetin suhteen. Ohjaajan monitorointi jää siis kokonaan uupumaan, mikä häiritsee tai jopa estää kliinisen päättelyprosessin synnyn.

Ryhmähaastattelusta nousi kuitenkin esiin toisaalta toinen puoli teknologian mahdollistavuudesta ja toisaalta sen rikastavuudesta. Kun erilaiset ihmiset taustoistaan tai asuinpaikastaan riippumatta kohtaavat teknologiavälitteisesti, tapahtuu yhteentörmäyksiä asenteissa sekä arvoissa. Myös jo teknologia itsessään jakaa mielipiteitä turvallisuutensa, käytettävyytensä sekä menetelmän sopivuutensa osalta. Mielipidejakauma ei välttämättä selity suoranaisesti asuinpaikalla, vaan myös osallistujien ikä vaikuttaa siihen. Vanhempi väestö ei tyypillisesti ole nuoriin verrattuna yhtä sinut teknologisten sovellusten hyödyntämisen kanssa, sillä laitteistot ovat nuorten arkipäivää

nykyisin jo koulun penkiltä asti. Teknologian integroimisessa yksilön käytänteisiin on suositeltavaa pysyä vain pinnallisella, käytänteen tasolla, sen sijaan, että opetettaisiin teknologian yksityispiirteitä itsessään (Sankila 2015). Ryhmähaastattelun osallistujista kukaan ei kuitenkaan ollut silminnähdyn erityisen nuori. Teknologian haasteena ovat myös sen tuottama erilainen yhteisö, josta puuttuu jo aiemminkin esille tullut kasvokkain tapahtuva vastavuoroinen kommunikaatio (Hakkarainen 2002)

Verkossa tapahtuva oppiminen luo opettajille haasteita, sillä kuten Hakkarainen (2002) tuo esiin, sitä ei voida hyödyntää perinteisten pedagogisten mallien varassa, vaan on tehtävä teoreettisia malleja teknologiavälitteiseen oppimiseen. Informaatiopitoisuuden keskittymisen sijaan tulisikin pohtia, millaisia mahdollisuuksia teknologia tarjoaa. Teknologiaa ei ole syytä pitää vähäisin perustein perinteisen opetuksen vaihtoehtona. Teknologiavälitteistä ohjausta ja opetusta ei vielä ole tutkittu juurikaan, joten malleja verkossa tapahtuvaan ohjaamiseen ei vielä ole (Sankila 2015).

### **3. KESKEISET KÄSITTEET**

Käytetty teknologia oli selainpohjainen sovellus Movendos mCoach, joka mahdollistaa ohjaajan ja ohjattavan välisen yhteydenpidon ja seurannan. Sovellusta on mahdollista käyttää älypuhelimien, tietokoneen tai tablettitietokoneen avulla. Terveyskäyttäytymisellä, -arvoilla sekä -tajulla tarkoitetaan terveyttä edistävien elämäntapojen sekä asenteiden läsnäoloa yksilön elämässä.

### **4. MENETELMÄ**

Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin ryhmähaastattelua, joka toteutettiin helmikuussa 2015. Haastateltavat olivat laitoskuntoutusjaksolla kuntoutus Peurungassa olevia sydänpotilaita, jotka olivat haastatteluhetkellä käyttäneet sovellusta 5 kuukautta. Heistä yksi oli nainen ja loput seitsemän miehiä, iältään n.50–70 vuotiaita.

Haastateltavat olivat saaneet selainpohjaisen Movendos mCoach-sovelluksen käyttöönsä syyskuussa 2014, jolloin heidät perehdytettiin sen käyttöön viikon mittaisen laitospääntoutusjakson aikana. Kuntoutujat saivat tavanomaisen hoidon kaltaiset ohjeistukset fyysiseen aktiivisuuteen sovelluksen kautta. Sovellukseen kytkettäviä aktiivisuusmittareita, sykemittareita tai muita oheislaitteita ei ohjeistettu käyttämään, eikä niitä myöskään annettu kuntoutujille mukaan.

Kuntoutujien tuli asettaa omat tavoitteensa sovelluksessa, joka mahdollisti tavoitteiden saavuttamisen seurannan. Kuntoutujien oli tarkoitus käyttää sovellusta myös fyysisen aktiivisuuden päiväkirjana, jolloin he tallensivat liikuntasuorituksensa sovelluksen päiväkirjaan. Ohjaaja ei antanut harjoittelusta palautetta, eivätkä kuntoutujat päässeet kommunikoimaan keskenään sovelluksen sisällä.

## 5. TULOKSET

Selainpohjainen sovellus tarjottiin ja ohjattiin kahdeksan kuntoutujan käyttöön. Heistä viisi oli joko tutustunut sovellukseen tai ottanut käyttöön. Sovellukseen tutustuneista yksi ei tutustumisen jälkeen ottanut käyttöönsä, kolme käytti sovellusta itsenäisesti ja yksi käytti avustajan kanssa oman teknologiaosaamisen heikkouden vuoksi. Kolme kuntoutujaa jätti sovelluksen kokeilematta. Ryhmän yhteinen ja vahva kanta teknologioihin liittyen oli se, etteivät ne koskaan tule korvaamaan aitoa ihmisen läsnäoloa.

*”asiakaspalvelu on parempaa kun tommonen etäpalvelu”*

Kaikki kolme, jotka eivät kokeilleet sovellusta, pitivät sovellusta turhana, eivätkä siksi ottaneet sitä käyttöönsä. Kahdella heistä ei ollut älypuhelin, mutta tietokone löytyi toiselta. Muita syitä olivat huono nettiyhteys ja kiire. He pitivät sovelluksessa tapahtuvaa tavoitteenasettelua turhana.

*”Ei siihen (tavoitteiden seurantaan) tarvita mitään päiväkirjoja, ainakaan sähköisiä”*

*”Musta se oli aika boring täyttää.”*



Kahdesta kuntoutujasta, jotka eivät tutustumisen jälkeen ottaneet sovellusta käyttöönsä, molemmat pitivät sen hyödyntämistä liian velvoittavana. He molemmat tunsivat muita selainpohjaisia sovelluksia ja vertasivat Movendosta näihin. Toinen heistä täytti paperista päiväkirjaa, toinen ei pitänyt päiväkirjaa lainkaan. Heistä toinen tunsu sovelluksen sisällön kuitenkin hyvin, ja antoi palautetta sovelluksen liiasta yksityiskohtaisuudesta. Sovellusta myös verrattiin paljon muihin teknologioihin ja sovelluksiin.

*”Tarvishan sulla olla joku väline siihen, siellä kysyttiin keskisykettä, montako kilometriä sä kävelit ja montako minuuttia sulla siihen meni”*

*”Movendoksella vaan tuli aktiivisuuspisteitä, eihän se välttämättä jos sun tavoittees on viis kertaa viikossa ja movendos antaa aktiivisuuspisteen kahdesta tai kolmesta ni sehän voi olla ristiriidassa omiin tavoitteisiin”*

Haastateltavat, jotka eivät ottaneet sovellusta käyttöönsä, linjasivat ajatuksiaan sovelluksesta niin, että se on tyypiltään jälkiseurantamainen. Siinä missä toiset sovellukset toimivat suorituksen aikana automaattisesti. He kokivat tämän manuaalisen täyttämisen siis turhauttavana.

*”Mulla oli ehkä syy että se oli niin säännöllistä se käyttö (liikunta), niin ei ehkä jaksanu täyttää”*

Neljästä sovelluksen käyttöönottaneesta vain kahdella oli älypuhelin, yhdellä pelkkä tietokone ja yksi käytti sovellusta avustajan kanssa. Kolmella sovellusta itsenäisesti käyttävällä oli teknologiset käytänteet melko vakiintuneita, sillä he käyttivät päivittäin erilaisia selainpohjaisia sovelluksia. Heillä ei ollut kuitenkaan käytössään fyysiseen aktiivisuuteen liittyviä mittareita tai laitteita, kuten aktiivisuusmittaria tai sykemittaria. Sovelluksen motivoivuus liittyi suureksi osaksi velvollisuuden tavoitteiden saavuttamisen seurannan sijaan. Ryhmä koki, ettei omia henkilökohtaisia tavoitteita ole mielekäs syöttää mihinkään erilliseen sovellukseen, vaan riittää, että tavoitteet muodostaa ajatuksissaan

*”Mä en kyl ainakaan henkilökohtaisesti seurannu niitä mitä sinne tuli, mä merkkasin sinne ja tallensin ja se oli siinä”*

*”Mä en seurannu niitä (tavoitteita) Movendoksesta, mutta mä seurasin niitä mitä mä olin itse asettanu, mut en sen Movendoksen takia vaan itseni”*

Koko ryhmä piti sovellusta kuitenkin helppokäyttöisenä, sen käyttöön järjestettyä opastusta riittävänä ja sen sisältämiä ohjeita selkeinä. Kuntoutujat pitivät sovelluksen sisältämiä muistutuksia päiväkirjan täyttämisestä hyvinä, jotta muisti kirjata ylös tehdyt suoritukset. Sovellus koettiin kuitenkin myös stressaavana, ja ryhmäläiset mainitsivatkin yhteneväisesti tavoittelevansa stressittömiä käytänteitä. Sovellus koettiin välillä kuormittavana, sillä sen käyttämiseen joutui sitoutumaan. Lyhytaikaisessa käytössä sovellusta pidettiin kuitenkin hyvänä, mutta jatkuvaan käyttöön kuntoutujat eivät sovellusta olisi halunneet.

*”Tulee kuitenkin määrätynlainen stressi siitä (sovelluksesta)”*

Sovelluksen täyttämisestä kuntoutujat mainitsivat, että jos liikkuminen on muutoinkin säännöllistä, liikuntapäiväkirjan täyttäminen tuntuu turhalta. Selvimmin vastauksissa nousi esiin stressaavien käytänteiden välttäminen, jolloin esimerkiksi progressiivista liikuntaharjoittelua pidettiin huonona ratkaisuna ja jopa pelottavana. Motivaatio liikkumiseen löytyi liikunnan tuottamasta hyvästä olost, mutta taudin etiologia huomioiden kuntoutujat pitivät liikuntaa myös pakollisena alueena elämänsä jatkumisen kannalta. Selainpohjaiset sovellukset yleensä herättivät myös epäluuloa ja pelkoa.

*” Huomaaks että vanhemmat tässä eivät oo lähteneet (facebookkiin), mä ymmärrän että nuoret on siellä, mä ymmärrän sen.”*

Tärkeimpänä liikuntaan motivoivana tekijänä kuntoutujilla nousi vertaistuen merkitys. He mieluiten liikkuiivat yhdessä kaveriensa kesken, ja nostivat esiin kritiikin siitä, ettei mikään sovellus voi korvata fyysistä vertaistukea liikuntaharrasteissa. Sovelluksessa ei ollut tässä pilotissa mahdollisuutta kuntoutujien keskinäiseen kommunikointiin, mutta kuntoutujat olisivat pitäneet tällaista hyvänä.

