

---

Terveystieteiden opettajan  
andragoginen käsikirja 2021

---

Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2021  
Pirjo Vuoskoski, Tuulikki Sjögren & Riikka Holopainen (toim.)  
Jyväskylän yliopisto liikuntatieteellinen tiedekunta

©Kirjoittajat ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta  
ISBN 978-951-39-8774-9 (verkkoj.)

## SISÄLLYS

### ESIPUHE

## LUKU 1: TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN KEHITTÄMINEN

- 1 Fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelun arvioinnin kehittäminen .....6  
*Sippola Toni & Tuomilehto Marjo*
- 2 Fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujakson arviointilomakkeen kehittäminen.  
Kartoittava kehittämistyö..... 39  
*Lahti Aliisa & Mäkelä Tino*
- 3 Fysioterapian käytännön harjoitteluihin liittyvän yhteistyön vahvistaminen  
ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä.....65  
*Lovén Marietta & Purtaanen Tea*
- 4 Fysioterapeuttiopiskelijoiden ja opettajien näkemykset klinisen harjoittelun ohjaamisesta,  
arvioinnista ja vastaavuudesta työelämän tarpeisiin..... 83  
*Häivölä Sari, Nyman Mari & Rannila Elina*
- 5 Liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijoiden näkemykset opintojen ja työelämän  
tarpeiden vastaavuudesta ..... 102  
*Koskinen Eeva & Salo Piia*

## LUKU 2: PEDAGOGINEN/ANDRAGOGINEN KEHITTÄMINEN

- 6 Verkko-opetuksena toteutettavan aikuisten suunnistuskurssin kehittäminen  
kasvatustieteellisestä näkökulmasta..... 123  
*Oikarinen Suvi*
- 7 Opettajien näkemyksiä fyysisen kunnan huomioimisesta yhdistelmäajoneuvonkuljettajan  
pakollisissa ammatillisissa tutkinnon osissa..... 133  
*Lindeman Katja*
- 8 Lentopallovalmentajan pedagogiikka ..... 156  
*Koponen Susanna*

## ***Esipuhe***

*Tämä Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja on syntynyt lukuvuoden 2020-21 Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajankoulutuksen opiskelijoiden ”Opettajuuden ja ohjaajuuden tutkimukselliset tulkinnat” sekä “Omaohtainen opettajuus ja harjoittelu II”-opintokokonaisuuksiin sisällyneistä tutkimus- ja kehittämistehtävistä.*

*Tänä vuonna merkityksillesi teemoiksi muodostuivat Työelämälähtöinen kehittäminen (Teema 1) ja Pedagoginen/andragoginen kehittäminen (Teema 2).*

*Terveysalan koulutusorganisaatioiden, mukaan lukien kuntoutusalan tehtävänä on tuottaa osaamista ja osaajia työelämän muuttuviin tarpeisiin. Oppilaitosten ja työelämän yhteistyö on tämän muutoksen ytimessä. Oppilaitosten ja työelämän yhteistyö liittyy kehittämistoimintaan, jonka keskiössä on erityisesti käytännön harjoittelujaksojen toteutus ja arviointi. Nämä teemat muodostuivat myös tämän vuoden terveystieteiden opettajaopiskelijoiden andragogisen käsikirjan sisältöteemaksi (Teema 1).*

*Tämä lukuvuosi oli historiallinen, sillä terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisten aineopintojen kokonaisuus toteutettiin ensimmäistä kertaa kokonaisuudessaan etäopetuksena. Opettajat ja opiskelijat kohtasivat toisensa pelkästään ruudun välityksellä. Verkkopedagogiikka oli yhtenä aihealueena myös käsikirjan toisessa teemassa (Teema 2). Nämä työt liittyivät mm. verkkovälitteisesti toteutettavan opetuksen kehittämiseen ja aina ajankohtaiseen opettajan työhön liittyvään pedagogiseen/andragogiseen kehittämiseen.*

*Terveystieteiden opettajat toimivat laajasti erilaisissa ympäristöissä ja koulutuksen eri asteilla. Toivomme, että andragoginen teoreettinen osaaminen yhdessä oman alan ydinosaamisen kanssa edesauttavat teitä vastavalmistuneet terveystieteiden opettajat työurallanne.*

*Lämpimät kiitokset kaikille tämän käsikirjan kirjoittajille!*

*Jyväskylässä 30.6.2021*

*Pirjo Vuoskoski, Tuulikki Sjögren ja Riikka Holopainen*

*LUKU 1*

*TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN*

*KEHITTÄMINEN*

# FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KÄYTÄNNÖN HARJOITTELUN ARVIOINNIN KEHITTÄMINEN

*Sippola Toni & Tuomilehto Marjo*

## TIIVISTELMÄ

Käytännön harjoittelu muodostaa noin kolmanneksen fysioterapian tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmasta. Opiskelijan oppimista tukeva arviointi sekä opiskelijan itsearviointi sisältyvät oleellisina osina käytännön harjoittelujaksoihin. Suomalaisessa ammattikorkeakoulukontekstissa fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujaksojen arviointiin ei ole luotu yhteisiä käytäntöjä ja arviointityökaluja. Näin ollen myös tämä fysioterapian käytännön harjoittelun arviointiin liittyvä tutkimus- ja kehittämistyö kohdistettiin yksittäisen oppilaitoksen Seinäjoen ammattikorkeakoulun (SeAMK) fysioterapian tutkinto-ohjelmaan, joka toimi samalla työn tilaajana. Tutkimus- ja kehittämistyön tavoitteena oli kehittää SeAMKin fysioterapian tutkinto-ohjelmalle opiskelijoiden, harjoittelun ohjaajien ja opettajien tarpeita palveleva käytännön harjoittelujaksoihin kytkeytyvä arviointilomake.

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön keskiön muodostaa käytännön toiminnan kehittäminen, jota tukee suuntaa antava tutkimuksellinen osio. Tutkimuksellisen osion muodostivat kaksi erillistä Webropol-verkkokyselyä, joista ensimmäinen kohdistui harjoittelunohjaajille ja toinen SeAMKin tavoin ongelmaperustaista pedagogista mallia hyödyntäville suomalaisten ammattikorkeakoulujen fysioterapiayksiköille. Kyselyistä jälkimmäisessä haluttiin selvittää eri oppilaitosten arviointimenetelmiä sekä niihin liittyviä kokemuksia. Lisäksi kirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimuksiin paneutuminen muodostivat tärkeän pohjan tälle tutkimus- ja kehittämistyölle.

Tutkimuksellisen osion johtopäätöksenä voidaan todeta, että harjoittelunohjaajien kyselyssä arvioinnin kannalta merkityksellisimmiksi koetut arvioitavat osaamisalueet eli kompetenssit sekä sanallisen ja jatkuvan tilannekohtaisen arvioinnin merkityksellisyys ovat hyvin linjassa kirjallisuuden sekä aikaisempien tutkimuksien kanssa. Lisäksi hyväksytyt/hylätyt arviointi koettiin numeerista arviointia hieman merkityksellisemmäksi.

SeAMKille kehitetyn uuden arviointilomakkeen keskeisten kompetenssien määrittelemisessä hyödynnettiin kirjallisuudesta, arviointityökaluista, fysioterapeuttien osaamiskuvauksista, harjoittelunohjaajille suunnatun kyselyn tuloksista sekä opettajien (SeAMK, fysioterapia) muokkausehdotuksista esiin nousseita kompetensseja. Nämä olivat: Ammatillinen käyttäytyminen ja eettisyys, Turvallisuus, Vuorovaikutus, Kirjaaminen, Tutkimis- ja arviointiosaaminen, Kliininen päättely, Ohjaus- ja neuvontaosaaminen, Terapiaosaaminen sekä Teknologiaosaaminen. Arviointi toteutuu hyväksytyt/hylätyt -arviointina avointa vastaustilaa sekä arviointiasteikkoa käyttämällä. Arvioinnissa hyödynnetään kirjallisuudesta esille nousseita kompetenssikuvauksia. Arvioinnin ohjeistuksessa painotetaan jatkuvan tilannekohtaisen arvioinnin sekä väliarvioinnin tärkeyttä. Arviointilomakkeen sähköistämiseksi opettajille esiteltiin Workseed-ohjelmiston hyödyntämistä tulevana arviointipohjana.

Asiasanat: arviointi, arviointilomake, fysioterapeuttikoulutus, käytännön harjoittelu

## JOHDANTO

Tässä tutkimus- ja kehittämistyön raportoinnissa kuvataan fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoitteluun kytkeytyvän arviointilomakkeen kehittämistä. Suomessa fysioterapeuttikoulutus on ammattikorkeakoulutasoinen 210 opintopisteen kokonaisuus (Ammattikorkeakoululaki 2014). Ammatillisen koulutuksen aikana asiantuntijaksi kasvamiseen ei riitä pelkkä kirjatiedon omaksuminen vaan se edellyttää myös mahdollisuutta osallistua todellisia työtilanteita vastaaviin tehtäviin (Lähtenmäki 2006, 19). Ammattitaitoa kehittävä käytännön harjoittelu muodostaakin noin kolmanneksen fysioterapian koulutusohjelmien opetussuunnitelmasta. (Opetusministeriö 2006.) Käytännön harjoittelujaksolla opiskelijalle mahdollistuu tietojen, taitojen, ammatillisen käyttäytymisen sekä ammattiin liittyvän vastuullisuuden harjoittelu, reflektointi ja kehittäminen (WCPT 2011a). Fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillinen identiteetti ja asiantuntijuus rakentuvat siis pitkälti todellisen työn kontekstissa. Oppimista ja kriittisen reflektiivisyyden kehittämistä harjoittelujaksolla tukevat harjoittelun ohjaajien, opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa toteutuva dialoginen yhteistyö. Tärkeänä tässä opiskelijan asiantuntijaksi kasvun prosessissa nähdään lisäksi työelämän sekä oppilaitoksen toimijoiden välinen yhteistyö. (Korpi ym. 2017; Laitinen-Väänänen 2008; Lähtenmäki 2006, 57; Poikela & Vuoskoski 2016.)

Fysioterapian käytännön harjoittelujaksoon kuuluu oleellisena osana myös opiskelijan oppimista tukeva arviointi. Käytännön harjoittelun arviointiin liittyviä teemoja on tutkittu paljon viimeisten vuosikymmenten aikana myös fysioterapeuttikoulutuksen kontekstissa. Yksi tutkimuksellinen teema liittyy arviointikäytäntöjen ja arvioinnin yhtenäistämisen pyrkimyksiin. Fysioterapeuttikoulutusta järjestäviin ammattikorkeakouluihin vuonna 2019 tehdyn kyselyn mukaan Suomessa ei ole ollut yhtenäisiä käytäntöjä tai arviointityökaluja fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujakson arvioinnissa (Knuutila ym. 2021). Harjoittelun arvioinnin yhtenäistämisen tarpeellisuus on kuitenkin tiedostettu ja työ yhtenäisen kansallisen pohjan luomiseksi on käynnistetty laatimalla ammattikorkeakoulujen terveystalojen yhteiset harjoittelun laatusuosituksen (Jokelainen ym. 2020) sekä fysioterapeuttiopiskelijoiden harjoittelun hylkäämisen kriteerit (Knuutila ym. 2021). O'Connorin ym. (2017) kirjallisuuskatsauksesta ilmenee, että monissa muissa maissa kuten Australiassa, Iso-Britanniassa, Kanadassa ja Yhdysvalloissa hyödynnetään käytännön harjoittelun arvioinnissa kansallisia, vuosia kehitettyjä sekä tutkittuja arviointityökaluja.

Tämän Jyväskylä yliopiston terveystieteiden opettajankoulutuksen maisteriohjelman pedagogisiin aineopintoihimme liittyvän tutkimus- ja kehittämistyön tavoitteena oli kehittää Seinäjoen ammattikorkeakoulun fysioterapian tutkinto-ohjelmalle opiskelijoiden, harjoittelun ohjaajien ja opettajien tarpeita palveleva käytännön harjoittelujaksoihin kytkeytyvä arviointilomake. Toikon ja Rantasen (2009, 22) mukaan työmme voidaan määritellä tutkimukselliseksi kehittämistoiminnaksi, jonka keskiössä on käytännön toiminnan kehittäminen. Työssämme on myös tutkimuksellinen osio, jonka tavoitteena on toimia kehittämisen apuna ja tuottaa käytännön kehittämistoiminnalle suuntaa-antavaa tutkimustietoa.

Teimme arviointilomakkeen kehittämistyötä yhteistyössä Tampereen ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijan Maija Hiltusen kanssa. Yhteisessä kehittämistyössä hänen osuutensa painottui opiskelijan itsearviointiin käytännön harjoittelujakson aikana ja tämän vuoksi emme käsittele tai raportoi itsearviointiin liittyviä teemoja omassa työssämme. Yhteistyötä arviointilomakkeen kehittämisen tiimoilta teimme myös Seinäjoen ammattikorkeakoulun fysioterapian tutkinto-ohjelman opettajien kanssa.

Kehittämistyön pohjaksi perehdyimme aluksi kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin. Työmme tutkimuksellisen osion aineistonkeruu perustui kahteen Webropol -verkkokyselyyn. Toisessa kyselyssä kartoitimme Seinäjoen ammattikorkeakoulun kanssa yhteistyötä tekevien harjoittelunohjaajien näkemyksiä fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujakson arvioinnista ja toisessa oppimisen arviointikäytänteitä niissä suomalaisissa ammattikorkeakouluissa, joissa sovelletaan ongelmaperustaiseen oppimiseen (problem-based learning, PBL) perustuvaa pedagogiikkaa. Tutkimus- ja kehittämistyön tuloksena syntynyt arviointilomake on tarkoitus pilotoida myöhemmin vuoden 2021 aikana.

## **FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KÄYTÄNNÖN HARJOITTELU**

Fysioterapian maailmanliiton WCPT:n (World Confederation for Physical Therapy) suositusten mukaisesti fysioterapeutin ammatillisten lähtötason koulutusohjelmien tulisi perustua vähintään neljän vuoden korkeakoulu- tai yliopistotasoisiiin opintoihin. Tutkinnoissa on kuitenkin maakohtaisia eroavaisuuksia niin perus- kuin jatkotutkintojenkin osalta. Kliininen käytännön harjoittelu pätevien fysioterapeuttien tai muiden asiaankuuluvien ammattilaisten valvonnassa on olennainen osa fysioterapeutin tutkinnon opetussuunnitelmaa. Kaikilla fysioterapeuteilla on ammatillinen velvoite olla tukemassa fysioterapeuttiopiskelijoiden laadukkaasti käytännön harjoittelun toteutumista (WCPT



2011a). WCPT:n suositusten mukaan kliinistä käytännön harjoittelua tulisi olla vähintään kolmasosa opetussuunnitelmasta (WCPT 2011b).

Fysioterapeutin tutkinto on suomalaisessa ammattikorkeakoulussa laajuudeltaan 210 opintopistettä. Opintoihin sisältyy perus- ja ammattiopintojen, vapaasti valittavien opintojen, opinnäytetyön sekä kypsyysnäytteen lisäksi ammattitaitoa edistävää ohjattua käytännön harjoittelua. Käytännön harjoittelua tulisi fysioterapian opinnoissa olla vähintään 75 opintopistettä ja harjoittelun tulisi toteutua ohjattuna harjoitteluna ammattikorkeakoulun terveystalon hyväksymissä toimintaympäristöissä. Harjoittelu voi toteutua myös oppilaitoksella, mutta Opetusministeriön suosituksen mukaan suurin osa siitä (45%) tulisi toteutua monipuolisesti eri palvelujärjestelmissä. (Opetusministeriö 2006; Suomen fysioterapeutit.)

Fysioterapian opintoihin sisältyvässä käytännön harjoittelussa on mahdollisuus hyödyntää ammattikorkeakouluille suunnattuja terveystalon harjoittelujen laatusuosituksia. Opiskelijälähtöisyyttä painottavissa laatusuosituksissa kuvataan terveystalon opiskelijoiden, opettajien sekä ammattikorkeakoulujen tehtäviä ja rooleja kolmen vaiheen mukaisesti: ennen harjoittelua sisältyvä suunnittelu ja toiminta sekä harjoittelun aikainen ja jälkeinen toiminta. Laatusuosituksilla tavoitellaan mm. opiskelijan laadukkaan harjoittelun sekä siihen liittyvän jatkuvan oppimisen ja opiskelijan osaamisen kehittymisen varmistamista. Tavoitteena on myös varmistaa sujuva yhteistyö koulutuksen ja harjoitteluympäristöjen välillä opiskelijan oppimisen ohjaamisessa ja sen kehittämisessä. (Jokelainen ym. 2020.)

Suomessa fysioterapeutin tutkinto sijoittuu muiden ammattikorkeakoulutukintojen tapaan kansallisessa tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehysessä kahdeksan portaisella asteikolla tasolle kuusi. Osaamistasokuvaukset on määritelty Suomen tutkintojen viitekehysessä. (Opetushallitus, tutkintojen viitekehukset.) Fysioterapeutin tutkinto sijoittuu tasolle kuusi myös eurooppalaisten tutkintojen viitekehysessä (European Qualifications Framework, EQF). EQF on yhteinen eurooppalainen malli osaamisen kuvaamiseen, ja se helpottaa näin ollen eri maiden kansallisten koulutus- ja tutkintojärjestelmien keskinäistä vertailua. Tässä viitekehysessä on kansallisten tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien kaltaisesti kahdeksan vaativuustasoa. Käytännössä tasolle kuusi sijoittuminen tarkoittaa, että valmiin fysioterapeutin tulisi hallita oman alansa laaja-alainen tietoperusta, edistyneet sekä kognitiiviset että käytännön taidot sekä osata soveltaa edellä mainittuja asiakastyössä ja tehtävissä. (Europe Region WCPT 2018; Opetushallitus, tutkintojen viitekehukset.)

## OSAAMISEN ARVIOINTI

Seinäjoen ammattikorkeakoulussa fysioterapeuttikoulutus toteutetaan ongelmaperustaisen oppimisen pedagogiikan mukaisesti. (SeAMK, opinto-opas). Ongelmaperustaista oppimista sovellettaessa opetussuunnitelman ydin rakentuu monimuotoisista työelämälähtöisistä ongelmista. Opiskelussa vuorottelevat tuutorin ohjaama yhteisöllinen oppiminen pienryhmissä eli tutoriaaleissa sekä itsenäinen tiedonhankinta, jota tuetaan erilaisilla opetusmenetelmillä. Tässä opiskelijälähtöisessä työskentelytavassa korostuvat elinikäisen oppimisen edellytysten kuten itseohjautuvuus-, ongelmanratkaisu-, tiimityö- ja reflektiotaitojen kehittyminen. Ongelmaperustaisessa oppimisessa pyritään muuttamaan myös perinteistä opetus- ja arviointikulttuuria oppijaa osallistavampaan suuntaan kannustamalla opiskelijaa itse- ja vertaisarviointiin. Arviointikäytäntöjen tulisikin olla linjassa pedagogiikan periaatteiden kanssa toivottujen oppimistulosten saavuttamiseksi. (Heikkinen 2014, 3, 13-15.)

Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2003) täsmentävät, että arvioinnin linjakkuuden ajatus pitää sisällään sen, että kaikkien opetukseen liittyvien osatekijöiden kuten oppimiselle asetettujen tavoitteiden, arviointikäytäntöjen ja -kriteerien tulisi mahdollisimman ristiriidattomasti tukea ja edistää kognitiivisesti korkeatasoista sekä syvälliseen ymmärrykseen tähtäävää oppimista. He kiteyttävät myös, että arviointi on opiskelukokemuksen sydän sekä oppimista liikkeelle paneva voima. Arviointikäytännöt ohjaavat selkeästi oppimista ja tämän vuoksi arviointimenetelmien ja -kriteerien suunnittelun lähtökohtana tulisi olla oppimiselle ja osaamiselle asetetut tavoitteet eli sen perusteellinen miettiminen, mitä opiskelijoiden halutaan oppivan ja osaavan.

Kirjallisuudesta ei löydy yleisesti sovittua arvioinnin (assessment) -käsitteen määritelmää ja vain muutamissa tutkimuksissa on tarkasteltu arviointipalautteen (assessment feedback) -käsitettä. Arvioinnin ja palautteen käsitteet voidaan ymmärtää synonyymeinä toisilleen tai ne voivat saada eri merkityksiä eri asiayhteyksissä. Arvioinnin -käsitettä käytetään yleensä, kun viitataan jonkin kokonaisuuden esimerkiksi opintojakson arviointiin. Palautteen -käsite yhdistetään enemmänkin oppimista tukeväksi ja ohjaavaksi käytännöksi sekä arviointiprosessin osaksi. Arviointipalautteen -käsite voidaan puolestaan nähdä ns. sateenvarjokäsitteenä, joka yhdistää erilaisia arvioinnin määritelmiä. (Evans 2013.)

Arvioinnilla voidaan nähdä olevan kaksi kilpailevaa tavoitetta; kehityksellinen ja arvioiva. Kehityksellinen tavoite liittyy oppimisen edistämiseen, kun taas arvioivassa tavoitteessa korostuvat opiskelijoiden yhdenmukainen ja oikeudenmukainen kohtelu. Edellä mainittuja tavoitteita toteutetaan

formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin avulla. Formatiiivinen arviointi poikkeaa summatiivisesta arvioinnista siinä, että sen painopiste on selkeästi oppimisprosessin aikaisessa arvioinnissa ja sitä toteutetaan koko oppimisprosessin ajan. Se on luonteeltaan oppimista tukevaa, edistävää ja oppimiseen ohjaavaa arviointia. Formatiiivisessa arvioinnissa korostuu opiskelijan oma aktiivisuus niin, että hän on itse arviointiprosessissaan aktiivisesti mukana. Summatiivisessä arvioinnissa keskitytään puolestaan selkeämmin oppimisen lopputulokseen ja sen avulla pyritään selvittämään, miten hyvin opiskelija on oppinut ne asiat, joita arvioitavassa kokonaisuudessa on ollut tarkoituksena oppia. Se mittaa toisin sanoen opiskelijan tietojen ja taitojen tasoa ja luokittelee hänet suoritustensa mukaisesti. Summatiivisen arvioinnin voidaan ajatella olevan ikään kuin opiskelijalle suoritettu teko ilman hänen aktiivista mukanaoloaan. (Boud 2000, 2014; Lindblom-Ylänne ym. 2003.)

Boudin (2014) mukaan pelkkä arvosanojen antaminen ei palvele formatiiivisessa mielessä, koska arvosanat kertovat meille loppujen lopuksi varsin vähän. Arvosanat kertovat, mitä on saavutettu, mutta jättävät kertomatta, mitä olisi kenties pitänyt tehdä toisin. Jos halutaan tukea oppimista, tarvitaan rikkaampaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, mitkä oppimiselle asetetut kriteerit ovat täyttyneet ja mitkä puolestaan jäivät saavuttamatta. Lisäksi tarvitaan tietoa siitä, mitä tarvitaan myöhemmin parempaan suoriutumiseen ja millä keinoilla opiskelija voi päästä näihin tavoitteisiin. Arvosanat palvelet siis luokittelevassa mielessä, mutta oppimisen tukemiseen tarvitaan paljon muutakin informaatiota. Summatiivisen arvioinnin ongelmana on myös sen myöhäinen ajoitus. Oppimisen ja kehittymisen kannalta on tärkeää saada palautetta prosessin aikana oikea-aikaisesti. Boud (2000) on nähnyt arvioinnin merkityksen vieläkin laaja-alaisemmin tuoden formatiiivisen ja summatiivisen arvioinnin käsitteiden rinnalle myös niin sanotun kestävä arvioinnin käsitteen. Sillä hän tarkoittaa arviointia, jossa painottuu elinikäisen oppimisen ajatus. Se on arviointia, joka täyttää oppijan nykyhetken tarpeet, mutta tukee lisäksi oppijan elinikäistä oppimista vielä tulevaisuudessakin.

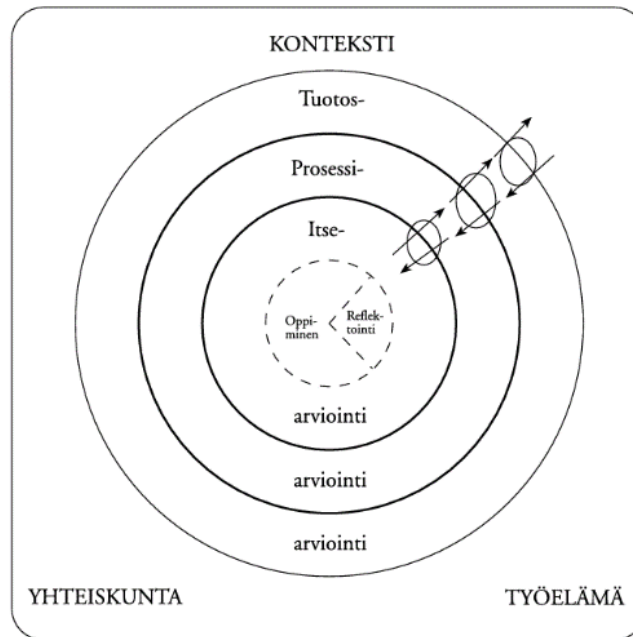
Poikela ja Vuoskoski (2016) tuovat artikkelissaan esille, että korkeakoulutuksen arviointi on perinteisesti keskittynyt enemmän summatiiviseen arviointiin eli toisin sanoen tietomäärän mittaamiseen kuin oppimista tukevaan formatiiiviseen arviointiin ja siihen liittyvään jatkuvaan reflektioon osana oppimisprosessia. Boudin (2014) mukaan formatiiivinen arviointi on viimeisten vuosikymmenten aikana jopa vähentynyt (Boud 2014). Painopisteen nähdään kuitenkin olevan siirtymässä kohti opiskelijälähtöisiä ja -keskeisiä käytäntöjä siten, että keskiössä ovat entistä enemmän oppijat ja heidän oppimisensa. Myönteisestä kehityksestä huolimatta arvioinnin käytännöt ja erityisesti työssä oppimiseen ja ohjattuun harjoitteluun liittyvien arviointiprosessien katsotaan kaipaavan kuitenkin edelleen kehittämistä. Kehittämisen tulisi tapahtua vuorovaikutuksessa

oppilaitoksen ja työelämän toimijoiden välillä ja siinä tulisi huomioida myös opiskelijan oma rooli arviointiprosessin keskeisenä osapuolena. Onnistuneen kehittämisen keskiössä tulisi siis selkeästi olla itse opiskelija; hänen oppimisensa ja ammattiin kehittymisensä. (Poikela & Vuoskoski 2016.)

