



***Terveystieteiden opettajan  
andragoginen käsikirja 2018***



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



**Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2018**  
Arja Piirainen & Tuulikki Sjögren (toim.)  
Jyväskylän yliopisto liikuntatieteellinen tiedekunta

©Kirjoittajat ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta  
Kannen kuva: Esa Nykänen

ISBN 978-951-39-7430-5 (verkkokj.)

Sisällys

*Esipuhe*

## **LUKU I OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMINEN**

### ***I.1 Valmentajan ammattitutkinnon ja liikuntabiologian koulutuksen osa-alueiden hyödyntäminen valmentamisessa***

*Mervi Tulonen ja Roosa Virtanen* ..... 6

### ***I.2 Lähihoitajien jalkahoidon toteutumissuunnitelma***

*Katriina Jokinen* ..... 22

### ***I.3 Fysioterapian ydinosaamisalueiden näyttäytyminen kahden ammattikorkeakoulunopetussuunnitelmissa***

*Mari Laine ja Juho Hienonen* ..... 48

## **LUKU II OPETTAJUUDEN KEHITTÄMINEN**

### ***II.1 Ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajien osaaminen***

*Kaisa Jokinen, Sanna Kangas, Maria Pennanen ja Ida Peltonen*..... 80

### ***II.2. Arviointikäytännöt yliopistoissa***

*Essi Ahokas ja Antti Löppönen*..... 120

## **LUKU III TÄYDENNYSKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN**

### ***III.1 Tutkimushanke henkilöstöosaamisen kehittämisessä työyhteisössä***

*Elisa Hirvonen ja Ville Karhunen*..... 138

### ***III.2 Aloittavan andragogin ABC-kirja fysioterapeuttien täydennyskoulutuksessa***

*Mika Luukkonen ja Johanna Vesanto*..... 152

## **LUKU IV YHTEISKUNNALLINEN VAIKUTTAUVUUS**

### ***IV.1 Haminan kansalaisopiston pedagogisen osaamisen kehittäminen***

*Tuija Teräslahti* .....179

### ***IV.2 Yliopisto-opettaja opiskelijoiden syrjäytymisen ehkäisyssä***

*Hannele Järvinen ja Riikka Köngäs* .....204

## Esipuhe

*Opettaja on yhteiskunnan avainasiantuntija. Opettajuus edellyttää kykyä ennakoida tulevia osaamistarpeita, reagoida toimintaympäristön nopeisiin muutoksiin ja halua jatkuvasti uudistaa omaa osaamista. Yliopiston, ammattikorkeakoulun ja ammatillisen koulutuksen muutokset luovat myös opettajan koulutukselle uudenlaisia haasteita ja muuttavat myös terveystieteiden opettajan työtä. Terveys- ja hyvinvointiteknologia, etäkuntoutus, terveyttä ja toimintakykyä koskeva uudistuva tieto ja sote-palvelujärjestelmän muutos edellyttävät opettajalta uudenlaista sisällöllistä ja andragogista osaamista samalla kun heidän edellytetään toimivan myös oman työn ja koulutuksen tutkijoina ja kehittäjinä. Myös digitaalisuuden kehitys haastaa opettajat uudenlaiseen osaamiseen esim. sosiaalisessa mediassa.*

*Opettajien työ perustuu tutkittuun tietoon. 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 ja kuntoutuksen asiantuntijoiden kouluttajina. Tämä teos on syntynyt vuonna 2017 Jyväskylän yliopistossa aloittaneiden terveystieteiden opettajaopiskelijoiden tutkiva ja kehittävä opettajuus opintokokonaisuuden töistä keväällä 2018.*

*Kiitämme lämpimästi kirjan kirjoittajia, uusia terveystieteiden opettajia!*

Jyväskylässä 9.5.2018

Arja Piirainen ja Tuulikki Sjögren

## **LUKU I**

# **OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMINEN**

# I.1 VALMENTAJAN AMMATTITUTKINNON JA LIIKUNTABILOGIAN KOULUTUKSEN OSA-ALUEIDEN HYÖDYLLISYYS VALMENTAMISESSA

*Mervi Tulonen ja Roosa Virtanen*

## **Johdanto**

Valmentajan työ vaatii monipuolista tieto- ja taitopohjaa. Valmentajaksi haluava voi hyödyntää oman kilpauransa antia ja kokemuksellista oppimista. Suomessa valmentajaksi voi opiskella Jyväskylän yliopistossa liikuntatieteellisessä tiedekunnassa liikuntabiologian tieteenalalla, Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa valmennuksen koulutusohjelmassa (ylempi amk) tai suorittamalla valmentajan ammattitutkinnon näyttötutkinnon. Myös liikunnanohjaajan tutkinnosta (amk) saa eväitä valmentamiseen, sillä kilpa- ja huippu-urheilu on yksi koulutuksen suuntautumisvaihtoehtoista. Lisäksi osamista voi hankkia ja syventää lajiliittojen koulutuksissa.

Valmentajan työ on ammattimaistunut viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana merkittävästi. Ammattimaistuminen näkyy esimerkiksi urheiluseuroissa seurojen palkatessa päätoimisia valmentajia urheilijan polun eri vaiheisiin. (Potinkara 2016.) Vuonna 2010 suomessa toimi noin 126 000 valmentajaa (Potinkara 2016, SLU 2010 mukaan), joista 1600 oli ammattivalmentajia, eli valmentajia, jotka saivat vähintään puolet ansiotuloistaan valmentamisesta (Potinkara 2016, KIHU 2012 mukaan).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää valmentajan ammattitutkinnon (VAT) ja liikuntabiologian kandidaatin koulutuksen osa-alueiden hyödyllisyyttä valmentamisessa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, antoiko koulutus tarpeeksi tietoa valituista valmennuksen osa-alueista ja, mitä he kaipaivat lisää koulutuksilta. Tämä tieto on tärkeää koulutuksien kehittämisen kannalta.

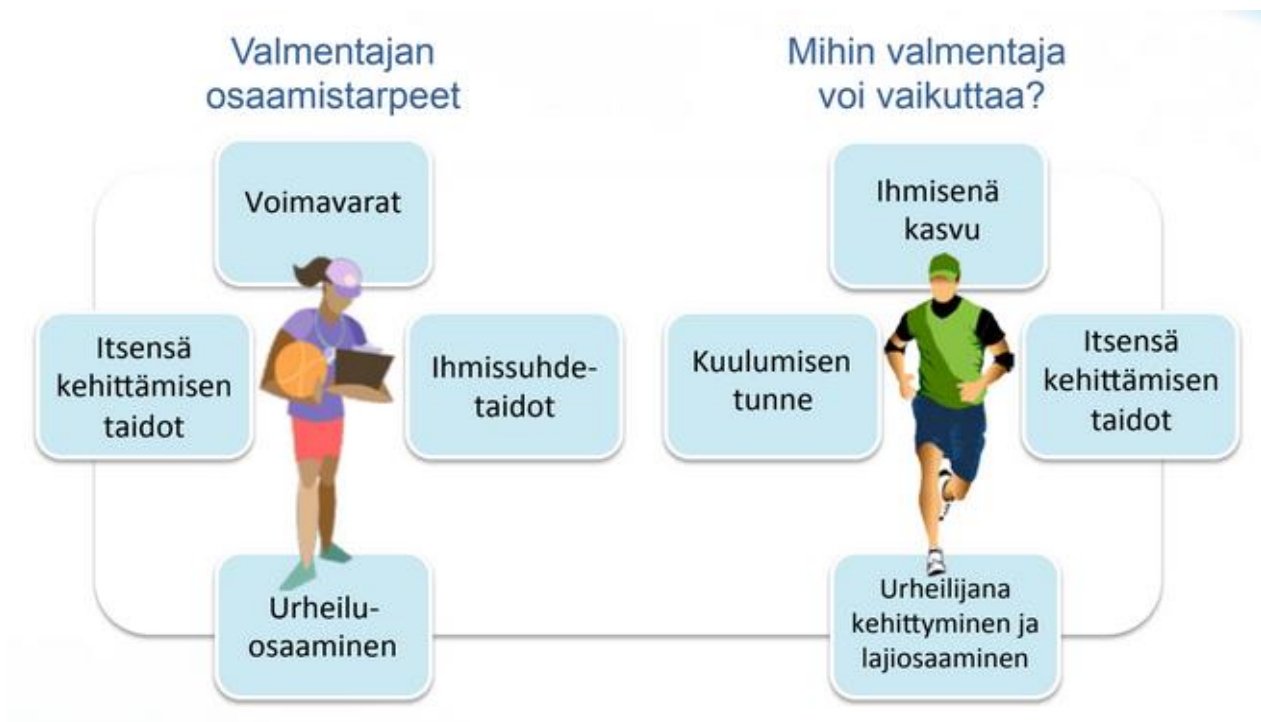
## 2 Valmentamisen osa-alueet

Valmentaja on urheilijan tärkein tukihenkilö, ja valmentajan toiminnan tarkoituksena on auttaa urheilijaa saavuttamaan oman urheilullinen potentiaalinsa ja suorituskyvyn rajat. Valmentamisen perustavoite on hyvin yksinkertainen, mutta prosessi erittäin monimutkainen ja vaativa. (Niemi-Nikkola 2004.) Tämän takia myöskään valmennuksen osa-alueiden määrittelyminen aukottomasti ei ole yksinkertaista ja näkemyksiä on miltei yhtä paljon kuin valmentajiakin. Urheiluvalmennus kirjassa valmentajan ammattitaidot on määritelty seuraavasti: valmennuksen perustiedot, lajiasiantuntemus, valmennustapahtuman hallinta, taitojen kehittäminen, fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen, innostamiskyky, kehittämiskyky, sitoutuminen, sitouttaminen, esiintymistaito, terve järki, johtaminen (Mero ym. 2004, Kantola 1989 mukaan).

Suomalaisessa urheiluvalmennuksessa on perinteisesti painotettu mekaanista ihmiskäsitystä, jolloin valmennus keskittyy pääasiassa urheiluosuorituksen tekniseen parantamiseen ja jättää urheilijan psyyken vähälle huomiolle (Ilmanen 2004). Tällöin valmennus keskittyy pääasiassa harjoittelun fysiologisiin ja biomekaanisiin tekijöihin. Paras valmennustulos saatetaan kuitenkin saavuttaa silloin, kun pyritään aidosti ottamaan huomioon valmennettava psykofyysisenä ihmisenä ja pyritään selvittämään minkälaisessa elämäntilanteessa hän parhaillaan elää (Ilmanen 2004).

Kuvassa 1 nähtävä suomalaisen valmennusosaamisen malli kuvaa nykyaikaista ajattelumallia valmentajan osaamisesta. Malli kuvaa kokonaisvaltaista valmennusta eli kaikkea, mitä valmennukseen kuuluu. Malli on luotu ohjaamaan yhtenäisen valmennuskulttuurin syntyä ja valmentaja koulutusta sekä toimimaan työkaluna osaamisen ja osaamistarpeiden tunnistamisessa sekä valmennustoiminnan arvioimisessa. Mallissa esitetyt valmentajan osaamistarpeet on jaettu neljään osaan. Urheiluosaamisella tarkoitetaan lajiin ja urheilijan fyysiseen kehitykseen liittyviä tietoja ja taitoja, kuten kuormitusfysiologiaa ja lajitekniikkaa. Ihmissuhdetaitoihin valmentajalla kuuluu olennaisesti ihmistuntemus, organisointitaito sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot, joita pitää opetella samalla tavalla kuin, mitä tahansa muita taitoja. Lisäksi valmentajalla tulisi olla itsensä kehittämisen taitoja, johon kuuluvat esimerkiksi itsearviointitaidot, verkostoitumistaidot ja oppimaan oppimisen taito. Urheilijan osaamista mallissa kuvataan niillä osa-alueilla, johon valmentaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa.

(Blomqvist & Hämäläinen 2016.) Lisäksi hyviin valmentajan ominaisuuksiin kuuluu eettisesti toimiminen. Eettisiin tapoihin kuuluu olennaisesti antidopingsäännöksiä noudattaminen ja ihmisen fyysisen koskemattomuuden kunnioittaminen sekä inhimillinen ja tasa-arvoinen kohtelu.



KUVA 1. Suomalaisen valmennusosaamisen malli. (Hämäläinen 2014)

### 3 Valmentajan ammattitutkinto

Valmentajan ammattitutkinto on opetushallituksen määräämä näyttötutkinto, joka perustuu opetushallituksen määräykseen 36/011/2014, joka tuli voimaan 1.1.2015 alkaen ja kumoaa edellisen 15/11/2006 määräyksen. Määräys perustuu ammatillisen aikuiskoulutuksen lakiin L 631/98, 13 § 2 mom. (Opetushallitus 2014.) Toisen asteen reformin myötä 1.1.2018 tuli voimaan uusi laki ammatillisesta koulutuksesta, ja erillinen laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta ei ole enää voimassa. Tämä työ perustuu ammatillisen aikuiskoulutuksen lakiin, koska tutkittavat ovat kouluttautuneet vanhan lain aikana, ja uusi laki ei ollut astunut voimaan tätä työtä aloitettaessa.

Liikunta- ja urheiluopistot järjestävät näyttötutkintoon valmistavaa koulutusta. Koulusta järjestää Suomessa kymmenen eri opistoa, ja näiden koulutusten sisällöstä vastaa koulutuksen järjestäjä. Valmentajan ammattitutkinnon perusteet määrää, että koulutukseen osallistuvalla tulee osana koulutusta



mahdollisuus suorittaa näyttötutkinto. (Opetushallitus 2014.) Yleensä näyttötutkintoon valmistava koulutus koostuu lähijaksoista, jotka sisältävät 25-40 lähipäivää sekä itsenäisten tehtävien tekemisestä. Koulutusten laajuus vaihtelee melko paljon ja riippuu koulutuksen järjestäjästä. Esimerkiksi Kuortaneen urheiluopistolla ja Itä-Suomen liikuntaopistolla laajuudeksi on ilmoitettu 60 op, kun taas Lapin urheiluopistolla laajuus on vain 45 op

Valmentajan ammattitutkinto koostuu kahdesta pakollisesta ja yhdestä valinnaisesta tutkinnon osasta. Pakolliset tutkinnon osat ovat: 1. Ammatillinen toiminta valmentajana ja 2. Urheilijan kehityksen tukeminen. Valinnaisen tutkinnon osan voi valita kolmesta vaihtoehdosta: 3. Lasten valmentaminen, 4. Nuorten valmentaminen tai 5. Aikuisten valmentaminen. Jokaiselle tutkinnon osalle on olemassa erilliset ammattitaitovaatimukset, jotka määrittävät, mitä tutkinnon suorittajan tulee osata kyseistä tutkinnon osaa suorittaessaan. Opetushallituksen määräyksessä on määritelty, miten tutkinnon osat suoritetaan. Näitä kuvauksia kutsutaan ammattitaidon osoittamiseksi. (Opetushallitus 2014.) Seuraavaksi käydään tarkemmin läpi tutkinnon osia ja niiden osaamis- ja suoritusvaatimuksia.

*Ammatillinen toiminta valmentajana.* Ensimmäinen tutkinnon osa on nimeltään ammatillinen toiminta valmentajana. Siihen kuuluu laajemmin valmentajana toimiminen ja verkostoituminen sekä omasta jaksamisesta huolehtiminen. Osa- alueen ammattitaitovaatimukset ovat: tutkinnon suorittaja osaa kehittää osaamistaan valmentajana, toimia valmentajana valmennustyössä ja kehittää valmennuksen toimintaympäristöä. Ammattitaidon osoittaminen: tutkinnon suorittaja laatii oman valmennustoiminnan kehityssuunnitelman, toimii valmentajana suunnitelman mukaisesti kehittäen valmennuksen toimintaympäristöä sekä laatii näihin asioihin liittyvät dokumentit, joita voi tutkintotilanteessa vielä suullisesti tai kirjallisesti täydentää. Tarkemmat kriteerit löytyvät opetushallituksen määräyksestä. (Opetushallitus 2014.)

*Urheilijan kehityksen tukeminen.* Toinen pakollinen tutkinnon osa on nimeltään urheilijan kehityksen tukeminen. Tähän kuuluu niin henkinen kuin fyysinenkin kehityksen tukeminen ja ohjaaminen sekä seuranta. Osa-alueen ammattitaitovaatimukset ovat: tutkinnon suorittaja osaa toimia urheilijalähtöisesti, tukea ja seurata urheilijan kokonaisvaltaista kehittymistä, edistää valmennustilanteiden turvallisuutta sekä arvioida omaa valmennusosaamistaan. Ammattitaidon osoittaminen: tutkinnon suorittaja valmentaa urheilijaa urheilijalähtöisesti ja tukemalla urheilijan kokonaisvaltaista kehittymistä, laatii urheilijalle yksilöllisen valmennusohjelman ja ohjaa, seuraa ja arvioi sen toteutumista sekä laatii

TAULUKKO 1. Valmentajan ammattitutkinnon valinnaisen tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset ja tutkinnon suorittamisen kriteerit. (Opetushallitus 2014.)

	Lasten valmentaminen	Nuorten valmentaminen	Aikuisten valmentaminen
<p>Ammattitaitovaatimukset</p> <p>Tutkinnon suorittaja osaa:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Kehittää monipuolisesti lapsen liikunta-valmiuksia</li> <li>-Toimia valmennustilanteissa kasvattajana</li> <li>-Edistää urheilevan lapsen terveyttä ja turvallisuutta</li> <li>-Vahvistaa urheilevan lapsen oppimisen taitoja</li> <li>-Lisätä urheilevan lapsen innostusta ja lajirakkautta</li> <li>-Arvioida ja kehittää osaamistaan lasten valmentajana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ohjata nuorta urheilijaa kehitysvaiheen mukaiseen urheiluun</li> <li>-Toimia valmennustilanteissa kasvattajana</li> <li>-Ohjata nuorta urheilijaa itsensä kehittämässä</li> <li>-Lisätä nuoren urheilijan innostusta ja intohimoa urheiluun</li> <li>-Edistää urheilevan nuoren terveyttä ja turvallisuutta</li> <li>-Arvioida ja kehittää osaamistaan nuorten valmentajana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ohjata aikuista urheilijaa tavoitteiden mukaiseen urheiluun</li> <li>-Ohjata aikuista urheilijaa ottamaan omistajuuden omassa urheilussa</li> <li>-Toimia verkostoissa aikuisen urheilijan tukemiseksi</li> <li>-Lisätä aikuisen urheilijan innostusta ja intohimoa urheiluun</li> <li>-Edistää aikuisen urheilijan terveyttä ja turvallisuutta</li> <li>-Arvioida ja kehittää osaamistaan aikuisen urheilijan valmentajana.</li> </ul>
<p>Ammattitaidon osoittaminen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valmentaa lapsilähtöisesti kehittäen monipuolisesti lasten liikunta-valmiuksia</li> <li>-Laatii valmennussuunnitelman ja ohjaa, seuraa sekä arvioi sen toteutumista</li> <li>-Osallistaa lasta kehitystason mukaisesti</li> <li>-Laatii dokumentit ja täydentää tietoja näyttötilanteessa suullisesti ja kirjallisesti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valmentaa nuorta urheilijalähtöisesti</li> <li>-Ohjaa nuorta harjoitteluun ja kilpailuun kehitystason mukaisesti</li> <li>-Laatii valmennussuunnitelman ja ohjaa, seuraa sekä arvioi sen toteutumista</li> <li>-Osallistaa nuorta toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa</li> <li>-Laatii dokumentit ja täydentää tietoja näyttötilanteessa suullisesti ja kirjallisesti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valmentaa aikuista urheilijaa urheilijalähtöisesti</li> <li>-Tukee urheilijaa omien tavoitteidensa toteuttamisessa</li> <li>-Laatii valmennussuunnitelman ja ohjaa, seuraa sekä arvioi sen toteutumista yhdessä urheilijan kanssa</li> <li>-Laatii dokumentit ja täydentää tietoja näyttötilanteessa suullisesti ja kirjallisesti</li> </ul>

näihin asioihin liittyvät dokumentit, joita voi tutkintotilaisuudessa vielä suullisesti tai kirjallisesti täydentää. Tarkemmat kriteerit ja tietovaatimukset löytyvät opetushallituksen määräyksestä. (Opetushallitus 2014.)

*Valinnainen tutkinnon osa.* Valinnaisena tutkinnon osana tutkinnon suorittaja voi keskittyä lasten, nuorten tai aikuisten valmentamiseen. Taulukossa 1 on esitetty valinnaisten tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset sekä ammattitaidon osoittamisen ohjeet.

#### **4 Liikuntabiologian kandidaatin koulutus**

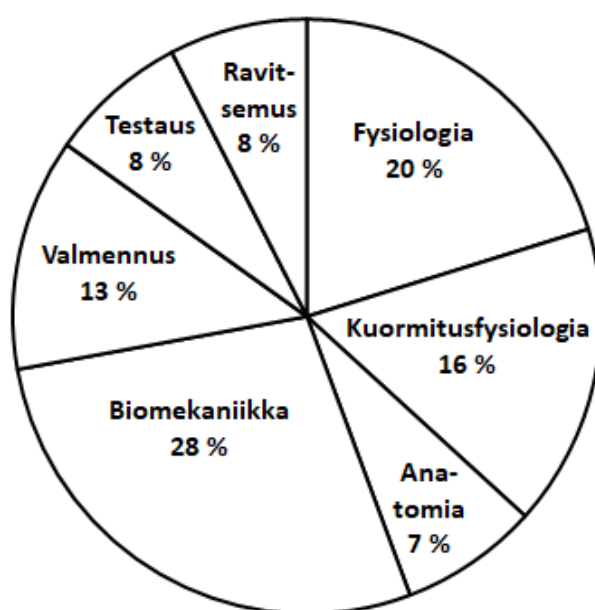
Liikuntabiologiaa voi opiskella Suomessa ainoastaan Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa. Liikuntabiologian tieteenala on aktiivisesti tutkimukseen suuntautunut, minkä takia kaikessa opetuksessa toimintaperiaatteena on läheinen vuorovaikutus tutkimuksen kanssa. Liikuntabiologiselta tieteenalalta voi valmistua liikuntatieteiden kandidaatiksi ja maisteriksi kolmesta eri pääaineesta, jotka ovat biomekaniikka, liikuntafysiologia ja valmennus- ja testausoppi. Lisäksi liikuntabiologian tieteenalalla on neljä muuta maisterikoulutusohjelmaa.

Tutkintojärjestelmän ensimmäisenä asteena eli alempana korkeakoulututkintona on kandidaatin tutkinto, jonka 180 opintopistettä voi suorittaa kolmessa vuodessa. Maisterin tutkinto on ylempi korkeakoulututkinto, ja sen laajuus on 120 opintopistettä, jonka voi suorittaa kahdessa vuodessa kandidaatin tutkinnon tai vastaavien opintojen suorittamisen jälkeen. (Jyväskylän yliopisto, 6-10.) Liikuntabiologian tieteenalalta valmistuvan liikuntatieteiden kandidaatin osaamistavoitteet voidaan jakaa tiedollisiin, taidollisiin, asenteellisiin sekä tieteellisiin, ammatillisiin, sosiaalisiin ja eettisiin osaamistavoitteisiin (Taulukko 2.).

TAULUKKO 2. Liikuntabiologian tieteenalalta valmistuvan liikuntatieteiden kandidaatin osaamista-voitteet (Jyväskylän yliopisto 2014, 143).

	Tiedot	Taidot	Asenteet
Tieteellinen	Kandidaatti tuntee liikuntabiologian peruskäsitteet ja omaa valmiudet syventää osaamistaan maisterivaiheessa.	Kandidaatti osaa hankkia tietoa ja kykenee lähdekritiikkiin. Hän pystyy omaksumaan uutta tietoa ja jäsentämään sitä.	Kandidaatti on kiinnostunut liikuntabiologiasta ja on halukas kehittämään osaamistaan edelleen.
Ammatillinen	Kandidaatti kykenee selittämään ihmisen elimistön rakennetta, kuormittumista ja harjoittamista liikuntabiologian peruskäsitteiden avulla.	Kandidaatti ymmärtää liikuntabiologiaa koskevia tekstejä ja keskusteluja. Kandidaatti kykenee tulkitsemaan liikuntabiologisia ilmiöitä sekä teoreettisesti että havaintojen perusteella. Kandidaatti tuntee liikuntabiologian tutkimusmenetelmiä ja osaa soveltaa niitä. Kandidaatti osaa käyttää tilastollisia ja tietoteknisiä ohjelmistoja.	Kandidaatti on halukas kehittämään osaamistaan ihmisen elimistön rakennetta, kuormittumista ja harjoittamista koskevien liikuntabiologian peruskäsitteiden selittämisessä.
Sosiaalinen	Kandidaatilla on käsitys siitä mikä on liikuntabiologian merkitys yksilön ja yhteiskunnan toiminnan kannalta.	Kandidaatti kykenee osallistumaan asiantuntijaryhmien toimintaan ja viestimään ryhmässä esille tulleita asioita muille. Kandidaatti kykenee raportoimaan tutkimustuloksia suullisesti ja kirjallisesti.	Kandidaatti on yhteistyökykyinen ja halukas soveltaamaan oppimaansa yhteisöissä.
Eettinen	Kandidaatti on tietoinen liikuntabiologiaan liittyvistä eettisistä kysymyksistä ja ongelmista.	Kandidaatti pystyy arvioimaan liikuntabiologiaan liittyviä eettisiä näkökulmia.	Kandidaatti haluaa noudattaa kaikissa toimissaan hyviä eettisiä periaatteita.

Liikuntabiologian kandidaatin tutkinto koostuu liikuntabiologian perusopinnotkokonaisuuksista I ja II, liikuntabiologian aineopinnotkokonaisuudesta I, valinnaisista opinnoista, sivuaineopinnoista, kielipinnoista sekä liikuntatieteellisen tiedekunnan yhteisistä opinnoista ja metodiopinnoista (Jyväskylän yliopisto 2014, 17-149). Liikuntabiologian perus- ja aineopinnotkokonaisuuksissa käsitellään ihmisen biologiaa liikunnan ja urheilun näkökulmasta sekä valmennusta ja testausta. Kuvassa 2 esitetään liikuntabiologian perus- ja aineopinnotkokonaisuuksissa käsiteltävien aihealueiden jakautuminen prosentuaalisesti eri opiskeltavien aihealueiden kesken. Aihe-alueisiin ei ole otettu huomioon kandidaatin tutkielmaa, kandidaatin tutkielmaseminaaria ja liikuntabiologian opetusharjoittelua.



KUVA 2. Liikuntabiologian kandidaatin tutkinnon perus- ja aineopinnoissa opiskeltavien kurssien osa-alueiden jakautuminen prosentuaalisesti opiskeltavien opintopistemäärien perusteella.

## 5 Tutkimusmenetelmät

*Aineiston kerääminen.* Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena kyselynetti.com:n kautta. Kyselyyn vastaamislinkkiä jaettiin kohdennettuihin sosiaalisen median ryhmiin (Facebook ja Whatsapp), jossa halukkaat pääsivät vastaamaan kyselyyn. Lisäksi kyselylinkki lähetettiin sähköpostitse valmentajan ammattitutkinnon kouluttajille. Vastauksia kerättiin kuukauden ajan. Kyselyssä selvitettiin yhdeksän valmennuksen osa-alueen avulla koulutuksen käyneiden valmiutta valmentajan työhön ja tyytyväi-

syyttä opintojen sisältöön. Lisäksi vastaajat täydensivät mielipiteitään avointen kysymysten vastauskentissä. Opiskelijoiden mielipiteitä koulutuksesta kartoitettiin seuraavien kysymysten ja vastausvaihtoehtojen avulla:

1. Saitko opinnoissa / koulutuksessa tarpeeksi tietoa seuraavista osa-alueista
  1. Emme käyneet opinnoissa / koulutuksessa yhtään
  2. Sain liian vähän tietoa
  3. Sain sopivasti tietoa
  4. Tätä käytiin liikaakin läpi opinnoissa / koulutuksessa
2. Kokisitko seuraavien osa-alueiden olevan hyödyllisiä kandiohjelmassa / VAT-koulutuksessa valmentajaksi tähdätessä?
  1. Osa-alueen käsittely ei ole lainkaan hyödyllistä
  2. Osa-alueen käsittely on hyödyllistä, mutta ei kaikista tärkeintä sisältöä
  3. Osa-alueen käsittely olisi erittäin tärkeää
3. Mitä kaipaisit lisää koulutukselta? (avoin vastaus)

Tämän lisäksi kouluttajilta kysyttiin mielipiteitä samoihin kysymyksiin kouluttajan näkökulmasta.

*Valmennuksen osa-alueiden määrittäminen.* Kyselyyn valittiin yhdeksän valmennuksen osa-alueita, jotka olivat ravitsemus, fysiologia, kuormitusfysiologia, testaus, kehittymisen tukeminen, fyysisen harjoittaminen, anatomia, biomekaniikka ja psyykinen valmentaminen. Osa-alueet valittiin liikuntabiologian kandidaatin tutkinnon opinto-oppaan kurssiselosteiden ja Urheiluvalmennus -kirjan (Mero ym. 2004) sisällysluettelon sekä oman harkinnan mukaan.

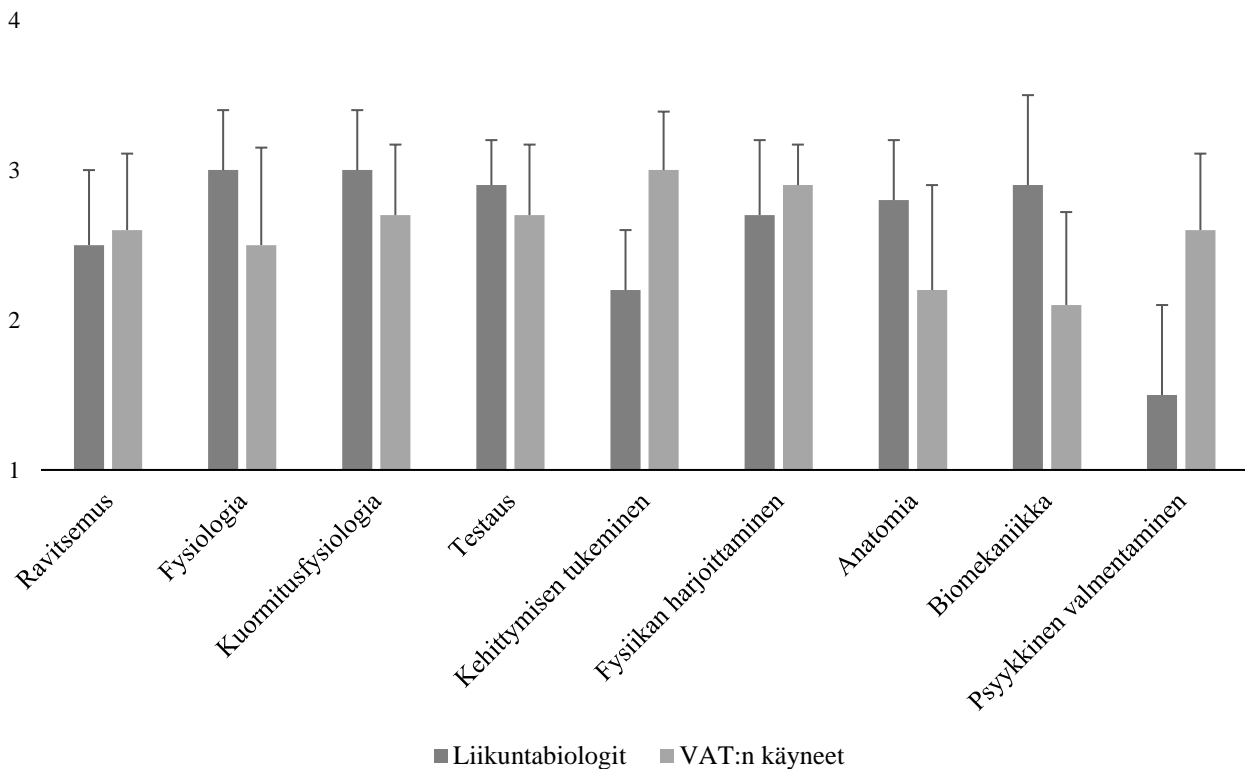
*Tutkittavat.* Tutkimuksen kyselyyn vastasi liikuntabiologian kandidaatin tutkinnon suorittaneita, valmentajan ammattitutkinnon käyneitä ja valmentajan ammattitutkinnon kouluttajia. Tutkittavia rekrytoitiin sähköpostitse ja sosiaalisen median (Facebook ja Whatsapp) kautta. Kyselyä jaettiin kohdennettuihin ryhmiin ja sellaisialle henkilöille, joiden tiedettiin täyttävän tarvittavat kriteerit eli koulutuksen suorittaminen. Tutkimukseen osallistui 15 liikuntabiologian kandidaatin vaiheesta valmistunutta (vuosikursseilta 2003-2014), 14 valmentajan ammattitutkinnon suorittanutta (2003-2017) sekä 5 valmentajan ammattitutkinnon kouluttajaa. Tutkittavat olivat eri lajien parista.

*Tulosten analysointi.* Tulokset analysoitiin Microsoft Excel 2016 -ohjelmaversiolla. Kyselyn vastauksista laskettiin kunkin kysymyksen kohdalta vastauksien keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit. Avoimien kysymysten vastauksia ei hyödynnetty tässä tutkimuksessa.

## **6 Tulokset**

Liikuntabiologialta valmistuneiden vastauksista (kuva 3) ilmenee, että he saivat opintojen aikana mielestään sopivasti tietoa fysiologiasta, anatomiasta, kuormitusfysiologiasta, testauksesta ja biomekaniikasta (keskiarvo  $\geq 2,8$ ). Mitään osa-aluetta ei käyty opinnoissa vastaajien mielestä liikaa. Valmentajan ammattitutkinnon käyneiden vastauksista (kuva 3) ilmenee puolestaan, että mielestään he saivat sopivasti tietoa koulutuksessa valmennuksen osa-alueista urheilijan kehittymisen tukeminen ja fysiikan harjoittaminen (keskiarvo  $\geq 2,8$ ). Valmentajan ammattitutkinnon käyneiden mielestä koulutuksessa ei käyty mitään osa-aluetta niin, että siitä olisi tullut liikaa tietoa. Liikuntabiologialta valmistuneiden vastauksista ilmenee, että erityisesti urheilijan kehittymisen tukemisen ja psyykkisen valmennuksen osa-alueista ei saada opintojen aikana tarpeeksi tietoa (keskiarvo  $\leq 2,3$ ). Psyykkisen valmennuksen vastausten mediaani oli 1 eli suurin osa vastaajista koki, että tähän osa-alueeseen ei paneuduta koulutusohjelmassa lainkaan. Valmentajan ammattitutkinnon käyneet kokivat puolestaan, että vähiten he saivat tietoa biomekaniikasta ja anatomiasta (keskiarvo  $\leq 2,2$ ). Molempien osa-alueiden mediaani vastaus oli 2.

### Saitko opinnoissa tarpeeksi tietoa valmennuksen eri osa-alueista?

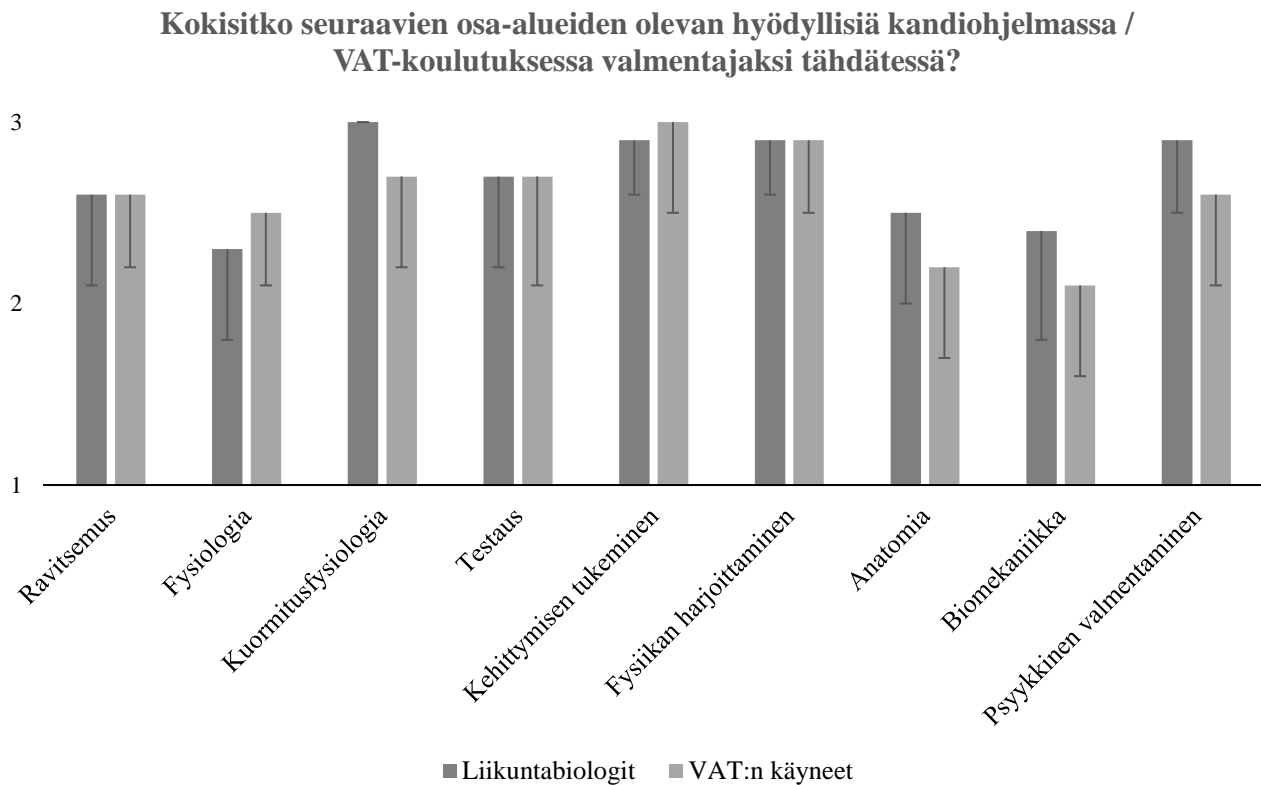


KUVA 3. Liikuntabiologialta ja VAT:sta valmistuneiden mielipide siitä saiko opinnoissa tarpeeksi tietoa valmennuksen eri osa-alueista. 1 = Emme käyneet opinnoissa yhtään, 2 = Sain liian vähän tietoa, 3 = Sain sopivasti tietoa, 4 = Tätä käytiin liikaakin läpi opinnoissa.

Liikuntabiologialta valmistuneet kokivat kaikista tärkeimmiksi (keskiarvo  $\geq 2,8$ ) opiskeltaviksi valmentamisen osa-alueiksi valmentajaksi tähdätessä kuormitusfysiologian, urheilijan kehittymisen tukemisen, fysiikan harjoittamisen ja psyykkisen valmentamisen (Kuva 4). Valmentajan ammattitutkinnon käyneet puolestaan kokivat tärkeimmiksi (keskiarvo  $\geq 2,8$ ) osa-alueiksi urheilijan kehittymisen tukemisen ja fysiikan harjoittamisen (Kuva 4). Liikuntabiologit eivät kokeneet mitään valmentamisen osa-aluetta lainkaan hyödyttömäksi. Fysiologian perusteet ( $2,3 \pm 0,5$ ) ja biomekaniikan ( $2,4 \pm 0,6$ ) liikuntabiologit kokivat hyödyllisiksi valmentajaksi tähdätessä, mutta ei kaikista tärkeimmäksi sisällöksi. Myöskään valmentajan ammattitutkinnon käyneet eivät kokeneet mitään valmentamisen osa-aluetta lainkaan hyödyttömäksi kouluttautuessa valmentajan ammattiin. Hyödylliseksi, mutta ei



kaikista tärkeimmäksi sisällöksi valmentajaksi kouluttautuesssa valmentajan ammattitutkinnon käyneet kokivat ravitsemuksen ja fysiologian perusteet ( $2,1 \pm 0,4$ ) sekä testauksen ( $2,4 \pm 0,6$ ) ja anatomian ( $2,4 \pm 0,5$ ).



KUVA 4. Liikuntabiologien ja valmentajan ammattitutkinnon käyneiden mielipide siitä, kuinka hyödyllisiksi he kokevat valmennuksen eri osa-alueet valmentajaksi tähdätessä. 1 = Osa-alueen käsittely ei ole lainkaan hyödyllistä, 2 = Osa-alueen käsittely on hyödyllistä, mutta ei kaikista tärkeintä sisältöä, 3 = Osa-alueen käsittely olisi erittäin tärkeää.

## 7 Pohdinta ja johtopäätökset

Liikuntabiologialta valmistuneiden mielestä he saivat opintojen aikana sopivasti tietoa fysiologiasta, anatomiasta ja kuormitusfysiologiasta, testauksesta ja biomekaniikasta. Valmentajan ammattitutkin-

non käyneet saivat puolestaan sopivasti tietoa urheilijan kehittymisen tukemisesta ja fysiikan harjoittamisesta. Liikuntabiologialta valmistuneet kokivat saaneensa vähiten tietoa urheilijan kehittymisen tukemisesta ja psyykkisestä valmentamisesta. Valmentajan ammattitutkinnon käyneet saivat vähiten tietoa biomekaniikasta ja anatomiasta. Tuloksista huomaa, että liikuntabiologialta valmistuneet ja VAT:n käyneet kokivat saaneensa koulutuksistaan eniten tietoa täysin eri osa-alueista ja vähiten tietoa täysin eri osa-alueista. Tämä kertoo siitä, että liikuntabiologian koulutuksessa ja VAT:ssa painotetaan eri valmennuksen osa-alueita. Huomionarvoista tuloksissa oli myös se, että VAT:n käyneiden mediaanivastaus millään osa-alueella ei ollut yksi eli he kokivat saaneensa kaikilta osa-alueilta ainakin vähän tietoa kaikista osa-alueista. Liikuntabiologien vastauksissa puolestaan mediaanin yksi oli saanut psyykkisen valmennuksen osa-alue eli tästä osa-alueesta ei koettu saatavan lainkaan tietoa koulutuksen aikana.

Valmentajaksi tähdätessä liikuntabiologialta valmistuneet ja valmentajan ammattitutkinnon käyneet kokivat kaikista tärkeimmiksi valmennuksen osa-alueiksi urheilijan kehittymisen tukemisen ja fysiikan harjoittamisen. Lisäksi liikuntabiologit kokivat tärkeimmiksi sisällöiksi myös kuormitusfysiologian ja psyykkisen valmentamisen. Kumpikaan ryhmä ei kokenut mitään valmentamisen osa-alueita lainkaan hyödyttömäksi. Hyödylliseksi, muttei kaikkein tärkeimmäksi sisällöksi liikuntabiologit ja VAT:n käyneet kokivat fysiologian perusteet. Lisäksi liikuntabiologit kokivat biomekaniikan ja VAT:n käyneet ravitsemuksen, testauksen ja anatomian hyödylliseksi, mutta ei kaikkein tärkeimmäksi sisällöksi. Tuloksista nähdään, että riippumatta koulutuksesta vastaajat olivat lähes samaa mieltä osa-alueista, jotka ovat valmentajaksi tähdätessä hyödyllisiä ja tärkeitä. Tätä tukee myös se, että tulosten välillä ei ollut ristiriitaa ryhmien välillä eli liikuntabiologit eivät kokeneet mitään sellaista osa-alueita hyödylliseksi, minkä VAT:n käyneet olisivat kokeneet vähemmän hyödylliseksi tai toisinpäin.

Kun verrataan valmennuksen osa-alueiden koettua hyödyllisyyttä koulutuksesta saatavaan tietoon, huomataan seuraavat asiat. Valmentajana ammattitutkinnon käyneet kokivat valmentajaksi tähdätessä hyödyllisimmiksi osa-alueiksi urheilijan kehittymisen tukemisen ja fysiikan harjoittamisen ja kokivat saaneensa sopivasti tietoa juuri näistä osa-alueista. Liikuntabiologialla tilanne ei ollut yhtä hyvä opintojen sisältöjen ja koetun hyödyllisyyden suhteen, sillä vain yhdestä osa-alueesta, kuormitusfysiologiasta, joka koettiin hyödylliseksi valmentajaksi tähdätessä, saatiin sopivasti tietoa. Lisäksi

liikuntabiologit kokivat valmentajaksi tähdätessä vain vähän hyödylliseksi biomekaniikan osa-alueen, jota kuitenkin liikuntabiologien kandidaatin perus- ja aineopinnoissa 28 % opiskeltavista opintopistemääristä.

Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa täytyy huomioida, että tutkimukseen kyselyyn vastanneiden joukko oli melko pieni (N = 15 liikuntabiologit, N = 14 VAT), joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan koko valmennuksen kenttää. Niistä saadaan kuitenkin suuntaviivoja käsiteltyjen koulutusten eroista sekä hyvistä ja huonoista puolista. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, ja osallistujat valikoituivat sattumalta. Tällöin ei voida olla täysin varmoja siitä, että kuinka hyvin tutkittavat soveltuivat tutkittaviksi. Kyselyyn vastanneiden valmennustaustaa ei kartoitettu eikä näin ollen voida tietää heidän valmennushistoriastaan. Voidaankin pohtia, kuinka hyviä kyselyyn vastanneet ovat pohdintaan valmennuksen osa-alueiden hyödyllisyyttä, jos he eivät itse esimerkiksi ole koskaan valmentaneet tai kokemusta valmentamisesta on vain vähän. Kuitenkin VAT:n käyneillä on kokemusta valmentamisesta, sillä VAT:n yhtenä pääsykriteerinä on paikka valmennusorganisaatiossa valmentajana.

Lisäksi voidaan pohtia tutkimuksen hyödyllisyyttä laajemmassa mittakaavassa. Esiin nousee kysymys, miksi koulutusten vertailu on hankalaa ja onko se jopa turhaa. Koulutuksista löytyy yhtäläisyyksiä sisällöistä ja molempien avulla voi tähdätä valmentajaksi. Koulutusten rakenteet ja ensisijaiset tavoitteet ovat kuitenkin erilaiset: Liikuntabiologian kandidaatin tutkinto valmistaa monipuolisiin liikunta-alan tehtäviin, kun taas valmentajan ammattitutkinto ja siihen valmistava koulutus on työelämän näyttötutkinto valmennusosaamisen osoittamiseksi. Koulutusten eroja lisää koulutusten erilainen laajuus liikuntabiologian koulutuksen ollessa 180 opintopisteen laajuinen yliopistotutkinto ja VAT:n ollessa noin vuoden kestoisen valmennustyön ohessa tehtävä tutkinto. Näin ollen kokonaiskuva ja näkökulman laajuus valmennuksen alasta muodostu eri pohjalta eri koulutuksen käyneillä. VAT:n käyneet kokevat saaneensa tarpeeksi tietoa lähes kaikista osa-alueista (7/9) vaikka koulutukseen kuuluu keskimäärin 25–40 lähipäivää, jolloin kunkin osa-alueen läpikäyntiin ei millään jää kovin paljoa aikaa, kun koulutuksessa käsitellään muitakin asioita. Tämän takia kokonaiskuvan laajuus jää suppeammaksi verrattuna liikuntabiologeihin. Toisaalta VAT:n käyneet keskittyvät koko koulutuksen ajan valmennusasioihin, kun taas liikuntabiologit käyvät opinnoissaan myös paljon muuta asiaa. Yliopisto-opinnoissa valmennustietämystä voi lisätä sivuaineopinnoilla, kuten urheiluvalmennuksen käyttäytymistieteellisillä opinnoilla, urheiluravitsemuksen perusopinnoilla tai liikuntapsykologian perusopinnoilla.

Koulutusten vertailua tärkeämpää olisi kuitenkin hyödyllistä pyrkiä kehittämään molempia koulutuksia vastaamaan mahdollisimman hyvin työelämän tarpeita. Koulutusten ei tulisi kilpailla keskenään vaan niiden tulisi tarjota mahdollisuus valmentajaksi kouluttautumiseen eri lähtökohdista ja eri päämääriin tähdätessä. Koulutukset voivat myös täydentää toisiaan, koska ne ovat niin erilaiset. Tämän takia liikuntabiologit voivat hyötyä VAT:n käymisestä ja päinvastoin.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulutusten suunnittelussa ja kehittämisessä, jotta koulutukset vastaavat entistä paremmin opiskelijoiden ja työelämän tarpeita. Koulutuksen järjestäjät voivat hyödyntää koulutuksen suunnittelussa tutkimuksen tuloksia opiskelijoiden hyödyllisiksi ja hyödyttömiksi kokemista valmennuksen osa-alueista sekä osa-alueiden painotuksista. Opiskelijoiden näkökulma on hyödyllistä huomioida, koska opiskelijat ovat työelämässä huomanneet, mitä käytännön valmennustyössä vaaditaan, ja mitä tarpeita työelämä asettaa valmennusosaamiselle. Kaikilla VAT:n käyneillä on kokemusta valmentamisesta ja suurin osa liikuntabiologeista on mukana kilpaurheilumaailmassa.

## LÄHTEET

Blomqvist, M. & Hämäläinen, K. 2016. Valmennusosaaminen urheilijanpolun eri vaiheissa. Teoksessa A. Mero, A., Nummela, S. Kalaja & K. Häkkinen. Huippu-urheiluvalmennus - Teoria ja käytäntö päivittäisvalmennuksessa. 1. painos. Lahti: VK-Kustannus Oy, 57-58.

Hämäläinen, K. 2014. Valmennusosaamisen käsikirja 2013. Edita Prima Oy.

Ilmanen, K. 2004. Valmentaminen kilpaurheilussa. Teoksessa A. Mero, A., Nummela, K. Keskinen & K. Häkkinen. Urheiluvalmennus. 1. painos. Lahti: VK-Kustannus Oy, 382.

Jyväskylän Yliopisto. 2014. Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014-2017. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Mero, A., Nummela, A., Keskinen, K. L. & Häkkinen, K. 2004. Urheiluvalmennus. 1. painos. Lahti: VK-Kustannus Oy, 8-9.

Mero, A., Nummela, A., Keskinen, K. L. & Häkkinen, K. 2004. Valmentaminen käytännössä. Teoksessa A. Mero, A, Nummela, K. Keskinen & K. Häkkinen. Urheiluvalmennus. 1. painos. Lahti: VK-Kustannus Oy, 412.

Niemi-Nikkola, K. 2004. Suomalainen valmennusjärjestelmä. Teoksessa A. Mero, A, Nummela, K. Keskinen & K. Häkkinen. Urheiluvalmennus. 1. painos. Lahti: VK-Kustannus Oy, 390.

Potinkara, P. 2016. Suomalainen ammattivalmentaja työelämässä. Teoksessa A. Mero, A, Nummela, S. Kalaja & K. Häkkinen. Huippu-urheiluvalmennus - Teoria ja käytäntö päivittäisvalmennuksessa. 1. painos. Lahti: VK-Kustannus Oy, 57-58.

Valmentajan ammattitutkinnon perusteet. 2014. Opetushallitus.

# I.2 LÄHIHOITAJIEN JALKAHOIDON TOTEUTUMISSUUNNITELMA

*Katariina Jokinen*

## **Johdanto**

Tämän työn tarkoituksena on toteuttaa Stadin ammatti ja aikuisopiston lähihoitajakoulutuksen jalokojenhoidon osaamisalan oppilaitoskohtainen opetuksen toteutussuunnitelma 1.8.2018 voimaantulevien tutkinnonperusteiden pohjalta. Toteutussuunnitelmaan kirjataan tutkinnonosien ammattitaitovaatimukset, tutkinnonosien toteuttamistavat, työtehtävät ja oppimisympäristöt, joissa oppija voi osoittaa osaamisensa sekä miten tutkinnonosan osaaminen osoitetaan.

Opetussuunnitelma uudistuksen lähtökohtana on ammatillisen koulutuksen reformi, jonka tarkoituksena on tehostaa ammatillista koulutusta, uudistamalla sitä asiakaslähtöisemmäksi ja osaamisperusteiseksi (Valtioneuvoston kanslia 13/2015). Asiakaslähtöisyys koulutuksessa toteutuu oppijan opintojen henkilökohtaistamisella, jonka taustalla on oppijan aikaisemman osaamisen huomiointi ja puuttuvan osaamisen hankkiminen (Kukkonen ym 2018). Uudistuksen tavoitteena on joustavat opintopolut, joiden ansiosta työ ja opiskelu on helpompi sovittaa yhteen sekä suorittaa opinnot loppuun. Uudistuksessa painotetaan myös sitä, että oppijat siirtyisivät nopeammin jatkoopintoihin ja heidän työuransa olisivat pidempiä. Toisen asteen koulutuksen uudistamisen taustalla on työelämän muutokset ja koulutukseen käytettäviä määrärahojen supistaminen. (Valtioneuvoston kanslia 5/2017, 36). Ammatillisen peruskoulutuksen uudistuksen tavoitteena on myös se, että oppijan aikaisempi osaaminen tunnustetaan ja näin tutkinnot eivät ole sidottu aikaan, vaan osaami-

seen ja osaamisperusteisuuteen (OPH, 2015). Repo-Kaarenon (2009) mukaan oppimisen ohjausprosessin keskeisiä asioita on auttaa oppijaa tulemaan tietoisiksi lähtötilanteestaan ja rakentamaan oppimista sen pohjalle.

Pääministeri Juha Sipilän hallituksen tulevaisuuden visio Suomesta vuonna 2025 on *”Suomi vuonna 2025 on uudistuva, välittävä ja turvallinen maa, jossa jokainen meistä voi kokea olevansa tärkeä. Yhteiskunnassamme vallitsee luottamus”* (Valtioneuvoston kanslia, 2017). Tämän vision yhtenä toteutumisen tavoitteena on ammatillisen koulutuksen reformi.

## **2 opetusohjelman kehittyminen opetussuunnitelmaksi ammatillisessa koulutuksessa**

Lehtori Jonatan Reuter suunnitteli vuonna 1899 pojille tarkoitettua valmistavaa ammattikoulua Helsinkiin, jossa opetusta annettaisiin puu- ja metallialalla. Hahmotelmaan sisältyi opetussuunnitelma tai tuntisuunnitelma, joka sisälsi opetusta seitsemän tuntia päivässä. Tuntisuunnitelma oli saanut vaikutteita Itävallasta ja Saksasta, saksalaisen ammattikoulun tarkoituksena oli saada opiskelijat itseohjautuviksi ja omaksumaan toiminnassaan tieteellisen tiedon toimintatavat (Laukia 2013, 58). Poikien kaksivuotinen valmistava ammattikoulu aloitti toimintansa syksyllä 1899 (Laukia 2013, 7). Helsingin jälkeen perustettiin ammattikoulu Poriin ja Kotkaan sekä Tampereelle vuonna 1912, jonka perustamiseen saatiin teollisuushallituksen osoittama valtionapu. Tampereen ammattikoulun opetusohjelmassa oli opiskelua 45 tuntia viikossa, josta puolet oli käytännön työn oppimista ja puolet teoriaa (Laukia 2013, 77).

1900-luvun alussa koulut saivat vapaasti suunnitella opetusohjelmat, joten ne erosivat toisistaan työpajatyöskentelyn määrässä ja tavoitteissa (Laukia 2013, 97). Vasta vuoden 1920 asetus ammatteihin valmistavista kouluista mahdollisti yhtenäiset valtakunnalliset opetusohjelmat, jotka aluksi hyväksyi kauppa- ja teollisuusministeriö. Asetuksen mukaan oppiaineina tuli olla äidinkieltä, kirjoitusharjoituksia, ammatilaskentoa, ammattioppia, ammattiopirustusta ja käytännöllistä työtä.

Näiden lisäksi opetusohjelmaan tuli sisältyä ammattitaitua, luonnonoppia, kansalaistietoa, ammatiterveysoppia, muovailua, toinen kotimainen kieli tai jokin vieras kieli. Opetuksessa pyrittiin käytännönläheisyyteen ja opetuksen pääpaino oli kädentaidoissa, kolmiulotteisuuden hahmottamisessa ja luonnontieteellisten tietojen käytännön soveltamisessa. Koulutus oli rakennettu kestämään kaksi vuotta tai koulun päätöksestä pidemmäksi (Laukia 2013, 127-128). Kouluilla oli kuitenkin autonomia päättää opetusohjelman tuntimääristä, ja osasta oppiaineista kuitenkin asetuksen määrittämässä rajoissa. Asetuksen mukaan kansalaiskasvatus oli ammattikoulun tärkein tehtävä ja opetuksen tuli olla itsekasvatukseen opastavaa (Laukia 2013, 131, 136).

Vuoden 1958 lain ja vuoden 1959 asetuksen mukaan ammattiopetuksen laajuus tuli olla sellainen, että oppilaat tietyn ajan kuluessa saavuttavat hyvän ammattipätevyyden. Käytännöllisen opetuksen tuli sisältää harjoitustöitä ja tuotantomallista toimintaa opetussuunnitelman määräämässä laajuudessa. Vuonna 1960 Kauppa- ja teollisuusministeriö vahvisti ammattikoulujen uudet ohjeviikkotuntimäärät, ohjeiden mukaan alle 16-vuotiaiden opetuksessa viikkotuntimäärä oli 40 tuntia ensimmäisenä opintovuonna ja muina vuosina 42 tuntia. Ohjeistuksen tavoitteena oli myös se, että ammattikoulun eri opintolinjoilla opetuksen viikkotuntimäärät ja opetusaineet olisivat samat, ainostaan opetuksen sisältöä tuli vaihdella opetusaloittain. Vuoden 1969 lopussa ammattikoulu siirtyi hallinnollisesti kauppa- ja teollisuusministeriön alaisuudesta opetusministeriön alaisuuteen. Keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä 1970-luvun lopussa opetusohjelmat muuttuivat opetussuunnitelmiksi. Opetusohjelmissa oli ollut vain opetettavien aineiden tuntimäärät ja uusiin opetussuunnitelmiin kirjattiin myös tavoitteet. (Laukia 2013, 240-241). Vuonna 2018 voimaan tulleissa opetussuunnitelmien perusteissa tuntimäärät on korvattu osaamispisteillä, jotka eivät ole sidottu aikaan vaan osaamiseen.

Rauste-von-Wrightin ym (2003) mukaan opetussuunnitelman tekeminen sisältää aina linjauksen oppimistapahtumaan ja oppimiskäsitykset muovaavat opetuksen tavoitteita ja suunnittelua. Uusien 1.1.2018 voimaan tulevien II-asteen ammatillisiin opetussuunnitelmiin on kirjattu kunkin tutkinonosan tavoitteet, arvioinnit ja millaisessa ympäristössä näyttö suoritetaan. Rauste-von Wrightin ym (2003) toteavatkin, että opetussuunnitelmaan tulisi kirjata opetuksen keskeiset sisällöt ja toimintakokonaisuudet, joihin koulutuksen avulla pyritään. Keskeisten sisältöjen tai tärkeimpien ta-



voitteiden kirjaamisella vältetään se, että tavoitteet eivät muutu niin, että ylätavoitteista muodostetaan oppiaineiden luettelo ja niistä edelleen jaksotuksia (Rauste-von Wrightin ym 2003, 202).

### **3 toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi**

Syksyllä 2018 tulevat voimaan uudet II-asteen opetussuunnitelmat ja uudistuksen taustalla on II-asteen reformi. Reformin tarkoituksena on vähentää oppijoiden keskeyttämissä, lyhentää heidän opiskeluaikoja ja lisätä koulutuspaikkoja sellaisille aloille, joissa on tarvetta (Stadin ammattiopisto 2018). II-asteen uudistusta pidetään välttämättömänä, koska työelämän ammattitaitovaatimuksen muuttuvat ja koulutukseen on käytettävissä aiempaa vähemmän rahaa (miniedu 2018). Pääministeri Juha Sipilän hallituksen ammatillisen koulutuksen reformi on yksi hallituksen 26:sta kärkihankkeesta, jossa uudistetaan ammatillisen koulutuksen rahoitus, ohjaus, toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmä ja järjestäjäjärakenteet (OPH 2018, Valtioneuvoston kanslia 2017). Reformissa yhdistetään ammatillisen peruskoulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen laki yhdeksi laiksi, jonka lähtökohtana on yksilölliset opintopolut ja asiakaslähtöisyys. Näiden lisäksi reformin tarkoituksena on lisätä opiskelijoiden työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja sekä purkaa ammatillisen koulutuksen sääntelyä ja päällekkäistä opetusta. Reformin tavoitteena on uudistaa ja tehostaa ammatillista koulutusta osaamisperustaiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi (miniedu 2018). Asiakaslähtöisyys reformin myötä tarkoittaa, sitä että oppijan koulutukseen liittyvät tarpeet tulee huomioida hänen henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa. Opiskelijalle tämä merkitsee uudenlaista vuorovaikutusta opettajien kanssa, kun hänen yksilöllistä opintopolkua rakennetaan (Raudasoja ym 2018).

#### **3.1 Työpaikalla tapahtuva oppiminen**

II-asteen ammatillisen koulutuksen reformin tarkoituksena on laajentaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja yhdenmukaistaa sitä. Reformin myötä työpaikalla järjestettävälle koulutukselle on

kaksi vaihtoehtoa joko oppisopimus tai koulutussopimus. Oppija voi hankkia ammatillisen osaamisensa kokonaan joko oppisopimuksella tai koulutussopimuksella, mutta myös yhdistelemällä näitä muissa oppimisympäristöissä tapahtuvaan oppimiseen opintojen aikana (miniedu 2018). Ammatillisen koulutuksen lain (531/2017) 70§:n mukaan oppisopimuskoulutuksella tarkoitetaan koulutusta, joka järjestetään työpaikalla tekemällä käytännön työtehtäviä. Oppisopimuskoulutus perustuu vähintään 15 vuotta täyttäneen opiskelijan ja työnantajan tekemään kirjalliseen määräaikaiseen työsopimukseen sekä koulutuksen järjestäjän ja työnantajan sopimukseen. Lain 71§ mukaan koulutussopimuksella tarkoitetaan opiskelijan hankkimaa osaamista työpaikalla käytännön työtehtäviä tekemällä. Koulutuksen järjestäjä ja koulutussopimustyöpaikan edustaja tekevät määräaikaisten kirjallisten sopimuksen opiskelijan osaamisen hankkimisesta (laki ammatillisesta koulutuksesta 2017). Collinin ym (2010) mukaan työpaikat ovat tärkeitä oppimisympäristöjä, koska ammatillista osaamista sovelletaan työpaikoilla ja työssä. He toteavatkin, että valtaosa ammatillisesta osaamisesta on hankittu työn kautta eikä koulutuksen kautta. Työpaikan tulee tarjota oppijalle mahdollisuus mielekkäisiin työtehtäviin ja vuorovaikutteiseen työskentelyyn muiden kanssa ja oppijan puolestaan tulee sitoutua työtehtäviin (Collin ym 2010). Työpaikalla tapahtuvan oppimisen tulee olla ohjattua ja tavoitteellista sekä pohjautua oppijan yksilöllisiin tavoitteisiin.

### **3.2 Reformin tuomat muutokset**

Syksyllä 2018 voimaan tuleva sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opetussuunnitelmassa painottuu reformin mukaisesti työpaikalla tapahtuva oppiminen. Nevgin ym (2009) mukaan oppimisen tilannesidonaisuudella tarkoitetaan sitä, että oppimista ei voida irrottaa muusta elämästä vaan oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden ja ympäristön kanssa. Yksilö oppii tekemällä ja tekemisen kautta hän rakentaa uutta ymmärrystä sekä muokkaa ympäristöä (Nevgi ym 2009). Kukkosen ym (2018) mukaan oppiminen etenee syklisesti ja se tulee sitoa oppijan aikaisempiin kokemuksiin, nykyisyyteen ja tulevaisuuden mielikuviin, tällöin oppija sitoutuu koulutukseen sekä se auttaa häntä asemoitumaan koulutuksen jälkeiseen elämään.

Raute-von-Wright ym (2003) toteavat, että oppiminen on aina tilannesidonnasta, mitään asiaa ei opita vain yleensä vaan oppimista tapahtuu aina jossain tilanteessa tai paikassa. Hakkaraisen ym (2004) mukaan tilannesidonnainen oppiminen on kasvamista ja sosiaalistumista tiettyyn yhteisöön, jonka aikana oppija alkaa ymmärtää yhteisön toimintakulttuuria, uskomuksia, arvoja ja vuorovaikutuskäytäntöjä. Tiettyyn yhteisöön tai yhteisöihin kuuluminen ja osallistuminen niiden toimintaan tuovat tärkeitä voimavaroja oppijan oppimiseen ja älylliseen kehitykseen (Hakkarainen ym 2004, 123). Hakkaraisen (2000) mukaan oppijoille tulisi luoda mahdollisuuksia opintojen varhaisesta vaiheesta alkaen osallistua erilaisiin asiantuntija- tai osaamisyhteisöihin, koska oppipoikamestari oppimisen välityksellä opitaan korkeimmat älylliset taidot ja asiantuntijaksi kehittyminen tapahtuu vain osallistumalla asiantuntijayhteisön toimintaan. Wenger (1998, 55) kuvailee osallistumisen muun muassa toimintana tai ajatuksena, jonka yksilö jakaa toisten kanssa ja on vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Hakkarainen (2000) tähdentää vielä, että opimme parhaiten sellaisia asioita, jotka mahdollistavat osallistumisemme yhteisöihin, jotka määrittävät meitä yksilöinä.

Raudasojan ym (2018) mukaan reformin myötä opettajan rooli muuttuu ohjaajaksi ja valmentajaksi sekä jokaisella oppijalla tulee olla vastuuopettaja tai vastuuhjaaja. Reformin myötä myös opettajan työ muuttuu yhteisöllisemmäksi, jolloin tiimityö ja muunlainen yhdessä tekeminen korostuu. (Raudasoja ym 2018, 20) Oppimista ei pidä nähdä ainoastaan yksilön mielen sisäisenä tapahtumana vaan pikemminkin myös yhteistoiminnallisena ja vuorovaikutuksellisen prosessina (Repo-Kaarento ym. 2009), joka mahdollistaa yhteistoiminnallisen oppimisen, jaetun asiantuntijuuden ja ammatillisen kehittymisen yhteisössä. Brookfield (2015) toteaaakin, että opettamisen tulisi tapahtua yhteisopettajuutena, koska se voi toimia oppijalle ”piilo-ops:na”, jonka avulla oppijat mallintavat yhdessä tekemisen toimintaa työssään. Sen avulla oppijat voivat saada malleja työyhteisön jäsenten saumattomasta yhteistyöstä, riskinotoista ja epäonnistumisista (Brookfield 2015, 144). Stadin ammattiopistossa korostuu syksystä 2018 lähtien tiimiopettajuus, oppilaitokseen muodostetaan 5 kampusaluetta, joihin muodostuu yhteensä noin 80-85 oppimisyhteisöä. Yhdessä oppimisyhteisössä on 150-200 opiskelijaa joilla on kuudesta kahdeksaan vastuuopettajaa. Taulukossa 1 on kuvattuna reformin muutokset oppijalle.