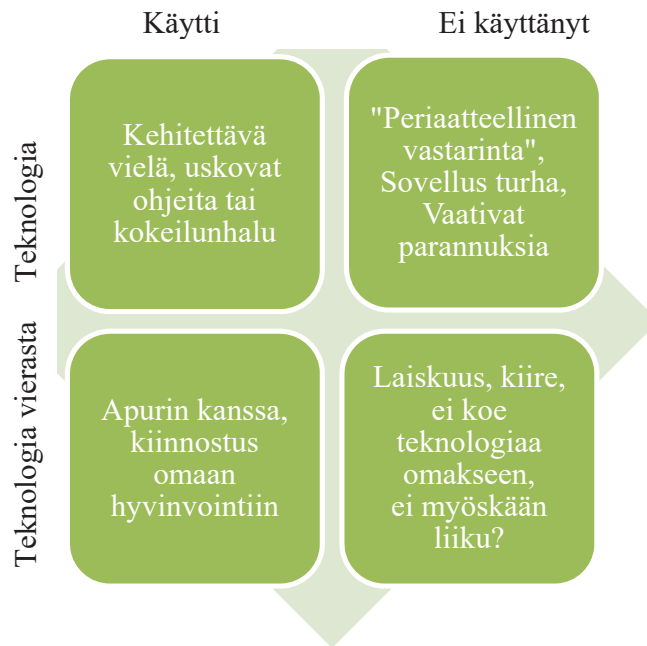
*”Tosiasia on se, että meitä kiinnostaa enempi se että ollaan kaverin kanssa lenkillä eikä olla siinä älymaailmassa”*

*”Lyhyesti sanottuna mä lähden mieluummin kaverin kanssa kävelylle kuin tietokoneen kanssa”*

## 6. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Teknologinen kuntoutusympäristö asettaa haasteita sekä ohjaajalle että ohjattavalle. Uudenlaisien käytänteiden integroiminen osaksi kuntoutusta vaatii usean eri rakenteen huomioimista, mallien sekä teknologian yhteensovittamista sekä kehittämistä ja arvioimista. Teknologisten välineiden menestyksellinen käyttäminen edellyttää, että kuntoutujat ovat motivoituneita kuntoutukseen, ovat teknologian kanssa tuttuja sekä tuntevat olonsa turvalliseksi teknologian kanssa toimiessaan. Terveyttä edistävien sovellusten osalta on oleellista tunnistaa käyttäjien terveystottumukset ja –asenteet.

Haastatellut sydänkuntoutujat pystyivät mielekkäästi jakamaan nelikenttään, jossa määrittyy heidän teknologiakäytänteensä (kuva 1.). Teknologiaa käyttävistä suurin osa oli teknologian kanssa myös tuttuja, he peilasivat sovellusta muihin vastaaviin, mutta suhtautuivat siihen myönteisesti. Kuitenkin sovelluksen käyttämisen taustalla oli pitkälti hoitomyöntyvyys sisäisen motivaation sijaan. Sovellusta apurin kanssa käyttänyt henkilö kategorioitui omaksi osakseen, johon periaatteessa sopisivat kaikki he, jotka eivät osaa käyttää jotain tiettyä teknologista sovellusta, mutta halusivat silti osallistua. Teknologian kanssa tuttuja henkilöitä, jotka eivät käyttäneet sovellusta, yhdisti kriittisyys sovelluksen sisältöön ja tavoitteisiin. Tämä ryhmä oli muilta osin samankaltainen kuin sovellusta käyttäneet, mutta hoitomyöntyvyys oli selkeästi alhaisempi. He kuuntelivat sisäistä motivaatiotaan sen sijaan, että olisivat pyrkineet miellyttämään ympäristöä. Teknologian kanssa vieras ryhmä, joka ei käyttänyt sovellusta, on käyttäjäryhmistä ohjauksen kannalta ongelmallisin. Heillä ei yhtäältä ollut teknologista osaamista eikä toisaalta halua terveytensä edistämiseen.



Kuva 1. Teknologiaosaamisen suhde sovelluksen käyttöön

Kuvassa 1 esiteltyt ryhmät tulee huomioida ohjauksessa eri tavoin, erilaisia osa-alueita painottaen. Ohjaukselliset valinnat ja sisällöt ryhmäjakoon perustuen ovat kuvassa 2. Teknologian kanssa tutut, sovellusta käyttäneet ovat teknologiatoimijuudessaan aktiivisia ja terveellisiä arvoja omaavia. Tämä ryhmä kykenee antamaan rakentavaa kritiikkiä, ja käyttää sovellusta mikäli siihen on kehoitettu. ”Vaarana” on, että sovelluksen käyttäminen loppuu kun ympäristön painostus tai odotukset poistuvat. Toisaalta tämän sovelluksen kohdalla ei ole tarkoituksenmukaista integroida sitä pysyväksi osaksi arkirutiineja, mutta mikäli näin olisi, tulisi tämän ryhmän sisäistä motivaatiota sovelluksen käyttämiseen vahvistaa. Teknologiasta tulisi löytää ja osoittaa henkilökohtaiset hyödyt, mahdollisesti sen käyttöä räätälöiden.

*”En mä tiedä oliko siitä itselle mitään hyötyä, mutta että tällä näkee mitä tän kurssin väliaikana niinku porukka tekee”*

Teknologian suhteen passiiviset toimijat, joilla terveys on kuitenkin arvoissa mukana, vaativat toisaalta opastusta teknologian käyttöön ja toisaalta herättelyä teknologiasta kiinnostumiseen. On sanomattakin selvää, että moni ikääntynyt henkilö joutuu tähän kategoriaan teknologiaosaamisen ollessa heikkoa.

Teknologian suhteen aktiiviset toimijat, joilla terveys ei tule arvoperusteissa esille, vaativat ohjauksessa virittävää valistusta. Ryhmässä asenteet ovat tietoisesti terveysvalintoja vastaan, mutta tietämys terveyden edistämisestä on kuitenkin olemassa. Heillä siis teknologia on ympäristönä tuttu, mutta on etsittävä keinoja motivoida terveyttä edistävään toimintaan teknologian sisällä. Ryhmään kuuluvien henkilöiden voi esimerkiksi olla hyvä itse havaita terveyden edistämisen hyödyt, ja suhteessa teknologiaan tämä voi tarkoittaa yhden tai muutaman myönteisen kokemuksen aikaansaamista.

*”Kaikesta tämmösestä pitäis päästä eroon, jos meille puhutaan stressistä niin tämmönen järjestelmä johon pitää kirjata koko ajan”*

*”Aktivoivampaa pitäis olla, Movendos on niinku jälkiseurantaa oman mielipiteen mukaan”*

Ohjauksellisesti vaativin ryhmä on teknologiatoimijuuden osalta passiiviset henkilöt, joilla terveystaju ei ole korkea. Heitä pitäisi ensisijaisesti saada kiinnostumaan terveyden edistämisestä, ja samalla ohjeistaa heille vieraamman teknologian käyttöön. Näiden kahden osa-alueen tuominen henkilön arkeen voi olla haastavaa ja vaatii soveltamista sekä räätälöimistä. Esimerkkejä menetelmistä voisi olla pelilliset toteutukset, jossa terveystottumukset muuttuisivat teknologian myötä. Haastatteluissa tämä ryhmä pysyy melko hiljaisena, *he ovat siis niitä, jotka eivät välttämättä osallistu keskusteluun.*

## Teknologiamyönteisyys kuntoutuksessa

Oma toimijuus

Kuva 2. Oma toimijuus ja teknologiamyönteisyys kuntoutuksessa, miten huomioida erilaiset ryhmät

Yksilökohtaisen ohjauksen lisäksi kuntoutujat tulee huomioida ryhmänä. Tähän soveltuu hyvin Jonanssenin teoria mielekkästä oppimisesta (Jonanssen 1995, Nevgin ja Tirrin 2002 mukaan), jonka kriteerit ovat:

- **Aktiivisuus** korostaa yksilön omaa vastuuta oppimisesta, siis aktiivista toimijuutta
- **Konstruktivisuus** viittaa tiedon rakentumiseen kerroksittain, kuntoutumisen viitekehyyksessä voidaan puhua terveyskäyttämisen tuottamista kokemuksistakin ja niiden kerrostuneisuudesta.
- **Yhteistoiminnallisuus** korostaa yhteisöä sekä heidän keskinäistä kannustusta ja mallioppimista.
- **Intentionaalisuus** sisältää omien tavoitteiden asettamisen ja niiden seurannan.
- **Vuorovaikutteisuus** palauttaa mieleen oppimisen lähtökohtiin vaadittavan sosiaalisen prosessin merkityksen, dialogin sekä yhteistoiminnallisuuden.
- **Kontekstuaalisuus** voi kuntoutuksen viitekehyyksessä tarkoittaa ohjauksen sisältöjen kytkemisen osaksi reaalielämää, terveysvaikutusten peilaamisen toimintakykyyn.

- **Reflektiivisyys** mahdollistaa osallistujille itsetutkiskelun sekä kehittymisen ja toisaalta kehittämisen.

Teknologian hyödynnettävyys on varmasti yksi ratkaisun askel taloustilanteen elvyttämiseksi ja toisaalta globaalin ajan hermolla pysymiseksi. Täysin mutkatonta teknologian kytkeminen ei kuitenkaan kuntoutukseen ole, jolloin on toisaalta huomioitava kuntoutujien yksilölliset sekä ryhmäkohtaiset tarpeet, ominaisuudet ja toiveet.

## LÄHTEET

- Hakkarainen, K. 2002. Aikuisen oppiminen verkossa. Teoksessa Sallila, P.& Kalli, P. Verkot ja teknologia aikuisoppimisen tukena. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy. 16-52.
- Jarvis, P. 2004. Adult education & lifelong learning 3rd ed. Oxon: Routledge Farmer.
- Kiviniemi, K. 2002. Autonomian ja ohjauksen suhde verkko-opetuksessa. Teoksessa Sallila, P.& Kalli, P. Verkot ja teknologia aikuisoppimisen tukena. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy. 74–97.
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2002. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-opiskelussa. Teoksessa Sallila, P.& Kalli, P. Verkot ja teknologia aikuisoppimisen tukena. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy. 117–151.
- Niemelä, S. 1997. Oppivan ryhmän uusi tuleminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Sallila, P.& Tuomisto, J. Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino oy. 173–196.
- Sankila, T. 2015. Oppimista muuttava teknologia. Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. Laatia! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Porvoo: Bookwell oy. 247–258.

## ***14. AIKUISTEN LÄHIHOITAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ OMASTA ERGONOMIAOSAAMISESTAAN***

***Marika Kiviluoma-Ylitalo***

### **JOHDANTO**

Tämän kehittämistehtävän idea heräsi yhdessä ohjaavan opettajan kanssa opetusharjoittelu II jaksolla Tampereen seudun ammattiopistossa (Tredu) ja siellä aikuiskoulutuksen puolella. Pitkän linjan fysioterapeuttina halusin antaa panokseni lähihoitajien ergonomiaopetuksen kehittämiseen. Kehittämistehtävän tulosten perusteella voitaisiin osaltaan kehittää aikuisten lähihoitajaopiskelijoiden ergonomiaopetusta. Tässä opetuksenkehittämistehtävässä tuodaan lähihoitajaopiskelijoiden näkökulma ergonomiaosaamiseen.