### **Käytännön harjoittelun arviointi**

Fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujaksolla tarkoitamme tässä työssä korkeakoulutuksen opetussuunnitelmassa määrättyä ajanjaksoa, jolloin fysioterapeuttiopiskelijan opinnot toteutuvat autenttisen työn kontekstissa. Käytännön harjoittelujakson arvioinnilla viittaamme tässä työssä opiskelijan arviointiin ohjatun harjoittelujakson alussa, aikana sekä sen loputtua. Poikelan ja Vuoskosken (2016) mukaan käytännön harjoittelujaksojen arviointiin voidaan katsoa kuuluvaksi monenlaisia toimintoja kuten tavoitteiden asettamista, arvioinnin työkalujen, kriteerien ja metodien soveltamista, palautteen antamista ja vastaanottamista sekä suorituksista ja arvosanoista keskustelua. Fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujakson arvioinnin osapuolia ovat yleensä opiskelija, harjoittelua ohjaava fysioterapeutti sekä opettaja.

Esa Poikelan (2002) kontekstuaalisen arvioinnin malli tarjoaa havainnollistavan näkökulman koulutuksessa sekä käytännön harjoittelujaksolla toteutuvalle arviointiprosessille (kuvio 1). Poikela on kehittänyt mallin Boudin (2000), Kolbin (1984) ja Pettigrewin (1985) teorioiden pohjalta (Poikela & Vuoskoski 2016). Kontekstuaalisen arvioinnin malli soveltuu hyvin myös oman ajattelumme pohjaksi käytännön harjoittelujakson arviointia kehitettäessä. Poikela (2002) tuo mallissaan esille reflektion tärkeän merkityksen sekä oppimisessa että arvioinnissa. Hänen mukaansa reflektiivinen oppiminen vaatii opiskelijan mukana oloa arvioinnin kaikissa vaiheissa. Oppimisen sekä osaamisen näkökulmasta olennaisena nähdään oppijan kyky arvioida ja ohjata omia suorituksiaan sekä tietämystään. Poikelan mukaan osaamista ja oppimista tuottavan arvioinnin perustana tulisi olla prosessiarviointi, joka ohjaa sekä itsearviointiin että tuotosarviointiin. Pelkkään tuotosarviointiin keskittyminen viittaa Poikelan mukaan arvioitsijoiden vähäiseen kiinnostukseen oppimisprosessia kohtaan. Kontekstuaalisen arvioinnin mallissa itsearviointi on kuvattu lähimpänä, prosessiarviointi keskeisimpänä ja tuotosarviointi uloimpana oppimisen ja arvioinnin vyöhykkeenä. Vyöhykkeiden välissä ovat kohtaamis- ja rajapinta alueet eli niin sanotut peilit, joilla ratkaistaan oppijan reflektointi- ja arviointitaitojen kehittymisen syvyys ja suunta.



Kuvio 1. Esa Poikelan kontekstuaalisen arvioinnin malli (Poikela 2002).

Kontekstuaalisen mallin *ensimmäinen peili* muodostuu itse- ja prosessiarvioinnin välille sekä liittyy opiskelijan reflektiivisten- ja itsearviointitaitojen kehittymiseen. Olennaista tässä kohtaa on palaute, jota opiskelija hankkii havainnoimalla ja saa lisäksi ohjaajalta tai muilta opiskelijoilta. Prosessi- ja tuotosarvioinnin välille muodostuvan *toisen peilin* tehtävänä on tarkastella asetettuja oppimistavoitteita, niiden kriteereitä sekä keinoja, joilla ne voitaisiin saavuttaa. *Kolmas peili* muodostuu tuotosarvioinnin ja kontekstin (yhteiskunta ja työelämä) välille, jolloin opiskelijalta edellytetään kykyä suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan sekä työelämän vaatimuksiin (Poikela 2002).

Poikela ja Vuoskoski (2016) peilaavat artikkelissaan tutkimuksellisesti kontekstuaalisen arvioinnin eri vaiheita niihin käytännön kokemuksiin, joita kartoitettiin fysioterapeuttiopiskelijoille, opettajille ja työpaikkaohjaajille tehtyjen haastattelujen avulla. Opiskelijat toivat tutkimuksessa esille oikea-aikaisen, ohjaajilta saadun palautteen ja rohkaisun merkitystä. Palaute mahdollisti oman kehityksen ja kehittämistarpeen tunnistamisen. Opiskelijat ja ohjaajat eivät kokeneet itse- ja prosessiarviointia helppona, mutta pitivät sitä tarpeellisena opiskelijan oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Prosessiarvioinnin haastavuutta lisäsi ohjaajien mukaan erityisesti vaikeus löytää aikaa jatkuvalla prosessiarvioinnille muiden työtehtävien paineessa.

Tutkimustulosten (Poikela & Vuoskoski 2016) mukaan prosessi- ja tuotosarvioinnin dynamiikka ei ollut täysin tasapainossa. Ohjaajat pelkäsivät opiskelijoille säilytettävän liikaa vastuuta omasta

prosessiarvioinnistaan, mikä edelleen viittaa siihen, että arviointia ajateltiin yhä pääsääntöisesti tuotosarvioinnin näkökulmasta. Ohjaajat esittivät myös huoltaan opiskelijoiden kyvystä ymmärtää työpaikan vaatimuksia, ja toisaalta omasta ymmärryksestään liittyen odotuksiin opiskelijoiden osaamistasosta. Lisäksi osa harjoittelun ohjaajista koki epävarmuutta arvioitsijan roolissaan sekä pedagogisten tavoitteiden että arvioinnin kriteerien suhteen. Arviointilomakkeen yhteisöllinen hyödyntäminen ja yhteinen ymmärrys sen sisällöstä osoittautuivat myös erityisen haasteelliseksi, vaikka toisaalta arviointilomake koettiin hyvänä tukena arvioinnissa käytävälle keskustelulle.

O'Connor ym. (2018) tutkivat myös laadullisessa tutkimuksessaan fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelua ohjaavien kliinikoiden (n=46) suoriteperusteiseen arviointiin (performance-based assessment, PBA) liittyviä käsityksiä. He havaitsivat, että tutkimukseen osallistuneet harjoittelunohjaajat kokivat joutuvansa tasapainottelemaan palveluntarjoajan sekä opiskelija-arvioijan roolien välissä. Jännitteitä aiheuttivat potilasturvallisuuteen liittyvät tekijät sekä runsas työmäärä, joka vähensi mahdollisuuksia olla havainnoimassa opiskelijoiden toimintaa. Tutkimukseen osallistuneet pitivät arviointiprosessissa keskeisenä havainnointiin perustuvaa arviointia. Havainnointiin perustuvaa arviointia nähtiin voitavan täydentää muilla arviointimenetelmillä kuten opiskelijan itsearviointilla, erilaisilla kyselytekniikoilla, palautetyökaluilla sekä havainnoimalla, miten kliininen päättely toteutuu opiskelijoiden kirjallisissa tuotoksissa. Edellä mainittujen koettiin vahvistavan arviointiin liittyvien päätösten luotettavuutta. Tutkittavilla oli ristiriitaisia näkemyksiä myös rasti ruutuun -menetelmään perustuvien arviointimenetelmien käytöstä sekä numeraalisesta arvioinnista. Hyväksytyt/hylätyt -arvioinnin koettiin olevan hyvää "vastalääkettä" arvosanaorientoituneille opiskelijoille, mutta toisaalta numeraalisen arvioinnin koettiin vaikuttavan myönteisesti opiskelumotivaatioon ja lisäävän arviointiprosessin uskottavuutta.

## **FYSIOTERAPEUTIN AMMATILLINEN OSAAMINEN**

Fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujaksojen arviointiin liittyviä tekijöitä on viimeisten vuosikymmenten aikana pyritty selvittämään muun muassa arvioitavien osaamisalueiden eli kompetenssien, erilaisten arviointimenetelmien sekä -työkalujen suhteen. Tarkastelimme oman kehittämistyömme pohjaksi ja kehitettävän arviointilomakkeen keskeisten kompetenssien määrittämiseksi muun muassa niitä lähtötason valmiuksia, mitä fysioterapeuttiopiskelijoilta vaaditaan ensimmäiselle käytännön harjoittelujaksolle mentäessä. Lisäksi tarkastelimme Euroopan alueen WCPT (2018) sekä ENPHE:n (European network of physiotherapy in higher education)

(2017) linjauksia valmistuneen fysioterapeutin vähimmäisosaamisesta ja peilasimme niitä Suomen fysioterapeuttien (2016) ydinosaamisen kuvauksiin.

Muun muassa Timmerberg (2019) ja Dupre (2020) tutkimusryhmineen ovat kartoittaneet tutkimuksissaan niitä lähtötason valmiuksia, mitä vaaditaan fysioterapeuttiopiskelijoilta ensimmäiselle käytännön harjoittelujaksolle mentäessä. Timmerberg ym. (2019) tutkimuksessa saatiin Delphi -asiantuntijakerroksia hyödyntämällä määritettyä 95 fysioterapeuttiopiskelijan ydinosaamisen aluetta, jotka koettiin tärkeinä ensimmäiselle harjoittelujaksolle mentäessä. Konsensuksen saavuttaneet osaamisen alueet luokiteltiin tutkimuksessa 14 teeman alle. Vähintään 80 % konsensus saavutettiin kuuden ammatilliseen käyttäytymiseen liittyvän ydinosaamisen alueen suhteen; 1) Opiskelijan tulisi hallita kohtelias, miellyttävä ja ystävällinen käytös, 2) hänen tulisi esitellä itsensä ohjaavalle fysioterapeutille, henkilökunnalle ja potilaille, 3) hänen tulisi kunnioittaa potilaita, vertaisiaan, terveydenhuollon ammattilaisia ja muuta yhteisöä, 4) hänen tulisi osoittaa tarkkuutta kaikissa tehtävissä, 5) hänen tulisi pukeutua soveliaasti sekä 6) hänen tulisi ymmärtää sairausvakuutuksiin liittyviä määräyksiä ja lainsäädäntöä. Muut tutkimuksessa tärkeäksi nousseet lähtötason valmiudet liittyivät ammatillisuuteen, kommunikaatio- ja tutkimistaitoihin sekä turvallisuuden huomiointiin. Tutkijat tuovat esiin, että tulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa, joissa opiskelijan lähtötason valmiuksina ovat myös korostuneet opiskelijoiden oppimishalukkuuden, ammatillisuuden ja kommunikaatiotaitojen merkitys.

Dupren ym. (2020) tutkimuksessa fysioterapeuttiopiskelijoiden lähtötason vähimmäisosaamisen kartoittamisessa hyödynnettiin Bloomin taksonomian mukaista porrastusta sekä Yhdysvalloissa fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujaksolla arvioinnissa yleisesti käytetyn CPI-arviointityökalun (Physical Therapist Clinical Performance Instrument) osa-alueita. Osallistujat saavuttivat yksimielisyyden kahden Delphi -asiantuntijakerroksen jälkeen siitä, että 22/44 lähtötason osaamisalueesta (Liite 2.) olivat erittäin tärkeitä. Nämä elementit liittyivät turvallisuuteen, vastuullisuuteen, ammatilliseen käyttäytymiseen, kommunikointiin, kulttuuriosaamiseen, tutkimiseen, kliiniseen päättelyyn, arviointiin ja diagnostisoitiin, terapian suunnitteluun sekä interventio-osaamiseen. Dupre ym. (2020) toteavat tutkimuksensa tulosten olevan linjassa Timmerberg ym. (2019) tutkimuksen tulosten kanssa.

Euroopan alueen WCPT:n (2018) asiakirjassa valmiin fysioterapeutin vähimmäisosaaminen/kompetenssit on jaettu yhdeksän pääotsakkeen alle: 1) Yleinen osaaminen, 2) Arviointiosaaminen, 3) Interventio-osaaminen, 4) Diagnostisointiin liittyvä osaaminen, 5) Ammatillinen- ja ammattien välinen osaaminen, 6) Terveiden edistämiseen- ja ennaltaehkäisyyn liittyvä osaaminen, 7) Tutkimukseen- ja näyttöön liittyvä osaaminen, 8) Koulutus- ja

oppimisoosaaminen sekä 9) Johtamisoosaaminen. (ER-WCPT 2018.) ENPHE:n (2017) asiakirjassa osaaminen/kompetenssit on jaettu puolestaan seitsemän pääotsakkeen alle: 1) Fysioterapeuttinen osaaminen (arviointi-, diagnostisointi- ja interventio-osaaminen), 2) Kommunikaatio-osaaminen, 3) Yhteistyöosaaminen, 4) Johtamisoosaaminen, 5) Terveystieteiden edistämiseen liittyvä osaaminen sekä 6) Reflektiivinen- ja 7) Ammatillinen osaaminen. Myös edellä mainittujen asiakirjojen osaamiskuvaukset ovat linjassa toistensa kanssa.

Fysioterapeutin ydinosaaminen Suomessa on Suomen Fysioterapeutit ry:n, ammattikorkeakoulujen sekä Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksen fysioterapian tiedealan toteuttama hanke vuosilta 2013-2016. Hankkeen tavoitteena oli fysioterapeutin ydinosaamisen kuvaamisen lisäksi edesauttaa fysioterapeuttikoulutuksen järjestämistä sekä auttaa tulevaisuuden kehittämistarpeiden hahmottamista. Lähtökohtana hankkeen raportoinnissa on Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksella toteutettu fysioterapeuttien ydinosaamisen -tutkimus, jonka aineisto on kerätty valikoidulta asiantuntijaryhmältä kyselytutkimuksen (n=1909) sekä ryhmähaastattelun (n=83) avulla.

Tutkimukseen kytkeytyi myös kaksi Delphi-asiantuntijakerrosta (n=47 ja 50). Tutkimustulosten pohjalta on pyritty määrittelemään fysioterapeutin ammatillista osaamista ja sen sisältämiä ydinosaamisen osa-alueita. Suomen fysioterapeuttien ydinosaamisen alueet ovat: 1) Tutkimus- ja arviointiosaaminen, 2) Ohjaus- ja neuvontaosaaminen, 3) Terapiaosaaminen, 4) Teknologiaosaaminen, 5) Fysioterapeutin eettinen osaaminen, 6) Fysioterapeutin yhteiskuntaosaaminen sekä 7) Esteettömyys- ja saavutettavuusosaaminen. (Fysioterapeutin ydinosaaminen, 2016, 4-20.)

## **KÄYTÄNNÖNHARJOITTELUN ARVIOINTITYÖKALUT**

Kirjallisuuteen tutustuessamme havaitsimme, että monissa maissa käytännön harjoittelujaksojen opiskelija-arvioinnissa on yhtenäinen linjaus ja arviointia toteutetaan yhteistä arviointityökalua hyödyntäen. O'Connor ym. (2017) vertailivat systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan eri maissa kehitettyjä fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen suorituskyvyn arviointityökaluja (n=14). Australiassa kehitetty APP- (Assessment of Physiotherapy Practice) ja Iso-Britanniassa kehitetty UoB (Univ. Birmingham tool) -arviointityökalut luokiteltiin katsauksessa näytön perusteella sekä validiteetiltaan (A-taso) että reliabiliteetiltään (B-taso) korkeimmiksi. Yhteenvedon tutkimuksessa todetaan, että arviointityökalujen sekä psykometrisissä että edumetrisissä ominaisuuksissa on edelleen kehitettävää. Yksikään vertailuista arviointityökaluista ei tarjonnut myöskään riittävästi informaatiota oikeuttaakseen ohjaajaa arvosanan antamiselle käytännön harjoittelujaksosta.



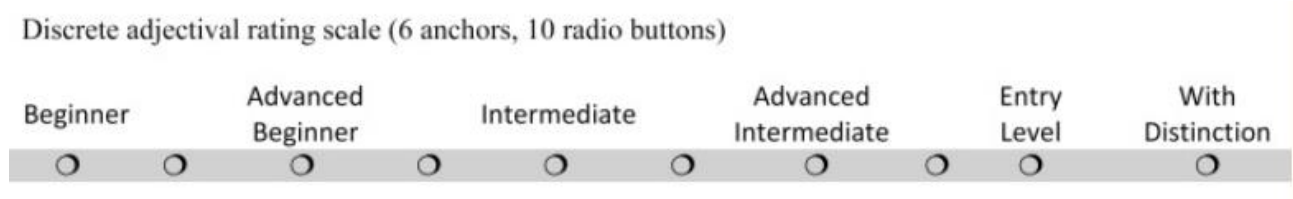
O'Connor ym. (2017) kirjallisuuskatsauksesta ja kirjallisuudesta selkeimmin esiin nousut arviointityökalu on Australiassa kehitetty APP. Se on yhteensä kaksikymmentä kohtaa sisältävä arviointityökalu, joka sisältää arvioitavia kohteita seuraavalta seitsemältä eri osa-alueelta: ammatillinen käyttäytyminen, kommunikointi, fysioterapeuttinen arviointi, analysointi ja suunnittelu, interventio, näyttöön perustuva käytäntö sekä riskien hallinta. Dalton ym. (2012) selvittivät APP-arviointityökalun reliabiliteettia sekä mahdollisia yksittäisiin tuloksiin liittyviä harhoja. Tutkimukseen osallistuvat 60 käytännön harjoittelun ohjaajaa muodostivat 30 itsenäistä arviointiparia. He osoittivat korkean tason reliabiliteettia hyödyntäessään APP-arviointityökalua fysioterapeuttipiskelijöiden ammatillisen pätevyyden arvioinnissa. Myös APP:n validiteetti todettiin hyväksi Dalton ym. (2011) tutkimuksessa, jossa fysioterapeuttipiskelijöiden APP-arviointityökalun avulla määritellyt arviointipisteetykset saivat tukea Rasch-analyysistä. Rasch-analyysi tarjoaa näyttöön perustuvaa arviointia arviointityökalun sisäisen rakenteen validiteetista.

Kirjallisuudesta nousee esille myös Yhdysvalloissa kehitetty PT CPI (Physical Therapist Clinical Performance Instrument). PT CPI on 18 arvioitavaa kompetenssia sisältävä arviointityökalu. Kaikki 18 kompetenssia nähdään arvioinnissa tärkeinä, mutta viisi näistä kompetenssista nähdään erityisen kriittisenä harjoittelujakson arvioinnissa. Nämä punaisilla lipuilla lomakepohjaan merkityt kompetenssit ovat: turvallisuus, ammatillinen käyttäytyminen, vastuullisuus, kommunikointi ja kliininen päättely. Kaikkia 18 kompetenssia arvioidaan myös liukuvaa arviointiasteikkoa hyödyntämällä siten, että "aloittelijan osaamistaso" sekä "edistyneen itsenäisen työskentelijän osaamistaso" ankkuroivat asteikon alku- ja loppupäät. (American physical therapy association, APTA, 2018.) Proctor ym. (2010) tuovat esille, että PT CPI:n on osoitettu olevan reliaabeli ja validi kliinisen suorituskyvyn arvioinnin väline. Seitsemän vuoden pitkäaistutkimuksessaan (n=208) Proctor ym. havaitsivat suuria parannuksia kaikissa Visuaalisen analogisen asteikon (VAS) pisteissä fysioterapeuttipiskelijöiden edetessä harjoittelujaksoillaan ensimmäisen vuoden käytännön harjoittelusta viimeisen vuoden vastaavaan, minkä voidaan ajatella olevan merkki työkalun toimivuudesta.

Aikaisempien tutkimusten pohjalta saimme käsityksen myös siitä, että arviointityökalua kehitettäessä tulee huomioida sen selkeä rakenne ja täsmällinen ohjeistus, jotta arvioijalle jäisi arvioinnista mahdollisimman vähän tulkinnanvaraisuutta. Tulkinnanvaraisuutta voidaan mahdollisesti vähentää arvioinnin osa-alueita tukevilla kuvauksilla. Crossin ym. (2001) tutkimuksessa kaksi tai kolme lyhyttä kuvausta jokaisen arviointikohdan täsmentämiseksi tekivät arvioinnista aikaisempaa pätevämpiä sekä luotettavampia harjoittelunohjaajien keskuudessa. Näihin johtapäätöksiin lyhyiden

kuvauksien hyödyistä tutkijat tulivat vertaillessaan alkuperäistä UoB-arviointityökalua muokattuun versioon samasta arviointityökalusta, joka sisälsi täsmentäviä arviointikohtien kuvauksia.

Arviointi/luokitusasteikkojen käyttäminen on todettu tutkimuksissa tärkeäksi komponentiksi opiskelijan kliinistä suorituskyykyä arvioitaessa. Arviointiasteikkojen käytöllä on todettu olevan merkittävä vaikutus arviointityökalun psykometrisiin ominaisuuksiin. Arviointiasteikkoja on käytössä useammanlaisia: VAS-asteikko on jatkuva jana, jolla on määritellyt päätepisteet. Adjektiiviset kuvailevat asteikot ovat puolestaan yksisuuntaisia (unipolaarisia) lineaarisia jatkumojia, joissa adjektiivien avulla kuvataan esimerkiksi opiskelija ammatillisen kasvun edistymistä. Likert asteikot ovat adjektiivisten asteikkojen kaltaisia, mutta luonteeltaan kaksisuuntaisia bipolaarisia asteikkoja. Kivun mittauksen tutkimuksissa on todettu, että VAS:n käyttö voi tarjota mahdollisuuden saavuttaa tarkempia tuloksia mittauksen tarkkuuden suhteen, mutta esille on tuotu myös muiden asteikkojen hyötyjä; Esimerkiksi 11 kohtaa sisältävä numeerinen asteikko voi toimia paremmin kuin neljän pisteen adjektiivinen kuvaileva-asteikko tai VAS-asteikko. Tutkimukset ovat osoittaneet, että seitsemän ( $\pm 2$ ) olisi ihanteellinen määrä luokituksia arviointiasteikolla. Edellä mainittu perustuu lyhytaikaisen muistin kapasiteettiin ja kykyyn käsitellä informaatiota. (Mori ym. 2014.) Mori ym. (2015) päätyivät tutkimuksensa pohjalta käyttämään adjektiivista Likert -asteikkoa, jossa on kuusi opiskelijan suorituskyykyä kuvaavaa adjektiivia ja yhteensä 10 pistettä (KUVA 1.) Kanadan kansallista fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelun arviointityökalua kehittäessään. Perusteena tälle valinnalle oli, että Likert -tyyppisen adjektiivisen asteikon käyttäminen toimii luotettavasti ja antaa samaa informaatiota niin sähköisenä kuin paperisenakin versiona toisin kuin VAS-jana, jonka mittasuhteet saattavat muuttua tulostettaessa. He halusivat myös arviointiasteikon, joka tarjoaa helposti analysoitavia tietoja sekä minimoii mahdolliset virhelähteet.



Kuva 1. Adjektiivinen 10 pisteen arviointiasteikko (Mori ym. 2015).

Käytännön harjoittelun arviointia kehitettäessä on tärkeää ottaa tarkastelun kohteeksi myös harjoittelunohjaajien suorittaman opiskelija-arvioinnin ja opiskelijan itsearvioinnin välinen suhde. Lo ym. (2015) hyödynsivät aihetta käsittelevässä tutkimuksessaan APP-arviointityökalua. Tutkimustulokset osoittivat, että fysioterapeuttiopiskelijat aliarvioivat suoritustasonsa keskimääräisesti 7,5% alhaisemmaksi harjoittelujakson väliarviossa ja lähes 10% alhaisemmaksi

harjoittelujakson päätyttyä verrattuna harjoittelunohjaajiin. Tutkimustulosten mukaan ohjaajan ja opiskelijan yksimielisyys sekä väli- ja loppuarvion välinen vaihtelevuus olivat kuitenkin johdonmukaisia, mikä puhuu APP-arviointilomakkeen toistettavuuden puolesta. Meldrumin ym. (2008) tutkimuksessa myös fysioterapian opettajat osoittivat korkeaa luotettavuutta perustutkinnon suorittaneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arvioinnissa, kun arvioinnin apuna käytettiin standardoitua, selkeät ohjeistukset sisältävää arviointilomaketta.

## **TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET**

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tavoitteena oli tuottaa Seinäjoen ammattikorkeakoulun fysioterapian tutkinto-ohjelmalle uudistettu käytännön harjoittelujaksoihin kytkeytyvä arviointilomake, joka palvelisi mahdollisimman hyvin niin opiskelijoiden, harjoittelunohjaajien kuin opettajienkin tarpeita. Kehittämistyön pohjaksi kartoitettiin kirjallisuuteen ja tutkimuksiin tutustumisen lisäksi Seinäjoen ammattikorkeakoulun kanssa yhteistyötä tekevien harjoittelunohjaajien näkemyksiä fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujakson arviointiin liittyen. Tämän lisäksi työssä kartoitettiin työssäoppimisen arviointikäytänteitä niissä suomalaisissa ammattikorkeakouluissa, joiden fysioterapiayksiköissä sovelletaan ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvaa pedagogiikkaa. Tutkimus- ja kehittämistyön myötä muotoutuneen arviointilomakkeen juurruttaminen on tarkoitus toteuttaa lomakkeen käytön ohjeistamisena sekä pilotointina myöhemmin, vuoden 2021 aikana.

## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

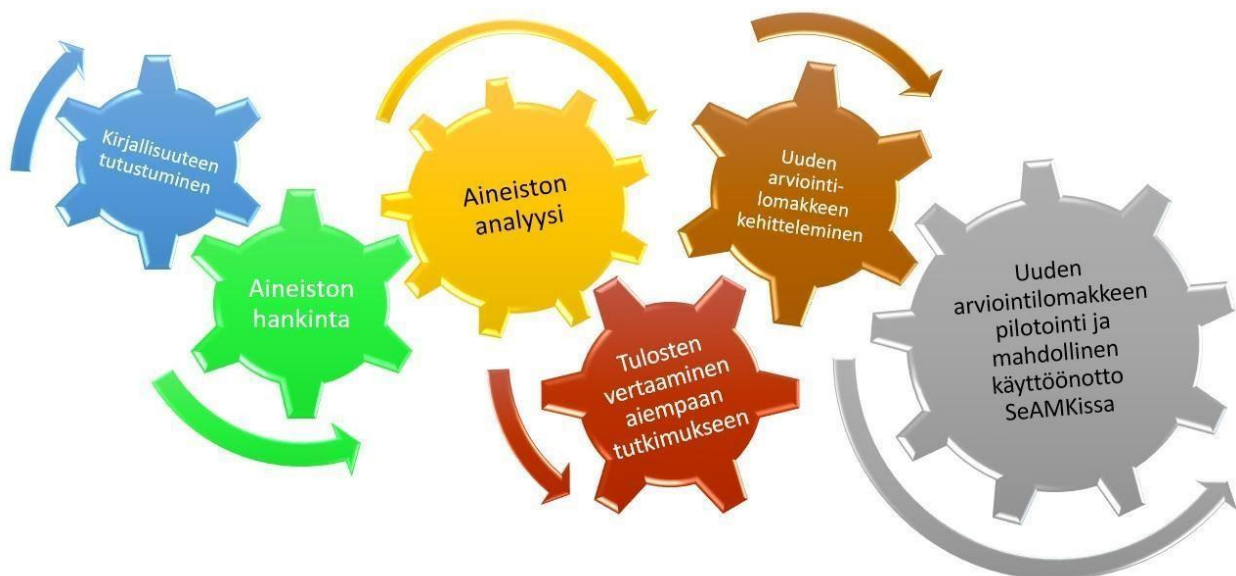
Tätä työtä voidaan määritellä Toikon ja Rantasen (2009, 22) mukaan tutkimukselliseksi kehittämistoiminnaksi, jonka keskiössä on käytännön toiminnan kehittäminen. Työhön on myös tutkimuksellinen osio, jonka tavoitteena on toimia kehittämisen apuna ja tuottaa käytännön kehittämistoiminnalle suuntaa-antavaa tutkimustietoa. Kehittämistyö perustuu myös yhteiskehittämisen näkökulmaan (Aaltonen ym. 2016). Tässä tutkimus- ja kehittämistyössä on tehty tiivistä yhteistyötä Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun (TAOK) opiskelija Maija Hiltusen kanssa, joka keskittyi omassa kehittämistyössään ja tutkimuksellisessa osiossaan opiskelijan itsearviointiin käytännön harjoittelun arvioinnissa. Hän selvitti SeAMK:n toisen ja kolmannen vuoden fysioterapeuttiopiskelijoiden näkemyksiä käytännön harjoittelujaksoihin kytkeytyvästä itsearviointista. Projektia vietii eteenpäin tiiviissä yhteistyössä kohti yhteistä päämäärää. Lisäksi

yhteistyötä on tehty SeAMKin fysioterapian tutkinto-ohjelman opettajien kanssa. Työssä tuodaan tutkimuksellisten osioiden kautta esille myös harjoittelunohjaajien ja opiskelijoiden ääntä. Työskentelyä edesauttoi selkeä vastuunjako, läpinäkyvä viestintä sekä opettajilta saatu ohjaus.

### **Kehittämisen prosessin kuvaus**

Tämä tutkimus- ja kehittämistyö myötäilee Toikon ja Rantasen (2009, 64-67) esittelemää sekä lineaarista- että spiraalista prosessikuvauksen mallia. Työ rakentuu toisaalta yksinkertaisemman, lineaarisen mallin mukaisesti; Työn tilaajana toimivan SeAMKin fysioterapiayksikön esille tuoman kehittämiskohteen, yhteisen tavoitteenasettelun ja suunnittelun, työn toteutuksen sekä sitä seuraavan työn päättämisen ja arvioinnin myötä. Samanaikaisesti työn moniulotteisuus edellyttää prosessin etenemiseltä spiraalimallia myötäilevää etenemistä, jossa työn eri vaiheiden reflektointi käynnistää tulosten uudelleenarviointia ilmentäen samalla työn jatkuvaa, prosessinomaista luonnetta.

Kehittämisen prosessin kuvauksen selkeyttämiseksi, prosessia haluttiin lisäksi havainnollistaa tutkimus- ja kehittämistyön tekijöiden tätä työtä varten kehittelemää ns. ratas-mallia (kuvio 2.) hyödyntäen. Prosessin ensimmäistä vaihetta kuvaava ratas, *kirjallisuuteen tutustuminen* käynnistää seuraavan vaiheen eli *aineiston hankinnan*, jonka jälkeen prosessi etenee samanlaista mallia noudattaen aina viimeisen vaiheeseen, *uuden arviointilomakkeen pilotointiin ja mahdolliseen käyttöönottoon SeAMKissa* saakka. Ratas-mallilla haluttiin havainnollistaa sitä, että tietyllä tapaa jokainen mallissa esitellyistä vaihteista jatkaa kehittymistään koko kehittämisen prosessin ajan, toinen toistaan tukien.



Kuvio 2. "Ratas-malli", Tutkimus- ja kehittämistyön prosessikuvi.

## Aineistonkeruu ja analyysi

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tutkimuksellisen osion aineistonkeruu perustui kahteen eri kohderyhmille suunnattuun kyselyyn. Kohderyhmistä ensimmäisen, harjoittelunohjaajien näkemyksien ja ammattikorkeakoulujen arviointikäytänteiden selvittämiseksi hyödynsimme aineistonhankinnassa sähköisessä muodossa olevaa Webropol-kyselyä. Webropol -kyselyohjelman käyttö on luokiteltu Jyväskylän Yliopistossa tietoturvalle. Webropol on sitoutunut käyttämään alan parhaita teknisiä käytänteitä tietoturvan takaamiseksi. Webropol ei missään tilanteessa siirrä henkilötietoja ulkopuolisille tahoille (<https://webropol.fi>). Kyselyn mallipohjat ovat liitteenä (Liite 1. ja 2.).

Harjoittelunohjaajille suunnatun kyselylomakkeen laadinnassa hyödynsimme Dupre ym. (2020) sekä Timmerberg ym. (2019) tutkimuksien tuloksia fysioterapeuttiopiskelijalta vaaditusta lähtötason osaamisesta ennen ensimmäistä käytännön harjoittelujaksoa sekä lisäksi Suomessa (Suomen fysioterapeutit 2016) ja Euroopan alueella (Europe Region WCPT 2018) määriteltyjä fysioterapeutin ydinosaamiseen liittyviä osa-alueita. Hyödynsimme myös APP - ja UoB -arviointityökalujen osa-alueita.

Määrällisen kyselyn avulla pyrimme selvittämään, miten harjoittelua ohjaavat fysioterapeutit merkityksellistävät tai arvottavat opiskelija-arvioinnissa erilaisia fysioterapiatyöhön liittyviä osaamisen alueita, jotka edellä mainituissa fysioterapeutin osaamisen kuvauksissa sekä kyselylomakkeissa on nostettu keskeiseksi. Lisäksi kyselylomakkeessa pyrittiin selvittämään, millaisia asioita harjoittelunohjaajat käytännön harjoittelun arvioinnissa merkityksellistävät. Kyselylomakkeeseen vastattiin lineaarisesta Likert -asteikkoa (1-5) hyödyntäen, jossa vastausvaihtoehto 1 kuvasi 'ei lainkaan merkityksellistä', 2 = 'ei juurikaan merkityksellistä', 3 = 'ei erityisen merkityksellistä tai merkityksetöntä / en osaa sanoa', 4 = 'merkityksellistä' ja 5 = 'erittäin merkityksellistä'. Kyselylomakkeet lähetettiin fysioterapian opettajien toimesta niihin harjoittelupaikkoihin, jotka tekevät yhteistyötä Seinäjoen ammattikorkeakoulun fysioterapiayksikön kanssa.

PBL-pedagogiikkaa soveltaviin suomalaisiin ammattikorkeakouluihin (n=4) suunnatun kyselyn tarkoituksena oli selvittää, millaisia käytännön harjoittelujakson arviointilomakkeita eri oppilaitoksissa on käytössä ja millaisiin ajatuksiin/teorioihin nämä perustuvat. Lisäksi kyselyssä haluttiin selvittää, millaiseksi oppilaitoksen opettajat kokevat käytössä olevan arviointilomakkeen

toimivuuden, ja millaista mahdollista palautetta opiskelijat sekä harjoittelunohjaajat ovat lomakkeesta antaneet. Kysely toteutettiin pääasiassa avointa vastaustilaa hyödyntäen.

Aineiston analyyseissä hyödynnettiin sekä määrällisen tutkimusaineiston analyysiä, että laadullista sisällönanalyysiä aineistolähtöisesti. Tutkimus- ja kehittämistyön tekijöiden kokemattomuus määrällisen tutkimusaineiston analyysistä johti yksinkertaiseen analysointitapaan, jossa hyödynnettiin lähinnä Webropol-kyselytyökalun laskemia keskiarvoja sekä mediaania. Avointen kysymysten kohdalla sisällönanalyysi eteni kysymys kerrallaan.

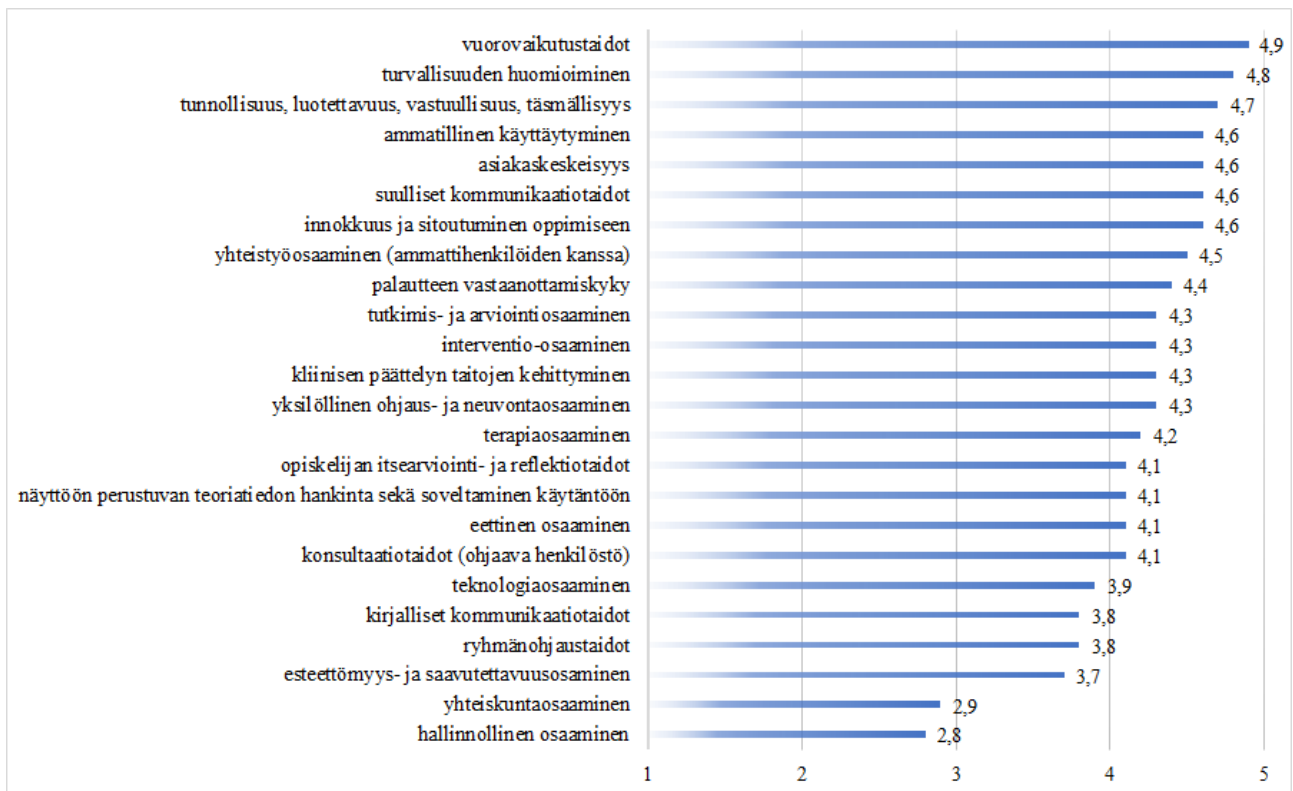
## **TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTYÖN TULOKSET JA TUOTOS**

Harjoittelupaikkojen ohjaaville fysioterapeuteille lähetettyyn Webropol-kyselyyn vastasi määräaikaan mennessä yhteensä 33 henkilöä. Lisäksi PBL-pedagogiikkaa soveltaviin ammattikorkeakouluihin suunnattuun kyselyyn vastasivat kaikki oppilaitokset (n=4), joihin kysely lähetettiin. Kyselyiden tulokset tukivat osaltaan kirjallisuuteen pohjautuvan tutkimus- ja kehittämistyön tuotoksena olevan uuden arviointilomakkeen rakentumista.

### **Kysely harjoittelunohjaajille**

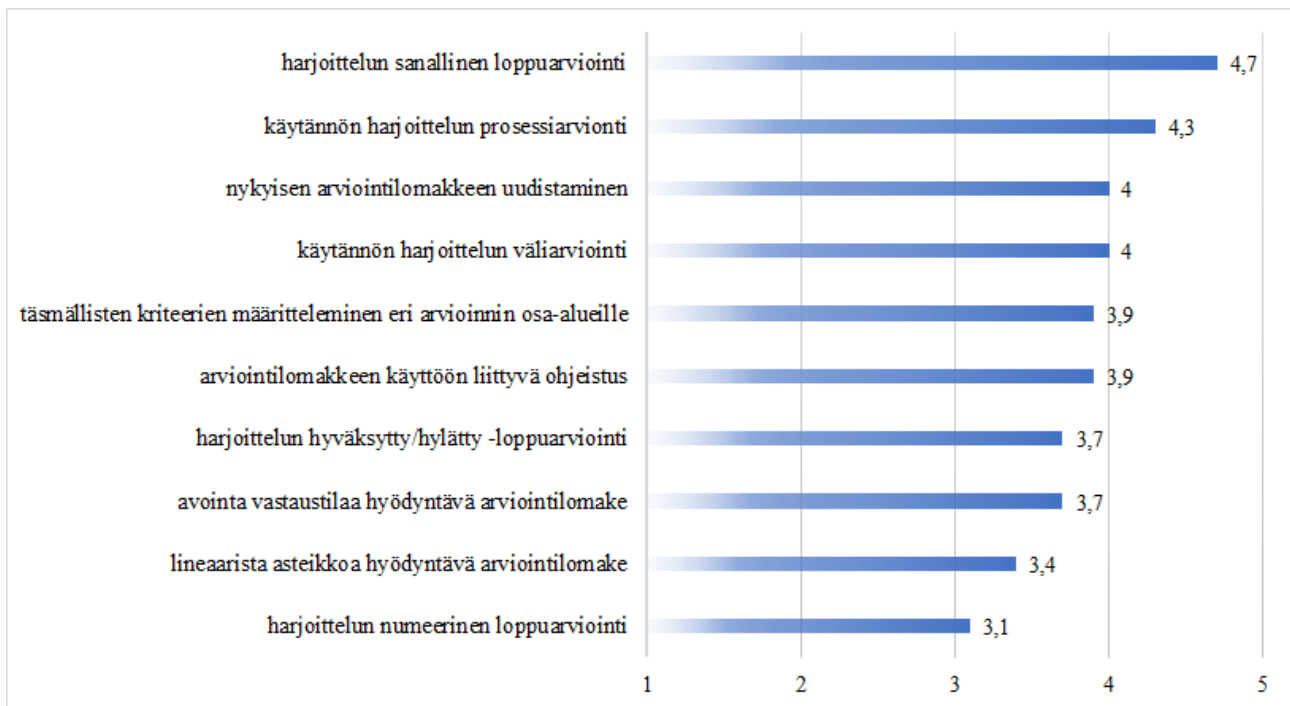
Harjoittelupaikkojen ohjaaville fysioterapeuteille lähetettyyn Webropol-kyselyyn vastanneista (n=33) vastaajia oli eniten yli 20 vuotta fysioterapeuttina työskennelleiden ryhmässä (n=15) ja seuraavaksi eniten ryhmässä (n=8), jotka olivat työskennelleet 1-5 vuotta. Vastaajista 23 työskenteli julkisella, kahdeksan yksityisellä ja kaksi kolmannella sektorilla. Prosentuaalisesti suurin määrä vastaajista (24%) työskenteli pääsääntöisesti ikääntyneiden fysioterapian parissa ja toiseksi suurin ryhmä (18%) oli tuki- ja liikuntaelin sairauksien parissa työskenteleviä.

Kyselyyn vastanneiden mukaan 10/24 merkityksellisintä fysioterapeuttiopiskelijan arvioitavaa osa-aluetta (taulukko 1.) olivat seuraavat: vuorovaikutustaidot (ka=4,9), turvallisuuden huomioiminen (ka=4,8), tunnollisuus, vastuullisuus, luotettavuus ja täsmällisyys (ka=4,7), ammatillinen käyttäytyminen (ka=4,6), innokkuus ja sitoutuminen oppimiseen (ka= 4,6), asiakaskeskeisyys (ka=4,6), suulliset kommunikaatiotaidot (ka=4,6), yhteistyöosaaminen (ka=4,5), yksilöllinen ohjaus- ja neuvonta osaaminen (ka=4,3) sekä interventio-osaaminen (ka=4,3). Kolme vähiten merkityksellistä arvioinnin osa-aluetta olivat puolestaan hallinnollinen osaaminen (ka=2,8), yhteiskuntaosaaminen (ka=2,9) sekä esteettömyys - ja saavutettavuusosaaminen (ka=3,7).



Taulukko 1. Arvioinnin osa-alueet eli kompetenssit käytännön harjoittelun arvioinnissa.

Arviointimenetelmien osalta merkityksellisimpänä koettiin käytännön harjoittelun sanallinen arviointi (ka=4,7), jatkuva tilannekohtainen prosessiarviointi (ka=4,3) sekä harjoittelun väliarviointi (ka= 4,0). Käytännön harjoittelun numeerisen loppuarvioinnin kyselyyn vastanneet kokivat puolestaan vähiten merkitykselliseksi (ka=3,1), merkityksellistään korkeammalla keskiarvolla harjoittelun hyväksyty/hylätty -loppuarviointia (ka=3.7). Vastaaajista jopa kaksi kolmasosaa koki nykyisen käytännön harjoittelun arvioinnissa hyödynnettävän arviointilomakkeen uudistamisen erittäin merkitykselliseksi (41%) tai merkitykselliseksi (25%). Kyselystä nousi esille myös arviointilomakkeen käyttöön liittyvän ohjeistuksen (ka=3,9) sekä eri arvioinnin osa-alueille kohdistuvien täsmällisten kriteerien määrittelymisen (ka=3,9) merkityksellisyys.



Taulukko 2. Arviointimenetelmät käytännön harjoittelun arvioinnissa.

Kyselyn lopuksi vastaajille annettiin vielä mahdollisuus avointa vastaustilaa hyödyntäen täydentää käytännön harjoittelun arviointiin liittyviä näkemyksiään kysymyksellä: ”Tuleeko mieleesi jotain muuta käytännön harjoittelujakson arviointiin liittyvää?” Vastauksissa tuotiin esille tavoitteiden asettamisen ja niihin pääsemisen merkitystä, harjoittelupaikkakohtaisten käytännön taitojen arviointia sekä arviointilomakkeen selkeyttä. Käytännön harjoittelun numeeriseen loppuarviointiin liittyen tuotiin esille myös näkemys, jonka mukaan numeerinen arviointi saattaisi lisätä opiskelijan harjoittelumotivaatiota. Toisaalta vastauksissa myös todettiin, että numeerisessa loppuarvioinnissa arviointikriteereistä saattaisi ilmetä erilaisia tulkintoja eri harjoittelunohjaajien välillä, mikä koettiin arvioinnin luotettavuutta heikentävänä tekijänä. Lisäksi osa vastaajista korosti opettajan läsnäolon tärkeyttä arviointitilanteissa.

### Kysely ammattikorkeakouluille

Kyselyyn vastasivat kaikki (n=4) PBL-pedagogiikkaa soveltavista ammattikorkeakouluista, joille kysely lähetettiin. Nykyinen arviointilomake on ollut käytössä kahdessa oppilaitoksessa yli 10 vuotta ja kahdessa 1-5 vuotta. Harjoittelun loppuarviointi toteutui kaikissa oppilaitoksissa hyväksytty/hylätty -periaatteella.

Nykyisen arviointilomakkeen kehittämisen taustalla on ollut kahdessa oppilaitoksessa valtakunnallisesti kehitetyt osaamiskuvaukset ja kompetenssit, jotka ovat tarkentuneet nykyisten



fysioterapeuttien ydinosaamiskuvausten myötä ja toisessa oppilaitoksessa opintosuunnitelman mukaiset opiskelijan tasoon suhteutetut tavoitteet kyseiselle harjoittelujaksolle. Kolmannessa oppilaitoksessa arviointi perustuu fysioterapeutin ydinosaamis-alueisiin sekä käytännön työelämästä saatuihin kokemuksiin toimivista käytänteistä. Lisäksi hyvät kokemukset PBL-mukaisesta itsearvioinnista ovat ohjanneet arviointilomakkeen kehittämistä. Kahden kyselyyn vastanneen ammattikorkeakoulun fysioterapiayksikön käytännön harjoittelun arviointia ollaan tällä hetkellä uudistamassa ja yksiköissä ollaan siirtymässä Workseed -pohjaiseen sähköiseen arviointiin. Yhdessä kyselyyn vastanneista oppilaitoksista pilotointi Workseed-pohjaisen arvioinnin osalta on vasta alkamassa, ja näin ollen arviointilomakkeen taustalla olevia ajatuksia ei pystytty vielä avaamaan.

Harjoittelunohjaajat ovat antaneet nykyisestä arviointilomakkeesta yhdessä oppilaitoksessa sellaista palautetta, että arviointilomake ei toimi kaikilla harjoittelujaksoilla, eikä se huomioi opiskelijan henkilökohtaisia tavoitteita. Lomake on koettu myös liian vaikeaksi täyttää ja sen vuoksi on toivottu muun muassa “rasti ruutuun” -tyyppistä sähköistä lomaketta. Toisessa oppilaitoksessa käytössä olleesta lomakkeesta saatu palaute on ollut hyvää. Siellä kuitenkin koetaan, että on aika siirtyä eteenpäin kohti sähköistä arviointia niin, että kaikki osapuolet (opiskelija, ohjaaja ja opettaja) pysyvät reaaliaikaisesti ajan tasalla sekä opiskelijan tavoitteista että arvioinnista ja pystyvät lisäksi myös kommunikoidaan alustalla. Kolmannessa oppilaitoksessa harjoittelunohjaajat ovat kokeneet arviointilomakkeen hyvin kattavaksi ja moneen eri harjoittelu-ympäristöön soveltuvaksi, mutta toisaalta osa ydinosaamisen alueista koetaan vielä vaikeaksi hahmottaa. Neljännessä oppilaitoksessa uuden Workseed-arviointipohjan käytöstä ei ole vielä saatu palautetta.

Opiskelijoiden antama palaute käytössä olleesta arviointilomakkeesta on jäänyt kaikissa oppilaitoksissa niukaksi. Yhdessä oppilaitoksessa opiskelijat eivät ole antaneet juuri mitään palautetta käytössä olleesta arviointilomakkeesta. Toisessa oppilaitoksessa opiskelijat ovat pitäneet aikaisemmin käytössä ollutta arviointilomaketta hyvänä ja myös muutamia kertoja pilotoitu uusi Workseed -arviointipohja on koettu toimivaksi. Kolmannessa oppilaitoksessa fysioterapeutin ydinosaamisalueista osa koetaan myös opiskelijoiden näkemyksestä hankalaksi hahmottaa. Tässä oppilaitoksessa opiskelijapalautteen mukaan kaikkiin osaamisalueisiin ei voida asettaa tavoitteita jokaisella harjoittelujaksolla. Neljännessä oppilaitoksessa palaute on jäänyt niukaksi, koska uudesta Workseed-pohjaisesta arvioinnista ei ole vielä ehtinyt kertymään kokemusta. Opettajat ovat kokeneet käytössä olevat arviointilomakkeet kolmessa oppilaitoksessa pääsääntöisesti toimivina ja hyvinä. Yhdessä näistä oppilaitoksista opettajien kokemusten mukaan arviointilomake “toimii hyvänä pohjana keskustelulle ja yhteisen ymmärryksen luomiselle”. Pieniä tarkennuksia opettajien suunnalta on lomakkeeseen kaivattu yhdessä kyselyyn vastanneista oppilaitoksista.

Opiskelijan itsearviointi oli käytössä kaikissa oppilaitoksissa ja kolmessa oppilaitoksessa se vaikutti myös harjoittelun kokonaisarviointiin. Itsearvioinnin menetelminä käytettiin yhdessä oppilaitoksessa harjoittelun arviointikeskusteluja, oppimisraporttia sekä harjoittelun itsearviointilomaketta. Toisessa oppilaitoksessa oli käytössä kirjallinen väliarviointi ja lisäksi siellä käydään aina myös yhteinen väliarviokeskustelu opiskelijan, ohjaajan ja opettajan kesken. Väliarvioinnissa opiskelijan itsearviointi oli nostettu keskiöön. Opiskelija arvioi lisäksi myös harjoittelussa tehtyä tehtävää. Kolmannessa oppilaitoksessa itsearvioinnimenetelmänä hyödynnetään reflektointikeskusteluja asetettujen tavoitteiden pohjalta, joita peilataan fysioterapeutin ydinosaamisalueeseen sekä meneillään olevan opintojakson tavoitteisiin. Lisäksi harjoittelun aikana tehtävä kirjallinen raportti sisältää itsearviointiosuuden. Kyseisessä oppilaitoksessa itsearviointitapa on koettu hyvin ohjaava-myönteiseksi. Neljännessä oppilaitoksessa itsearviointi perustuu kompetensseihin ja niihin osoitettuihin tavoitteisiin.