TAULUKKO 1. Reformin tuomat muutokset oppijalle (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2017)

Ennen reformia	Reformin jälkeen 1.1.2018
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ammatillisessa peruskoulutuksen kesto 3 vuotta ja poikkeuksia lukuun ottamatta jokainen opiskelee 3 vuotta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osaaminen pääasiassa – opiskeluun käytetty aika toissijainen</li> <li>• jokaisella opiskelijalla oma yksilöllinen polku ja tahti opinnoissa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ammatillisia tutkintoja 351</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ammatillisia tutkintoja 164</li> <li>• valinnaisuuden lisääntyminen</li> <li>• erikoistuminen tutkinnon sisällä</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• peruskoulun päättävälle yhteishaku</li> <li>• aikuisille jatkuva haku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vuoden ympäri oleva jatkuva haku</li> <li>• yhteishaku on keväällä peruskoulun päättävälle ja ilman II-asteen tutkintoa oleville</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• opintopolut erilaisia ammatillisessa peruskoulutuksessa, näyttötutkinnoissa ja oppisopimuskoulutuksessa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jokaiselle opiskelijalle oma henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), jossa huomioitu ohjaus- ja tukipalvelut</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• osaamistarpeisiin vastataan tutkinnolla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• peruskoulun päättäneille ja ilman II-asteen tutkintoa oleville koko tutkinto</li> <li>• muiden osaamistarpeisiin räätälöidään opinnot tutkinnon osilla</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kaikki opiskelevat samat sisällöt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vain puuttuva osaaminen opiskellaan</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppimista oppilaitoksessa ja työpaikalla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opiskelua työpaikalla, oppilaitoksessa ja virtuaalisissa ympäristöissä</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppisopimus</li> <li>• työssäoppiminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppisopimus</li> <li>• koulutussopimus</li> <li>• joustava koulutussopimuksen ja oppisopimuksen yhdistäminen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ammatillinen peruskoulutus: opetukseen osallistuminen, näytöt ja muu arviointi</li> <li>• Valmistavakoulutus: näyttötutkinnot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Näytöt: työpaikoilla osoitetaan ammattitaito käytännön työtehtävissä</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• II-asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa työelämän edustaja ja opettaja yhdessä tai yksin</li> <li>• näyttötutkinnoissa työntekijän, työnantajan ja opetusalan edustajat yhdessä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opettaja ja työelämän edustaja yhdessä</li> </ul>

#### 4. Näyttötutkintojärjestelmä

Vuonna 1994 otettiin ammatillisen toisen asteen aikuiskoulutukseen näyttötutkintojärjestelmä käyttöön ja vuonna 2005 ammatilliseen peruskoulutukseen suunnatut ammattiosaamisen näytöt. Kummatkin poistuivat vuoden 2018 alusta toisen asteen reformin myötä. Näyttötutkinto-oppaan 2016 mukaan näyttötutkintojärjestelmällä tarkoitettiin aikuisväestölle suunnattua joustavaa tapaa osoittaa ammatillista osaamistaan. Näyttötutkintojärjestelmän tavoitteena oli se, että hankittu osaaminen, joko koulutuksen tai työkokemuksen kautta voitiin laadullisesti tunnustaa tutkintotilaisuudessa. Näyttötutkinnossa osoitettiin näyttötutkintojen perusteissa määritelty ammattitaito. (OPH 2016, 11). Ammattiosaamisen näytöt puolestaan olivat osa opiskelijan arviointia, jotka suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin koulutuksen järjestäjän ja työelämän kanssa yhdessä. Opiskelija osoitti ammattiosaamisen näytössä, miten hyvin hän oli saavuttanut opetussuunnitelman perusteissa määritellyt tavoitteet ammatillisissa opinnoissa (OPH 2006, 6). Taulukossa 1 on esitetty näytön ja näyttötutkinnon erot ja yhtäläisyydet.

TAULUKKO 2. Ammattiosaamisen näytön ja näyttötutkinnon erot ja yhtäläisyydet (OPH, 2006, 11-13)

	<b>Näyttötutkinto</b>	<b>näyttö</b>
<b>Lait ja asetukset</b>	laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998) asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (812/1998) valtionevoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta (794/2015, muut. 575/2016) laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (630/1998) asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta (811/1998)	laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (630/1998) Valtioneuvoston asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta (811/1998)

	laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1705/2009) valtioneuvoston asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1766/2009) hallintolaki (434/2003)	
<b>Tutkintojen suunnittelu</b>	Opetushallitus vastasi tutkinnon perusteiden laadinnasta yhdessä työnantajien, työntekijöiden ja opetusalan edustajien kanssa	Koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelemat, toteuttamat ja arvioimat työtilanteet
<b>Tutkintojen suorittaminen</b>	Ei riippuvaisia valmistavasta koulutuksesta	Osallistutaan koulutukseen ja suoritetaan koko koulutuksen ajan
<b>Toimielin ja tutkinto-toimikunta</b>	Opetushallitus asettaa enintään kolmeksi vuodeksi	Koulutuksen järjestäjä asettaa enintään kolmeksi vuodeksi
<b>Opiskelijan arviointi</b>	Näyttötutkinnon perusteella	Osa opiskelijan muuta arviointia
<b>Näytön arvioijat</b>	Arviointipäätöksen tekevät opettaja, työelämän edustaja ja työntekijän edustaja yhdessä, joista vähintään yhdellä näyttötutkintomestarin pätevyys. Tutkintotoimikunta hyväksyy arvioijat ja antaa tutkintotodistuksen	Arvioinnista päättävät opettaja ja työelämäedustaja yhdessä
<b>Arvioinnin oikaisu</b>	rehtori	rehtori

Uusissa näytöissä Oppija osoittaa näytöllä käytännön työtehtävien yhteydessä, millä tasolla hän on saavuttanut tutkinnon perusteissa määritellyn osaamisen, osaamisen hankkiminen ei ole riippuvainen koulutuksesta. Koulutuksen järjestäjä suunnittelee yksilöllisesti, jokaisen oppijan kanssa, miten tutkinnon perusteissa ja ammatillisen koulutuksen säädöksissä määritelty ammattitaito osoitetaan. Suunnittelussa tulee huomioida se, milloin opiskelija on valmis näyttämään osaamistaan ja missä hän sen osoittaa. Suunnittelu kirjataan opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämis-

suunnitelmaan (HOKS) tutkinnonosittain, ajankohdan ja näyttöpaikan lisäksi suunnitelmaan kirjataan näyttöjen sisällöt, aikaisempi osaaminen, mahdolliset arvioinnin mukauttamiset sekä arvioijat. Arvioitavan tutkinnonosan voi näyttää yhdellä kerralla tai osaamisen voi hajauttaa useampaan näyttökertaan, vastaavasti yhdellä näyttökerralla voi osoittaa osaamistaan useammasta tutkinnonosasta. Oppija tekee siinä laajuudessa ammattitaitovaatimusten määrittelemiä käytännön työtehtäviä, että hänen osaamisensa voidaan arvioida. Ammatillisissa tutkinnonperusteissa määriteltyä osaamista voidaan harkinnanvaraisesti osoittaa muulla tavoin, kuin näytössä, mutta näyttö on aina ensimmäinen vaihtoehto (OPH 2018, 1-5).

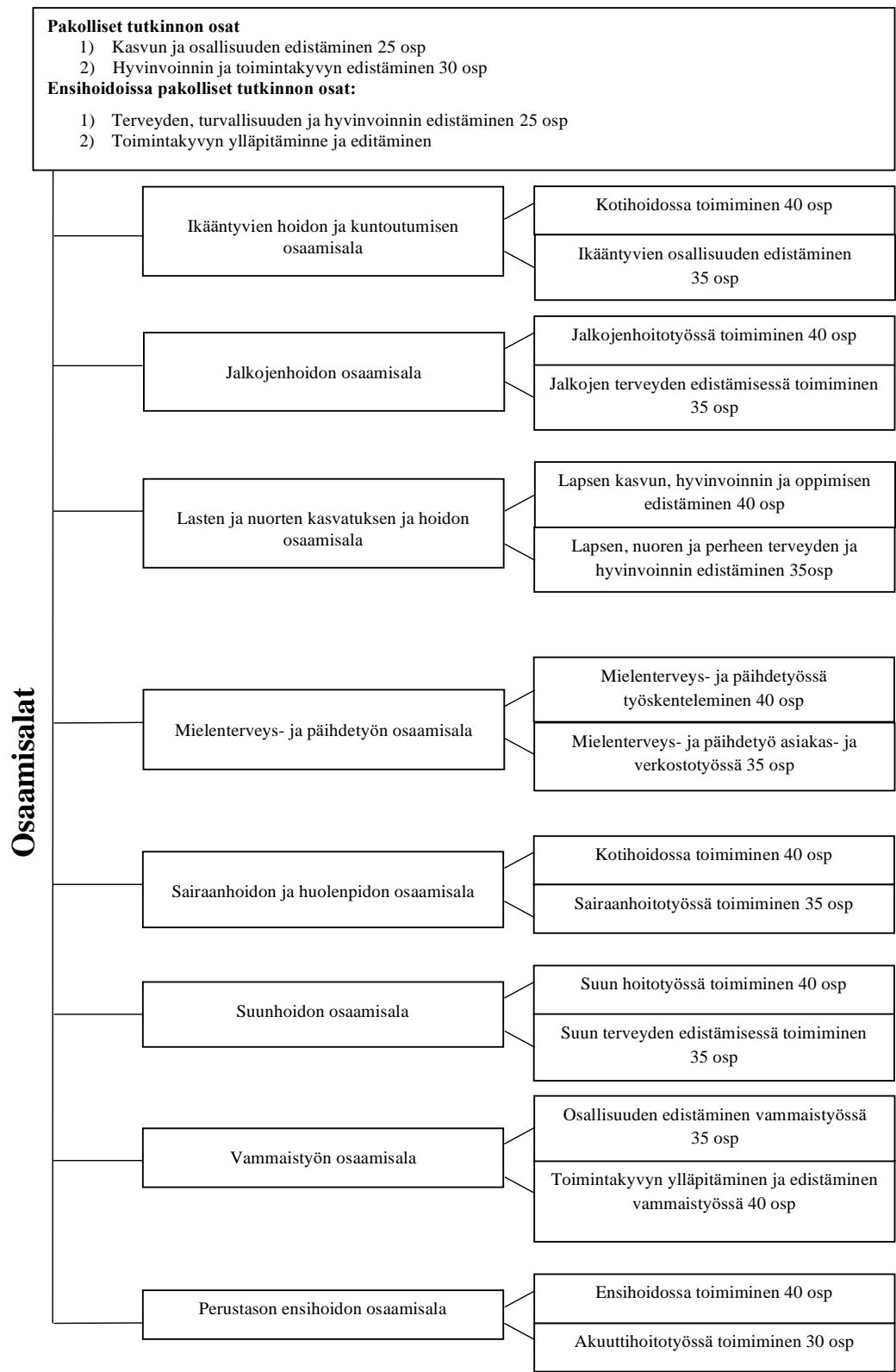
Näyttöympäristöt ovat käytännön osaamisen osoittamisen paikkoja, joissa tutkinnon perusteissa määritelty osaaminen voidaan osoittaa. Näyttöympäristöt voivat olla työpaikkoja, simuloituja tai virtuaalisia näyttöympäristöjä tai muita paikkoja. Jokaisessa näyttöympäristössä tulee olla tutkinnonosan kriteerit täyttävä työelämän arvioija. Arvioinnissa käytetään useita laadullisia arviointimenetelmiä, jotta saadaan luotettava ja kattava näkemys opiskelijan osaamisesta. Osaamisen arvioinnilla varmistetaan, että oppijalla on tutkinnon perusteissa määritelty osaaminen. Oppijan osaaminen arvioidaan asteikolla 1-5 ja sen arvioivat koulutuksen järjestäjän nimeämät arvioijat, joista toisen tulee olla pedagogisesti pätevä ja kelpoinen opettaja ja toisen työelämän edustaja (OPH 2018, 7).

## **5 Sosiaali ja terveysalan perustutkinnon muodostuminen**

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon, lähihoitaja, laajuus on 180 osaamispistettä (myöhemmin osp), joista 145 osp on ammatillisia tutkinnonosia ja 35 osp yhteisiä tutkinnon osia. Lähihoitajan tutkinto muodostuu neljästä pakollisesta ammatillisesta tutkinnonosasta (kuviot 1), joista kaksi tutkinnonosaa on pakollisia kaikille ”kasvun ja osallisuuden edistäminen” sekä ”hyvinvoinnin ja toimintakyvyn edistäminen” perustason ensihoitajilla ”terveyden, turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen” ja ”toimintakyvyn ylläpitäminen ja edistäminen”, jotka tulee olla hyväksytysti näy-

töllä suoritettuina ennen osaamisalaan sisältyvän kahden pakollisen tutkinnon osan näyttöjä. Osaamisala opinnot, joista oppija valitsee yhden, ovat ikääntyvien hoidon ja kuntoutumisen osaamisala, jalkojenhoidon osaamisala, lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisala, mielenterveys- ja päihdetyön osaamisala, sairaanhoidon ja huolenpidon osaamisala, suunhoidon osaamisala, vammaistyön osaamisala ja perustason ensihoidon osaamisala. Pakollisten tutkinnonosien lisäksi oppijan tulee sisällyttää opintoihinsa 15 osp valinnaisia opintoja. Valinnaisten tutkinnonosien tarkoituksena on tuottaa osaamista sosiaali- ja terveydenhuollon eri toiminta-alueille, kuten jalkojen ja suun hoitoon, kotona asumiseen ja elämänhallinnan tukemiseen, näytteenottoon, saattohoitoon, immobilisaatiohoitotyöhön, perioperatiiviseen hoitotyöhön, toiminnallisten menetelmien hyödyntämiseen hoitotyössä, hyvinvointiteknologian hyödyntämiseen toimintakyvyn ylläpitämisessä, mielenterveys- ja päihdetyön eri asiakasryhmille, lasten ja nuorten mielenterveystaitojen edistämiseen sekä monipotilas- ja suuronnettomuustilanteissa toimimiseen. Opintoihin sisältyvät yhteiset tutkinnon osat ovat viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen vähintään 11 osp, matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen vähintään 6 osp ja yhteiskunta- ja työelämäosaaminen vähintään 9 osp (ePerusteet 2017). Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehysten (2017) mukaan opetushallitus voi tutkinnon perusteissa määrätä, että tutkinnonosista 10-25 osp voi olla joko yhteisten tutkinnon osien osia tai lukio-opintoja tai muita jatko-opintoja tukevia opintoja, kuitenkin niin, että ammatillisen koulutuksen lain (531/2017) määrittelemät tavoitteet saavutetaan.





KUVIO 1. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon, lähihoitaja, pakolliset tutkinnon osat

## 5.1 Sosiaali- ja terveystalalan perustutkinnon suorittaneen ammatillinen osaaminen

Sosiaali- ja terveystalalan perustutkinnon suorittaneella lähihoitajalla on monipuolista perusosaamista ammattialaltaan ja syvempää ammatillista osaamista vähintään yhdeltä ammattialan osaamisalueelta. Lähihoitaja noudattaa työssään alan säädöksiä, toimintaohjeita, arvoperustaa ja ammattietiikkaa sekä osaa toimia vuorovaikutteisesti moniammatillisessa ja –kulttuurisessa työympäristössä. Lähihoitajan ammatilliseen osaamiseen kuuluu asiakkaan hyvinvoinnin, terveyden ja toimintakyvyn suunnittelu, arviointi ja toteutustaidot sekä asiakkaan kasvua ja osallisuutta parantavaa hoito- ja huolenpitotyötä sosiaali- ja terveydenhuollon tai kasvatuksen erilaisissa työympäristöissä. Hän hyödyntää työssään hyvinvointitekniologiaa monipuolisesti, ohjaa asiakaslähtöisesti asiakkaistaan eri palveluihin, huolehtii asiakasturvallisuudesta, kehittää omaa ammattitaitoaan ja huolehtii omasta työhyvinvoinnistaan ja –turvallisuudestaan. Lähihoitaja voi toimia erilaisissa hoidon ja huolenpidon, mielenterveys- ja päihdetyön, kotihoidon, vanhus- ja vammaispalvelujen, lapsiperheiden, varhaiskasvatuksen ja lastensuojelun sekä muualla sosiaali- ja terveydenhuollon avo- tai laitoshoidon työtehtävissä. Hänen työpaikat voivat olla yksityisellä, julkisella tai kolmannella sektorilla tai hän voi toimia yrittäjänä (ePerusteet 2017).

## 5.2 Jalkojenhoidon osaamisalan suorittaneen ammatillinen osaaminen

Jalkojenhoidon osaamisalan sisältää kaksi tutkinnonosaa, ”jalkojenhoitotyössä toimiminen” 40 osp ja ”jalkojen terveyden edistämisessä toimiminen” 35 osp. Jalkojenhoitotyössä toimiminen tutkinnonosa koostuu jalkojenhoitotyön perusvalmiuksista ja jalkojen terveyden edistämisessä toimiminen tutkinnonosa koostuu vaativammista jalkojenhoitotyön sisällöistä kuten jalkahaavanhoidosta. ePerusteiden (2016) mukaan lähihoitaja, jonka osaamisalana on jalkojenhoito osaa tehdä jalkojenhoitotyötä sosiaali- ja terveystalalla tiedostaen ammatilliset vastuut ja rajat sekä osaa soveltaa työhönsä jalkojenhoidon tutkittua tietoa ja vahvistettuja toiminta- ja hoito-ohjeita. Hän osaa tutkia ja tunnistaa asiakkaan jalkaterveyden ja tutkimisen pohjalta toteuttaa jalkojenhoidon, hän osaa myös ennaltaehkäistä asiakkaiden alaraajojen rasitusvammojen ja asentovirheiden syntymistä sekä suunnitella ja toteuttaa jalkoihin kevennyksiä ja ortooseja. Lähihoitaja hallitsee lääkehoidon ja asiakkaan ohjaamisen muihin sosiaali- ja terveydenhuollon palveluihin. Hänen työhönsä kuuluu

myös liikkumisen apuvälineiden ohjaus sekä eri asiakasryhmien ohjaus jalkaterveyden edistämiseen (ePerusteet 2016).

## **6 toteutussuunnitelma jalkojenhoidon osaamisalalle**

Stadin ammatti- ja aikuisopistossa toteutetaan kevään 2018 aikana opetuksen toteutussuunnitelmia eri ammattialoille. Suunnitelmiin on tarkoitus kirjata jokaisen tutkinnon tutkinnonosien ammattitaitovaatimukset, tutkinnonosien toteuttamistavat, työtehtävät ja oppimisympäristöt, joissa oppija voi osoittaa osaamisensa sekä miten tutkinnonosan osaamine osoitetaan. Taulukoissa 3 ja 4 on kuvattuna jalkojenhoidon osaamisalan toteutussuunnitelmat ja taulukossa 5 jalkojenhoidon valinnaisen toteutussuunnitelma. Kaikki tiedot poissulkien tutkinnon osan toteutustapojen nimiä ovat suoraan sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon, lähihoitaja, jalkojenhoidon osaamisalan tutkinnonosista poimittuja.

TAULUKKO 3. Jalkojen terveyden edistämässä toimiminen, 35 osp

Stadin ammatti- ja aikuisopisto		
Tutkinto: Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto		
Tutkinnon osa ja laajuus	Osaamisala	Pvm ja tekijät
Jalkojenterveyden edistämässä toimiminen, 35 osp	Jalkojenhoidon osaamisala	19.4.2018 Katriina Jokinen
Ammattitaitovaatimukset ( <a href="https://eperusteet.opintopolku.fi">https://eperusteet.opintopolku.fi</a> )		
<p>Opiskelija osaa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• työskennellä sosiaali- ja terveysalan säädösten, toimintaperiaatteiden, arvojen ja lähihoitajan eettisten ohjeiden mukaan</li> <li>• suunnitella työtään ja tehdä yhteistyötä työyhteisön ja ammatillisen verkoston jäsenenä</li> <li>• suunnitella, toteuttaa ja arvioida asiakkaan jalkojenhoitoa</li> <li>• toimia vuorovaikutuksessa eri-ikäisten jalkojenhoidon asiakkaiden kanssa</li> <li>• käyttää alan työmenetelmiä, -välineitä, materiaaleja ja tuotteita jalkojenhoidossa</li> <li>• ohjata palveluiden käytössä</li> <li>• ylläpitää ja edistää turvallisuutta, työkykyään ja työhyvinvointiaan</li> <li>• arvioida ja kehittää toimintaansa</li> <li>• arvioida mahdollisuuksiaan toimia jalkojenhoitoyrittäjänä</li> </ul>		
Tutkinnon osan osaamisen hankkiminen (= tutkinnon osan toteutustavat)		
<p>Koko tutkinnon osan osaaminen hankitaan seuraavien <b>osaamiskokonaisuuden</b> kautta:</p>		

### **Jalkojenhoitotyön suunnittelu, kehittämis- toteutus ja arviointi taidot**

- Suunnittelee työtään ja tekee yhteistyötä työyhteisön ja ammatillisen verkoston jäsenenä.
- Suunnittelee, toteuttaa ja arvioi asiakkaan jalkojenhoitoa.
- Arvioi ja kehittää toimintaansa.
- Arvioi mahdollisuuksiaan toimia jalkojenhoitoyrittäjänä.

### **Jalkojen hoitotaminen**

- Käyttää alan työmenetelmiä, -välineitä, materiaaleja ja tuotteita jalkojenhoidossa.
- Jalkojenhoidon toteuttaminen
- Omahoitoon motivointi
- Toimii vuorovaikutuksessa eri-ikäisten jalkojenhoidon asiakkaiden kanssa.
- Ohjaa palveluiden käytössä
- Kielitaidon hyödyntäminen asiakaspalvelussa

### **Asiakastyötä turvallisesti**

- Työskentelee sosiaali- ja terveysalan säädösten, toimintaperiaatteiden, arvojen ja lähihoitajan eettisten ohjeiden mukaan.
- Aseptinen työskentely
- Ylläpitää ja edistää turvallisuutta, työkykyään ja työhyvinvointiaan

**Työtehtävät, joissa oppija voi osoittaa koko tutkinnon osan osaamista. Työtehtävät tarkentuvat oppijan HOKSissa.**

Lähihoitajan työtehtävien yhteydessä, jalkojenhoidon ympäristössä, edistämällä asiakkaan jalkojen terveyttä

**Tutkinnon osan oppimisympäristöt**

Tutkinnon osan osaaminen voidaan hankkia:

- työelämässä (koulutussopimus, oppisopimus)
- osallistumalla oppilaitoksen eri oppimisympäristöissä tarjoamiin opetus- ja ohjaustilanteisiin
- harrastustoiminnan parissa
- muun koulutuksen kautta
- itsenäisen opiskelun kautta

**Tutkinnon osan osaamisen osoittaminen (= kuvaus tutkinnon osan osaamisen osoittamis-  
tavasta)**

Opiskelija osoittaa ammattitaitonsa näytössä edistäen asiakkaan jalkojen terveyttä käytännön työtehtävissä toimimalla jalkojenhoidon ympäristössä lähihoitajan tehtävissä. Siltä osin kuin tutkinnon osassa vaadittua ammattitaitoa ei voida arvioida näytön perusteella, ammattitaidon osoittamista täydennetään yksilöllisesti muilla tavoin.

TAULUKKO 4. Jalkojenhoitotyössä toimiminen, 40 osp

<b>Stadin ammatti- ja aikuisopisto</b>		
<b>Tutkinto: Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto</b>		
<b>Tutkinnon osa ja laajuus</b>	<b>Osaamisala</b>	<b>Pvm ja tekijät</b>

<b>Jalkojenhoitotyössä toimiminen, 40 osp</b>	Jalkojenhoidon osaamisala	19.4.2018  Katriina Jokinen
---	---------------------------	-----------------------------------

**Ammattitaitovaatimukset (<https://eperusteet.opintopolku.fi>)**

Opiskelija osaa

- Työskennellä sosiaali- ja terveysalan säädösten, määräysten, toimintaperiaatteiden ja jalkojenhoidon suositusten mukaan
- Suunnitella työtään ja tehdä yhteistyötä työyhteisön ja ammatillisen verkoston jäsenenä
- Suunnitella, toteuttaa ja arvioida asiakkaan jalkojenhoitoa
- Toimia vuorovaikutuksessa asiakkaan, asiakkaan avustajan ja terveydenhuollon henkilöstön kanssa jalkojenhoidon erityiskysymyksissä
- Käyttää alan työmenetelmiä, -välineitä, materiaaleja ja tuotteita jalkojen terveydenhoidossa ja lääkehoidossa
- Arvioida ja kehittää toimintaansa jalkojenhoitotyössä.

**Tutkinnon osan osaamisen hankkiminen (= tutkinnon osan toteutustavat)**

Koko tutkinnon osan osaaminen hankitaan seuraavien **osaamiskokonaisuuden** kautta:

Asiakastyön suunnittelu, kehittämis- ja arviointi valmiudet

- Suunnittelee työtään ja tekee yhteistyötä työyhteisön ja ammatillisen verkoston jäsenenä.
- Suunnittelee, toteuttaa ja arvioi asiakkaan jalkojenhoitoa.
- Arvioi ja kehittää toimintaansa jalkojenhoitotyössä

Asiakastyön turvallisuuden huomioiminen

- Työskentelee sosiaali- ja terveysalan työn säädösten, määräysten, toimintaperiaatteiden ja jalkojenhoidon suositusten mukaan.
- Aseptinen työskentely
- Lääkehoidon toteuttaminen
- Asiakasturvallisuuden huomioiminen

### Asiakastyön toteuttaminen

- Käyttää alan työmenetelmiä, -välineitä, materiaaleja ja tuotteita jalkojen terveydenhoidossa ja lääkehoidossa.
- Jaloissa olevien muutosten tunnistaminen
- Jaloissa olevien muutosten hoitaminen
- Voimavaralähtöinen työskentely
- Toimii vuorovaikutuksessa asiakkaan, asiakkaan avustajan ja terveydenhuollon henkilöstön kanssa jalkojenhoidon erityiskysymyksissä.

**Työtehtävät, joissa opiskelija voi osoittaa koko tutkinnon osan osaamista. Työtehtävät tarkentuvat opiskelijan HOKSissa.**

Lähihoitajan käytännön työtehtävien yhteydessä toimimalla jalkojenhoidon ympäristössä

### **Tutkinnon osan oppimisympäristöt**

Tutkinnon osan osaaminen voidaan hankkia:

- työelämässä (koulutussopimus, oppisopimus)
- osallistumalla oppilaitoksen eri oppimisympäristöissä tarjoamiin opetus- ja ohjaustilanteisiin
- muun koulutuksen kautta
- itsenäisen opiskelun kautta

**Tutkinnon osan osaamisen osoittaminen (= kuvaus tutkinnon osan osaamisen osoittamistavasta)**



Opiskelija osoittaa ammattitaitonsa näytössä käytännön työtehtävissä toimimalla jalkojenhoiton ympäristössä lähihoitajan tehtävissä. Siltä osin kuin tutkinnon osassa vaadittua ammattitaitoa ei voida arvioida näytön perusteella, ammattitaidon osoittamista täydennetään yksilöllisesti muilla tavoin.

TAULUKKO 5. Jalkojenhoito eri asiakasryhmille. 15 osp

<b>Stadin ammatti- ja aikuisopisto</b>		
<b>Tutkinto: Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto</b>		
<b>Tutkinnon osa ja laajuus</b>	<b>Valinnainen</b>	<b>Pvm ja tekijät</b>
<b>Jalkojenhoito eri asiakasryhmille, 15 osp</b>	Jalkojenhoito	19.4.2018 Katriina Jokinen
<b>Ammattitaitovaatimukset (<a href="https://eperusteet.opintopolku.fi">https://eperusteet.opintopolku.fi</a>)</b>		
Opiskelija osaa		
<ul style="list-style-type: none"><li>• suunnitella jalkojenhoitotyötä eri toimintaympäristöissä</li><li>• käyttää alan työmenetelmiä, -välineitä ja materiaaleja asiakkaan toimintakyvyn edistämiseksi</li><li>• käyttää vuorovaikutustaitoja asiakastyössä</li><li>• ohjata asiakkaita palveluiden käytössä ja niihin liittyvissä valinnoissa</li><li>• ylläpitää ja edistää turvallisuutta, työkykyään ja työhyvinvointiaan</li><li>• arvioida ja kehittää työtään.</li></ul>		

## Tutkinnon osan osaamisen hankkiminen (= tutkinnon osan toteutustavat)

Koko tutkinnon osan osaaminen hankitaan seuraavien **osaamiskokonaisuuden** kautta:

Asiakastyön suunnittelu ja arviointitaidot

- Arvioi ja kehittää työtään
- Suunnittelee jalkojenhoitotyötä eri toimintaympäristöissä

Asiakaan jalkojenhoito

- Käyttää alan työmenetelmiä, - välineitä ja materiaaleja asiakkaan toimintakyvyn edistämiseksi
- Käyttää vuorovaikutustaitoja asiakastyössä
- Ojaa asiakkaita palveluiden käytössä ja niihin liittyvissä valinnoissa
- ylläpitää ja edistää turvallisuutta, työkykyään ja työhyvinvointiaan

**Työtehtävät, joissa opiskelija voi osoittaa koko tutkinnon osan osaamista. Työtehtävät tarkentuvat opiskelijan HOKSissa.**

Lähihoitajan työtehtävien yhteydessä

## Tutkinnon osan oppimisympäristöt

Tutkinnon osan osaaminen voidaan hankkia:

- työelämässä (koulutussopimus, oppisopimus)

- osallistumalla oppilaitoksen eri oppimisympäristöissä tarjoamiin opetus- ja ohjaustilanteisiin
- harrastustoiminnan parissa
- muun koulutuksen kautta
- itsenäisen opiskelun kautta

### **Tutkinnon osan osaamisen osoittaminen (= kuvaus tutkinnon osan osaamisen osoittamistavasta)**

Opiskelija osoittaa ammattitaitonsa näytössä käytännön työtehtävissä hoitamalla asiakkaan jal-koja kasvatus-, sosiaali- ja terveysalan ympäristössä tai asiakkaan kotona lähihoitajan tehtävissä. Siltä osin kuin tutkinnon osassa vaadittua ammattitaitoa ei voida arvioida näytön perusteella, ammattitaidon osoittamista täydennetään yksilöllisesti muilla tavoin.

## **7 pohdinta**

Uudistuneen opetussuunnitelman myötä oppijoilla, opettajilla ja oppilaitosten johtajilla on uusi mahdollisuus toteuttaa koulutusta. Muutos vaatii kaikilta osapuolilta luopumista vanhasta turvalisesta, mutta samalla antaa mahdollisuuden uuden oppimiselle (Seppälä 2018). Opettajat saavat autonomian toteuttaa opetustyötään ja oppijat voivat entistä enemmän suunnata koulutuksensa puuttuvan osaamisen hankkimiseen ja näin nopeuttaa opintojaan. Oppilaitoskohtaisen opetuksen toteutussuunnitelman työstäminen oli yksi merkittävä uudistus, oppilaitos siirtyi uuteen aikaan. Toteutussuunnitelman myötä oppijoille ei enää anneta valmiita malleja opetuksen toteutustavoista, kestosta ja oppiaineista. Suunnitelmassa on vain raamit, jonka avulla toteutetaan koulutusta. Uusi opetussuunnitelma mahdollistaa opettajien yhteistyön toistensa kanssa ja autonomian suunnitella

omaa työtään entistä enemmän. Kuitenkin muutokset saattavat horjuttaa opettajien käsityksiä heidän tietämyksestään ja osaamisestaan, koska muutosvaatimusten myötä he joutuvat arvioimaan uudelleen hyväksi toteamiaan tapoja opettaa (Kukkonen ym 2018).

Uusissa perusteissa korostuu työpaikalla tapahtuva koulutus ja asiakaslähtöisyys. Työpaikalla tapahtuvan koulutuksen lisääntyminen on hyvä asia, mutta mistä kaikille oppijoille saadaan työpaikat tulevaisuudessa. Tällä hetkellä, ainakin pääkaupunkiseudulla, on haastavaa löytää jokaiselle oppijalle työpaikka koulutuksen aikana. Tämän varmaankin antaa oppilaitoksille mahdollisuuden kehittää simuloituja työpaikkoja, joita joillakin aloilla jo on käytössä kuten jalkojenhoidon osaamisalalla. Jalkojenhoidon osaamisalan näkökulmasta reformi antaa mahdollisuuden toteuttaa koulutusta työn kautta tapahtuvana oppimisena. Hakkarainen (2000) toteaa artikkelissaan, että olisi luotava sellaisia käytänteitä, joissa oppijat pääsisivät heti opintojen alusta lähtien seuraamaan asiantuntijoiden työskentelyä tai osallistumaan heidän työskentelyyn. Tällaisen osallistumisen ajatuksena on mahdollistaa oppijoiden osallistuminen työntekemiseen ilman, että heillä on vastuu koko toiminnan hallinnasta (Hakkarainen 2000). Opetuksesta ja oppimisesta tulee näin mielenkiintoisampaa ja vuorovaikutteisempaa.

## LÄHTEET

Ammatillisen koulutuksen reformi. Opetushallitus. Viitattu 4.3.2018 [http://www.oph.fi/kehittmis-hankkeet/ammattillisen\\_koulutuksen\\_reformi](http://www.oph.fi/kehittmis-hankkeet/ammattillisen_koulutuksen_reformi).

Ammatillisen koulutuksen reformi. 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 4.3.2018. <http://minedu.fi/amisreformi> 4.3.2018

Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa. 2015. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2015:10. Helsinki: OPH. Viitattu 7.4.2018. [http://www.oph.fi/download/168861\\_ammattillisten\\_perustutkintojen\\_perusteiden\\_toimeenpano\\_ammattillisessa\\_perusk.pdf](http://www.oph.fi/download/168861_ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano_ammattillisessa_perusk.pdf).

Ammattiosaamisen näytöt käyttöön. 2006. Opetushallitus. Viitattu 6.4.2018. [http://www.oph.fi/download/47377\\_nayttoopas.pdf](http://www.oph.fi/download/47377_nayttoopas.pdf).

Collin, K. & Billett, S. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. 1. Painos. Helsinki: WSOY, 211-224.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2(20), 84-98

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Kukkonen, H. & Jussila, A. 2018. Henkilötön tukeminen muutosprosessissa. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) Osaaminen esiin, ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 46-54.

Kukkonen, H. & Raudasoja, A. 2018. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) Osaaminen esiin, ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 9-14.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017.11.8.2017/531. Viitattu 7.4.2018. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidp453239072>.

- Laukia, J. 2013. Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899-1987. Unigrafia Oy: Helsinki.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Oppimisen teorit. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi, Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 194-236.
- Näytöt ja osaamisen arviointi. 2018. Opetushallitus. Viitattu 6.4.2018. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4614532>.
- Näyttötutkinto-opas 2016. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. 2016. Oppaat ja käsikirjat 2016:3. Opetushallitus. Viitattu 6.4.2018. [http://oph.fi/download/177568\\_nayttotutkinto\\_opas\\_2016.pdf](http://oph.fi/download/177568_nayttotutkinto_opas_2016.pdf).
- Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017–2019. Hallituksen julkaisusarja 2017:5. Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 4.3.2018 [http://vnk.fi/documents/10616/4610410/Toimintasuunnitelma+H\\_5\\_2017+280417.pdf](http://vnk.fi/documents/10616/4610410/Toimintasuunnitelma+H_5_2017+280417.pdf).
- Raudasoja, A. & Rinne, S. 2018 Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) Osaaminen esiin, ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 16-23.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Reformissa euro on 70 senttiä? 2018. Stadina ammatti- ja aikuisopisto. Viitattu 4.3.2018. <http://stadin-ammattiopisto.sivuviidakko.fi/etusivu/reformissa-euro-on-70-senttia.html>.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi, Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 100-122.
- Seppälä, M. & Tapani, A. 2018. Uusi uljas pedagoginen johtajuus – tulevaan luotsaamista yhdessä tekemällä. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) Osaaminen esiin, ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 36-45.

Sosiaali- ja terveystieteen perustutkinnon tavoitteet. 2016. Viitattu 1.5.2018. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/1724172/ops/sisalto/1724553>.

Sosiaali- ja terveystieteen perustutkinto. 2017.

Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi. 2015. Hallituksen julkaisusarja 2015:13. Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 4.3.2018. <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+k%C3%A4rkihankkeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi.pdf/92b90c0e-9154-487f-bbf8-543cb6433dd6>.

Työpaikalla tapahtuva oppiminen. 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 22.4.2018. <http://minedu.fi/tyopaikalla-oppiminen>.

Wenger, E., 1999. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge university press.

Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 2017. 23.2.2017/120. Viitattu 29.4.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170120>.

# I.3 FYSIOTERAPIAN YDINOSAAMISALUEIDEN NÄYTTÄYTYMINEN KAHDEN AMMATTIKORKEAKOULUN OPETUSSUUNNITELMISSA

*Mari Laine ja Juho Hienonen*

## **Johdanto**

Fysioterapian ydinosaamishanke on Suomen Fysioterapeutit ry:n (SF), ammattikorkeakoulujen ja Jyväskylän yliopiston (JY) terveystieteiden laitoksen fysioterapian tieteenalan yhteinen hanke. Hankkeessa selvitettiin fysioterapian ydinosaamista. Lisäksi tavoitteena oli selvittää fysioterapia-koulutuksen kehittämistarpeita ja auttaa hahmottamaan tulevaisuuden kehittämistarpeita (SF 2016).

Opetushallitus on antanut määräyksen opetussuunnitelman perusteista, joilla varmistetaan, että jokaisessa opetussuunnitelmassa sisällytetty opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Opetushallitus seuraa opetussuunnitelmia ja tutkintoja koulutuksen arvioinnin yhteydessä (OPH 2018). Fysioterapeuttikoulutus on 210 opintopisteen laajuinen koulutusohjelma, johon sisältyy yleistä osaamista, kuntoutuksen yhteistä osaamista ja fysioterapian ammatillista osaamista (SF 2016). Fysioterapeuttien maailmanjärjestö WCPT laatii kansainväliset suositukset ja muodostaa suuntaviivat fysioterapian ja fysioterapeuttien tehtävien määrittelyyn. Kansalliset fysioterapeuttijärjestöt (kuten Suomen fysioterapeutit) määrittelevät fysioterapeuttien tehtävät ja roolit ottaen huomioon kansalliset ja kansalaisten tarpeet varmistaen kuitenkin, että ne ovat linjassa fysioterapeuttien maailmanjärjestön linjausten kanssa (WCPT 2013).



Euroopan komissio (2018) on tehnyt eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen (European Qualification Framework, EQF), joka helpottaa Euroopan sisäisten tutkintojen välistä vertailua. European Network os Physiotherapy in Higher Education (ENPHE) on puolestaan julkaissut vuonna 2012 raportin European Qualification Framework for Life Long Learning in Physiotherapy, jossa kuvataan fysioterapeutin osaaminen fysioterapian näkökulmasta.

Tämän artikkelin tarkoituksena on arvioida miten fysioterapeutin ydinosamisalueet näyttäytyvät fysioterapeuttikoulutuksen opinto-/oppimissuunnitelmissa kahdessa ammattikorkeakoulussa, joissa pedagoginen strategia on erilainen. Artikkelissa tarkastellaan Turun ja Tampereen ammattikorkeakoulujen fysioterapeuttikoulutuksen opetus- /oppimissuunnitelmaa (OPS). Turun ammattikorkeakoulu kehittää koko organisaation oppimissuunnitelmia innovaatiopedagogiikan suuntaiseksi ja osana tätä kehittämistyötä fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelma päivitetään oppimissuunnitelmaksi. Tämän artikkelin kirjoittajat ovat toimineet kehitystyön ohjausryhmässä, antaen palautetta OPS:n sisältöön liittyen. Tässä työssä tarkasteltava oppimissuunnitelma on nykyisen päivitystyön lopputuotos. Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) opetussuunnitelma otettiin tähän työhön mukaan vertailuksi erilaisen pedagogisen strategian (ongelmalähtöinen oppiminen) vuoksi.

## **2 Fysioterapeutin ydinosaminen suomessa**

Fysioterapeutin ydinosamista on tutkittu ja selvitetty useissa eri maissa. Suomessa ydinosamista on tutkittu Jyväskylän yliopistossa, jossa tehtiin vuonna 2013 fysioterapeutin ydinosaminen -tutkimus, jota seurasi yliopiston, ammattikorkeakoulujen ja Suomen Fysioterapeutit ry:n yhteishanke vuosina 2013-2016. Ydinosamiskuvauksen tulokset perustuvat valikoidulle asiantuntijaryhmälle tehdyn kyselytutkimuksen (n=1909, vastausprosentti 37 %) ja ryhmähaastattelun (n=83), sekä kah-

den Delphi-asiantuntijakerroksen tuloksiin (n=47 ja 50). (SF 2016). Tässä artikkelissa fysioterapeutin ydinosaamista kuvataan Suomen, Kanadan ja Uuden-Seelannin ydinosaamiskuvausten pohjalta. Tarkastelua tehdään fysioterapian ydinosaamisen (fysioterapiatiede, tutkimis- ja arviointiosaaminen, ohjaus- ja neuvontaosaaminen sekä terapiaosaaminen) ja fysioterapeutin oman osaamisen kautta (eettinen osaaminen, teknologiaosaaminen, yhteiskuntaosaaminen sekä esteettömyys- ja saavutettavuusosaaminen). Muiden ammattiryhmien ja tieteenalojen yhteiset ydinosaamisalueet jätetään tarkastelun ulkopuolelle.

*Fysioterapiatiede.* rakentuu sekä humanistisista että luonnontieteellisistä lähtökohdista. Fysioterapiatieteessä humanistinen näkökulma täydentää lääketieteellistä näkökulmaa. Fysioterapian erityisosaamisalueita ovat terveys, liike, liikkuminen ja toimintakyky. Fysioterapiatieteessä sovelletaan monia tieteenaloja, kuten lääketiedettä, terveystieteitä, liikuntatieteitä sekä sosiaali- ja käytäytymistieteitä. Fysioterapeutin osaamiseen kuuluvat poikkitieteellisestä näkökulmasta esimerkiksi motorisen oppimisen periaatteet, anatomia, fysiologia ja patofysiologia. Lisäksi fysioterapiassa korostuvat vuorovaikutus sekä kohtaamis- ja ohjaustaidot. Fysioterapeutin työ on näyttöön perustuvaa. (SF 2016).

*Tutkimis- ja arviointiosaaminen.* Fysioterapeuttiseen tutkimiseen sisältyvät asiakkaan haastattelu ja havainnointi sekä manuaalinen tutkiminen ja mittaaminen. Tavoitteena on määrittää ja kuvata asiakkaan toimintakyky niin, että voidaan tehdä johdonmukainen ja yksilöllinen fysioterapiasuunnitelma. Arvioinnissa tulee käyttää näyttöön perustuvia tutkimisen menetelmiä sekä riittävän herkkiä testistöjä. Haastattelulla selvitetään potilaan alkutilanne ja tehdään johtopäätöksiä tarkemman tutkimisen sisällöstä. Havainnoimalla fysioterapeutti tarkkailee esimerkiksi asiakkaan motorista toimintaa. Manuaalisen tutkimisen avulla fysioterapeutti tutkitaan palpoiden kehon eri kudoksia ja arvioidaan niiden ominaisuuksia. Mittauksia voidaan tehdä kyselyillä, toiminnallisilla testistöillä tai teknisillä välineillä. Mittaamisen avulla saadaan tietoa toimintakyvyn erilaisista osatekijöistä, kuten lihasvoimasta, liikkuvuudesta, koordinaatiosta tai tasapainosta. Kliinisen päättelyn avulla fysioterapeutti arvioi tutkimuksen tuloksia ja muodostaa niistä johtopäätöksiä yhdessä asiakkaan kanssa. Kliinisen päättelyn avulla fysioterapeutti muodostaa fysioterapiadiagnoosin, joka

johtaa fysioterapiasuunnitelman laatimiseen, asiakkaan tavoitteiden asettamiseen sekä ohjaa fysioterapian toteutusta. (SF 2016).

*Ohjaus ja neuvontaosaaminen.* Fysioterapeuttisella ohjauksella tarkoitetaan yksittäisen asiakkaan tai asiakasryhmien tai yhteiskunnan toimijoiden ohjaamista erilaisin menetelmin. Ohjaus ei ole välttämättä ainoastaan asiakkaan ohjausta, vaan myös asiakkaan läheisten ja muiden sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden opastusta (SF 2016). Shumway-Cookiin ja Woollacottin (2016) mukaan ohjauksessa tulee hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti erilaisia ohjauksen keinoja, kuten verbaalista, manuaalista ja visuaalista ohjausta, jotta asiakkaan motorinen oppiminen on mahdollisimman tehokasta. Motorista oppimista tehostaa oikea-aikainen palautteen anto, jossa tulisi ottaa huomioon joko palaute suorituksesta tai lopputuloksesta (knowledge of performance, knowledge of results) (Shumway-Cook & Woollacott 2016). Hills ja Kitchenin (2007) mukaan erityisen tärkeää on saada asiakas osallistumaan itse fysioterapiaan, jolloin saadaan maksimoitua asiakkaassa oleva potentiaali.

*Terapiaosaaminen.* Terapiaosaamiseen kuuluu monta eri osa-aluetta, kuten fysioterapeuttinen tutkiminen, fysioterapian suunnittelu ja -toteutus sekä ohjaus- ja neuvonta. Terapiassa tulee myös huomioida ympäristö, jossa terapia toteutetaan. Terapiaosaamiseen kuuluvat kiinteästi vuorovaikutustaidot ja asiakkaan osallistaminen harjoitteluun. Ydinosamistutkimuksessa ydinosaminen oli jaoteltu terapeuttiseen harjoitteluun, manuaaliseen terapiaan ja fysikaaliseen terapiaan. Jokainen osa-alue perustuu tutkimustietoon, ja manuaalinen ja fysikaalinen terapia lisäksi vahvasti kliiniseen kokemukseen, jolloin kokonaisuudesta syntyy näyttöön perustuva toimintatapa. (SF 2016).

*Teknologiaosaaminen.* Teknologialla pyritään lisäämään asiakkaan osallistumista fysioterapiaan, sosiaaliin tilanteisiin sekä yhteiskuntaan. Fysioterapiaa voidaan toteuttaa ”etäfysioterapiaa” etäteknologiasovelluksia hyödyntäen. Teknologialla tarkoitetaan fysioterapiatyössä lisäksi erilaisia tutkimis-, terapia ja harjoitusvälineitä, kuten goniometrejä, elektroterapian välineistöä, aktiivisuus-

mittareita, dynamometreja tai kävelyn analysointiin tarkoitettuja laitteita. Etäfyysioterapialla tarkoitetaan etälaitteella asioimista ja esimerkiksi videovälityksellä tapahtuvaa henkilökohtaista ohjausta. (SF 2016.) Etäteknologiasovelluksia ovat esimerkiksi fyysisen aktiivisuuden mittaamiseen ja seurantaan tarkoitettut ohjelmat ja erilaiset verkossa toimivat palvelut ja esimerkiksi teknologiaa hyödyntävät aktiiviset pelit (Moilanen 2014).

*Eettinen osaaminen.* Eettiset ohjeet tukevat fysioterapeutin työtä päätöksenteossa, eettisessä pohdintoissa ja oman työn arvioinnissa. Jokaisen fysioterapeutin tulisi tehdä työssään eettistä pohdintaa. Suomen fysioterapeutit ovat laatinut fysioterapeuteille eettiset ohjeet, jotka pohjaavat WCPT:n eettisiin ohjeisiin. Ohjeet auttavat fysioterapeutteja tekemään eettisesti kestäviä ja perusteltuja ratkaisuja, sekä kohtelemaan ihmisiä tasavertaisesti. (SF 2016).

*Esteettömyys- ja saavutettavuusosaaminen.* Fysioterapeutin työ esteettömyysosaamisessa on erityisesti esteettömyyden arviointia sekä esteitä poistavaa suunnittelua. Fysioterapeutin tulee arvioida henkilön liikkumisen mahdollisuuksia erilaisissa ympäristöissä sekä asiantuntijana arvioida uudisrakennuksissa esteettömyyden ja saavutettavuuden näkökulmaa. Korjausrakentamisessa fysioterapeutti taas arvio muutostarpeita, jotka edistävät asiakkaan toimintakykyä siinä ympäristössä. Esteettömyyteen sisältyy lisäksi apuvälinepalvelut ja niiden käytön ohjaus ja neuvonta. (Suomen fysioterapeutit 2016.)

*Yhteiskuntaosaaminen.* Yhteiskuntaosaamiseen sisältyy yhteiskunnan muutosten ja kehityksen aktiivinen seuraaminen sekä siihen osallistuminen. Fysioterapeutin tulee tuntea oman alansa kansainvälisiä kehityssuuntia, jotka vaikuttavat yhteiskuntarakenteeseen. Fysioterapiaa tulee tarkastella monesta eri näkökulmasta, joita ovat esimerkiksi yksilö, yhteiskunta ja palvelujärjestelmät. Fysioterapeutin tulee ymmärtää päätöstensä taloudelliset ja ekologiset näkökulmat. Asiakkaille tarjotaan palveluita, jotka ovat laadukkaita, kustannustehokkaita ja asiakkaalle merkityksellisiä. (SF 2016).

### 3 Fysioterapeutin ydinosaminen Kanadassa ja Uudessa-Seelannissa

National Physiotherapy Advisory Group (NPAG) määrittää fysioterapeutille seitsemän keskeistä osaamisaluetta tai roolia (meta-competencies): terveydenhuollon asiantuntija (medical expert), vuorovaikutus- ja viestintäosaaminen (communicator), moniammatillinen osaaminen (collaborator), organisointiosaaminen (manager), ohjaus- ja neuvontaosaaminen (health advocate), tiede- ja tieto-osaaminen (scholar) ja ammatillisuusosaaminen (professional). Terveydenhuollon ammattilaisen rooli on keskeisin, ja sen katsotaan integroituvan muiden osaamisalueiden kanssa. Terveydenhuollon ammattilaisena fysioterapeuttien vahvin osaaminen on liikkeen ja liikkumisen ymmärtämisessä, ja keskeisenä tehtävänä on kansalaisten terveyden, liikkumisen ja hyvinvoinnin edistäminen ja säilyttäminen. Vuorovaikutus- ja viestintätaitoja hyödynnetään ammattilaisten välisen vuorovaikutuksen lisäksi asiakkaiden ja heidän läheistensä ohjaamisessa ja neuvonnassa. Moniammatillinen osaaminen edistää asiakkaan kokonaishoitoa ja ajankäytön ja resurssien hallinta sekä priorisoiminen edistävät fysioterapian jatkuvuutta ja prosessien sujuvuutta. Ohjaus- ja neuvontaosaaminen mahdollistaa tiedon ja osaamisen välittämisen asiakkaiden ja yhteisöjen terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi sekä ammatin kehittämiseksi. Sitoutuminen tiedon ja osaamisen jatkuvaan hankkimiseen ja käytäntöön soveltamiseen mahdollistaa sekä asiakkaiden tehokkaamman auttamisen, että ammatin kehittymisen. Fysioterapeuttien oletetaan ajavan kaikissa tilanteissa asiakkaiden ja yhteiskunnan etua, sekä noudattavan eettisiä periaatteita kaikessa toiminnassaan. (NPAG 2009).

Physiotherapy Board of New Zealand (PBNZ) on määrittänyt yhdeksän osaamisaluetta, joiden suhteen valmistuvan fysioterapeutin on osoitettava osaamisensa saadakseen oikeuden harjoittaa ammattia Uudessa Seelannissa. Ensimmäinen osaamisalue käsittää *fysioterapian perustan ymmärtämisen biomedikaalisessa-, käyttäytymis- ja sosiaalitieteissä*, sekä tiedon soveltamisen fysioterapiaan käytännössä. Osaamisalue pitää sisällään esimerkiksi ihmisen normaalin ja epänormaalin motorisen kehityksen ymmärtämisen, kehon rakenteen ja toiminnan analysoimisen sekä patologioiden vaikutuksen ymmärtämisen ja huomioimisen fysioterapian toteutuksessa. Toisena osaamisalueena kuvataan *fysioterapian arviointi, analysointi ja suunnittelu*, joka pitää sisällään esimerkiksi lainsäädäntöön ja eettiseen toimintaan liittyvät periaatteet, asiakkaan tutkimiseen liittyvät

asiat, tulosten tulkitsemisen, fysioterapian suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen, sekä dokumentoinnin fysioterapiassa. Kolmantena osaamisalueena kuvataan *fysioterapian toteuttaminen ja terapian arvioiminen*, joka sisältää esimerkiksi vaikuttavan ja riittävän fysioterapian toteutuksen, terapian vaikuttavuuden arvioinnin asianmukaisilla mittareilla, terapian tuloksellisuuden jatkuvan arvioimisen, sekä asiakkaan sitouttamisen fysioterapiaan. Neljäntenä osaamisalueena esitetään *tehokas kommunikointi*, joka pitää sisällään kommunikoinnin ja asiakkaan kohtaamisen erilaiset näkökulmat, kysymisen ja kuuntelun taidot, asianmukaiset kommunikaatiotaidot sekä kulttuurien ja kielten vaikutuksen arvioimisen. Viidentenä osaamisalueena kuvataan *oppimisen teorioiden soveltaminen fysioterapiaan käytännössä*, joka sisältää esimerkiksi erilaisten oppimisteorioiden ymmärtämisen ja yksilöllisen asiakaslähtöisen valinnan, soveltamisen terapiatyöhön sekä tuloksellisuuden arvioimisen. Kuudentena osaamisalueena on *terveydenhuoltojärjestelmän toiminnan ymmärtäminen fysioterapian toteuttamiseksi*, joka sisältää esimerkiksi fysioterapiaa laadun arvioinnin ja jatkuvan parantamisen, valvonnan ja delegoinnin ymmärtämisen sekä tietosuojan ymmärtämisen. Seitsemäntenä osaamisalueena on *näyttöön perustuvan (evidence-informed) toimintaotteen soveltaminen fysioterapiaan*, joka sisältää esimerkiksi tutkimustiedon hankinnan, hyödyntämisen, kriittisen arvioinnin ja tulosten tulkitsemisen ja soveltamisen kliniseen työhön. Kahdeksantena osaamisalueena kuvataan *ammattimainen toiminta*, joka sisältää esimerkiksi ammattimaisen käyttäytymisen, asiakasturvallisuuden ja ammatillisen kasvun. Yhdeksäntenä osaamisalueena kuvataan *autonomisena ammattilaisena toimiminen*, joka pitää sisällään esimerkiksi lain, asetusten ja eettisten periaatteiden mukaan toimimisen ja vastuullisen toiminnan osana terveydenhuoltojärjestelmää. (PBNZ 2009).

Eri maiden ydinosaamiskuvauksia tarkastellessa asiakaslähtöinen näkökulma näkyy vahvimmin Suomen kuvauksessa, joka ainoana huomioi sekä esteettömyyden/saavutettavuuden että teknologiaan liittyvät teemat kokonaan omina osaamisalueinaan. Eettinen osaaminen näkyy kaikissa ydinosaamiskuvauksissa vahvasti, mutta Kanadan ja Uuden-Seelannin kuvauksissa eettisyys sijoittuu osaksi jokaista ydinosaamisaluetta, eikä sitä ole erotettu omaksi osaamisalueekseen. Kanadan kuvauksessa painottuu terveydenhuolto-organisaatioon keskittyvä ajattelu, joka korostaa fysioterapeutin toimintaa ja toimintaympäristöä, mutta ei juurikaan asiakkaan roolia fysioterapian keskiössä. Suomalaisessa ydinosaamiskuvauksessa vuorovaikutus- ja viestintäosaamisen näkyvyys on

suppea Kanadaan ja Uuteen Seelantiin verrattuna. Eri kuvauksien eroja selittävät osaltaan niiden ikäerot, maiden erilaiset terveydenhuollon järjestelmät sekä ydinosaamiskuvauksien tarve ja tarkoitus kohdemaassa. Taulukossa 1 on tiivistetty ja vertailtu Suomen, Kanadan ja Uuden-Seelannin fysioterapeutin ydinosaamiskuvauksia.

TAULUKKO 1. Fysioterapeutin ydinosaaminen Suomessa, Kanadassa ja Uudessa-Seelannissa

<b>Suomi</b>	<b>Kanada</b>	<b>Uusi-Seelanti</b>
Fysioterapiatiede	Tiede- ja tieto-osaaminen	1) Fysioterapian perustan ymmärtäminen biomedikaalisessa, käyttäytymis- ja sosiaalityöissä 2) Näyttöön perustuvan (evidence-informed) toimintaotteen soveltaminen fysioterapiaan
Tutkimis- ja arviointiosaaminen	n/a	Fysioterapian arviointi, analysointi ja suunnittelu
Ohjaus ja neuvontaosaaminen	Ohjaus- ja neuvontaosaaminen	Oppimisen teorioiden soveltaminen fysioterapiaan käytännössä
Terapiaosaaminen	n/a	Fysioterapian toteuttaminen ja terapian arvioiminen
Teknologiaosaaminen	n/a	n/a
Eettinen osaaminen	n/a	Ammattimainen toiminta
Esteettömyys- ja saavutettavuusosaaminen	n/a	n/a
Yhteiskuntaosaaminen	1) Terveydenhuollon asiantuntija 2) Moniammatillinen osaaminen 3) Organisoitiosaaminen 4) Ammatillisuusosaaminen	Terveydenhuoltojärjestelmän toiminnan ymmärtäminen fysioterapian toteuttamiseksi
n/a	Vuorovaikutus- ja viestintäosaaminen	1) Tehokas kommunikointi 2) Autonomisena ammattilaisena toimiminen

## **4 Turun ja Tampereen ammattikorkeakoulujen pedagogiset strategiat ja oppimissuunnitelmat**

Turun ja Tampereen ammattikorkeakouluissa on erilainen pedagoginen strategia. Turussa OPS rakentuu oppilaitoksen kehittämän innovaatiopedagogiikan ympärille, kun taas Tampereella OPS on rakennettu ongelmalähtöisen oppimisen pohjalle (Problem-Based Learning, PBL).

### **4.1 Innovaatiopedagogiikka**

Innovaatiopedagogiikka perustuu “kokeilulle, tiedon ja osaamisen jakamiselle sekä erilaisten näkökulmien yhdistämiselle”. Tavoitteena on yhdistää opetusta, tutkimus- ja kehitystyötä sekä yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa siten, että opiskelijoille syntyy toiminnan seurauksena innovaatiovalmiuksia ja he pääsevät osalliseksi työelämän innovaatioprosesseja. Innovaatiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä “jatkuvan parantamisen periaatteelle nojaavaa osaamisen parantamista, joka johtaa työelämässä hyödynnettävään kestäväan ideaan, osaamiseen tai muuhun käytäntöön.” Innovaatiopedagogiikassa yhdistyy eri oppimistapojen luova käyttö, opiskelijan aktiivinen vastuunotto omasta oppimisesta ja osallistuminen aitoihin työelämän hankkeisiin ja projekteihin opintojen kaikissa vaiheissa. (Turun AMK 2018).

Innovaatiopedagogiikan teoreettinen viitekehys rakentuu humanismin, kognitivismin, sosiokulttuuristen lähestymistapojen ja yhteistoiminnallisen oppimisen teorioiden pohjalta. Innovaatiopedagogiikka on omaksunut käsityksen tiedosta (knowledge) sekä intuitiivisena ilmiönä, että hiljaisena tietona. Oppimisen ajatellaan tapahtuvan oppijan rakentaessa omia käsityksiään aktiivisesti ja yhteistoiminnallisesti omista lähtökohdistaan käsin. (Penttilä ym. 2013, 14–20). Toisin sanoen innovaatiopedagogiikka voidaan nähdä yhtenä yhteistoiminnallisen oppimisen sovellutuksena, jossa pohjalla on konstruktiiivinen oppimiskäsitys. Penttilä ja kollegat (2013, 14–15) nostavat todellisten työelämän ongelmien ratkaisemisen osaksi opiskelua ja perustelevat ajatusta sillä, että



monet tieteelliset läpimurrot ovat syntyneet erilaisten toimijoiden yhteistoimintana osana käytännöllisen ongelmanratkaisun prosessia. Innovaatiopedagogiikassa on näin ollen nähtävissä piirteitä myöskin Wengerin (1998) yhteisöllisen oppimisen teoriasta. Penttilä ja kumppanit (2013, 14–15) yhdistävät oppimiseen lisäksi innovaatioiden syntyminen, tuotteistamisen ja markkinoinnin osana opiskelua. Tiedon soveltaminen katsotaan mahdolliseksi jo ennen tiedon syvällistä omaksumista (Penttilä ym. 2013, 15).

#### 4.2 Ongelmalähtöinen oppiminen

Tampereen ammattikorkeakoulussa on pedagogisena lähtökohtana ongelmalähtöinen oppiminen, joka perustuu kognitiiviskonstruktivistiseen ja kokemukselliseen oppimiseen. Lähestymistavassa suhtaudutaan oppijaan aikuisena, joka on vastuuntuntoinen ja etsii itsenäisesti tietoa. Ongelmalähtöisessä oppimisessä opiskelijan tulee olla aktiivinen ja itseohjautuva, koska työtapana on itsenäinen ja toisinaan työläs. (Tampereen ammattikorkeakoulu 2015.)

Ongelmalähtöisen oppimisen menetelmä pyrkii sekä tiedon lisääntymiseen että päättelytaitojen kehittymiseen. Menetelmässä esitetään miksi-kysymyksiä, joiden avulla edetään yhä haastavampiin selityksiin ja pohdintoihin opiskeltavasta aiheesta. Ongelmalähtöisessä oppimisessä opiskelija on keskiössä. Menetelmässä korostuu erityisesti oppimisprosessi, monitieteisyys, käytännön ja teorian yhteys, vastuun siirtäminen opettajalta opiskelijalle sekä opiskelijan omien tietojen, taitojen ja sosiaalisten valmiuksien parantuminen. Tavoitteena menetelmällä on monimutkaisten kokonaisuuksien hahmottuminen sekä ylipäätään asioiden monimutkaisuuden ymmärtäminen. Ongelmalähtöisessä oppimisessä opettaja seuraa oppimisprosessia ja korjaa, mikäli opiskelijoiden käsitykset ovat virheellisiä. (Lindblom-Ylänne & Iivanainen 2002, 356-359.)

#### 4.3 Opinto- ja oppimissuunnitelmat Turun ja Tampereen Ammattikorkeakouluissa

Molempien ammattikorkeakoulujen (jatkossa AMK) opinto- ja oppimissuunnitelmissa (jatkossa OPS) on tunnistettavissa yhteisiä piirteitä, mutta myöskin selkeitä eroavaisuuksia. Tieteelliseen tutkimukseen liittyvät opinnot keskittyvät molemmissa oppilaitoksissa opinnäyteyden ja muutaman muun opintojakson ympärille. Tampereella painotus vaikuttaa olevan enemmän tutkimuksessa, kun taas Turussa mukana ovat lisäksi laatu, johtaminen ja kehittämis- ja innovaatiotyön menetelmät. Tampereella yrittäjyyttä opiskellaan koululla tapahtuvan opetuksen lisäksi myöskin ohjatussa harjoittelussa, kun taas Turussa keskitytään projektitoiminnan opiskeluun.

Keskeisin OPS:ien ero on fysioterapian ydinopintojen (tutkiminen, ohjaus ja neuvonta, terapiaosaaminen) rakenteessa: Tampere on rakentanut OPS:n ikäkausittain lasten, aikuisten ja ikään-tyneiden fysioterapiaan, joiden lisäksi terapeuttinen harjoittelu ja liikkumisen ja toiminnan tukeminen muodostavat omat opintokokonaisuutensa. Turussa järjestetään erillisiä opintojaksoja tutkimisesta, ohjaamisesta ja terveyden edistämisestä, mutta terapiaosaaminen on integroitu kolmeen pääkokonaisuuteen: asiakkaan vitaalitoimintoja tukeva fysioterapia, asiakkaan tuki- ja liikuntaelimestön toimintaa tukeva fysioterapia ja neurologisen asiakkaan toimintakykyä tukeva fysioterapia eri ikäkausina. Muut perusopinnot kuvautuvat OPS:ssa varsin samalla tavalla, samoin esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon sekä kuntoutuksen rakenteet ja palvelut.

Ohjatut harjoittelut on Tampereella jaettu kuuteen jaksoon: fysioterapeutti yrittäjänä (8op), ikään-tyneiden fysioterapia (8op), lasten ja nuorten fysioterapia (8op), aikuisten fysioterapia 1 & 2 (8+8op) ja terapeuttisen harjoittelun perusteet (3op). Turussa on neljä ohjattua harjoittelujaksoa: asiakkaan tuki- ja liikuntaelimestön toimintaa tukeva harjoittelu (10op), neurologisen asiakkaan toimintaa tukeva harjoittelu (10op) ja kaksi valinnaista harjoittelua (2x10op). Lisäksi Turussa ohjattua harjoittelua on integroitu useampaan opintojaksoon projekti- tai hanketyönä.

## 5 Tutkimusmenetelmät

Tämän artikkelin aineisto hankittiin kahdella tavalla. Tampereen Ammattikorkeakoulun opintosuunnitelma on kokonaisuudessaan julkaistu oppilaitoksen internetsivuilla, joten aineiston hankkiminen tapahtui kopioimalla vuonna 2017 aloittaneiden päiväopetuksen fysioterapeuttiopiskelijoiden OPS kokonaisuudessaan analysoitavaksi. Turun AMK:n osalta aineisto saatiin analysoitavaksi osana kehitystyötä jo ennen sen lopullista julkaisua. Sisällöltään ja tietomäärältään aineistot vastasivat toisiaan: molemmissa oli jaoteltu OPS opintokokonaisuuksiin ja opintojaksoihin siten, että kuhunkin opintokokonaisuuteen sisältyi useampi opintojakso.

Aineisto analysoitiin käyttäen teorialähtöistä sisällönerittelyä. Sisällönerittely on dokumenttien analyysia, jossa kuvataan tekstin sisältöä kvantitatiivisesti. Sisällönanalyysillä aineistoa voidaan analysoida aineistoa täsmällisesti ja puolueettomasti. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkitavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Lopuksi aineistosta tehdään analyysin perusteella johtopäätökset. Sisällönerittely on täsmällistä ja objektiivista, ja soveltuu määrälliseen kuvailuun. Tiedot voidaan kerätä sanallisessa tai määrällisessä muodossa luokiteltuna ja tilastoituna. Kvantifiointi luetaan siis sisällön erittelyyn, mutta sillä voidaan tukea myös sisällönanalyysia. (Tuomi & Sarajärvi 117-119).

Teorialähtöisessä analyysissä on asetettu valmiiksi luokat, joihin aineisto luokitellaan. Tutkimuskysymys määritellään suhteessa annettuun teoriaan ja aineistosta lähdetään hakemaan vastausta suhteessa luokkiin. Eli oletetaan, että aineisto vastaa juuri niihin luokkiin, jotka on asetettu, eikä aineistosta löydy luokkien ulkopuolelta vastauksia. Teorialähtöisessä analyysissä teoriana on ilmiöstä aiemmin tiedetyt asiat. Aineiston hankinta, analyysi ja raportointi tapahtuvat teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111–113).

Tässä tutkimuksessa sisällönerittely tehtiin teorialähtöisesti. Analyysissa käytettiin ainoastaan opintojaksojen sisällön kuvauksia ja tavoitteita. Opintokokonaisuuden yleisiä tavoitteita ei sisällytetty analyysiin, koska ennako-oletuksena on, että yleiset tavoitteet on tuotu kuhunkin opintojaksoon konkretisoituina. Aineisto luokiteltiin ydinosaamisalueiden (9 kpl) mukaisesti. Molempien opetussuunnitelmien kaikki kurssit kopioitiin excel -taulukkoon, jonka jälkeen arvioitiin opintojakso kerrallaan, onko ydinosaamisalueita vastaavia kuvauksia nähtävillä opintojaksojen kuvauksissa tai tavoitteissa. Sisällönanalyysin suoritti luotettavuuden lisäämiseksi kaksi terveystieteiden opettajankoulutuksen opiskelijaa, jotka ovat molemmat pohjakoulutukseltaan fysioterapeutteja. Analysoinnin jälkeen luokittelu tarkistettiin uudelleen kahden viikon kuluttua ensimmäisestä analysoinnista, jolloin tarkastettiin, nousiko aineistosta uusia näkökulmia esiin. Opintojaksojen ydinosaamisalueiden luokittelun jälkeen opintojaksokohtaiset tulokset koottiin alkuperäisten opintokokonaisuuksien mukaisiin ryhmiin, jonka jälkeen tarkasteltiin, mitkä ydinosaamisalueet sisältyivät kuhunkin opintokokonaisuuteen. Osana kehitystyötä Turun ammattikorkeakoululle annettiin yksityiskohtaista palautetta sisällönerittelyn perusteella opintojaksojen sisällöistä, jonka perusteella oppimissuunnitelmaa muokattiin. Analyysiä aloitettaessa oletuksena oli, että kaikkien ydinosaamisalueiden tulisi näyttäytyvät kussakin opintokokonaisuudessa.