Työhön liittyvien tapaturmien määrä on terveydenhuollossa 34% suurempi kuin keskimäärin muilla aloilla EU:ssa (Euroopan työterveys- ja turvallisuus virasto 2004). Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan 82% hoitajien tapaturmista sattui potilassiirroissa (Engkvist ym. 1997). Potilasnostot ja –siirrot koetaan hoitotyön raskaimmaksi vaiheeksi (Engels ym. 1994). Erityisen alttiita selkävaivoille ovat työharjoittelussa olevat tai juuri valmistuneet hoitotyöntekijät. Vanhoihin hoitajiin verrattuina uusilla osastontyöntekijöillä on 2,9-kertainen riski saada selkävaivoja (Tamminen-Peter ym. 2007). Opiskelijoiden tulisikin omata turvalliset potilaan liikkumisen avustus- ja siirtotavat ja -menetelmät jo opiskeluvaiheessa (Rantsi 2005, 13).

Ergonomiaopetuksen kehittämishankkeen (VETO-ohjelma 2003–2007) tutkimustuloksena havaittiin, että valmistuvilla hoitajilla oli hyvin erilainen ammattitaito ergonomiassa, koska potilaan liikkumisen avustus- ja siirtomenetelmien opetus vaihteli hyvin paljon eri oppilaitoksissa. Useimmissa oppilaitoksissa opiskelija ei saavuta sellaista potilaan liikkumisen avustustaitoa, joka olisi hoitajalle turvallinen ja potilasta kuntouttava. Tutkimuksen johtopäätös ja suositus oli-



kin, että tulevaisuudessa tarvittaisiin lisää lähiopetustunteja ja pienemmät ryhmäkoot käytännön harjoittelutunneilla.

## 2 ERGONOMIA HOITOTYÖSSÄ

Termi ”ergonomia” (eng. ergonomics) on muodostettu kreikankielen sanoista ”ergon” (=work, työ) ja ”nomos” (=laws, lait), jonka alkuperäisestä merkityksestä johdettuna voidaan määritellä työn tieteenä (the science of work) (Federation of European Ergonomics Societies 2010). Ergonomia tutkii ihmisen, työn ja tekniikan vuorovaikutusta ja tuottaa tietoja ja menetelmiä, joiden avulla järjestelmät, tehtävät ja ympäristö sovitetaan ihmisen ominaisuuksien, tarpeiden ja kykyjen mukaisiksi. Ergonomian tavoitteena on ihmisten turvallisuus, terveys ja hyvinvointi sekä toiminnan sujuvuus ja tehokkuus (Työterveyslaitos 2015).

Hoitotyössä omaa kehoa käytetään työvälineenä, jonka vuoksi omien liikkeiden ja kehon hallinta on olennaista. Hoitajien työolosuhteet vaativat myös nopeaa sopeutumista yllättäviin tilanteisiin, jolloin oman kehon tiedostaminen ja hyvä hallinta korostuvat. Oman kehon hallinta on itsensä fyysistä huomioimista ja kykyä tunnistaa oma asennon tasapainoisuus. Kun henkilö tuntee eri liikkeiden vaikutukset itsessään, hän myös kykenee aktivoimaan, kuntouttamaan, havainnoimaan ja ohjaamaan toisen ihmisen liikkumista (Tamminen-Peter ym. 2007, 24 & 28.)

Kuormittavinta työ on terveyskeskusten vuodeosastoilla, kotipalvelussa ja vanhainkodeissa (Laine ym. 2011), minne lähihoitajienkin työ pitkälti painottuu. Ruotsalaisen Freitagin (2014) väitöskäytännön mukaan geriatriisilla hoitajilla oli etukumaria ja staattisia asentoja noin 3,5 tuntia työvuoron aikana, kun akuuttisairaanhoitajilla oli noin 2 tuntia. Geriatriiset hoitajat nostivat ja siirsivät potilaita keskimäärin 26 kertaa työvuorossa, joka on 4,5 kertaa useammin kuin akuuttisairaanhoitajat.

### 3 AIKUISTEN OPPIMINEN

Kokemuksellinen oppiminen perustuu humanistiseen psykologiaan ja on kokonaisvaltainen teoria aikuisen oppimisesta, kasvusta ja kehitymisestä. Kokemuksellisessa oppimisessa on keskeistä tukea persoonallista ja sosiaalista kasvua ja lisätä ihmisen omaa itsetuntemusta. Kokemuksellisen oppimisteorian mukaan oppiminen on jatkuva prosessi. Omakohtainen kokemus on tärkeää ja se käynnistää oppimisen, mutta se ei vielä yksin takaa oppimista. Oppimisen mahdollistaa kokemuksen muokkaaminen (re-construction, re-thinking, re-defining, re-organisation, re-shaping). Kokemusten reflektointi on keskeistä, missä arvioidaan omia tulkintoja asioista (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, Malinen 2014).

Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Lindeman sanoi jo vuonna 1926, että kokemus on aikuisen elävä oppikirja. Se tarkoittanee, että aikuisen oppiminen tapahtuu aina koko eletty elämä viitekehyksenä. Yksilön kokemuksessa on menneisyys aina läsnä, mikä tekee oppimisesta henkilökohtaisen tapahtuman. Oppimisen voidaan kuvailla olevan pohtimista, perustelujen esittämistä ja reflektointia. Kokemukselliselle oppimiselle on ominaista oppijan aktiivisuus, itsensä toteuttaminen ja kokonaisvaltainen oppiminen. Yksilö oppii itselleen merkityksellisiä asioita toteuttaakseen omaa potentiaaliaan. Tekeminen ja toiminta ovat keskiössä (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, Malinen 2014).

#### 3.1 Jarvisen sosiologinen oppiminen

Jarvis on yksi kokemuksellisen oppimisen keskeisistä teoreetikoista ja hänen näkökulmansa oppimiseen on sosiologinen. Hän tarkastelee oppimista sosiaalisesta perspektiivistä ja hänestä oppiminen on sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaa toimintaa. Oppiminen on sekä sosiaalinen että yksilöllinen ilmiö, ja oppimisen mahdollistaa sosiaalinen vuorovaikutus yksilön ja maailman välillä (Jarvis 1987).

Mahdolliseen oppimiskokemukseen yksilöllä on kolme erilaista suhtautumistapaa: 1) ei-oppiminen (non-learning) 2) ei-reflektiivinen oppiminen (non-reflective learning) ja 3) reflektiivinen oppiminen (reflective learning). Ei oppimisen tilanteessa yksilö olettaa tilanteen tutuksi ja

kokemus tuntuu hänestä yhdentekevältä eikä tarjoa hänen mielestään mahdollisuutta oppimiseen ja kasvuun. Silloin se ei myöskään aiheuta tarvetta kyseenalaistamiseen ja reflektioon eikä johda oppimiseen. Ei-reflektiivinen oppiminen on oppimista, joka tapahtuu satunnaisesti suunnittelemattomissa tilanteissa eikä vaadi syvällistä reflektointia. Ei-reflektiivistä oppimista on myös mallioppiminen ja ns. ulkoa opettelu. Reflektiivistä oppimista tapahtuu tilanteissa, joissa oppija aktiivisesti reflektoi kokemusta; palauttaa mieleensä aiemmin opittua, päättelee, harjoittelee, analysoi ja arvioi kokemustaan. Reflektiivinen oppiminen johtaa muutokseen tiedoissa, taidoissa tai asenteissa. Jarvisin mallissa reflektiivisen oppimisen ylin aste on kokemuksellinen oppiminen, jonka tuloksena on tietoa, joka on todistettu toimivan käytännössä (Jarvis 1987, Light ym. 2014).

### 3.2 Kolb - kokemuksellinen oppiminen

Tunnetuin kokemuksellisen oppimisen teoreetikoista on David Kolb ja hänen mallinsa oppimisen prosessista (Kolb 1984). Kolbin mallissa oppiminen kuvataan nelivaiheisena syklinä, jonka vaiheet ovat konkreettinen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen sekä aktiivinen kokeilu (kuva 1). Oppiminen kytkeytyy opiskelijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan välisiin jännitteisiin.

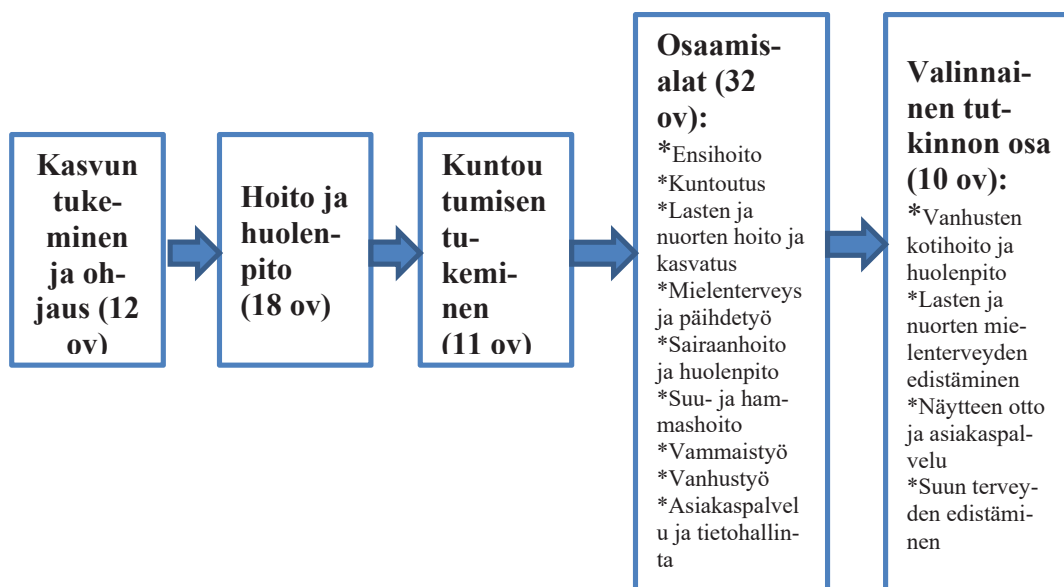


Kuva 1. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä

Oppiminen syntyy vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä (Kolb 1984). Kolbin mukaan ideaali oppiminen sisältää syklin kaikki neljä vaihetta. Oppimisprosessiin kytkeytyvät jännitteet ovat tiedollista motivaatiota ylläpitäviä. Jännitteet liittyvät asioiden tajuamiseen ja ymmärtämiseen – konkreettisen kokemuksen käsitteellistäminen. Oppimistoimintaa ylläpitävä jännite liittyy kokemuksen soveltamiseen ja pohtimiseen – reflektiivinen havainnointi ja aktiivinen kokeileminen. Kolbin mukaan kokemuksellinen oppiminen vaatii avoimuutta ja halua sitoutua uusiin kokemuksiin sekä reflektiivisyyttä eli taitoa tarkastella kokemusta eri näkökulmista. Reflektointi tuottaa yksilölle uutta tietoa ja uusia merkityksiä.