### **Uusi arviointilomake**

Uuden arviointilomakkeen keskeisten kompetenssien määrittämisessä hyödynnettiin aikaisemmista tutkimuksista (Dupre 2020; Timmerberg 2019), arviointityökaluista (APP, CPI), fysioterapeuttien ydinosaamisen kuvauksista (ER-WCPT, ENPHE, Suomen fysioterapeutit) sekä harjoittelunohjaajille suunnatun kyselyn tuloksista esiin nousseita kompetensseja. Niistä tehdyn synteesin jälkeen keskeisemmiksi kompetensseiksi nousivat: Ammatillinen käyttäytyminen, Turvallisuus, Kommunikointi (suullinen ja kirjallinen), Tutkimis- ja arviointiosaaminen, Kliininen päättely sekä Interventio-osaaminen. Esiin nousseet kompetenssit esiteltiin SeAMKin fysioterapian tutkinto-ohjelman opettajille ja heidän tekemiensä muokkausehdotusten pohjalta uudistetun arviointilomakkeen kompetensseiksi nostettiin: Ammatillinen käyttäytyminen ja eettisyys, Turvallisuus, Vuorovaikutus, Kirjaaminen, Tutkimis- ja arviointiosaaminen, Kliininen päättely, Ohjaus- ja neuvontaosaaminen, Terapiaosaaminen sekä Teknologiaosaaminen. Ammatillisen käyttäytymisen rinnalle haluttiin nostaa tärkeäksi koettu Suomen fysioterapeuttien ydinosaamiseen sisältyvä eettisyys. Kommunikointi (suullinen ja kirjallinen) koettiin suomen kielessä hieman vieraana terminä, jonka vuoksi se korvattiin vuorovaikutuksella ja kirjaamisella. Myös interventio-osaamisen osa-alueet jaettiin Suomen fysioterapeuttien ydinosaamisen kuvauksesta nostettujen ohjaus- ja neuvontaosaamisen sekä terapiaosaamisen alle. Teknologiaosaamisen merkitys nähtiin tulevaisuuden kannalta merkityksellisenä, jonka vuoksi se haluttiin niin ikään nostaa Suomen fysioterapeuttien ydinosaamiskuvauksista arvioitavaksi kompetenssiksi. Jokaisen kompetenssin alle

laadittiin arviointia auttavia, ohjaavia ja yhtenäistäviä kuvauksia. Myös nämä kompetensseja ilmentävät kuvaukset nostettiin muokattavaksi edellä mainituista lähteistä.

Kansainvälisiä tutkittuja arviointityökaluja (APP, CPI ja ACP) mukaillen päädyttiin siihen ratkaisuun, että arviointilomake ja siihen sisältyvät kompetenssikuvaukset pysyvät samoina kaikilla käytännön harjoittelujaksoilla. Harjoittelujaksojen arviointia ohjaavat kompetenssien ohessa opetussuunnitelman mukaiset- sekä opiskelijan itselleen asettamat jaksokohtaiset tavoitteet.

Opiskelijan käytännön harjoittelun loppuarviointi toteutuu aikaisemman tavan mukaisesti hyväksyty/hylätty -arviointina. Hylätyn arvioinnin kriteereinä hyödynnetään hiljattain helmikuussa 2021 julkaistuja hylätyn harjoittelun arviointikriteerejä, joilla tavoitellaan arvioinnin lisääntyntä läpinäkyvyyttä ja avoimuutta sekä kaikkien harjoittelun osapuolien välistä yhteisymmärrystä siitä, miten toimia haasteellisten tilanteiden ilmaantuessa (Knuutila ym. 2021).

Käytännön harjoittelujakson arvioinnissa hyödynnettävän arviointilomakkeen siirtäminen sähköiseen muotoon on ollut SeAMKin opettajien mukaan niin opiskelijoiden, harjoittelunohjaajien kuin opettajienkin toiveissa jo pidemmän aikaa. Ammattikorkeakouluille suunnatussa kyselyssä nostettiin esille Workseed -arviointipohja, joka oli oppilaitoksissa joko pilotointi- tai työstämisvaiheessa. Jatkoselvitysten jälkeen ilmeni, että kyseinen oppimisen hallinnan ohjelmisto on jo käytössä tietyillä tutkinto-ohjelmilla myös SeAMKissa. Workseed:n hyödyntäminen käytännön harjoittelun arviointipohjana osoittautui potentiaaliseksi vaihtoehdoksi sen monipuolisuuden ja helppokäyttöisyyden vuoksi. Tämä johdosta se esiteltiin mahdollisena uutena arviointipohjana myös SeAMKin fysioterapian tutkinto-ohjelman opettajille.

Arviointiin on Workseed-ohjelmistossa mahdollista yhdistää kirjallisen, avointa vastaustilaa hyödyntävän arvioinnin lisäksi opiskelijan osaamis- ja valmiustasoa kuvaava lineaarisen asteikon mukainen arviointi. Lineaarinen asteikko mahdollistaa joiltain osin opiskelijan kehittymisen seuraamisen kompetenssikohtaisesti. Sitä ei ole kuitenkaan tarkoitettu numeeriseksi tai VAS-asteikon mukaiseksi arvioinniksi, vaan arvioinnissa hyödynnetään opiskelijan osaamista kuvaavia tasoja. Arviointilomakkeessa hyödynnettävän arviointiasteikon osaamisen tasokuvaukset pohjautuvat aiemmin esiteltyyn PT CPI -arviointityökalun osaamiskuvauksiin (American physical therapy association 2018). SeAMKille kehitetyssä uudessa arviointilomakkeessa arviointiasteikkoon sisältyy kuusi osaamistasoa, joiden määrittämiseen löytyy ohjeistukset arviointilomakkeesta. Osaamistasot ovat järjestyksessään: Aloittelijan osaamistaso, Edistyneen aloittelijan osaamistaso, Keskimääräinen osaamistaso, Lähes itsenäisen työskentelyn osaamistaso, Itsenäisen työskentelyn osaamistaso sekä

Edistyneen itsenäisen työskentelyn osaamistaso. Osaamistasojen välillä on myös pisteet, joille arviointi on mahdollista sijoittaa. Cross'n ym. (2001) mukaan arviointiasteikkojen käyttöä pidetään hyödyllisenä arvioinnin toistettavuuden ja luotettavuuden näkökulmista. Arviointiasteikkoa hyödynnettäessä tulee kuitenkin tarjota arvioijalle selkeät kriteerit ja riittävää informaatiota asteikon hyödyntämisestä. Ihannetapauksessa tämä parantaa arvioinnin luotettavuutta, mutta toisaalta vaarana hyvin yksityiskohtaisten ohjeistusten ja kriteerien luomisessa saattaa kuitenkin olla arvioinnin toteutuksen vaivalloisuus.

Arviointilomakkeen täyttämistä laadittiin myös kirjalliset ohjeet, jotka suunnattiin sekä harjoittelunohjaajille että itsearviointia toteuttaville fysioterapeuttiopiskelijoille. Ohjeistuksessa painotetaan jatkuvan prosessiarvioinnin merkitystä. Arviointilomaketta voidaan hyödyntää loppuarvioinnin lisäksi myös jakson väliarvioinnissa. Arviointilomakkeen pilotointi fysioterapeuttiopiskelijoilla on alustavien suunnitelmien mukaan tarkoitus toteuttaa aikaisintaan syyslukukaudella 2021.

## **POHDINTA**

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tavoitteena oli tuottaa SeAMK:n fysioterapian tutkinto-ohjelmalle uudistettu käytännön harjoittelujaksoihin kytkeytyvä arviointilomake, joka palvelisi mahdollisimman hyvin niin opiskelijoiden, harjoittelunohjaajien kuin opettajienkin tarpeita. Toimeksiannon saatuamme meidät täytti aito innostuksen tunne. Tiedostimme, että pääsemme työskentelemään erittäin merkittävän ja omaa oppimistamme palvelevan aiheen parissa. Havaitsimme kuitenkin pian, miten haastavaan ja laajaan kehittämistyöhön olemme suhteellisen kokemattomana työryhmänä ryhtyneet. Kehittämistyöhön liittyi myös paljon vastuuta. Tutkimusten pohjalta syntyneen ymmärryksemme mukaan, fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujakson arvioinnin kehittämiseen liittyvät prosessit ovat vieneet runsaasti aikaa (Dalton ym. 2009; Mori 2014). Työmme haastavuutta lisäsin erityisesti se, että aikaa kehittämistyöhön oli resursoitu vain noin kolme kuukautta. Vaikka ymmärsimme olevamme ison haasteen edessä, ei se kuitenkaan lieventänyt innostustamme. Mieleemme pysyivät maltillisina, kun mielsimme tutkimus- ja kehittämistyömme ratasmalliamme mukaillen jatkuvassa liikkeessä olevaksi, pilotointia ja jatkokehittämistä vaativaksi prosessiksi, joka ei voikaan tulla kerralla valmiiksi.

Arviointityökalun kehittämistyön laaja-alaisuuden vuoksi olemme kääntäneet monta kiveä. Opiskelijan arviointiin ja arviointityökalujen elementtejä koskevaan tutkimukseen, kirjallisuuteen ja materiaaliin tutustuminen vei meiltä runsaasti aikaa. Koimme kuitenkin aluksi tarpeelliseksi rakentaa

riittävää ymmärrystä arviointityökalun kehittämiseen kytkeytyvistä elementeistä konkreettisen kehittämistyön mahdollistamiseksi.

Konkreettinen kehittämistyömme käynnistyi fysioterapeuttiopiskelijan käytännön harjoittelujakson keskeisten arvioitavien kompetenssien määrittämisellä sekä niitä tarkentavien kuvausten laatimisella. Huolimatta siitä, että kompetensseja on nostettu kehittämäämme arviointityökaluun tutkimuksista, ydinosaamisen kuvauksista sekä kansainvälisistä tutkituista arviointityökaluista, on niiden muokkaamisessa suomalaiseen kontekstiin sopivaksi hyödynnetty Suomen fysioterapeuttien ydinosaamisen kuvauksia sekä työryhmämme ja SeAMKin opettajien kliinistä osaamista. Kirjallisuudesta ylös nousseet keskeiset kompetenssit ovat linjassa myös harjoittelunohjaajille suuntaamamme kyselyn tulosten kanssa ja näin ollen mitään ristiriitaa niiden suhteen ei syntynyt.

Tarkastelemissamme kansainvälisissä arviointityökaluissa arvioitavia kompetensseja tai niiden osa-alueita (16-20) oli selkeästi enemmän kuin kehittämässämme arviointilomakkeessa (9). Edellä mainittu on syytä huomioida arviointilomaketta kehitettäessä ja kartoittaa kompetenssien soveltuvuuden lisäksi harjoittelunohjaajien, opiskelijoiden ja opettajien ajatuksia niiden sopivasta määrästä tai tarpeesta pilkkoa kompetensseja pienempiin osa-alueisiin. Lurie ym. (2009) tuovat esille kompetenssien arviointia koskevassa systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan, että kompetenssien rooli arvioinnissa tulisi kuitenkin ensisijaisesti olla arviointia auttava ja koordinoiva, koska yksittäisten kompetenssien luotettava ja toistettava mittaaminen näyttäisi olevan ongelmallista.

Emme toiveistamme huolimatta saaneet käyttööme suomalaisia fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujakson arviointilomakkeita/pohjia, jotta olisimme voineet muodostaa käsitystä kansallisista jo käytössä olevista arviointityökaluista. Suomalaisten fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujakson arvioinnissa hyödynnettävien työkalujen luotettavuutta ja toistettavuutta ei ole tietääksemme myöskään tutkittu. Edellä mainitusta syytä päädyimme omassa kehittämistyössämme tarkastelemaan ja tukeutumaan kansainvälisiin tutkittuihin arviointityökaluihin (APP, PT CPI, ACP) ja niissä hyödynnettyihin elementteihin. Muun muassa lomakkeemme arviointiasteikko muokattiin Yhdysvalloissa käytössä olevan PT CPI -arviointityökalun pohjalta. Hämmästyksemme olikin suuri, kun totesimme Kanadalaisen työryhmän päätyneen vastaavaan ratkaisuun kansallista arviointityökalua ACP:tä (Canadian Physiotherapy Assessment of Clinical Performance) kehittäessään (Mori ym. 2014; Mori ym. 2015). Mori ym. (2015) työryhmän tekemän kehittämistyön ja tutkimuksen pohjalta myös omat arviointiasteikon käyttöön liittyvät valintamme saivat vahvistusta ja arviointiasteikko sekä sitä selventävät kriteerit löysivät näin perustellun muotonsa.

Kansallisten käytössä olevien fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujaksoihin kytkeytyvien arviointityökalujen kartoittamisen tarpeellisuus ja sen myötä yhtenäistämisen pyrkimykset, nousivat prosessin aikana ajatuksissamme keskeisiksi tulevaisuuden kehittämisen teemoiksi. Knuutila ym. (2021) viittaavat artikkelissaan siihen, että alustavaa kartoitusta ammattikorkeakouluissa käytössä olevien fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelun arviointikriteerien määrittämiseksi on tehty niin sanotun HARKKA-hankkeen toimesta. Vastauksia kyselyyn tuli kuitenkin vain alle puolesta fysioterapeuttikoulutusta järjestävästä ammattikorkeakoulusta. Askeleita arvioinnin yhtenäistämisen suuntaan on jo kuitenkin otettu laatimalla ammattikorkeakoulujen terveystieteen yhteiset harjoittelun laatusuosituksset (Jokelainen ym. 2020) sekä fysioterapeuttiopiskelijan käytännön harjoittelun hylkäämisen kriteerit (Knuutila ym. 2021).

Tämä kehittämistyön prosessi oli merkityksellinen oman ammatillisen kasvumme näkökulmasta ja auttoi hahmottamaan fysioterapeuttiopiskelijan käytännön harjoittelun arvioinnin keskeisiä osa-alueita sekä niihin liittyviä haasteita. Toivomme molemmat saavamme mahdollisuuden olla tulevaisuudessakin mukana vastaavassa fysioterapia-alan kannalta merkityksellisessä kehittämistyössä. Pystyimme tässä lyhyessä ajassa raapaisemaan vain pintaa siitä kirjallisuudesta, mitä arviointia koskien on viimeisten vuosikymmenten aikana kirjoitettu ja mielenkiintomme syvällisempään perehtymiseen luonnollisesti kasvoi. Lopuksi haluamme vielä tuoda esille, että vaikka arviointilomakkeen rooli fysioterapeuttiopiskelijan käytännön harjoittelujakson arviointiprosessissa on merkityksellinen, niin oppimisen näkökulmasta tulee harjoittelujaksoilla kuitenkin nostaa keskiöön jatkuva suullinen ja tilannekohtainen arviointi, joita myös harjoittelunohjaajat pitivät kyselyssämme tärkeimpinä.

## LÄHTEET

- Aaltonen, S., Hytti, U., Lepistö, T. & Mäkitalo-Keinonen, T. 2016. Yhteiskehittäminen: kaikki siitä puhuu, mutta mitä se on ja miten siinä onnistua? Turun yliopisto.
- American physical therapy association. 2018. Using the APTA physical therapist clinical performance instrument for students. Viitattu 17.5.2021. <https://www.apta.org/for-educators/assessments/pt-cpi>.
- Boud, D. 2000. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22 (2), 151–167.
- Canadian Physiotherapy Assessment of Clinical Performance (ACP). 2015. Viitattu 21.5.2021. <https://umanitoba.ca/rehabsciences/media/ACP.pdf>
- Cross, V., Hicks, C. & Barwell, F. 2001. Exploring the Gap Between Evidence and Judgement: using video vignettes for practice-based assessment of physiotherapy undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (3), 189-212. doi: 10.1080/02602930120052369
- Dalton, M. Davidson, M. & Keating, J. 2011. The Assessment of Physiotherapy Practice (APP) is a valid measure of professional competence of physiotherapy students: a cross-sectional study with Rasch analysis. *Journal of Physiotherapy* 57 (4), 239-246. doi: [https://doi.org/10.1016/S1836-9553\(11\)70054-6](https://doi.org/10.1016/S1836-9553(11)70054-6)
- Dalton, M. Davidson, M. & Keating, J. 2012. The Assessment of Physiotherapy Practice (APP) is a reliable measure of professional competence of physiotherapy students: a reliability study. *Journal of Physiotherapy* 58 (1), 49-56. doi: [https://doi.org/10.1016/S1836-9553\(12\)70072-3](https://doi.org/10.1016/S1836-9553(12)70072-3)
- Dalton, M., Keating, J. & Davidson, M. 2009. Development of the APP. Assessment of physiotherapy practice instrument: a standardised and validated approach to assessment of clinical competence in physiotherapy: final project report. Australian Learning and Teaching Council (ALTC).
- Dupre, A-M., McAuley, A. & Wetherbee, E. 2020. Objectives to Assess Student Readiness for First, Full-Time Clinical Education Experiences in Physical Therapist Education. *Journal of Physical Therapy Education* 34 (3), 242-251. doi: 10.1097/JTE.000000000000151
- ESCO. European Skills, competences and Occupations. European Commission. 2017 Available from: <https://ec.europa.eu/esco/portal>.
- Europe region World Confederation for Physical Therapy. 2018. Expected Minimum Competencies for an Entry Level Physiotherapist in the Europe Region World Physiotherapy Guidance Document. London, UK.
- Evans, C. 2013. Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120
- Fysioterapeutin ydinosaaminen. 2016. Suomen Fysioterapeutit ry. <http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>
- Heikkinen, M. 2014. Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia. Tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 276.
- Jokelainen, M., Jumisko, E., Kullas-Nyman, L., Kylmä, A., Lehtola, K., Ristilä, J. & Suua, P. 2020. Terveysalan harjoittelujen laatusuositukset ammattikorkeakouluille. <https://amkterveysala.files.wordpress.com/2020/04/laatusuositukset-2020-julkaisu.pdf>
- Knuuttila, P., Jokelainen, M., Kinnunen, A., Kiviluoma-Ylitalo, M., Lehtonen, K. & Svahn, T. 2021. Työelämässä tapahtuvan harjoittelun arviointia kehitetään yhteistyössä. *Fysioterapia*, 3, 42-48.
- Korpi, H., Piirainen, A. & Peltokallio, L. 2017. Practical work in physiotherapy students' professional development. *Reflective Practice* 18 (6), 821-836.
- Laitinen-Väänänen, S. (2008). The construction of supervision and physiotherapy expertise: A qualitative study of physiotherapy student's learning sessions in clinical education. (doctoral dissertation), University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Lawton, V., Jones, T. & Dean, C. 2021. Students achieve comparable performance scores for clinical placements in public and private sectors: a longitudinal observational study. *Journal of Physiotherapy* 67 (1), 56-61. doi: 10.1016/j.jphys.2020.12.001
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisen arviointi-laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 253-267.

- Lo, K., Osadnik, C., Leonard, M. & Maloney, S. 2015. Differences in student and clinician perceptions of clinical competency in undergraduate physiotherapy. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 43 (1), 11-15. doi: 10.15619/NZJP/43.1.02
- Lurie, S., Mooney, J. & Lyness, J. 2009. Measurement of the general competencies of the accreditation council for graduate medical education: a systematic review. *Academic Medicine* 84 (3), 301-309.
- Meldrum, D., Lydon, A.-M., Loughnane, M., Geary, F., Shanley, L., Sayers, K. Shinnick, E. & Filan, D. 2008. Assessment of undergraduate physiotherapist clinical performance: investigation of educator inter-rater reliability. *Physiotherapy* 94, 212–219. doi: 10.1016/j.physio.2008.03.003
- Mori, B., Norman, K., Brooks, D., Herold, J. & Beaton, D. 2015. Canadian Physiotherapy Assessment of Clinical Performance: Face and Content Validity. *Physiotherapy Canada* 68 (1), 64-72.
- Mori, B., Brooks, D., Norman, K., Herold, B. & Beaton, D. 2014. Development of the Canadian Physiotherapy Assessment of Clinical Performance: A New Tool to Assess Physiotherapy Students' Performance in Clinical Education. *Physiotherapy Canada*, 67 (3), 281–289.
- O'Connor, A., Cantillon, P., Parker, M. & McCurtin, A. 2018. Juggling roles and generating solutions; practice-based educators' perceptions of performance-based assessment of physiotherapy students. *Physiotherapy* 105, 446-452. doi: <https://doi.org/10.1016/j.physio.2018.11.008>
- O'Connor, A., McGarr, O., Cantillon, P., McCurtin, A. & Clifford, A. 2017. Clinical performance assessment tools in physiotherapy practice education: a systematic review. *Physiotherapy* 104, 46-53. doi: <https://doi.org/10.1016/j.physio.2017.01.005>
- Opetushallitus. Suomen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys. Viitattu 9.4.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-viitekehukset>.
- Opetusministeriö. 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopintopisteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 229-245.
- Poikela, S. & Vuoskoski, P. 2016. Korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä – opiskelijan arviointi työssä oppimisen ja kehittymisen tukena. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 4, 24-39.
- Proctor, P. L., Dal Bello-Haas, V. P., McQuarrie, A. M., Sheppard, M. S. & Scudds, R. J. 2010. Scoring of the Physical Therapist Clinical Performance Instrument (PT-CPI): Analysis of 7 Years of Use. *Physiotherapy Canada* 62, 147–154. doi: 10.3138/physio.62.2.147
- SeAMK. Opinto-opas. Fysioterapeutti (AMK) - Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, 210 op. Viitattu 8.3.2021. <https://opinto-opas.seamk.fi/index.php/fi/21/fi/75>
- Suomen fysioterapeutit. Fysioterapeutin koulutus. Viitattu 8.3.2021. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/fysioterapeutin-koulutus/>
- Timmerberg, J., Dole, R., Silberman, N., Goffar, S., Mathur, D., Miller, A., Murray, L., Pelletier, D., Simpson, M., Stolfi, A., Thompson, A. & Utzman, R. 2019. Physical Therapist Student Readiness for Entrance Into the First Full-Time Clinical Experience: A Delphi Study. *Physical therapy* 99 (2), 132-146.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Webropol. Viitattu 8.3.2021. <https://webropol.fi>.
- World Confederation for Physical Therapy. 2011a. WCPT guideline for physical therapist professional entry level education. London, UK.
- World Confederation for Physical Therapy. 2011b. WCPT guideline for a standard evaluation process for accreditation/recognition of physical therapist professional entry level education programmes. London, UK.





## Kysely käytännön harjoittelun ohjaajille

### 1. Työkokemus

	1-5 vuotta	6-10 vuotta	11-15 vuotta	16-20 vuotta	yli 20 vuotta
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2. Työkenttä

- Julkinen sektori
- Yksityinen sektori
- Kolmas sektori (esim. järjestöt)
- Vapaaehtoissektori
- Jokin muu, mikä?

### 3. Pääasiallinen asiakaskunta/erikoistuminen

- tuki- ja liikuntaelinsairauksien ft
- neurologisten sairauksien ft
- hengitys- ja verenkiertoelimistö ft
- ikääntyneiden ft (esim. kuntoutusosastot, vanhusten palveluyksiköt, kotisairaanhoito ym.)
- lasten ja nuorten ft
- työtysiterapia
- urheilu ja valmennus

**4. Seuraavat kysymykset liittyvät käytännön harjoittelun arvioinnin eri osa-alueisiin.**

**Miten merkitykselliseksi koet käytännön harjoittelun arvioinnissa...**

**1 = ei lainkaan merkityksellistä**

**2 = ei juurikaan merkityksellistä**

**3 = ei erityisen merkityksellistä tai merkityksetöntä / en osaa sanoa**

**4 = merkityksellistä**

**5 = erittäin merkityksellistä**

	1	2	3	4	5
ammattillisen käyttäytymisen (itsensä esittelyminen, sopiva pukeutuminen ja käyttäytyminen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
turvallisuuden huomiointisen (turvallisuustietoisuus, turvalliset käsittelytaidot, asiantmukainen varovaisuus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vuorovaikutustaidot (asiakkaan/potilaan, omaisten, ammattihenkilöstön kanssa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tunnollisuuden, luotettavuuden, vastuullisuuden, täsmällisyyden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
asiakaskeskellisyden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
yhteistyöosaamisen (ammattihenkilöstön kanssa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
suulliset kommunikointitaidot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kirjalliset kommunikointitaidot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tutkimis- ja arviointiosaamisen (haastattelu, havainnointi, manuaalinen tutkiminen ja mittaaminen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
yksilöllisen ohjaus- ja neuvontiosaamisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ryhmäohjaustaidot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
terapio-osaamisen (terapeuttinen harjoittelu, manuaalinen- ja fyysikaalinen terapia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interventio-osaamisen (terapian suunnittelu ja progression huomiointi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kliinisen päättelyn taitojen kehittymisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
etiikan osaamisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
näyttöön perustuvan teorian tiedon hankinnan sekä soveltamisen käytäntöön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
opiskelijan itsearviointi- ja reflektiotaidot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
palautteen vastaanottamiskyvyn ja palautteen hyödyntämisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
konsultaatiotaidot (ohjaava henkilöstö)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innokkuuden ja sitoutumisen oppimiseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
teknologiaosaamisen (teknologiaa hyödyntävä: tutkiminen, asiakkaan ja omistajan ohjaus, neuvonta ja motivaatio, terapeuttiseen harjoitteluun suunnittelu, toteutus ja seuranta, ohjeiden mukainen terapia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
yhteiskuntaosaamisen (kansalliset ja kansainväliset muutossuunnat, ympäristöosaaminen, työnäön ekologiset ja eettiset vaikutukset)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
esteettömyys- ja saavutettavuusosaamisen (ympäristön suunnittelu, erilaiset apuvälineet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hallinnollisen osaamisen (organisaatio-osaaminen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Seuraavat kysymykset liittyvät käytännön harjoittelun arviointimenetelmiin.

Miten merkitykselliseksi koet käytännön harjoittelun arvioinnissa...