## **6 Tulokset**

Tässä luvussa tarkastellaan, miten fysioterapeutin ydinosaamisalueet näyttäytyvät Turun ja Tampereen ammattikorkeakoulujen opetus-/oppimissuunnitelmissa. Ensin tarkastellaan OPS:ja erikseen, ja viimeisessä kappaleessa on tiivistetty sisällönanalyysin tulokset kahteen taulukkoon. Ydinosaamista tarkastellaan opintokokonaisuuksien kautta, joten eri kokonaisuudet ja niiden alla olevat opintojaksot vaihtelevat huomattavasti laajuudeltaan ja sisällöltään sekä OPS:n sisällä, että oppilaitosten välillä.

### **6.1 Ydinosaamiskuvaukset Tampereen Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa**

Tampereen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa fysioterapiatiede näyttäytyi vahvasti. Ainoastaan kahdesta opintokokonaisuudesta puuttui fysioterapiatiede; kuntoutuksen palvelujärjestelmistä sekä fysioterapeutti yrittäjänä-opintokokonaisuudesta. Näissä opintojaksoissa keskityttiin enemmän yhteiskuntaosaamiseen, kuin tieteeseen ja näyttöön perustuvuuteen. Useissa opintojaksoissa oli mainittu sanat näyttöön perustuvuus tai tiede. Analyysissa teoriaopinnot katsottiin kuluuvaksi fysioterapiatieteeseen, koska fysioterapiatiede on luonteeltaan poikkitieteellinen, eikä eri tieteenalojen erottaminen toisistaan ole tässä yhteydessä mielekäästä. Näyttöön perustuvuus tai fysioterapiatiede oli kirjoitettu kurssien sisältöihin tai tavoitteisiin.

*“Osaa soveltaa näyttöön perustavaa fysioterapiaa ikääntyneen ihmisen toimintakyvyn tukemisessa ja edistämisessä”*

Ohjaus- ja neuvontaosaaminen näyttäytyi useammassa opintojaksossa, mutta puuttui perusopinnoista, kuten englannista ja yrittäjyyden opintojaksosta. Yllättävää oli, että terapeutin harjoittelun perusteissa, fysioterapeuttisessa tutkimisessa tai ihminen toimivana kokonaisuutena opintojaksoissa fysioterapeuttista ohjausta ei mainittu lainkaan. Fysioterapeuttinen ohjaus kuitenkin mainitaan lähes kaikissa ammattiopinnoissa, joten kokonaisuutena ohjaus ja neuvonta näyttäytyy opetussuunnitelmassa kohtuullisen laajasti. Ilahduttavaa opetussuunnitelmassa oli, että ruotsin- ja englannin opintojaksoissa oli erikseen mainittu fysioterapeuttinen ohjaus.

*“Fysioterapeuttinen tutkiminen ja ohjaus lapsen ja nuoren ehdoilla”*

*“Osaa ohjata sydänkuntoutujaa voimavaralähtöisesti”*

Terapiaosaaminen oli käsiteltyä myös useissa opintojaksoissa, mutta puuttui fysioterapeuttisen tutkimisen ja ihminen toimivana kokonaisuutena-kokonaisuuksista, jotka keskittyivät enemmän fysioterapeuttiseen tutkimiseen. Lisäksi terapiaosaaminen puuttui yhteiskuntaosaamiseen liittyvistä kursseista. Terapiaosaaminen oli kuvattu eri tavalla eri opintojaksoissa, joka hankaloitti analysointia ja sisällön tulkintaa.

*“Opiskelija soveltaa ja perustelee erilaisten fysioterapian keinojen käyttöä asiakkaan tilanteen vaatimalla tavalla”*

Tutkimis- ja arviointiosaaminen oli edustettuna kaikissa opintokokonaisuuksissa lukuun ottamatta orientoivia opintoja, kuntoutuksen palvelujärjestelmiä sekä fysioterapian kehittämistä ja opinnäytetyötä. Tutkiminen oli huomioitu kattavasti opintojaksoissa, minkä lisäksi opetussuunnitelmassa oli erikseen fysioterapeuttisen tutkimisen 13 opintopisteen opintokokonaisuus. Opetussuunnitelmassa fysioterapeuttinen tutkiminen- ja arviointi on huomioitu kattavasti. Tutkimisen opintojaksoissa oli lisäksi huomioitu kirjaaminen ja sen merkitys osana fysioterapiaprosessia.

*“Opiskelija osaa käyttää erilaisia fysioterapeuttisen tutkimisen keinoja mukaan lukien mekaaniset ja digitaaliset tutkimisen keinot osana fysioterapiaprosessia”*

Teknologiaosaamisessa emme kiinnittäneet huomioita esimerkiksi tiedonhakemiseen tai hakukoneiden käyttöön. Ydinosaamisalueiden mukaan teknologiaan kuuluu esimerkiksi etäteknologia, apuvälineet sekä erilaiset mittarit ja laitteet. Opetussuunnitelmassa oli useassa opintojaksossa eritelty esimerkiksi apuvälineprosessi tai digitaaliset tutkimiskeinot fysioterapiassa. Teknologiaosaaminen jäi mainitsematta viidessä eri opintokokonaisuudessa, jotka liittyivät enemmän perusopintoihin tai yhteiskuntaopintoihin, kuten orientoivat opinnot ja englanti.

*“Osaa valita ja ohjata potilaalle sopivan liikkumisen ja päivittäisen toiminnan apuvälineen käyttöä”*

Yhteiskuntaosaaminen oli otettu huomioon sekä menetelmäopinnoissa että useassa ammatillisessa opintokokonaisuudessa. Orientoivissa opinnoissa yhteiskuntaosaaminen oli huomioitu, mutta

muista ensimmäisen vuoden ammattiopinnoista, kuten englannissa, ihminen toimivana kokonaisuutena kurssilla ja terapeuttisen harjoittelun perusteet kurssilla, yhteiskuntaosaamista ei oltu huomioitu. Kaiken kaikkiaan viidessä opintokokonaisuudessa yhteiskuntaosaamista ei oltu huomioitu. Joissain kokonaisuuksissa yhteiskuntaosaaminen oli kuitenkin määritelty vain yhden sanan perusteella.

*“Tietää sosiaali- ja terveysalan eettisen arvoperustan”*

Esteettömyys ja saavutettavuus menivät ajoittain päällekkäin teknologiaosaamisen kanssa, kun kuvattiin esimerkiksi apuvälineitä. Esteettömyys oli kuvattu ainoastaan kahdessa opintokokonaisuudessa: aikuisten fysioterapia 2 sekä ikääntyneiden fysioterapia. Esteettömyyden näkökulma saattaa kuitenkin olla hyvin erilainen esimerkiksi lasten fysioterapiassa. Voisi myös olettaa, että liikuttamisen ja toiminnan tukeminen -opintojakso sisältäisi jollain tavalla myöskin esteettömyyttä. Myöskään ammatillisesti syventävät opinnot -opintokokonaisuudessa, jossa on yhtenä opintojaksona työhyvinvointi, ei oltu huomioitu esteettömyysnäkökulmaa lainkaan.

*“Osaa valita ja ohjata potilaalle sopivan liikkumisen ja päivittäisen toiminnan apuvälineen käyttöä”*

Eettinen osaaminen oli huomioitu useassa opintokokonaisuudessa ja kuvattu opintojaksoissa selkeästi. Eettinen näkökulma oli kuvattu monipuolisesti monelta eri kannalta. Viidestä eri opintokokonaisuudesta eettinen osaaminen puuttui.

*”Ymmärtää ja osaa perustella kirjaamisen merkityksen, sen eettiset periaatteet ja vastuullisuuden fysioterapiassa”*

## 6.2 Ydinosaamiskuvaukset Turun Ammattikorkeakoulun oppimissuunnitelmassa

Fysioterapeutin keskeisimmät ydinosaamisalueet (fysioterapiatiede, ohjaus- ja neuvontaosaaminen, terapiaosaaminen ja tutkimis- ja arviointiosaaminen) näyttäytyivät Turun Ammattikorkeakoulun fysioterapian oppimissuunnitelmassa vahvasti ja varsin tasaisesti. Fysioterapiatieteen alle sisällytettiin tässä tarkastelussa myöskin lähitieteet, kuten anatomia, fysiologia, neurotieteet ym. fysioterapiatieteen poikkitieteellisyyden vuoksi. Poikkitieteellisyys näkyi opintojakson tavoitteissa usein selvästi:

*“Opiskelija osaa hyödyntää anatomista, fysiologista ja biomekaanista tietämystään ihmisen asentojen, liikkeiden, liikkumisen ja toimintakyvyn sekä sen osa-alueiden tutkimisessa ja analysoinnissa.”*

Fysioterapiatiedettä kuvattiin usein tutkimistiedon soveltamisena, tai näyttöön perustuvana toimintana:

*“Opiskelija osaa kriittisesti soveltaa näyttöön perustuvaa tutkimustietoa fysioterapian suunnittelussa ja toteuttamisessa.”*

Kolmessa opintokokonaisuudessa fysioterapiatiedettä ei ollut tunnistettavissa opintojakson tavoitteissa tai sisällön kuvauksessa. ”Fysioterapiaosaamista tukevat opinnot” on kokonaisuus, joka sisältää opintojaksot lääkehoito ja ravitsemuksen fysioterapian tukena. Sosiaali- ja terveystieteiden palvelujärjestelmät sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen -opintokokonaisuus sisältää pääasiassa yhteiskuntaosaamista, esimerkiksi terveys- ja kuntoutuspalvelujärjestelmien toimintaa ja lainsäädäntöä. Fysioterapian valinnainen harjoittelu on jaoteltu 15 eri kokonaisuuteen, joissa kaikki muut ydinosaamisalueet nousivat esille.



Ohjaus- ja neuvontaosaaminen näkyi kahta lukuun ottamatta kaikissa opintokokonaisuuksissa. Terveyttä, hyvinvointia ja toimintakykyä tukeva ja edistävä fysioterapia -kokonaisuudessa ohjaus- ja neuvontaosaaminen ei hieman yllättäen ollut selkeästi tunnistettavissa. Jakso painottui tutkimisen ja tutkimustiedon soveltamisen suuntaan. Fysioterapian kehittäminen -jaksossa sisältö painottui fysioterapiatieteeseen, sekä mm. laatuun, johtamiseen ja innovaatio-osaamiseen. Muissa opintokokonaisuuksissa ohjaus- ja neuvontaosaaminen oli usein kiinteästi yhteydessä terapiaosaamiseen, mutta vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, sekä ohjaamisen ja oppimisen teoriat näkyivät myöskin opintojaksojen tavoitteissa:

*“Opiskelija osaa selittää näyttöön perustuvat fysioterapeuttisen ohjaamisen menetelmät ja käyttää niitä mm. motorisen oppimisen ohjaamisessa.”*

Terapiaosaaminen sisältyi myöskin valtaosaan opintokokonaisuuksista, mutta puuttui Sosiaali- ja terveystieteiden palvelujärjestelmät sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen -jaksosta, Fysioterapian kehittäminen -jaksosta sekä Opinnäytetyö-jaksosta. Terapiaosaaminen linkittyi vahvasti fysioterapian tavoitteisiin:

*“Opiskelija osaa selittää ja toteuttaa terapeuttisen harjoittelun, manuaalisen terapian ja ohjauksen toteutusperiaatteita, joilla voidaan ennaltaehkäistä, ylläpitää ja /tai edistää asiakkaan suoritusta ja osallistumista.”*

Tutkimis- ja arviointiosaaminen näkyi monen opintokokonaisuuden tavoitteissa hyvin keskeisessä roolissa, ja sitä voidaan pitää yhtenä oppimissuunnitelman keskeisimmistä ydinosoamisalueista.

*“Opiskelija osaa tutkia ja arvioida luotettavasti ja toistettavasti näyttöön perustuvien fysioterapian menetelmien mm. asiakkaan tuntemuksia, nivelliikkuvuutta, spesifiä lihasvoimaa, pehmytkudoksen elastisuutta, neuraalikudoksen liukuvuutta ja proprioseptikkaa käyttäen fysioterapian eri tutkimismenetelmiä.”*

Neljässä kokonaisuudessa (Fysioterapiaosaamista tukevat opinnot, Sosiaali- ja terveystalvvelujärjestelmät sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, Fysioterapian kehittäminen ja Opinnäytetyö) tutkimis- ja arviointiosaaminen ei ollut tunnistettavissa.

Teknologiaosaaminen näyttäytyi sekiri varsin vahvasti oppimissuunnitelmassa. Opintojen alkuvaiheen orientoivissa opintokokonaisuuksissa ja opinnäytetyössä teknologiaosaaminen ei suoraan ollut tunnistettavissa. Samoin hieman yllättäen Fysioterapian kehittäminen -opintokokonaisuuden tavoitteet jäivät varsin abstraktille tasolle, ja sisältö painottui vahvemmin tieteellisen tutkimuksen näkökulmaan kuin esimerkiksi innovaationäkökulmaan. Monessa opintokokonaisuudessa teknologiaosaaminen oli nostettu suoraan fysioterapian keskiöön, eli ohjauksen, tutkimisen tai terapioasaaminen rinnalle:

*“Opiskelija osaa hyödyntää digitaalisuutta ja teknologiaa esteettömyyden ja palveluiden saavutettavuuden mahdollistamisessa.”*

Lisäksi teknologiaosaaminen näkyi perinteisemmässä apuvälinepalveluiden osaamisessa:

*“Opiskelija osaa valita asiakkaan toimintakykyä ja sen osa-alueita edistävät apuvälineet yhdessä asiakkaan, läheisten ja muiden asiakkaan elämään osallistuvien sekä sosiaali-, terveys- ja rakennustoimen henkilöiden kanssa.”*

Yhteiskuntaosaaminen näyttäytyi vahvasti tietyissä opintokokonaisuuksissa, mutta fysioterapian substanssiopinnoissa (esim. Ihmisen liikkumisen analysointi ja harjoittamisen perusteet eri ikäkausina) sitä ei ollut nähtävissä. Ohjatuissa harjoitteluissa yhteiskuntaosaaminen linkittyi fysioterapian substanssialueisiin:

*“Opiskelija osaa arvioida asiakkaan toimintakykyä suhteessa toimintaympäristöihin ja palvelutarpeeseen huomioiden yhteiskunnalliset resurssit”*

Esteettömyys- ja saavutettavuusosaaminen näyttäytyi oppimissuunnitelmassa vähiten, noin puolessa opintokokonaisuuksista. Rakennetun ympäristön esteettömyys ja apuvälineet asiakkaan aktiivisuuden tukena -opintojakso piti sisällään suurimman osan esteettömyyteen liittyvistä perusasioista, mutta myös monet terveyteen ja hyvinvointiin linkittyvät opintokokonaisuudet sekä ohjatut harjoittelut sisälsivät esteettömyys- ja saavutettavuusosaamista:

*“Opiskelija osaa tunnistaa apuvälinetarpeen ja esteettömyyden merkityksen arjessa selviytymisessä.”*

Eettinen osaaminen näyttäytyi useissa opintokokonaisuuksissa, ja sitä voidaan pitää yhtenä oppimissuunnitelman läpileikkaavista teemoista. Fysioterapian substanssiopinnoista ainoastaan Asiakkaan tuki- ja liikuntaelimistön toimintaa tukeva fysioterapia -opintojaksossa ei ollut eettisen osaamisen kuvauksia, mutta nämä näkyivät kyseisen aihepiirin harjoittelussa. Tyypillisimmin tavoitteena oli, että opiskelija osaa toimia eettisten periaatteiden mukaisesti.

*“Opiskelija osaa toimia fysioterapian eettisten periaatteiden mukaisesti”*

### 6.3 Yhteenveto tuloksista

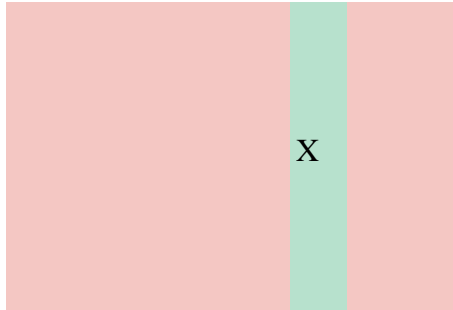
Taulukossa 2 on tiivistetty sisällönanalyysin tulokset Tampereen AMK:n ja Turun AMK:n osalta. Taulukoissa on kuvattu opetus-/oppimissuunnitelmien eri opintokokonaisuudet, niiden laajuus opintopisteinä (op) sekä kunkin opintokokonaisuuden sisältämät ydinosaamisalueet (merkitty

X:llä). Tuloksia tarkastellessa on hyvä huomata, että vastoin ennako-oletustamme, ei ole itse tarkoitus, että jokainen opintokokonaisuus pitää sisällään jokaista ydinosaamisaluetta.

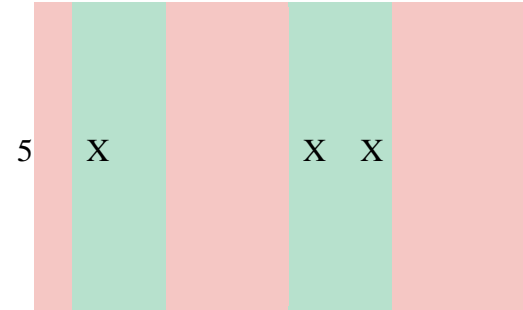
TAULUKKO 2. Ydinosaamisalueet Tampereen (vas.) ja Turun (oik.) opintokokonaisuuksissa

Opintokokonaisuus	o p	Tampereen						Opintokokonaisuus	o p	Turun									
		Fysioterapiatiede	Ohjaus- ja neuvontaosaaminen	Terapiaosaaminen	Tutkimis- ja arviointiosaaminen	Teknologiosaaminen	Yhteiskuntaosaaminen			Eseetönnyys- ja saavutusta-	Eettinen osaaminen	Fysioterapiatiede	Ohjaus- ja neuvontaosaaminen	Terapiaosaaminen	Tutkimis- ja arviointiosaaminen	Teknologiosaaminen	Yhteiskuntaosaaminen	Eseetönnyys- ja saavutusta-	Eettinen osaaminen
Fysioterapeuttinen tutkiminen	1 3	X			X	X		X							X		X		
Orientoivat opinnot	6	X					X	X	n / a	n/a	n/ a	n/ a	n/ a	n / a	n / a	n / a	n/a		
Ihminen toimivana kokonaisuutena	1 0	X			X	X			n / a	n/a	n/ a	n/ a	n/ a	n / a	n / a	n/a			
Liikkumisen ja toiminnan tukeminen	1 3	X	X	X	X	X			n / a	n/a	n/ a	n/ a	n/ a	n / a	n / a	n/a			
Terapeuttisen harjoittelun perusteet	1 2	X		X	X	X				X	X			X					
Englanti	3	X	X		X				X	X	X	X		X		X			

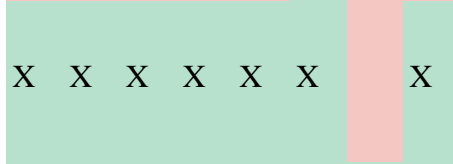
Kuntoutuksen palvelujärjestelmät 3



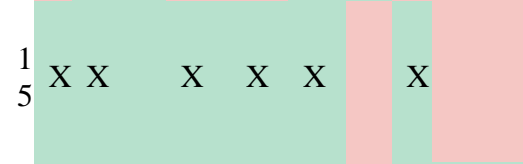
Sosiaali- ja terveyspalvelujärjestelmät sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen



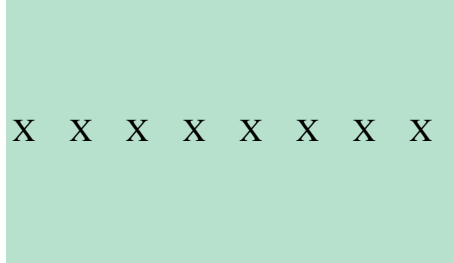
Aikuisten fysioterapia 1 2/7



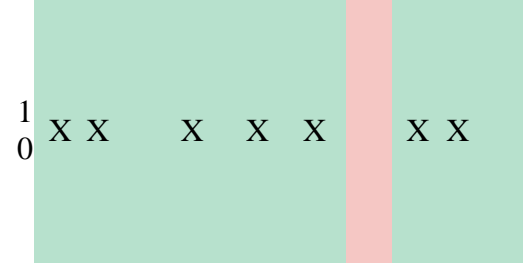
Ihminen toimijana ja oppijana



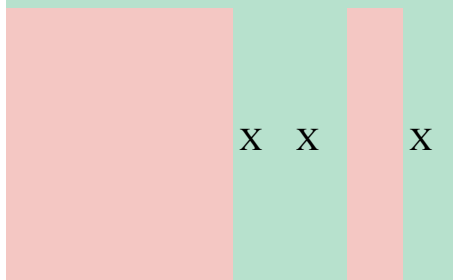
Aikuisten fysioterapia 2 2/7



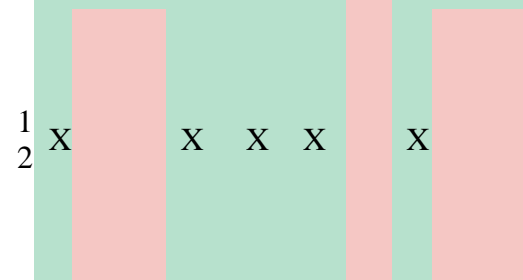
Ihmisen liikumisen analysointi ja harjoittamisen perusteet eri ikäkausina



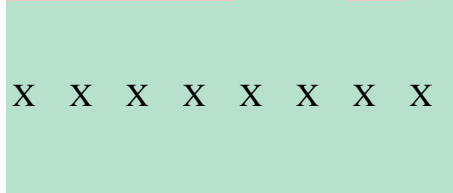
Fysioterapeutti yrittäjänä 1/1



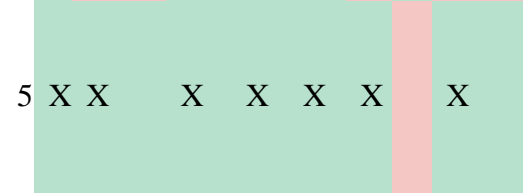
Terveyttä, hyvinvointia ja toimintakykyä tukeva ja edistävää fysioterapia



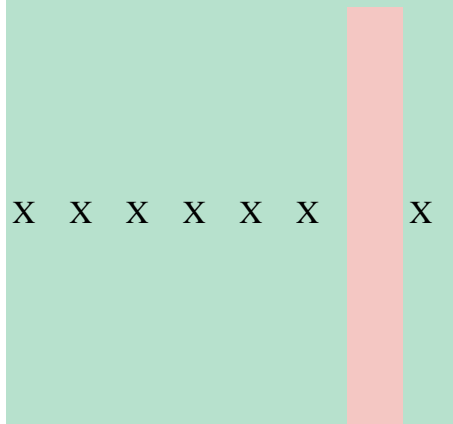
Ikääntyneiden fysioterapia 1/6



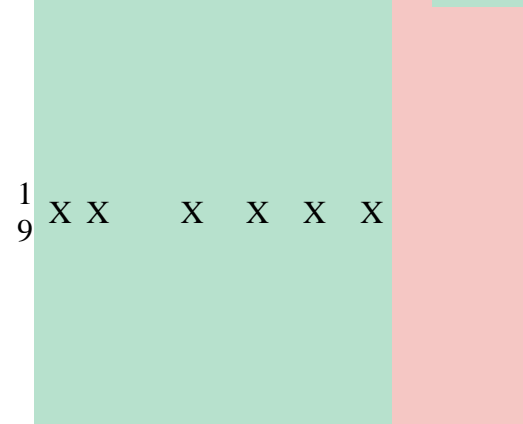
Asiakkaan viitaalitoimintoja tukeva fysioterapia



Lasten ja nuorten fysioterapia 2/2



Asiakkaan tuki- ja liikuntaelimityksen toimintaa tukeva fysioterapia



Ammatillisesti syventävät opinnot	20	X	X	X	X							Neurologisen asiakkaan toimintakykyä tukeva fysioterapia eri ikäkausina	10	X	X		X	X	X			X	X	
Vapaasti valittavat opinnot	10	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	Fysioterapian erityispiirteitä eri ikäkausina	70	X	X		X	X	X			X	X	
Fysioterapian kehittäminen ja opinnäytetyö	17	X										Fysioterapian perusharjoittelut ja yrittäjyys	40	X	X		X	X	X			X	X	X
												Fysioterapian valinnainen harjoittelu	20		X		X	X	X			X	X	X
												Fysioterapian kehittäminen	10	X								X		X
												Opinnäytetyö	15	X	X							X		X
												Vapaasti valittavat opinnot	15	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

n/a = ei tietoa saatavilla, X=ydinosaamisalue sisältyy opintokokonaisuuteen, op = opintopiste

## 7 Pohdinta

Tämän artikkelin tarkoituksena oli selvittää, miten fysioterapian ydinosaamisalueet näyttäytyvät kahden pedagogiselta oppimisstrategialtaan erilaisen ammattikorkeakoulun opinto-/oppimissuunnitelmissa. Kummankin AMK:n OPS:ssa ydinosaamisalueita oli tunnistettavissa varsin laajasti. Esteettömyys- ja saavutettavuusosaaminen oli kummassakin oppilaitoksessa suppeimmin esillä. Turussa esteettömyyteen ja saavutettavuuteen keskitytään yhdellä opintojaksolla (5op), minkä lisäksi aihe on integroituna useampaan muuhun opintokokonaisuuteen. Tampereella aihepiiri on OPS:n mukaan integroitu lähinnä ikääntyvien fysioterapian yhteyteen, eikä erillistä opintojaksoa järjestetä. Esteettömyys ja saavutettavuus liittyvät fysioterapia- tai kuntoutusprosesseihin monenlaisilla asiakkailta, mutta erityisen vahvasti henkilöillä, joilla toimintakyvyn rajoitteet ovat vaikeita. Esteettömyyden voidaan ajatella olevan keskeinen muuttuja ICF-luokituksen osallistumisen tasolla, jonka tulisi olla fysioterapian tavoitteiden keskiössä asiakasryhmästä riippumatta. Suomen voidaan ajatella olevan esteettömyys- ja saavutettavuusajattelussa pitkällä, sillä esimerkiksi Kanadan tai Uuden-Seelannin fysioterapeutin ydinosaamiskuvaukset eivät määrittele kyseistä osaamisaluetta lainkaan.

Yhteiskuntaosaaminen näyttäytyi molemmissa OPS:ssa varsin selkeästi tietyissä opintokokonaisuuksissa, ja luonnollisesti sen painotus oli fysioterapian substanssiopinnoissa vähäisempi. Yhteiskunnallinen näkökulma fysioterapiaprosessin eri vaiheissa on keskeinen, ja jo opiskelun alkuvaiheista lähtien olisi hyvä opetella hahmottamaan fysioterapian yhteiskunnalliset vaikutukset. Yhteiskuntaosaaminen kietoutuu tiiviisti yhteen eettisen osaamisen kanssa esimerkiksi silloin, kun keskustellaan fysioterapian resursoinnista suhteessa asiakkaan tarpeeseen. Onko eettisesti kestävää suositella asiakkaalle fysioterapiaa käytettävissä olevien resurssien puitteissa, vai tulisiko suosituksen pohjana olla ainoastaan asiakkaan yksilöllinen tarve? Käytännön työssä resurssit kuntoutusalalla ovat kroonisesti alimitoitettut ja priorisointi on väistämätöntä kokonaisuuden hallitsemiseksi. Oppilaitosten tulisi antaa opiskelijoille valmiuksia käsitellä näitä yhteiskunnallisia ja eettisiä pulmia jo opiskeluaikana. Eettinen osaaminen näyttäytyikin molempien oppilaitosten OPS:ssa varsin laajasti, mutta monesti vain viittauksena fysioterapeuttien eettisiin periaatteisiin.

Suomen Fysioterapeutit ry (2014) on julkaissut fysioterapeutin eettiset ohjeet, joissa yhteiskunnallinen näkökulma pelkistyy kahteen kohtaan: ”Fysioterapeutti toimii yhteiskuntavastuun periaatteiden mukaisesti ottaen huomioon taloudelliset, sosiaaliset ja ympäristöön vaikuttavat tekijät.” sekä ”Fysioterapeutti toimii asiakkaan eduksi ammattitoimintaansa liittyvissä asioissa.”. Oheistus yhteiskunnallisten eettisten ongelmien pohtimiseksi on siis jo lähtökohtaisesti laiha.

Teknologiaosaaminen näyttäytyi molemmissa OPS:ssa varsin vahvasti ja ajankohtaiset teemat, kuten etäteknologian hyödyntäminen tai tekniset harjoitusvälineet nousivat OPS:ssa esille eri opintokokonaisuuksiin integroituna. Turussa hankkeisiin ja projekteihin painottuvissa opintokokonaisuuksissa yhteistyön mahdollisuus esimerkiksi tekniikan alan koulutusohjelmien kanssa on varmaankin innovaatiopedagogiikan hengen mukaista. Tampereella puolestaan on esimerkiksi ylemmän ammattikorkeakoulun tarjonnassa hyvinvointiteknologian opintokokonaisuus.

Terapiaosaaminen ja ohjaus- ja neuvontaosaaminen kulkevat niin fysioterapiassa, kuin alan opinnoissakin käsi kädessä. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ydinosaamisalueet sisältyivätkin molemmissa oppilaitoksissa kaikkiin fysioterapian substanssiopintoihin ja moniin muihin opintojaksoihin. Terapiamenetelmiä oli kuvattu molemmissa oppilaitoksissa hyvin tarkasti, mutta ohjaus- ja neuvontaosaamisen sisällön kuvaukset olivat usein suppeita, sisältäen kuitenkin esimerkiksi käsitteitä voimavaralähtöisyys, ratkaisukeskeisyys tai asiakaslähtöisyys. Molemmat oppilaitokset korostivat terapiaosaamisessa näyttöön perustuvuutta, mutta silti esimerkiksi Tampereella opetukseen kuuluu edelleen klassinen hieronta, jonka voidaan katsoa kuuluvan fysioterapian menestyksen, ei tulevaisuuteen. Turussa OPS on rakennettu ammattikäsitteiden, kuten pehmytosakäsittely tai terapeuttinen harjoittelu kautta, kun taas Tampereella opintojakson sisällön kuvauksissa näkyi historiallisia käsitteitä, kuten venyttelyharjoittelu, perusliikkuminen tai hieronta.

Tutkimis- ja arviointiosaaminen oli molemmissa OPS:ssa keskeinen teema, ja varsinkin Turussa tutkimisen rooli opintojaksojen sisällöissä vaikutti olevan suurempi kuin terapiaosaamisen tai ohjauksen/neuvonnan. Tutkimista oli kuvattu joko hyvin yksityiskohtaisesti, kuten Tampereella



”Terveyskunnan mittaaminen epäsuoralla polkupyöraergometritestillä ja kävelytestillä” tai hyvin yleisesti ”liikkumisen ja toimintakyvyn mittarit ja mittaustavat”. Turussa tutkimista oli kuvattu teemoittain, eikä yksittäisiä menetelmiä tai mittareita ollut kuvattu kuin joissain opintokokonaisuuksissa.

Ydinosaamisalueiden keskiössä oleva fysioterapiatiede näyttäytyi molemmissa opintokokonaisuuksissa hyvin vahvasti, mutta ei aina ollut täysin linjassa opintojakson sisällön kuvauksen kanssa. Käsitteet *fysioterapiatiede* ja *näyttöön perustuva fysioterapia* mielletään monesti synonyymeiksi, mutta on hyvä huomioida, että viimeksi mainittu pitää sisällään myöskin kokemusperäisen ”hiljaisen tiedon”. Esimerkiksi Kanadassa käytetty käsite *evidence-informed* vie ajatusta vielä pidemmälle, ottaen mukaan myöskin asiakkaan arvot ja toiveet. Hiljaisen tiedon käyttö opetuksessa voi olla ongelmallista, jos tieto on peräisin opettajalta, jonka kokemusperäinen tieto on peräisin vuosikymmenien takaa. Esimerkiksi keskosten, aivoverenkiertohäiriöiden, syövän tai vatsan alueen toimenpiteiden hoidossa on tapahtunut viimeisten vuosikymmenien aikana niin merkittäviä uudistuksia, että aiemmat fysioterapian menetelmät eivät enää ole tarpeellisia, saati suositeltavia. Esimerkiksi aiemmin limaisuudesta ja voimakkaista kivuista kärsivät vatsaleikkauksesta kuntoutuneet henkilöt operoidaan nykyään robottivälineillä, kipulääkitys tapahtuu suonensisäisesti kipupumpulla ja potilaat mobilisoituvat jo ensimmäisenä leikkauksen jälkeisenä päivänä. Pitkän vuodelevon aiheuttamia komplikaatioita, kuten limaisuutta ei ehdi näin ollen syntyä ja fysioterapian sisältö on siirtynyt terapeuttisesta harjoittelusta potilaan ohjaamiseen ja neuvontaan. Tampereen AMK:n pedagogisen strategian (PBL) mukaisesti opiskeluun tulisi kuulua täydentäviä asiantuntijaluentoja, jolloin ajankohtaisen hiljaisen tiedon siirtyminen mahdollistuu osana opiskelua. Lisäksi opiskelijat pääsevät osaksi hiljaista tietoa käytännön harjoitteluissaan. Opettajien haasteeksi jää pysyä mukana alati kasvavan tutkimustiedon virrassa, ja paitsi valikoida opiskelijoiden käyttöön paras ajankohtainen tutkimustieto, myöskin antaa opiskelijoilla keinoja etsiä ja hyödyntää tutkimustietoa oma-aloitteisesti osana jokaista opintokokonaisuutta.

Fysioterapiatiede pohjautuu kahteen tieteelliseen näkökulmaan: humanistiseen sekä luonnontieteelliseen. Ydinosaamiskuvauksessa fysioterapiatiede on kuvattu lääketieteen, terveystieteiden, liikuntatieteen, sosiaali- ja käyttäytymistieteiden poikkitieteellisenä sovellutuksena, mutta tieteen eetos jää kuvauksesta puuttumaan. Perustutkimusta tehdään vielä varsin vähän, eikä Suomessa ole kuin kolme kansallista fysioterapiasuositusta. Vastaavasti esimerkiksi Hollannissa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa fysioterapiasuosituksia on tehty huomattavasti enemmän.

Wenche (2018, 288-291) puhuu siitä, miten fysioterapian tutkimus pyrkii näyttöön perustuuteen kuten lääketiedekin. Tutkimuksissa pyritään selvittämään, mitä taitoja ja tietoa fysioterapeutilla tulee olla ja mitä näyttöön perustuvia tekniikoita fysioterapeutilla tulee olla hallussaan. Fysioterapian tutkimus on kuitenkin ottanut itsestäänselvyytenä ns. ”pehmeät arvot”, joita kuitenkin tulisi meta-analyysien lisäksi tutkia, jos halutaan tarkastella kuntoutusta kokonaisuutena (Wenche 2018, 288-291). *Manipulating practises: A critical physiotherapy reader* (2018) on teos, jossa fysioterapiatiedettä on pohdittu monelta kannalta. Teoksessa määritellään fysioterapian käsitteitä, sekä miten fysioterapiaa ymmärretään ja opetetaan.

Opintosuunnitelmissa esimerkiksi anatomia tai erilaisia sairauksia käsittelevät opintojaksot pohjautuvat lääketieteeseen, joten on ymmärrettävää, että fysioterapiatiedettä ei ole tällöin mainittu. Fysioterapiatiedettä ei ollut yleensä myöskään mainittu opintosuunnitelmien opintojaksoissa, vaan jaksoissa oli mainintana esimerkiksi ”näyttöön perustuva”. Joissain opintojaksoissa oli kuvattu ”osaa toteuttaa fysioterapiaa perustellusti”, joka ei kuitenkaan kuvaa suoranaisesti mihin tieteeseen opintojakso perustuu, tai ovatko käsitellyt asiat näyttöön perustuvia. Fysioterapeutin ammatissa päätökset perustuvat tutkimustiedon lisäksi usein asiakkaan yksilölliseen tilanteeseen sekä fysioterapeutin kliiniseen kokemukseen. Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmassa fysioterapiatiede tulisi kuitenkin olla selkeästi kuvattuna jokaisessa substanssiosaamiseen liittyvässä opintojaksossa, jotta opiskelijoille (ja opettajille) piirtyy selkeä kuva ammatin pohjalla olevasta omasta tieteenalasta.

Tässä tutkimuksessa arvioitiin ydinosaamisalueiden näyttäytymistä yksinomaan oppilaitosten OPS:ia tarkastelemalla. OPS:n rakennetta määrittävät usein ulkoiset tekijät, kuten oppilaitoksen yhteinen dokumentointitapa tai opiskelun teemat, tietotekninen alusta johon OPS julkaistaan, sekä rajoitteet tekstin määrässä tavoitteiden ja sisällön kuvauksen osalta. Molemmissa oppilaitoksissa varsinkin opintojaksojen sisältöjä oli kuvattu luettelemalla erilaisia teemoja tai käsitteitä, joita ei ollut tarkemmin avattu. Yleensä jaksoa opettava opettaja laatii opintojaksosta toteutussuunnitelman, jossa sisältöä ja tavoitteita avataan tarkemmin. Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista arvioida kunkin opintojakson toteutussuunnitelmia, joten kuva joka sisällönanalyysistä syntyy voi olla monella tavalla erilainen kuin todellisuudessa toteutunut opetus. Opintojaksojen tavoitteiden ja sisällön kuvausten tulisi kuitenkin toimia toteutussuunnitelman pohjana, ja riski jonkin sisältöalueen ”unohtumisesta” on korkea, jos keskeisiä asioita ei ole kirjattu OPS:iin täsmällisesti. Eriytyisen ongelmallisia ovat OPS:n läpileikkaavat teemat ja niiden huomiointi jokaisen opintojakson toteutuksessa: jos teemat eivät ole selkeästi esillä, voi esimerkiksi sijaisena tai tuntiopettajana toimivalla olla vaikeuksia tunnistaa kyseisiä teemoja ja sijoittaa niitä opintojaksojensa sisälle.

## LÄHTEET

Abaraogu, Ukachukwu & Ahlsen, Birgitte & Bjorbækmo, Wenche & Dahl-Michelsen, Tone & Delany, Clare & Doran, Blaise & M. Glenn, Nicole & Hiller, Amy & Kerry, Roger & Moffatt, Fiona & Rajala, Anna Ilona & Rowe, Michael & A. Shaw, James & Solbrække, Kari & Sudmann, Tobba & Yoshida, Karen. 2018. Manipulating practices: A critical physiotherapy reader. 10.23865/noasp.29.

ENPHE. 2012. The Enphe: European Qualification Framework for Life Long Learning in Physiotherapy Final Report. Viitattu 9.3.2018.

[http://enphe.org/Portals/enphe/documents/Final%20Report%20EQ%20FG\\_DEF\\_16012013.pdf](http://enphe.org/Portals/enphe/documents/Final%20Report%20EQ%20FG_DEF_16012013.pdf)

European Commission. 2017. How does the EQF work. Viitattu 9.3.2018. <https://ec.europa.eu/po-teus/content/how-does-eqf-work>

Hills R. & Kitchen S. Toward a theory of patient satisfaction with physiotherapy: Exploring the concept of satisfaction. *Physiotherapy Theory and Practice* 2007; 23(5):243-254.

Lindblom-Ylänne, S. & Iivanainen, A. 2002. Erilaisia oppimisympäristöjä. Teoksessa *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim). 1-4. uudistettu painos. Helsinki: WSOY 355-375.

Moilanen P. Kannustin, koriste vai kuntoilijan kaveri? *Liikuntateknologia on yhä useamman arkea*. *Liikunta & Tiede* 2014; 5 (51): 12–17

National Physiotherapy Advisory Group (NPAG). 2009. Essential Competency Profile for Physiotherapists in Canada, October 2009.

Opetushallitus. Opetussuunnitelman ydinasiat. Viitattu 9.3.2018. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako/perusopetus\\_nyt](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt)

Penttilä T., Kairisto-Mertanen L., Putkonen A. ja Lehto A. 2013. Innovation pedagogy - a strategic learning approach for the future. Teoksessa Lehto, A. & Penttilä T (toim.). 2013. Pedagogical views on innovation competences and entrepreneurship - Innovation pedagogy and other approaches. Reports from Turku university of applied sciences 171, 2. painos.

Physiotherapy Board of New Zealand (PBNZ). 2009. Physiotherapy Competencies for Physiotherapy Practice in New Zealand.

Shumway-Cook, A. & Woollacott, M. 2016. Motor Control, translating research into Clinical Practice. 4th Edition.

Suomen Fysioterapeutit – Finlands Fysioterapeuter (SF). 2016. Fysioterapeutin ydinosaaminen. Viitattu 9.3.2018.

<http://www.suomenfysioterapeutit.fi/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>

Tampereen ammattikorkeakoulu. 2015. Pbl:n mukaisen koulutuksen opas tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksessa: Ohjeita opiskelijoille, ohjaajille ja opettajille ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) toteuttamisesta. Julkaistu 8.6.2015. Viitattu 21.3.2018.  
<http://www.tamk.fi/documents/10181/144621/PBL-opas.pdf/98eefe62-d127-49f5-87f7-1087b6d0a887>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Turun Ammattikorkeakoulu. 2018. Innovaatiopedagogiikka. [www.turkuamk.fi](http://www.turkuamk.fi)

World Confederation of Physical Therapy. 2013. Policy statement: Description of physical therapy. Viitattu 9.3.2018.

[http://www.wcpt.org/sites/wcpt.org/files/files/PS\\_Description\\_PT\\_Sept2011\\_FORMAT-TED\\_edit2013.pdf](http://www.wcpt.org/sites/wcpt.org/files/files/PS_Description_PT_Sept2011_FORMAT-TED_edit2013.pdf)

**LUKU II**  
**OPETTAJUUDEN KEHITTÄMINEN**

## II.1 AMMATTIKORKEAKOULUN FYSIOTERAPIAN OPETTAJIEN OSAAMINEN

*Kaisa Jokinen, Sanna Kangas, Maria Pennanen ja Iida Peltonen*

### **Johdanto**

Ammattikorkeakouluissa opettajan työkenttä on laaja ja moninainen. Se pitää sisällään osaamista niin omasta alasta, pedagogiikasta kuin tärkeästä alueellisesta tutkimus- ja kehittämistyöstä (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Korkeakoulussa kaikki opetustyötä tekevät osallistuvat myös tutkimukseen ja työelämän kehittämiseen osana omaa työtään (Kotila 2004).

Terveysalan opettajien osaamista on tutkittu vähänlaisesti ja lähinnä hoitotyön opettajien näkökulmasta (mm. Johnsen ym. 2002, Mogan & Knox 1987, Salminen ym. 2010, Salminen ym. 2013). Fysioterapian opettajista ja opettajuudesta ei tutkimustietoa juuri löydy, varsinkaan opetuskäsitysten ja opetuskokemusten näkökulmista (Ough Sellheim 2006). Kuitenkin ammattikorkeakouluopettajien osaamista on tutkittu ja tutkimuksissa pyritty määrittämään opettajan osaamista eri osa-alueiden kautta (mm. Salminen ym. 2011). Näitä ovat substanssiosaaminen, pedagoginen osaaminen, arviointitaidot, opettaja-opiskelijasuhde, persoonallisuustekijät, työelämäyhteistyö osaaminen sekä tutkimus- ja kehittämisosaaminen, monikulttuurisuusosaaminen, teknologiaosaaminen sekä työssä jaksaminen.

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää, millaista osaamista ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajilla jo on ja millaista osaamista he kokevat tulevaisuudessa tarvitsevansa. Vertaamme myös



aloittelevien opettajien kokemuksia osaamisesta jo pidemmän uran tehneisiin opettajiin. Tavoitteena on tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää fysioterapian opettajien osaamisen kehittämisessä, perus- ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa sekä ammatillisen identiteetin vahvistamisessa.

## **2 Ammattikorkeakoulut Suomessa**

Suomessa ammattikorkeakoulut muodostavat yhdessä yliopistojen kanssa korkeakoululaitoksen. Ammattikorkeakouluopetus voi olla luonteeltaan korkeakoulututkintoon johtavaa opetusta, ammatillisia erikoistumisopintoja, täydennyskoulutuksia ja ammatillista opettajankoulutusta (ARENE 2017). Samoin ammattikorkeakoulu voi järjestää opetusta myös avoimen ammattikorkeakoulun muodossa. Ammattikorkeakoulututkinnot ovat joko korkeakoulututkintoja tai ylempiä korkeakoulututkintoja (Narikka & Nurmi 2013, 194) ja niissä on yliopettajan sekä lehtorin virkoja ja toimia. Tämän lisäksi ammattikorkeakoulussa voi toimia tuntiopettajia sekä luennoitsijoita (Narikka & Nurmi 2013, 214). Suomessa (Koivula ym. 2011, Saaranen ym. 2016, 17), kuten pääsääntöisesti muissakin maissa (Jackson ym. 2009, Rich & Nugent 2010), suurin osa opettajista on suorittanut maisterin tutkinnon sekä pedagogiset opinnot. Vaikka ammattikorkeakouluja koskevassa asetuksessa (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014) ammattikorkeakoulun opettajilta ei enää vaadita pedagogisia opintoja, ammattikorkeakoulut voivat opinnot vaatia johtosääntönsä perusteella (Koivula 2016).

Ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan ammattikorkeakoulujen perustehtävä on antaa tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa ja ammatillisiin asiantuntijatehtäviin tähtäävää korkeakouluopetusta sekä tukea opiskelijan ammatillista kasvua ja edistää elinikäistä oppimista. Ammattikorkeakoulun opetuksen tulee perustua työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin ja ammattikorkeakouluilla on velvollisuus toteuttaa erityisesti alueellista soveltaa tutkimustoimintaa sekä kehittämis- ja innovaatiotoimintaa (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Ammattikorkeakouluissa opettajan tehtäväkenttä on laaja ja he huolehtivat opetuksen lisäksi muis-

takin ammattikorkeakoulun tehtävien toteutumisesta. Esimerkiksi Kotilan (2004) mukaan korkeakoulussa kaikki opetustyötä tekevät osallistuvat myös tutkimukseen ja työelämän kehittämiseen osana omaa työtään.

### **3 Opettajuus ammattikorkeakoulussa**

Opettajuus on Salmisen ja Koivulan (2016) mukaan dynaaminen prosessi ja se koostuu opettajan tehtävistä, opettajan erilaisista rooleista ja opettajan henkilökohtaisista tulkinnoista. Vaikka ammattikorkeakoululaki (932/2014) määrittelee ammattikorkeakoulun tehtävät, joita opettajat toteuttavat, Salminen ja Koivula (2016) korostavat, että jokainen opettaja toteuttaa opettajuuttaan omalla tavallaan. Opettajuuteen vaikuttavat heidän mukaansa voimakkaasti organisaation muutokset, työyhteisön toimintakulttuuri, opettajan ammatillinen itsetunto, opettajan ydinosaaminen, opettajan suhde opiskelijoihin sekä ammatin tulevaisuus.

Ammattikorkeakouluopettajan asiantuntijuutta voidaan Aaltosen (2012, 13) mukaan pitää kaksoisasiantuntijuutena, jossa yhdistyvät erityisalan substanssiosaaminen sekä pedagoginen osaaminen. Opettajan tulee olla alansa asiantuntija ja sen jälkeen vielä kasvaa opettamisen asiantuntijaksi. Opettajaidentiteetin muodostuminen on Almiolan (2008) mukaan kuitenkin pitkä prosessi, johon vaikuttaa myös opettajan aikaisempi työkokemus omalta alaltaan. Koivula (2006) toteaa lisäksi, että aikaisemman ammatti-identiteetin yhdistäminen uuteen opettajaidentiteettiin voi olla haastavaa.

Salminen ja Koivula (2016) tiivistävät opettajuuden opettajan pedagogiseksi ajatteluksi, toiminnaksi sekä näiden väliseksi reflektiiviseksi yhteydeksi. Samoin sisällön hallinta, oppimisen edistäminen ja tulevaisuuteen varautuminen nähdään oleellisena. Ennen kaikkea opettajuus on heidän mielestään yhteistyötä. Terveystieteiden opettajan työ on hyvin monipuolista ja heiltä vaaditaan monia taitoja. Opettaja toimii opettajan roolin lisäksi myös tutkijana ja yhteistyökumppanina. Kotila toteaa, että parhaimmillaan ammattikorkeakoulun opettajuus on vuorottelua opetuksen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan välillä (Kotila 2004).

Terveystieteiden opettajankoulutuksen tavoitteena on tieteellisesti ja didaktisesti pätevä opettaja, joka kehittää itseään jatkuvasti (Koivula 2016). Osaamistavoitteisiin kuuluvat tieteelliset menetelmät, didaktinen tieto ja taito, kehittämistoiminta sekä tutkimus (Koivula 2016, Jyväskylän yliopisto 2017). Myös erilaiset opetusmenetelmät korostuvat ammattikorkeakouluopettajan pedagogisissa opinnoissa (Koivula 2016, Jyväskylän yliopisto 2017).

#### **4 Ammattikorkeakouluopettajan osaamisalueet**

Kuten todettu, ammattikorkeakoululain (932/2014) määrittelemät tehtävät opetustyöstä, tutkimus- ja kehittämistyöstä sekä alueellisesta kehittämisestä työelämän kanssa rakentavat vaatimukset opettajan työn perusosaamisesta. Lain määrittelemät tehtävät viitoittavat myös opettajien osaamisen tutkimusta, jossa osaaminen jaotellaan Vanhanen-Nuutisen ym. (2013) mukaan usein neljään osa-alueeseen: substanssiosaaminen, pedagoginen osaaminen, tutkimus- ja kehittämisosaaminen sekä työelämäyhteistyöosaaminen.

Kansainvälisissä julkaisuissa opettajien osaamista on käsitelty hyvin erilaisista näkökulmista ja osaaminen on luokiteltu eri tutkimuksissa eri tavoin. Useissa tutkimuksissa (esim. Johnsen ym. 2002, Mogan & Knox 1987, Salminen ym. 2010, Salminen ym. 2013) osaaminen on jaettu viiteen eri osa-alueeseen, joita ovat substanssi- tai kompetenssiosaaminen, pedagogiset taidot, arviointitaidot, persoonallisuustekijät sekä opettaja-opiskelijasuhde. Tämä viiden osa-alueen jako on vallittu myös tämän tutkimus- ja kehittämistehtävän näkökulmaksi. Lisäksi osaamista tarkastellaan tutkimus- ja kehittämisosaamisen, työelämäyhteistyöosaamisen, monikulttuurisuuden, tieto- ja viestintäosaamisen sekä opettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta.

Aaltosen (2012, 14) mukaan opettajan tehtävistä opetustehtävät liittyvät useimmiten opiskelun ja oppimisen ohjaukseen sekä opiskelijoiden ammatillisen kasvun kehityksen tukemiseen. Tutkimus-

, kehitys-, ja innovaatiotoiminnassa opettajan tehtäviksi voidaan nähdä mm. harjoitus- ja opinnäytetöiden ohjaaminen, projektiopetus erilaisissa autenttisissa oppimisympäristöissä sekä erilaisia työelämään liittyviä tutkimus- ja kehitystehtäviä. Ammattikorkeakoulun opettajalla on myös aluekehityksellisiä sekä työelämäyhteistyöhön liittyviä tehtäviä, joita voivat olla mm. osallistuminen verkosto- tai innovaatiotoimintaan osaamis- ja aluekeskusohjelmissa tai erilaiset alueen sosiaalista pääomaa vahvistavat toiminnot (Aaltonen 2012, 14–15). Mäki (2012) toteaa väitöskirjassaan opettajien jakautuvan työkuultuurien mukaan kahteen heimoon, joista toinen ymmärtää opettajan työn laajasti aina opetustyöstä työelämä- ja hanketyöhön. Toinen heimo taas koki luokkahuonetyön ja substanssin opetuksen olevan oman työnsä keskiössä ja hanketyön negatiivisena välttämättömänä pahana (Mäki 2012, 126–132).

Opettajan roolin löytäminen moninaisten tehtävien vuoksi voi olla vaikeaa. Uusi opettaja saattaa katsoa aluksi asioita kapea-alaisesti sekä keskittyä itseensä opiskelijoiden sijasta (Janhonen & Sarja 2005). Ammattikorkeakoulun opettajalta vaaditaan kuitenkin monia erilaisia taitoja: tiedon etsimisen- ja luotettavuuden arvioinnin taito, kokonaisuuksien muodostamisen taito sekä ymmärrettävän tiedon välittämisen taito. Koivulan (2016) mukaan uusillakin opettajilla on opintojen kautta valmiudet näiden taitojen käyttämiseen. Samoin vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot ja oman työn suunnittelun ja kehittämisen taidot voivat hänen mukaansa opettajilla olla heti hyvällä tasolla (Koivula 2016). Kokeneet opettajat puolestaan hahmottavat Holopaisen ym. (2008) mukaan kokonaisuuksia laajemmin ja he osaavat ottaa paremmin huomioon esimerkiksi koulutusorganisaation sekä yhteiskunnallisen näkökulman.

Uusi opettaja voi tarvita apua opetusuransa alussa. Niin aloittelevat kuin kokeneetkin opettajat ovat kokeneet mentoroinnin tärkeäksi (Paul 2015). Silti avun pyytäminen voidaan kokea hankalaksi, vaikka opettajan pystyvyyden tunne olisi heikentynyt. Opettajakollegoita ei haluta häiritä turhaan, vaan ajatellaan, että ongelmat pitäisi ratkaista itse (Paul 2015).

## 4.1 Substanssiosaaminen

Substanssiosaaminen mielletään usein opettajan asiantuntijatiedoksi opetettavasta aiheesta (esimerkiksi fysioterapiasta). Korkeakoulun opettajan koetaan edustavan hyvää tieteenalan osaamista (Kotila 2004). Opettajan osaamisen tutkimuksissa substanssiosaamisen käsite ymmärretään hyvin laajasti. Salmisen ja Koivulan (2016) mukaan se on ammatin tietojen ja taitojen hallintaa sekä yleistä työelämäosaamista. Salminen ym. (2009) puolestaan toteavat, että substanssiosaamiseen vaikuttavat opettajan teoretieto ja käytännön kokemus, mutta myös opettajan oma asenne opetettavaan aiheeseen. Ajantasainen tietoperusta, samoin kuin aito kiinnostus työhön parantavat opiskelijan oppimista ja ammatillista kehittymistä (Salminen ja Koivula 2016).

Substanssiosaamiseen voidaan katsoa myös kuuluvaksi teorian ja käytännön yhdistämisen taito (Scully 2011). Esimerkiksi aitojen työelämän ongelmatilanteiden hyödyntäminen edistää teorian soveltamista käytäntöön (Salminen ja Koivula 2016). Kettunen ym. (2013) jopa väittävät, että opiskelijat eivät voi saavuttaa kunnollista hoitotyön osaamista, jos tutkimus, koulutus ja käytäntö eivät ole kiinteässä yhteydessä ja jos opettajalla ei ole saatavilla uusinta tutkimus ja kehittämistyön tietoa. Tieteelliset taidot, kuten näyttöön perustuva opetus (Koivula ym. 2011) ja kriittinen tiedonarviointitaito (Beres 2006, Lejonqvist ym. 2011) ovat myös merkittävä osa substanssiosaamista. Lisäksi opettajien täydennyskouluttautumisella on yhteys opettajien itse kokemaan osaamiseen (Salminen ym. 2011).

Koivula ym. (2011) vertailivat tutkimuksessaan vähemmän ja pidemmän aikaa opettajana työskennelleiden opettajien tiedonhankintataitoja. He totesivat, että enemmän koulutetut ja pidempään työskennelleet opettajat hankkivat enemmän ja kriittisemmin tietoa, kuin vähemmän aikaa työskennelleet ja vähemmän koulutetut opettajat.

## 4.2 Pedagoginen osaaminen

Pedagogiseksi osaamiseksi voidaan nähdä tiedon, taitojen ja asenteiden välittäminen opiskelijoille sekä opetusilmapiirin luominen (Salminen ym. 2009). Samoin pedagogiseen osaamiseen sisältyvät opettajan kasvatukselliset ja ohjaukselliset taidot (Salminen & Koivula 2016). Kun nämä opettajan pedagogiset taidot ovat hyvät, se vaikuttaa monipuolisesti opiskelijan oppimiseen. Samoin kriittinen ajattelukyky paranee, päätöksenteko kehittyy ja opiskelijoista tulee itseohjautuvia oppijoita ja tiedonhakijoita (Salminen & Koivula 2016).

Vaikka pedagoginen osaaminen on olennainen osa opettajuutta, Salmisen ym. (2011) tutkimuksessa pedagoginen osaaminen arvioitiin heikoimmaksi opettajien osaamisen osa-alueeksi. Erityisesti opiskelijoiden päätöksenteon ohjaus koettiin haastavaksi. Huomattavaa toki on, että vaikka pedagoginen osaaminen koettiin heikoimmaksi osa-alueeksi, senkin koettiin silti olevan hyvällä tasolla. Koivula ym. (2011) totesivat tutkimuksessaan, että vähemmän aikaa opettajana työskennelleet ja vähemmän koulutetut opettajat käyttivät opetuksessaan enemmän perinteisiä opetusmenetelmiä. Enemmän koulutetut ja pidempään opettajana työskennelleet käyttivät opetusmenetelmiä puolestaan laajemmin. Paul (2015) puolestaan totesi, että aloittelevat opettajat olivat kokeneita opettajia enemmän alttiita opiskelijoiden mielipiteille ja palautteelle. Aloittelevat opettajat kiinnittivät paljon huomiota siihen, mitä opiskelijat heistä ajattelevat ja osaavatko he esimerkiksi vastata opiskelijoiden kysymyksiin. He myös arvottivat omaa osaamistaan sillä, miten opiskelijat suoriutuivat tehtävistään.

Ough Sellheim (2006) tarkasteli tutkimuksessaan fysioterapian opettajien käsityksiä, uskomuksia ja toimintatapoja opetustyössä. Tutkimuksessa todettiin, että suuri osa opettajista toimi opetustyössään hyvin opettajakeskeisesti. Osa tutkimuksen opettajista kuitenkin ymmärsi opiskelijakeskeisen opetustyylin hyödyt, mutta kokivat, ettei osaamista tai työkaluja opiskelijalähtöisempään työskentelytapaan ollut (Ough Sellheim 2006). Myös Frood-Mayn (2006) tutkimuksessa fysioterapian opettajat tiedostivat käyttävänsä paljon opiskelijoita vain vähän aktivoivia opetusmenetelmiä, vaikka ne olivat ristiriidassa heidän opetusnäkemystensä kanssa.

Opettajan työhön kuuluu jatkuva kehittäminen ja opettaja voi Salmisen ja Koivulan (2016) mielestä kehittää itseään parhaiten arvioimalla ja reflektoimalla omaa toimintaansa. Opettaja arvioi omaa toimintaansa opetustilanteiden lisäksi eri ympäristöissä, kuten työ- ja projektiryhmissä sekä muissa kehittämis- ja verkostotyössä. Pedagogiset taidot eivät olekaan irrallisia muusta opettajan osaamisesta, sillä Salminen ja Koivula (2016) toteavat, että opettajan tulee yhdistää hyvät opetus- taidot alan asiantuntijuuteen sekä yhteiskunnalliseen kontekstiin.

#### 4.3 Arviointitaidot

Lindblom-Ylänne & Nevgi (2003, 257) toteavat arvioinnilla olevan kaksi tärkeää tavoitetta: kehityksellinen ja arvioiva. Näistä kehityksellinen tavoite nähdään usein oppimisen edistämiseen tähtäävänä, ja arvioiva tavoite taas painottaa opiskelijoiden yhdenmukaista kohtelua. Useimmiten arvioiva tavoite hallitsee arviointikäytäntöjä, jolloin opiskelijat suuntautuvat helposti pintaoppimiseen syväoppimisen sijaan halutessaan vain hyvä arvosanoja. Opettajan olisi hyvä selvittää itselleen mitä hän haluaa opiskelijoiden oppivan ja miten oppiminen näkyy opiskelijoiden suoriutumisessa. Toisin sanoen oppimisen tavoitteiden, opetusmenetelmien ja arvioinnin tulee olla linjassa keskenään, jotta opiskelijat suuntautuisivat suorituksissaan syväoppimiseen (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 253).

Dekker ym. (2013) totesivat tutkimuksessaan, että opettajan antama (kirjallinen) palaute on opiskelijan oppimista ja itsereflektiota edistävää toimintaa. Hyvä palaute on kannustavaa ja opiskelijan osaamisen ja itsereflektiotason huomioon ottavaa. Palautteen puuttuminen ohjaa opiskelijaa ajattelemaan, että hän suoriutuu annetuista tehtävistä ja töistä hyvin, eikä välttämättä osaa itsenäisesti tarkastella omia kehitystarpeitaan (Dekker ym. 2013). Kehittävä palaute ja arviointi siis ohjaavat oppimista mutta myös auttavat opiskelijaa hahmottamaan heikkouksiaan ja vahvuuksiaan, parantaa ongelmanratkaisukykyä sekä lisää ymmärrystä opetettavasta aiheesta (Salminen ja Koivula 2016).

Iqbal ym. (2014) tutkivat hoitotyön opettajien näkemyksiä ja käytänteitä palautteen antoon liittyen. Kaikki opettajat ymmärsivät kirjallisen palautteen hyödyt opiskelijan kehittymistä tukevana menetelmänä, mutta palautekäytännöt olivat kirjavia ja ristiriidassa ymmärryksen kanssa. Opettajan palautteenantotapaan vaikuttivat opettajan kompetenssi ja sitoutuneisuus, opiskelijan vastaanottavuus sekä konteksti, jossa palautetta annettiin (Iqbal ym. 2014).

Palautteen antaminen sekä opiskelijan arviointi voikin olla opettajalle haastavaa. Paulin (2015) tutkimuksessa kävi ilmi, että arvioinnin vaikeus korostui sekä kokemattomilla että kokeneilla opettajilla. Erityisesti kokeneet opettajat kokivat opiskelijoiden arvioinnin haastavaksi. Yksi arviointia vaikeuttava tekijä oli opettaja-oppilassuhde. Opiskelijoita pidettiin usein ystävinä, ja opettajien mielestä ystäville oli vaikea antaa arvosanoja.

#### 4.4 Persoonallisuustekijät

Rosetti & Fox (2009) huomasivat tutkimuksessaan, että menestyvien opettajien persoonallisissa piirteissä on yhtäläisyyksiä. Tietoinen läsnäolo ja saavutettavuus, sekä opiskelijoiden kanssa yhdessä työskentely nähtiin yhtenä tärkeänä hyvän opettajan ominaisuutena. Myös opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen oli tärkeää (Rosetti & Fox 2009). Lisäksi opettajan helposti lähestyttävä persoonallisuus sekä luonnollinen ja helppo opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus luettiin hyvän opettajan ominaisuuksiin (Berg & Lindseth 2004).

Helposti lähestyttävä opettaja auttaa siis opiskelijaa oppimaan parhaiten. Saarikoski ym. (2009) totesivat tutkimuksessaan, että Suomessa sairaanhoitajien koulutuksessa vuorovaikutus, keskustelu ja reflektio ovat pääosassa. Opiskelijoille ei siis anneta suoria vastauksia, vaan opettajan tehtävä on auttaa opiskelijaa oppimaan itse. Salmisen ym. (2013) mielestä ideaalitalanne onkin sellainen, jossa ongelmat ratkaistaan yhdessä ja samalla sekä opettaja että opiskelijat oppivat.



Tutkimusten mukaan myös opetukseen ja opetettavaan substanssiin liittyvä into ja kiinnostus voidaan yhdistää hyviin opettajiin (Berg & Lindseth 2004; Rosetti & Fox 2009). Salminen ym. (2013) ovat samoilla linjoilla todetessaan, että opettajan innostava asenne, opiskelijoiden kanssa toimeen tuleminen, luottamus opiskelijoihin sekä helposti lähestyttävä opettaja ovat olennaista opetuksessa. Aiheesta innostunut ja kiinnostunut opettaja myös kehittää ammattitaitoaan ja osaamistaan, jolloin opetusmateriaalit ja menetöt ovat ajantasaisia ja opiskelijat huomioivia (Rosetti & Fox 2009). On kuitenkin hyvä huomata, että vaikka opettajan persoonalla on todettu olevan vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen, opiskelijat itse eivät välttämättä pidä opettajan persoonallisuutta tärkeänä opettajan osaamisalueena (Salminen & Koivula 2016). Sen sijaan opettajan persoonallisuudella on ollut suurempi merkitys yhteistyökumppaneiden, erityisesti harjoittelua ohjaavien työntekijöiden, kanssa toimiessa (Salminen ym. 2013).

#### 4.5 Opettaja-opiskelijasuhde

Terveystieteiden opettajat pitävät Saarikosken ym. (2009) mukaan opettaja-opiskelija suhdetta tärkeimpänä osaamiseen vaikuttavana tekijänä ja esimerkiksi substanssiosaamista vasta toiseksi tärkeimpänä osa-alueena. Joissakin aikaisemmissa tutkimuksissa sen sijaan pedagoginen osaaminen on noussut tärkeimmäksi osaamisalueeksi (Johnsen ym. 2002). Opettajien arvioidessa omaa osaamistaan suhteessa eri osaamisalueisiin Salmisen ym. (2011) tutkimuksessa opettaja-opiskelijasuhde nousi parhaiten hallussa olevaksi osa-alueeksi.

Tasa-arvoinen opettaja-opiskelijasuhde ilmenee vastavuoroisena, luottamuksena ja kunnioitukseksi sekä molemminpuolisena arvostuksena (Salminen ym. 2013). Tasavertainen suhde onkin tärkeää myös opettajien mielestä, sillä Peltokallio (2001) totesi väitöskirjassaan opettajien kokevan opiskelijoiden kanssa toimimisen palkitsevana ja vastavuoroisena. Myös muissa tutkimuksissa (Rosetti & Fox 2009) opettajat ovat kokeneet opiskelijoiden kanssa työskentelyn erittäin tärkeänä.

#### 4.6 Työelämäyhteistyöosaaminen sekä tutkimus- ja kehittämisosaaminen

Koulutuspoliittinen tietämys ja ymmärrys ovat Salminen ja Koivulan (2016) määrittelyn mukaan työyhteisöosaamista. Heidän mukaansa tähän kuuluvat niin koulutuksen hallinnon ja taloushallinnon osaaminen kuin hyvät verkosto- ja tiimitaidot. Myös erilaiset alueelliset sekä laajemmat toimintaympäristöt ovat osa työyhteisöosaamista. Myös termiä työelämäyhteistyöosaaminen on käytetty (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013) ja sitä käytetään myös tässä tehtävässä, koska tämä käsite kuvaa mielestämme paremmin opettajan laajaa osaamisaluetta. Kehittämisosaamisen voidaan puolestaan katsoa sisältävän työelämän sekä opettajan oman osaamisen kehittämistä (Salminen & Koivula 2016). Opettajan oma osaaminen on kuitenkin käsitelty jo yllä, joten seuraavassa keskitytään muihin kehittämisen osa-alueisiin.