#### 4 LÄHIHOITAJIEN TUTKINTORAKENNE

Opetushallitus (2014) määrittää ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon. Koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus opetussuunnitelmassa asettaa opetuksen keskeiset tavoitteet ja sisällöt näkyviin. Lähihoitajan perustutkinto muodostuu kolmesta pakollisesta tutkinnonosasta, yhdestä valitusta osaamisalasta ja yhdestä valinnaisesta tutkinnon osasta (Kuva 2).



Kuva 2. Lähihoitajan tutkintorakenne (Opetushallitus 2014).

Ergonomiaosaaminen linkittyy lähihoitajan tutkintorakenteeseen osaamistavoitteissa etenkin hoito- ja huolenpito osa-alueessa. Hoito ja huolenpito-opintojen tavoitteissa mainitaan, että opiskelijan tulee hallita ergonomiset työtavat, osattava oikea nostotekniikka raskaita taakkoja käsitellessä ja osattava tarvittaessa nosto- ja siirtolaitteiden käyttö. Kuntoutumisen tukeminen -opintojen keskeinen sisältö liittyy toimintakykyisyyden tukemiseen ja yhtenä tärkeänä tavoitteena on muun muassa tunnistaa toimintakyvyn vahvuuksia ja heikkouksia ja sitä kautta ylläpitää ja edistää asiakkaan selviytymistä päivittäisistä toiminnoista huomioimalla kuntouttavan työotteen (Opetushallitus 2014).

Yhteisissä ammattitaitovaatimuksissa painotetaan työsuojelun ja henkilökohtaisen terveyden huolehtimista. Ammattitaitovaatimuksena on, että opiskelija osaa alansa työsuojelumääräykset ja -ohjeet ja noudattaa niitä. Opiskelijan tulisi arvostaa turvallista, terveellistä ja viihtyisää työympäristöä ja kehittää sitä. Opiskelijalle tärkeää on kyetä tunnistamaan työhön ja työympäristöön liittyviä vaaroja ja terveyshaittoja ja tarvittaessa torjua niitä. Opiskelijan tulisi pystyä suunnittelemaan itselleen ergonomisesti terveellinen työympäristö ja pitää huolta omasta terveydestään, joka ylläpitää työ- ja toimintakykyä (Opetushallitus 2014).

## **5 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT**

Tutkimuksen aineisto hankittiin harkitulla otoksella, jotta varmistuttiin haluttavan tiedon saaminen eli valittiin joukko opiskelijoita, joilla oli varmasti ollut ergonomiaopetusta. Aineiston keruu suoritettiin strukturoidulla kyselyllä. Kyselylomakkeessa oli sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä (Liite 1). Monivalintakysymyksissä vastaaja valitsi valmiin vastausvaihtoehdon. Tässä kyselyssä pyydettiin jokaisen monivalintavastauksen jälkeen avoimella kysymyksellä perustelua kyseiselle valinnalle. Avoimissa kysymyksissä selvitettiin opiskelijoiden kokemusta ergonomiaopetuksen hyödyllisyydestä, olivatko he huomioineet ergonomiaa tutkintotilaisuutensa tavoitteen asettelussa ja mielipidettä ergonomiaopetuksen riittävydestä nykymuodossaan. Avoimilla kysymyksillä kartoitettiin opiskelijoiden asennetta ergonomiaopetukseen, kuinka tärkeänä he ko. opetusta pitävät. Avoimet kysymykset muotoiltiin vastaamaan oppilaitoksen mielenkiinnon kohteita ja tarpeita. Monivalintaosuus oli valmiista Tamminen-Peter (2005) kehittelemästä ergonomiataidon arviointilomakkeesta: SOPMAS (Structure of the Observed Patient

Movement Assistent Skill). Alun perin SOPMAS-mittari on tarkoitettu opettajan työkaluksi hoitajan ergonomiaosaamisen arviointiin, mutta tässä sitä käytettiin opiskelijan itsearviointiin (reflektioinnin) välineenä.

SOPMAS-mittari on jaettu neljään kategoriaan, jotka ovat vuorovaikutus, potilaan liikkuminen, hoitajan työasento ja liikkeet sekä ympäristön hyödyntäminen. Jokainen kategoria on jaettu viiteen tasoon ja sanalliseen kuvaukseen taitoalueesta niin, että 1 on heikoin taidonkuvaus ja 5 on paras taidonkuvaus (Liite 1). Taitokuvauksen taustalla on SOLO-taksonomia opetuksen tasoista (Taulukko 1). Tamminen\_Peter väitöstutkimuksessaan (2005) tutki SOPMAS-mittarin validiteettia ja reliabiliteettia. SOPMAS-mittaria ja ruotsalaista validoitua DINO-mittaria verrattiin toisiinsa kriteerivaliditeetin näkökulmasta ja korrelaatio oli korkea ( $r=.729$ ). Reliabiliteettia testattiin mittaajien välisenä Cohenin kappa-korrelaatiokertoimen avulla ja tulos oli korkea ( $K=.84$ , CL 95% .79-.88). Näiden perusteella mittaria voidaan pitää validina ja reliaabilina.

TAULUKKO 1. SOPMAS-mittarin taustalla olevat oppimisen tasot

<b>SOLO TAKSONOMIAN OPPIMISTASOT</b> (Biggs & Collis 1982)
1) Esistrukturaalinen taso, jossa päätelmiä tehdään näkemättä ongelmaa, mistä syystä toiminta on virheellistä
2) Yksistrukturaalinen taso, jossa päätelmä tehdään yhden näkökohdan valossa
3) Monistrukturaalinen taso, jossa huomioidaan useita näkökuhtia, muttapäätelmät saattavat olla edelleen ristiriitaisia
4) Suhteellinen taso, jossa kaikki keskeiset näkökohdat huomioidaan ja toiminta on johdonmukaista
5) Laaja abstraktiotaso, jossa opittu osataan yleistää uusille alueille tai uusiin kohteisiin

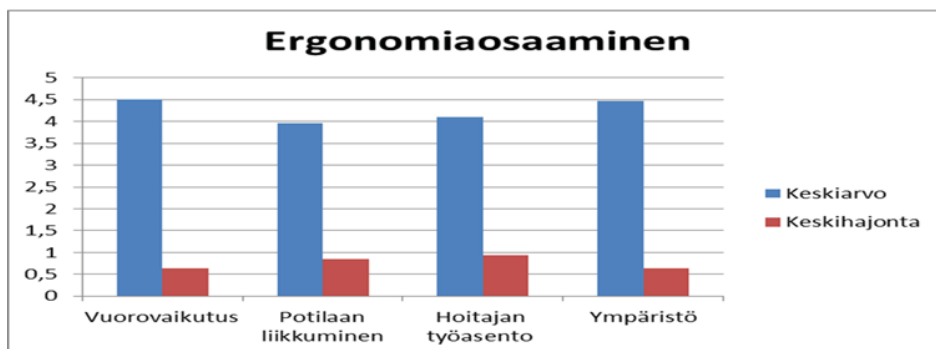
Aineisto analysoitiin sekä määrällisellä että laadullisella menetelmällä. Määrällisistä menetelmistä käytettiin tunnuslukuina keskiarvoa, keskihajontaa ja frekvenssiä kuvaamaan aineiston jakau-

tumista SPSS-ohjelmiston avulla. Laadullisista menetelmistä käytettiin sisällön analyysiä avoimien kysymyksien luokitteluun ja kategorisointiin.

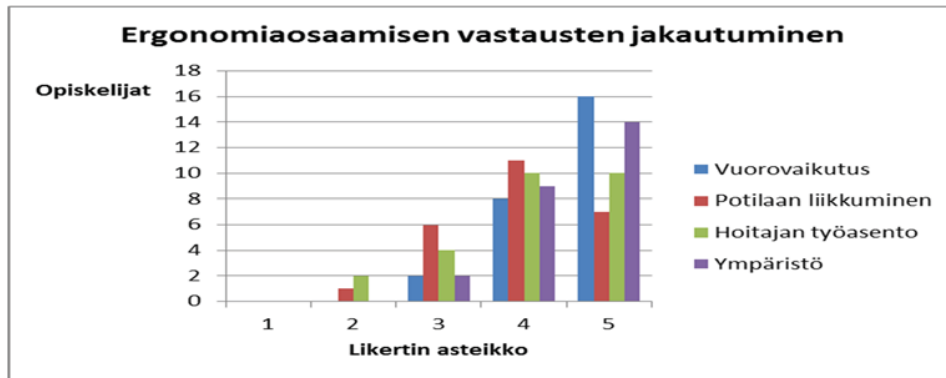
## 6 TULOKSET

Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoitui Tredun aikuiskoulutuksen ryhmä, joka oli juuri palannut takaisin kouluun 'Hoito ja huolenpito' työssä oppimisen harjoittelujaksolta (n=26). Heillä oli ollut ergonomiaopetusta kuusi tuntia (Durewall, Kinestetiiikka) ennen työssä oppimisjaksoa ja muutama tunti 'Kasvun tukeminen ja ohjaus' opintojaksolla. Kaikki, joille tutkimuslomake jaettiin, vastasivat ja palauttivat kyselyn. Kaikki kyselylomakkeet analysoitiin.

Opiskelijat arvioivat ergonomiaosaamistaan SOPMAS-kyselyn neljässä kategoriassa. Vahvin osaaminen oli *vuorovaikutustaidoissa* 4.5 (ka) ja *ympäristön hyödyntämisessä* 4.5 (ka). Heikoimmiksi osa-alueiksi jäivät *hoitajan työasento ja -liikkeet* 4.1 (ka) sekä *potilaan liikkuminen* 4.0 (ka). Näissä heikoimmissa osa-alueissa hajonta vastauksissa oli myös suurempi verrattuna vahvempiin osa-alueisiin (vaihteluväli 2-5). (Kuvat 3 ja 4).



Kuva 3. Ergonomiaosaaminen (ka/kh)



Kuva 4. Ergonomiaosaamisen vastausten jakaantuminen (1-5)

SOPMAS-arviointilomakkeeseen oli integroitu avoimet kysymykset jokaisen kategorian jälkeen, joissa pyydettiin perustelemaan kyseistä valintaa. Opiskelijoiden näihin kysymyksiin vastaamisen perusteella ergonomian toteutumista edistivät: kokonaisuuden huomioiminen, apuvälineiden käyttö, toteutuksen helppous, oman terveyden huomioiminen, yhteistyö, kuntouttava työote, ajan antaminen asiakkaalle, oma sulava liikkuminen. Ergonomian toteutumista heikensivät kiire, asiakkaan heikentynyt tila, hoitajan tiedon-, taidon- ja kokemuksenpuute, nopeat tilanteet, ahtaat tilat, apuvälineiden puute, työpaikkojen vanhat siirtotekniikat, hoitajan fyysiset ominaisuudet (Liitteet 2-5). Yhteenvetona toimikoon, että ergonomian toteutumiseen vaikuttivat aikaan ja paikkaan (situaatioon), hoitajaan itseensä, asiakkaisiin ja työyhteisöön liittyvät seikat (Kuva 5).