1 = ei lainkaan merkityksellistä

2 = ei juurikaan merkityksellistä

**3 = ei erityisen merkityksellistä tai merkityksetöntä / en osaa sanoa**

**4 = jonkin verran merkityksellistä**

**5 = erittäin merkityksellistä**

	1	2	3	4	5
käytännönharjoittelun prosessiarviointiin (jatkuva tilannekohtainen arviointi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
käytännönharjoittelun väliarviointiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
harjoittelun sanallisen loppuarviointiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
harjoittelun numeerisen loppuarviointiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
harjoittelun hyväksyty/hylätty -loppuarviointiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lineaarista asteikkoa hyödyntävän arviointilomakkeen (vrt. tämä kyselylomake)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avointa vastaustilaa hyödyntävän arviointilomakkeen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arviointilomakkeen käyttöön liittyvän ohjeistuksen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
täsmällisten kriteerien määrittelemisen eri arviointiin osa-alueille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nykyisen arviointilomakkeen uudistamisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Tuleeko mieleesi jotain muuta käytännön harjoittelujakson arviointiin liittyvää?**


## Kysely ammattikorkeakouluihin

### 1. Yhteystiedot

Ammattikorkeakoulu	<input type="text"/>
Yhteyshenkilö	<input type="text"/>
Sähköposti	<input type="text"/>

### 2. Kauanko nykyinen arviointilomake on ollut käytössäne?

- 1-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- yli 10 vuotta

### 3. Minkälaisia ajatuksia ja/tai teorioita teillä on ollut nykyisen arviointilomakkeen kehittämisen taustalla?


### 4. Perustuuko nykyinen käytännön harjoittelujakson arviointinne:

- numeeriseen arviointiin
- hyväksytyt/hylätyt -arviointiin
- muuhun, mihin?

### 5. Millaista palautetta olette saaneet nykyisestä arviointilomakkeestanne

harjoittelunohjaajilta?


6. Millaista palautetta olette saaneet nykyisestä arviointilomakkeestanne opiskelijoiltanne?


7. Miten opettajina olette kokeneet arviointilomakkeen toimivuuden?


8. Käytetäänkö harjoittelussa opiskelijan itsearviointia?

kyllä

ei

# FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KÄYTÄNNÖN HARJOITTELUJAKSON ARVIOINTILOMAKKEEN KEHITTÄMINEN

## Kartoittava kehittämistyö

*Lahti Aliisa, Mäkelä Tino*

### TIIVISTELMÄ

Fysioterapeutti on terveydenhuollon laillistettu ammattihenkilö, joka työskentelee terveyden, liikkumisen ja toimintakyvyn sekä kuntoutuksen asiantuntijana. Fysioterapeutin tutkintoon vaaditaan 210 opintopisteen laajuinen ammattikorkeakoulututkinto. Tutkintoon sisältyy vähintään 75 opintopisteen verran ammattitaitoa edistävää käytännön harjoittelua. Käytännön harjoittelujakson arviointiin osallistuu opiskelijan lisäksi harjoittelua ohjaava fysioterapeutti sekä ohjaava opettaja. Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ei ole yhteneviä käytänteitä harjoittelun arvioinnissa, ja ammattikorkeakoulut määrittelevät käytettävät menetelmät itse. Tämän kehittämistyön tarkoituksena oli kartoittaa Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden näkemyksiä käytännön harjoittelujaksoilla hyödynnettävästä arviointi- ja palautelomakkeesta, sekä tarjota ehdotuksia lomakkeen kehittämiseksi opiskelijoiden näkökulmasta.

Kehittämistyön aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka suunnattiin vapaaehtoisille Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoille. Kysely sisälsi mielipiteitä kartoitettavia Likert-kysymyksiä, sekä avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastasi lopulta 21 opiskelijaa. Kyselylomakkeen Likert-kysymysten vastaukset analysoitiin määrällisin menetelmin ja esitettiin prosentiosuuksin ja luottamusvälein. Lisäksi määrällisiä tuloksia vertailtiin kahden eri ryhmän välillä käyttäen epäparametrista testiä. Avointen kysymysten vastaukset analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Määrällisten kysymysten antamien tulosten perusteella voidaan todeta, etteivät opiskelijat koe hyötyvänsä nykyisin käytössä olevasta arviointi- ja palautelomakkeesta oman osaamisen ja oppimisen tunnistamisessa, tavoitteiden asettamisessa ja harjoitteluun valmistautumisessa. Avointen kysymysten osalta opiskelijat toivat esiin näkemyksiään arviointilomakkeen kehittämiskohteista. Opiskelijat toivoivat, että lomake olisi nykyistä selkeämpi ja johdattelevampi. Lisäksi esitettiin, että lomakkeen muuttaminen sähköiseen muotoon helpottaisi sen käyttöä. Osa opiskelijoista toi toisaalta esiin, ettei koe arviointilomaketta merkityksellisenä oman oppimisen kannalta.

Tämän kehittämistyön perusteella voidaan todeta, että harjoittelun arviointilomake vaatii kehittämistä opiskelijan näkökulmasta, jotta se tukisi opiskelijoiden oppimista ja osaamisen tunnistamista. Kehittämistyön tuloksiin tulee suhtautua kriittisesti, sillä kyselyyn vastasi vain 21 opiskelijaa.

Asiasanat: arviointi, fysioterapeuttiopiskelija, käytännön harjoittelu, oman osaamisen tunnistaminen, oppiminen

## JOHDANTO

Sitran tulevaisuusnäkyviä tarkastelevan selvityksen mukaan olemme kansallisen ja globaalin murroksen edessä (Dufva 2020). Väestörakenteen muokkautuminen ikääntyvien suhteellisen osuuden lisääntymisen myötä, sekä väestön terveydentilan muutos lisäävät todennäköisesti myös kuntoutuspalveluiden tarvetta. Kuntoutuksen uudistamiskomitean raportissa esiin nostetut kuntoutuksen kehityskohteet korostavat digiosaamista, sillä kuntoutus keskittyyne jatkossa yhä enemmän etäkuntoutukseen digialustojen ja teknologian hyödyntämisen myötä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020, 41–42). Sosiaali- ja terveyskeskusten uudistamissuunnitelmassa painotetaan terapiahenkilöstön roolia kuntoutuksen oikea-aikaisessa käynnistämässä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020, 76). Valtakunnallisesti implementoitu suoravastaanotto toiminta on myös erinomainen esimerkki siitä, miten fysioterapian rooli on viime vuosien aikana korostunut asiakkaiden kokonaisvaltaisessa kuntoutuksessa (Suomen fysioterapeutit 2018).

Fysioterapiassa peräänkuulutetaan hoitojen laadukkuutta, kustannusvaikuttavuutta ja oikea-aikaisuutta (Suomen fysioterapeutit 2016). Tulevaisuudessa fysioterapeuteilta vaaditaan yhä laajempaa ymmärrystä tulevaisuuden työn vaatimuksista. Fysioterapia-asiakkaan on myös tulevaisuudessa lupa odottaa terveydentilaansa koskevassa päätöksenteossa tieteellisen tutkimusnäytön, kliinisten asiantuntijakommenttien ja asiakaskokemusten pohjalle rakentuvaa ammatillista otetta (Suomen fysioterapeutit 2016). Fysioterapeutin ammatillisen osaamisen rakentumisessa on tieto- ja taitoperustan lisäksi otettava huomioon myös ammatti-identiteetin muodostuminen (Suomen fysioterapeutit 2016), mihin liittyy olennaisesti oman oppimisen ja osaamisen tunnistaminen.

Ammatti-identiteetin rakentuminen, sekä vahva tieto- ja taitoperusta alkaa muodostua jo opiskeluaikana, minkä vuoksi opiskelijoiden oman oppimisen ja osaamisen tunnistamisen, tavoitteenasettelun ja kliinisten taitojen kehittymisen tukeminen on ensiarvoisen tärkeää. Kehittämistyömme tarkoituksena oli kartoittaa Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden mielipiteitä käytännön harjoittelujaksoilla hyödynnettävästä arviointilomakkeesta. Tavoitteena oli selvittää, tukeeko nykyinen arviointilomake fysioterapeuttiopiskelijoiden harjoitteluun valmistautumista, tavoitteiden asettelua ja seuranta sekä oman osaamisen ja oppimisen tunnistamista. Lisäksi selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä siitä, kuinka lomaketta tulisi kehittää, jotta se tukisi oppimista ohjatussa käytännön harjoittelussa opiskelijoiden näkökulmasta.



## FYSIOTERAPEUTIN KOULUTUS

Suomessa fysioterapeutin ammattinimikkeeseen johtava koulutus toteutuu ammattikorkeakouluissa ja koulutuksen laajuus on 210 op (Suomen fysioterapeutit 2016). Ammattikorkeakoulujen tulee lain mukaan tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua tarjoamalla opetusta, joka vastaa työelämän ja sen kehittymisen vaatimuksia (Ammattikorkeakoululaki 2014). Suomessa fysioterapeuttikoulutus sisältää vähintään 75 op verran ammattitaitoa edistävää harjoittelua (Suomen fysioterapeutit 2016, 10).

Fysioterapeutin peruskoulutuksessa ohjattu käytännön harjoittelu on tärkeä osa koulutusta ja sen tarkoituksena on mahdollistaa opiskelijalle muun muassa teorian ja käytännön yhdistämistä, oppimista tekemisen, kokemisen ja reflektion kautta sekä lisätä opiskelijan ymmärrystä jatkuvan oppimisen tarpeesta fysioterapiassa (WCPT 2011a). Kliinisen päättelykyvyn ja asiantuntemuksen kehittymisen lisäksi käytännön harjoittelujaksot tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden luoda yhteyksiä aitoihin työympäristöihin ja -yhteisöihin (Delany & Bragge 2009). Myös fysioterapeuttiopiskelijat itse pitävät käytännön harjoittelua merkityksellisenä oman ammatillisen kehittymisen kannalta (mm. Kurunsaari ym. 2021; Stoikov ym. 2020) ja keinona valmistautua tulevan ammatin haasteisiin (Stoikov ym. 2020). Ammatillisen osaamisen rakentuminen käytännön harjoittelun avulla heijastelee konstruktivistista oppimisnäkemystä, missä korkeakouluopiskelija katsotaan aktiiviseksi toimijaksi, joka ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja oppimisesta (Kangasniemi & Murtonen 2017).

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa (JAMK) suoritettavaan fysioterapian koulutusohjelmaan sisältyy arviolta  $\frac{1}{3}$  käytännön harjoittelua, mikä jaetaan neljään harjoittelujaksoon (JAMK 2021a). Oppimis- ja osaamistavoitteiden asettamisessa ja seurannassa hyödynnetään arviointilomaketta, jota täydennetään harjoittelujakson edetessä. Harjoittelu I (10 op) painottuu yleisimpien kansansairauksien fysioterapiaan, Harjoittelu II (10 op) tuki- ja liikuntaelimestön fysioterapiaan, Harjoittelu III (10 op) neurologiseen fysioterapiaan ja Harjoittelu IV (10 op) opiskelijan valitsemalle fysioterapian osa-alueelle aiempaa oppineisuutta ja osaamista syventävällä otteella (JAMK 2021b). Harjoittelujaksot voivat sijoittua esim. terveyskeskuksiin, keskussairaaloihin tai yksityisiin fysioterapiayrityksiin. Vaihtoehtoisesti harjoittelujakson voi myös suorittaa ulkomailla. Harjoittelujaksot perustuvat JAMK:n toimintastrategiaan ja opetussuunnitelmiin, joiden laadinnassa on huomioitu alueelliset työelämävaatimukset, yhteistyökumppanit ja alan tulevaisuusnäkökulma (JAMK 2020). JAMK:n opetussuunnitelmissa painotetaan opiskelijan elinikäistä oppimista, opiskelijälähtöisyyttä ja kansainvälisyyttä. JAMK:n käytännön harjoittelujaksot arvioidaan kriteerein

hyväksyty / hylätty (JAMK 2021b). Arvioinnissa painotetaan fysioterapeutin ydinosamisen eri osa-alueita, kuten näyttöön perustuvan tiedon hyödyntämistä ja soveltamista käytännön kliinisessä toiminnassa, vastuullisuutta ja eettistä osaamista sekä oman toiminnan realistista arviointia.

## **OHJATUN TYÖHARJOITTELUN ARVIOINTI FYSIOTERAPIAKOULUTUKSESSA**

Ohjatun harjoittelujakson arviointiin osallistuu opiskelija, työelämän ohjaaja sekä koulutusohjelman opettaja. Opiskelijalta odotetaan, että hän toimii aktiivisena oman oppimisprosessin arvioijana harjoittelujakson aikana ja osaa myös arvioida osaamistaan jakson päätyttyä (WCPT 2011a). Tavallisesti harjoittelujaksoilla käytetään prosessiarvioinnin (formatiivinen arviointi) työkaluna esimerkiksi oppimispäiväkirjoja ja tuotosarvioinnin (summatiivinen arviointi) työkaluna esimerkiksi jonkin suorituksen arviointia numeerisesti tai hyväksyty/hylätty-asteikolla. Formatiivisen arvioinnin on katsottu tukevan oppilaan itsearviointiprosessia, sekä lisäävän opiskelumotivaatiota ja arvioinnin kohteena olevalle toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Black & Wiliam 1998, McMillanin & Hearnin 2008, 42 mukaan).

Poikela ja Vuoskoski (2016) toteavat artikkelissaan, että arviointimenetelmien kehittäminen osana työelämälähtöistä oppimista on tärkeä tutkimuksen kohde. Muun muassa Yhdysvalloissa, Australiassa, Irlannissa ja Iso-Britanniassa on kehitetty kansallisella tasolla käytettäviä fysioterapeuttiopiskelijoiden harjoittelujaksojen arviointimenetelmiä, mutta kansainvälisesti yhtenäisiä ohjeita opiskelijan harjoittelujakson arvioinnin tueksi ei tiettävästi ole. O'Connor kollegoineen (2018) totesi systemaattisessa katsauksessa, että tarkastellut kliinisen harjoittelun arviointimenetelmät (clinical performance assessment tools/ CPAT) olivat laadultaan vaihtelevia ja vaativat jatkokehittelyä. Katsaukseen mukaan otetuissa arviointimenetelmissä korostui erityisesti harjoittelun ohjaajan opiskelijalle antama arviointi, vaikka osaan menetelmistä oli sisällytetty myös opiskelijan itsearviointia. Korkeimman suosituksen (taso 2) saivat katsauksessa Yhdysvalloissa kehitetty PT CPI (the Physical Therapy Clinical Performance Instrument, versio 1997), Australiassa kehitetty APP (Assessment of Physiotherapy Practice) sekä Iso-Britanniassa kehitetty UoB (University of Birmingham tool).

Näistä arviointimenetelmistä saatavilla olevien tietojen mukaan myös näissä arviointimenetelmissä korostuvat etenkin tekstin muotoilun osalta opiskelijaan kohdistuva arviointi sen sijaan, että opiskelija olisi keskiössä oman oppimisensa arvioijana. Toisaalta esimerkiksi Birminghamin yliopiston verkkosivuilta selviää, että fysioterapeuttiopiskelijoilta odotetaan harjoittelujaksolla aktiivista tavoitteenasettelua ja oman osaamisen ja oppimisen seuranta ja reflektointia

oppimissopimuksen (learning contract) muodossa (University of Birmingham 2021). Koska fysioterapia-alalla oman osaamisen jatkuva kehittäminen on tärkeä taito, on hieman yllättävää, ettei harjoittelun arvioinnissa korostu enempää opiskelijan keskeinen asema oman oppimisensa arvioijana, sillä opiskelijan itsearviointikykyyn on liitetty monia positiivisia vaikutuksia.

### **Opiskelijan itsearviointi**

Opiskelijan itsearvioinnin on todettu edistävän asiantuntemuksen kehittymistä, toimivan tarvittavana pohjana elinikäiselle oppimiselle (mm. Yan 2020) sekä edistävän opiskelijan opiskelukäytäntöjä (Lindblom-Ylänne ym. 2009). Boud ja Falchikov (2006) nostavat esiin, että opiskelijoiden on tärkeää päästä harjoittelemaan oman toimintansa arviointia erilaisissa tilanteissa. Tällöin opiskelija kartuttaa elinikäisen oppimisen kannalta tärkeitä taitoja ja harjoittelee todellisen työelämän kannalta oleellisia taitoja. Työelämässä toimintaa harvoin arvioidaan kokeiden tai suoritusten perusteella ulkopuolelta, vaan keskiössä ovat työntekijän taidot arvioida omaa työtään. Koska fysioterapeutin ammattiin kuuluu oman ammattitaidon jatkuva kehittäminen myös peruskoulutuksen jälkeen (WCPT 2011b), on perusteltua ajatella, että opiskelijoita tulisi ohjata oman osaamisen ja oppimisen jatkuvaan arviointiin jo opiskeluaikana.

McMillan ja Hearn (2008) sisällyttävät opiskelijan itsearvioinnin osaksi laajempaa jatkuvan oppimisen syklimäistä prosessia. Prosessiin kuuluu oman ajattelun, käyttäytymisen ja toiminnan tunnistaminen, sekä oman oppimisen seuranta. Käytännössä prosessi tarjoaa opiskelijalle työkaluja oman oppimisen ja osaamisen kehittämiseksi, jotta tämä kykenee tunnistamaan sen, mitä hän jo osaa ja mitkä ovat mahdolliset kehittämiskohteet. Kehittämiskohteiden tunnistamisen ja niiden korjaamisen edellytyksenä on kuitenkin yhtenevät osaamisen standardit ja kriteerit, joihin opiskelija voi omaa sen hetkistä osaamistaan peilata. Olennaista on myös osata asettaa yksilön tieto- ja taitotasoa vastaavat realistiset tavoitteet, jotka ovat linjassa tulevien osaamistarpeiden kanssa ja näin tukevat jatkuvan oppimisen mallia.

### **KEHITTÄMISTYÖN AIHE, TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYS**

Kehittämistyömme aiheena oli kartoittaa, tukeeko Jyväskylän ammattikorkeakoulussa käytössä oleva harjoittelujakson arviointilomake fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisten taitojen kehittymistä käytännön harjoittelujaksoilla ja miten arviointilomaketta tulisi kehittää, jotta se tukisi harjoitteluun valmistautumista, tavoitteiden asettelua, oman osaamisen tunnistusta ja lomakkeen käytettävyyttä

opiskelijoiden näkökulmasta. Kehittämistyömme kohderyhmänä oli Jyväskylän ammattikorkeakoulun vapaaehtoiset fysioterapian koulutusohjelman opiskelijat kaikilta vuosikursseilta.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Tukeeko nykyinen arviointilomake opiskelijoiden harjoittelujaksoon liittyvää
  - a. tavoitteiden asettamista ja seuranta,
  - b. oman osaamisen ja oppimisen tunnistamista sekä
  - c. harjoitteluun valmistautumista?
  
- 2) Millaisia näkemyksiä opiskelijoilla on harjoittelun arviointilomakkeen kehittämisestä?

## **KEHITTÄMISTYÖPROSESSIN KUVAUS**

Tutkimus- ja kehittämistoiminnan (Tilastokeskus 2021) näkökulmasta työmme tarkoituksena oli tehdä opiskelijälähtöistä perustutkimusta lomakkeen hyödynnettävyydestä käytännön harjoittelujaksoilla ja luoda perusta soveltavalle tutkimukselle ja edelleen lomakkeen konkreettiselle kehittämistyölle, joka lopulta tähtää arviointilomakkeen uudistamiseen.

Kehittämistyössä mukailtiin Toikon ja Rantasen (2009) esittämää tutkimuksellisen kehittämistoiminnan näkökulmaa. Tässä työssä Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opettajien esiintuoma kehittämiskohde (harjoittelun arviointilomake) ohjasi tiedontuotantoa. Painopiste tiedontuotannossa oli opiskelijoilta itseltään kerätyssä aineistossa sekä toisaalta tutkimuksellisissa tiedonhankintamenetelmissä, kuten kirjallisuuskatsauksessa. Jotta harjoittelun arviointilomaketta voidaan jatkossa kehittää, nähtiin tarpeellisena kartoittaa nykytilannetta sekä opiskelijoiden näkökulmia.

Kehittämistyön eteneminen on kuvattu kuviossa 1. Kehittämistyö alkoi tavoitteen määrittelyllä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opettajat toivat esiin tarpeen kehittää nykyistä harjoittelun arviointilomaketta vastaamaan paremmin opiskelijoiden tarpeita. Tavoitteeksi työlle määriteltiin opiskelijoiden näkemysten kartoittaminen. Suunnitteluvaiheessa opiskelijoille suunnattua kyselylomaketta valmisteltiin tutkijoiden, työn ohjaajan ja työelämän edustajien kanssa yhteistyössä. Kehittämistyön toteutusvaiheessa organisaatiolta haettiin tutkimuslupa, minkä jälkeen kysely lähetettiin opiskelijoille. Vapaaehtoiset Jyväskylän

ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opiskelijat vastasivat kyselyyn huhtikuussa 2021 ja tulokset esitellään kehittämistyön raportissa. Tiedonhankintaa toteutettiin kyselyn lisäksi kirjallisuuteen perehtyen. Kehittämistyön raportti julkaistaan kesäkuussa 2021. Kehittämistyö päättyy valmiin raportin luovuttamisella sekä jatkokehitysehdotusten esittelyllä Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opettajille elokuussa 2021.



KUVIO 1. Kehittämistyön lineaarinen prosessimalli (Toikko & Rantanen 2009, 64)

## AINEISTO JA MENETELMÄT

Kehittämistyössä käytetty aineisto kerättiin 1 viikon aikana huhtikuussa 2021 käyttäen JAMK:n fysioterapian koulutusohjelman opiskelijoille suunnattua Webropol-kyselyä. Kysely lähetettiin kehittämistyön tekijöiden toimesta JAMK:n ohjaaville opettajille, jotka lähettivät linkin eteenpäin organisaation sisäisellä sähköpostilinkillä opiskelijoille. Itse kyselylomake suojattiin organisatorisesti käyttäjätunnuksin ja salasanoin ja ainoastaan kehittämistyön tekijöillä oli oikeus nähdä ja analysoida tuloksia. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, eikä yksittäistä opiskelijaa voi tunnistaa lopullisesta raportista. Kysely sisälsi kaikkiaan 13 kysymystä, joista yhdeksässä käytettiin Likert-asteikkoa asteikolla 1 – 5 (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = ei samaa, eikä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä) ja neljässä avointa vastauskenttää.

Lomakkeessa käytettiin sekä määrällistä, että laadullista tiedonkeruutapaa, koska käsiteltävä ilmiö on moniulotteinen (vastaajien mielipiteet) ja koimme, että otimme tällä tavoin paremmin huomioon ilmiöön liittyvien tilastollisten näkökulmien lisäksi myös sisällölliset seikat (Vehkalahti 2019, 20). Kyselyn kysymykset on esitetty liitteessä 1. Kyselyn alkuun liitettiin nykyisin käytössä oleva

arviointilomake, jotta opiskelijoiden oli helpompi palauttaa se mieleen. Suljettujen- ja avointen kysymysten lisäksi opiskelijoilta kysyttiin suoritettujen käytännön harjoittelujaksojen lukumäärä, jotta pystyimme analysoimaan ryhmien välisten vastausten tilastollista merkitsevyyttä. Vastausvaihtoehtoja oli kaksi, (”0–2 ” sekä ”3 tai enemmän”), jotta parittainen vertailu mahdollistui.

Tilastollinen aineiston analyysi tehtiin käyttäen IBM SPSS 26.0 -ohjelmistoa (IBM Corporation, Armonk, New York, USA). Ryhmien sisäisten tulosten esittämisessä käytettiin luottamusvälejä ja keskiarvoja, sillä käsitelimme Likert-kysymysten antamia vastauksia välimatka-asteikollisina muuttujina, mikä on kyseisen menetelmän osalta mahdollista (Vehkalahti 2019, 35). Ryhmien välisten erojen tilastollisen merkitsevyyden vertailussa käytettiin kahden riippumattoman otoksen epäparametrinen Mann-Whitney U -testiä, koska ryhmäkoot olivat pieniä ( $n < 30$ ). Tilastollisen merkitsevyyden testaamisessa riskitasona käytettiin  $p < 0.05$ .

Kyselyn avoimet kysymykset analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–127) ohjeita noudattaen. Analyysissä pyritään luomaan selkeyttä aineistoon ja tekemään siitä luotettavia johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86–90). Aineisto koostui neljän avoimen kysymyksen vastauksista, joiden vastaajamäärät vaihtelivat 11–17 vastaajan välillä (3 sivua, fonttikoko 12, riviväli 1). Yksittäisten vastausten pituus vaihteli 3–90 sanan välillä. Mikäli vastaaja oli vastannut avoimeen kysymykseen ”en osaa sanoa” tai kirjoittanut pelkän viivan vastauskenttään, huomioitiin vastaukset analyysissä EOS (en osaa sanoa) -kategorialla. Jokainen avoin kysymys analysoitiin erikseen.