*Työelämäyhteistyöosaaminen.* Ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan opetuksen tulee olla sellaista, että se palvelee työelämää ja alueellista kehitystä. Ammattikorkeakoululla ja siten myös opettajilla on opetuksen ja tutkimuksen vapaus, mutta ammattikorkeakoulujen tulee tehdä yhteistyötä erityisesti oman alueensa työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Samoin yhteistyö niin kotimaisten kuin ulkomaisten korkeakoulujen kanssa on lain määräämää.

Salmisen ym. (2012) mukaan yrittäjyysopetus on hyvä keino lisätä elinkeinoelämän ja terveystieteiden koulutuksen yhteistyötä. Heidän tutkimuksensa mukaan hoitotieteiden opettajien asenteet yrittäjyysopintoja kohtaan olivat erittäin myönteiset. Yrittäjyyden opettamista pidettiin tärkeänä ja erityisesti sen merkitys yhteiskunnallisena tekijänä korostui. Puolet opettajista teki monipuolista yhteistyötä alueen yrittäjien kanssa, mutta opettajat kokivat omat tietonsa yrittäjyydestä heikoiksi. Witchger Hansen (2015) puolestaan totesi tutkimuksensa perusteella, että toimintaterapian opettajat olivat hyvin motivoituneita tekemään myös kansainvälistä yhteistyötä. Luottamussuhteen syntyminen uusien kumppaneiden kanssa vei kuitenkin aikaa ja ehkä siksi yhteistyötä ei tehty niin paljon, kun olisi haluttu.

*Tutkimus- ja kehittämisosaaminen.* Salmisen ym. (2011) tekemässä tutkimuksessa mukana olleista

hoitotyön opettajista suurin osa on ollut mukana erilaisissa kehittämistehtävissä. He ovat osallistuneet erilaisiin kehittämistoimikuntiin sekä olleet mukana työryhmissä ja verkostoissa. Yli puolet oli myös ollut mukana kirjoittamassa julkaisuja. Yleisesti ottaen hoitotieteiden opettajat osallistuvat tutkimus- ja kehittämistehtäviin melko hyvin (Koivula ym. 2011).

#### 4.7 Monikulttuurisuusosaaminen

Suomessa maahanmuuttajien määrä lisääntyy vuosittain noin 17 000 uuden asukkaan verran. Ikäryhmistä eniten Suomeen saapuu työikäisiä, 25–44 -vuotiaita henkilöitä (Väestöliitto 2018). Monikulttuurisuus, jolla tarkoitetaan “...erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien elämistä samassa ajassa ja tilassa (Koskinen ym. 2009)”, näkyy myös ammattikorkeakouluissa, joissa opiskelijoiden määrä eri maista ja kulttuureista sekä erilaisilta kielialueilta lisääntyy. Myös vaihto-oppilaat tuovat monikulttuurisuutta ammattikorkeakouluihin (Metsänen 2009, 115).

Pitkäjärvi ym. (2013) huomasivat tutkimuksessaan, että ulkomaalaiset opiskelijat ovat pääsääntöisesti hyvin tyytyväisiä suomalaiseen opetukseen. Heidän odotuksensa opetuksesta ja sen sisällöstä olivat kuitenkin erilaisia, kuin suomalaisilla. Vaikka pääsääntöisesti monikulttuurisuus koettiin niin opettajien kuin opiskelijoiden mielestä positiiviseksi asiaksi, tuo se opettajille lisähaasteita. Pitkäjärvi ym. (2013) totesivat, että opiskelijat kokivat ryhmätilanteet (esim. ryhmätyö) haastaviksi, ja että opettajilta vaaditaankin monikulttuurisuuden huomioimista erityisesti opiskelijakeskeisissä opetusmenetelmissä. Kempin (2012) mukaan maahanmuuttajataustaiset korkeakouluopiskelijat hyötyvät myös hyvästä ja selkeästä ohjauksesta niin opintoihin hakeutuessa, kuin varsinaisena opiskelijana. Tämä on todettu korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa (Kempin 2012, 89 - 90).

Eräässä tutkimuksessa havaittiin, että ulkomaalaisille opiskelijoille pitää antaa hyvin selkeä ohjeistus ja yksityiskohtaista palautetta. Lisäksi ulkomaalaiset opiskelijat olisivat kaivanneet selkeämpiä kurssien arviointikriteerejä. Erityisesti uudet aloittelevat opettajat voivat kokea avuntarvetta

vieraskielisten ja toisista kulttuureista tulevien henkilöiden koevastausten arvioinnissa (Paul 2015).

Kemppi (2012, 89) nostaa artikkelissaan esiin muista kulttuureista tulleiden opiskelijoiden osaamisen tunnistamisen tärkeyden. Useimmiten aikuisena maahan muuttaneilla on jo muualla tehtyjä opintoja tai muuta osaamista, jonka tunnistaminen ja tunnustaminen nopeuttaa sekä ajantasaistaa Suomessa vastaavan tutkinnon tai tutkinnon osan suorittamista. Tämä motivoi ja nopeuttaa maahanmuuttajan siirtymistä työmarkkinoille, jolloin yhteiskunta säästää huomattavasti ja hyötyy arvokkaasta kulttuurillisesta ja kielellisestä osaamisesta, jota maahanmuuttajat tuovat työpanoksensa lisäksi mukanaan (Kemppi 2012, 96).

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuuden haaste koskettavat myös opiskelijoilla, sillä he ovat tekemisissä jo opiskeluaikana eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden, mutta myös työharjoittelun kautta monikulttuuristen asiakkaiden kanssa. Koskinen ym. (2009) toteavatkin, että opiskelijalta ei voi heti vaatia kulttuurien huomioimista työelämässä, vaan opiskelijat kasvavat monikulttuurisuuteen vähitellen.

#### 4.8 Teknologia osaaminen ja digitaalisuus/digiaika

Oppimisympäristöt ovat muuttuneet voimakkaasti myös terveysalalla (Salminen ym. 2016). Tekninen oppimisympäristö, joka käsittää opetuksessa käytettävän tieto- ja viestintäteknikan, on tullut mukaan perinteisten oppimisympäristöjen rinnalle erityisesti 2000-luvulla (Salminen ym. 2016). Vaikka tieto- ja viestintäteknikka voi tukea oppimista ja opetusta, se myös haastaa opettajaa uusien verkkotaitojen opetteluun ja harjoitteluun (Sormunen & Saaranen 2016). Uudenlaisten oppimisympäristöjen soveltaminen ja verkko-oppimisalustojen käyttö (kuten Moodle ja Optima) ovat opetuksessa arkipäivää ja kaikilla terveysalalle valmistuvilla opettajilla tulee Sormusen ja Saaranen (2016) mielestä olla hyvät valmiudet työskennellä verkossa.

Sormunen ja Saaranen (2016) käsittävät opettajan työssä tieto- ja viestintäteknikkaosaamiseksi videoneuvottelut ja virtuaalimaailman, erilaiset esitysgrafiikkaohjelmat ja -laitteet, sosiaalisen median sekä sähköiset oppimateriaalit (Sormunen & Saaranen 2016). Videoneuvotteluista käytetyimmät ovat heidän mukaansa Adobe Connect ja Skype ja virtuaalimaailmasta terveystieteissä Second Life -ohjelma. Esitysgrafiikkaohjelmilla tarkoitetaan esimerkiksi PowerPointia tai Preziä ja esimerkiksi dokumenttikamerat sekä kosketusnäyttötaulut lasketaan esitysgrafiikkalaitteiksi. Heidän mukaansa myös sosiaalinen media (esim. Facebookin, Twitter), suoratoistopalvelut (esim. YouTube) ja bloggausohjelmistot (esim. Wordpress, Blogger) voivat olla opetuksessa hyödyllisiä. Sähköisiksi oppimateriaaleiksi voidaan katsoa puolestaan kuuluvaksi e-oppikirjat, interaktiiviset tehtävät sekä erilaiset digitalisoidut opetuspelit (Sormunen & Saaranen 2016).

Sormunen ja Saaranen (2016) toteavat, että opettaja ei voi, mahdollisista ennakkoasenteista huolimatta, työssään sivuuttaa tieto- ja viestintäteknikkaa, vaan opettajan on jatkuvasti huolehdittava teknologiaosaamisestaan. Esimerkiksi opiskelijoiden luonteva sosiaalisen median käyttö vaatii myös opettajalta ajan tasalla olevia pedagogisia ja teknisiä taitoja, jotta opettaja osaa innovoida verkkosovelluksia opetuskäyttöön sekä ohjata opiskelijoita sovellusten käytössä. Samoin käyttääkseen sähköistä oppimateriaalia opettajan tulee omaksua uusia teknisiä taitoja sekä uusia käsitteitä ja hänellä tulee olla ymmärrystä toteuttaa oppimisprosessi normaalista poikkeavalla tavalla. Opettajan ei kuitenkaan tarvitse hallita kaikkia tietoteknisiä välineitä; oleellista on, että opettaja valitsee itselleen sopivat välineet. Samoin tärkeää Sormunen ja Saaranen (2016) mielestä on, että opettaja ymmärtää teknologian mahdollisuudet opettamisprosessissa ja oppimista rikastuttavana tekijänä sekä suhtautuu avoimin mielin uusiin mahdollisuuksiin.

Opetushallituksen raportin (Ruhalahti & Kentta 2017) mukaan ammatilliset opettajat kaipaavat osaamisen päivittämistä tai omien taitojen kehittämistä useissa digitaalisen osaamisen osa-alueissa. Eniten kehittämisen tarvetta opettajat kokivat olevan omissa digitaalisten opetus- ja ohjaussovellusten sekä sosiaalisen median käytössä opetuksessa. Lisäksi lisäosaamista kaivattiin mm. Videoiden teossa ja hyödyntämisessä sekä verkkomuotoisten ohjaussovellusten käytössä sekä verkkopedagogiikassa (Ruhalahti & Kentta 2017).

#### 4.9 Työssäjaksaminen ja stressinhallinta

Peltokallio (2001, 96–97) totesi väitöskirjassaan, että fysioterapian opettajat kokivat työtaakkansa kasvavan ja työtahdin kiristyvän ammattikorkeakoulussa jo vuosituhannen vaihteessa. Hökkä ym. (2011) toteavat artikkelissaan jatkuvien koulutusorganisaation muutosten haastavat opettajia jatkuvaan oman työn uudelleen arviointiin ja kehittämiseen. Kasvavat haasteet ja kaventuvat vaikutusmahdollisuudet vaikuttavat ammatilliseen identiteettiin, työhön sitoutumiseen sekä työhyvinvoinnin ylläpitoon (Hökkä ym. 2011, 141–142; Seinä 2009, 125). Jatkuvat uudistukset työssä voidaan nähdä potentiaalisena uhkana ammattiopettajan työhyvinvoinnille. Suuria haasteita jaksamisen kannalta ovat tilanteet, joissa opettajan on toimittava tehtävissä, jotka ovat ristiriidassa ammatillisten päämäärien kanssa. Lisäksi ammatillisen osaamisen, resurssien ja sosiaalisen tuen puute sekä vähäinen vaikutusmahdollisuus omaan työhön tekee tilanteesta hyvinvoinnin kannalta erittäin ongelmallisen (Vähäsantanen & Eteläpelto 2011). Vastuuta yksilön työhyvinvoinnista ei voida jättää pelkästään työntekijän harteille, vaan työhyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu myös johdolle ja työyhteisölle (Hökkä ym. 2011, 156; Työterveyslaitos 2018).

Kinnusen (2011, 161) mukaan nykypäivän työelämä on muuttunut yhä rajattommaksi. Rajattomuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että työtehtävät eivät ole enää rajattuja aikaan tai paikkaan. Tämä asettaa haasteita yksilöille, sillä työn ja vapaa-ajan rajaa on vaikeampi määrittää ja on usein kuitenkin yksilön, esimerkiksi opettajan, omalla vastuulla. Tällainen työn rajattomuuden kasvu on tavallista tietotyössä, joka yleistyy jatkuvasti. Töiden organisointi ja priorisointikyky sekä oman ydintehtävän hyvä hahmottaminen ovat tärkeitä taitoja nykyajan työelämässä (Kinnunen 2011, 161–162).

## 5 Menetelmät

Tämän kehittämistyön tarkoituksena oli tarkastella ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajien ammatillista osaamista samalla verraten työuraltaan nuorempien ja vanhempien opettajien osaamista keskenään. Saatua tietoa voidaan hyödyntää fysioterapian opettajien osaamisen kehittämisessä, ammatillisen identiteetin vahvistamisessa sekä koulutuksen suunnittelussa sekä perus- että täydennyskoulutustasoilla. Tutkimuskysymyksenämme oli: “Millaista osaamista ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajilla on?” ja lisäksi tarkastelimme vaihtuvatko nämä käsitykset osaamisesta, kun työura opettajana pitenee.

Kehittämistehtävän aineisto koostui valtakunnallisen Osaavat opettajat yhdessä! -hankkeen haastatteluista. Kyseessä on terveystieteiden opettajankoulutuksen sekä sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan opettajien täydennyskoulutuksen uudistamishanke. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, joissa keskusteltiin teemoista, jotka käsittelivät sosiaali- ja terveysalan opettajan ominaisuuksia, tehtäviä ja osaamista. Lisäksi haluttiin kartoittaa opettajien ajatuksia verkostoitumisesta, digitaalisesta teknologiasta sekä yhteistyöstä niin työyhteisöissä kuin kansainväliselläkin tasolla. Tähän kehittämistyöhön valitut haastattelut toteutettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajille kahdessa ryhmässä, toisessa olivat kauemmin opettaneet (myöhemmin “seniorit”) ja toisessa vähemmän aikaa opettaneet fysioterapian opettajat (“noviisit”). Haastatteluissa oli aina mukana kaksi haastattelijaa. Seniorien ryhmässä oli mukana kolme haastateltavaa ja noviisien ryhmässä kaksi. Noviisiopettajat olivat työskennelleet alle viisi vuotta opetustehtävissä, senioriopettajat yli viisi vuotta.

Tutkimuksen aineiston analyysissa käytettiin Tuomen & Sarajärven (2009, 103, 108–109) kuvailemaa aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa aineistoa pyritään järjestämään ja yhtenäistämään kadottamatta sen sisältämää olennaista tietoa. Näin aineistosta saadaan lisää informaatioarvoa muodostamalla selkeää ja yhtenäistä informaatiota, lisäksi tehdään tulkintaa ja johtopäätöksiä. Aineisto hajotetaan ensin osiin ja sen jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109).

Aineiston litteroi tutkimushankkeessa mukana oleva Jyväskylän yliopiston terveystieteiden maisteriopiskelija. Analyysin luotettavuuden lisäämiseksi toteutimme sisällönanalyysit parityöskentelynä. Aluksi analyysin tekijät työstivät aineistoa yksin. Tällöin litteroitu aineisto segmentointiin osiin ja sen jälkeen pelkistettiin ilmauksiin, jotka vastasivat tutkimuskysymystä. Analyysiyksiköksi valittiin lyhyt maksimissaan muutaman virkkeen mittainen ote tekstistä. Tämän jälkeen yksiköitä luokiteltiin etsien samankaltaisuuksia, jolloin saatiin muodostettua alaluokkia, jotka nimettiin niitä kuvaavilla käsitteillä. Näin aineistoa saatiin tiivistettyä ja selkeytettyä. Lopuksi luokkia edelleen yhdistelemällä päädyttiin tiiviimpiin yläluokkiin ja muutamaaan pääluokkaan, jotka kuvaavat tutkimuskohdetta ja antavat tulkinnan kautta käsitteellisen näkemyksen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Kaksi tutkijaa analysoi ensin molemmat haastattelut tahollaan, jonka jälkeen analyysit käytiin yhdessä läpi ja keskusteltiin poikkeavista tuloksista. Tämän jälkeen kukin tutkija teki tahollaan synteesin analyyseista. Lopullisia analyyseja verrattiin vielä toisiinsa toteutuksen yhdenmukaisuuden varmistamiseksi.

## **6 Tulokset**

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Molemmista haastatteluista saimme muodostettua kaksi pääluokkaa, nämä ovat “Tieto- ja taito-osaaminen” sekä “Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen”. Näiden alle sijoittui ala- ja yläluokkia, joissa erityisesti alaluokissa oli vaihtelua noviisien ja seniorien välillä. Tiivistetysti voidaan todeta, että molempien ryhmien näkemykset olivat samansuuntaisia, mutta ryhmät painottivat ajatuksissaan eri asioita. Noviisiopettajien sisällönanalyysi on esitetty taulukossa 1 ja senioriopettajien taulukossa 2. Taulukoista on jätetty pois alkuperäiset ja tiivistetyt lausumat luettavuuden helpottamiseksi.



## 6.1 Tieto- ja taito-osaaminen

Tieto- ja taito-osaamisen pääluokan alla on molemmissa ryhmissä kuusi yläluokkaa. Nämä ovat noviiseilla Pedagoginen osaaminen, Ammatti- eli substanssiosaaminen, Digiosaaminen, Osaamisen laajentaminen ja uudistaminen, Organisointi- ja suunnittelutaidot sekä Tiedon hankkimisen ja prosessoinnin taidot. Senioreilla yläluokat ovat Pedagoginen osaaminen, Ammatti- eli substanssiosaaminen, Digiosaaminen, Työssä jaksamisen taidot, Organisointi-, suunnittelu- ja työelämätaidot sekä Tiedon hankkimisen ja prosessoinnin taidot.

TAULUKKO 1. Noviisiopettajien haastattelun sisällönanalyysi

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Kliininen osaaminen	Ammatti- eli substanssiosaaminen	Tieto- ja taito-osaaminen
Substanssiosaaminen		
Monipuolinen käytännön osaaminen ja kokemus		
Yleinen pedagoginen osaaminen	Pedagoginen osaaminen	
Opiskelijan innostaminen		
Osaamisen välittäminen		
Kiinnostuksen herättäminen		
Vastuunotto- ja johtajuus		
Opiskelijan ohjaaminen		
Rajojen asettaminen		
Erilaisuuden huomioiminen oppimisessa		
Opettajan ominaisuudet ja persoonatekijät		
Erilaiset opetusmenetelmät ja oppimistyylit- ja -ympäristöt		
Tiedonhaku- ja tiedonhaku- taidot	Tiedon hankkimisen ja prosessoinnin taidot	
Tiedon käsittelyn taidot		
Digitaalisuus ja sen lisääntyminen opetuksessa	Digiosaaminen	
Teknologian käyttö opetuksessa		
Kehittämisen halu ja tarve	Osaamisen laajentaminen ja uudistaminen	
Uteliaisuus uutta kohtaan		
Itsensä kehittäminen ja uudistaminen		

Kokonaisuuden hahmottaminen ja hallitseminen	Organisointi- ja suunnittelutaidot	Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen
Omien rajojen tunnistaminen ja stressinhallinta		
Organisointikyky		
Työskentely monikulttuurisissa ympäristöissä ja niiden ymmärrys	Monikulttuurisuusosaaminen	
Kielellinen osaaminen	Sosiaaliset taidot	
Erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen		
Tunnetaidot ja tilannetaju		
Vastavuoroisuus opetuksessa ja muussa työelämässä		
Moniammatillisuus työssä		
Yhteistyö toiminnassa		
Vuorovaikutus ja kommunikaatiotaidot		
Verkostoituminen työssä		
Aktiivisuus ja itsensä markkinointi		

TAULUKKO 2. Senioriopettajien haastattelun sisällönanalyysi

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Yleinen pedagoginen osaaminen	Pedagoginen osaaminen	Tieto- ja taito-osaaminen
Eri opetusmenetelmien ja oppimistyylien tunteminen		
Uusien opetusmenetelmien hallinta ja käyttö		
Tulevaisuuden osaamistarpeiden tunnistaminen		
Muuttuva opettajuus, muuttuva opetus		
Monipuolinen kokemus kliinisestä työstä	Ammatti- eli substanssiosaaminen	
Digitaalisen opetuksen lisääntyminen	Digiosaaminen	
Digitaalisuuden mukanaan tuomat haasteet opetuksessa		
Digitalisoituva ja muuttuva kuntoutus		
Jaksamista tukevat työhön liittyvät ratkaisut	Työssäjaksamisen taidot	

Työssä jaksamiseen vaikuttavat tekijät		
Taloudsosaaminen	Organisointi-, suunnittelu- ja työelämätaidot	
Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-osaaminen		
Tiedonhakuosaaminen ja sen opettaminen	Tiedon hankkimisen ja prosessoinnin taidot	
Vuorovaikutustaidot	Sosiaaliset taidot	Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen
Ihmissuhde- ja tunnetaidot		
Yhteistyötaidot		
Verkosto-osaaminen		
Reflektiotaidot		
Opetus monikulttuurisessa ympäristössä	Monikulttuurisuusosaaminen	
Monikulttuuriset asiakasryhmät		
Vaihto-opiskelijoiden ja vaihtoon lähteneiden ohjaus		
Kielitaito		
Kansainvälinen yhteistyö		

*Pedagoginen osaaminen.* Molemmissa ryhmissä pedagoginen osaaminen tuli esiin monissa eri yhteyksissä. Noviisiopettajien vastauksissa nousivat esiin opiskelijoiden ohjaaminen ja innostaminen sekä kiinnostuksen herättäminen oppimiseen. He puhuivat myös oman osaamisen välittämisestä, vastuusta ja johtajuudesta. Senioriopettajat pohtivat myös tulevaisuuden osaamistarpeiden huomioimisesta opetuksesta, koulutuksen kehittämisestä ja opettajan roolin muuttumisesta kohti valmentajaa ja rinnallakulkijaa. Yhteisiä puheenaiheita molemmille ryhmille oli rajojen asettaminen ja jämäkkä asenne, erilaisuuden huomioiminen opetuksessa ja erilaisten ja uusien opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen käyttö.

*“Kyl niinkun opettajan hyvin tärkeä nähdä se olennainen se punainen lanka siitä opettavasta asiasta et jos niinku sä meet ja kaadat sen kaiken tiedon mitä on kertynyt vuosien varrella niin eihän siit tuu mitään vaan pitää asettaa hyvin selkeesti jäsentää sitä opetattavaa kokonaisuutta”*

*“Opiskelijan, erilaisen oppijan, koska ne on kaikki erilaisia osaamisen kehittyminen ja niinku sen sen ikäänkuin varmistaminen, oli ne keinot sitten pedagogisia tai sisällöllisiä.”*

*Ammatti- eli substanssiosaaminen.* Noviisiopettajat puhuivat selkeästi enemmän substanssiosaamisen merkityksestä fysioterapian opettajan työssä. He toivat esiin myös näkemyksen siitä, että pedagoginen pätevyys ei ole välttämättömyys, ellei sitten toimi päätoimisena tuntiopettajana. Tällaisessa tapauksessa vahva substanssiosaaminen voi korvata pedagogista osaamista. He kokivat opettajan työtä edeltävän tai sen kanssa samanaikaisen kliinisen työkokemuksen tuovan merkittävää etua opetustyöhön, kun voi antaa esimerkkejä suoraan työelämästä. Senioriopettajat puhuivat substanssiosaamisesta huomattavasti vähemmän ja kaksi kolmesta haastateltavasta olikin tehnyt jo pitkään ainoastaan opettajan työtä. He kuitenkin nostivat esiin näkemyksen siitä, että oikeastaan opetettava asia määrittelee sen, kuinka paljon substanssiosaamista opettajalta lopulta vaaditaan. Yksi haastateltavista oli tehnyt pidempään kliinistä työtä opettajan työn ohessa ja hän pohti myös opettajan ja fysioterapeutin roolien erilaisuutta.

*“Niin, no se osa-alue mitä sä oot opettamassa, josta sä olet asiantuntijana sen ryhmän edessä, niin sitä omaa osaamistasi välittää eteenpäin, joka mun mielestä tulee hyvin voimakkaasti sieltä kliinisestä osaamisesta myös.”*

*“Toki se on auttanut mua opetustyössä, et on pysynyt semmonen tatsi siinä sitten todelliseen asiakastyöhön.”*

*Digiosaaminen.* Teknologian lisääntyminen opetuksessa tuli esiin molempien ryhmien vastauksissa, molempien ryhmien mielestä se myös luo haasteen opetukselle, vaikka samalla se mahdollistaakin uusia tapoja osallistua opetukseen ja opettaa. Molemmat ryhmät nostivat esiin myös lisääntyvän teknologian käytön kuntoutuksessa. Sekä noviisi-, että senioriopettajat kokivat, että he tarvitsisivat lisää tukea ja koulutusta teknologian käytössä, mutta molemmat ryhmät totesivat ajan puutteen vaikeuttavan tätä. He kokivat digiosaamisensa tällä hetkellä riittämättömäksi.

*“Joskus tuntuu, että se vaikeuttaa, kun menee hermot sen kanssa, kun ei saa toimii niinku haluais, mutta onhan se niinku monipuolistaa just sitä perusopetusta ja tuo niinku niitä uusia toimintamalleja ja uudenlaista pedagogiikkaa.”*

*“Niinku V2 sanoi se ei ole pelkästään tulevaisuutta vaan se on tätä päivää ja jos aatellaan opettajan työtä ja sitten vaikka sitä opiskelijan ohjausta näitten digitaalisten välineitten avulla kyllä se on aika lailla aiheuttanut harmaita hiuksia.”*

*Osaamisen laajentaminen ja uudistaminen.* Noviisiopettajat puhuivat oman osaamisen uudistamisen ja ylläpidon tärkeydestä. He kokivat täydennyskoulutautumisen erittäin tärkeäksi ja näkivät myös verkostoissa mahdollisuuden oman osaamisen kehittämiseen. He puhuivat myös siitä, että paikalleen ei voi jäädä, vaan jatkuva itsensä kehittäminen on tarpeen. Senioriopettajat puhuivat myös tulevaisuuteen suuntautumisesta, mutta heidän näkökulmansa oli enemmän koulutuksen kehittämisesä.

*“Niin meinasin sanoa että ihan bring it on ihan melkein miksi mitä vaan koulutuksia niin aina se on niinku kotiinpäin.”*

*“Ja sit ehkä verkostot tuli mieleen, että näkyy sillain, että se on myös itselle, tavallaan niinku pystyy kehittään itseään verkostojen kautta, et sit tulee, vaikka verkostoista yhteydenottoja tavallaan sit saakin mahdollisuuksia johonkin uuteen.”*

*Organisointi- ja suunnittelutaidot.* Noviisiopettajat puhuivat kokonaisuuksien hallinnan ja organisointikyvyn tärkeydestä opettajan työssä. Samassa yhteydessä tuli esiin organisointitaidon merkitys työssä jaksamiselle. Senioriopettajat eivät puhuneet käytännön työn organisoinnista lainkaan, mutta he nostivat vastauksissaan esiin mm. talousosaamiseen ja hanketyöhön liittyviä käytännön taitoja.

*“Niin semmonen organisointitaito kautta joustavuus siinä, että silloin kun tehdään parityöskentelynä tai vaikka ihan isommassa porukassa, niin just se, että sä pystyt myös niinku peilaamaan sitä toisten työskentelyä...”*

*“Noita taitoja, mutta kyllä siellä omalla osaamisella pärjää kyllä aika pitkälle. Sit nää tekniset jutut projektisuunnitelmat ja tämmöset...”*

*Tiedon hankkimisen ja prosessoinnin taidot.* Sekä noviisi- että senioriopettajat puhuvat tiedonhankinnan sekä tiedon kriittisen arvioinnin taidoista. Senioriopettajista poiketen, noviisiopettajat puhuvat myös omien tiedon hankkimisen ja -arviointitaitojen tärkeydestä. Senioriopettajat sen sijaan puhuvat ongelmalähtöisen opetustavan käytöstä ja sen merkityksestä opiskelijoiden tiedonhaun ja -prosessoinnin kehittymisessä.

*“Niin kriittisesti joo, käsittelemään sitä tietoa, et meiltä tulee ehkä se osaaminen et, et mikä tieto on niinku tietoo, arkitietoo ja mikä on taas relevanttia tietoa.”*

*“Osaaminen myöskin siihen, että sä et anna niitä valmiita vastauksia, vaan sä yrität ohjata vaikkapa sinne tiedon lähteille ja prosessoimaan itse ja keskustelemaan asiasta.”*

*Työssä jaksamisen taidot.* Noviisiopettajat sivusivat stressinhallintaa ja työssä jaksamista vain ohimennen vastauksissaan. Senioriopettajilla aihe nousi esiin useampaan otteeseen ja useamman näkökulman kautta. Senioriopettajat puhuivat esimerkiksi kotona työskentelyn mahdollisuudesta jaksamisen tukena ja korostavat työn ja vapaa-ajan erottamisen tärkeyttä. He pohtivat myös opettajan työssä tavoitettavissa olemisen ja omien rajojen tunnistamisen tärkeyttä esimerkiksi ja opiskelijoiden hyvinvointia koskevissa asioissa.

*“Tuota kuitenkin pitää ja sitten olla vahvuutta semmosta, olla vastaamatta, kun ei oo työaika ja pitää huolehtia omasta työhyvinvoinnistaan ja jaksamisestaan ja ja tuota vetää rajat, jos on ite niinku väsynyt, niin et se opiskelija ei kuormita sua liikaa.”*

*“Kyl jotenkin nyt iän myötä kyllä mä oon oppinut entistä enemmän oppinut arvostamaan sitä vapaa-aikaa.”*

## 6.2 Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot

Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen pääluokkaan kuuluu molemmissa ryhmissä kaksi yläluokkaa, Sosiaaliset taidot ja Monikulttuurisuusosaaminen.

*Sosiaaliset taidot.* Noviisiopettajien haastatteluissa nousi esiin erilaisten ihmisten kanssa toimeentuleminen, vastavuoroisuus, yhteistyö ja moniammatillisuus. Lisäksi he korostivat vuorovaikutus-

ja kommunikaatiotaitojen merkitystä, tunnetaitoja ja tilannetajua. He puhuivat verkostoitumisesta ja sen lisäksi itsensä ja oman osaamisensa markkinoimisesta, mistä senioriopettajat eivät puhuneet. Senioriopettajilla sosiaalisissa taidoissa korostuivat vuorovaikutustaidot, ihmissuhde- ja tunnetaidot, yhteistyötaidot, verkosto-osaaminen ja reflektiotaidot. He korostivat tunnetaitojen tärkeyttä noviisiopettajia enemmän ja myös pitkät työkaveruussuhteet olivat merkityksellisiä heille.

*“Yhteistyötaidot on kyllä tällä hetkellä niitä tärkeimpiä... Pystyt niinku peilaamaan sitä toisten työskentelyä, et missä mä voin tulla vastaan ja missä toinen.”*

*“Kyl se semmosta jotain herkkyyttä, että aistii ja sitten myös osaa niinku kysyä, kyseenalaistaa, huomioida sen tiettyyn rajaan asti, sen opiskelijan niinku ihmisenä.”*

*Monikulttuurisuusosaaminen.* Noviisiopettajilla haastattelussa nousi esiin työskentely monikulttuurisissa ympäristöissä ja niiden ymmärrys sekä kielellinen osaaminen. Heillä kuitenkin vaikutti olevan vähemmän kokemusta monikulttuurisuudesta opetustyössä, koska senioriopettajilla näiden lisäksi tulivat esiin monikulttuuriset asiakasryhmät, vaihto-opiskelijoiden ja vaihtoon lähteneiden ohjaus sekä kansainvälinen yhteistyö.

*“Kyllähän sillain kulttuurit ja kansallisuudet ja tämmöset pitää ottaa huomioon, kun mietitään asiakaskuntaa minkä kanssa nää työskentelee, saattaa tulla erilaisia.”*

*“Entistä enemmän niinku on tää moninainen kulttuuri täällä myöskin täällä meidän opiskelijoissa ja opiskelijoiden tulevissa asiakkaissa.”*

### 6.3 Ryhmien erilaiset painotukset osaamisessa

Tehtyjen sisällönanalyysien perusteella arvioitiin painotusten muuttumista työuran pidentyessä, tässä käytimme apuna lausumien jakautumista eri yläluokkien alla. Lisäksi tarkastelimme mahdollisia yhteneväisyyksiä ryhmien kesken. On huomioitava, että varsinaista analyysia ei tehty, joten erot ja yhtäläisyydet ovat vain suuntaa antavia.

Noviiseilla painottuivat senioreita enemmän substanssiosaaminen sekä kokemus käytännön työelämästä, olennaisen tiedon löytäminen ja opettaminen, verkostoituminen sekä itsensä ja oman osaamisensa markkinointi. Senioreilla painottuivat noviiseja enemmän koulutuksen kehittäminen, ajan hermolla pysyminen sekä tulevaisuuteen suuntautuminen, kansainvälinen yhteistyö ja monikulttuurisuus sekä työelämässä jaksaminen.

Molemmilla ryhmillä painottuivat vahvasti digiosaamisen riittämättömyys ja lisääntyneen opetus-tekniikan mukanaan tuomat haasteet opetuksen järjestämisessä. Lisäksi molemmat ryhmät painottivat vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen merkitystä ja erilaisten oppijoiden huomioimisen tärkeyttä opetustyössä.

## **7 Pohdinta ja johtopäätökset**

### **7.1 Kehittämistyön tulokset suhteessa taustateoriaan**

Tämän kehittämistyön tarkoituksena oli selvittää ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajien näkemyksiä työssä tarvittavista osaamisalueista. Sisällönanalyysillä saatiin muodostettua kaksi pääluokkaa, Tieto- ja taito-osaaminen sekä Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen. Sekä noviiseilla senioriopettajat nostivat esille pedagogisen- ja substanssiosaamisen merkityksen, digiosaamisen riittämättömyyden, organisointi- ja suunnittelutaidot ja tiedonhaun taidot. Sosiaaliset taidot, verkostoituminen ja monikulttuurisuusosaaminen nousivat myös isoiksi teemoiksi. Noviisiopettajat puhuivat myös itsensä kehittämisestä ja senioriopettajat työssä jaksamisen taidoista. Vaikuttaisi siltä, että osaamisalueiden painotukset muuttuvat hieman työuran pidentyessä.



Opettajuudesta tehty aikaisempi tutkimustyö tukee löytämiämme pääluokkia. Kirjallisuuden perusteella opettajien osaamisesta on aikaisemminkin tunnistettu vastaavia luokkia: substanssiosaaminen, pedagogiset taidot, arviointitaidot, persoonallisuustekijät sekä opettaja-opiskelijasuhde (mm. Johnsen ym. 2002, Mogan & Knox 1987, Salminen ym. 2010, Salminen ym. 2013). Niin tutkimus- ja kehittämisosaamisen sekä työelämäyhteistyöosaamisen (Vanhanen-Nuutinen 2013) samoin kuin monikulttuurisuusosaamisen (Pitkjärvi ym. 2013, Paul 2015) on todettu olevan yhä tärkeämpiä taitoja opettajalle. Kirjallisuudessa puhutaan myös jonkin verran opettajien tieto- ja viestintätekniikan osaamisesta (Salminen ym. 2016, Sormunen & Saaranen 2016), joskin tämä painottuu vähemmän.

Tekninen oppimisympäristö on noussut terveystieteissäkin tärkeäksi vasta 2000-luvun tietoyhteiskunnan myötä (Salminen ym. 2016), joten se selittää kirjallisuuden rajallisuuden tieto- ja viestintätekniikan osalta. Teknologiaosaaminen ja digitaalisuus korostuivat enemmän senioriopettajilla kuin noviisiopettajilla. Tämä saattaa johtua myös siitä, että nuoremmat opettajat ovat kasvanneet digitaalisessa ajassa ja ovat tottuneempia teknologian käyttäjiä. Tämä heijastuu luonnollisesti suoraan myös teknologiaosaamiseen opetustyössä, jossa uusiakin menetelmiä on helpompi ottaa käyttöön, kun perusosaaminen on kunnossa.

Senioriopettajien vastauksissa korostuivat vahvasti pedagogisen osaamisen ja yliopistotutkinnon merkitys opettajan työssä. Tämä on ristiriidassa sen kanssa, että valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (1129/2014) ei enää edellytä ammattikorkeakoulun opettajilta pedagogista pätevyyttä. Ammattikorkeakoulut voivat kuitenkin johtosäännössään määritellä valtioneuvoston asetusta laajemmat kelpoisuusvaatimukset (Koivula 2016), ja tämä näyttäisikin olevan tarpeellista opettajien oman osaamisen näkökulmasta.

Noviiseihin verrattuna senioriopettajat puhuivat vähemmän kliinisen kokemuksen merkityksestä. Haastatelluista senioriopettajista kaksi oli ollut jo pidemmän aikaa poissa käytännön kliinisestä työstä, yksi heistä oli jatkanut kliinistä työtä opettajantyön ohella, mutta luopunut siitä sittemmin.

Hän puhui lyhyesti fysioterapeutin ja opettajan roolin erilaisuudesta ja siitä, miten hänelle oli hankalaa hahmottaa, kumpi hän oikeasti on. Uuden opettajaidentiteetin rakentaminen hoitotyön identiteetin päälle ei välttämättä olekaan ongelmatonta (Koivula 2016) ja voidaan jopa ajatella, että siirryttäessä hoitotyön työntekijästä opettajaksi ammatti-identiteetti pitää rakentaa kokonaan uudestaan tai vaihtaa toiseksi (Holopainen ym. 2007, Almiala 2008).

Erityisesti noviisiopettajilla ammatti-identiteetti voi olla kiinteästi sidoksissa omaan substanssi-osaamiseen ja sen lisääntymiseen (Janhonen & Sarja 2005), joka ilmeni myös tämän kehitystehtävän kohteena olleilla noviisiopettajilla. He korostivat kliinisen osaamisen lisäksi käytännön osaamista ja pedagogisia taitoja. Vaikka substanssiosaaminen vaikuttaakin siis olevan hyvin merkityksellistä ammattiopettajilla, ja opiskelijat arvostavat käytännön työkokemusta opetuksessa, olisiko opettajan ammatti-identiteetin lopullisen kehittymisen kannalta tärkeää keskittyä täysin opetustyöhön?

Senioriopettajat puhuivat paljon siitä, miten vapaa-ajan merkitys on korostunut enemmän, kun työura opettajana pitenee. Siltä kannalta katsottuna on varsin ymmärrettävää, ettei kliinisen työn tekemiselle oman opettajantyön ohessa ole aikaa tai energiaa. Ammattikorkeakouluopettajien työssä jaksaminen ja stressin hallinta ovat olleet pinnalla 2000-luvun alusta korkeakoulujen sekä työelämän jatkuvan muutoksen vuoksi (Peltokallio 2001, 96–97; Seinä 2009, 125). Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajien työssä jaksamis- ja stressinhallintataidot eivät vielä ole nousseet suureen osaan osaamisalueeksi, mutta näiden taitojen osaaminen korostunee jatkossa. Myös tässä tehtävässä haastateltavista etenkin seniorit korostivat omasta työssä jaksamisesta huolehtimisen sekä työn ja vapaa-ajan selkeän erottamisen toisistaan. Seniorit puhuivat myös rajojen asettamisesta esimerkiksi työhön liittyvien yhteydenottojen suhteen ja kyvystä kieltäytyä liikaa kuormittavista työtehtävistä. Vaikuttaisi siltä, että myös työnkuva ja lukuvuoden aikataulut vaikuttaisivat työssä jaksamiseen: hanketyötä enemmän tekevät opettajat pystyvät mahdollisesti suunnittelemaan aikataulujaan omavaltaisemmin ja tekemään etätöitä. Työssä jaksamisen ja palautumisen taidot vaikuttavat kuuluvan olennaisesti ammattikorkeakoulun opettajan repertuaariin. Jos ei itse pysty vaikuttamaan jaksamiseensa ja oman työnsä suunnitteluun, ylikuormituksen riski on todellinen (Kinnunen 2011, 161–162).

Noviisit mainitsivat senioreita useammin sosiaaliset taidot opettajan merkittävänä osaamisalueena. Näihin taitoihin laskettiin kuuluvaksi myös verkostoituminen ja erilaisten oppijoiden huomioiminen. Samoin organisointi- ja suunnittelutaidot sekä osaamisen laajentaminen ja kehittäminen korostuivat noviiseilla useammin. Senioreilla esiin noussut työtovereiden tuen merkitys kertoo siitä, että työyhteisöllä on suuri merkitys paitsi työhyvinvoinnille, mutta myös opettajan omalle kehittymiselle. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa ja teorioissa on todettu tiimiopettajuuden ja kokemusyhteisöjen olevan merkityksellisiä opettajien jaksamisessa sekä omassa oppimisessa (Wenger 1998, Janhonen & Sarja 2005).

Tehdyn analyysin perusteella vaikuttaisi siltä, että pidemmän aikaa fysioterapian opettajana toimineet katsovat opetustyötä ja siihen liittyviä osaamisalueita laajemmasta näkökulmasta kuin noviisiopettajat. Esimerkiksi kun noviisiopettajat pohtivat omaa kehittymistään, senioriopettajat pohtivat koulutuksen kehittämistä siten, että se palvelisi tulevaisuuden osaamistarpeita. Noviisiopettajien kapea-alaisempi näkemys ja keskittyminen itseensä opiskelijoiden sijasta on tunnistettu myös aikaisemmin tutkimuksissa (Holopainen ym. 2008). Noviisiopettajat puhuivat myös olennaisen tiedon opettamisesta, senioriopettajat taas mainitsivat opiskelijoiden oman tiedonhankinnan ja prosessoinnin näkökulman, joka voisi viitata ongelmalähtöisen oppimisen menetelmiin.

Aineistossa senioriopettajien ja noviisiopettajien näkemykset opettajan osaamistarpeista erosivat siis joiltain osin. Opettajan työnkuvan muuttuminen työuran pidentyessä saattaisi olla yksi syy erilaisiin näkemyksiin. Esimerkiksi lehtoreille, joiden työura on useimmiten pidempi kuin tuntiopettajilla, saattaa kuulua erilaisia vastuutehtäviä, joita nuoremmilla kollegoilla ei ole. Tästä esimerkkinä monikulttuurisuus ja kansainvälisyys, joiden yhteydessä senioriopettajat puhuivat enemmän esimerkiksi kansainvälisistä yhteistyökuvioista ja vaihto-opiskelijoista, kuin noviisiopettajat. Haastattelumenetelmän (puolistrukturoitu temahaastattelu) luonteeseen liittyen voi pohtia, olisivatko juuri nämä analyysistä nousseet osaamisalueet tulleet esille, ellei niitä olisi nimenomaan kysytty? Esimerkiksi senioriopettajilta ei kysytty täydennyskoulutustarpeesta suoraan, kun taas noviisiopettajilta sitä kysyttiin.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus

Luotettavuutta työssä pyrittiin parantamaan aineiston sisällönanalyysivaiheessa kahden erillisen analyysin avulla. Aineiston analysointi tapahtui kahden henkilön toimesta, jonka jälkeen tehdyt erilliset analyysit yhdistettiin tekemällä synteetit kummankin haastattelun aineistoista. Kaksi erilaista tulkintaa saivat tukea toisistaan ja tämä vahvisti tuloksia. Tutkijoiden esiyymmärryksen kirjoittaminen auki olisi vahvistanut luotettavuutta entisestään, kun omat oletukset ja ennakkoluulot olisi refleктоitu itse auki.

Tutkimuksen uskottavuutta paransi tutkimuskysymyksen muodostuminen aineistolähtöisesti. Haastatteluista saatiin tutkimuskysymyksen kannalta tärkeää informaatiota ja aineiston monipuolisuutta lisäsi työkokemuksen suhteen eritaustaiset haastateltavat. Uskottavuuden lisäämiseksi merkityksyksiöitä pyrittiin poimimaan mahdollisimman laajasti, ettei mitään tärkeää informaatiota jäisi analyysin ulkopuolelle. Sisällönanalyysin uskottavuuden kannalta tärkeää on tutkijoiden keskinäinen pyrkimys yhteisymmärrykseen (Graneheim & Lundman 2003). Erikseen tehdyt poiminnat aineistosta käytiin yhdessä läpi ja perustellen päädyttiin yhteisiin luokkiin ja teemoihin. Avoin keskustelu tutkijoiden välillä paransi myös tarkastelun kestävyyttä eli varmuutta. Toisaalta sisällönanalyysi tehtiin vain kerran eikä ole varmuutta olisiko luokittelun tulos ollut toisella kerralla samanlainen.

Graneheimin ja Lundmanin (2003) mukaan tutkimuksen siirrettävyydellä ja sovellettavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimustulokset ovat yleistettävissä toiseen vastaavaan ryhmään. Tätä vahvistaa tutkittavien tarkka kuvaus ja tutkimuksen raportoinnin avoimuus (Graneheim & Lundman 2003). Tässä tutkimuksessa tutkittavat ja haastattelujen toteutustapa on kuvattu ja tutkimuksen eteneminen kerrottu askel askeleelta. Tutkittavien heterogeenisyys parantaa tulosten siirrettävyyttä kuten myös tulosten vastaavuus muiden tutkimusten kanssa. Tulokset on kuvattu tarkasti käyttäen paljon autenttisia sitaatteja. Heikkoutena voidaan nähdä pieni aineisto, joka sisälsi vain yhden ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajia.

### 7.3 Johtopäätökset

Informaatioyhteiskunnan nopea kehitys, työelämän lisääntyneet vaatimukset ja koulutusrakenteen muutokset tuovat haasteensa myös opettajan työhön. Ammattikorkeakouluopettajien tukeminen työelämässä sekä myös heidän omassa osaamisessaan on entistä tärkeämpää. Jatkuvalla tutkimuksella voidaan seurata työelämän muutosta sekä opettajien kokemuksia osaamistarpeistaan. Työnsä merkitykselliseksi kokevat opettajat, jotka saavat tukea työhönsä, ovat sitoutuneita ja jaksavat työelämässä paremmin (Holopainen ym. 2008).

Tässä tehtävässä arvioitiin ainoastaan yhden ammattikorkeakoulun opettajien käsityksiä siitä, mitä osaamista opettajilta vaaditaan. Mielenkiintoinen tutkimuskysymys olisi myös se, mitä objektiivisesti mitattua osaamista opettajilla on. Toisaalta Holopainen ym. (2008) ovat todenneet, että opettajuus on lopulta subjektiivinen kokemus, johon vaikuttavat monet tekijät. He myös kyseenalaistavat opettajilta vaadittavien taitojen tiukan luokittelun. Esimerkiksi jokin tietty taito ei ole välttämättä lainkaan merkityksellistä kaikille opettajille, samoin taidot ilmenevät eri työtehtävissä eri tavoin (Holopainen ym. 2008). Kehitystehtävämme tukee aikaisempaa kirjallisuutta terveystieteiden opettajien osaamisesta. Vaikka näissä haastatteluissa ilmeni painotuseroja noviisien ja senioreiden välillä, jokaisen oma henkilökohtainen kokemus omasta osaamisesta on yhtä tärkeä esimerkiksi työssä jaksamisen kannalta.

Aikaisemmat tutkimukset opettajien osaamisesta ovat käsitelleet hoitotieteen opettajia tai yleisesti ammattikorkeakoulujen opettajia, mutta ne kuitenkin olivat hyvin samansuuntaisia tämän kehitystehtävän kanssa. Tämä kehitystehtävän aineisto oli pieni, joten tulosten yleistettävyyden kannalta tuloksiin tulee suhtautua varauksella. Näyttäisi kuitenkin siltä, että fysioterapian opettajien ja hoitotieteiden opettajien tärkeiksi kokemat osaamisalueet ovat hyvin yhteneväiset. Erityisenä haasteena sekä seniori- että noviisiopettajat kokivat digitaalisuuden opetuksessa. Tulevaisuuden terveystieteiden opettajankoulutuksessa voisi miettiä keinoja digitaalisten menetelmien käytön tueksi

opetustyössä. Toisaalta analyysien perusteella vaikuttaa siltä, että opettajan perustyössä ei ole riittävästi aikaresursseja ja kouluttautumismahdollisuuksia digitaalisen osaamisen kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi. Jatkossa on tärkeä selvittää laajemmin fysioterapiaopettajien käsityksiä osaamisesta ja tähän tarpeeseen Osaavat opettajat yhdessä! -hanke tulee tulevaisuudessa vastaamaan.

## LÄHTEET

Aaltonen, K. 2012. Pedagogisesti ajatteleva asiantuntija. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita Prima Oy, 13–25.

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 128. Joensuun yliopisto.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE. 2017. AMK-koulutus. Viitattu 31.3.2018. <http://www.arene.fi/fi/ammattikorkeakoulut/koulutus-ja-tutkinnot/amk-koulutus>

Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>

Beres, J., 2006. Staff development to university faculty: reflections of a nurse educator. Nursing Forum 41, 141–145.

Dekker, H., Schönrock-Adema, J., Snoek, J.W., Molen, T.V. & Cohen-Schotanus, J. 2013. Which characteristics of written feedback are perceived as stimulating students' reflective competence: An exploratory study. BMC Medical Education 8 (13), 94.

Frood-May, L. 2006. A faculty's experience in changing instructional methods in a professional physical therapist education program. Physical Therapy 86 (2), 223–235.

Graneheim, U. & Lundman, B. 2003. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105–112.

Holopainen, A., Tossavainen, K. & Kärnä-Lin, E. 2008. Substantive theory on commitment to nurse teacherhood. *Nurse Education Today* 28 (4), 485–493.

Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2011. Toimijuuden tilat ja tunnot - opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYPro, 141–159.

Iqbal, S., Gul, R., Lakhani, A. & Rizvi, N. F. 2014. Teachers' accounts of their perceptions and practices of providing written feedback to nursing students on their assignments. *International Journal of Higher Education* 3, 70–80.

Jackson, C., Bell, L., Zabalegui, A., Palese, A., Sigurðardóttir, A.K. & Owen, S. 2009. A review of nurse educator career pathways: a European perspective. *Journal of Research in Nursing* 14, 111–122.

Janhonen, S. & Sarja, A. 2005. Emerging identity of Finnish nurse teachers: student teacher's narratives in a group exam. *Nurse Education Today* 25 (7), 550–555.

Johnsen, K.O., Aasgaard, H.S., Wahl, A.K. & Salminen, L. 2002. Nurse educator competence: a study of Norwegian nurse educators' opinions of the importance and application of different nurse educator competence domains. *Journal of Nursing Education* 41 (7), 295–301.

Jyväskylän yliopisto. 2017. Terveystieteiden opettajankoulutuksen maisteriohjelma. Viitattu 7.4.2018. <https://www.jyu.fi/ops/fi/sport/terveystieteiden-opettajankoulutuksen-maisteriohjelma>

Kemppi, M-L. 2012 Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita Prima Oy, 89–97.

Kettunen, E., Lukkarinen, H., Kääriäinen, M. & Salminen, L. 2013. Hoitotyön opettajan kliininen osaaminen hoitotyön opiskelijoiden arvioimana. *Hoitotiede* 25 (1), 24–35

Kinnunen, U. 2011. Mikä edistää työkuormituksesta palautumista? Teoksessa K. Collin, S. Palo-niemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYPro, 161–174.

Koivula, M., Tarkka, M.-T., Simonen, M., Katajisto, J. & Salminen, L. 2011. Research utilization among nursing teachers in Finland: a national survey. *Nurse Education Today* 31 (1), 24–30.

Koivula, M. 2016. Opettajien koulutus terveysalalle. Teoksessa T. Saaranen, M. Koivula, H. Ruot-salainen, C. Wärnä-Furu & L. Salminen (toim.). 2016. *Terveysalan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma, 289–299.

Koskinen, L., Campbell, B., Aarts, C., Chassé, F., Hemingway, A., Juhansoo, T., Mitchell, M.P. Marquis, F.L., Critchley, K.A. & Nordström, P.M. 2009. Enhancing cultural competence: Trans-Atlantic experiences of European and Canadian nursing students. *International Journal of Nursing Practice* 15 (6), 502–509.

Kotila H. 2004. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita, 11–23.



Lejonqvist, G.B., Eriksson, K. & Meretoja, R. 2011. Evidence of clinical competence. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 26 (2), 340–348.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisen arviointi - laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Porvoo: WSOY, 235–267.

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 1/2009, 115–124

Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 109.

Narikka, J. & Nurmi, E. 2013. *Uudet yliopistot ja uudistuvat ammattikorkeakoulut*. Helsinki: Tietosanoma.

Ough Sellheim, D. 2006. Influence of physical therapist faculty beliefs and conceptions of teaching and learning on instructional methodologies. *Journal of Physical Therapy Education* 20 (2), 48–60.

Paul, P.A. 2015. Transition from novice adjunct to experienced associate degree nurse educator: A comparative qualitative approach. *Teaching and Learning in Nursing* 10, 3–11.

Peltokallio, L. 2001. Nyt olisi pysähtymisen paikka: fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveystieteiden ammatillisessa koulutuksessa. *Studies in Sports, Physical Education and Health* 74.

Pitkämäki, M., Eriksson, E. & Pitkälä, K. 2013. Culturally diverse health care students' experiences with teaching strategies in Finland: a national survey. *Nurse Education Today* 33 (6), 590–595.

Rich, K. & Nugent, K.E. 2010. A United States perspective on the challenges in nursing education. *Nurse Education Today* 30, 228–232.

Ruhalampi, S. & Kenttä, V. 2017. Ammatillisen koulutuksen digitalisaatio ja työelämäyhteistyö: "Opeilta ja ohjaajilta löytyy intoa uusille poluille". Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017, 18.

Rosetti, T. & Fox, P. 2009. Factors Related to Successful Teaching by Outstanding Professors: An Interpretive Study. *Journal Of Nursing Education* 44 (1), 11–16.

Saaranen, T., Koivula, M., Ruotsalainen, H., Wärnå-Furu, C. & Salminen, L. (toim.). 2016. Terveystieteiden opettajan käsikirja. Helsinki: Tietosanoma.

Saarikoski, M., Warne, T., Kaila, P. & Leino-Kilpi, H. 2009. The role of the nurse teacher in clinical practice: an empirical study of Finnish student nurse experiences. *Nurse Education Today* 29, 595–600.

Salminen, L., Saaranen, T. & Sormunen, M. 2016 Oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät opettajan työssä. Teoksessa Saaranen, T., Koivula, M., Ruotsalainen, H., Wärnå-Furu, C. & Salminen, L. (toim.) 2016. Terveystieteiden opettajan käsikirja. Helsinki: Tietosanoma.

Salminen, L., Melender, H.L. & Leino-Kilpi, H. 2009. The competence of student nurse teachers. *International Journal of Nursing Education Scholarship* 6 (1), Article 35. <http://dx.doi.org/10.2202/1548-923X.1803>

Salminen, L., Stolt, M., Saarikoski, M., Suikkala, A., Vaartio, H. & Leino-Kilpi, H. 2010. Future challenges for nursing education — European perspective. *Nurse Education Today* 30 (3), 233–238.

Salminen, L., Karjalainen, T., Väisänen, S., Leino-Kilpi, H. & Hupli, M. 2011. Hoitotyön opettajien arviointi omasta osaamisestaan. *Hoitotiede* 23 (1), 72–80.

Salminen, L., Stolt, M., Koskinen, S., Katajisto, J. & Leino-Kilpi, H. 2013. The competence and the cooperation of nurse educators. *Nurse Education Today* 33, 1376–1381.

Scully, N.J. 2011. The theory–practice gap and skill acquisition: an issue for nursing education. *Collegian* 18 (2), 93–98.

Seinä, S. 2009. Stressistä työhyvinvointiin. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009, 125–150.

Sormunen, M. & Saaranen, T. 2016 *Tieto ja viestintäteknikka opetuksessa*. Teoksessa Saaranen, T., Koivula, M., Ruotsalainen, H., Wärnä-Furu, C. & Salminen, L. (toim.) 2016. *Terveysalan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannus Tammi.

Työterveyslaitos 2018. Työhyvinvointi. Viitattu 14.4.2018. <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014.

Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. & Farin, V. 2013. Kiviä ja keitaita - Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. Haaga-Helia tutkimuksia 1/2013.

Väestöliitto. 2018. Maahanmuuttajat ikäryhmittäin. Viitattu 6.4.2018. [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajat-ikaryhmittain/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajat-ikaryhmittain/)

Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2011. Vocational teachers' pathways through a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*. 43 (3), 291–312.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Witchger Hansen, A.M. 2015. Crossing Borders: A Qualitative Study of How Occupational Therapy Educators and Scholars Develop and Sustain Global Partnerships. *Occupational Therapy* 22, 152–162.

## LIITTEET

### Liite 1. Fysioterapian opettajan osaamisen rakentuminen noviisiopettajien mukaan

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Yleinen pedagoginen osaaminen	Pedagoginen osaaminen	Tieto- ja taito-osaaminen
Opiskelijan innostaminen		
Osaamisen välittäminen		
Kiinnostuksen herättäminen		
Vastuunotto- ja johtajuus		
Opiskelijan ohjaaminen		
Rajojen asettaminen		
Erilaisuuden huomioiminen op- pimisessa		
Opettajan ominaisuudet ja per- soonatekijät		
Erilaiset opetusmenetelmät ja op- pimistyylit- ja - ympäristöt		
Kliininen osaaminen		
Substanssiosaaminen		
Monipuolinen käytännön osaa- minen ja kokemus		
Digitaalisuus ja sen lisääntymi- nen opetuksessa	Teknologinen osaaminen	
Teknologian käyttö opetuksessa		
Kehittämisen halu ja tarve	Osaamisen laajentaminen ja uudistaminen	
Uteliaisuus uutta kohtaan		
Itsensä kehittäminen ja uudista- minen		
Kokonaisuuden hahmottaminen ja hallitseminen	Organisointi- ja suunnittelutai- dot	
Omien rajojen tunnistaminen ja stressinhallinta		
Organisointikyky		
Tiedonhaku- ja tiedonhaku- taidot	Tiedon hankkimisen ja proses- soinnin taidot	
Tiedon käsittelyn taidot		
Erilaisten ihmisten kanssa toi- meen tuleminen	Sosiaaliset taidot	Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen
Tunnetaidot ja tilannetaju		
Vastavuoroisuus opetuksessa ja muussa työelämässä		
Moniammatillisuus työssä		

Yhteistyö toiminnassa		
Vuorovaikutus ja kommunikaatiotaidot		
Verkostoituminen työssä		
Aktiivisuus ja itsensä markkinointi		
Työskentely monikulttuurisissa ympäristöissä ja niiden ymmärrys	Monikulttuurisuustaidot	
Kielellinen osaaminen		

Liite 2. Fysioterapian opettajan osaamisen rakentuminen senioriopettajien mukaan

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Yleinen pedagoginen osaaminen	Pedagoginen osaaminen	Tieto- ja taito-osaaminen
Eri opetusmenetelmien ja oppimistyylien tunteminen		
Uusien opetusmenetelmien hallinta ja käyttö		
Tulevaisuuden osaamistarpeiden tunnistaminen		
Koulutuksen kehittäminen		
Muuttuva opettajuus, muuttuva opetus		
Monipuolinen kokemus kliinisestä työstä	Ammatti- eli substanssi-osaaminen	
Digitaalisen opetuksen lisääntyminen	Teknologiaosaaminen	
Digitaalisuuden mukanaan tuomat haasteet opetuksessa		
Digitalisoituvaa ja muuttuvaa koulutusta		
Jaksamista tukevat työhön liittyvät ratkaisut	Työssä jaksamisen taidot	
Työssä jaksamiseen vaikuttavat tekijät		
Taloulosaaminen	Organisointi-, suunnittelu- ja työelämätaidot	
TKI-osaaminen		
Tiedonhakuosaaminen	Tiedon hankkimisen ja prosessoinnin taidot	
Tiedonhaun opettaminen		

Vuorovaikutustaidot	Sosiaaliset taidot	Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot
Ihmissuhde- ja tunnetaidot		
Yhteistyötaidot		
Verkosto-osaaminen		
Reflektiotaidot	Monikulttuurisuusosaaminen	
Opetus monikulttuurisessa ympäristössä		
Monikulttuuriset asiakasryhmät		
Vaihto-opiskelijoiden ja vaihtoon lähteneiden ohjaus		
Kielitaito		
Kansainvälinen yhteistyö		

## II.2. ARVIOINTI KÄYTÄNNÖT YLIOPISTOISSA

*Essi Ahokas ja Antti Löppönen*

### **Johdanto**

Nyky-yhteiskunnassa arviointi on yleistynyt niin työelämässä kuin opintopolullakin, jossa oppilaita ja opiskelijoita arvioidaan jatkuvasti (Atjonen 2007, 9–10). Arviointi on merkittävässä osassa oppimisprosessia ja tutkimusten perusteella arvioinnin nähdään ohjaavan opiskelua ja oppimista enemmän kuin mikään muu tekijä oppimistilanteessa (Hodgson & Pang 2012; Struyven ym. 2005). Atjosen (2007, 20–22) mukaan arvioinnin tehtävänä on muun muassa helpottaa oppimista, avata silmiä uudelle ja edesauttaa virheellisten käsitysten luopumisesta. Tavallisesti arviointia määritetään viiden kysymyksen avulla. Näitä kysymyksiä ovat: mitä arvioidaan, miksi ja miten arviointi tehdään, kuka arvioinnin suorittaa ja milloin. Arviointia voidaan esimerkiksi tehdä kurssin päättyessä tai jatkuvasti kurssin aikana. Lisäksi arviointi voi olla esimerkiksi itsearviointia tai vertaisarviointia, jolloin opiskelukaveri suorittaa arvioinnin (Atjonen 2007, 20–22).

Arvioinnin osana myös arviointiin kuuluva palautteenanto nähdään merkityksellisenä. Opiskelijoiden oppimisen kannalta pidetään tärkeänä sanallista ja opastavaa palautetta, joka kiinnittää opiskelijan huomiota opiskeltavan asian olennaisiin ongelmiin ja kysymyksiin sekä antaa kehitysehdotuksia ja selkeyttää omien tietojen puutteita (Lindblom-Ylänne ym. 2009; Winning ym. 2005).

Tämä työ on osa terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia opintoja. Työn tarkoituksena on selvittää erilaisia käytössä olevia arviointimenetelmiä sekä arviointiin liittyviä palautteenanto-



menetelmiä sekä näiden hyötyä opetuksen kehittämisessä. Lisäksi työssä on tarkoitus avata opiskelijoiden kokemuksia kyseistä arviointi- ja palautteenantomenetelmistä. Teoriapohja haettiin harjannanvaraisesti eikä työssä tehty systemaattista kirjallisuushakua. Tämän työn pohjalta tullaan kevään 2018 aikana kartoittamaan myös liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kokemuksia ja kehitysehdotuksia arviointi- sekä palautteenantomenetelmistä.

## **2 Mitä arviointi on?**

Atjosen (2007, 19-20) mukaan yksinkertaisesti määriteltynä arvioinnilla tarkoitetaan kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä. Tavallisesti määrittäminen tapahtuu vertaamalla esimerkiksi prosesseja tai tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. Tällöin arvioinnin tuloksena voi olla myös puutteiden tai kielteisten seikkojen osoittaminen. Arvioinnissa annetaan siis arvo tarkastelun kohteena olevalle asialle (Atjonen 2007, 19-20).

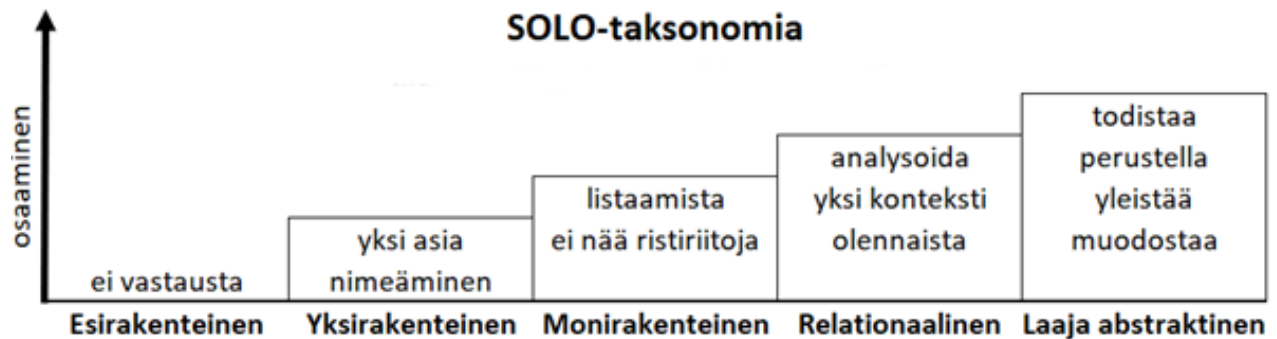
Arviointia voidaan jaotella diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Näillä termeillä kuvataan arvioinnin tavoitteita (Brown ym. 1997, 11–12; Crisp 2012.) Diagnostisella arvioinnilla pyritään arvioimaan osaamisen taso ennen koulutusta, eli sitä voidaan toteuttaa esimerkiksi ennakkotehtävillä (Brown ym. 1997, 12). Formatiivisen arvioinnin keskeinen periaate on, että opiskelija saa oppimisestaan palautetta, jonka avulla hänellä on mahdollisuus kehittää omaa oppimistaan. Formatiivinen arviointi on siis jatkuvaa kurssin aikana tapahtuva arviointia, jota voidaan toteuttaa esimerkiksi välitehtävien avulla (Brown ym. 1997, 12; Crisp 2012). Sen tavoitteena on auttaa opiskelijaa kasvamaan ja kehittymään oppijana ja ihmisenä (Lindblom-Ylänne ym. 2009). Summatiivisella arvioinnilla viitataan arviointiin, jonka tarkoituksena on arvioida, miten hyvin opiskelijat ovat oppineet sitä, mitä oli tarkoitus oppia eli tällä tarkoitetaan loppuarviointia (Brown ym. 1997, 11–12). Atjosen (2007, 35) mukaan summatiivinen arviointi voi aiheuttaa voimakasta ja suoriutumista heikentävää stressiä sekä voi lopulta vain vahvistaa itseä koskevia ennakkoluuloja “huonona oppijana”. Crisp (2012) lisää näihin termeihin mallissaan myös termin integroiva, jota voisi käyttää spesifisesti kuvaamaan niitä arviointitapahtumia, joiden ensisijainen

tavoite on vaikuttaa opiskelijoihin tulevaisuuden oppijina. Tämä siksi, että elinikäinen oppiminen nähdään yhtenä arvioinnin tehtävänä.

Elinikäisen oppimisen lisäksi arvioinnin tehtävänä nähdään olevan osaamisen diagnosointi, kontrollointi ja valikointi sekä oppimisen edistäminen (Boud 2000; Crisp 2012). Opiskelijoille tehdyssä kyselytutkimuksessa selvisi, että arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä nähtiin opiskelijoiden opettajalta saama palaute heidän osaamisestaan ja oppimisestaan. Lisäksi opiskelijat kokivat arvioinnin merkittäväksi tehtäväksi oppimiseen motivoinnin sekä opettajien saaman palautteen opiskelijoiden tasosta ja näin omasta opetustyöskentelystään. Opiskelijat eivät kuitenkaan pitäneet elinikäisen oppimisen edistämistä niin tärkeänä arvioinnin tehtävänä (Winning ym. 2005).

Arviointi tulisi liittää aidosti osaksi oppimista, eikä sitä saisi tarkastella muusta pedagogisesta toiminnasta irrallisena (Atjonen 2007, 20), sillä arvioinnin merkitys oppimisprosessissa on merkittävä (Virtanen ym. 2015). Tutkimukset ovat osoittaneet, että arviointi ohjaa opiskelua ja oppimista enemmän kuin mikään muu tekijä oppimistilanteessa (Hodgson & Pang 2012; Struyven ym. 2005). Lisäksi arvioinnin tulisi olla linjassa opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden kanssa ja opiskelijoiden pitää olla tietoisia näistä arviointikriteereistä. Tällöin puhutaan arvioinnin läpinäkyvyyden arvosta. Arviointiin kuuluu myös muita arvoja, kuten oikeudenmukaisuus, validius ja reliabiliteetti sekä oppimaan motivoiminen (Atjonen 2007, 20, 34–35).