Kuva 5. Yhteenveto ergonomian toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä.



Ensimmäisessä avoimessa kysymyksessä kysyttiin, mitä hyötyä ergonomiaopetuksesta opiskelijoille on. Vastauksista nousivat esiin, että oma *osaaminen* kehittyy, *turvallisuus* työssä paranee sekä työntekijän että potilaan näkökulmista, oma *työkyky* säilyy hyvänä ja *kuntouttava työote* mahdollistuu (Liite 6).

”*Oppii työotteet, mikä säästää omaa terveyttä, sekä on mielekkäämpi asiakkaalle.*”  
(10)

Toisessa avoimessa kysymyksessä kysyttiin, että ottiko ja miten opiskelija tutkintotilaisuudessaan huomioon ergonomian esimerkiksi tavoitteen asettelussa. Vastauksista kävi ilmi, että opiskelijat olivat ottaneet pääsääntöisesti ergonomian huomioon tutkintotilaisuudessaan. Tavoitteet olivat olleet joko *yksittäisissä työtavoissa* tai *työtapojen kokonaisuuksissa*. Muutama opiskelija oli sitä mieltä, että tavoitteen asettelu ergonomiassa *ei koskettanut heitä* (Liite 7).

”*En. Johtui työharjoittelupaikasta (kotihoito), jossa ergonomia puutteellinen.*” (25)

Kolmannessa ja neljännessä avoimessa kysymyksessä kysyttiin, onko ergonomiaopetusta ollut riittävästi ja jos ei, niin kuinka paljon opetusta pitäisi olla ja miten sen pitäisi jakautua eri tutkinnonosiin. Vastauksista ilmeni yksimielisesti, että opetusta on ollut riittämättömästi ja sitä pitäisi olla lisää (n=26). Sekä teoria- että käytännönopetusta kaivattiin lisää kuitenkin niin, että painotus olisi käytännön harjoituksissa. Ryhmien toivottiin olevan ergonomiaopetuksessa pienempiä ja he toivoivat saavansa enemmän myös henkilökohtaista palautetta taidoistaan. Lisäksi toivottiin kouluun ajantasaisia välineitä, millä harjoitella. Ergonomiaopetusta toivottiin lisää jokaiseen tutkinnonosaan. Erityisesti vastauksissa painottui, että *hoito ja huolenpitojaksolle* opetusta pitäisi lisätä (Liitteet 8 ja 9).

”*Jokaisessa oma opetus, jossa käytäisiin läpi sen suuntautumisen riskipaikat ja käytännön opetusta.*” (1)

”*Ei ole. Käytännön harjoituksia tulisi olla ainakin tuplamäärä.*” (15)

Seuraavaksi yhteenveto sisällönanalyysin tuloksista (Kuva 6).



Kuva 6. Sisällönanalyysin yhteenveto.

## 7 POHDINTA

Lähihoitajaopiskelijat arvioivat oman ergonomiataitonsa SOPMAS-mittarilla mitattuna keskimäärin tasolle 4. Tulos on samansuuntainen Tamminen-Peterin (2005) väitöskirjatutkimuksen tulosten kanssa, missä hoitajien ergonomiosaaminen arvioitiin samaisella mittarilla tasolle 4, kun hoitajat olivat saaneet ensimmäisen uudenaikaisia siirtomenetelmiä (Durewall, Kinestetiikka) koskevan koulutuksensa. Kajander-Unkuri (2015) totesi väitöstutkimuksessaan, että valmistuvat sairaanhoitajat itsearvioivat ammatillisen pätevyytensä korkeaksi. Ohjaajien arvioimana opiskelijoiden ammatillinen pätevyys oli kuitenkin matalampi. Tämä saattaa kertoa siitä, että valmistumassa olevien opiskelijoiden itsearviointi ei ole ihan realistista. Opiskelun aikana olisi siis vielä vahvemmin tuettava opiskelijoiden reflektointitaitojen kehittymistä. Lisäksi arvioitaessa ammatillista pätevyyttä tulisi käyttää opiskelijoiden itsearvioinnin rinnalla muitakin mittareita, jotta arvioinnin pätevyys taattaisiin.

SOPMAS-mittarin taso viisi on vielä haasteellinen opiskelijoille. Viides taso perustuu SOLO-taksonomian tasoon (Biggs & Collis 1982), joka edellyttää ”laajaa abstraktiotasoa, jossa opittu osataan yleistää uusille alueille tai uusiin kohteisiin”. Näitä haasteita tuli esiin avoimissa kysy-

myksissä, joissa opiskelijat kertoivat ergonomista toimintaansa haittaavina tekijöinä tilojen ah-  
tauden, apuvälineiden puutteen ja omat fyysiset rajoituksensa. Näiden haittaavien tekijöiden voit-  
taminen vaatisi opiskelijalta juuri SOLO-taksonomian viidettä tasoa, jolloin opiskelija kykenisi  
käyttämään luovuutta ja soveltamista ratkaistessaan esimerkiksi asiakkaan siirtotilanteita. Opitun  
siirtovaikutusta (transfer) erilaisiin konteksteihin ei vielä ollut opiskelijoilla havaittavissa. Siirto-  
vaikutus ymmärretään harjoituksen vaikutuksesta saavutetun taidon muuttumista joksikin uudek-  
si taidoksi tai uudessa tilanteessa tai ympäristössä suoritettavaksi taidoksi. Siirtovaikutuksen te-  
hokkuus riippuu siitä, kuinka samanlaisia harjoitettavat toiminnot ovat tai, kuinka hyvin harjoit-  
teluolosuhteet saadaan muistuttamaan oikeita olosuhteita (Schmidt & Lee 1999).

Ergonomista toimintaa haittaavat tekijät voidaan nähdä myös oppimisen teorioiden kautta teki-  
jöinä, jotka aiheuttavat jännitteitä oppimisprosessiin. Kolbin (1984) mukaan jännitteet ovat op-  
pimisen näkökulmasta toivottavia ja ne toimivat ikään kuin oppimisprosessin katalysaattoreina ja  
auttavat opiskelijaa oppimissyklin vaiheissa eteenpäin. Tässä tutkimuksessa jännitteinä voidaan  
nähdä juuri esimerkiksi fyysisten työtilojen rajallisuus, apuvälineiden puute, työyhteisön toimin-  
nan ristiriitaisuus verrattuna omaan opittuun toimintaan, omien ominaisuuksien rajallisuuden  
tajuaminen.

Kokemuksellisessa oppimisteoriassa puhutaan myös ”säröistä”, joiksi nämä edellä mainitut hait-  
taavat seikat voidaan luokitella. Jotta todellista oppimista voisi tapahtua, aikuisen oppijan tapaan  
ajatella ja tietää pitäisi saada syntymään särö. Särö, epäily, syntyy elämäkokemuksen  
ja ”ravistelevan” oppimiskokemuksen yhteentörmäyksessä. Oppimiskokemukset siis murtavat  
turvallista elämäkulkua ja sen jatkuvuutta. Tällöin aikuisessa herää tarve todelliseen oppimiseen,  
joka muuttaa hänen tapansa ajatella ja toimia (Malinen 2014).

Missä aikuiset lähihoitajaopiskelijat ovat oppimisprosessissaan menossa kokemuksellisen oppi-  
misteorian mukaan? Kolbin (1984) mukainen oppimisen kehä tai sykli vaikuttaa olevan käynnis-  
sä. Jännitteet ovat näkyvissä, jotka pitävät sykliä yllä. Erityisesti syklin ”soveltaminen/aktiivinen  
kokeilu” osa-alue vaikuttaa olevan vielä kesken senkin perusteella, että SOLO-taksonomian vii-  
des taso on vielä saavuttamatta. Kolbin kehä pyörii jatkuvana prosessina niin pienemmissä kuin  
isommissakin asiakokonaisuuksissa, joten tärkeintä on syklin pysyä liikkeessä.

Jarvisin (1987) sosiologislähtöisen teorian perusteella suurin osa opiskelijoista on reflektiivisen oppimisen tasolla, jonka suurimmaksi osaksi työssäoppimisen jakso on mahdollistanut. Siellä opiskelijat ovat voineet aidosti soveltaa oppimaansa autenttisessa ympäristössä ja aidossa sosiaalisessa kontekstissa. Avoimien kysymysten vastausten tekstillisesti runsaat vastaukset kielivät opiskelijan reflektiivisestä toiminnasta, missä opiskelija arvioi omia osaamisen vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Toisaalta tämän tyyllisen itsearvioinnin (SOPMAS) tekeminen ohjaa opiskelijaa opettajuuden näkökulmasta reflektoinnin raiteelle ja toimii oppimisen työkaluna. Koulussa oppiminen saattaa usein painottua ei-reflektiivisen mallioppimisen tasolle, joten esimerkiksi edellisen kaltaiset itsearviointi-tehtävät varmistavat opiskelijan pääsyn Schöniläisittäin (1987) syvällisemmälle reflection-on-action tasolle. Ainoastaan muutama opiskelija koki olevansa ”ei-oppimisen” tilassa, koska vastausten perusteella ergonomia oli jo kovin tuttua ja kokemukset tuntuivat heistä yhdentekeviltä eivätkä ne tarjonneet heille mahdollisuutta uuden oppimiseen ja kasvuun.

Opiskelijat kokivat ergonomian hyödylliseksi osaksi opintojaan. Tämä asenne kertoo opiskelijoiden positiivisesta motivaatiosta ja kiinnostuksesta ergonomiaopetusta kohtaan. Motivoitunut asenne on erittäin hedelmällinen pohja aikuisten oppimiselle. Se suuntaa aikuisia opiskelijoita kohti tärkeää itseohjautuvuutta tätä kyseistä substanssia kohtaan. Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijoilla oli laaja ja kypsä näkemys siitä, mihin kaikkiin osa-alueisiin ergonomiaopetus vaikuttaa heidän tulevassa työssään (osaaminen, turvallisuus, työkyky, kuntouttava työote). Toisaalta sitten kuitenkin tutkintotilaisuuden tavoitteenasettelusta olleen kysymyksen vastauksista paistoi vielä jokseenkin pirstaleinen kuva ergonomia-käsitteen sisällöstä. Vain yksittäiset opiskelijat ymmärsivät ergonomian laajempina asiakokonaisuuksina.

Tredussa ergonomiaopetus on aikuispuolella nivottu osaksi opintokokonaisuuksien/tutkinnonosien sisältöä ja erillisiä ergonomian opintojaksoja ei ole. Ergonomiaopetuksen määrä vaihtelee riippuen ryhmästä ja esimerkiksi koulutusohjelman rahoituspohjasta. Nyt opiskelijoilla oli ollut noin kuusi tuntia ergonomiaopetusta ja tutkimuksen tulosten mukaan se tuntui opiskelijoista ehdottomasti riittämättömältä. Tamminen-Peter ym. (2007) mukaan lähihoitajille tarjottavaa lähiopetusta tulisi olla yhteensä 28 tuntia.