Analyysi aloitettiin aineistoon perehtymisellä, jonka jälkeen tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset alkuperäisilmaisut pelkistettiin ja koodattiin (kuvio 2). Alkuperäisilmaisujen pelkistämisen ja koodaamisen jälkeen aineisto ryhmiteltiin väliin alaluokkiin, joita tarvittaessa tarkennettiin palaamalla alkuperäisiin ilmaisiin. Alaluokkien avulla pyrittiin tunnistamaan samansisältöisiä pelkistettyjä ilmaisuja, joista seuraavassa vaiheessa muodostettiin yläluokkia. Lopuksi yläluokkia yhdistettiin sisällön perusteella pääluokiksi. Kuviossa 3 on esimerkki pelkistettyjen ilmaisujen luokittelusta alaluokkiin, yläluokkiin ja pääluokkiin. ‘

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>P3.1 Asioiden ylös kirjoittaminen pistää refleктоimaan omaa toimintaa</i>	P3.1 Reflektointi kirjoittamalla
<i>P4.1 Lomakkeen täyttäminen auttaa hieman tunnistamaan osaamisen ja kehityskohteet. Kuitenkaan, jos laatija ei ole hyvä itsearvioija niin lomake ei paljoa auta</i>	P4.1 Lomakkeen täyttäminen voi auttaa tunnistamaan osaamista
<i>P5.1 kun ohjauskeskustelussa käydään tavoitteita läpi ja, niin tässä vaiheessa voi tarkastella mitä kehityskohteina on jäljellä ja mikä on kehittynyt</i>	P5.1 Osaamisen tunnistaminen ohjauskeskustelun avulla
<i>P6.1 Omalla kohdallani harjoitteluissa on ollut aina eri opettaja ja jokaisella opettajalla on erilainen tapa käyttää ja täyttää lomaketta. Toiset ovat täyttäneet loppupalautteen itse ja toiset sanovat että täytät itse. Itse koin hyödyllisimmäksi oppimiseni edistämisen ja seuraavassa harjoittelussa eniten hyödyttäväksi tavan jossa opettaja täytti loppupalautteen.</i>	P6.1 Opettajan täyttämä loppupalautte auttaa tunnistamaan osaamista

Kuvio 2. Esimerkki alkuperäisilmausien pelkistyksestä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
O1.1 Määriteltyjen tavoitteiden näkeminen etukäteen. 1.2 Tarvittava osaaminen ennen harjoittelua.	1.1 Määritellyt tavoitteet 1.2 Osaaminen ennen harjoittelua	Osaaminen ennen harjoittelua (1.2, 2.1, 4.1, 5.1, 8.1, 12.4, 15.1).	Oman osaamisen varmistaminen harjoittelupaikan tarpeiden mukaan (1.2, 2.1, 4.1, 5.1, 8.1, 12.4, 15.1) ja odotukset harjoittelujaksolta (5.2, 9.1)
O2.1 Tarvittavien asioiden selvittäminen ennen harjoittelua.	2.1 Osaaminen ennen harjoittelua	Oppilaitoksen määrittelemät tavoitteet (1.1, 6.1, 13.1, 14.1)	Oppilaitoksen tavoitteet (1.1, 6.1, 13.1, 14.1), harjoittelupaikan mukaiset tavoitteet (3.2, 12.1, 17.1) ja opiskelijälähtöiset tavoitteet (11.1,15.2)
O3.1 Ei tarvetta lomakkeelle ennen harjoittelua. 3.2 Tavoitteet selviävät vasta harjoittelussa.	3.1 Lomake ei tarpeen 3.2 Tavoitteet harjoittelussa	Odotukset harjoittelujaksolta (5.2, 9.1)	Yhteistyö harjoittelupaikan kanssa etukäteen (12.2, 14.2, 16.1, 17.1)
O4.1 Tarvittava osaaminen ennen harjoittelua	4.1 Osaaminen ennen harjoittelua	Yhteistyö harjoittelupaikan kanssa (12.2, 14.2, 16.1, 17.1)	Lomake tarpeeton harjoitteluun valmistautumisessa (3.1, 7.1)

Kuvio 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

## TULOKSET

### Suljettujen kysymysten tulokset

Webropol-kyselylomakkeeseen vastasi 21 opiskelijaa määräajan umpeutumiseen mennessä. Tilastojen mukaan kyselylinkki oli avattu 103 vastaajan toimesta, joten arvioitu vastausprosentti oli 20,4 %. Ensimmäisen vastauskierroksen vastausprosentti sähköpostikyselyissä asettuu arviolta 25–30 % välille (Cook ym. 2000). Kohderyhmälle lähetettiin yksi muistutusviesti, minkä Cookin ym. (2000) mukaan tulisi lähes tuplata vastausprosentti, mikä saatiin ensimmäisellä vastauskierroksella. Edellä mainituista syistä lomakkeen vastausprosenttia voidaan pitää matalana.

Yksi kysymyksistä (kysymys 4) pyydettiin jättämään tyhjäksi, mikäli vastaaja ei ollut suorittanut yhtäkään käytännön harjoittelujaksoa. Tästä syystä vastaajien lukumäärä on muihin kysymyksiin nähden poikkeava. Taulukossa 1 on esitetty jokaista kyselylomakkeen likert-kysymystä kohden vastaajien kokonaismäärä, sekä vähemmän harjoittelujaksoja (0–2) ja enemmän harjoittelujaksoja (3



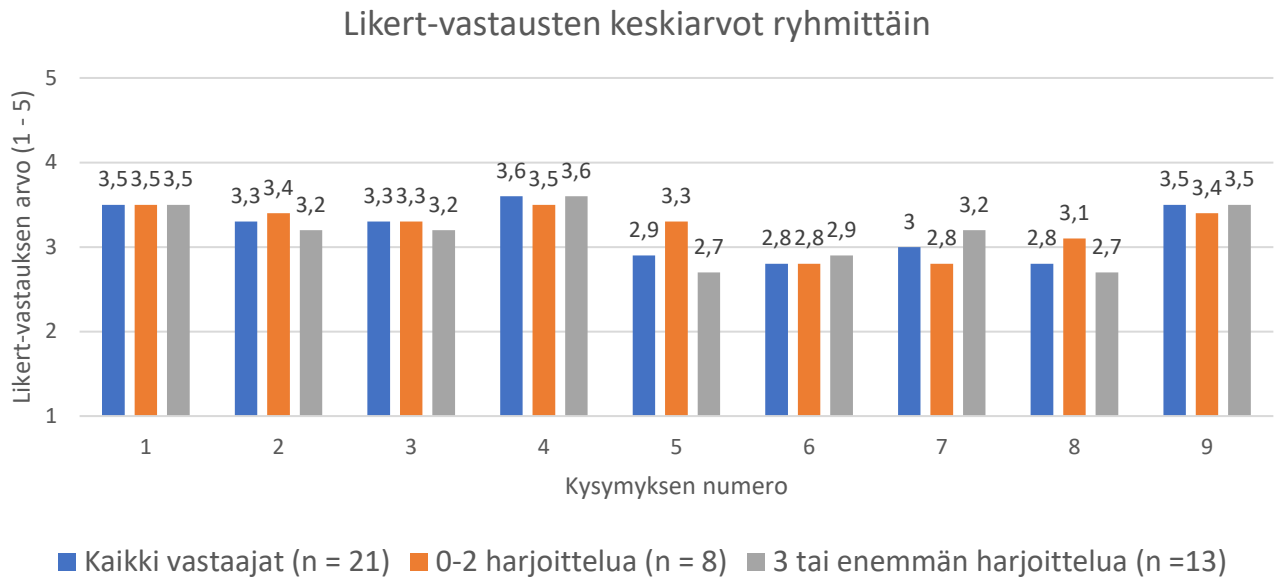
tai enemmän) suorittaneiden ryhmien keskiarvot ja niiden luottamusvälit, sekä parittomien otosten välisen vertailun tulokset (taulukko 1). Opiskelijoiden mielipiteet arviointilomakkeesta eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi vähemmän harjoittelujaksoja suorittaneiden ja enemmän suorittaneiden ryhmien välillä ( $p = 0.34-1.00$ ) (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Vähemmän (0–2) ja enemmän harjoittelujaksoja (3 tai enemmän) suorittaneiden ryhmien tunnusluvut ja parittomien otosten välisen vertailun tulokset likert-kysymyksittäin.

	n	95 % luottamusväli		Keskiarvo		Testisuure (U)	(Exact) p – arvo <sup>a</sup>
		0–2 harjoittelua	3 tai enemmän	0–2 harjoittelua	3 tai enemmän		
Kysymys 1	21	2.61 – 4.39	2.83 – 4.10	3.5	3.46	52.00	1.00
Kysymys 2	21	2.94 – 3.81	2.57 – 3.89	3.38	3.23	49.50	0.86
Kysymys 3	21	2.66 – 3.84	2.57 – 3.89	3.25	3.23	59.50	0.60
Kysymys 4	19	2.93 – 4.07	2.85 – 4.38	3.5	3.62	43.50	0.70
Kysymys 5	21	2.51 – 3.99	1.98 – 3.41	3.25	2.69	38.00	0.34
Kysymys 6	21	2.16 – 3.34	2.11 – 3.58	2.75	2.85	55.00	0.86
Kysymys 7	21	2.16 – 3.34	2.46 – 3.84	2.75	3.15	65.00	0.37
Kysymys 8	21	2.43 – 3.82	2.07 – 3.32	3.13	2.69	39.00	0.37
Kysymys 9	21	2.61 – 4.14	2.90 – 4.17	3.38	3.54	62.00	0.50

<sup>a</sup> Ryhmien väliset erot testattu Mann Whitney U-testillä ( $\alpha = 0.05$ )

Vastaajista 8 oli suorittanut 0–2 käytännön harjoittelujaksoja ja 13 vastaajaa 3 tai enemmän. Likert-vastausten keskiarvot kaikkien vastaajien kesken ja ryhmittäin on esitetty kuviossa 4. Keskiarvot on kuviossa esitetty yhdellä desimaalilla luettavuuden parantamiseksi. Kaikkien vastanneiden kesken tarkasteltuna kolme korkeinta vastauspistemäärää sai kysymykset 4 (”Aiemmat lomakkeet auttavat muodostamaan tavoitteita tuleville harjoittelujaksoille”, keskiarvo 3.6), 1 (”Lomake auttaa ymmärtämään harjoittelujakson oppimistavoitteita”, keskiarvo 3.5) ja 9 (”Lomake auttaa arvioimaan omaa toimintaani harjoittelujakson aikana”, keskiarvo 3.5). Heikoimmat pistemäärät sai kysymykset 6 (”Lomake auttaa hahmottamaan kliinisten taitojeni kehittymistä opintojeni aikana”, keskiarvo 2.8), 8 (”Lomake auttaa kertomaan omasta osaamisestani”, keskiarvo 2.8) ja 5 (”Lomake auttaa valmistautumaan harjoittelujaksoon”, keskiarvo 2.9).



KUVIO 4. Likert-vastausten keskiarvot ryhmittäin.

## Avointen kysymysten tulokset

### 1.1 Harjoitteluun valmistautuminen arviointilomakkeen avulla

Kysymyksenä oli ” Miten harjoittelun arviointilomake voisi auttaa Sinua valmistautumaan harjoitteluun? Kerro esimerkkejä.” 17 opiskelijaa vastasi kysymykseen. Analyysin tuloksena oli viisi pääluokkaa, joista yksi kuului kategoriaan EOS (en osaa sanoa). Pääluokkia olivat I ”Oman osaamisen varmistaminen harjoittelupaikan tarpeiden mukaan ja odotukset harjoittelujaksolta”, II ”Oppilaitoksen tavoitteet, harjoittelupaikan mukaiset tavoitteet ja opiskelijalähtöiset tavoitteet”, III ”Yhteistyö harjoittelupaikan kanssa etukäteen”, IV ”Lomake tarpeeton harjoitteluun valmistautumisessa” sekä V ”EOS”. Pääluokkien alle jakautui kahdeksan yläluokkaa ja 26 alaluokkaa.

#### *Oman osaamisen varmistaminen harjoittelupaikan tarpeiden mukaan ja odotukset harjoittelujaksolta*

Tutkimusaineistossa opiskelijat kuvasivat harjoittelulomakkeen parhaimmillaan mahdollistavan oman osaamisen varmistamisen ennen harjoittelujakson alkua. Opiskelijat esittivät, että lomake voisi auttaa heitä valmistautumaan tulevaan harjoittelujaksoon esimerkiksi ohjaamalla sellaisen tiedon äärelle, jollaista tarvitsee harjoittelussa sekä selvittämään harjoittelujaksolla tarvittavaa osaamista.

Lisäksi nähtiin, että lomakkeessa voisi olla sellaisia asioita, joita opiskelijan tulisi selvittää ennen harjoittelujakson alkua. Toisaalta opiskelijat kuvailivat, että ennen harjoittelun alkua lomake voisi toimia omien odotusten selkiyttämässä.

*[Ehkä lisäksi voisi olla kohta, mitä osaamista minulla täytyisi olla ennen harjoittelujakson alkua] O1.2*

*[Lomakkeessa voisi ehkä olla esimerkiksi asioita, jotka minun tulisi selvittää ennen harjoittelua] O2.1*

*[Tietää mitä vaaditaan. Opettee teorian ennen harjoittelua] O4.1*

*[Ohjaamalla sellaisen tiedon lähteelle, mitä harjoittelussa tarvitsen] O15.1*

*[Tulee mietyttyä mitä osaamista harjoittelupaikassa vaaditaan ja mitä osaamista ja oppia harjoittelupaikasta voi saavuttaa.] O5.1*

### ***Oppilaitoksen tavoitteet, harjoittelupaikan mukaiset tavoitteet ja opiskelijälähtöiset tavoitteet***

Aineistossa opiskelijat toivat esiin, että ennen harjoittelua arviointilomakkeelle voisi suunnitella tulevan harjoittelun tavoitteita. Osa vastaajista toivoi, että lomakkeella kerrottaisiin selkeästi ja konkreettisesti, millaisia tavoitteita opiskelijoiden tulisi harjoittelussa saavuttaa. Nykyinen muotoilu opintojakson kuvauksesta nähtiin liian ympäröivänä. Yhtenä vaihtoehtona ehdotettiin, että harjoittelun lomakkeen voisi lähettää etukäteen harjoittelupaikkaan ja tiedustella harjoittelupaikasta nousevia tavoitteita. Lisäksi ehdotettiin, että harjoittelun tavoitteita voisi suunnitella jo etukäteen harjoittelun ohjaajan kanssa. Toisaalta tuotiin esiin myös se, että nykyinen lomake ei huomioi riittävästi opiskelijan lähtötasoa tavoitteiden määrittelyssä.

*[Juurikin harjoittelujakson tavoitteiden näkeminen.] O1.1*

*[Lomakkeen kriteerit harjoittelulle on ympäröivä eikä valmista harjoitteluun mielenstäni tarpeeksi sillä jokainen harjoittelupaikka on erilainen/ eri tyylinen jolloin asiat joita harjoittelussa tulisi oppia ovat eri tyyllisiä.] O6.1*

*[Esimerkiksi etukäteen lomakkeen käyttäminen harkan ohjaajalla, jotta etukäteen tietäisi millaisia tavoitteita nousisi harkkapaikan puolesta sekä millaisia taitoja/tietoja tulisi hallita harkkaan tultaessa. Tosin tätä kannustetaan tiedustelemaan samalla kun ilmoittaa tulevansa harkkaan kyseiseen paikkaan. Opiskelija voisi esimerkiksi kirjata organisaation pohjalta nousevat tavoitteet ennen harkan alkua harkkalomakkeelle, jos siitä hän itse kokee hyötyvänsä.] O12.1*

*[Harjoittelujakson tavoitteet voisi olla lomakkeella selkeämmin ja ns "avattuna". Tällä hetkellä esimerkiksi tavoitteet ovat hyvin pitkälti opintojakson kuvauksen mukainen ja aika "tönkköä" kieltä.] O13.1*

*[Nyt opintojakson tavoitteet ovat niin ylätasoiset, että se sopisivat ihan mihin tahansa toimintaan, joten niistä ei suuresti ole apua omien tavoitteiden asettamisessa. Samaten ne eivät mitenkään ota huomioon oppijälähtöisyyttä - lähtötilanteet eri osaamisen suhteen ovat eri opiskelijoilla täysin erilaiset. Jollekulle iso tavoite ensimmäisessä harjoittelussa voi olla rohkeus kohdata kipua kokevaa ihmistä ja toinen saattaa haluta viilata terapeutin menetelmien taitoja käytännössä.] O15.2*

*[Voitaisiin jo ennen harjoittelua asetella ydintavoitteita yhdessä harjoitteluohjaajan kanssa.] O17.1*

### ***Yhteistyö harjoittelupaikan kanssa etukäteen***

Aineistossa opiskelijat pohtivat, että harjoittelun lomake voisi ohjata opiskelijaa yhteistyöhön harjoittelupaikan kanssa jo ennen varsinaisen jakson alkua. Ehdotettiin, että lomakkeessa voisi olla kohta, johon harjoittelupaikasta kerättäisiin tietoja jo ennen harjoittelua. Myös tavoitteiden asettaminen yhteistyössä harjoittelupaikan kanssa nähtiin yhtenä vaihtoehtona. Harjoittelun tavoitteiden asettaminen yhteistyössä harjoittelupaikan kanssa on nähtävillä myös kohdassa ----

*[Lomakkeessa voisi olla kohta, johon kirjataan asioita tulevasta harjoittelupaikasta eli tutustuminen harkkapaikkaan etukäteen. Asiat, mitä haluaa harjoittelun aikana.] O16.1*

### ***Lomake tarpeeton harjoitteluun valmistautumisessa***

Osa vastaajista kuvaili, ettei koe harjoittelun arviointilomakkeen olevan tarpeellinen harjoitteluun valmistautumisessa. Esimerkiksi omien tavoitteiden asettaminen ennen harjoittelupaikkaan tutustumista koettiin vaikeana.

*[En ole koskaan avannut lomaketta ennen harjoittelun alkua. Harjoitteluun vaikuttaa myös harkkapaikka niin paljon, että siihen on vaikea erikseen valmistautua. Ekan viikon jälkeen vasta tietää mitä harkka sisältää] O3.1*

*[En tarvitse lomakkeita harjoitteluun valmistautumiseen] O7.1*

#### **1.2 Tavoitteiden asettaminen arviointilomakkeen avulla**

Kysymyksenä oli ” Miten harjoittelun arviointilomake voisi auttaa Sinua muodostamaan tavoitteet harjoitteluun? Kerro esimerkkejä.” Vastaajien määrä oli 15 opiskelijaa. Tuloksena aineiston perusteella syntyi viisi pääluokkaa: I ”Yleisten tavoitteiden konkreettisuus tavoitteiden muodostamisessa”, II ”Esimerkit tavoitteista, oppimismahdollisuuksista ja tavoitteiden muodostamisesta”, III ”Tavoitteiden asettaminen, seuranta ja muokkaaminen”, IV ”Lomaketta ei tarvita tavoitteiden muodostamisessa” sekä V ”EOS”. Yläluokkia oli yhteensä 10 ja alaluokkia 23.

### ***Yleisten tavoitteiden konkreettisuus tavoitteiden muodostamisessa***

Opiskelijat ilmaisivat, että nykyisessä harjoittelun arviointilomakkeessa olevat harjoittelun yleiset tavoitteet toimivat usein pohjana omien tavoitteiden asettamisessa. Osa toi esiin, että opintojakson tavoitteet eivät ole tarpeeksi konkreettisia ja siksi niiden perusteella on vaikeaa asettaa omia tavoitteita. Opintojakson yleisiin tavoitteisiin toivottiin selkeyttä.

*[Harjoittelulomakkeessa olevat yleiset tavoitteet olivat melko vaikeaselkoisia osissa kohtaa. Jos ne olisivat helpommin ymmärrettäviä, voisi omat tavoitteet olla helpompi pohtia.] C2.1*

*[Nykyisessä lomakkeessa tavoitteet on todella ympäröityä ja kliseisesti ilmaistu, eikä osa lauseista tarkoita juuri mitään. Jotta tavoitteet olisi helpompi muodostaa lomakkeeseen, voisi siinä olla konkreettisia tavoitteita joita tulisi saavuttaa.] C6.1*

*[--Toki opintojakson kuvaus on lomakkeella, josta tavoitteet voi poimia, mutta liian yleisellä tasolla nekin.] C11.2*

### ***Esimerkit tavoitteista, oppimismahdollisuuksista ja tavoitteiden muodostamisesta***

Aineistossa ilmeni, että osa vastaajista kaipasi selkeitä esimerkkejä harjoitteluun sopivista tavoitteista sekä siitä, miten tavoitteita kannattaisi muodostaa harjoittelujaksolle. Lisäksi ehdotettiin, että harjoittelulomakkeella voisi olla valmiiksi yleisiä kuvauksia siitä, millaisia asioita erilaisissa harjoitteluympäristöissä tyypillisesti opitaan. Toisaalta tuotiin esiin, ettei kurssikuvausta laajempia ohjeita harjoittelun tavoitteista nähty tarpeellisina.

*[Ympyröimällä vaihtoehtoista tärkeimmät +oma sana] C8.1*

*[--Esimerkiksi työnkuvasta voisi kertoa jo arviointilomakkeessa (vaikka se varmasti on erilainen joka paikassa), mutta pääpiirteitä mitä sillä harjoittelujaksolla "yleisesti" opitaan.] C13.2*

*[Esimerkit tavoitteista olisivat hyödyllisiä. On sängen vaikea hahmottaa minkätasoisia tavoitteita kukin ohjaaja haluaa asetettavan - jotkut toivovat maailmaa syleileviä kokonaisuuksia ja toiset nippelitarkkaa tietoa. --] C14.1*

*[Harjoittelun yleisten osaamistavoitteiden avulla pystyy osan tavoitteista muodostamaan, toisaalta tämä jo lukee lomakkeella, mikä riittää minusta. Ennen harjoittelua meille näytettiin ulkoisella sivustolla olevia tavoitteiden yleisiä piirteitä. Tätä listaa ei minusta tarvitse harkkalomakkeeseen ynnätä, koska veisi minusta tilaa olennaiselta. Harkkalomake on kuitenkin virallinen paperi, joten mielestäni siihen riittää tavoitteiden kirjaaminen eikä virikkeitä kurssikuvausta enempää ole tarpeellista lisätä] C12.1*

### ***Tavoitteiden asettaminen, seuranta ja muokkaaminen***

Opiskelijat pohtivat vastauksissaan tavoitteen asettamiseen ja seurantaan liittyviä näkökulmia. Esitettiin esimerkiksi, että oman taitotason selvittäminen kartoittavalla kyselyllä voisi auttaa tavoitteiden asettamisessa. Pohdittiin, että tavoitteiden pilkkominen pää- ja alatavoitteisiin voisi auttaa. Lisäksi nostettiin esiin, että harjoittelun tavoitteita olisi hyvä päästä muokkaamaan joustavasti ja tavoitteiden seurantaan pitäisi olla jonkinlainen järjestelmä. Jotta tavoitteiden muokkaaminen lomakkeella olisi helpompaa, ehdotettiin lomakkeen muuttamista sähköiseen muotoon.

*[Tavoitteet muodostuu osin itsereflektiosta jota voisi tukea vaikka valmiilla kyselyllä mistä selviää "millä taito/tietotasolla" on ja mitkä olisivat seuraavat realistiset tavoitteet jos ne ei itselle selviä.] C 9.1*

*[Voisiko tavoitteiden jaottelu esim. päätavoite ja alatavoitteet selkiyttää lomaketta?] C10.1*

*[--Tavoitteet muuttuvat myös osaamisen edetessä, lomakkeen tulisi olla joustava ja sähköisessä muodossa, jotta siihen voisi kirjata uusia tavoitteita, poistaa tai muokata entisiä. Pitäisi muodostaa esim. kolme päätavoitetta, jotta ei muodosta tavoitteita liikaa. Jokin systeemi tavoitteiden etenemisen seuraamiseksi.--] C14.2*

### ***Lomaketta ei tarvita tavoitteiden muodostamisessa***

Aineistossa opiskelijat toivat esiin, etteivät koe tarvitsevansa lomaketta tavoitteiden asettamisessa.

*[Itse olen ainakin miettinyt tavoitteet ilman lomaketta ja sitten kirjoittanut ne sille.] C3.1*

*[Opintojakson tavoitteet ovat jo hyvä tavoite harjoittelulle. Itse lomake ei auta sen omien tavoitteiden kanssa] C4.1*

*[Tavoitteet on ihan hyvä kirjoittaa ylös, mutta ne muistaa ilman lomakettakin] C7.1*

### 1.3 Oman osaamisen tunnistaminen arviointilomakkeen avulla

Kysymyksenä oli ” Miten harjoittelun arviointilomake voisi auttaa Sinua tunnistamaan omaa osaamistasi ja kehityskohteitasi? Kerro esimerkkejä. ” Vastaajien määrä oli 15. Kysymyksen vastausten perusteella muodostui viisi pääluokkaa: I ”Lomake auttaa osaamisen tunnistamisessa johdattamalla”, II ”Reflektio”, III ”Osaamisen tunnistaminen ulkopuolisen avulla”, IV ”Tavoitteiden seuranta” ja V ”EOS”. Tässä analyysissä pääluokat muodostuivat ilman yläluokkia. Alaluokkia oli yhteensä 21.

#### ***Lomake auttaa osaamisen tunnistamisessa johdattamalla***

Aineistossa opiskelijat ehdottivat, että lomake voisi johdattaa opiskelijaa tunnistamaan omaa osaamistaan erilaisin tavoin. Pohdittiin, että lomakkeessa voisi olla esimerkiksi johdattelevia kysymyksiä ja yläotsikoita sekä esimerkkejä osaamisalueista.

*[Lomakkeessa voisi olla esim. selkeästi muutama yläotsikko, joiden alle voisi pohdiskella kyseistä osa-aluetta.--]P2.1*

*[Tarkentavia kysymyksiä enemmän.] P11.1*

*[Olisi esimerkkejä eri osaamisalueista ja niiden pohjalta oman osaamisensa ja kehityskohteidensa arvioiminen] P15.1*

#### ***Reflektio***

Kyselyyn vastanneet ilmaisivat, että reflektointi erilaisin keinoin voisi auttaa heitä tunnistamaan omaa osaamistaan.

*[Asioiden ylös kirjoittaminen pistää refleктоimaan omaa toimintaa.] P3.1*

*[--Tavoitteet muodostuu osin itsereflektiosta jota voisi tukea vaikka valmiilla kyselyllä mistä selviää ”millä taito/tietotasolla” on ja mitkä olisivat seuraavat realistiset tavoitteet jos ne ei itselle selviä.] P9.1*

*[Antamalla kategoriaita, minkä pohjalta osaamista reflektoidaan, esim. kohtaamisosaaminen, manuaalisen terapian taidot....] P14.1*

## ***Osaamisen tunnistaminen ulkopuolisen avulla***

Vastaajat nostivat esiin, että oman osaamisen tunnistamisessa ulkopuolelta tulevalle palautteella on tärkeä rooli. Tässä yhteydessä vastaajat eivät kuitenkaan tehneet selvästi arviointilomakkeeseen liittyviä parannusehdotuksia.