Australian ja Irlannin hammaslääketieteen opiskelijoiden arviointikokemuksista tehty tutkimus nosti esiin opiskelijoiden ristiriitaiset kokemukset arviointisuorituksen arvioinnista verrattuna opettajan antamaan arviointiin. Vaikka arviointiin kuuluvat vaatimukset olivat olleet opiskelijoiden tiedossa, tulisi opettajan yhdessä opiskelijoiden kanssa pyrkiä tekemään näitä arviointikriteereitä opiskelijoille mahdollisimman selviksi, jotta arvioinnin läpinäkyvyyttä ja opiskelijoiden kokemuksia arvioinnista voitaisiin parantaa (Winning ym. 2005).



KUVA 1. SOLO-taksonomia (Biggs 2018; Lindblom-Ylänne 2009)

Arvioinnin toteutuksessa voidaan hyödyntää teorioita, kuten SOLO-taksonomiaa tai motivaatio-teoriaa. SOLO-taksonomia (Structure of Observed Learning Outcome; KUVA 1) tarkoittaa havaitun oppimistuloksen rakennetta. SOLO-taksonomia rakentuu viiteen tasoon. Ensimmäisenä tasona on esirakenteinen (prestructural) jossa opiskelija vain toistaa oppimansa. Vastauksessa ei ole selkeää käsitteellistä hahmotusta ja esiintyvät asiat ovat irrallisia. Yksirakenteisessa (unistructural) tasossa vastauksessa on kuvattu ilmiö mutta ilmiöiden väliset arvioinnit ja yhteydet puuttuvat. Kolmas taso on monirakenteinen (multistructural) jossa yhdistyy jo asioita toisiinsa. Vastaus rakentuu loogisesti ja mielekkäästi, mutta eri ilmiöitä ei verrata toisiinsa. Neljäntenä tasona on relationaalinen taso (relational) jossa taas vertailua ja rinnastuksia on paljon. Lisäksi opiskelija on vastauksessaan selkeästi ymmärtänyt laajempia käsitteitä ja taustoja. Laaja abstrakti taso (extended abstract) kuvaa vastausta, joka on teoreettinen ja ilmiötä kokonaisvaltaisesti käsittelevä pohdinta. Vastaus sisältää relationaalisen tason elementit ja tuo lisäksi esiin oivalluksia mitä ei ollut etukäteen havaittavissa (Åhlberg 1990; Lindblom-Ylänne ym. 2009).



KUVA 2. Maslowin tarvehierarkia (mukaillen Maslow 1943).

Motivaatio liittyy oleellisena osana arviointiin ja palautteeseen. Eniten käytetty motivaatioteoria on vuonna 1943 Alfred Maslowin luoma teoria, jota täydennettiin vuonna 1954 (KUVA 2). Siinä ihmisen perustarpeet jaetaan viiteen hierarkkiseen kategoriaan, jossa ihmiset tavoittelevat aina korkeampaa tarvetasoa. Tasoja ovat fysiologiset tarpeet, turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Viimeiset kolme liittyvät erityisesti arviointiin ja palautteeseen. Kolmantena olevat rakkauden ja hyväksynnän tarpeet näyttäytyvät ihmisen tarpeena kuulua joukkoon ja saada hyväksyntää muilta ihmisistä. Neljäntenä tasona oleva arvostuksen tarpeeseen liittyy keskeisesti muista erottautuminen, kunnioitus ja itsenäisyys. Tällä tasolla tarpeen täytyminen johtaa riittävyden ja itsevarmuuden tunteeseen. Viimeisenä ja siis ylimmäisenä tarpeena on itsensä ilmaisemisen tarve, joka muodostuu kyvystä saavuttaa asetetut tavoitteet (Maslow 1943, 372–383). Maslow'n teoria on kuitenkin herättänyt kritiikkiä. Keskeisenä kritiikin kohteena on ollut se, tuleeko kaikki alemmat tasot käydä läpi päästäkseen itsensä toteuttamisen tilaan. Puhuvana esimerkkinä on pidetty köyhyydessä, nälässä ja sairaudessa eläneitä suuria taiteilijoita. Kysymyksiä on herättänyt myös se, ovatko kaikkien ihmisten tarpeet samat ja samanlaisessa tärkeysjärjestyksessä (Boeree 1998).

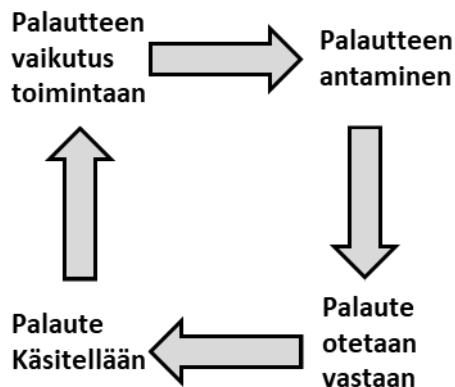
### 3 Palaute

Palaute on tärkeä osa ihmisen elämää ja sitä kaivataan. Palaute on osa selviytymistä ja ilman sitä yksilöt sekä yhteisöt eivät selviä. Sosiaalisessa kanssakäymisessä on aina myös mukana palautetta (Ranne 2006, 9). Palaute antaa myös merkityksen tehdylle työlle. Kun saa palautetta, saa myös tiedon siitä, että sinä olet merkityksellinen ja se, mitä sinä teet, on merkityksellistä. Palaute on välittämisen osoittamista (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 18, 27). On myös tärkeää huomata, että palaute pelkästään sanana, tarkoittaa eri asioita eri ihmisille. Ahonen & Lohtaja-Ahonen (2014, 41) kuvaa kirjassaan tilannetta, jossa toiselle palaute saattaa tarkoittaa ruusun ojennusta ja toiselle taas perunan. Osalle se taas saattaa näyttytyä tyhjänä asiana. Palaute on parhaimmillaan silloin kun se tähtää myönteiseen näkökulmaan eli onnistumiseen ja omien vahvuuksien löytämiseen. Palaute rakentaa tällöin luottamusta (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 39). Palaute on aina antajansa subjektiivinen näkemys. Palautteeseen vaikuttaa palautteenantajan henkilökohtainen asennoituminen, mutta myös tietämys kyseisestä asiasta (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 167).

Polvi nostaa pro gradu-tutkielmassaan (2015) esille, että palautteen saaminen ei saisi olla vaikeaa ja työlästä. Palautteen tulisi olla selkeää ja sitä tulisi saada helposti. Muuten opiskelijat luovuttavat ja jättävät palautteen opettajalta pyytämättä. Opettajien tulisi olla helposti saatavilla ja tieto siitä, miten palautetta pyydetään tulisi olla selkeää (Polvi 2015). Palautteen antotavan lisäksi on merkityksellistä, milloin palautetta annetaan. Palaute tulisi antaa oppimisprosessin aikana tai viimeistään sen jälkeen. Silloin opintojakso ja siihen liittyvät asiat ovat vielä silloin tuoreessa muistissa ja opiskelija voi hyödyntää palautetta (Polvi 2015). Positiivinen eli myönteinen palaute on motivoivaa, sillä se kertoo missä asioissa on onnistuttu. Korjaava palaute taas kertoo missä asioissa pitäisi vielä parantaa. Parhaimmillaan korjaava palaute auttaa muuttamaan suoritusta parempaan suuntaan (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 73–75).

Palaute voidaan ymmärtää prosessina. Ranne (2006, 28–31) kuvaa palauteprosessia vaiheittain toistuvana mutta jatkuvana kehänä. Kehän ensimmäisessä vaiheessa on palautteen kerääminen. Se

voi olla itse toteutettua tai se voi tulla ulkopuolelta. Palautteen kerääminen on tärkeä vaihe, sillä sen ollessa puutteellinen kaikki muut kehän vaiheet vaikeutuvat. Ensimmäistä vaihetta seuraa palautteen vastaanotto. Se on myös tärkeä vaihe sillä usein palautetta ei haluta tai kyetä vastaanottamaan asiallisesti. Tyypillistä on, että saatu palaute tyrmätään eikä sitä oteta kehän kolmanteen vaiheeseen eli käsittelyyn ollenkaan. Käsittelyssä palautteen saaja voi hyödyntää palautetta miten haluaa. Palautetta tulisi tarkastella monipuolisesti ja suhteuttaa niitä omiin käsityksiin. Neljäntenä vaiheena palauteprosessin kehällä on palautteen perusteella tehdyt toiminnan korjaamiset tai vahvistamiset. Kummatkin suunnat ovat tärkeitä palautteen käsittelyn kannalta (Ranne 2006, 28-31).



KUVA 3 Palautteen käsittelyn kehä (Ranne 2006, 28–31)

Opiskelijoiden palauteprosessi voidaan ymmärtää samalla tavalla. Usein ongelmana lienee se, että opiskelijat eivät saa riittävästi palautetta osaamisestaan tai suorituksistaan. Palauteprosessi siis päättyy jo heti kehän ensimmäiseen vaiheeseen eikä siten prosessissa päästä eteenpäin. Tästä syystä palauteprosessin ensimmäinen vaihe onkin erityisen tärkeä. Jatko riippuu sitten itse opiskelijasta ja hänen taidoistaan käsitellä palautetta. On toki myös syytä huomioida se, että palaute on opiskelijan kehittymistä tukevaa. Palautetta tulee siis ensinnäkin saada ja sen tulisi olla lisäksi motivoivaa sekä laadukasta (Lindblom-Ylänne ym. 2009).

Opiskelijoiden oppimista auttaa sanallinen ja opastava palaute, joka kiinnittää opiskelijan huomiota opiskeltavan asian olennaisiin ongelmiin ja kysymyksiin sekä omiin opiskelutapoihinsa

(Lindblom-Ylänne ym. 2009). Kirjoitettu sanallinen palaute on tehokas muoto antaa palautetta. Verrattuna suulliseen palautteeseen se on kuitenkin hyvin hidasta ja kapeaa. Kirjoitettu sanallinen palaute on järkevää silloin kun annetaan palautetta tarkkarajaisista ja kevyemmistä asioista. Lisäksi ajankäytöllisesti kirjallinen palaute on helpompi. Kirjoitetun sanallisen palautteen etuihin kuuluu myös harkitsemismahdollisuus. Kirjoittaessa tulee usein mietittyä mikä on oleellista ja ylimönnit jäävät vähemmälle. Sanallisessa palautteessa voi sanoa asioita pahasti ja siten vaikeuttaa tilannetta (Ranne 2006, 13).

Sähköpostipalaute on yleistä. Se on hyvin samantyyppistä kuin kirjoitettu sanallinen palaute. Siihen suhtautumiseen vaikuttaa kuitenkin vastaanottajan suhtautuminen sähköpostin käyttöön (Ranne 2006, 14). Nykyään tämäntyyppinen huoli lienee kuitenkin täysin aiheetonta, sillä sähköposti on jokaisen ihmisen päivittäinen viestintämuoto. Sanallinen palaute on tärkein osa palautteesta. Kasvotusten annettu palaute on hyvin monipuolinen ja moniulotteinen tapahtuma. Kasvotusten annettu palaute sisältää paljon sanatonta viestintää kuten ilmeitä ja eleitä. Osa pitää kasvotusten annettua sanallista palautetta parhaana ja jopa ainoana erityisesti korjaavaa palautetta annettaessa (Ranne 2006, 12). Hammaslääketieteen opiskelijoille tehdyssä kyselytutkimuksessa selvisi, että opiskelijat kokivat välittömän ja konstruktivisen palautteen arvioitavasta suorituksesta kaikkein hyödyllisimmäksi, kun taas yleinen kaikkia koskeva palaute, palautteen puute tai sen sisältämät vähäiset perustelut koettiin turhauttavaksi. Lisäksi positiivisena koettuun palautteeseen opiskelijat kokivat kuuluvan kehitysehdotuksia ja omien tietojen puutteiden selkeyttämistä (Winning ym. 2005).

## **5. Arviointimenetelmät**

Arviointimenetelmällä tarkoitetaan sitä, millä keinoin ja millaisella tehtävällä osaamista arvioidaan (Brown ym. 1997, 41). Arviointimenetelmiä ovat esimerkiksi essee, projekti, oppimisportfolio, oppimispäiväkirja, tutkielma, monivalinta- tai avoimiin kysymyksiin perustuva kirjallinen kuulustelu eli tentti, suullinen kuulustelu tai käytännön demonstraatio (Lindblom-Ylänne ym.

2009; Virtanen ym. 2015). Menetelmiä voidaan toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmäsuorituksina (Virtanen ym. 2015). Myös tenttejä voidaan jaotella ja järjestää hyvin monella tapaa. Tenti voi olla luonnollinen, jolloin sen ongelmatilanne vastaa rakenteellisesti todellisen elämän ongelmatilanteita. Tenti voi olla myös mallintava, jolloin tentin tehtävänanto jäljittelee todellisen ongelmatilanteen rakennetta. Mallintavia tenttejä ovat esimerkiksi simulaatiot, mallinnokset ja harjoitukset (Lindblom-Ylänne ym. 2009). Lisäksi Lindblom-Ylänne ym. (2009) esittävät artikkelissaan muita vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä, joita ovat muun muassa tieteellistä kongressia vastaava tilanne, autenttista työtilannetta muistuttava tentin lähtötilanne sekä suullinen ryhmätentti.

Arviointimenetelmän suunnittelun taustalla on oltava arvioinnin tarkoitus ja päämäärä: osaamisen diagnosointi, kontrollointi ja valikointi, oppimisen edistäminen tai elinikäisen oppimisen tukeminen (Boud 2000; Crisp 2012). Arviointimenetelmän valintaan vaikuttavat myös opetuksen käytännön olosuhteet, kuten opiskelijamäärä ja resurssit (Virtanen ym. 2015). Opettajien kokeman kuormittumisen on havaittu olevan yksi merkittävä syy siihen, miksi oppimista edistäviä arviointimenetelmiä ei oteta käyttöön (Deneen & Boud 2014).

Eri opiskelijat pitävät erilaisista arviointimenetelmistä. Eräs opiskelija tykkää käydä kirjatenteissä, joku toinen taas kirjoittaa mielellään esseitä ja joku tykkää puolestaan suullisista tenteistä (Atjonen 2007, 34). Esimerkiksi hammaslääketieteen opiskelijoista suurin osa piti tärkeimpänä arviointimenetelmänä problem based learning (PBL) skenaarioita ja käytännön arviointitilanteita. He pitivät vähiten tärkeänä ryhmätehtäviä, mutta silti yli 30 % kyselyyn vastanneista opiskelijoista piti ryhmätehtäviä erittäin tärkeänä tai tärkeänä arviointimenetelmänä (Winning ym. 2005). Olisikin tärkeää huolehtia arvioinnin menetelmällisesti tasapainosta siten, ettei jotain toista ryhmää suosita enemmän kuin toista. Esimerkiksi jatkuvasti tehtävät kirjalliset kokeet asettavat lukihäiriöisen opiskelijan toisia heikompaan asemaan. Tämä on myös tärkeää arvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumisessa (Atjonen 2007, 34).



Arviointimenetelmään voidaan myös ajatella kuuluvan sen, kuka arvioijana toimii eli onko kyseessä itse- tai vertaisarviointi vai opettajan tekemä arviointi (Brown ym. 1997, 41). Vertaisarviointi soveltuu hyvin niin formatiiviseen kuin summatiiviseenkin arviointiin (Virtanen ym. 2015). Tutkimukset ovat osoittaneet, että vertaisarvioinnissa opiskelija pääsee osalliseksi arviointiprosessista ja että opiskelijoiden aktiivisuuden kautta myös oppimisen laatu paranee. Arvioimalla toisten opiskelijoiden suorituksia opiskelija perehtyy myös oman tieteenalansa tiedon laadun kriteereihin ja oppii opiskelija kollegoiltaan. Vertaisarvioinnin avulla voidaan myös sisällyttää opintojaksoihin työelämätaitojen harjoittelua, kuten palautteen antamista ja vastaanottamista. Lisäksi vertaisarviointi voi auttaa opiskelijaa pohtimaan kriittisesti omia tietojaan, taitojaan ja asiantuntijuuttaan omalla tieteenalallaan. Tutkimusten mukaan vertaisarvioinnilla voidaan antaa helposti suurille ryhmille palautetta eikä vertaisarvioinnin tuottamat arviot poikkea merkittävästi opettajan antamasta arviosta (Asikainen ym. 2014; Davey & Palmer 2012).

Tutkimusten mukaan opiskelijoiden kokemukset vertaisarvioinnista ovat enimmäkseen myönteisiä ja opiskelijat arvostavat sitä, miten paljon he itse oppivat arviointiin osallistumalla (Asikainen ym. 2014; Davey & Palmer 2012; Vu & Dall'Alba 2007). Vertaisarvioinnin avulla opiskelija voi oppia ymmärtämään, mihin arviointi perustuu, millaista osaamista hyvä arvosana edellyttää. Näin opiskelija saa palautetta myös omasta osaamisestaan ja oppii itsekkin arvioimaan oman osaamisensa tasoa suhteessa kriteereihin. Lisäksi arviointia tehdessään opiskelija syventää omaa ymmärrystään käsitellystä aiheesta. Vertaisarviointia tehdessä opiskelijat kaipaavat kuitenkin opettajalta selkeää ohjeistusta ja tukea arvioinnin aikana sekä opettajan kanssa käytyä keskustelua arvioinnin jälkeen (Vu & Dall'Alba 2007). Kaikissa opiskelijoiden kokemuksia käsittelevissä tutkimuksissa tulee kuitenkin esiin myös opiskelijoiden kokemia negatiivisia tuntemuksia vertaisarvioon liittyen. Nämä tuntemukset vertaisarviointiin liittyen eivät kuitenkaan välttämättä vaikuta arvioinnin luotettavuuteen (Virtanen ym. 2015).

Itsearviointilla tarkoitetaan sitä, että opiskelija saa vaikuttaa oman oppimisen tavoitteenasetteluun sekä tavoitteiden ja tulosten vertailuun. Itsearviointia on merkittävää, jotta opiskelijat voivat tehdä viisaita valintapäätöksiä siitä, mitä opiskella ja miten (Atjonen 2007, 35, 81). Mikäli arvioinnin

tehtäviin nähdään kuuluvan myös elinikäisen oppimisen tukeminen, voisi itsearviointi olla luonteva osa arviointikäytäntöjä, sillä itsearviointi on aina oppimistilanne, jossa opiskelija itse arvioi omaa osaamistaan ja usein myös reflektoi omaa oppimisprosessiaan (Andrade & Du 2007; Falchikov & Boud 1989). Kun opiskelija arvioi itse, hän muodostaa käsityksen oman tieteenalansa osaamisen laadun standardeista ja oppii suhteuttamaan omaa osaamistaan käytössä oleviin kriteereihin (Boud 2000). Meta-analyysin mukaan opiskelijoiden kokemus vaikuttaa arviointiin siten, että kokenemmat opiskelijat olivat itsearvioinneissaan tarkempia kuin aloittelevat opiskelijat (Falchikov & Boud 1989). Lisäksi opiskelijoiden kokemukset itsearvioinnista muuttuvat positiivisemmiksi, kun he saavat kokemusta itsearvioinnista. Opiskelijat kaipaavat positiivisia itsearviointikokemuksia varten myös selkeää ohjeistusta opettajan odotuksista sekä kokivat itsearvioinnin edistävän oppimista, kurssi arvosanoja ja motivaatiota (Andrade & Du 2007).

## **5 Arviointi yliopistoissa ja liikuntatieteellisessä tiedekunnassa**

Tässä kappaleessa erityisen mielenkiinnon kohteena on, millaisia erilaisia arviointimenetelmiä yliopistoissa on käytössä. Tutuin niistä lienee perinteinen yliopistotentti. Asko Karjalainen (2001) kuvaa yliopistotenttiä siten, että se suoritetaan valvotussa tilassa, opiskelijoilla on käytössään vain oma pää, kirjoitusvälineet ja tenttipaperi, työaika on rajattua sekä viestintä toisiin opiskelijoihin on kielletty. Lisäksi opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa tentin kulkuun kuin käyttämällä omaa muistiaan, päättelykykyään ja kokemuksiaan. Yliopiston tenteistä suuri osa on edelleen kuvattun kaltaisia (Lindblom-Yläne ym. 2009).

Helsingin yliopiston biolääketieteen kurssilla tehty tutkimus osoitti, että opiskelijoiden osaamisen arviointi perinteisellä yliopistotentillä ei ollut aina validia ja reliabiliteetiltaan hyvää. Suurimmaksi huoleksi nousi se, että tenttitulokset eivät aina vastanneet oppimistuloksia (Räisänen ym. 2016). Helsingin yliopiston luonnontieteiden kurssilla tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että perinteisessä yliopistotentissä ulkoa opeteltua tietoa toistavat opiskelijat pärjäsivät paremmin kuin ym-

märtämiseen tähdänneet opiskelijat. Tämä osoittaa, että arvioinnin tapahtuessa perinteisillä yliopistotenteillä heikot oppimistulokset voivat johtaa hyvään opiskelumenestykseen (Asikainen ym. 2013). Myös kolmannessa tutkimuksessa suomalaisissa yliopistoissa arvioinnin on havaittu olevan sisältölähtöistä ja keskittyvän muistamiseen eikä ymmärtämiseen ja tiedon soveltamiseen. Arvioinnin ei ole myöskään havaittu juuri kehittävän elinikäisen oppimisen taitoja (Halinen ym. 2013).

Jyväskylän yliopistossa on vuodesta 2009 lähtien toteutettu opiskelijakysely. Kysely kohdistetaan 1., 3. ja 5. vuosikurssin opiskelijoille. Viimeisin kysely on toteutettu vuonna 2016-2017 läsnäoleviksi ilmoittautuneille opiskelijoille (Jyväskylän yliopisto 2018a). Kyselyssä arvioidaan myös opetuksen arviointia tiedekunnittain. Liikuntatieteellisen tiedekunnan yleisimpänä arviointimenetelmänä nousi esille kirjantentti (40 %), toisena tulee luentotentti (24 %) ja kolmantena muut kirjalliset työt (13 %). Loppuosuuden (21 %) muodostaa painotusjärjestyksessä ryhmätyöt, aktiivisuus opetustilanteissa, harjoitustyöt, esseet, muut arviointitavat, oppimispäiväkirjat ja suulliset esitykset. Vaikuttaa siltä, että liikuntatieteellisessä tiedekunnassa perinteisten tenttien osuus on erittäin suuri mutta verrattaessa sitä muihin tiedekuntiin se on keskitasoa. Humanistis-yhteiskuntatieteellisessä sekä kasvatustieteen ja psykologian tiedekunnassa tenttien osuus on pienempi, kun taas kauppakorkeakoulussa, matemaattis-luonnontieteellisessä ja informaatioteknologian tiedekunnassa tenttien osuus on yli 90 %. Tämä on reilusti liikuntatieteellistä tiedekuntaa (64 %) suurempi (Jyväskylän yliopisto 2018a). Vaikuttaa siis siltä, että Jyväskylän yliopistossa tentit ovat edelleen Karjalaisen (2001) kuvaavia hyvin perinteisiä yliopistotenttejä. Jakaumasta voidaan todeta, että liikuntatieteellisen tiedekunnan arviointimenetelmät ovat kuitenkin monipuolisia. Siihen vaikuttaa hyvin laaja-alainen koulutustarjonta ja se että opetusmenetelmät sekä kurssitavoitteet ovat myös monipuolisia. Myös tiedekunnan tarjoama opettajakoulutus vaikuttaa myös arviointimenetelmien monipuolisuuteen. Yliopiston laajassa kyselyssä ei eritelty pääaineita, sillä tarkastelu tehtiin tiedekunta tasolla (Jyväskylän yliopisto 2018a).

Kansainvälisesti yliopistot ovat asettaneet julkisia periaatteita opiskelijoille annettavan palautteen osalta. Bristolin yliopisto (University of Bristol 2018) on määrittänyt kymmenen kohtaa, joiden mukaan palautetta opiskelijoille tulee antaa. Ne sisältävät mm. ohjeistuksia aikamääreistä palautteen ja arvioinnin osalta, miten palautteen antamista valvotaan ja kehitetään sekä siitä millaista

palautetta annetaan (University of Bristol 2018). Sheffieldin yliopiston (University of Sheffield 2018) verkkosivut sisältävät myös laajasti tietoa sekä periaatteita sen suhteen, miten opiskelijoille tulisi palautetta antaa ja millainen palaute tukee opiskelijoiden oppimista. Sivustolla esitetään myös Sheffieldin yliopiston arkkitehtuuri koulutuksen palaute/laatukäsikirja joka sisältää paljon mielenkiintoista tietoa palautteesta, palauteprosesseista ja opiskelijoiden näkemyksiä palautteeseen (University of Sheffield 2012).

## **6 Pohdinta**

Tämän työn pohdinnassa keskitymme arvioimaan, kuinka arviointimenetelmät sopisivat Jyväskylän Yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan arvioinnin kehittämiseksi. Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta tarjoaa hyvin monenlaista opetusta, monissa eri oppiaineissa jotka valmistavat monenlaisiin ammatteihin. Tiedekunnassa opiskelee niin asiantuntijan, valmentajan, opettajan kuin tutkijan urallekin tähtääviä opiskelijoita. Opetus ja niissä käytettävät opetusmenetelmät ovat hyvin moniulotteisia. Opiskelija kokee pääaineesta riippuen erilaisia menetelmiä niin opetuksen kuin arvioinnin osalta. Liikuntatieteellinen tiedekunta on siirtynyt vuoden 2017 alusta laitoksettoman tiedekunnan malliin. Uudessa organisaatiomallissa ”vanhat” laitokset on korvattu liikuntabiologian, terveystieteiden ja liikunnan yhteiskuntatieteiden sekä käyttäytymistieteellisen tieteenalaryhmillä. Laitoksettoman tiedekunnan tarkoituksena on hallinnollisten toimintojen yhtenäistämisen lisäksi tarkoitus yhtenäistää opintojaksoja ja niiden käytänteitä. Lisäksi sillä halutaan hakea monitieteellisempää tutkimustoimintaa (Jyväskylän yliopisto 2018b).

Opetuskokonaisuudessa ja sen kehittämisessä arvioinnin merkitystä ei voi sivuuttaa. Tutkimusten mukaan arviointi ohjaa opiskelua ja oppimista enemmän kuin mikään muu tekijä oppimistilanteessa (Hodgson & Pang 2012; Struyven ym. 2005). Perinteiset yliopistotentit ovat yhä laajassa käytössä (Lindblom-Yläne ym. 2009) ja valitettavasti tutkimukset osoittava, että ne eivät arvioi osaamista aina luotettavasti (Räisänen ym. 2016). Lisäksi nämä perinteiset yliopistotentit ovat usein sisältölähtöistä ja keskittyvän muistamiseen eivätkä ymmärtämiseen ja tiedon soveltamiseen,

jolloin ulkoa opeteltua tietoa toistavat opiskelijat menestyvät tenteissä paremmin kuin ymmärtämiseen tähdänneet opiskelijat (Asikainen ym. 2013; Halinen ym. 2013). Arvioinnin yhtenä tehtävänä pidetään elinikäisen oppimisen kehittymistä (Crisp 2012) ja valitettavasti perinteisellä yliopistotentillä suoritettun arvioinnin ei ole havaittu juuri kehittävän näitä taitoja (Halinen ym. 2013). Vaikuttaisi siis siltä, että arvioinnissa kannattaisi käyttää myös paljon muita menetelmiä kuin vain Asko Karjalaisen (2001) kuvaamia perinteisiä yliopistotenttejä.

Vaihtoehtoisina arviointimenetelminä voitaisiin hyödyntää esimerkiksi vertais- ja itsearviointia. Itsearviointi voisi olla luonteva osa arviointia, jos arvioinnissa pyritään kehittämään elinikäisen oppimisen taitoja, sillä itsearviointi on oppimistilanne, jossa opiskelija itse arvioi omaa osaamistaan ja usein myös reflektoi omaa oppimisprosessiaan (Andrade & Du 2007; Falchikov & Boud 1989). Lisäksi vertaisarviointi on hyvä keino sisällyttää opintojaksoihin työelämätaitojen harjoittelua, kuten palautteen antamista ja vastaanottamista. Vertaisarviointi soveltuu myös suurten ryhmäkokojen kursseille, sillä sen avulla voidaan antaa palautetta helposti suurille ryhmille (Asikainen ym. 2014; Davey & Palmer 2012). Näiden arviointimenetelmien lisäksi on myös monia muita arviointimenetelmiä. Esimerkiksi oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen haastaa opiskelijaa pohtimaan ja käsittelemään muun muassa uutta tietoa ja sen käytännön hyötyä. Myös erilaiset ryhmätentit tai -tehtävät voivat kehittää opiskelijoiden yhteistyö- ja työelämätaitoja.

Opiskelijat voisivat kokea merkitykselliseksi perusteellisen palautteen annon, esimerkiksi palauteluentojen muodossa. Palauteluennot voisivat ajoittua tenttien tarkistuksen jälkeiseen aikaan. Palauteluennot loisivat kurssista oppimisprosessin jolloin oppimisesta muodostuisi rakenne, jonka avulla tietojen ja taitojen korjaamista ja sitä kautta kehittymistä tapahtuisi (Ranne 2006, 28–31). Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että palauteluento voisi olla aikaisintaan kaksi viikkoa tenttien jälkeen koska tentaattoreille tulee tarjota Jyväskylän yliopiston tutkintosäännön mukainen kahden viikon tarkistusaika (Jyväskylän yliopisto 2015). Uusintatenttiin osallistuvat joutuisivat ikävään rakoon, erityisesti jos he eivät ole suorittaneet tenttiä ensimmäisellä kerralla. Lisäksi tulisi huomioida se, että palauteluento antaa todennäköisesti paljon ennakkotietoa tentistä niille, jotka eivät ole siihen osallistuneet ja tästä voisi seurata se, että ensimmäiseen tenttikertaan ei enää ilmoittautuisi

opiskelijoita vaan ne osallistuisivat tenttiin vasta palauteluennon jälkeen. Vastaavanlaisella toteutustavalla olisi hyvä rakentaa myös seminaaritehtävät. Seminaarien päättyessä vain arviointiin korjaaminen ja sitä kautta tehokas kehittyminen jäävät pois. Seminaarityön korjaamisen mahdollistaminen jatkaa oppimisprosessin loppuun asti.

On kuitenkin selkeä tarve selvittää, minkälainen arviointi on opiskelijoiden kannalta mielekästä. Tämän tehtävän jatkotutkimuksena on liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoille kohdistettu kysely, jonka tavoitteena on saada tietoa, millaiset arviointimenetelmät koetaan opiskelijoiden keskuudessa tärkeimmiksi ja hyödyllisemmiksi sekä miten tasa-arvo toteutuu arvioinnissa. Lisäksi kyselyssä selvitetään opiskelijoiden mielipiteitä palautteenannosta ja sen optimaalisesta toteuttamisesta. Tämän kysely täydentää hyvin yliopiston organisoimaa kyselyä ja antaa syvyyttä teemoihin.

## LÄHTEET

Ahonen R. & Lohtaja-Ahonen S. 2014. Palaute kuuluu kaikille. Espoo: Human interest.

Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159–181.

Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V., & Lindblom-Ylänne, S. 2013. The relationship between student learning process, study success and the nature of assessment: A qualitative study. *Studies in Educational Evaluation*, 36 (4), 211-217.

Asikainen, H., Postareff, L., Heino, P. & Virtanen, V. 2014. Peer assessment in a large introductory class of gene technology. *Studies in Continuing Education*, 43, 197–205.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Boeree, G. C. 1998. Personality Theories. Abraham Maslow. Viitattu 11.4.2018. <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.890&rep=rep1&type=pdf>.

Boud, D. 2000. Sustainable assessment. Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151–167.

Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. 1997. *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.

Crisp, G. T. 2012. Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation*, 37 (1), 33–43.

Davey & Palmer 2012. Davey, K. R. & Palmer, E. 2012. Student peer assessment: A research study in a level III core course of the bachelor chemical engineering program. *Education for Chemical Engineers*, 7, 85–104.

Deneen, C. & Boud, D. 2014. Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (5), 577–591.

Falchikov, N. & Boud, D. 1989. Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395–430.

Halinen, K., Ruohoniemi, M., Katajavuori, N. & Virtanen, V. 2013. Life science teachers' discourse on assessment: A valuable insight into the variable conceptions of assessment in higher education. *Journal of Biological Education*, 48 (1), 16–22.

Hodgson, P. & Pang, M. Y. C. 2012. Effective formative e-assessment of student learning: A study on a statistics course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37, 215–225. <https://feedbackhandbook.files.wordpress.com/2011/12/feedback-handbook-web-version-2012.pdf>

Jyväskylän yliopisto. 2018a. Opetus, opiskelu ja oppiminen Jyväskylän yliopistossa. Opiskelijäkysely. Jyväskylän yliopisto Strateginen kehittäminen ja Koulutuksen tutkimuslaitos.

Jyväskylän yliopisto. 2018b. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Tiedekunnan esittely. Viitattu 6.4.2018. <https://www.jyu.fi/sport/fi/tiedekunta/liikuntatieteellinen-tiedekunta-esittely>

Jyväskylän yliopisto. 2015. Jyväskylän yliopiston Tutkintosääntö. Viitattu 26.3.2018. <https://opiskelu.jyu.fi/fi/koulutuspalvelut/ohjeet/tutkintosaanto>

Karjalainen, A. 2001. Tentin teoriaa. Oulun Yliopisto. 951-42-6409-6.

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. 1. painos. Helsinki, WSOYpro Oy, 156-191.

Maslow, A.H. 1943. A Theory of human motivation. Brooklyn College, 370-369

Polvi, M. 2015. Palautteen merkitys oppimisen edistäjänä yliopisto opiskelijoiden näkemyksen valossa Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajakoulutus. Lapin yliopisto.

Ranne J. 2006. Anna palaa! Käytännön palautetaitokirja. Helsinki: Ai-ai.

Räisänen, M., Tuononen, T., Postareff, L., Halikari, T. & Virtanen, V. 2016. Students' and teacher's experiences of the validity and reliability of assessment in a bioscience course. Higher education studies, 6 (4), 181-189.

Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. 2005. Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. Assessment & Evaluation in Higher Education, 30, 325–341.

University of Bristol. 2018. Framework for the return of feedback to students on their work. Viitattu 26.3.2018. <http://www.bristol.ac.uk/academic-quality/assessment/assessment-and-feedback-principles/framework-for-feedback/>

University of Sheffield. 2018. Learning and Teaching Services. Feedback. Viitattu 26.3.2018. <https://www.sheffield.ac.uk/lets/toolkit/f-a/1.209066>

University of Sheffield. 2012. The FEEDBACK Handbook. The University of Sheffield School of Architecture. Viitattu 26.3.2018.

Winning, T., Lim, E. & Townsend, G. 2005. Student experiences of assessment in two problem-based dental curricula: Adelaide and Dublin. Assessment and evaluation in Higher, 30 (5), 489-505.

Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. 2015. Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? Yliopistopedagogiikka 1. Viitattu 15.3.2018. <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/>.



Vu, T. T. & Dall'Alba, G. 2007. Students' experience of peer assessment in a professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (5), 541–556.

Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Joensuun yliopisto. Joensuu.

## **LUKU III**

# **TÄYDENNYSKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN**

# III.1 TUTKIMUSHANKE HENKILÖSTÖN OSAAMISEN KEHITTÄMISESSÄ TYÖYHTEISÖSSÄ

*Elisa Hirvonen ja Ville Karhunen*

## **Johdanto**

Yleisesti voidaan todeta nykypäivän työelämästä sen olevan alati muuttuvaa ja kehittyvää, ja kuten Palonen ym. (2013) toteavat, vaikuttavat nämä muutokset suomalaiseenkin koulutusjärjestelmään ja ammattirakenteeseen. Tämä asettaa haasteita osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseksi, johon Salmisen ja Suhosen (2008) mukaan perinteiset henkilöstökoulutuksen mallit ja menetelmät eivät enää ole riittäviä. Henkilöstökoulutus koetaan usein irralliseksi työn kontekstista, vaikka sen nimenomaan tulisi antaa valmiuksia työn kehittämiseen. Koulutuksen annin siirtovaikutus työelämään on usein vähäinen, vaikka käsitellyt sisällöt olisivatkin tärkeitä. Koulutus tapahtuu lisäksi suurelta osin organisaation ulkopuolella ja opettajakeskeisesti oppijakeskeisyyden sijaan (Salmi- nen & Suhonen 2008). Tässä artikkelissa tarkastelemme tutkimushankkeita henkilöstön osaamisen kehittämisessä ja tutkimushankkeisiin osallistuneiden työntekijöiden kokemuksia työssäoppimisesta hankkeiden kautta.

Työssäoppimisella voidaan tarkoittaa paitsi ammatilliseen koulutukseen liittyvää harjoittelua, myös työn äärellä tapahtuvaa oppimista. Työpaikka on oppimisympäristö, jossa opitaan tekemisen kautta (Lohiniva & Sarajärvi 2004, 181) ja lisäksi kollegoilta sekä havainnoinnin ja kuuntelun kautta (Billet 2001). Työn kautta oppiminen kehittää asiantuntijuutta ja Wenger (1998, 4) toteaaakin asiantuntijuuden välittyvän käytäntöyhteisöjen kautta. Toisin sanoen työpaikoilla opitaan yhdessä ja toisilta, jolloin kehittyy paitsi yksilön, mutta myös yhteisön asiantuntijuus. McRaen (2015) tutkimuksessa työssäoppimisesta ja siihen liittyvästä transformatiivisesta oppimisesta todettiin oppimiselle tärkeää olevan mahdollisuudet osallistua työtoimintaan, kannustava ympäristö, työtoverit,

ohjaajat sekä toiminnan arviointi ja reflektointi. Näistä jälkimmäinen on Salmisen ja Suhosen (2008) mukaan olennaista asiantuntijuudessa, sillä sitä tarvitaan ongelmanratkaisussa ja Palosen ym. (2013) mukaan myöskin muuttuvissa tilanteissa.

Artikkelimme aineisto on peräisin erään kuntoutuslaitoksen työntekijöiden haastattelusta, joka on nauhoitettu kahden eri etäteknologiaa sisältävän kuntoutuksen tutkimushankkeen jälkeen järjestetyssä koulutustilaisuudessa ja tavoitteena on siis tarkastella työntekijöiden kokemuksia osaamisen ja työyhteisön toiminnan kehittymisestä näihin tutkimushankkeisiin osallistumisen kautta. Tutkimushankkeiden kautta työntekijät ovat päässeet kehittämään osaamistaan, ja siten henkilöstökoulutuksen voi ajatella tapahtuneen projektioppimisen omaisesti hankkeen edetessä, jolloin koulutus on viety sisälle organisaatioon ja jokapäiväiseen työhön. Kuntoutuslaitoksessa työyhteisö ja tiimit muodostavat käytäntöyhteisön, jossa tutkimushankkeiden myötä on päästy uudistamaan työskentelyä etäteknologian tullessa mukaan kuntoutuskursseihin. Tämä edellyttää myös uuden oppimista ja omaksumista sekä sen siirtymistä käytännön työhön. Työntekijöille on hankkeiden myötä tarjoutunut tilaisuus reflektioon ainakin tutkimuksiin liittyvien henkilökunnan haastattelujen muodossa, josta konkreettista näyttöä saimme artikkelimme aineistona toimivasta haastattelun litte-roinnista.

Käsitlemme artikkelissamme aluksi oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen teoriaa, jota myöhemmin peilaamme haastattelun sisällönanalyysistä nousseisiin teemoihin. Pyrimme löytämään merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja asioita, jotka ovat edesauttaneet työntekijöiden sekä työyhteisön asiantuntijuuden kehittymistä sekä uuden toimintamallin siirtymistä työyhteisön arkipäivään.

## **2 Oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen**

Salminen & Suhonen (2008) toteavat oppimisen olevan mm. tiedon lisääntymistä ja ajattelun kehittymistä. Oppimiskäsitykset ovat muuttuneet ajan saatossa ja aiemmin behavioristisessa käsityk-

sessä oppija nähtiin ns. tyhjänä tauluna, johon piirtyi tietoa kokemusten ja havaintojen kautta. Oppijan rooli oli vastaanottaa tietoa passiivisesti. Nykyään voidaan ajatella vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen, jonka mukaan oppija on aktiivinen toimija. Lohiniva & Sarajärvi (2004, 179) toteavat konstruktivismissa korostettavan oppijan omia valmiuksia, tavoitteellista toimintaa, sosiaalista vuorovaikutusta sekä oppimaan oppimisen taitoja. Salmisen ja Suhosen (2008) mukaan oppimisen tavoitteena on ymmärtämiseen perustuvan näkemyksen muodostaminen ja jatkuva uuden tiedon luominen: tietoa rakennetaan vanhan päälle sitä muokaten.

Oppimista voidaan ajatella tapahtuvan formaalisti, nonformaalisti ja informaalisti. Palosen ym. (2013) mukaan formaali tutkinto-opiskelu antaa alun asiantuntijaksi kasvamiselle, sillä se tarjoaa muodollisen tiedon, jolla on keskeinen merkitys asiantuntijoiden keskinäisessä kommunikoinnissa eri asiantuntija-ammateissa. Muodollinen tieto siis pitää sisällään ne käsitteelliset välineet, joita sekä asiantuntijat, että opiskelijat hyödyntävät. Formaali tutkinto-opiskelu tarvitsee kuitenkin rinnalleen tarkoituksellista harjoittelua, jossa käytännön taidot ja tietoperusta limittyvät toisiinsa (Palonen ym. 2013). Nonformaalilla oppimisella tarkoitetaan oppimista tarkoituksellisesti, mutta virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella, kuten esimerkiksi työpaikoilla järjestettävä koulutus tai opintopiirit. Informaali oppiminen puolestaan tarkoittaa arkielämässä tapahtuvaa oppimista.

Oppimista tapahtuu läpi elämän jossakin muodossaan. Lewis (1998) määrittelee 'lifelong learning', eli elämän mittaisen oppimisen siten, että se kattaa koko elämän, johtaa yksilön tietojen ja taitojen systemaattiseen kehittymiseen, tähtää asiantuntijuuden kehittymiseen, kehittää itseohjautuvan oppimisen taitoja sekä hyödyntää kaikkia oppimisympäristöjä. Fieldin ja Leicesterin (2000) mukaan elämän mittainen oppiminen on muutakin kuin formaalia koulutusta ja tärkeää yksilölle kansalaisena sekä sille yhteiskunnalle, jonka jäsen hän on. Näin ollen elämän mittainen oppiminen liitetäänkin yhteisöön, sillä yhteisö tarjoaa oppimismahdollisuuksia jäsenilleen. Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian mukaan oppimiseen sisältyy neljä elementtiä: yhteisö, harjoittelu/ammatin harjoitus, identiteetti ja merkitys tai tarkoitus. Oppiminen on sosiaalista ja kokemuksellista ja sitä tapahtuu, kun osallistutaan sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä käytännön toimintaan ja näin muovataan omaa identiteettiä (Wenger 1998, 4-5). Oppimista tapahtuu käytännön toiminnassa sekä jokapäiväisessä elämässä, jossa oppimisen kannalta merkityksellisiä ovat sosiaalisissa

suhteissa muotoutuneet voimavarat, vuorovaikutusrakenteet sekä näkökulmat, jotka ylläpitävät keskinäistä sitoutumista toimintaan (Lohiniva & Sarajärvi 2004, 189).

Oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeää on reflektio. Salmisen ja Suhosen (2008) mukaan reflektiolla tarkoitetaan kokemusten ja oppimisen analysointia ja arviointia. Reflektiotaidot liittyvät olennaisesti asiantuntijuuteen; ammattilaiset analysoivat ongelmaansa, rajavat sen ja etsivät ongelmaan ratkaisun (Salminen & Suhonen 2008). Palonen ym. (2013) toteavat asiantuntijuuteen liittyvän reflektoinnin olevan olennaista silloin, kun työskennellään monimutkaisesti ja nopeasti muuttuvissa tilanteissa.

Wenger (1998, 5) toteaa osaamisen ja asiantuntijuuden välittyvän käytäntöyhteisöjen kautta. Tynjälän (2016) mukaan asiantuntijuus kehittyy itse työtä tekemällä, refleктоimalla omia ja muiden kokemuksia, kollegiaalisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta, asiakastyössä, haastavien ja uusien tehtävien sekä muodollisen koulutuksen kautta, organisoimalla oppimisprojekteja, verkostoitumalla sekä työn ulkopuolisten toimintojen kautta (Tynjälä 2016).

## 2.1 Työssä oppiminen

Työssä oppiminen on formaalin koulutuksen ohella olennaista asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Salmisen ja Suhosen (2008) mukaan työssä oppimisella tarkoitetaan työn äärellä tapahtuvaa oppimista, kuten ammatilliseen koulutukseen liittyvä harjoittelu, perehdytys, työnopastus, henkilöstön kehittäminen, henkilöstökoulutus tai tiedostamaton oppiminen työtä tehdessä. Caruson (2017) mukaan työssä oppiminen voidaan jakaa formaaliin ja informaaliin oppimiseen, joista juuri jälkimmäistä tapahtuu usein yksilön sitä tiedostamatta.

Lohinivan ja Sarajärven (2004, 181) mukaan työpaikka on konkreettinen oppimisen ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu tekemisen ja työtoiminnan kautta. Billet (2001) toteaaakin työtoiminnan, työpaikan, kollegoiden sekä havainnoinnin ja kuuntelun olevan avainasemassa työssä oppimisessa. Lohiniva ja Sarajärvi (2004) toteavat työyhteisöissä oppimisen ymmärrettävän pääasiassa erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin ja toimintoihin osallistumisen prosessina, jota säätelee työyhteisön organisaatiokulttuuri. Tämä voidaan määritellä työyhteisön tietoisesti tai tiedostamattomasti sopimiksi tavoiksi toimia sekä tehdä ja kehittää työtä (Lohiniva & Sarajärvi 2004, 183).

Billetin (2001) mukaan työpaikkaoppimista määrittää se, mihin toimintoihin yksilö osallistuu, milaista ohjausta hän saa ja kuinka fyysinen ja sosiaalinen työympäristö oppimista tukee. Nämä voivat vahvistaa, jalostaa tai tuottaa uusia tiedon muotoja (Billet 2001). Caruso (2017) toteaa oppimista tapahtuvan tahattomastikin, esimerkiksi keskusteluihin osallistuessa, jolloin uuden oppiminen on ikäänkuin toisen toiminnon sivutuote. Lohinivan ja Sarajärven (2004, 181-182) mukaan työpaikalla merkityksiä tuottava kokemuksellinen oppiminen muuttaa sekä yksilön että yhteisön käsityksiä ja tekemistä seuraava kokemus synnyttää uutta oivaltamista ja osaamista.

Salminen ja Suhonen (2008) toteavat työssä oppimisen keskiössä olevan yksilön oppiminen, mutta myös yhteisön oppiminen on tärkeää. Ryhmän tasolla oppimiseen sisältyy tasavertainen työskentely ja jokaisen asiantuntijuuden kunnioittaminen (Salminen & Suhonen 2008). Lohinivan ja Sarajärven (2004, 182) mukaan työpaikalle viety koulutus voikin virittää koko työyhteisön oppimisen, tutkimus- ja kehittämistoimintaan, mutta tähän tarvitaan ennakkoluulotonta ja pitkäaikaista kehittämistoimintaa. Salminen ja Suhonen (2008) tuovat esiin tiimioppimisen käsitteen, eli jos työyhteisö pystyy organisoimaan työnjaon tiimityön periaatteiden mukaisesti, mahdollistuu uudenlainen oppiminen työpaikoilla. Toisaalta oppimisen rajoitteena voi olla se, etteivät käytäntöyhteisöt Lohinivan ja Saarijärven (2004, 192) mukaan useinkaan ole erityisen innovatiivisia, vaan voivat pikemminkin edistää vanhoihin käytäntöihin pitäytymistä.

Billet (2001) toteaa työpaikan valmiuksien vaikuttavan siellä oppimiseen. Avoimuus ja oppimiseen kannustaminen vaikuttavat päivittäisessä toiminnassa oppimiseen ja sen laatuun. Toisaalta yksilölliset tekijät, kuten sitoutuminen työssä oppimiseen, vaikuttavat siihen yhtä lailla. Työpaikkaoppimista tavoitellessa on tärkeää ymmärtää yksilöiden ja sosiaalisten käytänteiden väliset suhteet (Billet 2001). Caruso (2017) ehdottaa, että on tärkeä tunnistaa työntekijöiden asema luovina, toimintakäytänteitä uudistavina lähteinä. Palonen ym. (2013) toteavat, että koulutusta kehitettäessä olisi hyvä miettiä kertakoulutuksen sijaan kokonaisia konteksteja: mm. yhteisöjä, verkostoja ja työpaikkoja. Koulutuksen tulisi olla laajempi kokonaisuus, johon osaaminen voi sitoutua (Palonen ym. 2013).

## 2.2 Projektioppiminen

Salminen ja Suhonen (2008) toteavat projektioppimisella tarkoitettavan yleensä sellaista työmuotoa, jossa opiskelijat työskentelevät tietyn aikaa tietyn teeman parissa ja valmistelevat siitä konkreettisen lopputuloksen. Artikkelissamme kuntoutustyöntekijät ovat työssään olleet osallisina tutkimushankkeisiin, joita voidaan tarkastella myös projektioppimisen kautta. Salmisen ja Suhosen (2008) mukaan projekti on suhteellisen pitkäkestoinen, eri tieteenaloja integroiva ja työelämän kehittämistarpeista lähtevä. Artikkelimme taustalla olevat tutkimushankkeet ovat lähteneet Kelan kuntoutuspalvelujen kehittämisen tarpeesta ja olleet pitkäkestoisia projekteja, joissa yhdistyvät moniammatillinen yhteistyö sekä teknologia.

Tarkastellessa projektioppimista koulumaailmassa on opettajan rooli Salmisen ja Suhosen (2008) mukaan organisoida, ohjata ja toimia neuvonantajana ja opiskelijoilta puolestaan odotetaan suunnitelmallisuutta sekä tulosvastuuta ja heidän tulisi hankkia tietoa aktiivisesti sekä kehittää uusia ratkaisuja ja sovelluksia tehtävän tai ongelman ratkaisemiseksi (Salminen & Suhonen 2008). Tätä teoriaa artikkelimme tapaukseen peilattaessa voidaan nähdä tutkijoiden olleen neuvonantajan roolissa ja työntekijöiden puolestaan olleen ns. opiskelijoita. Salminen ja Suhonen (2008) toteavatkin projektien olevan hyödyllinen tapa toteuttaa henkilöstön täydennyskoulutusta.

## 3 Menetelmä

Kuntoutuslaitoksessa järjestettiin aiemmin mainittujen tutkimushankkeiden päätyttyä kaksi koulutus- ja haastattelukertaa kuntoutusosaston henkilökunnalle. Tarkoitus oli selvittää, millaista osaamista projekti tuottaa. Haastatteluista saatiin tietoa työntekijöiden kokemuksista tutkimushankkeen aikana oppimisestaan asioista. Tällöin tutkijat myös kävivät läpi motivoivaa haastattelua, josta henkilökunta saisi myös jatkossa yhden työkalun kuntoutuksen toteuttamiseen. Viimeisellä tapaamisella nauhoitettiin haastattelu, jossa henkilökunta reflektoi kokemaansa etäteknologian tuomisesta kuntoutukseen sekä toi esiin kokemuksiaan kahdesta järjestetystä koulutuskerrasta.

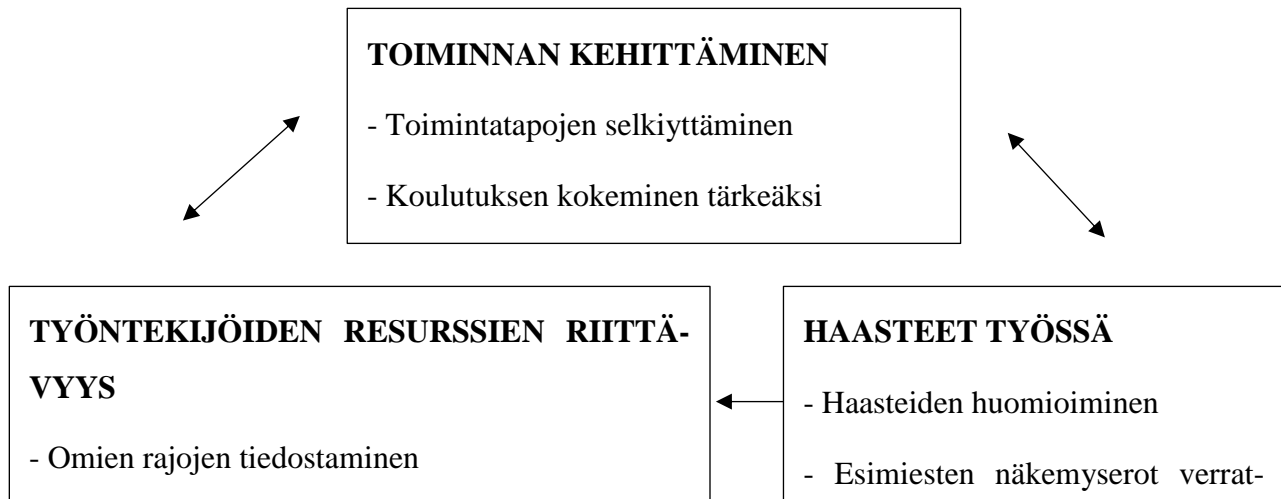


Aineisto litteroitiin ja analysoitiin. Aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tällä pyritään systemaattisesti kuvaamaan aineistossa ilmeneviä oppimisen ilmauksia. Aluksi litteroinnista etsityt oppimisen ilmaukset jaoteltiin alaluokkiin, joista muodostettiin analyysin edetessä pääluokkia. Lopuksi tulokset suhteutettiin aiempiin tutkimustuloksiin.

Sisällönanalyysi on Tuomen & Sarajärven (2004) mukaan laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysi on myös väljä teoreettinen kehys laadulliselle tutkimiselle. Laadullisen analyysin rungon voidaan katsoa koostuvan neljästä eri toteutusvaiheesta. Ensimmäisenä on päätettävä mikä aineistossa on kiinnostavaa ja keskitytään sen etsimiseen. Toisena aineisto käydään läpi ja siitä merkitään ne asiat jotka sisältyvät kiinnostukseen, kaikki muu jätetään pois tutkimuksesta. Lisäksi merkityt asiat kootaan yhteen, erilleen muusta aineistosta. Kolmanneksi luokitellaan, tyypitellään tai teemoitellaan aineisto. Neljänneksi kirjoitetaan yhteenveto tuloksista (Tuomi & Sarajärvi 2004). Käytimme artikkelissamme aineistolähtöistä analyysiä, koska emme käyttäneet ennalta sovittuja tai harkittuja analyysiyksiköitä. Analyysiyksiköt nousivat aineistosta ilman teoriataustaa tai aikaisempaa etsittyä tietoa.

#### **4 Tulokset**

Analyysin tuloksena saimme kolme pääluokkaa, joissa kaikissa oli kaksi alaluokkaa. Analyysissä toiminnan kehittäminen nousi pääluokista eniten esille. Toiminnan kehittämisen tarve nousi kahdesta muusta pääluokasta: haasteet työssä sekä työntekijöiden resurssien riittävyys. Toiminnan kehittämisessä alaluokkina olivat toimintatapojen selkiyttäminen sekä koulutuksen kokeminen tärkeäksi (kuvio 1).



Kuvio 1. Toiminnan kehittämisen pääluokat

#### 4.1 Toiminnan kehittäminen

Toimintatapoja haluttiin selkeyttää, jotta työajan käyttö olisi tehokasta ja tällöin myös työtehtäviä saataisiin tehtyä enemmän. *”Etäkuntoutusta kun vie eteenpäin ni täytys niinku sopia niitä rooleja että kuka missäkin vaiheessa ja mitäkin tekee tai ettei nii ettei kukaan tee”*. Työntekijät tietävät vastuunsa ja se luo paineita työstä asiakasta kohtaan. Tiedon luonteen arviointi koettiin tärkeäksi, jotta turhan työn tekemisen määrää saataisiin tiputettua. Epätietoisuus toiminnasta sai työntekijän kaipaamaan toimintatapojen selkiyttämistä

Koulutus koettiin tärkeäksi, jotta työntekijä saa jakaa kokemuksia ryhmässä ja mahdollisesti ehdottaa uusia toimintatapoja työn tekemiseen. Työntekijällä on kysymyksiä, joita ei välttämättä tuoda esiin ilman koulutusta ja tällöin työntekijä saattaa kokea, että osa asioista jää huomiotta. *”Jääkö ne tavallaa ottamatta puheeks nää asiat.”* Koulutuksessa voidaan tuoda esille myös omia huomioita asiakkaiden oppimisesta ja jakaa se muiden kanssa. Työntekijät kokevat toimivansa yksin työssä ja koulutus antaa työntekijälle yhteenkuuluvuuden kokemuksen. *”Eihän me nähä*

*sillei niinku työmaalla.*” Koulutuksen pituus olisi kuitenkin oltava riittävän pitkä koska muutoin työntekijälle saattaa jäädä keskeneräisyyden tunne.

#### 4.2 Työntekijöiden resurssien riittävyys

Työntekijöiden resurssien riittävyys -pääluokasta nousi esille omien rajojen tiedostaminen sekä vastuualueiden alaluokka. Työntekijä tiedostaa, ettei hänellä ole määränsä enempää aikaa käytettäväksi yhden asiakkaan kohdalla, vaikka asiakkaalla olisikin tarve kysymyksille tai tiedolle. *”Sekun pitää ruokapäiväkirjaa ni sen purkaminen, niitten asioiden kahtominen. Se ei oookaan yhen viikon homma.”* Oman vastuualueen ja oman toiminnan selkiyttäminen koetaan tärkeäksi. Näiden asioiden kehittämällä työntekijä kokee itsensä tehokkaammaksi. Työntekijä tietää, että viestintä on tärkeä osa työtä ja toivoisi asiantuntija verkostoa avuksi omaa työtä. Samalla työntekijä on valmis tarjoamaan omaa asiantuntijuuttaan osaksi asiantuntijaverkosta. *”Ja mun mielestä tärkeetä olis tässä et tässä ois niinku yks joku fysioterapeutti kuka sit vois tarvittaessa konsultoida ravitsemusterapeuttia tai sairaanhoitajaa tai ketä ikinää et ottas tavallaan sellasen kokonaisvastuun sen asiakkaan kuntoutumisesta.”* Työntekijä toivoo selkeää roolia ja vastuualuetta itselleen sekä tukea teknologiasta viestintään. Tällöin yksinäisyyden kokeminen työssä saattaisi vähentyä ja työntekijä kokea olevansa osa työyhteisöä sekä asiantuntijaryhmää.

#### 4.3 Haasteet työssä

Haasteet työssä -pääluokka koostuu kahdesta alaluokasta: haasteiden huomioiminen sekä yrityksen esimiesten näkemyserot verrattuna työntekijöihin. Työntekijät kokevat haasteena toimimattoman tietotekniikan sekä hankalat käyttöliittymät eri ohjelmissa. *”Sen hallinnointi käsittely on minun mielestä aika haastava. Siitä on useammankin kerran ollu puhetta.”* Työntekijät tiedostavat, että heidän tietonsa on rajallinen ja tästä syystä kaipaavat asiantuntijaryhmää tuekseen asiakkaiden kysymysten kanssa. Työntekijät kokevat myös viestinnän ilman kasvokkain tapaamista hankalaksi. Työntekijät kaipaavat henkilökohtaista kontaktia muihin työntekijöihin ja työntekijäryhmiin.

Epävarmuus omasta toiminnasta nousee myös haasteeksi työntekijöillä. Epävarmuutta voitaisiin mahdollisesti vähentää palaverien tai koulutusten avulla, samoin kuin selkeimmillä työtehtävien vastuualueiden rajauksella. ”*Kuka sitä ottaa puheeks, oisko se jokainen vai oisko se sit jonkun henkilön erityinen tarve ottaa puheeks nää asiat.*” Työntekijä ei välttämättä ymmärrä omien esimiesten tai yrityksen johdon päätöksiä ja tämän saattaa esiintyä epäilyinä luottaa omiin esimiehiin.

## 5 Pohdinta

Tutkimushankkeen myötä työyhteisössä nousi aineiston perusteella selkeästi tarve kehittää toimintaa ja toisaalta vastuunjako työyhteisössä. Lisäksi työntekijät kokivat ajoittain yksinäisyyttä työssä, jonka purkamiselle ja yhteenkuuluvuuden tunteen luomiselle työpaikalla järjestetty koulutus oli erinomainen tilaisuus. Näin ollen voidaan ajatella koulutuksen lisänsen yhteenkuuluvuuden tunnetta työyhteisössä, joka puolestaan edistää yhteisöllistä oppimista. McRae (2015) toteaa tutkimuksessaan työpaikkojen olevan voimakkaasti oppimista edistäviä ympäristöjä, joissa sosiaalisella ympäristöllä on yhtä tärkeä merkitys oppimiselle kuin koululuokassa. Palosen ym. (2013) mukaan ammattilaisia ei tulisi enää kouluttaa pelkästään yksilöinä, vaan yhteisinä. Tiimioppimisessa, josta Salminen ja Suhonen (2008) puhuvat, korostuu työnjaon tekeminen tiimityön periaatteiden mukaisesti, jota vastaavien tutkimushankkeiden läpivieminen työyhteisöissä mielestämme edellyttää. Toimiva työnjako vie työyhteisön oppimista uudelle tasolle, kun voidaan hyödyntää eri asiantuntijoiden näkökulmia yhteisön hyväksi ja toisaalta sosiaalisen ympäristön tukea esimerkiksi oman työtehtävän suorittamisessa.

Työntekijät totesivatkin koulutuksen tarjonnan tilaisuuden kehittää työtapoja kokemusten jakamisen kautta ja nostaa esille asioita, joita ei muuten käsiteltäisi. Oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta olemme aiemmin tässä artikkelissa todenneet reflektion olevan tärkeää ja voidaan ajatella koulutustilanteiden toimineen tässä tapauksessa koko työyhteisön tai tietyn tiimin reflektio-hetkenä, jolloin juuri kokemusten jakamisen kautta myös omaa toimintaa on analysoitu. Kuten Tynjälä (2016) toteaa, yksi asiantuntijuuden kehittymisen avaintekijöistä on oman sekä muiden toiminnan reflektointi. Kautta tutkimushankkeen olisi ollut hyvä reflektoida toimintaa, mutta haastattelusta käy ilmi, ettei työpaikalla juuri ole aikaa tällaiseen tai työtovereita ei ehdi

nähdä työpäivän aikana. Näin ollen voidaan ajatella, että pelkkä tutkimushankkeen läpivienti työpaikalla ei välttämättä täytä reflektion tarvetta vaan kyseisessä kuntoutuslaitoksessa järjestetyt koulutustilaisuudet hankkeiden jälkimainingeissa ovat olleet tarpeen myös tämän vuoksi. Mahdollisesti vastaavissa tapauksissa olisikin syytä pohtia, hyötyisikö työyhteisö muutamista keskustelutai koulutustilaisuuksista tutkimushankkeen aikana, jotta reflektio syvenisi monialaisemmaksi ja työyhteisön toimintatapojen ja osaamisen kehittäminen vahvistuisi.

Artikkelimme aineiston analyysistä nousee lisäksi ilmi työntekijöiden epävarmuus omasta toiminnastaan ja vaikeus luottaa yrityksen johtoportaalle tai esimiesten tekemiin päätöksiin puutteellisen informaation vuoksi. Haastattelu nosti esiin mahdollisia ratkaisuja tähän, kuten palaverien tai koulutusten järjestäminen. Työyhteisön toimintakäytänteiden uudistamiselle onkin tarvetta vastaavalaisten tutkimushankkeiden läpiviennin näkökulmasta, jos halutaan henkilöstön osaamisen kehittämisen ulottuvan syvemmälle ja kantavan myös hankkeen päättymisen jälkeen.

Työntekijät nostivat haastattelussa haasteeksi etäteknologian käytön omassa työssä ja siihen olisi kaivattu enemmän apuja. Palonen ym. (2013) toteavat aikaisemman osaamisen vaikuttavan uuden oppimiseen ja se pitäisikin yhdistää ja integroida uuteen osaamiseen sekä yksilöiden että yhteisöjen tasolla. Kyseisessä kuntoutuslaitoksessa toteutettujen etäteknologiaa sisältävien kuntoutusten tutkimushankkeiden yhtenä tavoitteena työyhteisön tasolla voidaan ajatella olleen etäteknologian käytön opettelu ja sen sisällyttämisen yhdeksi työväliseksi. Koska aikaisempi osaaminen vaikuttaa uuden oppimiseen, olisi projektien aluksi ollut hyvä kartoittaa työntekijöiden valmiudet uuden oppimisen tehostamiseksi, sillä kuten Billet (2001) toteaa, tulisi sekä oppijoiden että ohjaajien valmiudet huomioida työssäoppimisen kehittämiseksi. Myös tässä tapauksessa tiimioppimista voisi hyödyntää, sillä enemmän osaavat voisivat jakaa tietojansa ja taitojaan vähemmän osaaville ja tiimi voisi yhdessä etsiä ratkaisuja ongelmatilanteisiin.

Jos analysoidaan työntekijöiden haastattelua kokonaisuutena, huomataan siinä nousseen esiin monia työyhteisön toimintaan sekä työssäoppimisen ja asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä asioita. Tällaisen toiminnan reflektoinnin kautta kyseisellä työyhteisöllä on mahdollisuus edelleen kehittää toimintaansa nimenomaan yhteisötasolla yksilötason sijaan. Tutkimushankkeiden ja niihin liittyneiden koulutuskertojen myötä työyhteisö on yhdessä pohtinut kokemuksiaan ja niiden

merkityksiä ja kuten Lohiniva ja Saarijärvi (2004, 181–182) toteavat, tällainen kokemuksellinen oppiminen muokkaa käsityksiä yksilö- ja yhteisötasolla, mikä puolestaan voi synnyttää uutta oivaltamista ja osaamista.

Osaamisen kehittymisen kannalta tutkimushankkeet toimivat konkreettisesti työpaikalle vietyinä koulutuksena/oppimistilanteena, joka yksistään ei kuitenkaan riitä syventämään osaamista vaan saattaa jättää työntekijöitä epävarmuuteen omasta osaamisestaan. Mikäli työyhteisö osallistuu tutkimushankkeeseen sen toteuttajana, on tärkeää kartoittaa tarve tilaisuuksille, joissa työyhteisöllä on mahdollisuus reflektoida toimintaa ja jakaa tietoa keskenään. Näitä tilaisuuksia tulisi olla mielellään säännöllisin väliajoin tutkimushankkeen keston ajan ja tietynlaisena purkutilaisuutena myös hankkeen päätyttyä. Näin ollen voidaan paremmin hyödyntää tiimioppimista ja eri alojen asiantuntijoiden tietotaitoa yhteisön hyväksi ja kehittää yhdessä työtapoja toimiviksi. Tällaiset tilaisuudet voivat myös lisätä työyhteisön yhteenkuuluvuutta ja mahdollisesti myös ymmärrystä työntekijöiden ja johtoportaan välillä, minkä puolestaan voidaan ajatella lisäävän motivaatiota työtä kohtaan sekä sitoutuneisuutta työyhteisöön. Lisäksi tällainen sosiaalinen kanssakäyminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta työyhteisössä ja edesauttaa sitä kautta yhteisöllistä oppimista. Tutkimushanke henkilöstön osaamisen kehittämisessä työyhteisössä on konkreettista, yhteisöllistä työssäoppimista, jossa avainasemassa on oman ja toisten toiminnan reflektointi yhdessä tiimin kanssa.