Tredussa ergonomiaopetuksen sisältö perustuu uusimpaan näyttöön perustuvaan (evidence-based) tietoon (Tamminen-Peter ym. 2007, Ergocarebank 2015). Opetus sisältää sekä teoria- että käytännönopetusta. Opiskelijoiden toivomus tuloksissa oli, että opetus painottuisi jatkossa entistä enemmän käytännön opetukseen. Tamminen-Peter (2005) suosittelee, että opetuksessa teorian ja käytännön opetuksen suhde tulisi olla 1:3 tai jopa 1:4.

Opetus tulisi toteuttaa teoriaopetuksen lisäksi myös pienryhmissä, jotka mahdollistaisivat toiminnalliset harjoitukset sekä yksilöllisen palautteen antamisen (Tamminen-Peter ym. 2007). Tuloksissa opiskelijoiden ajatukset olivat samansuuntaisia eli he toivoivat käytännönopetukseen pienempiä ryhmäkokoja ja myös henkilökohtaista palautetta. Pienemmissä opetusryhmissä voisi mahdollisesti käyttää henkilökohtaisen palautteen antamiseen (opettamiseen) esimerkiksi potilaan siirtoharjoittelun kuvaamista ipadeilla tai tableteilla. Kuvattua materiaalia voisi katsoa heti suorituksen jälkeen yhdessä opettajan kanssa ja miksei vertaisenkin kanssa. Tabletteihin ja padeihin on saatavilla nykyään helposti ”slow motion” ohjelmia, joka helpottavat tablettien/padien käyttöä opetustarkoituksessa. Palautteen saaminen, joka sisältää sekä auditiivista että visuaalista palautetta, syventäisi mahdollisesti opiskelijan oppimiskokemusta. Myös Rantsi (2005) tutkimuksessaan totesi potilaan liikkumisen ja avustusmenetelmien opetuksessa hyväksi opetuskäytännöiksi käytännön harjoittelu ja videointi sekä oppiminen oman kehon kautta kokeilemalla.

Opiskelijat ehdottivat, että ergonomia opetusta olisi jokaisessa tutkinnonosassa ja aina erityisesti kyseisen tutkinnon osan näkökulmasta. Ergonomiaopetuksen ajoitusta toivottiin sijoittuvaksi juuri ennen työssäoppimisenjaksoa, että asiat olisivat tuoreessa muistissa harjoittelussa. Tamminen-Peter ym. (2007) suositus on samansuuntainen. Heistä olisi tärkeää, että opetus jakautuisi eri vuosikursseille, mutta perusasioita olisi hyvä opetella aina ennen työssäoppimisjakson alkamista. Ajatusta tukee myös se, että motoristen taitojen oppiminen vaatii pitkälle aikavälille sijoittuvaa harjoittelua. Motorinen oppiminen tarkoittaa uusien liikkeiden omaksumista, mikä edellyttää harjoittelua ja kokemuksia. Harjoittelulla pyritään taidon pysyvään muuttamiseen. Oppiminen tapahtuu hitaasti usean toiston tuloksena ja näkyy suorituksen paranemisena. Motorinen taito kehittyy toistettaessa samaa toimintoa vaihtelevissa olosuhteissa. Tämä perustuu siihen, että suoritus automatisoituu henkilön oppiessa liikkumisen säännöt ja liikkeen kaavat (Shumway-Cook ja Woollacott 2001).

## 7 YHTEENVETO

Opiskelijoiden ergonomiaosaamisen taso oli verrattain hyvä. Kuva ergonomiasta oli vielä hieman pirstaleinen ja ergonomian abstraktiotaso ja soveltaminen vielä vaikeaa. Kokemuksellisen oppimisteorioiden näkökulmasta oppimisen prosessi oli hyvin käynnissä. Opiskelijat kokivat, että ergonomiaopetusta olisi hyvä olla enemmän jokaisessa tutkinnonosassa, opetuksen tulisi painottua käytännön opetukseen, ryhmäkoot voisivat olla pienempiä, palaute voisi olla henkilökohtaisempaa ja ergonomiaopetuksen ajoitus tulisi olla juuri ennen työssäoppimisen jaksoa. Opiskelijoiden asenne ergonomiaopetukseen oli kiinnostunut ja myönteinen.

## LÄHTEET

Biggs, J ja Collis, K. 1982. Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy. New York: Academic Press.

Engels, J.A., van der Gulden, J.W., Senden, T.F., Hertog, C.A., Kolk, J.J. ja Binkhorst, R.A. 1994. Physical workload and its assessment among the nursing staff in nursing homes. J Occup Med 36, 338–345.

Engkvist, I-L. 1997. Events and factors involved in accidents leading to over-exertion back injuries among nursing personnel. Arbete och Hälsa 30. Arbetslivsinstitutet, Stockholm.

Ergocarebank. 2015. EU Lifelong Learning Programme. Viitattu 12.4.2015.

<http://ergocarebank.sth.kth.se/>

Euroopan työterveys- ja turvallisuus virasto. 2015. Viitattu 13.4.2015.

[https://osha.europa.eu/fi/oshnetwork/focal-points/finland/index\\_html](https://osha.europa.eu/fi/oshnetwork/focal-points/finland/index_html)

- Federation of European Ergonomics Societies (FEES). 2007. What is Ergonomics. Viitattu 1.5.2010. Saatavissa: <http://www.fees-network.org/what-is-ergonomics/>
- Freitag, S. 2014. The impact of stressful postures on physical workload in nursing. School of Technology and Health. Royal Institute of Technology.
- Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. Croom Helm.
- Kajander-Unkuri, S. Nurse competence of graduating nursing students. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja D-osa-tom. 1158. Medica. Turku 2015.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Laine, M., Kokkinen, L., Kaarlela-Tuomaala, A., Valtanen, E., Elovainio, M., Suomi, R. & Keinänen M: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimusraportti 2010. Kahden vuosikymmenen kehityskulku. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Light, G., Roy, S. & Calkins, S. 2009. Learning and teaching in higher education: the reflective professional. London. Sage.
- Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (toim.) 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki : WSOYpro.
- Malinen, A. 2014. Towards the essence of adult experiential learning : a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. SOPhi. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. 2014. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimusraportti 2014. Lähiohjeita 2014.
- Rantsi, H. 2005. Potilaan liikkumisen avustus- ja siirtomenetelmien opetus sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa. Pro Gradu-tutkielma. Kuopion yliopisto. Fysiologian laitos.

- Schön, DA. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass (355s.)
- Schmidt, R. ja Lee, T. 1999. Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis. Champaign, Illinois. Human Kinetics Publishers.
- Shumway-Cook, A. ja Woollacott, M. 2001. Motor Control. Theory and Practical Applications. Baltimore. Lippincott Williams & Wilkins. s. 23-28.
- Tamminen-Peter, L. 2005. Hoitajan fyysinen kuormittuminen potilaan siirtymisen avustamisessa. Kolmen siirtomenetelmän vertailu. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 228. Väitöskirja. Turku.
- Tamminen-Peter, L., Eloranta, M-B., Kiviranta, M-L., Mämmelä, E., Salokoski, I. & Ylikangas, A. 2007. Potilaan siirtymisen ergonominen avustaminen. Opettajan käsikirja. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:6. Helsinki. Viitattu 9.4.2015.  
[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=28707&name=DLFE-3686.pdf&title=Potilaan\\_siirtymisen\\_ergonominen\\_avustaminen\\_\\_Opettajan\\_kasikirja\\_fi.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3686.pdf&title=Potilaan_siirtymisen_ergonominen_avustaminen__Opettajan_kasikirja_fi.pdf)
- Työterveyslaitos. 2015. Aihesivut: Ergonomia. Viitattu 9.4.2015.  
<http://www.ttl.fi/fi/ergonomia/Sivut/default.aspx>
- Veto-ohjelma 2003-2007. Loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 2008: 53. Viitattu 13.4.2015. [http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/\\_julkaisu/1400848](http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/_julkaisu/1400848)



## LIITE 1. KYSELYLOMAKE

### Mitä hyötyä ergonomiaopetuksesta on?

**Otitko tutkintotilaisuudessa huomioon ergonomian esimerkiksi tavoitteenasettelussasi? Miten?**

**Onko ergonomiaopetusta nyt mielestäsi sopiva tuntimäärä? Jos ei, niin kuinka paljon mielestäsi opetusta olisi hyvä olla?**

**Miten ergonomiaopetus mielestäsi tulisi jakaa tutkinnon eriosiin (kasvun tukeminen ja ohjaus/Hoito ja huolenpito/ Kuntoutumisen tukeminen/Osaamisala)?**

Valitse seuraavissa neljässä kategoriassa yksi vaihtoehto kussakin, joka mielestäsi kuvaa parhaiten tämän hetkistä ergonomian osaamistasi. Avoimeen tilaan pyydän kirjamaan syitä ja perusteluja sille, miksi valitsit juuri tämän kyseisen vaihtoehdon.

### MODIFIOITU SOPMAS-MITTARI (Tamminen-Peter 2005)

#### I VUOROVAIKUTUS

- 1) Hoitaja ei anna potilaalle aikaa eikä tilaa. Hoitaja ei hyödynnä jäljellä olevia resursseja, kuten liikuntakykyä ja aisteja. Hoitaja tekee kaikki potilaan puolesta. Hoitaja ja potilas eivät tiedä tarkalleen, mitä tilanteessa tapahtuu.
- 2) Hoitaja yrittää ottaa huomioon potilaan jäljellä olevaa toimintakykyä, muttei onnistu ja tekee lopulta potilaan puolesta. Toimitaan hoitajan ehdoilla eli manipuloidaan.
- 3) Hoitaja tekee teknisesti oikean suorituksen, mutta potilaan huomiointi ei onnistu. Hoitaja yrittää huomioida potilaan jäljellä olevaa toimintakykyä, mutta potilas ei ole täysin mukana toiminnassa. Toimitaan hoitajan ehdoilla.
- 4) Hoitaja valmistaa potilaan liikkumaan ainoastaan verbaalisesti. Hoitaja antaa potilaalle tämän tarvitseman ajan, mutta tilaa ei huomioida. Hoitaja hyödyntää potilaan jäljellä olevaa toimintakykyä, mutta auttaa enemmän kuin potilas tarvitsisi.
- 5) Verbaalinen vuorovaikutus on potilaan omia resursseja kannustavaa. Hoitaja valmistaa potilasta liikkumaan aktiivimalla lihaksia ja niveliä sivelemällä tai kehonosia liikuttamalla. Hoitaja antaa potilaalle tämän tarvitseman ajan ja tilan liikkeen suorittamiseen. Hoitaja hyödyntää potilaan jäljellä olevaa toimintakykyä ja auttaa vain sen verran kuin potilas tarvitsee. Hoitaja ja potilas toimivat yhteistyössä.

Miksi valitsit kyseisen vaihtoehdon?

#### II POTILAAN LIIKKUMINEN

- 1) Hoitaja tarttuu liikekohtiin, kuten kainaloihin, niskaan tai vyötäröön. Potilas on täysin passiivinen ja potilaan paino nostetaan ilmaan, eikä hyödynnetä tukipintoja.
- 2) Potilaan jalat tai muut kehonosat tukeutuvat alustaan, mutta paino siirtyy vain osittain tukipinnoille, koska hoitaja tukee liikekohdista. Potilaan paino ei ole luuston varassa.