*[kun ohjauskeskustelussa käydään tavoitteita läpi ja, niin tässä vaiheessa voi tarkastella mitä kehityskohteina on jäljellä ja mikä on kehittynyt] P5.1*

*[Omalla kohdallani harjoitteluissa on ollut aina eri opettaja ja jokaisella opettajalla on erilainen tapa käyttää ja täyttää lomaketta. Toiset ovat täyttäneet loppupalautteen itse ja toiset sanovat että täytän itse. Itse koin hyödyllisimmäksi oppimiseni edistämisen ja seuraavassa harjoittelussa eniten hyödyttäväksi tavan jossa opettaja täytti loppupalautteen.] P6.1*

*[-- Nykyinen itsearvio ja ohjaajan/open arviointi auttaa tunnistamaan osaaamista ja kehityskohteita, mitään lisää en tämän tiimoilta harkkaan itse kaipaisi] P12.2*

## ***Tavoitteiden seuranta***

Aineistossa opiskelijat esittivät, että tavoitteiden seuraaminen voisi tukea oman osaamisen tunnistamista. Toivottiin lomakkeeseen kohtaa, jossa omia tavoitteita voi jäsentää.

*[Tavoitteiden kehitysten seuraaminen/oma arvio kehityksestä] P8.1*

*[Harjoittelulomakkeeseen voisi esimerkiksi listata henk.koht. plussat ja miinukset. Hyvin usein tavoitteissa näkyy varsinkin kehityskohteet, ehkä osaamisen (vahvuudet) voisi ynnätä mukaan.] P12.1*

*[Lomakkeella voisi olla jotenkin selkeä kohta, johon voi listata omia tavoitteita ja niiden kehittyminen ja jäsentyminen.] P13.1*

### **1.4 Opiskelijoiden muut toiveet harjoittelun arviointilomakkeen käyttöön liittyen**

Kysymyksenä oli ”Muita toiveita harjoittelun arviointilomakkeen käyttöön liittyen”. Yhteensä 11 opiskelijaa vastasi kysymykseen. Tuloksena oli viisi pääluokkaa: I ”Harjoittelupaikan tavoitteiden sulauttaminen osaksi muita tavoitteita”, II ”Lomakkeen selkiyttäminen”, III ”Teknologia”, IV ”Lomake osana harjoittelutehtäviä” ja V ”EOS”. Yläkategorioita oli yhteensä yhdeksän ja alakategorioita 20.

## ***Harjoittelupaikan tavoitteiden sulauttaminen osaksi muita tavoitteita***

Vastauksissaan opiskelijat ilmaisivat, että nykyisen harjoittelun arviointilomakkeen kohta ”harjoittelupaikasta/organisaatiosta nousevat tavoitteet” koettiin epäselvänä ja tarpeettomana. Ehdotettiin, että se olisi osa opiskelijan omia tavoitteita.

*[Harjoittelupaikasta nousevat tavoitteet kohta on hieman väkinäinen. Ei sieltä harkkapaikasta ole mitään tavoitteita tullut, vaan olen itse laittanut siihen jonkin harkkapaikkaan liittyvän tavoitteen.] V3.1*

*[Voisi selkiyttää lomaketta, esim. ettei omat tavoitteet ja harjoittelupaikasta nousevat tavoitteet ole erikseen] V4.1*

*[Harjoittelulomakkeessa on erikseen organisaatiolähtöiset tavoitteet ja henkilökohtaiset tavoitteet. Näiden erittelemine on vaikeaa, sillä mielestäni harjoitteluissa harjoitellaan organisaatiolähtöisesti omia taitoja.] V8.1*

### **Lomakkeen selkiyttäminen**

Opiskelijat toivoivat, että lomaketta muokattaisiin selkeämmäksi. Tuotiin lisäksi esiin, että nykyistä lomaketta käytetään eri tavoin riippuen ohjaajasta ja opettajasta ja tähän toivottiin yhtenäisiä ohjeita. Toivottiin myös, että lomakkeen visuaalista ilmettä parannettaisiin ja lomaketta jäsenneltäisiin uudelleen.

*[Erilliset kohdat tavoitteiden luomiselle eri vaiheessa harjoittelua.] V1.1*

*[Ainakin ensimmäiseen harjoitteluun oli hieman epäselvää, mitä esimerkiksi organisaatiosta nousevat tavoitteet tarkoittavat. Tämä oli epäselvää sekä minulle, että ohjaaville fysioterapeuteille. Kävikin ilmi että kyseisellä kohdalla on monta merkitystä mikä on epäselvää. Olisi mukava jos lomake ei olisi niin monitulkintainen kuin se tällä hetkellä on.] V2.1*

*[Parempi ohjaus kentällä ohjaajille jotta he tietävät kaikki mitä niihin opiskelijan tulisi kirjoittaa. Lisäksi yhtenäisempää käytäntöä hyödyntää lomaketta opettajille.] V5.1*

*[Ulkomuotoa siistimmäksi/uudemmaksi. Arviointilomake on jotenkin hyvin "tunkkaisen" näköinen ja otsikot epäselviä --] V10.1*

### **Teknologia**

Harjoittelun arviointilomaketta ehdotettiin muutettavaksi sähköiseen muotoon, jolloin sen muokkaaminen ja käyttö helpottuisi.

*[Sähköisessä versiossa olevaa lomaketta enemmän käyttöön. Sen täyttäminen/täydentäminen on paljon ketterämpää kuin paperilla olevaa.] V9.1*

*[--Lomakkeen tulisi olla sähköinen ja helposti täytettävissä ja muokattavissa.--] V11.3*

### **Lomake osana harjoittelutehtäviä**

Vastauksissaan opiskelijat nostivat esiin, että harjoittelun arviointilomakkeesta voisi hyödyntää suoraan osia muihin harjoitteluun liittyviin tehtäviin.

*[Idealitilanteessa lomakkeen itsearviointi muodostaisi suoraan osan harjoitteluraportista. Nyt kirjoitellaan moneen kertaan samoja asioita eri paikkoihin.] V11.4*



## POHDINTA

Ohjattu käytännön harjoittelu on oleellinen osa fysioterapian ammattiin kasvua. Jatkuva oman osaamisen tunnistaminen ja arviointi on tärkeää koko työuran ajan ja taitoa tulisikin harjoitella jo opiskeluaikana. Opiskelijoiden rooli oman oppimisprosessinsa keskiössä on huomattu ja koulutuksessa on enenevässä määrin siirrytty opiskelijälähtöisiin toimintatapoihin (Poikela & Vuoskoski 2016), vaikka edelleen opiskelijat näyttäytyvät esimerkiksi harjoittelun arviointimenetelmissä ennen kaikkea arvioinnin kohteena. Samalla on ymmärrettävä, että opiskelijat tarvitsevat ulkopuolelta tulevaa palautetta ja toiminnan arviointia laajentaakseen ymmärrystään omasta osaamisestaan työharjoittelussa (Korpi ym. 2017).

Kehittämistyö toteutettiin kiinteässä yhteistyössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman lehtorien kanssa. Lisäksi työtä ohjasi Jyväskylän yliopiston lehtori sekä opiskelijaopponentit. Kehittämistyöprosessi osoittautui haastavaksi ennen kaikkea siitä näkökulmasta, ettei työn tekijöillä ollut aiempaa kokemusta tämänkaltaisesta prosessista. Määrällisten ja laadullisten menetelmien yhdistäminen oli myös vaativaa, mutta tulosten näkökulmasta tärkeää, jotta ilmiötä pystyttiin kuvailemaan mahdollisimman kattavasti. Kokonaisuudessaan arviointi- ja palautelomakkeen uudistaminen vastaamaan opiskelijan ja työelämän tarpeita on iso työ ja tästä syystä kehittämistyömme rajautui kartoittavaksi. Vaikka kehittämistyön kyselyn vastausprosentti jäi alhaiseksi, antanee se suuntaviivoja harjoittelun arviointilomakkeen kehittämiseksi jatkossa.

Tämän kehittämistyön tulosten määrällisen analyysin perusteella vaikuttaa siltä, ettei Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelmassa nykyisin käytössä oleva harjoittelun arviointilomake tue opiskelijan tavoitteiden asettamista ja seurantaa, oman osaamisen ja oppimisen tunnistamista tai tulevaan harjoittelujaksoon valmistautumisessa. Avoimissa kysymyksissä opiskelijat toivat esiin näkemyksiään siitä, millainen harjoittelun arviointilomakkeen tulisi olla, jotta se tukisi heidän oppimistaan. Laadullisen sisällönanalyysin perusteella opiskelijat merkityksellistävät tarvetta kehittää lomaketta niin, että se johdattelisi opiskelijaa, olisi selkeämpi ja mielellään sähköisessä muodossa. Vastaajat toivat esiin, että lomakkeen käyttöä eri toimijoiden välillä tulisi yhtenäistää. Toisaalta osa vastaajista koki, ettei lomake ole tarpeellinen harjoitteluun liittyvän oppimisen kannalta. On kuitenkin muistettava, että vastausprosentin jäädessä hyvin pieneksi, ei tuloksista voida tehdä perusjoukkoa kuvaavia johtopäätöksiä kovinkaan luotettavasti (Cook ym. 2000). On mahdollista, että vastaamatta jättäneet edustavat otosta, joka eroaa nyt saatujen tulosten keskiarvoista tilastollisesti merkittävästi. Huomionarvoista on kuitenkin tulosten yhdenmukaisuus,

sillä keskiarvot jäivät järjestäen pieniksi jokaisen kysymyksen kohdalla, vaikka ne mittasivat eri ilmiöitä. Myöskään suoritettujen harjoittelujaksojen lukumäärällä ei ollut vaikutusta vastaajien mielipiteisiin, mikä tukisi väitettä siitä, ettei lomakkeen käyttö harjoittelujaksojen yhteydessä helpotu opintojen edetessä.

Tässä työssä aiheen tarkastelu rajattiin opiskelijan näkökulmaan, koska ensisijaisesti haluttiin löytää mahdollisuuksia tukea opiskelijoiden oppimista ja osaamisen tunnistamista ohjatuissa harjoitteluissa. Poikelan ja Vuoskosken (2016) mukaan arviointivastuun liiallisesta siirtämisestä opiskelijoille on esitetty myös huolia. Koska työharjoittelun arviointiin osallistuvat opiskelijan lisäksi myös työelämän ohjaaja sekä koulutusohjelman opettaja, on jatkokehittämistöissä tärkeää tarkastella harjoittelun arviointiprosessia myös näistä näkökulmista. Toisaalta on mahdollista, että harjoittelun arviointi helpottuu myös ohjaajan ja opettajan näkökulmasta, kun opiskelija on valmistautunut harjoitteluun hyvin, suunnitellut tarkoituksenmukaiset ja saavutettavissa olevat tavoitteet jaksolle ja tunnistaa omaa osaamistaan ja oppimistaan sekä kehittämiskohteitaan ennen harjoittelujaksoa, sen aikana ja sen jälkeen.

Koska osa opiskelijoista yliarvioi osaamistaan itsearviointinissa ja osa aliarvioi osaamistaan (Boud ym. 2013), tarvitaan työelämän ohjaajan sekä opettajan ohjausta oppimisen ja osaamisen tunnistamisessa. Toisaalta itsearviointin taidot kehittyvät opintojen edetessä (Boud ym. 2013) ja ohjauksen tarve saattaa vähentyä myöhemmissä harjoitteluissa. Huomionarvoista on Delanyn ja Braggen (2009) havainnot koskien opiskelijoiden oman oppimisen ja osaamisen tunnistamisen muutosta harjoittelujaksoilla. Tutkimuksessa opiskelijat keskittyivät tarkastelemaan aluksi *mitä* heidän tulisi jatkossa oppia, kun harjoittelujakson myöhemmässä vaiheessa he keskittyivät pohtimaan keinoja, *miten* oppimista voisi tapahtua. Myös edellä kuvatut seikat on hyvä huomioida arviointilomakkeen myöhemmässä kehittämisessä. Käytännön harjoittelun arviointi perustuu opiskelijan harjoittelussa määritellyille tavoitteille ja yksi vaihtoehto tavoitteiden asettamisen ja seurannan tueksi voisi olla ns. oppimissopimus (learning contract). Esimerkiksi Birminghamin, McMasterin ja Leicesterin yliopistojen fysioterapeuttiopiskelijat käyttävät oppimissopimusta käytännön harjoittelujaksoilla yliopistojen nettisivujen mukaan. Knowlesin ym. (2005, 265–271) mukaan oppimissopimuksen avulla opiskelijat ottavat aktiivisen roolin omassa oppimisessa ja oppivat myös kommunikoimaan tarpeistaan harjoittelun ohjaajalle ja opettajalle. Sopimuksessa opiskelija erittelee oppimistarpeensa, miten saavuttaa tavoitteenmukaisen osaamisen, kuvailee, miten saavutettu taito tunnistetaan ja miten taitoa arvioidaan. Tällöin opiskelija on keskiössä omassa oppimisessaan ja sen arvioinnissa, mutta harjoittelun ohjaaja ja opettaja antavat palautetta ja tukevat opiskelijaa jo tavoitteita määriteltäessä sekä koko prosessin ajan.

## JOHTOPÄÄTÖKSET

- ohjattu käytännön harjoittelu on tärkeä osa fysioterapeutin ammattiin kasvua ja fysioterapeutin ammattiin kuuluu kiinteästi oman osaamisen arviointi koko työuran ajan
- Jyväskylän ammattikorkeakoulussa nykyisin käytössä olevaa harjoittelun arviointilomaketta tulee kehittää, jotta se tukisi opiskelijan oppimista ja itsearviointia
- opiskelijat toivovat lomaketta kehitettävän siten, että se olisi selkeämpi ja johdattelee opiskelijaa enemmän. Lisäksi toivottiin lomaketta sähköisessä muodossa
- osa opiskelijoista ei koe tarvitsevänsä lomaketta oppimisensa apuna
- lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan ennen kaikkea ohjaavan opettajan ja työelämäohjaajan näkökulmasta

## LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki. 2014. Viitattu 10.4.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>.
- Boud, D. & Falchikov, N. 2006. Aligning assessment with long-term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:4, 399-413, DOI: 10.1080/02602930600679050
- Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D.G. 2013. Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:8, 941-956, DOI: 10.1080/02602938.2013.769198.
- Cook, C., Heath, F. & Thompson, R. 2000. A Meta-Analysis of Response Rates in Web- or Internet-Based Surveys. *Educational and Psychological Measurement* 60 (6), 821-836. DOI: 10.1177/00131640021970934.
- Delany, C., & Bragge, P. (2009). A study of physiotherapy students' and clinical educators' perceptions of learning and teaching. *Medical Teacher*, 31(9), e402–e411. doi:10.1080/01421590902832970.
- Dufva, M. 2020. Megatrendit 2020. Sitran selvityksiä 162. Viitattu 5.4.2021. <https://www.sitra.fi/julkaisut/megatrendit-2020/>.
- JAMK. 2021a. Koulutus. Sosiaali- ja terveysala. Fysioterapeutti. Viitattu 10.4.2021. <https://www.jamk.fi/fi/Koulutus/Sosiaali-ja-terveysala/fysioterapeutti/>.
- JAMK. 2021b. Opetussuunnitelmat. AMK-tutkintokoulutus alkaen vuodesta 2020 (syksy). Fysioterapeutti Viitattu 6.4.2021. <https://opetussuunnitelmat.peppi.jamk.fi/fi/48/fi/5238/SFT2021SS/year/2021>.
- JAMK. 2020. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tutkintoon johtavan koulutuksen (amk, yamk) opetussuunnitelmien perusteet. Viitattu 10.4.2021.
- Kangasniemi, M. Murtonen, M. 2017. Yliopiston toimijoiden näkemyksiä vastuullisen yliopisto-opiskelijan taidoista. *Yliopistopedagogiikka* 24 (1), 3–10.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. 2005. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. 6. painos. Amsterdam; Boston: Elsevier.
- Korpi, H., Piirainen, A. & Peltokallio, L. 2017 Practical work in physiotherapy students' professional development, *Reflective Practice*, 18:6, 821-836, DOI: 10.1080/14623943.2017.1361920.
- Kurunsaari, M., Tynjälä, P., & Piirainen, A. 2021. Stories of professional development in physiotherapy education. *Physiotherapy Theory and Practice*, 1–14. DOI: 10.1080/09593985.2021.1888341.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. 2009. *Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä*. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.). *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYProOy.
- McMillan, J. & Hearn, J. 2008. Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons* 87 (1), 40-49.
- O'Connor, A., McGarr, O., Cantillon, P., Mccurtin, A. & Clifford, A. 2018. Clinical performance assessment tools in physiotherapy practice education: A systematic review. *Physiotherapy* 104 (1), 46. <https://doi.org/10.1016/j.physio.2017.01.005>.
- Poikela, S., & Vuoskoski, P. 2016. Korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä–opiskelijan arviointi työssä oppimisen ja kehittymisen tukena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(4), 24–39. Viitattu 30.3.2021 <http://elektra.helsinki.fi/oa/2489-5822/18/4/korkeako.pdf>.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2020. Kuntoutuksen uudistaminen. Kuntoutuksen uudistamisen toimintasuunnitelma vuosille 2020–2022. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 39. Viitattu 5.4.2020. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162622/STM\\_2020\\_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162622/STM_2020_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Stoikov, S., Maxwell, L., Butler, J., Shardlow, K., Gooding, M., & Kuys, S. 2020. The transition from physiotherapy student to new graduate: are they prepared? *Physiotherapy theory and practice*, 1–11. DOI: 10.1080/09593985.2020.1744206.
- Suomen fysioterapeutit. 2016. Fysioterapeutin ydinosaaminen. Viitattu 22.3.2021. <http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>.
- Suomen fysioterapeutit. 2018. Fysioterapeuttien suoravastaanottotoiminnan nykytila Suomessa. Viitattu 5.4.2021. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/wp-content/uploads/2018/12/Suoravastaanotto2018.pdf>

- Tilastokeskus. 2021. Käsitteet. Tutkimus- ja kehittämistoiminta. Viitattu 20.4.2021. [https://www.stat.fi/meta/kas/t\\_ktoiminta.html#tab1](https://www.stat.fi/meta/kas/t_ktoiminta.html#tab1).
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere University Press: Tajua [jakaja].
- University of Birmingham. 2021. Learning Contracts & Assessment. Physiotherapy Clinical Placement. Viitattu 10.4.2021 <https://www.birmingham.ac.uk/schools/sport-exercise/clinical-placement/learning-contracts-assessment.aspx>.
- Vehkalahti, K. 2019. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. DOI: 10.31885/9789515149817.
- WCPT. 2011a. Clinical education component of physical therapist professional entry level education. Guideline. Viitattu 30.3.2021. <https://world.physio/sites/default/files/2020-06/G-2011-Clinical-education.pdf>.
- WCPT. 2011b. Delivering quality continuing professional development for physical therapist. Guideline. Viitattu 31.3.2021. <https://world.physio/sites/default/files/2020-06/G-2011-CPD.pdf>.
- Yan, Z. 2020. Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45:2, 224-238, DOI: 10.1080/02602938.2019.1629390.

## LIITE 1. Kyselylomake



### Vastaa ja vaikuta!

Vastaa ystävällisesti Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman **harjoittelujaksoilla käytettävää arviointilomaketta** koskevaan kyselyyn. Kyselyyn vastaamalla voit vaikuttaa harjoittelun **arviointilomakkeen uudistamiseen**.

### Palauta mieleesi nykyinen harjoittelun arviointilomake (kuvakaappaus lomakkeen osista)



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU  
JAMK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Hyvinvointiyksikkö: Fysioterapeutin tutkinto-ohjelma

04102016MK

Opiskelija

Harjoittelun ohjaava opettaja

--	--

Harjoittelun ohjaaja/ohjaajat

Harjoittelupaikka

--	--

**Harjoittelujakso:**

**AMMATTITAITOA EDISTÄVÄ HARJOITTELU I (SFTSW501, 11 op)**

Harjoittelun ajankohta ja arviointi päivämäärä

--

#### 1. Opintojakson osaamistavoitteet

\*Opiskelija osaa arvioida omaa toimintaansa ja määritellä kehittämistarpeitaan. Opiskelija ottaa vastuun toiminnastaan ja toimii sovitujen toimintatapojen sekä ammattieettisten periaatteiden mukaisesti. Opiskelija sisäistää työelämän säännöt ja toimintaperiaatteet. Opiskelija kykenee hyödyntämään fysioterapian arviointimenetelmiä kliinisessä päätelyssään ja vaikuttamistapojen valinnoissaan sekä ohjatessaan terveyden edistämiseen vaikuttavia tekijöitä sekä yleisimmistä kansanterveydellisistä sairauksista kärsivien ihmisten toimintakyvyn ylläpitämistä ja kehittämistä erilaisin ohjaus- ja opetusmenetelmin sekä terapeuttisen harjoittelun keinoin. Opiskelija osaa luoda vastavuoroisen terapeuttisen vuorovaikutussuhteen ja toimia asiakkaan osallistumista tukevasti.

#### 2. Harjoittelupaikan toiminnasta nousevat tavoitteet (laajentavat oppimistasi):

#### 3. Opiskelijan tavoitteet ja tavoitteiden muuttuminen harjoittelujakson aikana:

(I alkuarvio, II väliarvio ja loppuarvio)

#### 4. Opiskelijan itsearviointi:

Ohjaajan ja opettajan antama arviointi:

## Vastaa ja vaikuta!

Vastaa kysymyksiin seuraavan asteikon mukaan:

- 1 = täysin eri mieltä
- 2 = jokseenkin eri mieltä
- 3 = ei samaa, eikä eri mieltä
- 4 = jokseenkin samaa mieltä
- 5 = täysin samaa mieltä

### Mielestäni...

	1	2	3	4	5
Lomake auttaa minua ymmärtämään <b>harjoittelujakson oppimistavoitteita</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lomake auttaa minua asettamaan <b>henkilökohtaiset tavoitteet</b> harjoittelujaksolle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lomake auttaa minua seuraamaan asetettujen <b>tavoitteiden saavuttamista</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aiemmillä harjoittelujaksoilla käyttämäni lomakkeet auttavat minua muodostamaan <b>tavoitteita tuleville harjoittelujaksoille</b> (jätä vastaamatta, mikäli et ole ollut harjoittelujaksolla)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lomake auttaa minua <b>valmistautumaan harjoittelujaksoon</b> (perehtyminen opintojaksokuvaukseen, harjoittelupaikan toimintaan ja harjoittelun tehtäviin)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lomake auttaa minua hahmottamaan <b>kliinisten taitojeni kehittymistä</b> opintojeni aikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lomake auttaa minua hahmottamaan <b>kliinisiin taitoihin liittyviä kehittämiskohteita</b> opintojeni aikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lomake auttaa minua kertomaan <b>omasta osaamisestani</b> (esimerkiksi portfolioissa tai työ- tai harjoittelupaikan hakuprosessin yhteydessä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lomake auttaa minua <b>arvioimaan omaa toimintaani</b> harjoittelujakson aikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Vastaa ja vaikuta!

Kerro mielipiteesi! Millainen harjoittelun arviointilomake tukisi Sinun oppimistasi?

**Miten harjoittelun arviointilomake voisi auttaa Sinua valmistautumaan harjoitteluun? Kerro esimerkkejä.**

1000 merkkiä jäljellä

**Miten harjoittelun arviointilomake voisi auttaa Sinua muodostamaan tavoitteet harjoitteluun? Kerro esimerkkejä.**

1000 merkkiä jäljellä

**Miten harjoittelun arviointilomake voisi auttaa Sinua tunnistamaan omaa osaamistasi ja kehityskohteitasi? Kerro esimerkkejä.**

1000 merkkiä jäljellä

**Muita toiveita harjoittelun arviointilomakkeen käyttöön liittyen**

1000 merkkiä jäljellä

**Nykyisessä koulutusohjelmassa suorittamieni harjoittelujaksojen määrä**

- 0 - 2
- 3 tai enemmän



# FYSIOTERAPIAN KÄYTÄNNÖN HARJOITTELUIHIN LIITTYVÄN YHTEISTYÖN VAHVISTAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUN JA TYÖELÄMÄN VÄLILLÄ

*Lovén Marietta & Purttanen Tea*

## TIIVISTELMÄ

Työelämäyhteistyö on osa ammattikorkeakouluopetuksen arkea ja parhaimmillaan yhteistyöstä hyötyvät sekä ammattikorkeakoulu että työelämän kumppanit. Ammattikorkeakouluopetuksessa korostuu käytännönläheisyys ja iso osa opintoja toteutetaan ammattitaitoa edistävinä harjoitteluina. Käytännönläheinen työskentely työpaikoilla, opinnäytetyöt sekä työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteiset projektit luovat myös mahdollisuuksia ja paikkoja oppimisen eri tasoille. Tämä kehittämistyö toteutettiin yhteistyössä Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapian tutkinto-ohjelman opettajien kanssa. Työn tarkoituksena oli lisätä ammattikorkeakoulun ja alueellisten yritysten työelämäyhteistyötä opiskelijoiden harjoittelupaikkojen lisäämiseksi sekä työelämäyhteistyön vahvistamiseksi.

Kehittämistyö toteutui tutkimusavusteisella kehittämisotteella ja yhteiskehittämisen menetelmällä. Kehittämistyön eteneminen kuvautui spiraalimaisena prosessina. Työ aloitettiin alueellisten organisaatioiden kartoittamisella, jonka pohjalta valittiin tarveharkinnan perusteella pieniä, keskisuuria ja isoja organisaatioita, joiden kanssa fysioterapian tutkinto-ohjelmalla ei ollut vielä jatkuvaa yhteistyötä. Harjoittelupaikkojen ja muun yhteistyön kartoittamiseksi kehitettiin sähköinen kyselylomake, jota pilotoitiin yhteistyössä aiemman kartoituksen pohjalta valittujen organisaatioiden kanssa. Työelämäorganisaatiot vastasivat kyselyyn aktiivisesti. Kaikki kyselyyn vastanneet olivat innokkaita ottamaan opiskelijoita käytännön harjoitteluihin ja vastausten perusteella muodostui käsitys siitä, että alueelliset organisaatiot tarjoavat myös monipuolisia harjoittelupaikkoja opiskelijoille. Vastausten pohjalta löydettiin kolme uutta harjoittelupaikkaa kansainvälisille opiskelijoille, mikä tuki lomakkeen toimivuutta kehittämistyön tavoitteiden ja kehittämistehtävien näkökulmasta. Työelämäorganisaatiot olivat kiinnostuneita myös muista yhteistyömuodoista, kuten koulutuksista, projekteista, luennoista ja opinnäytetöistä.