## LÄHTEET

Billet, S. 2001. Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13(5), 209-214. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.855.3619&rep=rep1&type=pdf>

Caruso, S. 2017. A Foundation For Understanding Knowledge Sharing: Organizational Culture, Informal Workplace Learning, Performance Support, And Knowledge Management. *Contemporary Issues in Education Research – First Quarter 2017*, 10 (1), 45-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126832.pdf>

Field, J. & Leicester, M. 2000. Lifelong learning : education across the lifespan. New York: Routledge. E-kirja.

McRae, N. 2015. Exploring conditions for transformative learning in workintegrated Education. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, Special Issue*, 2015, 16(2), 137-144.

Lewis, M. 1998. Lifelong learning: Why professionals must have the desire for and the capacity to continue learning throughout life. *Health Information Management*, 28, 62–66.

Lohiniva, V. & Sarajärvi, A. 2004. Työpaikka oppimis-, tutkimus- ja kehittämissympäristönä. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) 2004. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 177-195

Palonen, T., Boshuizen, H., Hytönen, K., Hakkarainen, K. & Lehtinen, E. 2013. Nousevat ja nopeasti muuttuvat asiantuntijuuskäytännöt ja niihin kouluttautuminen. Teoksessa Rouhelo, A. & Trapp, H. (toim.) 2013. Tulevaisuuden asiantuntijuutta rakentamassa. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:1. [http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/143859/julkaisut\\_Tulevaisuuden%20asiantuntijuutta%20rakentamassa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/143859/julkaisut_Tulevaisuuden%20asiantuntijuutta%20rakentamassa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Salminen, L. & Suhonen, R. 2008. Oppiminen ja oppimismenetelmät ja niiden hyödyntäminen ammatillisen kehittymisen tukena - raportti täydennyskoulutuksesta ja sen mahdollisuuksista. Hämeenlinna: HAMK Julkaisut.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 2016. Johdatusta asiantuntijuustutkimukseen. Luento 27.10.2016. Jyväskylän yliopisto.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

## **III.2 ALOITTAVAN ANDRAGOGIN ABC-KIRJA FYSIOTERAPEUTTIEN TÄYDENNYSKOULUTUKSESSA**

*Mika Luukkonen ja Johanna Vesanto*

### **Johdanto**

Fysioterapia voidaan nähdä suhteellisen nopeasti muuttavana ja kehittyvänä tieteenalana. Fysioterapeuteille järjestetään paljon erilaisia perustutkintoa täydentäviä lisäkoulutuksia, joiden kautta mahdollistuu alan muutoksien seuraaminen sekä oman osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen. Näistä käytetään yleisesti termiä täydennyskoulutus, joka esiintyy muun muassa laissa (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994, 18 §/30.12.2015/1659). Lyhyt tai pitkäkestoinen täydennyskoulutus ei ole fysioterapian perustutkinnon tavoin tutkintoon johtavaa koulutusta (Suomen Fysioterapeutit 2017a), mutta ne ovat välttämättömiä tämän ammattikunnan yksilö- ja yhteisötason osaamisen kehittäjänä. Työssä oppien sekä täydennyskoulutuksin saavutetaan fysioterapian erikoisalojen vaatimaa erityisosaamista (Suomen Fysioterapeutit 2017b). Työtehtävissä ja -menetelmissä tapahtuvat muutokset edellyttävät uuden oppimista, jotta ammattitaito vastaa muuttuvan työelämän tarpeisiin (Rautio 2010).

Tässä kehittämistehtävässä käsitellään tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian täydennyskoulutuksessa tapahtuvaa aikuisen oppimista ja sitä tukevia opetuksellisia keinoja. Andragogisesta näkökulmasta tarkasteltuna etenkin lyhytkestoisten täydennyskoulutusten haasteena voidaan nähdä muodostuvan yksisuuntainen tiedon “välittämisen” kaltainen oppimistilanne, jonka tyyllisellä ope-



tuksella tai koulutuksella aikaansaadaan Levanderin (2003) mukaan korkeintaan pinta- ja ulkooppimista. Täydennyskoulutuksen kentällä onkin keskeistä miettiä, miten koulutuksessa voidaan mahdollistaa merkitykselliset oppimiskokemukset ja saavuttaa syvällistä oppimista aikuisilla oppijoilla. Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on tuottaa asiantuntijahaastatteluiden pohjalta “aloittavan andragogin ABC-kirja fysioterapian täydennyskoulutuksessa” -opas kouluttajien työvälineeksi. Opas on osa vuoden 2018 Terveystieteiden opettajan andragogista käsikirjaa. Tavoitteena on pyrkiä kehittämään fysioterapian täydennyskoulutusten andragogista pohjaa.

## **2 Täydennyskoulutus fysioterapiassa**

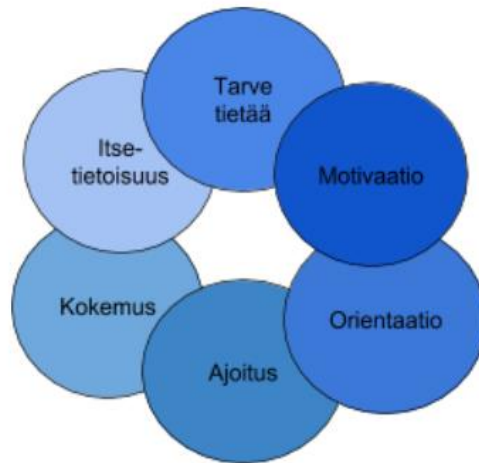
Suomen Fysioterapeutit (2017a) esittävät täydennyskoulutuksen ja jatko-opintojen tarkoituksena yksilön ammattitaidon ja osaamisen lisäämisen ja ylläpitämisen sekä työelämän toimintaympäristöjen kehittymisen tukemisen. Terveystieteiden ammattihenkilöitä koskevan lain (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994, 18 §/30.12.2015/1659) edellyttämiin velvollisuuksiin kuuluu jatkuva ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen säännöllisin ja tarkoituksenmukaisin täydennyskoulutuksin. Täydennyskoulutuksen tarve on yhteydessä ammatilliseen osaamiseen ja henkilökohtaisiin kehittämistavoitteisiin suhteessa siihen ympäristöön, jossa yksilö toimii (Suomen Fysioterapeutit 2017a).

Sjögrenin (2016, 15, 20, 85) mukaan Suomessa täydennyskoulutusta koskevaa tutkimusta sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla on tehty verrattain vähän. Tutkimustietoa puuttuu fysioterapeuttien tai muiden kuntoutusalojen ammatillisesta täydennyskoulutuksesta. Tämän takia myöskään täydennyskoulutusta kuvaavia teorioita ei juuri ole (Sjögren 2016, 15, 20, 85).

### 3 Aikuinen oppijana

Knowlesin ym. (2011, 11) mukaan muutokset ja tapojen, tietämyksen ja asenteiden hankinta liittyvät oppimiseen. Se on sidoksissa yksilön henkilökohtaiseen käsitykseen siitä, mitä oppiminen on, johon kuuluu tiedon rakentumista koskevat oletukset (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009). Oppimista ei pidä nähdä Repo-Kaarenon ym. (2009) mukaan yksilön mielensisäisenä toimintana, vaan ennemminkin toisten oppijoiden, opettajan ja oppimateriaalin kanssa tapahtuvana vuorovaikutuksena. Käyttäytymisessä ilmenevät muutokset heijastavat sitä, että oppimista on tapahtunut tai tapahtuu (Knowles ym. 2011, 11).

Aikuisen oppimisen erityispiirteisiin (kuvio 1) liittyy tarve tiedostaa jo etukäteen, miksi jonkin asian oppiminen on merkityksellistä (Knowles ym. 2012, 63). Aikuiskasvatustieteellisessä kirjallisuudessa aikuiseen oppijaan liitetään Malisen (2002) mukaan yleensä adjektiiveja: itseohjautuva, tavoitteellinen ja aktiivinen, mutta todellisuudessa aikuinen oppija onkin herkästi epävarma ja itsekeskeinen. Knowlesin ym. (2012, 64-65) mukaan aikuisilla oppijoilla elämän aikana karttunut kokemus on erilaista nuoriin verrattuna, johon liittyy oppimista edistäviä ja hidastavia tekijöitä. Esimerkiksi yksilön persoonallisiin piirteisiin juurtuneet käyttäytymismallit ja vahvat ennakkokäsitykset asioista voivat estää uuden tiedon oppimisen. Myös aikaisemmat epämiellyttävät oppimiskokemukset voivat heijastua haasteina oppimisessa (Knowles ym. 2012, 64-65). Vaikka aikuinen oppija olisikin aktiivinen, voi aktiivisuus olla "pinnan alaista aktiivisuutta", joka ilmenee enemmän muutoksen vastustamisena kuin uuden tiedon rakentamisena (Malinen 2002).



KUVIO 1. Andragoginen malli (mukaiillen Knowles ym. 2012)

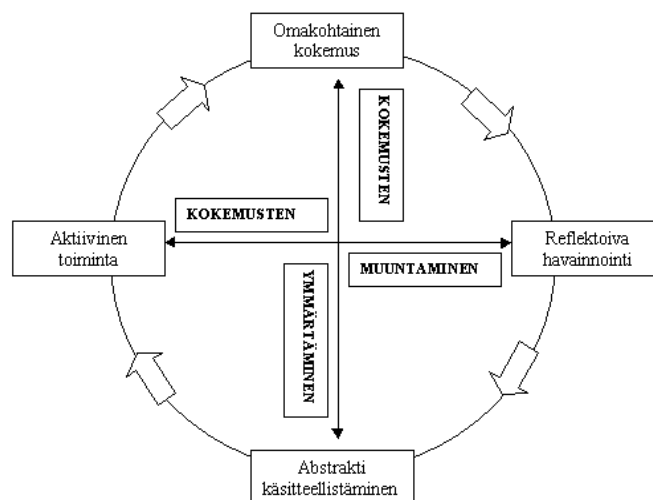
Toisaalta Knowles ym. (2012, 65-67) näkevät, että aikuinen oppija voi olla joidenkin asioiden kannalta valmiimpi käsittelemään ja hyväksymään tietoa, joka liittyy muun muassa sen hetkiseen elämäntilanteeseen tai työssä vallitseviin tilanteisiin. Tästä näkökulmasta aikuisen oppijan etuna nähdään ajankohtaisuus ja merkityksellisyys oppimisessa. Keskeisinä erityispiirteinä nousevat myös käytäntöyhteyksien olemassaolo sekä erilaiset yksilölle merkitykselliset sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät, jotka edistävät aikuisen oppimista (Knowles ym. 2012, 65-67).

### 3.1 Oppiminen täydennyskoulutuksessa

Oppimiseen liitetään erilaisia oppimisen teorioita, joilla selitetään oppimista (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009). Fysioterapian täydennyskoulutuksessa tapahtuvan oppimisen taustalle voidaan oletustasi nostaa näkökulmaa siitä, että aikuisilla oppijoilla on erilaisten käytännön kokemusten ja ammattiosaamisen kertymisen kautta pohjaa täydennyskoulutuksessa oppimiselle eli rakenteet, johon uutta tietoa lähdetään sovittamaan. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009) esittävät kolme erilaista oppimisen teoriaa, jotka korostavat yksilön kasvua ja kokemuksen merkitystä: humanistinen oppimisen teoria (viitaten Rogers, Maslow ja Knowles), kokemuksellinen oppiminen (viitaten Kolb) ja transformatiivinen eli uudistava oppiminen (viitaten Mezirow). Heidän mukaan yhteistä näillä

oppimisen teorioilla on, että ne painottavat persoonallista kasvua ja kokemuksen reflektoinnin merkitystä oppimisprosessissa (Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2009).

Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009) kirjoittavat, että humanistisen oppimisen teoriassa oppimisen katsotaan olevan yksilön aktiivista, kokeilevaa ja kehittävää toimintaa, jossa ollaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oppija asetetaan oppimisprosessin keskiöön ja oppiminen sisäisesti motivoituneen yksilön vastuulle. Opettajan rooli on toimia ohjaajana ja kannustajana. Kokemuksellisen oppimisen teorian näkemys oppijasta on samanlainen humanistisen oppimisnäemyksen kanssa (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009). Kokemuksellisen oppimisen teoriasta Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009) sekä Knowles ym. (2012, 195-196) kirjoittavat Kolbiin (1984) viitaten, että siinä oppiminen nähdään jatkuvana toimintana, joka perustuu oppijan kokemuksiin ja opittavan aiheen kehämäiseen prosessointiin (kuvio 2). Reflektoidulla omia kokemuksiaan yksilön on mahdollista syventää omaa ymmärrystään opittavasta asiasta. Oppiminen alkaa konkreettisella kokemuksella ja etenee eri vaiheiden kautta käytännössä soveltamiseen ja kokeilemiseen (Kolb 1984, Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009 mukaan; Kolb 1984, Knowles ym. 2012, 195-196 mukaan). Erietyisesti ammatillisen kehityksen alueella aikuisen oppijan kokemuksen rooli nousee merkittäväksi huomion kohteeksi (Knowles ym. 2012, 188).



KUVIO 2. Kokemuksellisen oppimisen kehä ja oppimistavat (mukaiillen Kolb 1984, Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009 mukaan)

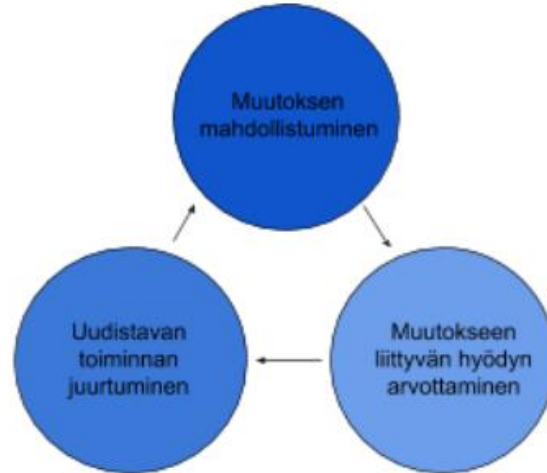
Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009) viittaavat Mezirowiin ym. (1996, 1997) transformatiivisen oppimisen teoriasta, jonka mukaan oppiminen nähdään asioiden pohtimisena, reflektointina ja kriittisenä kyseenalaistamisena. Tässä teoriassa nähdään, että yksilön ajattelua sitoo ja ohjaa muun muassa aikaisempien kokemusten kautta rakentunut viitekehys. Tietoinen kokemusten tulkinta ja uusien merkitysten luominen ovat oppimisen taustalla. Oppimisessa keskeistä on saada kriittisen reflektoinnin avulla uusi perspektiivi aikaisemmin tuttuihin asioihin. Yksilö pyrkii aktiivisesti ja kriittisesti arvioimaan, miten muiden esittämät ajatukset ja käsitteet soveltuvat hänen omiin käsityksiin ja millaista arvoa niillä on yksilön omalle toiminnalle. Transformatiivisessa oppimisen teoriassa keskustelu ja ajatusten vaihto nousevat merkittäviksi elementeiksi oppimisprosessissa (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009).

Kupiaksen ja Kosken (2012, 33) mukaan aito reflektiivisyys on edellytys uuden oppimiselle. Reflektiota kuvataan Lahtisen ja Toomin (2009) mukaan prosessiksi, jonka tarkoituksena on tarkastella ja arvioida tietoisesti omaa toimintaansa. Oppimisen tutkimuksessa on Levanderin (2003) mukaan havaittu, että ihmisen omakohtainen ymmärtäminen ei ole tehokasta, jos opetus on passiivista "tiedon siirto" -menetelmällä tapahtuvaa koulutusta. Oma aktiivinen ajattelu- ja muokausprosessi sen sijaan mahdollistavat syvemmän tiedon omaksumisen ja sen merkityksellisyyden kokemisen. Oppijan oman reflektion on katsottu olevan tärkeässä osassa laadukkaan oppimisprosessin syntyä. Reflektioivilla toimintamalleilla opetuksessa voidaan vaikuttaa positiivisesti oppimiskokemukseen. Kouluttajan menetelmällisillä valinnoilla voidaan tukea syväsuuntautunutta ja ymmärtävää asian oppimista (Levander 2003).

Jarvisin ym. (2004, 134) mukaan on ollut nähtävissä, että yhä enemmän ammatillinen oppiminen tapahtuu formaalien ammattitutkintoon tähtäävien koulutusorganisaatioiden ulkopuolella, kuten työssä tapahtuvana oppimisena. Myös työssä oppiminen ja oman asiantuntijuuden kehittäminen on Levanderin (2003) mukaan nostanut reflektioivan toiminnan esille, sillä työssä oppimisen merkityksen lisääntyminen yhtenä läpi elämän tapahtuvan oppimisen periaatteena edellyttää uusia välineitä jäsentää ja käsitteellistää kokemusta. Jarvis ym. (2004, 134) painottavatkin tärkeänä ulottuvuutena organisaation sekä työntekijän yhteneväisiä osaamisen tavoitteita.

### 3.2 Aikuisen oppimisprosessi fysioterapian täydennyskoulutuksessa

Sjögren (2016) on tutkinut fysioterapeuttien ammatilliseen täydennyskoulutukseen liittyviä merkityksellisiä kokemuksia ja merkitysrakenteita. Tässä fysioterapeuttien suoravastaanottokoulutuksesta tehdyn tutkimuksen (Sjögren 2016, 76-78) pohjalta on määritelty substantiivinen teoria, jossa prosessimaisessa täydennyskoulutuksessa havaittiin tiettyjä vaiheita (kuvio 3), jotka olivat mahdollistamassa merkityksellisen oppimiskokemuksen syntymistä. Tutkimuksessa havaittiin yhteisöllisen kokemisen sekä suvaitsevan ja kannustavan ilmapiirin tukevan toiminnan merkityksellisyttä ja toiminnan pysyvämpää muutosta. Aikuisten ja koulutusyhteisön välisten henkilösuhteiden kokeminen säilyi merkityksellisenä koko koulutuksen ajan, mutta koulutuksen edetessä merkityksellisiksi tulivat myös oman työorganisaation sekä eri yhteistyöverkostojen sosiaaliset suhteet (Sjögren 2016, 76-78).



KUVIO 3. Substantiivinen teoria: Aikuisen sosiaalinen ja prosessimainen oppimisprosessi täydennyskoulutuksessa (mukaillen Sjögren 2016)

Substantiivisen teorian perusteella voidaan Sjögrenin (2016, 85-86) mukaan sanoa, että koulutuksen painottuessa yksilön ja koulutusyhteisön väliseen toimintaan, jäävät vaikutukset ja toiminnan

muutokset usein yksilötasolle. Mikäli pyrkimyksenä on saavuttaa muutoksia esimerkiksi työyhteisön toiminnassa, on koulutuksen oltava pitkäkestoisempaa. Yhteisöllisen tason muutokset vaativat usein enemmän koulutukseen liittyvien asioiden kriittistä reflektiota sekä ymmärtämistä. Uudistavan toiminnan juurtuminen työntekijöiden ja organisaatioiden omaksi toimintatavaksi edellyttää, että koulutuksessa 1) huomioidaan yksilöt, yhteisöt ja yhteistyöverkostot sekä näiden välinen tasavertainen vuorovaikutus ja yhteistyö, 2) tuetaan, huomioidaan ja myös hyödynnetään osallistujien kokemuksia, kriittistä reflektointia ja metakognitiivisia taitoja, sekä 3) panostetaan pitkäkestoiseen ja prosessimaisesti etenevään koulutukseen (Sjögren 2016, 85-86).

#### **4 Asiantuntijahaastattelut kehittämistehtävän perustana**

Kehittämistehtävän perustana on neljän asiantuntijan yksilöhaastatteluista koottu aineisto. Haastattelu on yleisesti nähty hyvänä menetelmänä kerätä tietoa vielä vähän kartoitetusta aiheesta (Hirsjärvi 2001, 35). Koska kuntoutuksen kentällä toteutettavasta täydennyskoulutuksesta on varsin vähän tutkittua tietoa, oli asiantuntijahaastattelut aineistonkeruumenetelmänä arvokas ja perusteltu. Asiantuntijahaastatteluilla kartoitettiin haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian täydennyskoulutuksesta kouluttajan näkökulmasta. Haastateltavien valintaan vaikutti suoritettu opettajankoulutus sekä toimiminen tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian täydennyskoulutuksen alueella. Täydennyskoulutus on usein lyhytkestoisuutensa vuoksi andragogisesti haasteellinen koulutusmuoto, jonka takia kehittämistehtävässä haastateltiin erityisesti opettajankoulutuksen käyneitä kouluttajia.

Haastattelu suunniteltiin temahaastattelun muotoon, jossa oli täydennyskoulutuksen järjestämisen kannalta kolme keskeistä pääteemaa: 1) koulutuksen suunnittelu, 2) koulutuksen toteutus, ja 3) koulutuksen arviointi. Valmiit teemat ohjasivat haastattelua tarkastelemaan tehtävän kannalta mielekkäitä aihealueita. Yleisesti haastattelu mahdollistaa tarvittaessa myös lisäkysymysten esittämisen sekä keskustelua saatavan tiedon syventämiseksi (Hirsjärvi 2001, 48). Haastateltaville lähetettiin maaliskuussa 2018 sähköpostilla kutsu haastatteluun osallistumisesta. Samalla lähetettiin

teemahaastattelurunko, johon haastateltavat saivat tutustua rauhassa hyvissä ajoin ennen haastattelua. Myös haastattelun aika ja paikka sovittiin. Haastattelut toteutettiin maaliskuun ja huhtikuun 2018 aikana. Haastattelihoita oli kaksi, joista molemmat haastattelivat kahta asiantuntijaa. Haastattelut äänitettiin myöhempää litterointia varten ja äänitteet tuhottiin litteroinnin jälkeen. Aineiston analyysissä käytettiin induktiivista eli aineistolähtöistä päättelyä (Hirsjärvi 2001, 136). Aineistosta tehtiin teema-alueittain keskeisiä huomioita, jotka kirjoitettiin tulososioon merkityskokonaisuuksina ja muodostettiin synteisiä. Anonymiteetin säilyttämiseksi kirjallisessa työssä ei mainita haastateltavista henkilökohtaisia tunnistetietoja.

## **5 Asiantuntijoiden näkemyksiä täydennyskoulutuksen järjestämisestä**

Kaikki haastateltavat ovat suorittaneet OMT-fysioterapeutin koulutuksen ja andragogisen koulutuksen, joten heillä on vahva substanssiosaaminen tuki- ja liikuntaelämäntien fysioterapiasta sekä andragogista osaamista. Tulososio on rakennettu alaotsikoihin haastattelurungon aihepiirien mukaan kokonaisuuden selventämiseksi. Jokaisen pääteeman alla on haastatteluissa esille nousseiden keskeisten aihealueiden pohjalta muodostettuja alateemoja. Haastateltavien kommentteja on merkitty tekstiin sitaattien sisään kursivoidulla tekstillä, jotta haastateltavat saadaan paremmin osaksi synteisiä. Haastateltavat identifioidaan neljän kirjaimen avulla: A, B, C ja D.

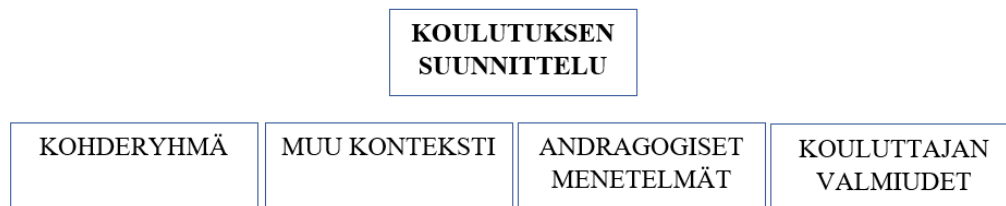
### **5.1 Koulutuksen suunnittelu**

Haastatteluista nousseiden huomioiden perusteella vanhalla “hyvin suunniteltu on puoliksi tehty” sanonnalla voidaan loistavasti kiteyttää täydennyskoulutuksen suunnittelua ja siihen valmistautumista. Varsinaista koulutustapahtumaa edeltävä toiminta korostui haastateltavien kertomuksissa, sillä koulutustapahtuma käynnistyy suunnittelun kautta jo huomattavasti aiemmin kuin itse tilaisuus toteutetaan. Lähtökohtana koulutustyössä on kouluttajan omat tavoitteet koulutukselle. Henkilökohtaisessa tavoitteiden asettelussa koulutukseen nousee esille pyrkimys, ettei koulutus olisi ainoastaan substanssitiedon siirtämistä vaan koulutuksessa tapahtuisi “aitoa oivaltamista”.



“...kouluttajan rooli on olla valmentajana ja käynnistää oppimisprosessia, ja käyttää erilaisia menetelmiä, että osallistujat ovat aktiivisia eikä passiivisia osallistujia.” (B)

Koulutuksen suunnittelu -pääteeman alle muodostui haastatteluiden pohjalta neljä alateemaa (kuvio 4). Kaikki neljä alateemaa kietoutuvat toisiinsa suunnittelutyötä tehdessä, vaikka ne esitetään tässä erillisinä luokkina. Haastatteluiden pohjalta voidaan todeta, että suunnittelutyössä kouluttajan on pystyttävä vastaamaan kolmeen keskeiseen kysymykseen: ”kenelle, mitä ja kuinka?”



KUVIO 4. Koulutuksen suunnittelun alateemat

*Kohderyhmä:* Haastateltavat nostivat koulutuksen suunnitteluvaiheessa keskeiseksi osatekijäksi kohderyhmään tutustumisen. Tätä perusteltiin sillä, että on tiedettävä kenelle koulutusta ollaan järjestämässä, koska kohderyhmä vaikuttaa koko koulutusprosessiin. Haastatteluissa nousi esille erilaisia laajempia tai suppeampia keinoja kohderyhmään tutustumisen toteuttamiselle. Sopiva keino täytyy kuitenkin harkita aina koulutuskohtaisesti. Kohderyhmään tutustuminen nähtiin helpommaksi silloin, kun koulutus toteutetaan tilaustyönä tietylle kohderyhmälle. Tällöin osallistujaryhmään tutustuminen on mahdollista tehdä ennen koulutusta esimerkiksi työnantajan kautta. Näin kouluttajan on mahdollista selvittää tarkemmin koulutukseen osallistuvien aiempaa koulutustaustaa ja osaamista sekä valmiuksia koulutukseen. Työyhteisön koulutussuunnitteluun liittyy olennaisena osana henkilöstölle tehty kysely tai tiedon kerääminen siitä, mikä koetaan omassa työyhteisössä tarpeelliseksi ja merkitykselliseksi koulutukseksi. Näissä tapauksissa kouluttajan on tehtävä hyvin tarkkaan selkoa kysymyksestä “kenelle?”.

Haasteena nostettiin esille “avoimempuna tilaisuutena” toteutettava koulutus, koska silloin osallistujaryhmä ja lähtökohdat koulutukselle ovat heterogeenisempiä. Etenkin mahdollisen kohderyhmän suuren koon takia on vaikea saada spesifiä tietoa osallistujista ja heidän yksilöllisistä tavoitteista koulutuksessa. Kouluttaja ei välttämättä saa selvää kuvaa siitä, minkälainen osallistujaryhmä oikeasti on tai miten koulutus olisi hyvä rakentaa.

*“Kohderyhmä - minkälainen se on, minkälaisista osaajista ja asiantuntijoista se koostuu - vaikuttaa siihen, miten puhutaan.” (A)*

*Muu konteksti:* Kohderyhmään tutustumisen lisäksi mahdollisimman tarkat etukäteistiedot koulutustilasta, käytettävästä välineistöstä sekä muusta kontekstista edesauttavat koulutuksen suunnittelua. Tila ja käytössä olevat välineet ohjaavat koulutuksen suunnittelua siitä näkökulmasta, mitä koulutuksessa on mahdollista toteuttaa. Huolellinen tutustuminen näihin ehkäisee koulutuspäivän aikana koulutusta haittaavia yllätyksiä ja mahdollistaa päivän joustavan kulun.

On huomattava myös, että täydennyskoulutus-käsitteen alla on hyvin monenlaista ammattitaitoa edistävää koulutusta, ja kouluttajan on tiedettävä mahdolliset koulutuksen sisältöä ohjaavat tekijät. Pitkälle strukturoidut ja konseptoidut koulutukset ovat tarkemmin määriteltyjä kokonaisuuksia ja niiden sisältöön tai tapaan toteuttaa voi kouluttajalla olla hyvin vähän vaikutuskeinoja. Toisaalta tällaisten strukturoitujen koulutusten koettiin helpottavan kouluttajan suunnittelutyötä ja säästävän aikaa, mutta toisaalta taas vaikeuttavan andragogisten menetelmien käytön harkintaa. Haasteena nostettiin esille se, miten kouluttaja suunnittelee ja toteuttaa strukturoidun koulutussisällön niin, että se mahdollistaisi koulutettavissa “aitoa oivaltamista”. Toisaalta pitkälle strukturoidut koulutukset voivat olla aloittavalle kouluttajalle turvallisempia tapoja aloittaa oman kouluttajuus. Kuitenkin kouluttajan omalle suunnittelu- ja toteutustyölle tarjoaa enemmän vapautta erilaiset tilauskoulutukset ja räätälöidyt henkilöstön täydennyskoulutukset.

*Andragogiset menetelmät:* Ihanteellisessa tilanteessa koulutuksen suunnittelun katsottiin pystyvän rakentamaan niin hyvissä ajoin, että etukäteismateriaalien käyttöön jää aikaa ja ne saadaan toimitettua hyvissä ajoin koulutukseen osallistujille. Etukäteistehtävänä voidaan teettää muun muassa erilaisia kyselyjä, artikkeleiden luetuttamista, videoklippien katselua ja jopa pieniä testejä. Niiden tehtävänä on koulutukseen osallistuvien johdatteleminen tulevaan aiheeseen ja näin aivonystyröiden herättäminen uuden tiedon prosessointiin. Etukäteismateriaalien lisäksi merkittäväksi tekijäksi haastatteluista nousi esille se, että koulutuksessa käytettävät materiaalit ovat hyvissä ajoin valmiina, jotta ne voitaisiin lähettää etukäteen koulutukseen osallistujille. Tällöin koulutettavilla ei “kulu energiaa” koulutusmateriaaleihin tutustumiseen koulutuksen aikana, vaan he ovat jo valmiita käsittelemään ja refleктоimaan koulutusaiheita.

Osassa haastatteluissa nousi vahvemmin esille, että etukäteismateriaalien ja varsinaisten koulutusmateriaalien suunnittelussa tulisi huomioida erilaiset oppijat, johon voidaan pyrkiä erilaisten opetuksellisten menetelmien valinnalla. Tämän takia on hyvä, että koulutuksessa käytetään nimenomaan monipuolisesti erilaisia aistikanavia hyödyntäviä menetelmiä, sillä toiset oppivat kuuntelemalla, toiset lukemalla ja toiset näkemällä. Etenkin suurissa osallistujaryhmissä erilaisten oppijoiden huomioon ottaminen nähtiin kuitenkin myös erittäin haasteelliseksi toteuttaa. Ylipäätään opetuksellisia menetelmiä suunniteltaessa kouluttajan olisi hyvä miettiä, millä keinoin koulutettava aihe olisi optimaalista tarjota koulutettaville, miten koulutettavaa ryhmää saisi osallistettua koulutukseen ja miten rakentaa mahdollisuus koulutettavan aiheen ja koulutettavien aiemman osaamisen välille muodostuvalle yhteydelle. Monipuolisuus erilaisten andragogisten menetelmien käytössä nähtiin hyödyllisenä.

*“Erilaisten oppijoiden huomioiminen erilaisin etukäteismateriaalein, kuten luettavaa, videoita ja kuvia.” (B)*

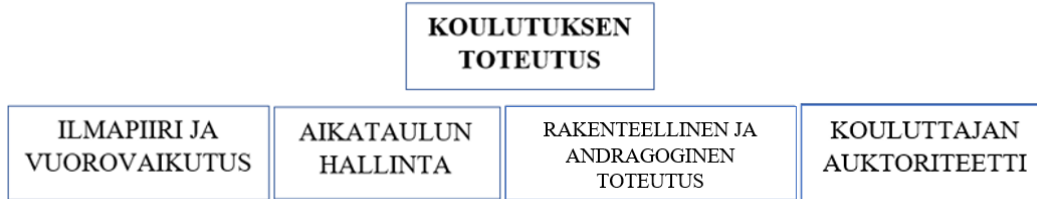
*Kouluttajan valmiudet:* Yleisesti täydennyskoulutukseen kuuluu kouluttajaan liittyen kaksi tärkeää osaamisaluetta, jotka ovat koulutuksen asiasisällön ja andragogisen ulottuvuuden hallinta. Nämä

osaamisalueet tulee huomioida jo koulutusta suunniteltaessa. Kouluttaja joutuu usein “päivittämään” substanssiosaamisensa muun muassa tekemällä viimeisen katsauksen julkaistuihin tutkimuksiin koulutettavasta aihealueesta, jonka kaikki haastateltavat näkivät tärkeänä. Oman substanssiosaamisen päivittämisen yhdistäminen etukäteismateriaalien sekä koulutusmateriaalien rakentamiseen nähtiin hyödyllisenä. Lisäksi, mikäli koulutus sisältää muun muassa tutkimista tai erilaisia terapeuttisia harjoitteita, on kouluttajan hyvä käydä niitä manuaalisesti läpi ennen koulutusta. Samalla kouluttaja voi miettiä, minkälaisia andragogisia menetelmiä koulutuksessa on hyvä käyttää.

Kouluttajan andragogiseen osaamiseen voidaan nähdä kuuluvan kaikki muu täydennyskoulutukseen liittyvä tekeminen, jolla koulutuksen perimmäistä tavoitetta eli osallistujien “aitoa oppimista” tuetaan. Tarkoituksenmukainen andragogisen osaamisen päivittäminen herätti erilaisia näkemyksiä haastateltavissa. Osa haastateltavista koki esimerkiksi muiden kouluttajien pitämiin koulutuksiin osallistumisen erityisen hyödyllisenä keinona, koska sieltä on mahdollista poimia omaan andragogiseen työkalupakkiin hyväksi koettuja menetelmiä. Yleisesti haastatteluissa korostui kouluttajan andragogisen osaamisen kehittäminen enemmänkin omaa koulutustyötä refleктоimalla.

## 5.2 Koulutuksen toteutus

Täydennyskoulutuksen toteuttamiseksi ei voida katsoa ainoastaan varsinaista koulutuspäivää, vaan siihen liittyy olennaisena osana kaikki alkuvalmisteluista koulutuksen “jälkipuintiin”. Koulutuksen toteutus -pääteeman alle nousi haastatteluiden perusteella neljä alateemaa (kuvio 5). Koulutuksen aikana kouluttajan on hyvä tehdä reflektionia: ”mikä toimii, mitä voin parantaa, mitä seuraavaksi?”



KUVIO 5. Koulutuksen toteutuksen alateemat

*Ilmapiiri ja vuorovaikutus:* Täydennyskoulutuspäivä on usein varsin intensiivinen, joten päivän onnistumisen kannalta on tärkeää, että kouluttajalla on kaikki “ulkoiset seikat” hallinnassa ja suunnittelu on tehty huolella. Yhdeksi merkittäväksi osatekijäksi nousi esille koulutustilanteen ilmapiiri ja vuorovaikutus, joka syntyy sekä kouluttajan ja koulutettavien välille, että koulutettavien välille. Kouluttajan on pystyttävä luomaan hyvän ilmapiirin ja vuorovaikutuksen mahdollistumiseksi puitteet koko koulutuksen ajan. Varsinkin koulutuspäivän alussa saatu ensivaikutelma heijastuu usein koko koulutuspäivään joko positiivisesti tai negatiivisesti.

*“...tulee kuulluksi, tulee huomioduksi - tasapuolisesti ohjaus kaikille - pitää huolehtia, että ehtii kaikkien luokse.” (C)*

Lyhytkestoisuutensa vuoksi täydennyskoulutuksessa olisi pyrittävä tukemaan alusta lähtien kouluttajan ja koulutettavien välisen vuorovaikutuksen syntyä, koska sillä on merkitystä kouluttajan käyttäytymiseen ja koulutettavien avoimuudelle prosessoida koulutuksessa käsiteltävää tietoa. Koulutettavien aito kuunteleminen sekä huomioiminen nähtiin merkityksellisenä ilmapiirin ja vuorovaikutuksen edistäjänä kouluttajan ja koulutettavien välillä. Kuitenkin koulutustilanteessa on valmistauduttava myös siihen, että kouluttajaa voidaan arvioida hänen persoonallisuutensa, esiintymisensä sekä maneerien kautta. Kaikki ovat erilaisia yksilöinä sekä oppijoina että kouluttajina. Jokaisella kouluttajalla on yksilöllisiä piirteitä, jotka liittyvät omaan persoonaan, eikä koulutustilanteet tee siinä poikkeusta. Jokainen kouluttaja omaksuu varmasti jonkinlaista kouluttajan roolia.

*“..kuulijat on hyvä pitää mahdollisimman lähellä itseä, koska se vaikuttaa vuorovaikutuksen syntyyn.” (A)*

Toisesta näkökulmasta tarkastellaan koulutettavien välistä ilmapiiriä ja vuorovaikutusta. Siihen nähtiin vaikuttavan suuresti se, onko kyseessä saman työyksikön asiantuntijat vai useammasta eri työyksiköistä muodostuva asiantuntijoiden ryhmä, eli kuinka tuttuja koulutettavat ovat entuudestaan toisilleen. Haastateltavat näkivät hyväksi keinoksi esimerkiksi erilaiset pari- ja ryhmätehtävät, joilla voidaan edesauttaa ilmapiirin vapautumista ja tukea koulutettavien välistä kommunikointia. Hyödylliseksi keinoksi osa haastateltavista nosti myös huomion, että koulutettaville tulisi antaa koulutuspäivän aikana tilaa tutustua keskenään ja saada näin aikaan keskustelua ja kokemusten vaihtamista. Esimerkiksi kahvi- ja ruokatauot nähtiin hyödyllisinä uuden oppimisen mahdollistajina, koska silloin koulutettavat keskustelevat usein enemmän omista kokemuksistaan.

*“...mutta, se minkä nyt oon oppinut, että se ilmapiiri olis semmoinen mahdollisimman tasavertainen ja positiivinen, kysymyksille ja erilaisille mielipiteille vapaa - että sitä ajatusten vaihtoa ois mahdollisuus käydä.” (D)*

Yleisesti voidaan ajatella, että yhdessä tekeminen ja yhdessä pähkäily yhdistävät. Tärkeää koulutustilanteessa on, että kouluttaja ja koulutettavat tuntisivat olonsa mahdollisimman mukavaksi. Hyvän yhteishengen ja avoimuuden nähdään tukevan oppimista. Alkujännityksen lieventämiseksi myös huumorin käyttöä suositeltiin ilmapiiriä vapauttavana tekijänä.

*Aikataulun hallinta:* Haastatteluissa keskeisenä osana koulutuspäivää nähtiin aikataulun hallinta, mikä voi aiheuttaa usein haasteita koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen yhteensovittamiselle. Aikataulun suunnitteluun vaikuttaa koulutettava aihe ja käytettävät andragogiset menetelmät, mutta toteutukseen erityisesti näiden lisäksi myös se, miten koulutettavat oppivat. Usein on ennalta miltei mahdotonta sanoa, miten erilaiset ryhmät toimivat ja miten ryhmädynamiikka vaikuttaa koulutustilanteen etenemiseen. Ryhmässä on paljon erilaisia yksilöitä ja toisilla uuden tiedon tai taidon syvällinen omaksuminen voi viedä enemmän aikaa, eikä välttämättä koulutettava saa siltikään sovitettua sitä itseensä ja omiin kokemuksiinsa. Oppijoiden erilaisuus haastaa kouluttajan

valitsemia menetelmiä sekä vaikuttaa yksittäiseen oppijaan käytettävään ohjauksaikaan. Kouluttaja voi joutua eettisesti hankalaan välikäteen miettiessään ryhmän oppimisen etua ja yksittäisten koulutettavien oppimisen etua, koska koulutuspäivän aikana on kuitenkin tärkeää käydä läpi ne asiat, jotka on sovittu.

Varsinkin vähän kokemusta omaavalla kouluttajalla voi nousta haasteeksi hahmottaa ennalta, kuinka paljon asiaa koulutuspäivään voi mahduttaa. Tämä saattaa tuottaa haasteita jo kokeneemmallekin kouluttajalle. Etenkin käytännönharjoitteiden koettiin ottavan usein paljon aikaa, ja kouluttajan on pyrittävä myös huomioimaan kaikkien osallistujien suoriutuminen. Vaikka aikataulu on usein tarkkaan suunniteltu, niin siinä pysyminen käytännössä on osoittautunut haasteelliseksi.

*“Täydennyskoulutusta ajatellen, kun on tehtävä kuitenkin aikataulu ja otsikot ni on se silleen mietittävä, että mitä siinä ilmoitetussa ajassa kerkeää eli mikä on sen koulutuksen päätavoite ja tavallaan siihenkin ne must know -jutut... sillä lailla se ajankäyttö, et niissä asioissa pitäisi pysyä mitä on ilmoittanut aikatauluun ja siinä aikataulussa pitäisi pysyä.” (C)*

Kouluttajalla on hyvä olla tarvittaessa taito muokata aikataulua tilanteen vaatimalla tavalla sekä koulutettavien tarpeiden mukaan. On kouluttajan ammatillista osaamista voida tarpeen vaatiessa poiketa alkuperäisestä suunnitelmasta ja esimerkiksi “vaihtaa lennossa” tilanteeseen paremmin soveltuvaan opetusmenetelmään, jolla aikataulua saadaan kirittyä ja oppimista kuitenkin tuettua. Tämä voidaan nostaa yhdeksi merkittäväksi tekijäksi, jossa tietyllä tavalla kouluttajan “andragoginen silmä” tulee esiin. Ennakkovalmistelu ei voi 100 %:lla varmuudella ohjata koulutustilannetta, sillä toteutusvaiheet ovat aina ryhmän aktiivisia vuorovaikutustilanteita. Niihin on valmistaututtava parhaalla mahdollisella tavalla, mutta niille on myös annettava “tilaa hengittää ja elää”. Tässä ennalta-arvaamattomuudessa piilee kuitenkin myös täydennyskoulutuksien hienous, sillä jokainen koulutustilaisuus muodostuu omaksi uniikiksi kokonaisuudekseen osallistujien ohjaamana.

*“Mutta koko sen koulutuksen ajan yritän kyllä sen koulutusryhmän mukaan mennä. Et siin on liikkumavaraa. Siin on haasteita koska ne on aika heterogeenisia ne ryhmät.” (D)*

*Koulutustilaisuuden rakenteellinen ja andragoginen toteutus:* Tärkeänä osana koulutustilaisuutta nähtiin sen rakenteellinen toteuttaminen ja käytettävät opetukselliset menetelmät, jotka nousivat keskeisiksi elementeiksi jo suunnitteluvaiheessa. Koulutustilaisuuden alussa koulutuksen rakenteellinen toteutus eli “milloin mitäkin” on hyvä käydä läpi yhdessä koulutettavien kanssa. Tällöin vältytään mahdollisilta “epämiellyttävilta yllätyksiltä” päivän aikana, joka voisi vaikuttaa negatiivisesti koulutettavien oppimiseen. Koulutettavat nähtiin vastaanottavaisemmiksi koulutuspäivän alussa, jolloin on usein keskeistä käydä spesifiä teorian tietoa läpi aiheen pohjustamiseksi.

Haastatteluiden perusteella oppimista tukeviksi tekijöiksi nousivat havainnollistavien menetelmien monipuolinen käyttö, joilla huomioitaisiin mahdollisimman hyvin erilaisia oppijoita. Käytännössä opetus- ja havaintomateriaaleina voidaan käyttää muun muassa monipuolisesti kuvia, videoita ja tekstiä niin kuin nousi esille jo koulutuksen suunnittelussa ennakkomateriaalien laatimisen yhteydessä. Kuulijoiden mielenkiinnon koettiin heräävän kuitenkin parhaiten käytännön esimerkkien ja tarinoiden kertomisen kautta, joita on hyvä sijoittaa enemmän koulutuksen sisältöön. Tällöin koulutettavien omien kokemusten käsittelyn nähdään mahdollistuvan tehokkaasti. Koulutuksen aiheesta riippuen ja kouluttajan tottumuksiin pohjautuen käytettävät menetelmät vaihtelevat, mutta erilaisten menetelmien kokeileminen nähtiin ylipäänsä hyödylliseksi. Luovat ongelmanratkaisutehtävät on hyvä esimerkiksi jättää ikään kuin “pistokokeeksi” koulutuspäivän loppuun. Näillä saadaan hyvin kiteytettyä, miten koulutettavat ovat omaksuneet käsiteltävän aiheen käytäntöön. Myös draama nähtiin hyödylliseksi ja humoristiseksi opetus- ja oppimismenetelmäksi.

*“Päivän päätteeksi, kun ollaan ensin luotu sitä vuorovaikutusta oppimisryhmässä, niin ihan jotain draamaa - vähän sellaista hassua, että jää hyvä mieli, kun lähtee koulutuksesta.” (B)*

*Kouluttajan auktoriteetti:* Osasta haastatteluista nousi kouluttajan näkökulman kannalta merkittävänä tiedostettavana elementtinä “kouluttajan oman auktoriteettin merkitys koulutustilanteissa”. Haastatteluista välittyi huomio siitä, että osaava kouluttaja on myös eräänlainen “tiedon välittäjä”, ja kouluttajan keskeisenä tehtävänä on pyrkiä tuomaan sen hetken parhaan tiedon nojalla koulutettaville asiat selkeästi esitettynä ja mahdollisimman yksinkertaisesti. Kuitenkin on muistettava, että kouluttajalla on suuri vastuu myös siitä, että ei liiallisella innostuksella lähde “myymään”



koulutettaville sellaista, mistä ei kuitenkaan ole riittävästi tietoa tai etenkin merkittävää tutkimustietoa. Kouluttajan on pidettävä realistiset lähtökohdat omalle koulutusaiheelleen.

*“...helposti lähetään johonkin yhteen juttuun, että tää on nyt se ja tää on se tärke juttu, tää on se kaikki mikä riittää - ja kun ei se näin oo.” (D)*

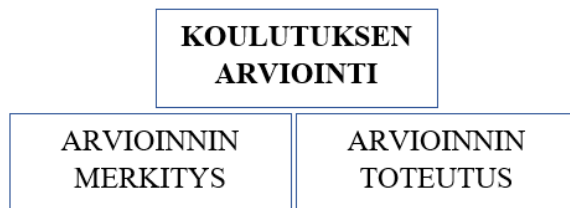
Varsinkin vielä vähemmän kokemusta omaavat fysioterapeutit lähtevät herkästi omaksumaan itselleen kaiken, mitä koulutuksessa sanotaan ilman, että refleктоivat sitä sen enempää. Tämä voi johtaa siihen, että omaksutaan jokin tietty aihe ja poissuljetaan muut vaihtoehdot sen ympäriltä, mikä ei kuitenkaan palvele parhaalla mahdollisella tavalla sitten käytännön työssä. Kouluttajan on hyvä pyrkiä omalla toiminnallaan saamaan koulutettavissa aikaan heidän oman ajatuksen heräämistä, tietynlaista oman toiminnan reflektiota, ja tarvittaessa jopa kyseenalaistamaan rohkeasti koulutuksessa nousevaa näkökulmaa. Oppijoina omaksutaan uusistakin koulutuksista ja oppimistilanteista helposti vain itselle “sopivia” asioita, ja aito asioiden puntarointi saattaa jäädä tapahtumatta.

*“Koulutettavien näkökulman laajentaminen ja varsinkin fyssareilla. Fyssarit on tekijöitä ja sen näkökulman laajentaminen ja jonkin toisen lampun syttyminen.” (A)*

### 5.3 Koulutuksen arviointi

Viimeisenä pääteemana käsitellään koulutuksen arviointia, joka nähtiin yleisesti keskeisenä osana järjestettävää koulutusta, mutta etenkin myös tulevia koulutustilanteita silmällä pitäen. Sen keskeisenä tehtävä on ohjata ja kehittää kouluttajan, koulutettavan ryhmän sekä sen yksilöiden toimintaa. Täydennyskoulutuksen on hyvä sisältää aina arviointi kouluttajan omasta työskentelystä,

jota arvioidaan sekä kouluttajan että koulutettavien näkökulmasta. Toisena keskeisenä näkökulmana on arvioida koulutettavien oppimista. Koulutuksen suunnittelu -pääteeman alle muodostui oikeastaan kaksi alateemaa (kuvio 6), jotka kietoutuvat käytännössä vahvasti toisiinsa.



KUVIO 6. Koulutuksen arvioinnin alateemat

*Arvioinnin merkitys:* Koulutuksen laajuuden ja sisällön nähtiin määrittelevän hyvin pitkälle sen, miten syvälliseksi sekä kattavaksi koulutuksen arviointi muodostuu. Mitä useamman päivän koulutuksesta on kysymys, sitä tehokkaammin pystytään arvioinnin avulla ohjaamaan oppimista. Kuitenkin vaikka vaan yhden päivän kestävissä koulutuksissa kouluttajien on tärkeä saada tietoa, miten koulutettavat ovat asian sisäistäneet ja mitä mieltä he ovat käymästään koulutuksesta olleet. Lyhytkestoisissa täydennyskoulutuksissa sama ryhmä ei välttämättä jatkossa näe toisiaan kyseisessä kokoonpanossa, mutta ryhmän toiminnasta saatu tieto voi kuitenkin parhaimmillaan vaikuttaa monella tasolla henkilöiden ammatilliseen sekä henkilökohtaiseen kasvuun. Lisäksi arviointi antaa tietoa kouluttajalle myös siitä, miten hän on onnistunut “puhuttelemaan” koulutettavia ja miten koulutuksen keskeinen tavoite “aidosta oivaltamisesta” on saavutettu. Mitä laajempi täydennyskoulutuskokonaisuus on, sitä tarkemmaksi nähtiin oppimisen seurannan ja arvioinnin usein muodostuvan.

*“Vaikea on arvioida omia tavoitteita, koska tavoite on oppimisprosessin käynnistäminen - niin se ei ala nyt ja päätty nyt - vaan se on elinikäistä oppimista...” (B)*

*Arvioinnin toteutus:* Arvioinnin merkityksellisyyteen voidaan liittää myös arvioinnin toteuttaminen, sillä sen avulla kouluttaja voi kriittisesti pohtia muun muassa andragogisten menetelmien käyttöä. On tärkeää, että sekä kouluttaja itse, että koulutettavat arvioivat koulutuksessa käytettäviä menetelmiä, sillä useammasta näkökulmasta saatava palaute on rikkaampaa. Haastattelussa arvioinnin toteutukselle nähtiin erilaisia vaihtoehtoja, joista kuitenkin esimerkiksi Likertin asteikolla toteutettua numeroarvioinnin hyödyllisyyttä kehoitettiin harkitsemaan kriittisesti: mitä kouluttaja tai koulutettavat siitä hyötyvät? Laadullinen arviointi nähtiin hyödyllisenä vaihtoehtona, mutta käytettävään menetelmään vaikuttaa edelleen koulutuksen pituus ja laajuus. Merkittävää olisi, että arviointi annettaisiin rakentavasti, jotta kouluttajalla on mahdollisuus sen pohjalta kehittää omaa toimintaansa.

*“...oppimispäiväkirja ja oppimistehtävä - kouluttajana näkee, onko saavuttanut omia tavoitteitaan eli koulutettavien oman ajatuksen herättämistä - lisäksi koulutettavat näkevät oman kehityskäytäntönsä koulutuksen aikana.” (B)*

## **6 Pohdinta**

Täydennyskoulutus on monella tapaa ammattimaistunut ja tullut yhä tärkeämmäksi osaksi fysioterapeuttien ammattitaidon kehittämistä. Tästä voidaan pitää esimerkkinä muun muassa täydennyskoulutuspalveluiden määrän ja niitä tarjoavien organisaatioiden lisääntyminen sekä myös lainsäädännön tasolla tapahtuva täydennyskoulutuksen merkityksen painottaminen ammattitaitoa kehittävänä toimintana. Aiemmin fysioterapia-alalla toteutettu täydennyskoulutus on ollut hyvin menetelmäkeskeistä ja painottunut yksilötason toiminnan kehittämiseen. Nykyisin toiminta huomioi paremmin erilaisia kehittämisaluekokonaisuuksia, kuten muun muassa viime vuosina kovasti lisääntynyt fysioterapeuttien suoravastaanottokoulutus.

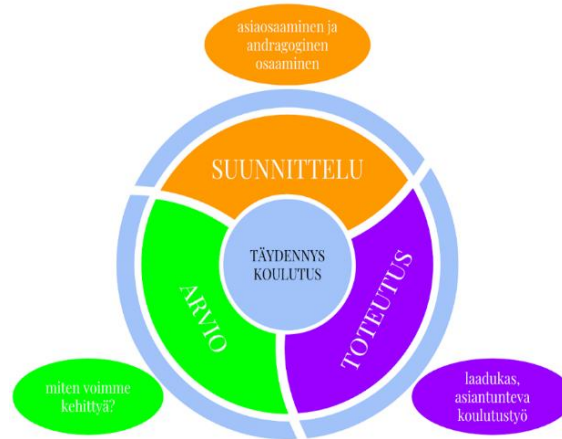
Suoravastaanottokoulutus on hyvä esimerkki nykyisestä täydennyskoulutusmallista, jossa “kentällä esiin nousseita” asioista alkaa muodostua aivan uudenlaista ajattelutapaa. Kehitystyön tuloksena se johtaa pitkälle jalostettuun koulutukseen, jonka keskeinen tehtävä on saada aikaa parempia,

tehokkaampi sekä nykyaikaisempia työskentelymalleja. Fysioterapeuttien suoravastaanottokoulutus on pidempikestoinen, jolloin se tarjoaa myös andragogisesti syvemmän yhteistyömahdollisuuden kouluttajan ja koulutettavien välille. Koulutuksen jakautuminen pidemmälle aikavälille mahdollistaa paremmin kouluttajan ja koulutettavien välisen vuorovaikutuksen syntymisen ja näin tukee oppimista sekä mahdollisesti tavoitteeksi asetettuja toiminnassa tarvittavien muutosten toteutumista. Koska useat fysioterapeuttien täydennyskoulutukset ovat luonteeltaan huomattavasti lyhyempiä kuin Sjögrenin (2016) tutkimuksessa käsitelty fysioterapeuttien 10 kuukauden pituinen suoravastaanottokoulutus, voidaan tältä perusteelta arvioida useiden täydennyskoulutusten saavuttavan korkeintaan yksilötason toiminnan muutoksia. Yhteisöllisten muutosten aikaansaamiseksi olisi täydennyskoulutusta pystyttävä toteuttamaan riittävän usein ja koulutuksen olisi oltava riittävän suunnitelmallista sekä osallistujia sitouttavaa.

Täydennyskoulutusta on kuitenkin myös lyhytkestoisempaa ja se voi sisältää hyvin pitkälle painottuvaa substanssin opettamista koulutettaville. Kuten kehittämistehtävässä on käynyt ilmi, on täydennyskoulutuksen kentällä hyvin moninaista toimintaa, ja tällä on suuri merkitys kouluttajalle, koska konteksti antaa pääpiirteet ja puitteet koulutuksen läpiviennille. Vaikka varsinainen syväoppiminen ja oppimisen siirtyminen yhteisötason toiminnan muutokseksi vaatii usein pidempikestoista koulutusta, ei se sulje pois sitä seikkaa, että kouluttajan tekemillä valinnoilla koulutuksen sisältöön on oppimisen kannalta suuri merkitys. Pääpiirteittäin voidaan haastatteluiden perusteella sanoa, että koulutuksen suunnittelulla, vuorovaikutuksen tukemisella koulutuksen sisällä sekä myös menetelmien valinnalla voidaan vaikuttaa oppimiseen lyhytkestoisessakin koulutuksessa. Mielekkään ja vuorovaikutuksellisen oppimistilanteen luominen voi tukea oppimista lyhyessäkin tapaamisessa.

Miten sitten voidaan vielä tarkemmin vetää yhteen haastattelun perusteella tehtyjä huomioita oppimista tukevasta kouluttamisesta. Kehittämistehtävän pohjalta rakentui “aloittavan andragogin pelastusrenkas fysioterapian täydennyskoulutuksessa” -malli, johon kiteytyy täydennyskoulutuksen järjestämisen keskeiset elementit kouluttajan näkökulmasta (kuvio 7). Viitekehyksessä esitetyistä materiaalista sekä haastatteluaineistosta nousee vahvasti esiin kouluttamisen mielekkyys,

halu tehdä sitä sekä aito innostus. Ilman näitä, sisäiseen inspiraatioon liittyviä tunteita, ei pitkän kouluttajan uran luominen liene mahdollista. Fysioterapeutin koulutustaustan omaavien kouluttajien kiinnostus omaan alaansa ja sen kehittämiseen välittyy varmasti positiivisena tekijänä koulutustapahtumiin. Kollegiaalinen henki ja innostus voivat tukea vuorovaikutuksen syntyä vaikka koulutukseen käytetty aika olisikin lyhyt.



KUVIO 7. Aloittavan andragogin pelastusrenkas fysioterapian täydenniskoulutuksessa

Jarvisin ym. (2004, 53-56) mukaan peilaamme maailmaa kokemuksiemme kautta. Olemme sitten kouluttajina tai koulutettavina, niin aiemmat kokemuksemme vaikuttavat nykyisiin asenteisiimme, oletuksiimme, suhtautumiseemme ja sitä myöten nykyiseen kykyymme oppia ja omaksua uutta. Oppijoille on usein tyypillistä “samojen polkujen tallaanminen” ja itselle “sopivien asioiden” ja jopa aiempia käsityksiä tukevien asioiden poimiminen koulutuksista. Uuden oppiminen mahdollistuu tarkastelemalla kriittisesti omia toimintamalleja sekä peilaamalla uutta omiin kokemuksiin. Täydenniskoulutuksessa tapahtuvaa oppimista olisi hyvä tarkastella siltä kantilta, miten saamme parhaiten koulutettavat kriittisesti reflektomaan omaa toimintaansa.

Lyhyesti voidaan todeta, että täydenniskouluttaminen on ammattitaitoa. Aikataulut asettavat usein suunnittelulle haasteita, käsiteltävää asiaa on usein enemmän kuin lyhyessä ajassa pystytään viemään läpi, saati omaksumaan. Ammattitaito kehittyy kuitenkin tekemällä, niin tässäkin asiassa. Haastateltavien kommentteista kuvastui myös kokemuksen tuoma perspektiivi, joka tulee ilmi

muun muassa intensiivisissä koulutustilanteissa. Näihin tilanteisiin kokeneella kouluttajalla on kehittynyt osaamista reagoida usein riittävän nopeasti tarvittaviin muutoksiin. Tätä ei kuitenkaan aloittavan andragogin kannata säikähtää, vaan on keskityttävä koulutuksen läpiviennin keskeisiin seikkoihin: hyvään taustatyöhön ja suunnitteluun sekä innostukseen ja iloiseen mieleen.

Kehittämistehtävän perusteella voidaan kuitenkin suositella, että aloittava kouluttaja käyttäisi aikaa substanssihallinnan lisäksi koulutuksen andragogiseen ulottuvuuteen. Kun koulutuksen konteksti on tiedossa, voidaan miettiä keinoja, joita hyödyntämällä koulutuksen toteutus olisi järkevää ja koulutettavia palvelevaa. Mikäli kouluttajalla on aikaa ja mahdollisuus, niin etukäteen tehtävää tiedonjakoa kannattaa ehdottomasti käyttää. Ja vieläpä niin, että osallistujat saisivat jotakin konkreettista tehtäväkseen, jolla kouluttaja näkisi jo vähän minkälaisia osallistujat ovat. Tämä voi olla vaikka jokin etukätestehtävä. Haastatteluiden perusteella menetelmien valinnassa painottuu osallistavien menetelmien käyttö. Yhdessä tekeminen, pari- ja ryhmätyöt edesauttavat rentoa ilmapiiriä sekä tukevat vuorovaikutuksen syntyä.

Arviointia voidaan käyttää moneen tarkoitukseen, kuten oppimisen arviointiin, kouluttajan oman työskentelyn arviointiin ja koulutussisällön kehittämiseen. Arviointikeinoja puntaroidessa kouluttajan olisi hyvä miettiä myös se, miten saada koulutettavilta hyödyllistä tietoa kouluttajan oman ammattitaidon kehittämiseen. Oman ammattitaidon kehittämiseen liittyy oleellisena osana reflektiivinen työskentelyote, jolloin kouluttaja eräällä tavalla jatkuvasti havainnoin oman toimintansa vaikutuksia ja miten tietyt asiat kannattaa tehdä. Avoin ja vuorovaikutuksellinen ilmapiiri antavat kouluttajalle jatkuvasti palautetta hänen omasta toiminnastaan koulutuksen edetessä. Kouluttajan on hyvä muistaa, että ihmisten on joskus vaikea antaa ”kriittikkiä” suoraan kasvotusten. Usein kuitenkin huomautukset toiminnan kehittämistä ja rakentavat ehdotukset sen toteuttamiselle ovat kehittymisen kannalta välttämätöntä. Se on osattava kuitenkin antaa ja nähdä ”rakentavana kritiikkinä”. Anonyymisti annettu palaute ja arvio kouluttajan toiminnasta voi tässä suhteessa olla arvokasta. Täydennyskoulutuksessa käytettävää arviointia voi monella tapaa pitää Jarvisin ym. (2004, 159) esittämänä formatiivisena, opetusta, oppimista motivoivana sekä ohjaavana arviointina. Jatkuvalla reflektiivalla työskentelyotteella saamme toimintaamme ohjaavaa palautetta. Summatiivisessa, päättöarvioinnissa pyritään muodostamaan muun muassa käsitystä siitä mitä on opittu.

Usein käytännössä kokonaisarviointi koostuu näiden arviointi muotojen yhdistelystä (Jarvis ym. 2004, 159).

Yhteistoiminnallisuuden tukeminen kouluttajien kesken olisi arvokas lisä toiminnan kehittämiseksi, oli sitten kyseessä aloittelija tai jo kokeneempi kouluttaja. Haastatteluaineistossa nousee esille kollegiaalisen vuorovaikutuksen lisäarvo kouluttamisessa. Vaikkakin kouluttaja joutuu hyvin usein itsenäisesti vastaamaan koulutustapahtuman läpiviennistä, etenkin lyhyemmissä sekä ei-strukturoiduissa koulutuksissa, olisi hänen hyvä jollakin asteella pyrkiä tekemään yhteistyötä vastaavissa tehtävissä toimivien kollegoiden kanssa. Jo koulutustapahtumista keskustelu voi avata uusia perspektiivejä omaan toimintaan ja toimia eräänlaisena vertaistukena. Mikäli omassa kontekstissa olisi mahdollista kehittää esimerkiksi kouluttajarinkiä, jossa voidaan yhteisesti pohtia koulutuskokonaisuutta, toisi se uutta ulottuvuutta myös koulutuksen andragogiseen puoleen. Kouluttajaringissä voitaisiin vertailla muun muassa eri menetelmien toimivuutta sekä muitakin kokemuksia koulutustapahtumista. Koulutukset, joissa toimii useampi kouluttaja samassa tilanteessa, ovat myös opettajuuden kehittymisen kannalta erinomaisia mahdollisuuksia.

Täydennyskoulutuksen erityispiirteistä huolimatta kouluttajan andragogisessa osaamisessa painottuvat samat piirteet kuin opetustyössä yleisestikin. Fysioterapia-alan uudistuessa myös peruskoulutuksen jälkeisen ammattitaidon kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi on olemassa kasvava kysyntä. Tässä tietojen ja taitojen välittämisen viidakossa on myös andragogiikalla merkittävä osansa. Tässä kehittämistehtävässä haluttiin nostaa esiin niitä opetuksellisia tekijöitä, joita jokainen kouluttaja voisi omassa koulutustyössä toteuttaa helposti ja näin tuoda myös oppimisen sisältöä järjestämiinsä koulutuksiin. Kuten jo haastatteluista nousi esille, ovat fysioterapeutit perinteisesti olleet hyvin tekniikka ja menetelmä orientoituneita. Tämän lisäksi andragogin keskeisenä tehtävänä olisi lyhyemmissäkin koulutuksissa saada koulutettavat pohtimaan kriittisesti asioita koulutettavien omasta perspektiivistä, kyseenalaistamaan totuttuja tapoja ja omia käytäntöjään sekä käymään rakentavaa dialogia kollegiaalisesti alan kehittämiseksi.

Kehittämistehtävän myötä ilmi tullut seikka kuntoutusalan täydennyskoulutuksessa tehtyjen tutkimusten vähydestä, ohjaa pohdintaa myös siihen, voisiko tutkimuksellista tietoa keräämällä kehittää alamme täydennyskoulutusta. Kuntoutusalan murroksen sekä raja-aitojen kaatumisen seurauksena voisi olla hedelmällistä lisätä tutkimuksellista yhteistyötä täydennyskoulutuksessa työelämän sekä koulutusorganisaatioiden yhteisillä hankkeilla. Myös moniammatillisten työryhmien toiminnan lisääntyminen kentällä voisi olla potentiaalista täydennyskoulutuspalveluiden kuin myös sen tutkimuksen saralle.

Kehittämistehtävä tarjosi tekijöille loistavan tilaisuuden tarkastella alamme täydennyskoulutusta. Sen myötä näkemys kouluttamisesta on syventynyt merkittävästi, josta erityinen kiitos kuuluu haastateltaville. Kehittämistehtävässä esille nousseilla asioilla pyritään tarjoamaan käytännön hyötyä täydennyskoulutusta tekeville tai toimintaa vasta aloittaville kouluttajille. Vaikka tehtävän alkuperäinen näkökulma on tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapian täydennyskoulutusalue, voi sen sisältö soveltua laajemminkin täydennyskoulutuksen kentälle. Täydennyskoulutuskenttä on loistava keskinäisen vuorovaikutuksen alusta kuntoutusalan toimijoille, jota on tärkeä kehittää vastaisuudessaakin yhdessä.

## LÄHTEET

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: University Press.

Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 2004. The theory and practice of learning, 2nd edition. Taylor & Francis e-Library.

Knowles, M.S., Holton, E.F III. & Swanson, R.A. 2011. The adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. Oxford: Elsevier. E-kirja.

Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. 2012. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. 7.painos. London: Routledge.



Kupias, P. & Koski, M. 2012. Hyvä kouluttaja. Sanoma Pro Oy.

Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994. 18 §/30.12.2015/1659. Täydennyskoulutusvelvollisuus ja jatkuva ammatillinen kehittyminen. Viitattu 2.4.2018.

Lahtinen, A-M. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 31-45.

Levander, L. 2003 Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 452-467.

Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Saltila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63-92.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Oppimisen teorialat. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 193-317.

Rautio, M. 2010. Arvioinnin moniulotteisuus ja työhyvinvoinnin hallinnan mahdollisuudet. Teoksessa T. Kantalahti & T. Tikander (toim.). Puheenvuoroja työn kuormittavuudesta. Sosiaali- ja terveysministeriön selvitys, 22-29.

Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 100-122.