- 3) Potilas kannattelee osittain omaa painoaan luustonsa kautta esim. seisoen jaloillaan, mutta tukipisteitä hyödynnetään vain osittain. Hoitaja tukee potilasta osittain liikekohdista ja potilas kannattelee painoaan myös lihaksillaan.
- 4) Hoitaja tukee potilaan liikkumista stabiileista kehonosista ja jättää liikekohdat eli nivelet ja vyötärön vapaaksi. Potilas käyttää useita tukipintoja, mutta paino ei siirry aina luuston kautta tukipinnoille. Potilaan liike on kolmiulotteinen.
- 5) Hoitaja tukee potilaan liikkumista stabiileista kehonosista ja jättää liikekohdat eli nivelet ja vyötärön vapaaksi. Potilaan paino siirtyy luuston kautta useille kehon ulkopuolisille tukipinnoille. Kehon paino siirtyy ylemmiltä kehonosilta alemmille ja sivulta sivulle. Potilaan liike on kolmiulotteinen. Potilas osallistuu aktiivisesti liikkeeseen resurssiensa sallimissa rajoissa.

Miksi valitsit kyseisen vaihtoehdon?

### III HOITAJAN TYÖASENTO JA –LIIKKEET

- 1) Hoitaja nostaa käsi- ja hartialihaksilla, ei painonsiirtoa jaloilla. Hoitajan selkä on kumarassa ja hän käyttää paljon voimaa.
- 2) Hoitaja nostaa selkä- ja käsi-lihaksilla ja tekee vain osittaisen painonsiirron. Hoitaja käyttää paljon voimaa.
- 3) Hoitaja liikkuu potilaan mukana ja tuottaa voimaa jaloilla. Hoitajan paino ei ole luustolla aivan koko siirron ajan. Hoitaja nostaa osittain.
- 4) Hoitaja käyttää koko kehoaan, ei ainoastaan käsiään, ja paino säilyy luustolla koko avustuksen ajan. Liikkeet eivät dynaamisia ja harmonisia.
- 5) Hoitaja käyttää koko kehoaan, ei ainoastaan käsiään, ja paino säilyy luustolla koko avustuksen ajan. Hoitajan liikkeet ovat dynaamisia ja harmonisia.

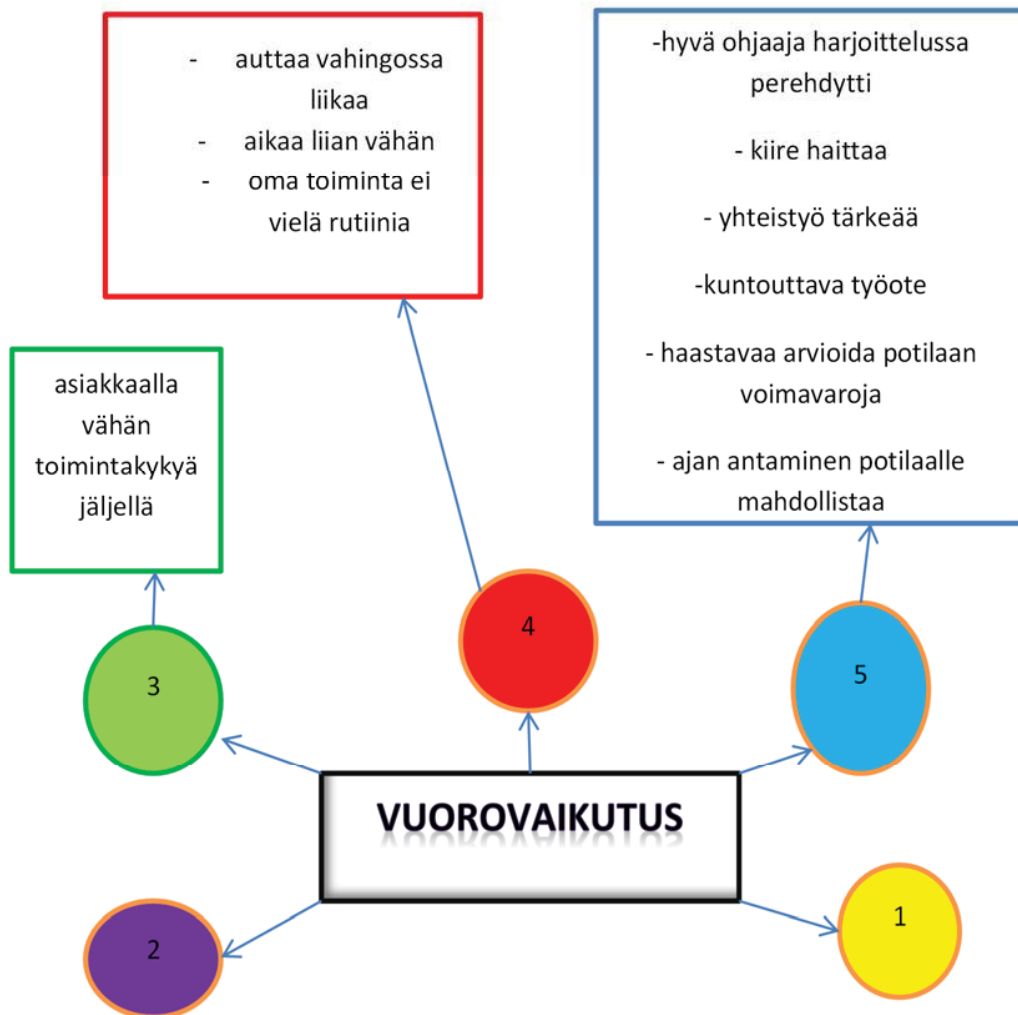
Miksi valitsit kyseisen vaihtoehdon?

### IV YMPÄRISTÖN HYÖDYNTÄMINEN

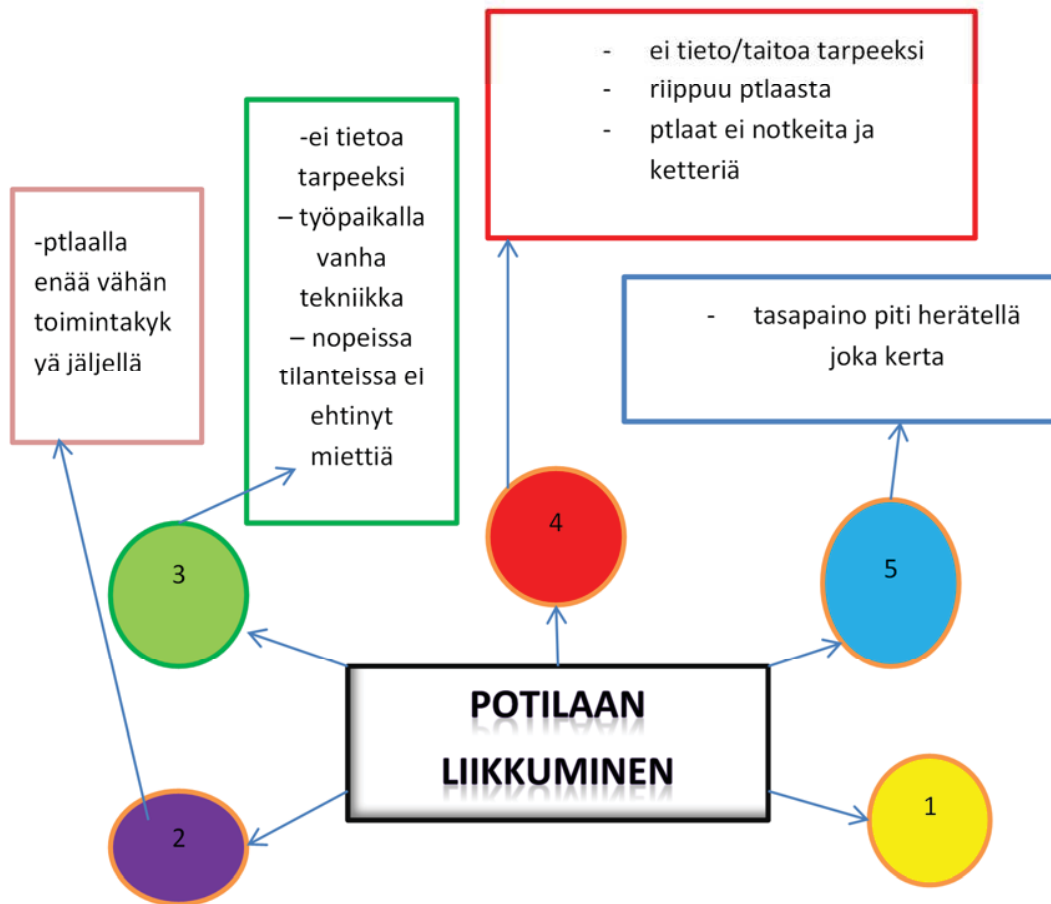
- 1) Hoitaja ei tee tilaa, on ahdasta. Hoitaja ei huomioi potilaan vaatetusta, ei säädä sänkyä eikä pyörätuoli ole kohdallaan. Hoitaja ei käytä apuvälineitä, vaikka niistä olisi hyötyä.
- 2) Hoitaja säättää sängyn korkeutta. Hoitaja tekee tilaa itselleen. Hoitaja huomioi potilaan vaatetuksen. Hoitaja ei käytä apu välineitä ja/tai toista avustajaa, vaikka tarvittaisiin.
- 3) Hoitaja säättää sängyn ja huomioi tilantarpeen sekä ja potilaan vaatetuksen. Hoitaja sijoittaa pyörätuolin oikein. Hoitaja käyttää apuvälineitä, muttei täysin oikein.
- 4) Hoitaja säättää sängyn ja huomioi tilantarpeen sekä ja potilaan vaatetuksen. Hoitaja sijoittaa pyörätuolin oikein. Hoitaja käyttää apuvälineitä oikein, vaikkei luovasti.
- 5) Hoitaja hyödyntää käytettävän tilan optimaalisesti: säättää sängynkorkeuden, sijoittaa tuolin tarkoituksen mukaisesti, tekee tilaa itselleen tarvittaessa, käyttää apuvälineitä luovasti, huolehtii potilaan tarkoituksenmukaisesta vaatetuksesta.

Miksi valitsit kyseisen vaihtoehdon?