Sjögren, T. 2016. Merkitykselliset oppimiskokemukset ja merkitysrakenteiden rakentuminen fysioterapeuttien täydennyskoulutusprosessissa. Substantiivinen teoria sosiaalisesta ja prosessimaisesta oppimisesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Suomen Fysioterapeutit 2017a. Täydennyskoulutus. Viitattu 20.3.2018.

<https://www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/taydennyskoulutus/>

Suomen Fysioterapeutit 2017b. Fysioterapian johtaminen. Viitattu 20.3.2018.

<https://www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/ammatin-kehittaminen/fysioterapian-johtaminen/>

## **LUKU IV**

# **YHTEISKUNNALLINEN VAIKUTTAVUUS**

# IV.1. HAMINAN KANSALAI SOPISTON PEDAGOGISEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

*Tuija Teräslahti*

## **Johdanto**

Yksi hallituksen kärkihankkeita on kansanterveyden, terveellisten elämäntapojen ja yksilöiden ravintotottumuksien parantuminen sekä liikkumisen edistäminen. Tavoitteena on tukea yksilön vastuunottoa sekä omasta terveydestään että hyvinvoinnistaan. Painopisteenä on ennaltaehkäisevä toiminta ja eriarvoisuuden vähentyminen (Valtionneuvosto 2015).

Opetusministeriön 2009 tekemässä Vapaan sivistystyön kehittämishankkeen loppuraportissa todetaan, että vapaassa sivistystyössä järjestettävä koulutus on merkittävä osa suomalaista aikuiskoulutusjärjestelmää ja sen katsotaan kehittävän niin yksilöiden hyvinvointia, sosiaalista pääomaa kuin yhteisöllisyyttä. Vuodessa noin 1,7 miljoonaa henkilöä osallistuu aikuisopiskeluun ja yli 50% tästä koulutuksesta toteutuu vapaassa sivistystyössä. (Opetusministeriö 2009, 12). Vapaan sivistystyön vaikuttavuudesta kertoo myös se, että noin miljoonan vapaan sivistystyön koulutukseen osallistuneen suomalaisen hyvinvointi ja koulutushalukkuus ovat kasvaneet ja lähes kaikkien koulutuksiin osallistuneiden osaaminen on edistynyt (Poikela ym. 2009, 22).

Koulutuksen arviointineuvoston loppuraportissa Poikela ym. (2009) ovat todenneet että, kansalaisten osaamista ja heikommissa osassa olevien osallisuutta voidaan tukea järjestämällä parempaa aikuiskoulutusta. Kansalaisopistojen liiton tekemässä, kunnan päättäjille kohdennetun tietopaketin Hurme (2017) mukaan tulevaisuudessa hyvinvoinnin edistämisessä ja siihen kuuluvan eriarvoi-

suuden vähentämisessä kansalaisopiston rooli tulee olemaan merkittävä. Kansalaisopistossa toiminnan vahvuutena on kaikille saavutettavissa olevat palvelut jotka luovat yhdenvertaisen mahdollisuuden elinikäiseen oppimiseen ja monipuoliseen kehittymiseen. Kansalaisopintojen toiminta edistää myös yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa sekä aktiivista kansalaisuutta (Hurme 2017). Koulutuksen arviointineuvoston tekemässä loppuraportissa (2009, 7) todetaan, että osaamistason nousulla on positiivinen vaikutus sekä kansantalouteen että yhteiskunnallisiin tunnuslukuihin kuten esim. kansalaisten osallistumiseen ja terveydenhuoltomenoihin. Kansalaisopintojen toiminta näyttäisi olevan myös kustannustehokasta, sillä jo yhden euron panostus kansalaisopintoihin näyttäisi tuottavan takaisin 3,4–5,6 € hyödyn (Manninen 2015, 4).

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan raportissa (2013) todetaan, että opetustoi-  
messa on Suomessa meneillään suuria muutoksia jotka korostavat jatkuvasti uudistuvaa ja ajanta-  
saista osaamista niin koulutuksen kuin yhteiskunnan perustana. Yhteiskunta, oppimisympäristöt,  
opetus ja opiskelijat muuttuvat nopeasti ja tämän vuoksi on oleellista kehittää opetushenkilöstön  
ammattillista osaamista sekä uusia toimintamalleja (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013, 10-  
11). Myös vapaassa sivistystyössä ja kansalaisopistoissa käytävissä keskusteluissa ovat yhä suu-  
rempaa huomiota saaneet opetushenkilökunnan osaaminen ja sen kehittäminen. Myös yhteiskun-  
nan odotukset vapaan sivistystyön merkityksestä laajimpana aikuiskoulutusta järjestävänä tahona  
sekä vapaan sivistystyön uudet tehtävät ovat osaltaan luoneet edellytyksiä henkilökunnan osaami-  
sen kehittämiseksi (Lappalainen 2014, 42). Tämän vuoksi myös kansalaisopistoissa opetushenki-  
löstön osaamista tulisi tarkastella ja toimintaa kehittää suunnitelmallisesti huomioiden toiminnan  
laatu, vaikuttavuus ja asiakaslähtöisyys.

Kansalaisopiston toiminta on kaikkien saatavissa, sitä järjestetään jokaisen kunnan alueella ja se  
vastaa paikallisiin tarpeisiin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin (Kansalaisopintojen liitto, kuntavaa-  
liteesit 2017). Kansalaisopintojen koulutusta voidaankin tarjota joustavasti kunnille ja muille si-  
dosryhmille esim. osana yrityksen työhyvinvointitoimintaa. Toiminta olisi merkittävää sillä, työ-  
elämässä on tärkeää ymmärtää fyysisen aktiivisuuden ja liikunnan merkitys niin yhteiskunnan kuin  
yksilön hyvinvoinnin, terveyden ja tuottavuuden lähtökohtana. Tulevaisuudessa työelämä vaatii

lisääntyvää fyysistä aktiivisuutta nykyistä suuremmalta osalta aikuisväestöä. Fyysisen aktiivisuuden edistäminen tuleekin kytkeä yhä voimakkaammin osaksi yhteiskunnan eri sektoreiden toimintaan (Sosiaali ja terveysministeriö 2013, 10–11). Liikunnalla lisääntynyt työhyvinvointi parantaa kansantaloutta ja lisää työllisyyttä. Tavoitteena onkin, että vuonna 2020 suomalaiset liikkuvat enemmän ja istuvat vähemmän koko elämänsä aikana. Tavoitteen saavuttamisen kannalta tulisi työelämässä istua huomattavasti nykyistä vähemmän (Sosiaali ja terveysministeriö 2013, 4; Valtion liikuntaneuvosto 2012, 3).

Tämän kehitystyön tarkoituksena on tarkastella Haminan kansalaisopiston liikunnan- ja terveyden opintokurssien tämänhetkistä toteutusta sekä kartoittaa toiminnan kehitystarpeet. Kehitystyössä kartoitan myös kahden eri organisaation, Haminan Kansalaisopiston sekä Haminan kaupungin työhyvinvointitoiminnan välisiä yhteistyömahdollisuuksia. Työni teoriaosuudessa pureudun vapaan sivistystyön, kansalaisopiston sekä työhyvinvoinnin ja henkilöstiikunnan merkitykseen. Tämän kehitystyön tekeminen pohjautuu Haminan kansalaisopiston esiin tuomaan tarpeeseen, oman ammatilliseen mielenkiintoni sekä omiin oppimistarpeisiin.

## **1 Vapaa sivistystyö**

Vapaan sivistystyön alkuperäinen tehtävä oli kansan valistaminen ja sivistäminen. Nykyisin sen tarkoitus on tukea ihmisten laaja-alaista kehittymistä ja tuottaa yhteiskunnan tasa-arvoa, aktiivista kansalaisuutta ja eheyttä lisäävää koulutusta joka pohjautuu elinikäisen oppimisen periaatteisiin (opetus- ja kulttuuriministeriö, vapaa sivistystyö).

### **1.1 Vapaan sivistystyön koulutusorganisaatiot**

Vapaata sivistystyötä järjestetään kansalais- ja työväenopistoissa, kansanopistoissa, opintokeskuksissa, liikunnan koulutuskeskuksissa sekä kesäyliopistoissa. Kansalais- ja työväenopistoja ylläpi-

tävät etupäässä kunnat. Kansanopistoista valtaosa on yhdistyksien ja säätiöiden tai kunnan ylläpitämiä. Vapaan sivistystyön alla järjestettävä koulutus ei ole tutkintotavoitteista eikä sen sisältöä säätele lait (Opetushallitus, vapaa sivistystyö). Koulutuksen tarjoajat vastaavat itse koulutuksen sisällöistä ja sen kehityksestä. Kuka tahansa voi hakeutua vapaan sivistystyön alaisiin koulutuksiin ja yhtenä sen tarkoituksena onkin edistää tasa-arvoa ja yhteiskunnan yhtenäisyyttä (Opetusministeriö 2009, 14). Vahervan ym. (2007) mukaan vapaan sivistystyön tavoitteita on myös kansanvaltaisuuden lisääminen, alueen koulutustarpeisiin vastaaminen ja niiden kehittäminen. Se voidaan myös nähdä välineenä, jonka avulla opitaan uusia taitoja ja se pyrkii tarjoamaan valmiuksia jatko-opintoihin (Vaherva ym. 2007, 42-43).

Kansalaisopistoilla on pitkät historialliset juuret ja kansalaisopistot tavoittavat merkittävän määrän opiskelijoita. Ensimmäinen työväenopisto perustettiin Tampereelle vuonna 1889. Suomessa on ollut siis kansalais- ja työväenopisto toimintaa lähes 120 vuotta. Kansalaisopistoja on tällä hetkellä yli 180 ja ne ulottuvat kaikkien kuntien alueelle. Se mahdollistaa toiminnan tuomisen lähelle ihmisiä, joka onkin yksi toiminnan pääperiaatteista helpon lähestyttävyyden ja kaiken ikäisille soveltuvuuden lisäksi. Kansalaisopistoissa järjestetään vuosittain noin 2 miljoona oppituntia ja ne tavoittavat noin 650 000 yksittäistä opiskelijaa joka on jo enemmän kuin opiskelijamäärä tällä hetkellä peruskoulussa ja tämä tekeekin kansalaisopistoista Suomen suurimman oppilaitosmuodon (Hurme 2017).

Yhteiskunnallisesti kansalaisopistoilla on merkittävä asema. Varsinkin pienemmillä paikkakunnilla kansalaisopistot ovat ainoana vapaan sivistystyön järjestäjänä merkittäviä paikallisia toimijoita, vaikuttajia ja verkostoitujia. Paikallistasolla kansalaisopistot korostavat yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa ja ne tarjoavat aikuisväestölle elämänikäisen oppimisen mahdollisuuden (Vaherva ym. 2007, 42-44). Mannisen (2015) tekemän esiselvityksen mukaan suurin osa kansalaisopiston opiskelijoista kertoi opintojen myötä kiinnittävänsä enemmän huomiota terveyteensä ja olevansa tyytyväisempiä elämäänsä. Kansalaisopistossa opiskelevat kokivat mm. työssä jaksamisensa parantuneen, tukivat lastensa opiskelua enemmän, arvostivat toisten ihmisten näkemyksiä enemmän sekä toimivat aktiivisemmin lähialueensa hyväksi. Positiiviset vaikutukset koskettivat niin työtä

kuin perhe-elämäkin ja lisäsivät kuntalaisten vuorovaikutusta keskenään, mikä on kunnan hyvinvoinnin ja elinvoiman edistämisen yksi edellytys (Manninen 2015, 32-46).

Jo noin kymmenen vuotta sitten on todettu, että vapaan sivistystyön rooli ja näkemys sen ydintävästä on pikkuhiljaa muuttumassa yhteiskunnan muutoksen, tulostietoisuuden ja markkinoinnin myötä. Nykyisin kansalaisopiston tarjoamaa koulutusta tarkastellaankin yhä enenevästi taloudellisesta aspektista ja tämä saattaa tuoda ei-ammattillista koulutusta järjestäville tahoille kuten kansalaisopistoille lisää paineita. Opettajien työhön tämä vaikuttaa niin, että nykyisen työnkuvan rinnalle nousee esimerkiksi koulutuksen ja oman osaamisen markkinointi ja myynti sekä oman osaamisen, tietojen ja taitojen päivittäminen vastaamaan tähän muuttuvaan kysyntään (Eskola-Kronqvist ym. 2015, 15-16).

## 1.2 Vapaata sivistystyötä säätelevät lait

Kansalaisopistojen toiminta ja tavoitteet perustuvat lakiin vapaasta sivistystyöstä

632/1998. Ensimmäisen luvun 1§ mukaan: *“Vapaan sivistystyön tarkoituksena on järjestää elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta. Vapaana sivistystyönä järjestettävän koulutuksen tavoitteena on edistää ihmisten monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista. Vapaassa sivistystyössä korostuu omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus”*. Vapaan sivistystyön laki määrittelee siis opetuksen tavoitteet ja tarkoituksen, mutta sisällöt ovat paikallisesti kansalaisopistojen päätettävissä. Kansalaisopistot ovat oppilaitoksia jotka suunnittelevat ja toteuttavat toimintansa pitkälti paikallisesti, oman alueensa kehitys- ja sivistystarpeisiin.

### 1.3 Vapaan sivistystyö rahoitus

Vapaan sivistystyön laissa (632/1998) on säädetty sen piiriin kuuluvien toimintamuotojen laskennalliset valtionosuudet seuraavasti: kansanopiston, kansalaisopiston ja kesäyliopiston ylläpitäjälle myönnetään valtionosuutta 57 prosenttia sekä opintokeskuksen ja liikunnan koulutuskeskuksen ylläpitäjälle 65 prosenttia laskennallisista kustannuksista. Valtionosuuden perusteena on suoritteiden lukumäärä: kansalaisopistoille, kesäyliopistoille ja opintokeskuksille opetustunnit, kansanopistoille opintoviikot, liikunnan koulutuskeskuksille opiskelijavuorokaudet ja alueellisille liikunnan koulutuskeskuksille opiskelijapäivä (Vapaan sivistystyön laki 632/1998).

### 1.4 Opettajuus vapaassa sivistystyössä

Kansalaisopistoissa toimii päätoimisia opettajia, suunnitteluopettajia sekä tuntiopettajia ja päätoimisia tuntiopettajia.

*Päätoimisen opettajan* pätevyysvaatimuksena on ylempi korkeakoulututkinto tai muu soveltuva tutkinto sekä pedagoginen pätevyys. Opetusvelvollisuutta päätoimisella opettajalla on 580 tuntia vuodessa sekä muuta työvelvoitetta 350 tuntia (vuosina 2017, 2018 ja 2019 374 tuntia) vuodessa. Oman opetuksen suunnittelu kuuluu opetusvelvollisuustunteihin. Muuhun työvelvollisuuteen kuuluu opetusohjelman suunnittelua, oppimateriaalien valmistelua, tuntiopettajien rekrytointia, hallinnollisia tehtäviä, kokouksiin osallistumista, erilaisten tilaisuuksien järjestämistä, oman alansa seuraamista ja oman ammattitaitonsa ylläpitämistä sekä verkossa toimista ja muita esimiehen nimeämiä tehtäviä. Opettajan palkkaus määräytyy koulutuksen mukaisesti (OVTES, osio F, liite 12). Vuosilomakorvaus ja lomarahana, sairausajan, äitiysvapaan palkka sekä tilapäisen hoitovapaan käyttö määräytyvät myös kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksen (OVTES, osio F) mukaisesti.



*Suunnittelijaopettajan* vuotuinen työaika on 1200 tuntia, joka jakaantuu opetukseen ja muuhun työnantajan määräämään työhön. Suunnittelijaopettajan tehtäviin kuuluu

opintokokonaisuuksien suunnittelua, koordinointia, hankkeiden vastuullista hallintaa ja seuranta. Opettajan palkkaus määräytyy koulutuksen mukaisesti (OVTES, osio F, liite 12). Vuosilomakorvaus ja lomarahaa, sairausajan, äitiysvapaan palkka sekä tilapäisen hoitovapaan käyttö määräytyvät myös kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksen (OVTES, osio F) mukaisesti.

*Tuntiopettaja / päätoiminen tuntiopettaja.* Määräaikaista opetushenkilöstöä palkataan tarpeen mukaisesti, opetettavasta aineesta ja aihekokonaisuudesta riippuen. Työsuhteen alkamisessa noudetaan kunnallisen yleisen virka- ja työehtosopimuksen 1 luvun 6 §:n määräyksiä. Tuntiopettajan kanssa tehdään määräaikainen työsopimus. Tuntiopettajan velvollisuuteen kuuluu oppitunnin valmistelu, oppitunnin pito, oppituntiin välittömästi liittyvät muut työt sekä osallistuminen työsopimuksen mukaisiin opettajankokouksiin. Oppitunnin pituus on 45 min. Opettajan palkkaus määräytyy koulutuksen mukaisesti (OVTES, osio F, liite 12). Vuosilomakorvaus ja lomarahaa, sairausajan, äitiysvapaan palkka sekä tilapäisen hoitovapaan käyttö määräytyvät kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksen OSIO F, kansalaisopiston tuntiopettajalle annettujen määräysten mukaisesti. Vuosilomakorvaus ja lomarahaa maksetaan määräaikaisen työsopimuksen päättyttyä. Päätoimisen tuntiopettajan opetusvelvollisuus on minimissään 16 tuntia viikossa (OVTES, osio F, liite 12).

Vapaan sivistystyön opettajista valtaosalla on puutteita kelpoisuudessa. Paras kelpoisuus on johdettavassa asemassa olevilla, joista yli 90% on päteviä ja heikoin tuntiopettajilla, joista pätevien osuus on vain 43% (Poikela ym. 2009, 42). Eniten päteviä opettajia oli kasvatus- ja humanistisella alalla, vähiten liikunta-, ja terveysalalla. Opettajaksi kelpoisella henkilöllä on oltava soveltuva korkeakoulututkinto sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot (opetusministeriö, Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 6 luku). Myös koulutuksen arviointineuvoston mukaan vapaan sivistystyön kentällä tarvitaan uudenlaista osaamista ja valmiuksia. Osaamisia kaivataan etenkin yhteisöllisen oppimi-

sen tunnistamista, erilaisten oppijoiden tukemista, erilaisten ohjaus- ja opetusmenetelmien tunte-  
musta, reflektiivisen toiminnan ylläpitämisen hallintaa sekä kehittämistaitoja, organisaation luon-  
teen tuntemusta sekä valmiuksia tiimityöskentelyyn. (Poikela ym. 2009, 43-44).

Poikela ym. (2009) ovat todenneet loppuraportissaan että, vapaan sivistystyön opetushenkilöstön  
tärkein tehtävä on opetus, ja sen laadusta huolehtimisen pitäisi olla kärkisijalla ylläpitäjän priori-  
teettilistalla. Vapaassa sivistystyössä kuten kansalaisopistoissa opetushenkilöstön pedagogisen  
osaamisessa on selkeitä puutteita joista keskeisimmät liittyvät heikkoon aikuispedagogiseen osaa-  
miseen. Raporttia varten tehdyssä todettiin myös, että tuntiopettajien mahdollisuudet kouluttautua  
olivat heikot ja tuntiopettajien poikkeuksellisen työn laadun ja työsuhteen vuoksi motivoituminen  
ja sitoutuminen työhön saattavat heikentyä (Poikela ym. 2009, 58-71; 139-140).

## **2 Työhyvinvointi ja henkilöstöliikunta**

Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan kokonaisuutta, joka muodostuu työstä ja sen mielekkyydestä, ter-  
veydestä, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. Työhyvinvointia lisäävät työntekijöiden ammatti-  
taito, työyhteisön ilmapiiri sekä motivoiva ja hyvä johtaminen (Sosiaali- ja terveysministeriö  
2018). Työhyvinvointia ei voida saavuttaa työstä irti olevilla tapahtumilla vaan se syntyy pääasi-  
assa työarjessa, pitkäjänteisellä ja läpileikkaavalla toiminnalla joka kohdistuu niin henkilöstöön,  
työyhteisöön kuin johtamiseen (Työterveyslaitos 2018)

### **2.1 Työhyvinvoinnin merkitys**

Työhyvinvointia edistävien toimenpiteiden hyödyt ovat niin kansantaloudellisesti kuin yksilön ja  
yhteisön tasolla merkittäviä. STM:n mukaan hyvinvoinnin kasvaessa työhön sitoutuminen, ja työn  
tuottavuus kasvaa ja sairauspoissaolojen määrä laskee (Työterveyslaitos 2018). Liikunta vahvistaa  
sekä psyykkisiä että fyysisiä voimavaroja ja vähentää sairastumisriskiä. Tämän vuoksi liikunnalla

on keskeinen merkitys työ- ja toimintakykyä heikentävien ja uhkaavien sairauksien hoidossa ja ennaltaehkäisyssä. Säännöllinen liikunta parantaa työkykyä ja elämänlaatua (Työterveyslaitos 2018).

## 2.2 Henkilöstöliikunta

Hyvä fyysinen kunto on työväline, jota tarvitaan kaikenlaisissa työsuoritteissa, niin fyysisesti raskaissa kuin kevyessä työssä. Liikunnan positiiviset vaikutukset kohdistuvat mm. vireystilaan, stressinsietokykyyn, työstä palautumiseen ja oppimiseen. Nykypäivänä ongelmana on se, että työssä, työmatkoilla sekä arjessa tapahtuva fyysinen aktiivisuus on vähentynyt ja istuminen ja paikallaolo ovat lisääntyneet niin, että enää vain noin 50% suomalaisista täyttää kestävyysliikuntasuosituksen (2,5 tuntia reipasta tai 1 tunti 15 min ripeää liikuntaa viikossa) ja vain 10% väestöstä täyttää kestävyyskuntoliikuntasuosituksen lisäksi lihaskuntoliikunnan suosituksen, 2 x viikossa lihasvoima-/kuntoharjoittelua (Helajärvi ym. 2015). Liikunnalla on myös keskeinen rooli työikäisen väestön tyypillisimpien sairauksien, masennuksen, sydän- ja verisuonisairauksien ja tuki- ja liikuntaelinsairauksien ennaltaehkäisyssä ja hoidossa (Liikunta: Käypä hoito- suositus, 2016).

Myös työn tuottavuus ja sen laatu paranevat sijoittamalla työhyvinvointiin ja työkykyyn. Tutkimuksien mukaan yksi työkykyyn sijoitettu euro maksaa itsensä 2-3-kertaisesti takaisin. Tämä johtuu työkyvyttömyyskulujen laskemisesta, sairauspoissaolojen vähentymisestä sekä tuottavuuden parantumisesta (Ilmarinen & Vainio 2012). Vuonna 2010 bruttokansatuottemme oli noin 180 mrd. euroa ja valtion budjetti oli noin 50 mrd. euroa. Samaan aikaan työkykyyn liittyvät, kustannukset olivat yhteenlaskettuna noin 41 mrd. euroa. Näitä kustannuksia voidaan nimittää puutteelliseen työhyvinvointiin liittyviksi välillisiksi ja välittömiksi kustannuksiksi joihin työkykyyn ja työhyvinvointiin panostamalla voidaan vaikuttaa (Murto ym. 2017). Suurin osa (81%) yrityksistä panostaa henkilöstöliikuntaan keskimäärin 266 euroa vuodessa. Vuositasolla henkilöstöliikuntaa käytetään noin 400 miljoonaa euroa, joka on siis vain noin 10% niistä kustannuksista jotka aiheuttavat ns. puutteellisesta panostuksesta työhyvinvointiin (Suomen Olympiakomitea 2017).

Yksittäisten toimenpiteiden sijasta henkilöstöön vaikuttava, töissä, työmatkoilla ja vapaa-aikana tapahtuva liikunta-aktiivisuuden edistäminen vaatii tavoitteellista, suunnitelmallista ja oikein kohdennettua tutkittuun tietoon ja parhaaseen osaamiseen perustuvaa toimintaa. Hyvin organisoitu toiminta luo parhaat mahdolliset edellytykset aktivoida henkilöstöä liikkumaan aktiivisemmin ja monipuolisemmin sekä motivoi passiivisempia liikkujia mukaan. Toiminnan tulisi olla kiinteä osa koko organisaatiota ja työhyvinvoinnin kokonaisuutta (Suomen olympiakomitea 2018).

### **3 Nykytilan kuvaus/Haminan kaupungin kansanopistojen tilanne**

Haminan kansalaisopisto on perustettu vuonna 1956 ja alkuun se toimi työväenopisto nimen alla. Nimi muutettiin kansalaisopistoksi vuonna 1964. Haminan kansalaisopistoa ylläpitää Haminan kaupunki ja sen palveluksessa toimii neljä päätoimista opettajaa ja 74 tuntiopettajaa (lukuvuosi 2017-2018). Opintokursseja Haminan kansalaisopistossa pidetään kaikkineen noin 430. Opiskelijoita Haminan kansalaisopistossa oli lukuvuonna 2017-2018 noin 4300. Haminan kansalaisopisto järjestää toimintaa Haminan, Virolahden ja Miehikkälän alueella. Opintoja järjestetään seuraavissa pääluokissa:

Esittävä taide ja kirjallisuus

Ikääntyvien yliopisto

Kielet

Kotitalous

Kuvataiteet ja muotoilu

Käden taidot

Muisti ja virkistys

Musiikki

Taiteen perusopetus

Tanssi ja liikunta

Tietotekniikka

## Liikunnan- ja terveyden opintokurssit Haminan kansalaisopistossa

Lukuvuonna 2017-2018 Haminan kansalaisopistossa järjestettiin 126 liikunnan- ja terveyden opintokurssia. Kurssija järjestettiin Haminassa, Virojoella sekä Miehikkälässä. Yhteensä näille kursseille osallistui 1462 opiskelijaa. Kurssitarjonta jakaantui lukuvuonna 2017-2018 seuraaviin osaluokkiin:

Esittävä tanssi

Liikunta

Kahvakuula

Miesten liikunta

Pilates

Jooga

Chi kung

Vesijumppa

Seniorijumppa

Erityisryhmät

Tunti- ja päätoimisia tuntiopettajia liikunnan ja terveyden opintokursseilla työskenteli yhteensä kaksikymmentä henkilöä. Poiketen muista opetettavista aloista (kielet, musiikki ja tietotekniikka) liikunnan oppikursseilla ei Haminan kansalaisopistolla ole päätoiminta vastuupettajaa. Kuitenkin prosentuaalisesti tarkasteltuna liikunnan ja terveyden kurssien osuus oli suurempi kuin yhdenkään muun opetettavan alan. Lukuvuonna 2017-2018 kaikista Haminan kansalaisopiston järjestämistä kursseista lähes kolmannes (29,4%) oli liikunnan- ja terveydenkursseja ja opiskelijoista joka kolmas (33,9%) opiskeli näillä kursseilla (Haminan kansalaisopisto 2018; Tuononen 2018).

#### 4 Kehitystehtävän tarkoitus ja menetelmät

Tämän kehitystyön tarkoituksena on tarkastella Haminan kansalaisopiston liikunnan- ja terveyden opintokurssien tämänhetkistä toteutusta sekä tehdä toimintasuunnitelma liikunta- ja terveysturssien opetuksen kehittämiseksi. Kehitystyössä kartoitan myös kahden eri organisaation, Haminan Kansalaisopiston sekä Haminan kaupungin työhyvinvoinnin välisiä yhteistyömahdollisuuksia. Kehitystyön tekeminen pohjautuu Haminan kansalaisopiston esiin tuomaan tarpeeseen, oman ammatilliseen mielenkiintooni sekä omiin oppimistarpeisiin.

Tehtävää varten kartoitettiin 1) kansalaisopiston päätoimisen opettajan tämänhetkisen työnkuvan sisältö 2) Nykyisen toiminnan haasteet ja kehittämistarpeet. Haastattelussa oli yhteensä neljä teemaa, joista kaksi käsitteli tämänhetkinen työnkuvaa ja kaksi nykyisen toiminnan haasteita ja kehittämistarpeita. Kartoitus toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna ja lomakehaastatteluna yhteensä neljälle vapaassa sivistystyössä työskentelevälle henkilölle. Kaksi haastateltavasta vastasi kirjallisesti ja kaksi suullisesti. Suulliset haastattelut kestivät keskimäärin 45 minuuttia, litterointi tekstiä oli yhteensä kuusi sivua ja kirjallisten vastausten pituus oli yhteensä kaksi sivua. *Haastatteluissa esiin nousevat teemat olivat: 1. Liikunnan ja terveyden kursseihin osallistuneet. 2. Liikunnan ja terveyden opettajuus. 3. Organisaatioiden yhteistyö.* Toimintaan perehtymiseksi työn tekemisen aikana käytiin avointa vuoropuhelua myös muiden, työn toteutumisen kannalta oleellisten vapaassa sivistystyössä toimivien henkilöiden kanssa.

## 5 Tulokset

Seuraavaksi esitän haastattelun päätulokset teemoittain

### 5.1 Liikunnan ja terveyden kursseihin osallistuneet

Haastateltavat toivat esille sen, että kansalaisopiston liikunnan ja terveyden opetustoiminnassa pedagoginen osaaminen ei ole kohdennettu vastaamaan tällä hetkellä järjestettävän opetuksen kysyntää ja tarjontaa: *“liikunta- ja terveystunteja on ohjelmassa paljon, mutta näillä kursseilla ei ole ollut omaa vastuupettajaa”*. Haastatteluissa nousi esille myös se, että liikunnan- ja terveyden kurssitarjonta ja opiskelijamäärät ovat olleet jo usean vuoden ajan suurimmat kaikkeen muuhun toimintaan suhteutettuna: *“toiminnan määrä liikuntakursseilla on iso osa toimintaa ja se on lisääntynyt verrattuna aikaisempaan”*. Haastateltavat arvioivat myös, että tämän positiivisen suunnan ylläpitäminen ja ennen kaikkea opetuksen pitkäjänteinen kehittäminen tulee olemaan haasteellista, jopa mahdotonta nykyisellä, tuntiopettaja pohjaisella mallilla: *“ liikunnan kurssit ovat viimeisten vuosien aikana tulleet suosittumaksi ja niitä järjestetään enemmän kuin mitään muita kursseja ja nehen pyörivät vain tuntiopettajien voimalla ja silloin toiminnan pitkäjänteinen suunnittelu ja laadun ylläpysyminen on kyllä haasteellista”*.

### 5.2 Liikunnan ja terveyden opettajuus

Haastateltavat tuntiopettajat kokivat, että he jäävät tällä hetkellä pääluokkansa vastuupettajan puuttumisen vuoksi lähes kokonaan yhteisöllisen ja työtä ohjaavan toiminnan ulkopuolelle: *“olisi hyvä jos mulla olisi joku johon voisin olla yhteydessä jos tulee jotain ongelmia noilla tunneilla, ettei tarttisitten sitten yksin pärjätä tai jos vaikka en pystykkään pitämään sitä tuntia, että voisin jollekin siitä sitten ilmoittaa tai kysyä neuvoja ja vaikka sijaista”*. Tässä kohtaa haastateltavat toivat myös esille toiminnan kehittämisen ja arvioinnin merkityksen: *“asiakkaat osaavat kyllä vaatia laatua, niillä on kokemusta jo monista eri jutuista mutta koskaan sitä palautetta ei asiakkailta ole*

*mitenkään erikseen vaikka kirjallisesti täällä kerätty... yleensä vaan sitten asiakkaat äänestävät jaloillaan, eli lopettavat tunneilla käymisen mikä on tosi ikävää kun ei sitten tiedä, hym.. että oisko voinut ehkä tehdä jotenkin toisin”.*

### 5.3 Organisaatio yhteistyö

Haastattelussa tuli esille myös se, että Haminan kansalaisopiston liikunnan- ja terveystoiminnan osalta moniammatillista, organisaatorajat ylittävää terveyttä edistävää toimintaa ei ole pystytty tähän mennessä toteuttamaan työhön tarvittavan ammattitaidon sekä työpanoksen määrittämisen puuttumisen vuoksi: *“olisin kyllä kiinnostunut ja valmis lisäämään yhteistyötä muiden organisaatioiden kanssa, sillä saataisiin varmasti toimintaa monipuolisemmaksi, uudistettuaikin ”.* Myös tässä tuli esille toiminnan suunnittelun ja kehittämisen merkitys: *tämäntyypin uuden toiminnan toteuttaminen vaatii sit kyllä osaamista ja toiminnan suunnittelua sekä sen tietty kehittämistä johon ei aikakaan näillä resursseilla ole mahdollisuuksia ”.*

## 6 Johtopäätökset

Haminan kansalaisopiston toiminnan kehittämiskohteiksi nousivat liikunnan- ja terveydenkursseille osallistuneet, liikunnan- ja terveyden opettajuus sekä organisaatio yhteistyö.

Järjestettävän opetuksen painopiste on selkeästi muuttunut viimeisten vuosien aikana. Prosentuaalisesti tarkasteltuna liikunnan ja terveyden kurssien osuus on kaikista suurin verrattuna muuhun Haminan kansalaisopistossa järjestettävään koulutukseen. Lukuvuonna 2017-2018 kaikista Haminan kansalaisopiston järjestämistä kursseista lähes kolmannes (29,4%) oli liikunta- ja terveystoimintaa ja opiskelijoista joka kolmas (33,9%) opiskeli näillä kursseilla (Haminan kansalaisopisto



2018; Tuononen 2018). Tähän asti opetus on toteutettu palkkaamalla kurssikohtaisia, määräaika-  
sia tuntiopettajia. Työehtosopimuksen mukaisesti tuntiopettajan työnkuvaan ei kuitenkaan sisälly  
esim. koko toiminnan organisointia, ohjaajien rekrytointia, toiminnan arviointia eikä sen suunnit-  
telua. Tuntiopettajan velvollisuuteen kuuluu vain oppitunnin valmistelu, oppitunnin pito, oppitun-  
tiin välittömästi liittyvät muut työt sekä osallistuminen työsopimuksen mukaisiin opettajan ko-  
kouksiin. (OVTES, osio F, liite 12).

Työssä tuli esille myös se että toiminnan kehittämisen kautta vaikuttamaan myös tuntiopettajien  
työolosuhteisiin, työhön sitoutumiseen sekä toiminnan arviointiin sekä asiakaslähtöisyyteen. Opet-  
tajan työ on luonteeltaan yksinäistä ja tämän vuoksi on ensiarvoisen tärkeää, että opettaja saa esi-  
mieheltään ja työyhteisöltään tukea sekä opastusta. Erityisen tärkeää tämä tuki on silloin kun opet-  
taja kohtaa työssään haasteita. Poikela ym. (2009) tekemässä koulutuksen arviointineuvoston lop-  
puraportissa todettiin, että kansalaisopistoissa tuntiopettajat osallistuvat vähiten tiimityöskente-  
lyyn ja vain noin puolet tuntiopettajista kokee saavansa tarpeeksi tukea työssään (Poikela ym.  
2009, 60). Tiimityöskentelyn on kuitenkin todettu tutkimuksissa olevan vaikuttava työväline,  
jonka avulla opettajat voivat mm. oppia toisiltaan, saada ja antaa palautetta opetuksesta muokaten  
niin omaa työnkuvaansa kuin koko työyhteisön toimintakulttuuria (Tynjälä 2010). Arviointineu-  
voston loppuraportissa todettiin myös, että erityisen tärkeäksi yhdessä, tiiminä työskentely on yk-  
sin työskenteleville, työyhteisön ulkopuolelle jääville tuntiopettajille, joille tiimityöskentely an-  
taisi mahdollisuuden saada tukea työssä ilmenevien ongelmien ratkaisemiseen ja lisäksi yhteen-  
kuuluvuuden tunteen lisääntymisen kautta työhön sitoutumista (Poikela ym. 2009, 122-123). Myös  
tuntiopettajat itse ovat arvioineet aikaisemmissa tutkimuksissa tiimityöskentelyn merkittäväksi  
oman työnsä sisällölle. Sinisalon (2014) tekemässä pro gradu- tutkielmassa kansalaisopiston tun-  
tiopettajat kertovat seuraavaa: *“suunnittelijaopettajan järjestämät tuntiopettajien omat tapaamiset  
olivat tuntiopettajien omasta mielestä merkityksellisiä ja tärkeitä monella tavoin. Tapaamisissa  
saadaan tietoa opiston yleisistä asioista, mutta myös keskustelu vertaisten kanssa auttaa jaksa-  
maan omassa työssä. Suunnittelijaopettajan yksi rooli onkin toimia tuntiopettajan ja kansalais-  
opiston välillä, ja näin tuoda opistolle ja työnantajalle kasvat”* (Sinisalo 2014, 55).

Opettaja on aina oppilaitoksen toiminnan ja laadun edustaja, jonka työtä ja opettajuutta tulee tukea. Riittämätön tuki näkyy usein opetuksen tasossa ja vaikuttaa oleellisesti koko oppilaitoksen toimintaan (Opettajien ammattijärjestö, OAJ). Kansalaisopistossa koulutusta ja tarjontaa tulee myös suunnitella ja arvioida enemmän opiskelijoiden tarpeesta lähtien. Nykypäivän vapaan sivistystyön opiskelijat ovat muuttuneet yleisen koulutustason lisääntyessä ja he osaavat vaatia ja odottavat niin opetukselta kuin opettajalta laatua ja palvelua (Sinisalo, 2014). Jokinen ym. (2012) viitaten kansalaisopistossa koulutuksia tulisi aina suunnitella ja kehittää huomioiden aikuisopiskelijoiden tarpeet. Arviointi ja opetuksen kehittäminen ovat opetustoiminnan lähtökohta ja niillä pystytään vaikuttamaan toiminnasta saatavaan palautteeseen sekä asiakastytyväisyyteen (Jokinen ym. 2012, 48– 64). Myös Laki vapaasta sivistystyöstä edellyttää opistoilta toiminnan arviointia (Laki vapaasta sivistystyöstä 632 § 7).

Haminan kansalaisopisto olisi myös valmis kehittämään toimintaansa ja tekemään lisää yhteistyötä muiden sidosryhmien kanssa. Uuden pedagogisen osaamisen myötä kansalaisopisto voisi tuottaa näitä palveluita joita voitaisiin hyödyntää esimerkiksi osana Haminan kaupungin työhyvinvointitoimintaa. Tämä yhteistyö vahvistaisi organisaatioiden välistä yhteisöllisyyttä sekä laajentaisi ja tuottaisi moniammatillista osaamista. Tätä tukee myös koulutuksen arviointineuvoston tekemä tekemä selvitys (Poikela ym. 2009) jossa todetaan, että mikään oppilaitos ei voi enää toimia muusta yhteiskunnasta erillisenä laitoksena. Tämä muutos näkyy myös vapaan sivistystyön koulutuksessa uudenaikaisena toimintaympäristön muutoksena. Käytännössä moniammatillinen ja työelämäyhteistyö muiden organisaatioiden ja oppilaitosten kanssa on jo lisääntynyt ja tämä vaatii opetushenkilökunnalta moniammatillisen yhteistyön taitoja (Poikela ym. 2009, 129). Arvioinnissa todettiin myös, että vapaan sivistystyön opetushenkilöstön taidot tähän moniammatilliseen yhteistyöhön ovat vielä puutteelliset varsinkin verrattuna ammatillisen koulutuksen opettajiin jotka ovat moniammatillisen yhteistyön saralla vapaan sivistystyön organisaatioita pidemmällä. (Poikela ym. 2009, 129).

Kustannuksien kannalta on huomioitava, että kansalaisopiston tietotekniikan opetuksen kysyntä, opiskelijamäärät ja kurssitarjonta ovat vähentyneet merkittävästi viimeisten vuosien aikana. Tie-

totekniikan osalta toiminnan supistuminen on vähentänyt opetustoiminnan tarvetta niin, että nykyinen tietotekniikan vastuupettaja on jäämässä pois kansalaisopiston toiminnasta vuoden 2018 lopussa. Huomioiden tämä opetushenkilökunnan luontainen poistuma sekä tässä työssä esiin nousseet toiminnan kehitystarpeet ja hyödyt olisi perusteltua vahvistaa Haminan kansalaisopiston pedagogista osaamista ja kohdentaa sitä toiminnan kannalta merkittävälle osaamisalueelle muuttamalla tämä tietotekniikan opettajan virka liikunnan- ja terveysturssien vastuupettajan viraksi (ks liite 1).

## **7 Pohdinta**

*“Kansalaisopistot ovat kansallinen ylpeydenaihe – suoranainen aarre. Kansalaisopistot tuovat elinikäisen oppimisen jokaisen ulottuville sekä tarjoavat hienoja harrastamisen ja itsensä kehittämisen mahdollisuuksia. Tulevaisuuden kansalaisopistot toimivat monipuolisessa yhteistyössä koulujen, kirjastojen, kulttuuritoimen ja kansalaisyhteiskunnan kanssa. Sivistyskunnassa kansalaisopistoja arvostetaan ja niiden arvo osaamiselle ja hyvinvoinnille ymmärretään”* (Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen 2017).

Tämän kehitystyön tarkoituksena oli tarkastella Haminan kansalaisopiston tämän hetken suurimman opetuskokonaisuuden, liikunnan- ja terveyden opintokurssien tämänhetkistä toteutusta sekä tehdä toimintasuunnitelma liikunta- ja terveysturssien opetuksen kehittämiseksi. Työssä esille nousseet toiminnan haasteet kiteytyivät vahvasti kyseisten, tällä hetkellä määrällisesti suurimpien kurssien tämänhetkiseen toteutustapaan, tuntiopettajuuteen. Toiminnan toteutuksesta ja suunnittelusta ovat vastuussa yksittäiset tuntiopettajat jotka tekevät työtä tuntiopettajille tyypillisesti, yksittäisinä tunteina, usein muun päätyönsä ohessa. Pelkästään tuntiopettajien varaan pohjautuva koulutus toteutuu usein vain jo olemassa olevien tuntien ohjauksena. Tällöin vaarana se, että toiminnan arviointi sekä pitkäjänteinen kehitystyö eivät toteudu ja tätä kautta koulutuksen laatu ja asiakastyytyväisyys kärsivät. Selvitystyötä varten tekemissäni haastatteluissa nousi esille vastuupettajan puuttumisen merkitys myös toiminnan arvioinnille, laadulle sekä opiskelun ja toiminnan

pitkäjänteiselle kehittämiselle, jonka tarve on toiminnan kannalta oleellista, mutta lähes mahdotonta toteuttaa ilman pätevää ja työhönsä sitoutunutta vastuopettajaa.

Työn teoriaosuudessa nousi vahvasti esille myös kuntien muutostarpeet ja kansalaisopistojen merkitys kuntien elinvoimalle ja osaamiselle. Myös tässä kehitystehtävässä tuli ilmi se, että kansalaisopistoilla on tärkeä rooli kuntalaisten hyvinvoinnin edistäjänä, sivistyskunnan rakentajana ja siihen kuuluvan tasa-arvoisuuden ylläpitämisessä. Kansalaisopisto tuo kuntaan elinvoimaa, sen palvelut ovat kaikkien saavutettavissa ja sen hyvinvointivaikutukset ovat merkittävät. Toiminnan ja tarpeiden muuttuessa on tärkeää, että myös Haminan kansalaisopistolla on tarvittavaa, laaja-alaista osaamista. Liikunnan opetustarjonta lisää kuntalaisten ja koko alueen hyvinvointia, mutta hyvin toteutuakseen toiminta vaatii pitkäjänteistä suunnittelua, kompetenssia sekä koko toimintakentän suunnitelmallista organisointia.

Työn tekemisen aikana sain myös vahvistusta omille kokemuksilleni siitä, kuinka merkittävä vaikutus kansalaisopiston toiminnalla on niin yksilöön, yhteisöön kuin koko toimintaympäristöön. Oli hyvin voimaannuttavaa todeta, että opetuksella jota olen myös päässyt toteuttamaan yli kaksikymmentä vuotta, voidaan siis vaikuttaa, ylläpitää ja parantaa tasa-arvoisesti ja läpileikkaavasti kunnan suurinta voimavaraa, kuntalaisten hyvinvointia ja osaamista. Huomioiden nämä opiskelun positiiviset vaikutukset ja mahdollisuudet olisi erittäin tärkeää kehittää Haminan kansalaisopiston toimintaa lisäämällä sen pedagogista osaamista vastaamaan sitä tarvetta jota jo nyt näemme opintokurssien painotuksen kautta olevan. Pelkästään tuntiopettajien varaan pohjautuva koulutus voi toteutua vain jo olemassa olevien tuntien ohjauksena. Tällöin vaarana se, että toiminnan arviointi sekä pitkäjänteinen kehitystyö eivät toteudu ja tätä kautta koulutuksen laatu ja asiakastytyväisyys kärsivät.

Kehitystyössäni kartoitin myös organisaatioiden välisen yhteistyön mahdollisuuksia. Pohjaa tälle ajatukselle sain kehitystyötä varten tekemästäni selvitystyöstä. Myös työhyvinvointia, kuten opetusta pitää uudistaa ja seurata nykyaikaisella ja kehittäväällä työotteella. Hyvin suunnitellut ja toteutetut työhyvinvoinnin toimenpiteet tuovat taloudellista hyötyä, sillä hyvinvoiva työyhteisö ja

työntekijät ovat työhönsä sitoutuneita ja tuottavia. Tätä kautta työhyvinvointiin sijoitettu panostus maksaa itsensä nopeasti takaisin. Laaja-alaisen ja monipuolisen asiantuntijaosaamisen kautta myös Haminan kaupunki voisi hyödyntää kansalaisopiston palveluita jo henkilöstön koulutustarpeita kartoittaessa. Kaupunki voisi tarjota työntekijöilleen esimerkiksi kohdennettua työkykyä edistävää toimintaa. Toiminta voitaisiin suunnitella yhteistyössä kohderyhmän kanssa ja se voisi olla esim. kursseja, koulutusta, työyksiköiden työntekijöille suunniteltua ja työpisteeseen tuotuja teemoja jne. Tavoitteena olisi tuottaa toimintaa joka pohjautuisi näyttöön perustuvaan tietoon ja olisi innovatiivista ja uutta luovaa. Toiminnan kautta vahvistettaisiin kahden jo “saman sateenvarjon”, Haminan kaupungin alla olevan eri organisaation, kansalaisopiston ja henkilöstöhallinnon välistä yhteistyötä. Toiminnan tavoitteena olisi osaamisen laajentamisen lisäksi saada aikaiseksi synergia etuja esim. kustannuksien, toiminnan vaikuttavuuden sekä resurssien joustavan hyödyntämisen kautta. Yhteistyön kehittymisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että Haminan kansalaisopistolla olisi päätoiminen liikunnan- ja terveyden vastuopettaja jonka työnkuvaan em. sidosryhmätoiminta luontevasti kuuluisi.

Tämän kehitystyön tekemisestä muodostui myös mielenkiintoinen matka niin omaan opettajuuteeni, vapaan sivistystyön ja ennen kaikkea oman pitkäaikaisen työnantajani, Haminan kansalaisopiston tähänhetkisiin haasteisiin ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Tutustuin ensimmäisen kerran tehtävän tekemisen myötä pintaa syvemmin kansalaisopiston toiminnasta tehtyihin selvityksiin. Mielestäni tämä kohtalaisen vähäinen kirjallinen materiaali tuki sitä ennakkokäsitystä minkä olin toiminnasta saanut. Kansalaisopistoissa tuotettu koulutus on yhteiskunnallisesti merkittävää ja vaikuttavaa aikuiskoulutusta, mutta kansalaisopistoissa järjestettävän toiminnan sisällöstä ja henkilökunnasta tiedetään vielä vähän. Osasyynä tähän voi olla vapaan sivistystyön sisällön vapaus, jota ei säädellä lakisääteisesti kuten esim. muuta ammatillista koulutusta. Toisaalta tämän tiukan säätelyn vapaus luo kansalaisopiston toiminnalle henkilöstön vahvan osaamisen kautta myös valtavan määrän mahdollisuuksia järjestää vaikuttavaa, kustannustehokasta, asiakaslähtöistä sekä alueelliset tarpeet huomioivaa, yleissivistävää koulutusta ja toimintaa.

## LÄHTEET

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 1998/968. Viitattu 25.2.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Eskola-Kronqvist, A., Mäki-Hakola, H., Mäntylä, R. & Nikander, R. 2015. Opettajat rakennemuutoksessa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Viitattu 13.3.2018. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96190/HAMK\\_opettajat\\_rakennemuutoksessa\\_2015\\_ekirja.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96190/HAMK_opettajat_rakennemuutoksessa_2015_ekirja.pdf?sequence=1)

Haminan kansalaisopiston opintoopas. Viitattu 22.3.2018. <https://www.opistopalvelut.fi/hamina/>

Henkilöstöliikuntabarometri 2017. Olympiakomitean julkaisusarja 9/2017. Helsinki. Viitattu 5.2.2018. <https://storage.googleapis.com/valo-production/2017/09/henkilostoliikuntabarometri-2017-.pdf>

Helajärvi, H., Lindholm, H., Vasankari, T. & Heinonen, O. 2015. Vähäisen liikkumisen terveyshaitat. Duodecim. 131 (18), 1713-1718.

Hurme, L. 2017. Kansalaisopisto kunnan voimavarana. : tieto- ja ideapaketti päättäjälle kunnan ja kansalaisopiston yhteistyömahdollisuuksista. Vantaa: Kansalaisopistojen liitto KoL.

Ilmarinen, J. & Vainio V. 2012. Työhyvinvointia kaikille sukupolville. Työturvallisuuskeskus TTK:n julkaisu. Viitattu 22.3.2018. [https://ttk.fi/files/4664/Tyohyvinvointia\\_kaikille\\_sukupolville.pdf](https://ttk.fi/files/4664/Tyohyvinvointia_kaikille_sukupolville.pdf)

Jokinen, J., Poikela, E. & Sihvonen, J. 2012. Sivistyshyöty ja sosiaalinen pääoma vapaassa sivistystyössä. Turku: Suomen yliopistopaino. Kansalaisopintojen liiton KoL nettisivut. Laadunarviointi. Viitattu 31.3.2018.

<http://kansalaisopistojenliitto.fi/tietopankki/kansalaisopistot/laadunarviointi/>

Kansalaisopistojen liitto. 2017. Koko kansan kansalaisopisto menossa mukana jo vuodesta 1899. Kuntavaaliteesit. Viitattu 25.3.2018. <http://kansalaisopistojenliitto.fi/wp-content/uploads/2016/12/kuntavaaliteesit.pdf>

KKI- kampanja. Matkalla hyvään kuntoon nettisivut. Johdolle ja yrittäjille. Viitattu 5.2.2018. <https://www.matkahyvaankuntoon.fi/fi/johdolle-ja-yrittajille/>

Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus. 2017. Osio F Liite 12 Kansalaisopisto. Viitattu 22.2.2018. <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2017/osio-f-liite-12-kansalaisopisto>

Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus. 2017. Viitattu 23.2.2018. <https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes>

Laki vapaasta sivistystyöstä 1998. 632/1998. Viitattu 22.3.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980632>

Lappalainen, K. 2013. Vapaa sivistystyö koulutuspoliittisessa ohjauksessa Kansalaisopistojen opetushenkilöstön kehittäminen OSAAVA-ohjelmassa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 22.3.2018. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94814/GRADU-1389188939.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Liikunta. 2016. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Käypä hoito -johtoryhmän asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2016. Viitattu 8.3.2018. [www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi)

Liikunta ja työurat – työelämä kaipaa myös liikettä 2012. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2012:3. Viitattu 21.2.2018. <http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/9/Yourajulkaisu.pdf>

Manninen, J. 2015. Suomi Nousemaan sivistystyöllä. Kansalaisopisto-opiskelun tuottamien hyötyjen taloudellinen merkitys. Viitattu 22.3.2018.

[http://www.kansalaisopistojenliitto.fi/wp-content/uploads/2016/02/2015\\_kansalaisopisto-opiskelun\\_hyodyt.pdf](http://www.kansalaisopistojenliitto.fi/wp-content/uploads/2016/02/2015_kansalaisopisto-opiskelun_hyodyt.pdf)

Murto J, Kaikkonen R, Pentala-Nikulainen O, Koskela T, Virtala E, Härkänen T, Koskenniemi T, Jussmäki T, Vartiainen E & Koskinen S. Aikuisten terveys-, hyvinvointi- ja palvelututkimus ATH:n perustulokset 2010-2016. Verkkojulkaisu: [www.thl.fi/ath](http://www.thl.fi/ath)

Viitattu 26.3.2018

<https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/aikuisten-terveys-hyvinvointi-ja-palvelututkimus-ath>

Muutosta liikkeellä. Valtakunnalliset yhteiset linjaukset terveyttä ja hyvinvointia edistävään liikuntaan 2020. Sosiaali ja terveysministeriön julkaisuja 2013:10. Viitattu 3.3.2018. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74509/JUL2013\\_10\\_Muutosta\\_liikkeella\\_verkko.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74509/JUL2013_10_Muutosta_liikkeella_verkko.pdf)

Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n nettisivut. Opettajien osaaminen on laadun paras tae. Viitattu 29.3.2018. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Opettajien%20osaaminen%20on%20paras%20laadun%20tae>

Opetushallituksen nettisivut. Vapaa sivistystyö. Viitattu 22.3.2018. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/vapaa\\_sivistystyö](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/vapaa_sivistystyö)

Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. 2009. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42. Viitattu 25.3.2018. [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN\\_42.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_42.pdf)

Poikela, E. & Silvennoinen, H. 2008. Vapaa sivistystyö: tarve, tehtävä ja hyöty. Aikuiskasvatus 2008 (3), 207-212

Ratkaisujen Suomi Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma.2015. Hallituksen julkaisusarja 2015:10. Viitattu 2.3.2018. <https://www.google.fi/search?q=ratkaisujen+suomi&oq=ratkaisujen+s&aqs=chrome.1.69i57j0l5.4200j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Sinisalo, M. 2014. Lähikuvassa kansalaisopiston tuntiopettaja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 2.4.2018. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95752/GRADU-1403173870.pdf?sequence=1>

Sosiaali- ja terveysministeriön nettisivut. 2018. Työhyvinvointi. Viitattu 15.3.2018. <http://stm.fi/työhyvinvointi>

Systemaattista suunnitelmallisuutta Opetustoimen henkilöstökoulutuksen tila, haasteet ja kehittämistarpeet 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:16. viitattu 2.4.2018. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75275/okm16.pdf?sequence=1&isAlloOwed=y>

Tuononen, T. Kirjallinen tiedoksiänto 1.3.2018. Hamina.

Tynjälä, P. 2010. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä. Samalta viivalta 2. Jyväskylä: PS-kustannus 2010, 83-114.

Työterveyslaitoksen nettisivut. Työhyvinvointi. viitattu 30.3.2018. <https://www.ttl.fi/työhyvinvointi/>



Urheiluseurat työyhteisöjen liikuttajina 2018. Suomen olympiakomitean julkaisu. Helsinki. Viitattu 5.2.2018. [https://www.olympiakomitea.fi/uploads/2018/02/urheiluseurat\\_tyoyhteisojen\\_liikuttajina.pdf](https://www.olympiakomitea.fi/uploads/2018/02/urheiluseurat_tyoyhteisojen_liikuttajina.pdf)

Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009–2012. Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12. Helsinki. Viitattu 26.3.2018. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78903/tr12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## LIITE 1

### **Liikunta- ja terveys kurssien päätoimisen vastuuopettajan työnkuva**

#### 1 Opetuksen suunnittelu

Opetusvelvollisuutta päätoimisella opettajalla (viran-/toimihaltijalla) on 580 tuntia vuodessa sekä muuta työvelvoitetta 350 tuntia (vuosina 2017, 2018 ja 2019, 374 tuntia) vuodessa. Oman opetuksen suunnittelu kuuluu opetusvelvollisuus tunteihin. Muuhun työvelvollisuuteen kuuluu opetusohjelman suunnittelu, oppimateriaalien valmistelu, tuntiopettajien rekrytointia, hallinnollisia tehtäviä, kokouksiin osallistumista, erilaisten tilaisuuksien järjestämistä, oman alansa seuraamista ja oman ammattitaitonsa ylläpitämistä sekä verkossa toimimista ja muita esimiehen nimittämiä tehtäviä, ohjattavista oppitunneista sekä muusta työhön kiinteästi liittyvistä työtehtävistä (OVTES, osio F, liite 12). Kansalaisopiston lukuvuosi koostuu syys- ja kevätlukukaudesta. Tulevan kauden suunnitteluun tulee sisältää koulutustarve kartoituksia ja toiminnan itsearviointia. Kurssitoivekyselyt sidosryhmille, henkilöstöpalaverit, opistolle tulleet toiveet sekä tuntiopettajien palauttamien kurssisuunnittelulomakkeet yms. luovat pohjan tulevan lukuvuoden sisällön suunnittelulle. Lukuvuoden suunnittelussa tulee huomioida myös paikallinen ja alueellinen koulutustarve, käytettävissä olevat opetustilat, opetusresurssit sekä talousresurssit (Kansalaisopistojen liitto 2018).

#### 2 Opetuksen toteutus

Vapaassa sivistystyössä opettajan on pystyttävä toimimaan ja opettamaan heterogeenisissä ryhmissä, opiskelutaidoiltaan erilaisia ja erilaisissa elämäntilanteissa olevia ihmisiä. Tämän vuoksi opettajan tulee olla niin opettamisen kuin oppimisen asiantuntija (Poikela ym. 2009, 126). Vapaassa sivistystyössä voidaan tukea aikuisten oppimista yksilöllisessä ja kollektiivisessa ongelmanratkaisussa sekä sosiaalisen vastuun ottamisessa. Tällöin tarvitaan perinteisen osaamisen lisäksi uutta tietämystä mm. organisaatioiden kehittämisestä, kommunikaatiofoorumeista, erilaisista ohjaus- ja konsultointitavoista, aikuisen yksilöllisistä ja yhteisöllisistä oppimisprosesseista, ja tiedon luomisen malleista. Tämän lisäksi tarvitaan uudenlaisia valmiuksia tarkastella organisaatioiden, ryhmien ja työntekijöiden, oppimisprosesseja sekä toteuttaa reflektiivistä toimintaa sekä edistää tiimityötä (Lappalainen 2013, 44). Opettajuus kansalaisopistossa tapahtuu joko yksilöllisesti tai ryhmässä. Liikunnan ja terveyden kursseilla toiminta on aina ryhmämuotoista. Kuten aikaisemmin todettiin oppitunti (45 min) sisältää myös oppitunnin suunnittelun sekä tarvittavan opetusmateriaalin valmistamisen. Opetusvelvollisuus on 580 tuntia / vuosi. Opetusviikkoja vuodessa on 25. Keskimäärin tämä tekee 23 tuntia opetusta viikossa. Opetustuntien sisältö suunnitellaan pohjautuen aikaisempaan kysyntään ja kehittämistarpeisiin. Opetuksen sisällön suunnittelussa ja tunti-suunnitelmia tehdessä tulee ottaa huomioon alueellinen väestörakenne, sidosryhmät sekä näyttöön pohjautuva tieto toiminnan vaikuttavuudesta, joka liikunnan- ja terveystoiminnan osalta sitoutuu vahvasti kuntalaisten fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin parantumiseen

ja ylläpysymiseen. Osa opetuksesta voitaisiin kohdentaa suunnitelmallisesti ja pitkäjänteisesti toteutettuna toimintana esimerkiksi Haminan kaupungin työntekijöille, osana kaupungin työhyvinvointistrategiaa.

### 3 Arviointi ja kehitystyö

Vastuuopettajan yhtenä tärkeimpänä tehtävänä on niin oman opetuksensa kuin koko oman vastuualueensa opetuksen arviointi ja kehitystyö. Laki vapaasta sivistystyöstä edellyttää opistoilta toiminnan arviointia (Laki vapaasta sivistystyöstä 632 § 7). Tämä velvoittaa jokaisen vapaan sivistystyön oppilaitoksen arvioimaan antamansa koulutuksen vaikuttavuutta sekä osallistua toimintansa ulkopuoliseen arviointiin. Tämän laadunarvioinnin tavoitteena on toiminnan vahvuuksien ja kehittämisalueiden tunnistaminen, oppimisen ja opetuksen mahdollisuuksien parantuminen sekä toiminnan kehittyminen. Arviointi toimii myös perustana laadukkaalle päätöksenteolle ja antaa vertailukelpoista tietoa toiminnan vaikuttavuudesta. Arviointi toimii myös perusteena asiakaspalvelun, toiminnan ja opetuksen uudistamiselle ja sen avulla toimintaa, opetusmenetelmiä ja kursseja, henkilöstön pätevyyttä sekä koko toiminnan tuloksia ja vaikuttavuutta voidaan arvioida (Kansalaisopistojen liitto 2018).

## IV.2 YLIOPISTO-OPETTAJA OPISKELIJOIDEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYSSÄ

*Hannele Järvinen ja, Riikka Köngäs*

### **Johdanto**

Syrjäytyminen on aiheena erittäin laaja ja ajankohtainen (Ursin ym. 2011; Opetusministeriö 2003, 12; Nurmi 2014), ja tärkeydessään ansaitsee mielestämme tarkastelua myös koulutuksen kentällä. Teema on nykyään usein keskustelussa, ja on jopa Tasavallan presidentti tehnyt syrjäytymisen ehkäisyyn liittyviä kannanottoja (Tasavallan presidentin kanslia 2012). Syrjäytymiseen liittyen tutkimusta tehdään laajasti, ja se voi keskittyä esimerkiksi peruskouluihin, maahanmuuttajiin, sosiaalityöhön, työttömyyteen tai vaikka politiikkaan (Sandberg 2015, 57; Opetusministeriö 2003, 14).

Vaikka voidaan ajatella, että korkeakoulupaikan saaneet eivät ole syrjäytymiskeskustelussa ensimmäisenä, koska ajatellaan heidän jo jollain lailla kiinnittyneen yhteiskuntaan (Ramburuth & Härtel 2010), liittyy koulutusjärjestelmiinkin kuitenkin omia ongelmiaan, joiden vuoksi myös korkeakoulutettujen syrjäytymiseen liittyviä teemoja on alettu tutkia Suomessakin (Korhonen & Mäkinen 2012a). Korkeakoulutusta ei myöskään enää pitkään aikaan ole nähty vain eliitin koulutusmahdollisuutena (Ramburuth & Härtel 2010). Korkeakouluissa syrjäytyminen voi liittyä esimerkiksi opintojen keskeyttämiseen ja tätä myötä hukattuihin resursseihin (Penttinen & Falck 2007; Siekkinen & Rautapuro 2012, 15), mutta koulutuksessa syrjäytyminen voi olla myös laajemmin liitoksissa muihin syrjäytymisen rakenteisiin ja muotoihin (Siekkinen & Rautapuro 2012, 15). Jyväskylän yliopistossa opiskelijoiden hyvinvointia ja opintojen sujumista tukee oma Student life -

järjestö, jonka yhtenä tarkoituksena on tuoda esille opiskelijaa tukevat palvelut ja tukitoimet sekä kehittää niitä (Jyväskylän yliopisto 2018 s.a.1). Nykyajan työelämä ja yhteiskunnan vaatimukset ovat myös muutoksessa ja myös nuoret joutuvat kohtaamaan rikkonaisuutta ja epävarmuutta (Harkko ym. 2016, 18-19, 122). Syrjäytymisen teema ja siihen liittyvä ihmisten tasavertainen kohtelu sekä heikommassa asemassa olevien auttaminen ovat mielestämme erittäin tärkeitä aiheita, joita on hyvä tarkastella myös opettajuudesta käsin. Olemme omissa maisterivaiheen opinnoissamme huomanneet esimerkiksi verkko-opetuksen lisääntymisen ja yhteisöllisten oppimistilanteiden vähyden. Mielestämme tasa-arvoiset mahdollisuudet koulutuksen suhteen ovat avainasemassa hyvinvointiyhteiskunnassa.

Tässä työssä keskitymme korkeakouluopiskelijoiden syrjäytymisvaaran käsittelyyn opettajien näkökulmasta. Pureudumme aiheeseen yliopisto-opettajille tekemämme haastattelun kautta, mutta aluksi johdattelemme aiheeseen teoriasta nousevien näkökulmien kautta. Lisäksi esittelemme lyhyesti haastattelun kulkua ja siitä nousseita näkökulmia. Työmme pohdinta osuudessa syvennymme haastatteluaineiston tuloksiin peilaten niitä aiheen teoriaan. Tämän työn tarkoitus on tuoda esille yliopisto-opettajien havaitsemisen ja toiminnan tapoja liittyen syrjäytymisen riskitekijöihin opiskelijoilla.

## **2. Syrjäytyminen**

Koulujen ja koulutuksen on todettu olevan tärkeässä roolissa sosiaalisen inklusion toteutumisessa ja syrjäytymisen ehkäisyssä, mutta koulujen rakenteet voivat myös osaltaan vaikuttaa syrjäytymisen muodostumiseen (Razera ym. 2013). Suomessa opetusministeriöllä on ollut jo 2000-luvun alussa meneillään hanke, jolla on pyritty vaikuttamaan erityisesti lasten ja nuorten syrjäytymiseen koulutuksen keinoin (Opetusministeriö 2003, 3). Henkilön voidaan ajatella olla riskissä syrjäytyä silloin, jos hänellä ei ole tai jos hän ei koe omaavansa mahdollisuuksia osallistua yhteisönsä avaintoimintoihin, tai jos hän ei pysty hyödyntämään yhteisön etuisuuksia. Syrjäytymisessä puhutaan siis yhteisön tai yhteiskunnan “ulkopuolelle” jäämisestä. Syrjäytymiseen ajatellaan liittyvän käsit-

teet relationaalisuus, toiminta ja dynaamisuus. Relationaalisuudella tarkoitetaan syrjäytymisen tarkastelun tapahtumista aina suhteessa muihin yksilöihin, jotka toimivat samassa tilassa. Toiminnalla tarkoitetaan sitä, että jotkut rakenteet tai tahot aktiivisesti aiheuttavat tai tuottavat syrjäytymistä. Puolestaan dynamiikalla tarkoitetaan sitä, että useat erilaiset sosiaaliset ja taloudelliset tekijät voivat vaikuttaa negatiivisesti heikentäen ihmisen mahdollisuuksia osallistumiseen (Razera ym. 2013).

Koulutuksella on taas todettu voitavan vaikuttaa opiskelijan itsetuntoon, minä-pystyvyyden tunteeseen, omanarvon tuntoon sekä kokemukseen kuulumisesta yhteisöön. Koulussa käyminen ja opiskelu nähdään myös itsessään osallistumisena (Razera ym. 2013). Puutteelliset opiskelutaidot saattavat saada opiskelijan tuntemaan itsensä epäonnistuneeksi oppijaksi, jolloin vaikeaksi koettuja tilanteita voi alkaa vältellä (Opetusministeriö 2003, 15–16) ja heikko koulumenestys sekä oppimisvaikeudet ennustavat osin koulutuksen keskeyttämistä (Nurmi 2014). Puutteellinen erityisopetus voi myös johtaa syrjäytymiseen ja koulusta pois putoamiseen (Razera ym. 2013). Esimerkkinä Israelissa on kiinnitetty erityistä huomiota siihen, että oppilaat pysyisivät kouluissa, mutta tämä on johtanut ns. “piilo-pudokkaisiin”, eli henkilöihin, jotka ovat kyllä rekisteröityneitä kouluihin, mutta läsnäolo on heikkoa, ja he kokevat usein ulkopuolisuuden ja pärjäämättömyyden tunteita, ja heikkoa suoriutumista, käytöshäiriöitä ja jopa väkivaltaa voi esiintyä (Razera ym. 2013). Syrjäytymiseen on pyritty Suomessa puuttumaan useita kymmeniä vuosia erilaisten tukimuotojen myötä, mutta yhtenäiset käytännöt ja tukimuotojen vaikuttavuuden systemaattinen tutkiminen ovat puutteellisia (Nurmi 2014).

## 2.1 Syrjäytymisen teema korkeakoulutuksessa

Syrjäytymisen käsite on tullut poliittiseen keskusteluun myös korkeakoulujen kohdalla. Käsite ei ole yksiselitteinen, mutta yhteisenä tekijänä määritelmässä näkyy elämänhallinnan heikkeneminen. Koulutuspolitiikan näkökulmasta voidaan nähdä muutamia syitä syrjäytymiselle korkeakouluissa. Ensinnäkin massoittuminen on kasvattanut ja monipuolistanut opiskelijamääriä korkeakouluissa, toiseksi pyrkimys korkeakouluorganisaatioiden yhdenmukaistamiseen on tuonut kansainväliseen

keskusteluun mahdollisuuden tasavertaiseen osallistumiseen korkeakoulutuksen osalta. Toiseksi voidaan sanoa, että kansallisesti on alettu vaatia yhä tehokkaampaa opiskelua ja tarkoituksenmukaisempia tutkintoja. On huomattu, että myös korkeakouluissa on opiskelijoita, jotka ovat vaarassa syrjäytyä koulutuksesta. Ei ole kuitenkaan yksinkertaista avata kuinka ja kuka määrittelee syrjäytyneen korkeakouluopiskelijan (Ursin, Rautopuro & Välimaa 2011, 19).

Niin sanottua “koulupudokkuutta” voi tapahtua missä tahansa koulutuksen vaiheessa, isommissa määrin toisen asteen opinnoissa peruskoulun jälkeen, mutta myös korkeakoulutasolla (Nurmi 2014). Vähintään kolmasosalla yliopisto-opiskelijoita opinnot viivästyvät tai etenevät hitaasti. Yliopisto-opintojen alkuvaiheessa voidaan kokea opintojen käynnistämisen vaikeuksia, jos hakuvaiheessa tuleva opiskelu vaikuttaa jäsentymättömältä. Voidaankin ajatella olevan tärkeää tunnistaa opintoihin hakeutumisen lähtökohtia (Korhonen & Rautopuro 2012, 87). Opintojen keskeyttäminen tai viivästyminen ei yksin kuvaa syrjäytymisen teemaa kovin hyvin, mutta on osana sitä. Yhtenä näkökulmana korkeakouluopintojen etenemisen vaikeuksiin voidaan pitää opiskelijoiden valmistautumattomuutta korkeakouluopintoihin. Osan opiskelumenetelmät ovat puutteellisia ja opiskelusta ja valitusta alasta voi olla epärealistisia kuvitelmia (Penttinen & Falck 2007). Keskeyttämissiin on erityisesti liitetty neljä tekijää: huonot kokemukset opiskelusta, kyvyttömyys selviytyä opinnoista, väärä opiskeluala sekä tyytymättömyys institutionaalisiin olosuhteisiin (Penttinen & Falck 2007).

Opiskeluaikana oman paikan löytyminen on tärkeää ja tähän vaikuttaa sekä sosiaalinen opiskelijatovereiden tuki, mutta myös korkeakoulun henkilökunnan tuki (Penttinen & Falck 2007). Opintojen sujumattomuuden tai hitauden syyt ovat moninaisia. Yksilöllistä ohjausta tulisi suunnata jo opintojen alkuvaiheeseen; luoda alusta lähtien opintoihin joustavuutta sekä mahdollisuutta vaihtoehtoisii opintopolkuihin. Hitaammin eteneviä opiskelijoita tulisi ohjata entistä paremmin osaksi akateemisia opetus- ja oppimisyhteisöjä (Korhonen & Rautopuro 2012, 87). Yliopistoissa voidaan nähdä henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) vastaavan yksilöllisen ohjaamisen tarpeeseen. Sen tarkoitus on vahvistaa opiskelijan ymmärrystä tutkintoon sisältyvien opintojen rakenteesta ja etenemisestä kokonaisuutena. Siihen kuuluu opiskelijan oma pohdinta opiskelutaidoistaan, tavoitteistaan, suunnitelmistaan ja lähtökohdistaan. HOPS:n opiskelija tekee itse, mutta apua sen

tekoon antavat tutorit, opettajat ja amanuenssit. Opetussuunnitelma on henkilökohtaisen suunnitelman taustalla ja opettajan tehtävänä on tarkistaa HOPS (University of Eastern Finland 2018).

Hitaasti etenevät opiskelijat näkyvät opintorekisterissä täysin ilman opintopisteitä, tai vain muutamien pisteen suorittajina. Käytännössä kyseiset opiskelijat eivät ehkä opiskele lainkaan ja riskinä on, etteivät he koskaan valmistu. Tällaisia opiskelijoita on kaikissa suurimmissa Suomen yliopistoissa (Korhonen & Rautopuro 2012, 94–95). Korhosen & Rautopuron (2012, 100) tutkimuksen mukaan opinnoissaan viivästyneet eivät eroa hakusyiden tai odotusten osalta muista opiskelijoista, eivätkä erotu myöskään sosioekonomiselta taustaltaan. Vaikuttaa siltä, että kyseisten opiskelijoiden kohdalla syinä voivat olla laskenut motivaatio ja tahtotila, tai sitten yliopisto-opintoja ei ole priorisoitu ykkösasiaksi, vaan perhe, työt ja muut opinnot menevät edelle. Taustalla voidaan nähdä myös opintojen merkityksen puuttuminen, kykenemättömyys sopeutua vaatimuksiin ja erityisesti nuorilla epävarmuus alan sopivuudesta. Koulutusorganisaatio voisi vastata tähän panostamalla ohjaus- ja neuvontapalveluiden kautta opintojen priorisoinnin korostamiseen. Toisaalta opiskelija tarvitsee vahvemman opintososiaalisen aseman, jolloin esimerkiksi työnteko opiskelujen aikana ei olisi välttämätöntä (Korhonen & Rautopuro 2012, 100–102, 106–107).

Ursin ym. (2011) kysyvät kriittisesti onko viime aikaiset yliopistojen yhdistämiset ja rakenteiden uudistukset (usein tukitoimien vähentämistä) edistäneet korkeakouluopinnoista syrjäytymistä tukirakenteita poistaen; nämähän rakennettiin aiemmin opiskelijoiden tavoiteaikaisen valmistumisen takaamiseksi. Korkeakoulutuksessa syrjäytymisen ongelmallisuus riippuu näkökulmasta, joka päättäjillä ja koululaitoksille voi näyttäytyä resurssien hukkaamiselta. Yksittäiselle opiskelijalle esimerkiksi työssä käynti opintojen ohessa saattaa tarkoittaa etenemättömyyttä, mutta työssä oleellista oppimista ja toimeentuloa. Voidaan kysyä, kumpi on siis lainmukaisempaa ja millä perusteella syrjäytyneeksi leimataan (Ursin ym. 2011). Yliopistoa kuvataan myös elinikäisen oppimisen edistäjänä (Yliopistolaki 558/2009), jolloin oppimista voidaan nähdä tapahtuvan yliopiston ulkopuolella sekä yksilöllisellä aikataululla.



Uustalon ja Korhosen (2012, 120) tutkimuksessa selvitettiin korkeakoulun opiskelijoiden elämänrakenteiden yhteyttä opintojen sujuvuuteen sekä millaisia tarpeita ja toiveita opiskelijoilla on opintojen sujuvuuden kohentamiseksi. Voidaan sanoa, että jos tutkinnolla pyritään tiettyyn tutkintoa vaativaan itselle mieluiseseen työhön, opintojen sujuvuus paranee. Osalle oppijoista valmistumisella ei ole niin suurta merkitystä, vaan painotetaan esimerkiksi itsen kehittymistä (Uustalo & Korhonen 2012, 126).

Ramburuth ja Härtel (2010) selvittivät tekijöitä, joilla heikommasta sosioekonomisesta asemasta tulevien opiskelijoiden korkeakouluopiskelua voidaan tukea tai estää. Itsensä mieltäminen heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevaksi voi rajoittaa henkilön mielessä niitä mahdollisuuksia, mitä hän kokee itsellensä olevan. Opiskeluyhteisössä on tärkeä olla diversiteettiin kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri, ja syrjintään ja ennakkoluuloihin tulisi puuttua korkeakouluopinnoissa heti. Perinteisesti korkeakoulutukseen on ajateltu hakeutuvan opiskelijoita pääasiallisesti keski- ja korkeatuloisista perheistä, ja matalammista tuloluokista tulevat opiskelijat voivat tarvita enemmän tukea oppija-identiteettinsä ja opiskelutaitojensa kehittämisessä. Korkeakoulujen haasteena on olla tulevaisuudessa pro-aktiivisempia opiskelijoiden oppimisympäristöjen ja oppimiskemusten tukemisessa. Oppilaitosten tulisi tukea inklusiota, tarjota jatkuvaa tukea sekä kouluttaa henkilökuntaa tasa-arvoisen opiskelun mahdollistamiseksi. Heikoista sosioekonomisista asemista tulevien opiskelijoiden lisäksi, haasteita voivat kokea myös esimerkiksi opiskelijat joilla on toiminnan rajoitteita, tai esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset tai kansainväliset opiskelijat (Ramburuth & Härtel, 2010).

## 2.2 Opettajuus ja syrjäytyminen

Yliopisto-opettajan voidaan ajatella olevan ammatillisesti ristiriitaisessa tilanteessa opetuksen ja tutkimuksen teon välimaastossa (Törmä ym. 2012, 163). Opiskelijoiden osalta pirstaleisemmassa yhteiskunnassa keskeiseksi asiaksi nousee opintoihin kiinnittyminen, joka ei tapahdu itsestään eikä irrallisena, vaan muun muassa opetuksen järjestelyillä, laadulla ja yhteisöllisyydellä on tähän vaikutusta. Heikkoon kiinnittymiseen opintoihin voi vaikuttaa esimerkiksi epävarmuus valitusta

alasta, opintojen priorisoimattomuus ja itsesäätelyn vaikeudet, jotka voivat näkyä esimerkiksi ajanhallinnan ongelmina, tehtävien välttelynä ja epävarmuutena omista taidoista (Törmä ym. 2012, 163–164). Hitaammin etenevillä opiskelijoilla voi olla vaikeuksia oman oppimisprosessin hahmottamisessa sekä systemaattisessa opiskelussa, ja samoin oman osaamisen arvioinnissa ja etenemisen seurannassa voi olla hankaluutta. Kun taas nopeammin etenevien on todettu osaavan nimetä omia oppimistapojaan, motivoituvan omasta alastaan ja käyttävän erilaisia opiskelumenetelmiä, jolloin syväsuuntautunut oppiminen mahdollistuu. He myös toimivat yhteistyössä muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskelutaitojen puute voi pahimmillaan johtaa opintojen keskeytymiseen (Törmä ym. 2012, 168). Metakognitio ja käsitys tieteellisestä tiedosta voivat olla opiskelijoilla puutteellista. Yhteisöllisyys, kuulumisen tunne, ja oman viitekehyksen tunnistus on tärkeää (Törmä ym. 2012, 169–171). Osallisuutta, jäsenyyttä ja kuulumisen tunnetta voi vahvistaa neuvottelevat ja keskusteluun pyrkivät toimintatavat opiskeluympäristössä (Törmä ym. 2012, 171). Esimerkiksi erilaisia opintoihin kiinnittymiskyselyitä voidaan käyttää sekä opiskelijoiden itsearvioinnissa mutta myös ohjaajien ja opettajien työn tukena (Törmä ym. 2012, 186). Olennaista opettajan työssä näyttäisi olevan se, että opiskelijoita pyrittäisiin kannustamaan vertaisyhteistyöhön ja että yhteisöllisiä käytäntöjä suunniteltaisiin niin, että ne tähtäisivät ymmärtämiseen ja opintoihin sitoutumiseen (Törmä ym. 2012, 184).

### 2.3 Student lifen toiminta Jyväskylän yliopistossa

Jyväskylän yliopistossa toimii opiskelun tukemiseen ja opiskeluyhteisön osallistamiseen perustuva Student Life –toimintamalli. Tarkoituksena on olemassa olevien tukitoimintojen ja palvelujen keittäminen yhteen sekä uusien opiskelun tukimuotojen kehittäminen yhteistyössä koko yliopiston opiskelijoiden, sidosryhmien, henkilökunnan ja kaikkien eri yliopiston yksiköiden kanssa. Järjestön tavoitteena on antaa tietoa, ohjausta ja neuvontaa muun muassa opiskelijan hyvinvointiin, arkeen, opiskeluun, kansainvälistymiseen ja työelämään liittyen. Toiminta aloitettiin vuonna 2009 ja sen kautta opiskelijat ja heidän hyvinvointinsa haluttiin tuoda keskiöön. Akateemisen opiskelun tukemisen lisäksi järjestö haluaa tukea opiskelijan kehittymistä ja kasvua kokonaisvaltaisesti. Student life järjestössä toimii useita eri tehtävistä vastaavia asiantuntijaryhmiä (Jyväskylän yliopisto 2018 s.a.1).

Student lifen kokonaisvaltainen toimintamalli rakentuu eri alakokonaisuuksista, jotka ovat syntyneet asiantuntijaryhmien esiin tuomien kehittämistarpeiden kautta. Yksi toimintamalli on Hyvis-toiminta, joka vastaa matalan kynnyksen tuen tarpeeseen opiskelijan hyvinvoinnin tukena (Jyväskylän yliopisto 2018 s.a.2). Hyvis-toiminnan lähtökohtana on ennaltaehkäisy, tuen tarjoaminen helposti ja monipuolisesti, jotta apua haasteisiin haettaisiin tarvittaessa mahdollisimman varhain. Yhtenä osana hyvis-toimintaa ovat hyvinvointineuvojat eli hyvikset, jotka ovat yliopiston henkilökuntaan kuuluvia henkilöitä (esimerkiksi opettajia), jotka ovat saaneet järjestön kautta koulutuksen opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen. Hyviksen luokse opiskelijaa kannustetaan hakeutumaan kokiessaan tarvetta esimerkiksi luottamukselliseen keskusteluun. Hyvikseltä tulisi saada tietoa hyvinvoinnin edistämiseen, vertaistukeen ja tukiverkoston hakemiseen, oleellista on opiskelijan tarvittaessa eteenpäin ohjaaminen oikean avun piiriin. Hyvis -toiminnalla vastataan opiskelijan huoleen omasta jaksamisesta, uupumisesta, motivaation puutteesta sekä opintojen etenemättömyydestä, jännittämisestä ja tarpeesta elämänmuutokseen (Jyväskylän yliopisto 2018 s.a.3). Jyväskylän yliopistossa jokaisessa tiedekunnassa toimii vähintään kaksi Hyvistä (Jyväskylän yliopisto 2018 s.a.4). Hyvis-toiminnan lisäksi Student lifen hyvinvointitoimintaan kuuluu muun muassa hyvinvoinnin kursseja, tukihenkilötoimintaa sekä tehostettua yksilö- ja ryhmäohjaustoimintaa (Jyväskylän yliopisto 2018 s.a.3).

### **3. Aineiston hankinta ja kuvailu, tutkimuskysymykset ja käytetty analyysimenetelmä**

Aineisto tätä työtä varten hankittiin haastattelemalla kuutta Jyväskylän yliopiston opettajaa teorialähtöisen puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastatteluilla pyrittiin selvittämään yliopisto-opettajien ajatuksia liittyen syrjäytymiseen korkeakoulussa. Haastattelut toteutettiin maaliskuun 2018 aikana Jyväskylän yliopiston tiloissa ja lupa haastattelun tallentamiseen pyydettiin haastateltavilta suullisesti. Yhden haastattelun keskimääräinen kesto oli 20 minuuttia 49 sekuntia. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 29.5 sivua. Kaksi haastateltavista opettajista on mukana yliopiston hyvis-toiminnassa ja neljä haastateltavaa opettajaa eivät. Haastateltavilla on työkokemusta

opettajan työstä keskimäärin 19.2 vuotta (välillä 12-28 vuotta) ja he edustavat eri tiedekuntia (liikuntatieteet, kasvatustieteet, kieli- ja viestintätieteet).

Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, joiden järjestys voi kuitenkin muuttua. Aivan yhtenäistä määrittelyä haastattelun toteutuksesta ei ole (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Tässä työssä haastattelukysymykset jakautuivat kolmeen osioon: opettajan kokemuksiin opiskelutaitojen ohjaamisesta, opettajan kokemuksiin mahdollisuuksista havaita syrjäytymisen merkkejä sekä kokemukseen opiskeluun ja muuhun elämään liittyvien haasteiden puheeksi ottamisesta. Liitteenä on kutsukirje (liite 1) ja haastattelurunko (liite 2). Haastattelut toteutettiin, tallennettiin ja litteroitiin työn tekijöiden toimesta. Aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti, ja haastattelutallenteet tullaan hävittämään työn valmistuttua.

Haastatteluaineistoa analysoimme käyttäen menetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Analysointia ohjaavat kaksi tutkimuskysymystä määriteltiin haastattelujen toteutuksen jälkeen ja ne löysivät viimeisen muotonsa analyysin edetessä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä yliopisto-opettaja havaitsee mahdollisiin syrjäytymisen riskitekijöihin liittyen?
2. Miten yliopisto- opettaja toimii liittyen mahdollisiin syrjäytymisen riskitekijöihin?

Haastatteluaineistoa lähestyttiin ilman teorian johdattelua eli nostoen tuloksia suoraan litteroidusta puheesta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 95) mukaan laadullinen, aineistolähtöinen analyysi ei perustu teorian antamaan johdatukseen. Sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä sekä eroja etsien ja tiivistäen. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään löytämään tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Sisällönanalyysissä analysoidaan kirjoitettua aineistoa ja edetään eri vaiheiden kautta, luoden aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analysoitavia yksiköitä ei sovita tai harkita etukäteen. (Tuomi

& Sarajärvi 2009, 95, 105, 108). Tässä työssä litteroidun haastatteluaineiston analysointi toteutettiin työn tekijöiden yhteistyönä.

Käytännössä litteroitu aineisto luettiin läpi useaan kertaan. Aineistosta poimittiin tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset ilmaisut. Tämän työn kohdalla kiinnostusta määrittivät tutkimuskysymykset, jolloin osa aineistosta jäi käyttämättä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92) ja jouduimme jättämään useita mielenkiintoisia, aineistosta nousseita näkökulmia työmme ulkopuolelle. Tutkimuskysymysten kannalta oleelliset ilmaisut luokiteltiin samankaltaisten joukoiksi ja näin syntyville alaluokille annettiin niitä kuvaava nimi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan kyseessä on aineiston pilkkominen ja ryhmittely aihepiireittäin. Aineistossa olevien ilmaisujen luokittelussa tutkija käyttää omaa tulkintaansa päättäessään luokittelun toteutumisesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93, 101). Seuraavaksi samankaltaisia alaluokkia yhdistäen muodostuivat yläluokat, joille annettiin niitä kuvaavat nimet. Analyysin edetessä rakentuneita yläluokkia luettiin useampaan kertaan ja haettiin niiden kykyä vastata tutkimuskysymyksiin. Molempiin tutkimuskysymyksiin rakentui yläluokkia edelleen tiivistämään ilmaisuja, joiden sisältö vastasi tutkimuskysymyksiin. Tuomen ja Hirsjärven (2009, 100) mukaan aineiston käsittelyyn tutkijat käyttävät omaa ymmärrystään ja herkkyyttään. Tutkimuskysymysten avulla oleelliset asiat nostetaan esiin ja ne kuvaillaan luonnollisella kielellä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 102). Tässä työssä nousseet luokat ja vastaukset tutkimuskysymyksiin esitellään seuraavassa kappaleessa.

#### **4. Yliopistoopettajan opiskelijan syrjäytymisen havaitsemisen ja toiminnan tavat**

Tässä kappaleessa esittelemme haastatteluaineistosta nousseita havaitsemisen ja toiminnan tapoja yliopisto-opettajan työssä suhteessa syrjäytymisen teemaan. Avaamme molempiin aiemmin asetamiimme tutkimuskysymyksiin nousseita tapoja erikseen. Eri tavat on tiivistetty ensimmäisen kysymyksen osalta taulukkoon 1, ja toisen kysymyksen osalta taulukkoon 2. Tekstissä avataan jokainen pääluokan alla oleva yläluokka sekä alaluokat, joista se muodostui. Autenttiset lainaukset, joista taulukoiden alaluokat ovat muodostuneet, eivät ole esillä itse taulukoissa. Tekstissä jokaista

yläluokkaa tukemaan ja konkretisoimaan tuomme esille autenttisia lainauksia haastateltavien puolesta. Ensiksi avaamme kysymystä yliopisto-opettajan tekemästä havaitsemisesta suhteessa mahdollisiin syrjäytymisen riskitekijöihin ja sen jälkeen kysymystä siitä, miten yliopisto-opettaja toimii liittyen mahdolliseen syrjäytymisen riskiin.

#### 4.1 Yliopisto-opettajan havainnot mahdollisista opiskelijan syrjäytymisen riskitekijöistä

Ensimmäisen kysymyksen osalta halusimme selvittää mitä asioita opettaja havaitsee liittyen opiskelijoiden mahdollisiin syrjäytymisen riskitekijöihin. Haastatteluaineistosta nousi kolme pääluokkaa; Opiskelu- ja opetustilanteen haasteet, Opiskelun uhat ja Opintojen etenemättömyys. Kaikki kolme pääluokkaa ovat muodostuneet kahdesta erillisestä yläluokasta, jotka puolestaan ovat muotoutuneet useista alaluokista (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Yliopisto-opettajan havainnot mahdollisista syrjäytymisen riskitekijöistä

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Havaitsee ohjauksen tarpeen	Haasteet opiskelutaidoissa	<b>Opiskelu- ja opetustilanteen haasteet</b>
Havaitsee haasteita erilaisten tehtävien teossa		
Havaitsee että pienryhmissä helpompi huomioida opiskelijoita	Ryhmäkoon vaikutus	
Havaitsee , että massa-luennoilla vaikeampi huomioida yksittäisiä opiskelijoita		
Havaitsee ulkopuolisen paineen vaikutusta opiskelijoihin	Opiskelijoiden kokemat paineet	<b>Opiskelun uhat</b>
Havaitsee opiskeluun liittyviä paineita		
Havaitsee opiskelijoiden henk koht., perhe,sos. ym. elämään liittyvät paineet		
Havaitsee mielenterveysongelmia opiskelijoilla	Opiskelijoiden yksilölliset ongelmat	
Havaitsee muita konkreettisia ongelmia opiskelijoilla		
Havaitsee "jotain": (vähemmän konkreettisia ongelmia, epäselvää, huolta aiheuttavaa, mietyttäviä ongelmia )		
Havaitsee opiskelijan tarpeen päästä puhumaan		
Havaitsee tehtävien tekemättä jättämistä	Opintojen keskeytyminen	
Havaitsee eriaisteisia poissaoloja		
Havaitsee, että opiskelijaan ei saa yhteyttä	Opiskelijan poistuminen opiskelusta	
Havaitsee ettei opiskelija koe alaa omakseen		
Havaitsee että poissaoleminen ei aina liity ongelmiin		

#### 4.1.1 Opiskelu- ja opetustilanteen haasteet

Yhdeksi pääluokaksi syrjäytymisen merkkien havaitsemiseen liittyen muodostui opettajan havaitsemat opiskelu- ja opetustilanteen asettamat rakenteelliset haasteet. Tämä pääluokka koostui kahdesta yläluokasta, jotka olivat haasteiden havaitseminen opiskelijoiden opiskelutaidoissa sekä ryhmäkoon vaikutuksen havaitseminen siihen, miten opettaja voi huomioida opiskelijoita. Alaluokkina näille olivat opettajan havaitsema opiskelijoiden ohjauksen tarve, opettajan havaitsemat opiskelijoiden haasteet erilaisten tehtävien teossa, sen havaitseminen, että pienryhmissä on helpompi huomioida opiskelijoita sekä, että massa-luennoilla vaikeampi huomioida yksittäisiä opiskelijoita. Seuraavaksi esitellään yläluokat ja esimerkkejä autenttisista lainauksista kuhunkin yläluokkaan liittyen.

Opettaja havaitsee haasteita opiskelutaidoissa

*“yhä enemmän on sellaisia tapauksia, että tarvitsevat yhä enemmän kädestä pitäen opastusta, tää itsenäinen opiskelu tuottaa aika monelle haasteita, yhä enemmän”*

Opettaja havaitsee ryhmäkoon vaikutuksen siihen, miten opettaja pystyy huomioimaan opiskelijoita

*“...semmosia luentoja joissa saattaa olla 100 opiskelijaa tai 65..70 tai niin kyllä se silloin aika heikko on, ellei opiskelija tule, että hei mulla on tämmönen.. “*

#### 4.1.2 Opiskelun uhat

Toisena pääluokkana on opettajan havaitsemat opiskelun uhat. Tämä pääluokka koostui kahdesta yläluokasta, jossa opettajan havaitsemat opiskelun uhat näkyvät sekä opettajan havaitsemina opiskelijoiden kokemina erilaisina paineina, että opettajan havaitsemina opiskelijoiden yksilöllisinä ongelmina. Alaluokkina näille olivat opettajan havaitsema ulkopuolisen paineen vaikutus opiskelijoihin, opettajan havaitsemat opiskelijoiden opiskeluun liittyvät paineet, opettajan havaitsemat



opiskelijoiden henkilökohtaiseen elämään liittyvät paineet sisältäen perheeseen ja sosiaaliseen elämään liittyvät paineet. Edelleen alaluokkina opettajan havaitsemat mielenterveysongelmat opiskelijoilla, opettajan havaitsemat muut konkreettiset ongelmat opiskelijoilla, opettajan “jonkun” havaitseminen, tarkoittaen vähemmän konkreettisten ongelmien, kuten epäselvien tai huolta-aiheuttavien asioiden havaitsemista, ja opettajan havainto opiskelijan tarpeesta päästä puhumaan. Seuraavaksi esimerkkejä autenttisista lainauksista kuhunkin yläluokkaan liittyen.

Opettaja havaitsee opiskelijoiden kokemat paineet

*“ Et se yksittäisen ihmisen pärjäämisen odotus on isompi ku aikasemmin. Sä itse vastaat kaikesta ...sit kaikki sydänsurut, taloudelliset.. ”*

*“kokoajan kiristetään että kuukaudet lyhenee ja...” (viittaa opintotukikuukausiin)*

Opettaja havaitsee yksilöllisiä ongelmia opiskelijoilla

*“et jos on tapahtunu henkkoht elämässä jotain pahaa tai jotain ni nehän on aina soviteltavissa sen opiskelijan kanssa ..”*

*“opiskelijoilla on enemmän ja enemmän erilaisia mielenterveysongelmia ja erilaisia jaksamisongelmia,”*

#### 4.1.3 Opintojen etenemättömyys

Tämän pääluokan alla oli kaksi yläluokkaa, joissa opettaja havaitsee opintojen keskeytymisen tai opiskelusta poisjäämisen. Alaluokkina opettaja havaitsee tehtävien tekemättä jättämistä, havaitsee eriasteisia poissaoloja, havaitsee että opiskelijaan ei saa yhteyttä, havaitsee ettei opiskelija koe alaa omakseen ja opettaja havaitsee, että poissaoleminen ei aina kuitenkaan liity ongelmiin. Alla esimerkkejä autenttisista lainauksista kuhunkin yläluokkaan liittyen.

Opettaja havaitsee opintojen keskeytymisen

*“Varmaankin siis se että opinnot ei etene siten kuin niitä on ikäänkuin ajateltu. Ei tuu opintopisteitä tai sit se että aika usein tahtoo olla niin että samoja opiskelijoita keneltä esimerkiksi jää kurssit kesken. Elikkä alotetaan ja sitten vaan se ei tulekaan koskaan maaliin. “*

*“No siis kärjistetyimmillään tietysti sillä tavalla että ihminen keskeyttää vaikka opinnot.”*

Tai opettaja havaitsee opiskelusta poisjäämistä

*“vaikka ottais sähköpostilla yhteyttä tai yrittäis kysyä tai näin, niin heihin ei vaan saa sitä kontaktia, niin ne mietityttää, että mihin ovat menneet.”*

*“Että ei se välttämättä niin ole että siellä ois mitään tämmöstä huolta tai syrjäytymistä.”*

#### 4.2. Yliopisto-opettaja syrjäytymisen ehkäisyssä

Toisessa kysymyksessä halusimme kysyä, miten yliopisto-opettaja toimii liittyen mahdollisiin syrjäytymisen riskitekijöihin. Työn haastatteluaineistosta kysymykseen vastaukseksi nousi kaksi pääluokkaa: Keskustelu ja Opetuksen monipuolinen toteutus. Molemmat pääluokat ovat muodostuneet kahdesta yläluokasta, jotka puolestaan ovat muotoutuneet useista alaluokista (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Yliopisto-opettaja syrjäytymisen ehkäisyssä

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Toimii keskustellen opiskelijan aloitteesta	Sanallinen tukeminen ja ohjaaminen	<b>Keskustelu</b>
Toimii järjestäen keskustelua yksittäisen opiskelijan kanssa		
Toimii yleisesti tiedottaen liittyen opintoihin ja hyvinvointiin		
Toimii ottaen yhteyttä yksittäiseen opiskelijaan	Keskustelun avauksia	
Toimii avun tarvetta kasvatusten kysyen		
Toimii opiskelutaitoja ohjaten	Yksilöllisen opintopolun rakentaminen	<b>Opetuksen monipuolinen toteutus</b>
Toimii mahdollistaen opintojen suorittamisen joustavasti		
Toimii ohjaten tarpeen mukaan eteenpäin		
Toimii hakien kollegiaalista tukea	Oman roolin pohdinta opettajana	
Toimii kehittäen omaa osaamistaan		
Toimii kokien kyvyttömyyttä auttaa		
Toimii rajaten omaa tehtäväänsä opettajana		

#### 4.2.1 Keskustelu syrjäytymisen ehkäisyssä

Yhdeksi pääluokaksi opettajan toimintaan syrjäytymisen ehkäisyyn liittyen muodostui keskustelu. Tämä pääluokka koostui kahdesta yläluokasta, jotka olivat sanallinen tukeminen ja ohjaaminen sekä pyrkimykset aloittaa keskustelua. Alaluokkina olivat opettajan ja oppilaan välinen keskustelu opiskelijan aloitteesta, opettajan järjestämät keskustelut, opettajan yleinen tiedottaminen opintoihin ja hyvinvointiin liittyen, opettajan yhteydenotot yksittäiseen opiskelijaan ja avun tarpeen kysyminen kasvotusten. Seuraavaksi esitellään yläluokat ja esimerkkejä autenttisista lainauksista kuhunkin yläluokkaan liittyen.

Opettaja toimii puheella tukien

*“ pidän ihan yksilökeskustelut tähän kurssiin liittyen, että miten on opinnot alkanut, ..siinä viimeistään näissä keskusteluissa ekajakson jälkeen tulee joskus esille asioita, että nyt ei oon niinku kaikki ihan oookoo ”*

Opettaja pyrkii avaamaan keskustelua

*“..taikka sitte jos mä oon huomannu että on jotain, niin tulee kysytyks että miten menee, ja että voiko olla avuksi”*

*“mä oon sit laittanu sähköpostia, et hei sul on vielä tekemättä tämmöset jutut”*

#### 4.2.2 Opetuksen monipuolinen toteutus

Toisena pääluokkana on opetuksen monipuolinen toteutus. Tämä pääluokka koostui kahdesta yläluokasta, jossa opettaja rakentaa opiskelijoille yksilöllisiä opintopolkuja sekä pohtii omaa rooliaan opettajana. Alaluokkina olivat opiskelutaitojen ohjaaminen, opintojen suorittamisen mahdollistaminen joustavasti ja tarpeen mukaan opiskelijan ohjaaminen eteenpäin. Edelleen alaluokkina kollegiaalisen tuen hakeminen, oman osaamisen kehittäminen, kokemus kyvyttömyydestä auttaa sekä

oman tehtävänsä rajaaminen opettajana. Seuraavaksi esimerkkejä autenttista lainauksista kuhunkin yläluokkaan liittyen.

Opettaja rakentaa yksilöllisiä opintopolkuja

*“niistä voidaan sopia erikseen hän nyt tulee millon pääsee ja tekee millon tekee ja lopuksi katotaan tarviiko tää jotain ekstraa”*

*“mä voin aina ohjata hyväksen pakeille tai mä voi ohjata yths:ään, mä tiedän sit kuitenkin aina että keneen ottaa yhteyttä”*

Opettaja pohtii omaa rooliaan opettajana

*“..mä oon nyt oppinut että tän hyväis toiminnan kautta myös niinku nää, taustalla on aina jotakin jos on hankalaa”*

*“mutta siinä niinkö jotenki tajus sen heti että mä en rupee psykologiksi koska mä en oo psykologi“*

## **5. Pohdinta**

Työmme pohdintaosuudessa haastattelusta nousseita yliopisto-opettajan havaitsemisen ja toiminnan tapoja verrataan aiempaan teoriaan, ja pohditaan yliopisto-opettajan roolia syrjäytymisen ehkäisyssä. Pohdimme aihetta myös oman näkökulmamme kautta opettajaopiskelijoina ja tulevina opettajina. Pohdimme myös lyhyesti toteuttamaamme haastattelua, sen analysoinnin ja toteutuksen kulkua ja luotettavuutta. Pääosin voidaan sanoa, että sisällönanalyysissä löytämämme luokat olivat pitkälti yhdenmukaisia aikaisemman teorian kanssa.

### **5.1 Syrjäytymisen havaitseminen**

Ensimmäiseksi pääluokaksi opettajan havaitsemiseen liittyen muodostui opiskelu- ja opetustilanteiden rakenteelliset haasteet, kuten opiskelutaidot ja ryhmäkoot. Korkeakoulujen mahdollisuudet havaita ajoissa opiskelijoita, jotka tarvitsevat tukea, on todettu voivan olla heikot (Penttilä & Falck

2007). Rakenteellisena asiana myös ohjauksen pariin hakeutumisessa on havaittu ongelmia; hyvin opinnoissaan pärjäävät kertovat myös tietävänsä mistä apua olisi tarpeen mukaan saatavilla, kun taas opiskelijat jotka pärjäävät heikommin, kokevat etteivät tiedä mistä apua saisi (Penttilä & Falck 2007). Tämä nousi esille myös tämän työn haastateltavien puheessa.

Esimerkiksi yliopistojen heterogeeniset opiskelijaryhmät sekä pirstaloituneet opetus- ja opiskelukäytänteet esimerkiksi videoluentojen muodossa voivat vaikeuttaa opiskelijoiden välisen sosiaalisen integraation syntymistä. Opettajien ja ohjaajien rooli siis korostuu opetustilanteissa, ja ryhmänohjausprosessien keinoin nähdään voitavan vaikuttaa opintojen keskeyttämiseen ja opiskelijoiden sitouttamiseen opiskeluun ja toisiinsa (Penttinen & Falck 2007). Koulujen rakenteiden on todettu voivan vaikuttaa syrjäytymisen riskiin (Razera ym. 2013), kuten työn teoriassa on aiemmin mainittu ja myös aineistosta on tullut esille. Opetuksen järjestelyillä voidaan vaikuttaa opintoihin kiinnittymiseen (Törmä ym. 2012, 163–164). Kuronen (2014) puhuu aiheesta toisen asteen opetuksen näkökulmasta kuvaten sitä, että kouluyhteisöissä olisi tärkeä havaita keskeyttämisen riskit ja kipupisteet riittävän ajoissa. Moniin keskeyttämisen ja mahdollisen syrjäytymisen riskitekijöihin voidaan vaikuttaa ennaltaehkäisevästi. Lisäksi pääsy yhteisön jäseneksi nähdään tärkeänä tekijänä ja opettajuuden näkökulmasta turvallisen aikuisen rooli on oleellinen (Kuronen 2014).

Toisena pääluokkana havaitsemiseen liittyen oli opiskelijoiden kokemat erilaiset opiskelun uhat. Yhteiskunnan taholta vaaditaan yhä tehokkaampaa opiskelua (Ursin, Rautopuro & Välimaa 2011, 19), jonka opettajat havaitsivat olevan kuormittavaa osalle opiskelijoista lisäten opiskeluun liittyviä paineita. Opettajakoulutuksessa tuleekin myös pohtia arvoja, joita opiskelijoille välitetään ja opettajuus ja kasvatuksellisuus eivät saisi olla alisteisia yhteiskunnan ja talouden vaatimuksille (Wihersaari 2010, 284). Yhtenä havaittuna uhkana oli myös mielenterveysongelmat, joiden on osittain todettu olevan yhteydessä opintojen hidastumiseen (Harkko ym. 2016, 32–33). Mielenterveyspalveluille on myös todettu olevan lisääntyvää kysyntää esimerkiksi YTHS:n korkeakouluopiskelijoiden terveyspalveluksissa, ja opiskelijoiden psyykkisen oireilun sekä ylirasituksen ja stressin kokemisen nähdään lisääntyneen (Kunttu & Huttunen 2016). Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoite pyrkiä opiskelijoiden nopeaan valmistumiseen ja sujuvaan työelämään

siirtymiseen liittyy huoleen väestön vanhenemisesta ja työvoiman vähenemisestä. Yhtenä mahdollisena ratkaisuna voidaan ajatella työuran pidentämistä sinne aiemmin pääsemällä; opiskeluun pääsy ja valmistuminen tulisi tapahtua entistä nopeammin. Järjestelmän näkökulmasta katsottuna opiskelija, joka tukijärjestelmistä huolimatta ei valmistu tavoiteajassa, saatetaan leimata olevan syrjäytymisen uhan alla (Ursin ym. 2011).

Kolmanneksi pääluokaksi opettajan havaitsemista asioista mahdolliseen syrjäytymiseen liittyen muodostui sen havaitseminen, että opinnot eivät syystä tai toisesta etene. Keskeyttämisen tai poissaolojen teemat nousivat usein haastateltavien puheessa esille. Opintojen keskeyttäminen tai keskeytyminen ei kuitenkaan yksin ole hyvä mittari syrjäytymiseen liittyen. Keskeyttäminen voidaan nähdä moninaisena ilmiönä (Lairio & Penttilä 2007; Opetusministeriö 2003, 17). Mielenkiintoista on, että opettajat kuvasivat, että harvoja konkreettisia asioita, joita he voivat havaita syrjäytymisen mahdolliseksi merkiksi, ovat juuri opintojen keskeyttämiset tai hidastuneisuus. Toisaalta tuotiin esille myös se, että syy opinnoista putoamiseen ei välttämättä aina ole kielteinen asia, vaan taustalla voi olla muutakin. Yhtenä näkökulmana Ursin ym. (2011) mukaan yliopisto -tutkinto ei nykyään takaa selvää siirtymää työelämään. Lisäksi opiskelupaikasta korkeakoulussa voi joskus tulla odottamisen paikka; opiskelija on koulutuksen listoilla odotellen itselle sopivaa työpaikkaa ja työmarkkinoiden parempaa tilannetta. Tämän kaltaiset opiskelijat voidaan järjestelmän mukaan virheellisesti leimata syrjäytyneiksi (Ursin ym. 2011). Myös opiskeluvaikeuksien, heikon kiinnittymisen ja epävarmuuden omasta alasta on todettu pahimmillaan johtavan opintojen keskeyttämiseen (Törmä ym. 2012, 163–168). Myös näitä teemoja nousi analyysissä esiin.

## 5.2 Syrjäytymisen ehkäiseminen

Tulosten mukaan opettaja toimii usein keskustellen liittyen mahdollisiin syrjäytymisen riskitekijöihin. Keskustelu ilmeni opettajan ja opiskelijan välisenä puheena, jossa opettaja tuki ja ohjasi opiskelijaa. Tulosten mukaan keskustelu tapahtui osittain opiskelijan aloitteesta. Penttisen ja Falckin (2007) mukaan taho, jolta apua mahdollisesti ensisijaisesta haetaan, on opiskelutovereiden lisäksi oman alan opettajat. Keskustelua tapahtui myös opettajan järjestämien yksilöllisten keskustelujen kautta. Aineiston mukaan järjestetyissä keskusteluissa opettaja esimerkiksi selvittää miten

opiskelu on alkanut. Lisäksi yksilöllinen keskustelu kuvattiin mahdollisuudeksi päästä kuulemaan tiettyä opiskelijaa, jolla opettaja oli aistinnut olevan opiskeluun tai muuhun elämään liittyviä haasteita. Lairion ja Penttilän (2007) mukaan esimerkiksi myös opiskelijoiden sosiaaliseen eristäytymiseen sekä ystävyysuhteiden puuttumiseen tulisi kiinnittää huomiota (Lairio & Penttilä 2007). Opettaja myös tiedotti opiskeluun ja hyvinvointiin liittyvistä asioista yleisesti esimerkiksi opintojen tai kurssin alkaessa. Penttisen ja Falckin mukaan opiskelijoita tulisikin tukea ennakoivasti (Penttinen & Falck 2007).

Tuloksissa keskustelu opettajan toimintana näkyi myös opettajan pyrkimyksinä avaamaan keskustelua opiskelijaa tukeakseen. Opettajat ovat yhteyksissä opiskelijoihin saattaakseen heitä tietoisiksi, että heiltä odotetaan suorituksia, läsnäoloa tai ainakin oman tilanteensa selvittämistä. Mielestämme opettajat tuovat näin esille valmiuttaan auttaa ja tukea myös heitä, jotka eivät välttämättä tiedä kuinka edetä tai eivät itse ole hakeutuneet opettajan puheille. Penttilä ja Falck (2007) tuovat esille, että opintojen ohjaus voi jäädä piiloon juuri heiltä, jotka sitä eniten tarvitsevat eivätkä itse sitä hae. Palvelujen näkyvyys ja saatavuus voidaan siis nähdä erittäin tärkeänä (Penttilä & Falck 2007).

Vastauksena kysymykseen kuinka opettaja toimii liittyen syrjäytymisen riskiin, toisena pääluokkana ilmeni opetuksen monipuolinen toteutus. Analyysin mukaan opettaja pohtii omaa rooliaan opettajana liittyen syrjäytymisen teemaan ja lisäksi opettaja rakentaa omien kykyjensä ja tilanteen mahdollisuuksien mukaisesti opiskelijoille yksilöllistä opintopolkua. Laurion ja Penttilän (2007) mukaan opiskelijoiden näkökulmasta tulisi ohjauksessa kehittää juuri opintojen henkilökohtaistamista. Opettajilla on todettu olevan rooli sekä opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukemisessa, mutta myös laajemmin identiteetin kehittymisessä (Lairio & Penttilä 2007). Opettaja toteuttaa yksilöllistä ohjaamista oman opettajuutensa eli henkilökohtaisen opetuskokemuksen ja koulutuksen kautta. Esimerkiksi opettaja toimii ohjaten tarpeen mukaan opiskelijaa eteenpäin tarvittavan avun piiriin. Toinen opettaja on näistä poluista tietoisempi kuin toinen, jolloin ohjaus ja toiminta ovat erilaisia. Penttilä ja Falck (2007) tuovat esille, että tarvittavien tukien ja palvelujen esiin tuominen on tärkeää, koska eniten tarvitseva ei ehkä sitä muuten löydä (Penttilä & Falck 2007). Tulosten mukaan opettajat kohtaavat myös tilanteita joissa kokevat kyvyttömyyttä auttaa



opiskelijaa. Käytännössä tämä tarkoitti esimerkiksi tilanteita joissa opiskelija ei reagoanut yhteydenottoihin. Kyvyttömyys liittyi myös rakenteellisiin haasteisiin, jolloin tilanteisiin saattavat vaikuttaa esimerkiksi opetussuunnitelmien joustamattomuus tai opiskelijan putoaminen pois tahdista ollessaan hetkellisesti poissaolevana (esimerkiksi sairauslomalla). Esille tuli myös Kela, tahona joka seuraa opiskelun etenemistä. Myös aiheen teorian mukaan rakenteilla voi olla oma osansa syrjäytymisen tapahtumiseen (Razera 2013).

Koko koulutusjärjestelmän etu olisi, että jokainen koulupaikan vastaanottanut valmistuisi koulutusohjelmastaan (Penttinen & Falck 2007), ja vaikka tämä voikin olla saavuttamaton ideaali, on opettajilla syrjäytymisen ehkäisyssä ja keskeyttämisten vähentämisessä perinteisen opetuksen lisäksi myös muuten vahva rooli. Ohjauksessa voi tulla esiin ristiriitoja sen välillä, että koulutusorganisaatio haluaa, että opiskelija valmistuu tietyltä alalta, kun taas opiskelijan hyvinvoinnin etu voisi olla alan vaihto tai jopa keskeyttäminen. (Penttinen & Falck 2007). Tulee siis miettiä, toteutuuko ohjauksessa siis opiskelijan vai instituution etu (Lairio & Penttilä 2007).

Opettaja toimii eri tavoin oman opettajuutensa kautta, sen rajoissa ja kykyjensä mukaan. Voidaan pohtia millä tavoin opettajuuden tulisi liittyä syrjäytymisen teemaan. Haastatteluaineistossa näkyi pohdinta opettajan omasta taidosta, kiinnostuksesta sekä vastuusta liittyen opiskelijoiden hyvinvoinnin ja mukana pysymisen tukemiseen. Aineistossa pohdittiin, kuuluuko se opettajuuteen, vai ihmisyyteen, millainen neuvonta ja toiminta on opettajalle luontevaa, ja milloin on tarve ohjata opiskelija esimerkiksi terveydenhuollon piiriin. Voidaan kysyä, onko parempi, että yksittäinen opettaja itse päättää omasta roolistaan, vai voidaanko ulkopuolelta velvoittaa esimerkiksi olemaan yhteydessä opiskelijaan, jonka tehtävät eivät palaudu. Jos asiaa pohtii korkeakoulujen lain mukaan, siinä opettajalta odotetaan hyviä kommunikoinnin ja yhteistyön taitoja. Lisäksi korkeakoulujen tehtäväksi kuvaillaan ohjaus sivistykseen sekä opiskelijan ammatillisen kasvun tukemiseen ja elinikäiseen oppimiseen (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Laki ei kuitenkaan anna selkeää ohjetta tai vastuuta yksittäiselle opettajalle siitä, kuinka paljon opiskelijaa tulisi tukea. Penttilän ja Falckin (2007) mukaan kaikki opettajat eivät myöskään koe sosiaalisen tuen antamista itselleen luontevaksi tavaksi toimia. Tällöin ainakin osan henkilökunnan kouluttaminen aiheeseen voidaan nähdä toimivana. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa osa henkilökunnasta on saanut erityistä koulutusta

opiskelijoiden tukemiseen hyvis-toiminnan kautta (Jyväskylän yliopisto 2018 s.a.3). Pedagogisten ratkaisujen ei kuitenkaan tulisi olla ainoastaan opetuksen välineitä, vaan keinoja sitouttaa opiskelijoita, ja tärkeänä osana tätä nähdään opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Kun opettajat osoittavat arvostavansa ja olevansa kiinnostuneita opiskelijoista, voidaan tällöin ajatella opiskelijoiden kertovan helpommin myös ei-opiskeluihin liittyvistä ongelmista (Penttilä & Falck 2007).

Tutkittaessa yläkouluikäisiä nuoria, ovat he kertoneet muun muassa henkilökohtaisen suunnitelman laatimisen, tukiopetuksen, erityisopetuksen, opiskelun pienryhmässä sekä eri tavoin mukautetun opetuksen tukeneen heidän opintojensa edistymistä (Harkko ym. 2016, 75). Eli nuoremmat näyttävät toivovan tukea, ja voidaankin pohtia olisiko tämä vanhemmillekin opiskelijoille enemmän tarpeen.

### 5.3 Pohdintaa työn kulusta ja luotettavuudesta

Tämä työ ei täytä täysin tieteellisen tutkimuksen piirteitä, vaan tuo esille kuuden yliopisto-opettajan haastatteluiden sekä aiemman taustateorian kautta esille opettajan työssä tapahtuvaa havaitsemista ja toiminnan tapoja liittyen mahdollisiin syrjäytymisen riskitekijöihin ja syrjäytymisen ehkäisyyn. Olemme halunneet pohtia aihetta oman mielenkiinnon ja aiheen ajankohtaisuuden vuoksi. Työssä tekemämme haastatteluaineiston analyysin kautta tulleita tuloksia tulee tarkastella kriittisesti, niiden kautta voidaan aihetta nostaa keskusteluun ja pohdintaan, sekä tuoda haastateltujen opettajien puhetta esille. Tieteellisessäkin tutkimuksessa sisällönanalyysin vaikeudesta on objektiivisten havaintojen määrittäminen; taustalla lienee aina esimerkiksi tutkijan tekemät valinnat käsitteiden, asetelman ja menetelmän suhteen, jotka kaikki vaikuttavat lopputulokseen. Sisällönanalyysissä vapautena on kuitenkin mahdollisuus toteuttaa analyysiä monella eri tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 96).

## 5.4 Yhteenvetoa ja jatkotutkimusaiheita

Aloittaessamme työtämme syrjäytymisen aiheen parissa liittyen korkeakouluopiskeluun pohdimme, koskettaako korkeakouluopiskelijaa syrjäytymisen teemat. Työmme tekemisen myötä käsitksemme syrjäytymisen esiintymisestä korkeakoulutuksessa on syventynyt. Pohdittavaksi nousee kuitenkin se, voidaanko korkeakouluissa vastata yhteiskunnan syrjäytymisen ongelmaan. Yhteiskunnassa huomioidaan kyllä jollain tavalla ne, jotka voivat olla vaarassa pudota pois opinnoista, mutta entä ne, jotka ovat jo valmiiksi koulutuksen ulkopuolella? Onko tarpeellista edes pohtia korkeakoulutuksen roolia sellaisten henkilöiden kohdalla, jotka ovat esimerkiksi jääneet koulutuksen ulkopuolelle jo peruskoulun jälkeen? Ja lisäksi voidaan kysyä, mikä on yksittäisen yliopisto-opettajan rooli näissä teemoissa?

*“Jos tulee yliopistoon opiskelemaan niin ei ole kauhean syrjäytyä.”* Aineistostamme nousi esille myös näkökulma syrjäytymisen riskin pienuudesta korkeakoulutuksessa. Syrjäytymiseen ja sen ehkäisyyn liittyy rakenteellisia ja poliittisia näkökulmia ja näihin vaikuttaminen nähdään oleellisimpana asiana syrjäytymisen ehkäisyyn liittyen (Hyvärinen 2012). Korkeakoulut tai opettajat eivät välttämättä suoraan pysty näihin asioihin vaikuttamaan.

Opiskelijan ohjauksen nähdään ainakin ammattikorkeakoulutuksessa kuuluvan opetukseen (Kolehmainen 2004, 19), jolloin opetukseen voidaan nähdä kietoutuvan myös opiskelijan yksilöllinen tukeminen. Opettajalla tulisi olla myös valmiudet ohjata opiskelijan oppimisprosessia (Seinä 2002, 26), jolloin tuen ei aina tarvitsisi olla erillistä tai ulkopuolista, mikä nousi myös aineistostamme esille, vaan tuki tulisi osittain integroida opettajan osaamiseen. Työmme analyysi toi esiin, että opettajan käytännössä käyttämiä tukemisen keinoja yliopistossa ovat esimerkiksi haasteiden puheeksi otto, avun tarpeessa olevan eteenpäin ohjaaminen ja opiskelijan yksilöllinen kuuleminen ja tukeminen. Wihersaaren (2010, 287–288) mukaan oleellista opettajan työssä on opettajan tietoisuus omasta ihmis- ja arvokäsityksestään. Esimerkkinä andragoginen opettajuus voisi vastata opiskelijan huomiointiin kokonaisuutena ja yhteisöön osallistuvana, kokevana yksilönä. Siinä pyritään

esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen kautta myös opettajuuden osalta asettumaan opiskelijan asemaan (Malinen & Piirainen 2017), jolla voisi mielestämme osaltaan myös vaikuttaa opiskelijoiden tukemiseen.

Työelämän vaatimusten muuttuessa yhä ennustamattommaksi, on erityisesti toisen asteen opetuksessa ja nuorisoasteella pyritty parantamaan nuorten ohjausta oppimisympäristöissä, joka tapahtuu usein moniammatillisesti, mutta jossa myös opettajilla on tärkeä ohjauksellinen rooli. Siirtyminen strukturoidusta peruskouluopetuksesta itseohjautuvuutta korostavaan ympäristöön vaatii tukea (Kiiveri & Häkkinen 2014). Peruskoulun jälkeisen tutkinnon suorittaminen on myös osoittautunut vahvaksi suojaavaksi tekijäksi työllisyyden kannalta (Harkko ym. 2016, 128). Ylipäätään koulutuksen on todettu suojaavaan syrjäytymisen riskiltä (Harkko ym. 2016, 38) ja mielestämme myös korkeakouluopiskelijoita tulee aiheen tiimoilta tukea.

Korkeakoulutuksessa syrjäytymisen teemaan liittyen olisi mielenkiintoista tarkastella myös yhteisöllisyyden näkökulmaa. Mielestämme yliopisto-kontekstissa voisi korostaa yhteisöllisyyteen tukemista. Sen puitteissa korkeakouluopiskelijoille olisi tärkeää järjestää myös yhteistä opetusta eikä vain videoluento-kursseja ja yksilötehtäviä. Monimuoto-opintojen kysyntä on kasvanut ja on hyvä, että korkeakoulut mahdollistavat myös esimerkiksi etäopiskelut, ja ovat joustavia opiskelijoiden elämäntilanteiden suhteen, mutta mielestämme kaiken opetuksen siirtyminen verkkokursseihin tai muihin voi haitata yhteisöllisyyden muodostumista ja altistaa riskiryhmässä olevia opiskelijoita syrjäytymiselle. Aihe on tullut esille myös Jyväskylän ylioppilaslehdessä, jossa lisääntyvän verkko-opetuksen hyviä ja huonoja puolia on mietitty, erityisesti kohtaamisen ja vuorovaikutuksen vähyyden näkökulmasta (Valtonen 2018). Aito kohtaaminen voidaan nähdä tärkeänä osana opettajuutta ja tämä vaatii dialogisuutta (Wihersaari 2010, 280). Nämä eivät välttämättä etäopinnoissa pääse toteutumaan.

Korkeakouluissa olisi hyvä huomioida enemmän myös niitä opiskelijoita, jotka eivät itseohjautuvuuteen pysty. Lairion ja Penttilän (2007) mukaan oppimistutkimusten lisäksi yliopistoissa olisi tärkeä tutkia myös opiskelijoiden hyvinvointia ja opetuksen opiskelijälähtöisyyttä. Yliopistoissa

voidaan nähdä olevan haasteita opiskelijoiden ohjauksessa. Opiskelijoiden kokonaisvaltainen ohjaus tulisi ymmärtää tärkeäksi osaksi koko yliopiston toimintaa (Lairio & Penttilä 2007) ja tätä kautta osana opiskelijoiden hyvinvointia. Opettajilla voi olla tässä tärkeä rooli.

Syrjäytymisen määrittelyn on todettu olevan hyvin häilyvärajainen (Sandberg 2015, 6; Opetusministeriö 2003, 12). Työssämme emme haastatteluissa määritelleet syrjäytymisen käsitettä vaan toivoimme saavamme esille opettajien käsityksen aiheesta. Jatkossa käsitettä voisi olla tärkeä määrittellä enemmän. Yhtenä mielenkiintoisena seikkana, joita tämän työn aineisto ei niinkään tuonut esiin, ovat opiskelijat, jotka kylläkin pärjäävät opinnoissa, ja suorittavat opinnot ajallaan, mutta joilla on muuten ongelmia ja mahdollisia syrjäytymisen riskitekijöitä. Tällaisten aiheiden tarkastelu tulevaisuudessa mahdollistuisi esimerkiksi opiskelijoita haastatteleamalla.

Tämän työn haastateltavilla oli työkokemusta yliopisto-opettajuudesta pitkältä ajalta (ka. 19.2). Eri näkökulmaa aiheeseen olisi voinut saada lisäksi noviisi-opettajia haastatteleamalla. Myös laajempi otanta eri tiedekunnista olisi voinut tuottaa erilaista tietoa. Toimme esille myös sen, että osa haastateltavista opettajista olivat käyneet Jyväskylän yliopiston hyvinvoinnin tukemiseen pyrkivän hyvis-koulutuksen ja osa ei. Näiden opettajien mahdolliset eroavaisuudet havaitsemisen ja toiminnan tapojen suhteen voisivat olla kiinnostava aihe selvittää. Jatkossa kiinnostavana aiheena olisi lisäksi opettajakoulutuksen rakenteen tarkastelu siitä näkökulmasta, että miten se antaa valmiuksia syrjäytymisen merkkien havaitsemiseen sekä ehkäisevään ja hoitavaan toimintaan.

*“tavallaan niinku huolehtia siitä että se yhteys säilyy”*

*“meidän pitäis mahdollistaa sitä et se opiskelija on oikeesti osallinen, et se on aktiivinen siinä omassa opiskelussaan, et sil on mahollisuuksia puhua omista asioistaan ja olla läsnä..”*

## LÄHTEET

Harkko, J., Lehtikainen, T., Lehto, S. & Ala-Kauhaluoma, M. 2016. Onko osa nuorista vaarassa syrjäytyä pysyvästi? Nuorten syrjäytymisriskit ja aikuisuuteen siirtymistä tukeva palvelujärjestelmä. Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 144, Helsinki. Viitattu 23.4.2018. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/170035/Tutkimuksia144.pdf?sequence=4>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki; Yliopistopaino.

Hyvärinen, S. 2012. Kadonneen yhteisöllisyyden metsästys, puheenvuoro. Kansalaisyhteiskunta, 2. Viitattu 1.4.2018. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51765/KY\\_2\\_2012\\_PUH\\_hyvari-1.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51765/KY_2_2012_PUH_hyvari-1.pdf?sequence=1)

Jyväskylän yliopisto. s.a.1. Student life - kehittämistä ja toimintaa opiskelun tukena. Viitattu 30.3.2018. <https://www.jyu.fi/studentlife>.

Jyväskylän yliopisto. s.a.2. Student life. Tietoa kehitystyöstä - Kokonaisvaltainen toimintamalli syntyy alakokonaisuuksista. Viitattu 30.3.2018. <https://www.jyu.fi/studentlife/tietoastudentlifefesta/kehitamme>.

Jyväskylän yliopisto. s.a.3. Student life -opiskelijoiden hyvinvoinnin edistäminen. Viitattu 30.3.2018. <https://www.jyu.fi/studentlife/hyvinvointi/hyvis>

Jyväskylän yliopisto. s.a.4. Hyvisten yhteystiedot laitoksittain aakkosjärjestyksessä. Viitattu 25.4.2018. <https://www.jyu.fi/studentlife/hyvinvointi/Hyvisten%20yhteystiedot..>

Kiiveri, L. & Häkkinen, S. 2014. Ohjauksesta voimaa ja nuottia eteenpäin. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Niilo Mäki instituutti, Porvoo, 235–257.

Kolehmainen, S. 2004. Opintojen ohjaus on opintojen edistämistä. Teoksessa S. Kolehmainen & R. Kallinen (toim.) Laatu ammattikorkeakouluopintojen ohjaukseen. Oped-Laatu- projektin lopputraportti. Saarijärvi, 17–27.

Korhonen, V. & Mäkinen, M. 2012a. Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöllä. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Viitattu 20.2.2018.

[http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat\\_korkeakoulutuksen\\_nayttamoilla\\_ISBN\\_978-951-44-8851-1\\_20121030.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf)

Korhonen, V. & Mäkinen, M. 2012b. Johdanto - Korkeakoulutuksen näyttämöt ja kiinnittyminen opintoihin. Teoksessa: Korhonen, V., Mäkinen, M. (toim.): Opiskelijat korkeakoulujen näyttämöillä, Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1.Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Viitattu 20.2.2018. [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat\\_korkeakoulutuksen\\_nayttamoilla\\_ISBN\\_978-951-44-8851-1\\_20121030.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf)

Korhonen, V., & Rautopuro, J. 2012. Hitaasti mutta epävarmasti -onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin? Teoksessa: Korhonen, V., Mäkinen, M. (toim.): Opiskelijat korkeakoulujen näyttämöillä, Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1.Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Viitattu 20.2.2018. [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat\\_korkeakoulutuksen\\_nayttamoilla\\_ISBN\\_978-951-44-8851-1\\_20121030.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf)

Kunttu, K. & Huttunen, T. 2016. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016, Yhteenveto. Viitattu 25.4.2018. [http://www.yths.fi/filebank/4189-Yhteenveto\\_KOTT2016.pdf](http://www.yths.fi/filebank/4189-Yhteenveto_KOTT2016.pdf)

Kuronen, I. 2014. Keskeyttämisilmiön tarkastelua. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Niilo Mäki instituutti, Porvoo, 60–71.

Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. Päätelmiä opintopolun ohjaushaasteista. Teoksessa: M. Lairio & M. Penttilä (toim). Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistoissa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 171–175.

Malinen, A. & Piirainen, A. 2017. Andragogiikan aakkosia. Andragogisen oppimisen yksilölliset ja yhteisölliset ulottuvuudet - kurssin luentomateriaali. 12.9.2017. Jyväskylän yliopisto.

Nurmi, J-E. 2014. Miksi nuori syrjäytyy. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Niilo Mäki instituutti, Porvoo, 22–27.

Opetusministeriö. 2003. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4. Viitattu 16.4.2018. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80735/tr04.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa: M. Lairio & M. Penttilä (toim.). Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistoissa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän Yliopisto, 37–67.

Ramburuth, P., & Härtel, C. E. 2010. Understanding and meeting the needs of students from low socioeconomic status backgrounds. *Multicultural Education & Technology Journal*, 4(3), 153–162.

Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 36–58.

Razera, M., Friedmanb, V. & Warshofskya, B. 2013. Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1152–1170. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>

Sandberg, O. 2015. Hallittu syrjäytyminen - Miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski? Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, Yhteiskunta- ja Kulttuuri-tieteiden yksikkö. Viitattu 23.3.2018. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96542/978-951-44-9677-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Seinä, S. 2002. Toiminnan suuntaaminen sen mukaan mitä on näköpiirissä. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) *Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*, Saarijärvi, 15–40.

Siekkinen, T. & Rautapuro, J. 2012. Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa: Korhonen, V., Mäkinen, M. (toim.): *Opiskelijat korkeakoulujen näyttämöillä*. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Viitattu 20.2.2018. [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat\\_korkeakoulutuksen\\_nayttamoilla\\_ISBN\\_978-951-44-8851-1\\_20121030.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf)

Tasavallan presidentin kanslia. 2012. Kaksi puhetta nuorten syrjäytymisestä ja työttömyydestä. Viitattu 9.4.2018. <http://www.presidentti.fi/public/default.aspx?contentid=260227&contentlan=1&culture=fi-FI>

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



Törmä, S., Korhonen, V. & Mäkinen, M. Miten arvoida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa: Korhonen, V., Mäkinen, M. (toim.): Opiskelijat korkeakoulujen näyttämöillä. Campus Conexus -projektin julkaisu A:1.Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Viitattu 20.2.2018. [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat\\_korkeakoulutuksen\\_nayttamoilla\\_ISBN\\_978-951-44-8851-1\\_20121030.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf)

University of eastern finland. Hops -eli henkilökohtainen opintosuunnitelma. Viitattu 25.4.2018. <https://www.uef.fi/web/oikeustieteet/hops>

Ursin, J., Rautopuro, J. & Välimaa, J. Opiskelijoiden syrjäytymisriski korkeakoulupoliittisessa Keskustelussa. 2011. Teoksessa: Mäkinen M, Korhonen V, Annala J, Kalli P, Svärd P, Värri V-M (toim./eds.): Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampereen yliopisto, 19–35.

Valtonen, O. 2018. Videoluennot yleistyvät vauhdilla. Jyväskylän ylioppilaslehti Jylkkäri 4.

Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen - opettajuuden ydin? Tampere, Tampereen Yliopistopaino Oy.

Yliopistolaki 558/ 2009. Viitattu 20.4.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>

## Liite 1. Saatekirje haastateltaville

“Kirje

opettajille”

Hei,

Olemme Jyväskylän yliopiston terveystieteiden maisterivaiheen opiskelijoita ja teemme opettajan pedagogisten aineopintojemme lopputyönä pientä tutkimus- ja kehitystehtävää liittyen opettajan valmiuksiin havaita ja puuttua syrjäytymisen riskitekijöihin yliopistossa. Kyseessä ei ole tieteellinen tutkimus, vaan pienimuotoinen kehitystehtävä. Lähestymme nyt Sinua toivoen, että osallistuisit lyhytkestoiseen (noin 20 min.) haastatteluun teemaan liittyen. Haastattelu tallennetaan jatko-työstämisen helpottumiseksi, ja tehtävämme valmistuttua tallennus hävitetään. Haastateltavien vastauksista tullaan tekemään sisällön analyysillä synteesiä, eikä yksittäisten vastaajien vastauksia tai tunnustietoja voi tunnistaa. Nauhoitteita käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Kehitystehtävän tulosten raportointi ja pohdinta kirjoitetaan lyhyeksi artikkeliksi, joka on määrä julkaista pedagogisten opintojen yhteisessä toimitetussa kirjassa. Toiveenamme on myös, että tehtävän sisältöä tullaan käyttämään opettajakoulutuksen ja Jyväskylän yliopiston Student Life- ja Hyvis-toiminnan kehittämisessä. Osallistumisesi haastatteluun olisi tärkeää, eikä vaadi Sinulta mitään etukäteen valmistelua.

Haastattelu toteutetaan haluamassanne tilassa Jyväskylän yliopiston alueella.

Tarjoamme seuraavia päiviä ja aikoja haastattelulle (kesto noin 30 min.):

*(Tässä oli ajat ja yhteystiedot)*

## Liite 2, haastattelukysymysrunko

### Kysymykset:

*Aiheet ovat haastavia, toivomme vastauksia Teidän oman kokemuksenne kautta*

### Kaikille yhteiset kysymykset:

#### Opiskelutaidot:

- Koetko tarpeelliseksi opettaa substanssin lisäksi opiskelijoille opiskelutaitoja?
- Millaiseksi koet mahdollisuutesi huomioida yksittäisten opiskelijoiden erilaiset tilanteet ja tarpeet opetuksessa? (kaikki opetukseen liittyvä, suunnittelu, luokkatilanne ym.)
  - Koetko saavasi tähän tukea (kollegat, työantaja...)?
  - Vaikuttaako koulutuksen rakenteet (opetusuunnitelmat, ryhmäkoot, tilat ym.) mahdollisuuksiisi huomioida yksittäisiä opiskelijoita?

#### Syrjäytymisen merkkien havaitseminen:

- Kuinka opiskelijoiden syrjäytyminen voi mielestäsi ilmetä yliopistossa?
- Oletko havainnut työurasi aikana opiskelijoita, joilla olet epäillyt olevan riskitekijöitä syrjäytymiseen? (*opettajan oma määrittely syrjäytymiselle*)

#### Puheeksiotto:

- Millaiseksi koet valmiutesi ottaa opiskeluun liittyviä haasteita puheeksi opiskelijoiden kanssa? Entä muuhun elämään liittyvien haasteiden osalta?
- Jos olet havainnut opiskelijalla opiskeluun liittyviä haasteita, oletko ottanut asiaa puheeksi? Jos, niin millä tavoin?
  - (tarvittaessa tarkennus:) Ryhmän kanssa vai yksilöllisesti?
- Koetko, että opettajan toimenkuvaan kuuluu syrjäytymisen ehkäisy? Jos, Millä tavoin?

#### “Tavis”- Opeille lisäkysymys:

- Onko Jyväskylän yliopiston Hyvis-toiminta teille tuttua?
  - Jos vastasit kyllä, niin millä tavalla?

#### Hyvis-opeille lisäkysymys:

- Koetko saaneesi Hyvis -koulutuksesta konkreettisia taitoja havaita ja puuttua opiskelijoiden erilaisiin tilanteisiin/haasteisiin?