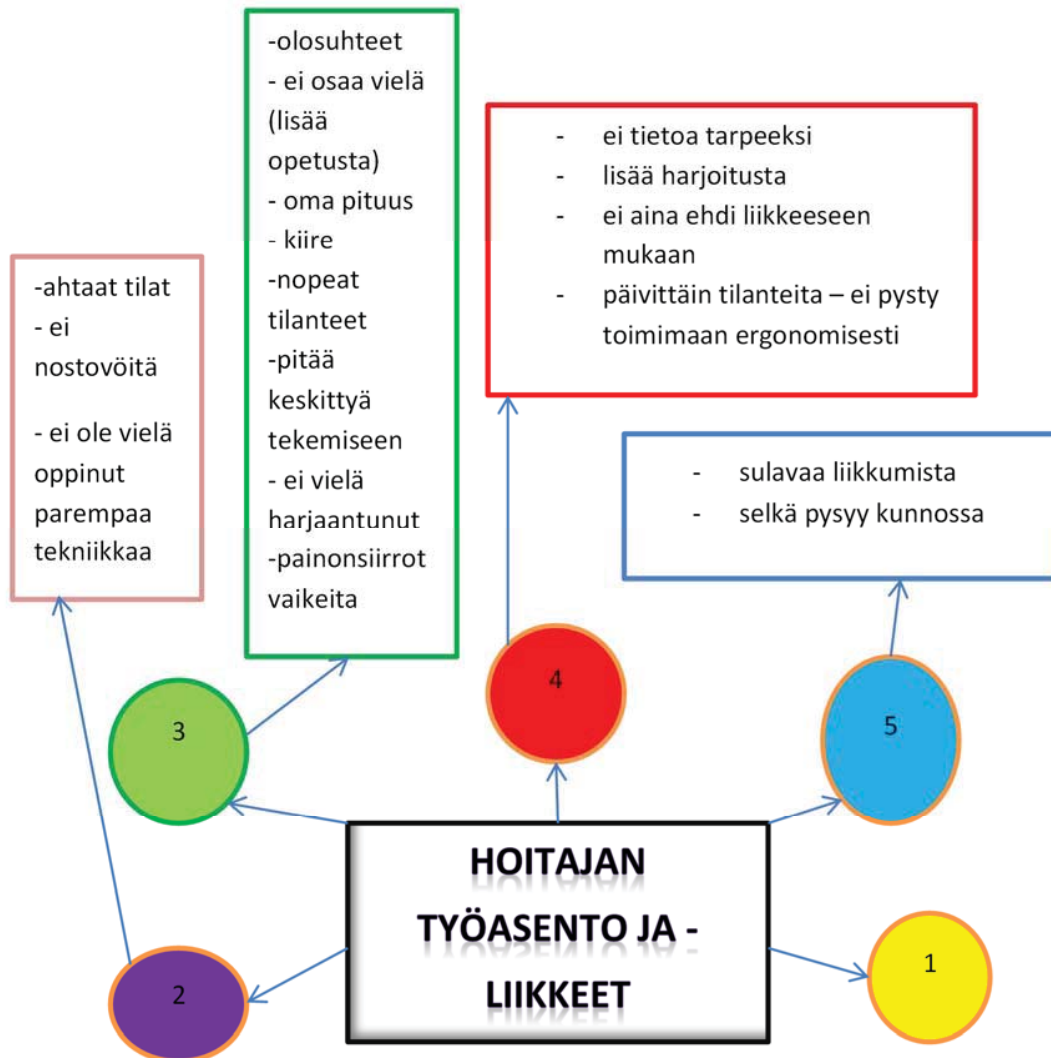
## LIITE 2. Ajatuskartta 'vuorovaikutuksen' avoimista vastauksista



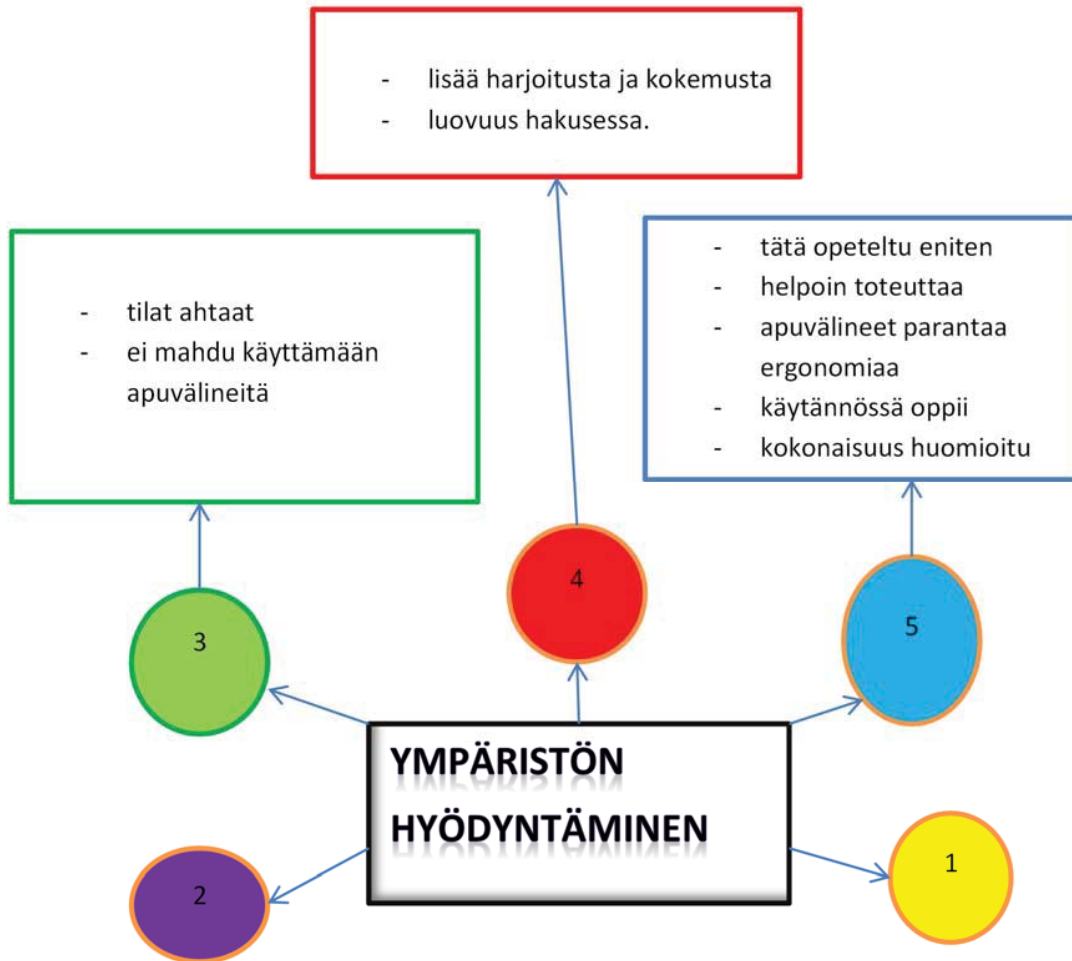
## LIITE 3. Ajatuskartta 'potilaan liikkuminen' avoimista vastauksista



## LIITE 4. Ajatuskartta 'hoitajan työasento ja -liikkeet' vastauksista



LIITE 5. Ajatuskartta 'ympäristön hyödyntäminen' avoimista vastauksista.



## LIITE 6. Sisällönanalyysi ja kategoriat ergonomiopetuksen hyödyistä

Pelkistetyt ilmaukset	Alakategoria	Yläkategoria
Tieto ja taito nostot/siirrot Tieto apuvälineistä Oikeat toimintamallit Oppii työtoteet Tietoisuus omista asennoista Asennot nostoihin Päästä kokeilemaan tekniikoita	Apuvälineet Ergonomiset työtavat Toimintamallit Käytännön sovellus	<b>OSAAMINEN</b>
Nostamisen välttäminen Ei satuta potilasta Ei rasitu liikaa Ei satuta itseä Selkä ei rasitu Säästää omaa kehoaan	Oma työturvallisuus Potilaan turvallisuus Tapaturmien ennaltaehkäisy	<b>TURVALLISUUS</b>
Työhyvinvointi/ hyvinvointi Työikä Työura Työterveys/terveys Työkyky Työssä jaksaminen Sairaslomat vähenee Keventää ja helpottaa työtä Työpaikoilla ei aina osata oikein Työ fyysisesti raskasta Elämänlaatu	Henkilökohtaiset voimavarat Työolot	<b>OMA TYÖKYKY</b>
Mielekkäämpää asiakkaalle Liike lähtee asiakkaasta Asiakas osallistuu	Asiakkaan toipumisen edistäminen Asiakaskeskeisyys	<b>KUNTOUTTAVA TYÖOTE</b>

## LIITE 7. Sisällönanalyysi ja kategoriat tutkintotilaisuuden tavoitteenasettelusta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alakategoria	Yläkategoria
Apuvälineiden käyttö Selällä noston välttö  Selän kierron välttö Siirtymätilanteet Pt-toimet Nostotilanteiden suunnittelu Sängyn korkeuden säätö Kumartamisen sijaan kyykyssä Siirroissa käyntiasento Oikea tekniikka liu'uttaessa Rauhalliset liikkeet Kumartelun välttö Nostot ja siirrot ergonomisesti	Apuvälineet  Nosto- ja siirtotilanteet Ympäristön hyödyntäminen Vuorovaikutus	<b>YKSITTÄISET TYÖSKEN- TELYTAVAT</b>
Toiminta ergonomisesti Oma ja työparin ergonomia Turvallisuus näkökulma	Abstraktiotaso	<b>TYÖTAPOJEN KOKONAISUUS</b>
Ei tarvitse asettaa tavoitteita Ei- kotihoidossa puuttellinen erg.	Aihe ei kosketa	<b>AIHE EI KOSKETA</b>



## LIITE 8. Sisällönanalyysi ja kategoriat ergonomiaopetuksen tuntimäärät.

Pelkistetyt ilmaukset	Alakategoria	Yläkategoria
Lisää opetusta (n=26) Enemmän teoriaa Painotus käytännön harjoituksissa Lisää, jotta liikkeistä luontaisia Toistojen kautta oppii parhaiten Henk.koht. palautetta Ryhmäkoko pienempi Nostotekniikoita Apuvälineisiin tutustumista Koululle nykyaikaiset välineet	Teoria ja käytännön opetusta Pienempi ryhmä Feedback Ajantasaiset apuvälineet	<b>OPETUSTA LISÄÄ</b>

## LIITE 9. Sisällönanalyysi ja kategoriat ergonomiaopetuksen tuntien jakaantuminen.

Pelkistetyt ilmaukset	Alakategoria	Yläkategoria
Tuplasti enemmän opetusta		
12 h Hohussa		
8h joka jakso	Opetusta enemmän	<b>OPETUSTA ENEMMÄN JOKAISEEN</b>
Opetusta 16 h	Vähiten Katuun	<b>TUTKINNON OSAAN</b>
Jokaisessa osassa ergonomiaa	Painotus Hohussa	
Ergonomia painotus Hohussa ja Kutussa	Kertausta KuTussa ja osaamisalassa	
KuTu:ssa käytännön harj. ergonomiasta	Ajoitus ennen käytännönharjoittelua	
Tekniikat hallussa ennen Hohua		
Koulutuksen alkuun		
Alusta loppuun päin enenevästi		
Kaikkiin riittävästi		
Ajoitus just ennen käytännönjaksoa		
Erg. Ennen KaTu väärä kohta		
Ennen Hohua eniten		
Osaamisalassa muutama kertaustunti		
KuTussa kertaus		
Katu 6, hohu 12, kutu 10		
Huomattavasti enemmän		
Muutama tunti enemmän		