Kyselylomakkeen pilotointivaihe tarjosi uutta tietoa harjoittelupaikoista ja muista yhteistyömuodoista työelämälähtöisesti. Vastaajat eivät kuitenkaan kokeneet vuosittaista sähköistä kyselyä parhaaksi mahdolliseksi tavaksi sopia ja tiedustella ohjatuista harjoitteluista. Ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyökumppanit toivoivat harjoitteluiden sopimisen toteutuvan organisaatiokohtaisesti joko ammattikorkeakoulun tai opiskelijan yhteydenotolla. Vaikka yhteistyökumppanit toivoivat ensisijaisesti muun kuin sähköisen kyselylomakkeen käyttämistä ohjattujen harjoittelujen tiedustelemiseksi ja sopimiseksi, voidaan tämän kehittämistyön jatkokehittämisehdotusten pohjalta kyselylomaketta kuitenkin käyttää uusien yhteistyökumppaneiden hankintaan.

Asiasanat: harjoittelu, sähköinen kyselylomake, tutkimusavusteinen kehittäminen, työelämäyhteistyö, yhteiskehittäminen

## JOHDANTO

Ammattikorkeakoulujen tavoitteena on 1990-luvun ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä ollut tarjota työelämän tarpeita vastaavaa koulutusta sekä lisätä yhteistyötä alueellisten yritysten ja palveluntuottajien kanssa (Narikka & Nurmi 2013, 157). Ammattikorkeakoulujen tehtävät liittyvät erityisesti työelämän vaatimukseen vastaavaan ja aluekehitystä tukevaan korkea-asteen opetukseen (Ammattikorkeakoululaki 2014). Vanhanen-Nuutisen ja Laitinen-Väänäsen (2018) mukaan opintojaksoihin integroitava yhteistyö työelämän kanssa on osa ammattikorkeakouluopetuksen arkea. Ammattikorkeakoulut sekä työelämän edustajat odottavat yhteistyöstä hyötyä toimintaansa ja parhaimmillaan työelämän toimijoiden, ammattikorkeakoulun henkilöstön sekä opiskelijoiden yhteinen kohtaaminen luo hyvät puitteet vuorovaikutukselle ja dialogille (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen 2018).

Ammattikorkeakouluopinnoissa iso osa opinnoista tapahtuu ammattitaitoa edistävänä harjoitteluna (Ammattikorkeakoululaki 2014). Käytännössä tapahtuvat harjoittelut ovat tärkeitä oppimisympäristöjä ajatellen opiskelijan ammatillista kehittymistä (Ernstzen, Bitzer & Grimmer-Sommers 2009; Kääriäinen, Ruotsalainen & Tuomikoski 2018, 214). Ohjatuissa harjoitteluisissa korostuvat aina opetussuunnitelman tavoitteet, mutta myös opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet (Kääriäinen ym. 2018, 214). Näin ollen harjoittelupaikan valinta voi edistää opiskelijan opintojen omakohtaistumista ja tukea opiskelijan ammatillista kehittymistä.

Vanhanen-Nuutisen ja Laitinen-Väänäsen (2018) mukaan mitä pidempi yhteistyö ammattikorkeakoululla oli työelämän edustajan kanssa, sitä tyytyväisempiä työelämän edustajat olivat yhteistyöhön. Näin ollen pitkäaikaisten sekä ammattikorkeakouluja että työelämäyhteistyökumppaneita hyödyttävän yhteistyön merkitys korostuu. Tulevaisuudessa yksi ammattikorkeakoulupedagogiikan laadun keskeinen tekijä on työelämän tarpeita vastaavan osaamisen varmistaminen, mikä lisää myös työelämäyhteistyön merkityksen kasvua kun osaamisperusteita rakennetaan yhdessä työelämäyhteistyökumppaneiden kanssa (Mäki ym. 2019, 64).

Tämän kehittämistyön tarkoituksena on edistää Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) fysioterapian tutkinto-ohjelman ja alueellisten yritysten välistä työelämäyhteistyötä opiskelijoiden harjoittelupaikkojen lisäämiseksi sekä yhteistyön vahvistamiseksi. Kehittämistyön tavoitteena on luoda sähköinen kyselylomake Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajien työn tueksi sekä kartoittaa kyselylomakkeen avulla alueellisia yrityksiä ja organisaatiota käytännön harjoittelun

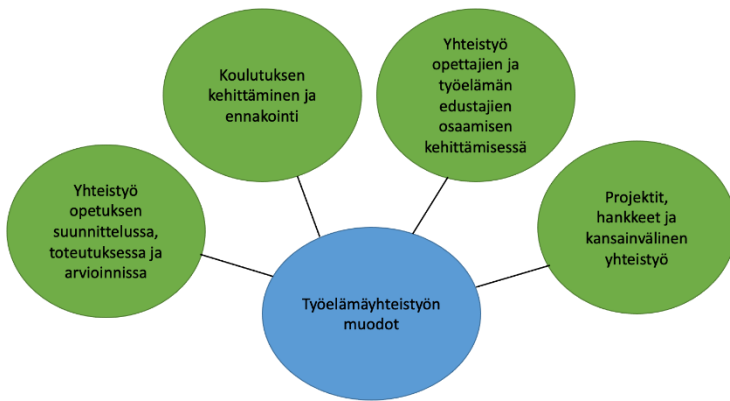
harjoittelupaikoiksi. Kehittämistyön lähtökohtana on työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen ja kehittämismenetelmänä käytettiin yhteiskehittämistä. Kyselyn tulosten pohjalta selvitettiin yritysten ja organisaatioiden mahdollisuuksia tarjota ammattikorkeakouluopiskelijoille harjoittelupaikkoja sekä kehittämisehdotuksia fysioterapian tutkinto-ohjelman ja fysioterapiayritysten välisen yhteistyön kehittämiseksi.

Tässä työssä fysioterapeuttiopiskelijoiden työelämäharjoittelusta käytetään termejä käytännön harjoittelu tai ohjattu harjoittelu.

## **TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ AMMATTIKORKEAKOULUISSA**

Ammattikorkeakouluissa työelämäyhteistyö ja työelämälähtöiset opetusratkaisut ovat olleet opetuksen ja tutkimuksen keskiössä niiden perustamisesta lähtien. (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen 2018). Ammattikorkeakoulujen perustehtävänä onkin antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta sekä harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio toimintaa (Ammattikorkeakoululaki 4§). Ammattikorkeakoulut ovatkin profiloituneet alueellisina työelämän kehittäjinä ja yhteistyökumppaneina. Tiivis työelämäyhteistyö ammattikorkeakoulujen ja työelämän välillä luo kattavan verkoston, joka lisää keskinäistä ymmärrystä, asiantuntijuuden, osaamisen ja tiedon jakamista ja näin sosiaalista pääomaa (Raudasoja 2018).

Ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyön muodot voidaan jakaa Raudasojan (2018) tutkimuksen mukaan neljään osa-alueeseen: koulutuksen kehittäminen ja ennakointi, yhteistyö opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, yhteistyö opettajien ja työelämän edustajien osaamisen kehittämisessä sekä projektit, hankkeet ja kansainvälinen yhteistyö (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Työelämäyhteistyön muodot Raudasojaa (2018) mukailleen.

Vanhanen-Nuutisen ja Laitinen-Väänänen (2018) mukaan ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyö painottuu tyypillisesti käytännön harjoitteluihin, mutta myös yhteisiin opinnäytetyöaiheisiin sekä työelämälähtöisiin projektitöihin. Salosen ja kumppaneiden mukaan (2017, 12) vahva työelämäyhteistyö kuuluu kuitenkin kaikkeen ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan, missä opettajien ja opiskelijoiden työelämäyhteistyö nähdään toiminnan perustana. Myös tässä kehittämistyössä painottuu yhteistyö opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, johon voidaan Raudasojan (2018) mukaan nähdä sisältyvän muun muassa ohjatut harjoittelut, projektitoiminta sekä erilaiset tilaustyöt. Tässä työssä ei voida kuitenkaan täysin sulkea ulkopuolelle muita työelämäyhteistyön muotoja, sillä saman yhteistyön muodon voidaan nähdä kuuluvan useampaan työelämäyhteistyön osa-alueeseen.

Opiskelijoiden työpaikoilla tapahtuva työskentely, oppiminen, harjoittelu, opinnäytetyöt sekä työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteiset tutkimus- ja kehittämishankkeet luovat mahdollisuuksia ja paikkoja oppimiselle eri tasoilla (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen 2018) sekä mahdollistavat opiskelijalle rikastavia kokemuksia työelämän kehittämisestä (Salonen ym. 2017, 12). Näin ollen opiskelijoiden ohjatuilla harjoitteluilla on keskeinen merkitys opiskelijan oppimisessa ja osaamistavoitteiden saavuttamisessa. Terveysalalla harjoittelu aidoissa työelämän konteksteissa on sekä sisällöllisesti että ajallisesti keskeinen osa opiskelijan opintoja (Kääriäinen ym. 2018, 214). Käytännössä tapahtuvat ohjatut harjoittelut auttavat opiskelijoita yhdistämään teoriaa käytäntöön: opiskelijat oppivat tietoja, taitoja ja asenteita, joita koulutuksen tavoitteet opiskelijoilta vaativat (Ernstzen, ym. 2009; Kääriäinen ym. 2018, 214). Lisäksi ohjatut harjoittelut lisäävät opiskelijoiden itseluottamusta ja -varmuutta (Cord & Clements 2010). Näin ollen harjoittelupaikat tarjoavatkin ideaalin ympäristön opiskelijan ammatilliselle kehittymiselle.

Ohjattujen harjoitteluiden merkitys on lisääntynyt jatkuvasti, kun terveystalan opiskelijoiden määrä on lisääntynyt ja opettajien resurssit taas ovat puolestaan vähentyneet (Kälkäjä ym. 2016). Ammattikorkeakouluissa painotetaan nykypäivänä myös entistä enemmän jatkuvaa oppimista ja yksilöllisten ratkaisujen kehittämistä osana opintoja (Terveystalan harjoittelujen laatusuositukset ammattikorkeakouluille 2020), jolloin harjoittelupaikan valinta opiskelijan omista tavoitteista lähtien, voi edistää opiskelijan opintojen omakohtaistumista ja näin opiskelijan oppimisen syventämistä. Ohjattujen harjoitteluiden suunnittelu ja toteutus ovatkin keskeisellä sijalla ajatellen ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyötä (Raudasoja 2018). Kälkäjän ja kumppaneiden (2016) mukaan onnistunut harjoittelu edellyttää ammattikorkeakoulun ja työelämän tiivistä yhteistyötä.

Harjoittelu- ja koulutusorganisaatioiden tulisi yhteistyössä säännöllisesti tarkastella harjoittelujaksojen sopivuutta koulutukseen, opiskeltavaan teemaan sekä opiskelijan osaamistavoitteisiin (Opiskelijaohjauksen laatusuositukset 2017). Ammattikorkeakoulujen tuleekin tehdä työelämäyhteistyötä kehittääkseen uusia harjoittelumahdollisuuksia ja -muotoja sekä varmistaa harjoittelun oppimisympäristöjen laatu ja riittävyys (Terveystalan harjoittelujen laatusuositukset ammattikorkeakouluille 2020). Tiivis yhteistyöverkosto ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä vaatii vuorovaikutussuhteisiin panostamista, jotta työelämäedustus tuntee oppilaitosten erilaiset yhteistyömahdollisuudet (Raudasoja 2018).

Yhteistyö koulutuksen ja työelämän välillä mahdollistaa työelämän kannalta ajantasaisen ja tulevaisuuteen suuntautuvan osaamisen tuottamisen (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen 2018). Laadukas harjoittelu onkin merkityksellinen opiskelijoiden myöhempää työelämään sijoittumista ajatellen (Terveystalan harjoittelun laatusuositukset ammattikorkeakouluille 2020). Työssäoppimisen yhteydessä työpaikat saavat myös mahdollisuuden työntekijöiden rekrytointiin sekä organisaation markkinointiin työmarkkinoita ajatellen (Raudasoja 2018). Tulevaisuudessa kilpailu osaajista, työpaikoista ja investoinneista lisääntyy, mikä lisää kansainvälisen sekä alueellisen työelämäyhteistyön vahvistamisen tarvetta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 10). Ammattikorkeakoulun ja työelämän välisellä yhteistyöllä on mahdollista vastata kilpailukyvyyn ylläpysymiseen ja työmarkkinoilla pärjäämiseen sekä vastata näin yhteiskunnallisiin haasteisiin muun muassa Suomen väestörakenteen muuttuessa.

Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyön tavoitteena voidaan Raudasojan (2018) mukaan pitää tilannetta, jossa sekä ammattikorkeakoulu että työelämä hyötyvät aidosti toistensa osaamisesta, verkostoista ja toimintaympäristöistä. Ammattikorkeakoulujen näkökulmasta

työelämäyhteistyöhön kannattaa siis panostaa, jotta työelämän mielenkiinto koulutusorganisaatioita kohtaan säilyy nyt ja tulevaisuudessa (Raudasoja 2018).

## **KEHITTÄMISTYÖN TARKOITUS, TAVOITE JA KEHITTÄMISTEHTÄVÄT**

Tämän kehittämistyön tarkoituksena on yhteistyössä Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapian tutkinto-ohjelman opettajien kanssa lisätä ammattikorkeakoulun ja alueellisten organisaatioiden työelämäyhteistyötä opiskelijoiden harjoittelupaikkojen lisäämiseksi sekä työelämäyhteistyön vahvistamiseksi.

Kehittämistyön tavoitteena on työelämän tutkimusavusteisella kehittämisellä ja yhteiskehittämisen menetelmällä kehittää ammattikorkeakoulun opettajien arjen työn tueksi sähköinen kyselylomake harjoittelupaikkojen ja muun yhteistyön kartoittamiseksi.

### **Kehittämistehtävät:**

1. Sähköisen kyselylomakkeen laatiminen ja pilotointi harjoittelupaikkojen kartoittamiseksi yhteistyössä ammattikorkeakoulun opettajien kanssa.
2. Uusien työelämän yhteistyökumppaneiden kartoittaminen työelämäyhteistyön vahvistamiseksi ja kyselylomakkeen pilotoimiseksi.

## **KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTTAMINEN**

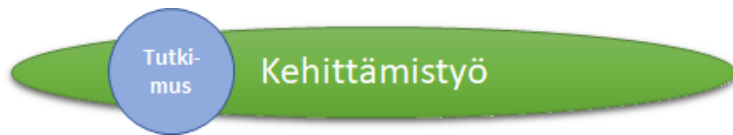
Tämän kehittämistyön lähtökohtana on työelämälähtöinen tutkimuksellinen kehittäminen, jossa tieteellistä tietoa hyödynnetään työelämän käytännön toiminnan kehittämiseksi (Heikkilä ym. 2008, 22-23; Hyötyläinen 2007, 364; Rissanen 2007, 420). Kehittämistyön lähtökohtana on ammattikorkeakoulun käytännön työstä nousevat kysymykset ja kehittämisellä pyritään tuottamaan tietoa, jota voidaan hyödyntää myös laajemmin toiminnan uudistamisessa, muun muassa opiskelijoiden käytännön harjoitteluun liittyvässä yhteistyössä (Rissanen 2007, 420-421; Toikko & Rantanen 2009, 22, 157-158). Kehittämistyön tutkimuksellinen paradigma sijoittuu konstruktivistiseen perinteeseen, sillä kehittämistyö on luonteeltaan syklistä, yhteisöllistä ja reflektiivistä sekä kehittämistyön tavoitteena on uusien työvälineiden hyödyntämisen oppiminen (Hyötyläinen 2007, 371; Salonen ym. 2017, 31). Kehittämistyössä korostuu osallistuminen ja tiedon

suhteuttaminen kohdeorganisaation konkreettiseen toimintaan ja toimintaympäristöön (Hyötyläinen 2007, 371).

Kehittämistyö kohdistuu organisaation sisäiseen kehittämiseen ja Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapian tutkinto-ohjelman työelämäyhteistyön toimintamallien ja toimintatapojen uudistamiseen ja selkeyttämiseen (Toikko & Rantanen 2009, 14-16). Ammattikorkeakoulujen kehittäminen on usein luonteeltaan laadullista; tässä kehittämistyössä kehittämisellä tavoitellaan laadullisia parannuksia henkilöstön osaamiseen, asiakassuhteisiin, sidosryhmiin sekä yhteistyöprosesseihin liittyen, jolloin kehittämisen vahvuutena on käytännöstä nouseva tieto, jota tarvitaan etenkin ihmisläheisillä aloilla (Rissanen 2007, 417-418; Toikko & Rantanen 2009, 21).

Kehittämistyön kehittämismenetelmänä käytettiin yhteiskehittämistä ja osallistujien yhteisiä dialogisia kehittämispalavereita. Menetelmä valittiin kehittämistyöhön kehittämisohteen ja käyttötarkoituksen perusteella (Toikko & Rantanen 2009, 168). Yhteiskehittämisellä tarkoitetaan tavoitteellista yhteistyötä uusien toimintamallien tai käsitteiden kehittämiseksi ja sen keskiössä on osallistujien välinen vuorovaikutus, tiedon rakentuminen yhdessä ja aktiivinen osallistuminen (Pöyry-Lassila 2017, 26-27; Sanders & Stapper 2008, 5-10). Yhteiskehittämisessä erilaista tietoa omaavat toimijat kokoontuvat yhteen ja toiminta on luonteeltaan yhteisöllistä oppimista ja uuden ymmärryksen rakentamista (Pöyry-Lassila 2017, 25-26), joten se soveltuu myös konstruktivistisen tutkimuksen perinteeseen. Tässä kehittämistyössä yhteiskehittäminen sekä dialoginen ja ratkaisukeskeinen työskentely tapahtuivat kiinteänä, koko kehittämisprosessia jäsentävänä osana koko kehittämistyön ajan (Toikko & Rantanen 2009, 168-169).

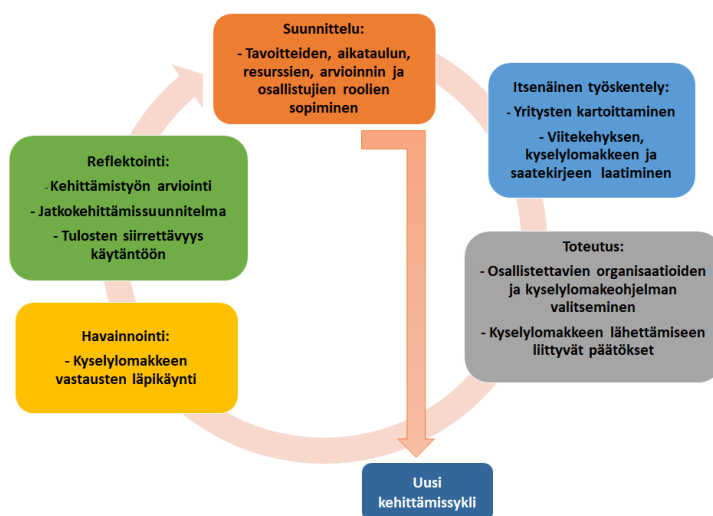
Tässä kehittämistyössä tutkimus ja kehittäminen ovat sisäkkäisiä tapahtumia (vrt. Alasoini 2006, 42–43). Kehittämistyössä kehittäminen ohjaa tutkimusta ja tutkimusosio sijoittui kehittämistyön alkuun, jolloin se toimii kehittämiskohteen käsitteellisenä perustana sekä organisaation toiminnan arvioinnin ja kyselylomakkeen laatimisen tukena (Heikkilä ym. 2008, 24; Toikko & Rantanen 2009, 31). Kehittämistyön ja tutkimuksen sijoittuminen tässä kehittämistyössä on kuvattu kuviossa kaksi (Kuvio 2). Tutkimuksellisen kehittämistoiminnan on havaittu soveltuvan nimenomaan työskentelytapaan, jossa tutkimustiedolla tai tiedon tavoittelulla on kehittämisessä keskeinen rooli, mutta se ei ole yhtä sidoksissa tiedollisiin arvoihin kuin perustutkimus (Heikkilä ym. 2008, 23; Toikko & Rantanen 2009, 20).



KUVIO 2. Kehittämistyön ja tutkimuksen sijoittuminen tässä kehittämistehtävässä (mukaillen Heikkilä ym. 2008, 24).

### Kehittämisprosessi

Kehittämistyön toteutuksessa kehittämisprosessia kuvaavana mallina hyödynnettiin Toikon ja Rantasen (2009, 66) spiraalimallia, joka soveltuu toimintatutkimuksen traditioon, tutkivaan kehittämiseen ja syklimäiseen kehittämistoimintaan. Spiraalimallissa kehittämisprosessi nähdään jatkuvana vuorovaikutuksellisenä ja reflektiivisenä kehittämisenä sekä toimintaa tarkastellaan ja arvioidaan jokaisen syklin jälkeen uudelleen. Tämän kehittämistyön prosessin vaiheet on kuvattu kuviossa kolme (Kuvio 3). Tämä kehittämistyö, ja työelämäyhteistyön vahvistamiseksi laaditun kyselylomakkeen pilotointi, sijoittuvat spiraalimallin ensimmäiseen sykliin, joka muodostaa laajemman kehittämistyön lähtökohdan (Toikko & Rantanen 2009, 67). Kehittämisessä vuorottelivat kehittämistehtävän tekijöiden itsenäinen työskentely ja spiraalimallin vaiheet, joissa kehittämistyötä tehtiin kaikkien osallistujien kesken yhdessä etäyhteyden kautta pidetyissä kehittämispalaverissa. Jokaisessa kehittämispalaverissa oli paikalla kehittämistyön kannalta oleelliset henkilöt sekä aikataulu ja kussakin kehittämispalaverissa käytävät asiat oli suunniteltu etukäteen ja tiedotettu osallistujille, mikä sujuvoitti kehittämistyön tekemistä (vrt. Pöyry-Lassila 2017, 27-28).



KUVIO 3. Kehittämisessä käytetty toimintatutkimuksen spiraalimalli (mukaillen Toikko & Rantanen 2009, 67)



Tämän kehittämistyön kehittäjätahot olivat Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapian tutkinto-ohjelman kaksi opettajaa ja Jyväskylän yliopiston kaksi terveystieteiden opettajaopiskelijaa sekä käyttäjätahona korkeakoulun lähialueen fysioterapiayritysten edustajat (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 17). Yhteensä kehittämistyön toteuttamiseen osallistui neljä henkilöä. Kehittämistyö oli osa Jyväskylän yliopiston terveystieteiden opettajankoulutuksen pedagogisia aineopintoja. Kehittämistyön aihe sovittiin yhdessä ammattikorkeakoulun kanssa työelämälähtöisesti. Kehittämistyön tekijöiden tehtävissä korostuivat kehittämistyön tutkimuksellinen osuus, kyselylomakkeen laatiminen, organisaatioiden kartoittaminen sekä kehittämistyön aikatauluttaminen. Kehittämistyössä kyselylomakkeen käyttäjätahoa, eli fysioterapian tutkinto-ohjelman työelämän yhteistyökumppaneita, osallistettiin kyselylomakkeen pilotointivaiheessa työelämäyhteistyön kartoittamisen näkökulmasta ja lomakkeen toimivuuden osalta (vrt. Salonen ym. 2017, 17). Kehittämistyöhön osallistujien kesken pyrittiin kehittämistyössä luomaan avoin, tasavertainen ja prosessimainen dialogi, jossa osallistujat voivat oppia toisiltaan (vrt. Pöyry-Lassila 2017 26-28; Toikko & Rantanen 2009, 93).

Kehittämistyö alkoi spiraalimallin mukaisesti ammattikorkeakoulun opettajien ja kehittämistyön tekijöiden yhteisellä suunnittelu- ja kehittämispalaverilla, jossa keskusteltiin kehittämistyön käytännöistä, tavoitteista, aikataulusta, resursseista, arvioinnista sekä osallistujien rooleista (vrt. Pöyry-Lassila 2017, 28; vrt. Toikko & Rantanen 2009, 58). Kehittämistyön tavoite nousi opettajien tarpeesta kehittää uusi työväline opiskelijoiden käytännön harjoittelupaikkojen kartoittamiseksi ja yhteistyön lisäämiseksi työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa. Lähtökohtana kehittämistyölle oli tämänhetkisten työtapojen uudistaminen sekä halu kehittää nykyaikainen, sähköinen ja helppokäyttöinen työväline opettajien arkityön tueksi (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 57). Salonen ja kumppanit (2017, 14) painottavat, että nykypäivän organisaatioissa kaivataan menetelmällisiä välineitä, joiden käyttö perustuu yhteiskumppaneiden elinympäristön ja näkemysten ymmärtämiseen, kuten tässä kehittämistyössä on tavoitteena. Tavoite rajattiin kehittämistyön resurssit sekä priorisoivat asiat huomioiden, kuten Toikko ja Rantanen (2009, 60) suosittavat.

Kehittämistyön toimintavaihe alkoi osallistujien itsenäisellä työskentelyllä, jossa kartoitettiin Tampereen ammattikorkeakoulun lähialueen fysioterapiayrityksiä ja organisaatioita, joiden kanssa ammattikorkeakoululla ei ollut vielä jatkuvaa yhteistyötä käytännön harjoitteluiden tai muun yhteistyön merkeissä. Kartoitus tehtiin verkkohauulla ja mukaan valittiin tarveharkinnan perusteella sekä pieniä ja keskisuuria yrityksiä että isoja organisaatioita. Kartoitusta ja organisaatioiden valintaa ohjasi mahdollisuus syntyvästä yhteistyöstä. Kartoituksessa kerättiin myös yritysten ja kolmannen sektorin toimijoiden yhteystiedot lomakkeen lähettämistä varten. Samanaikaisesti kartoitettiin

kehittämistyön aiheisiin ja viitekehykseen liittyvää tutkimustietoa ilmiöiden käsitteellistämisen tukemiseksi sekä kyselylomakkeen laatimiseksi toimeksiantajan toiveiden mukaisesti (vrt. Heikkilä ym. 2008, 21; Toikko & Rantanen 2009, 11). Kehittämistyön aiheisiin perehtymisen jälkeen aloitettiin kyselylomakkeen ja kyselyn saatekirjeen laatiminen. Kyselylomakkeen laatimista ohjasivat toimeksiantajan toiveet lomakkeen sisällöstä. Kyselylomakkeen haluttiin olevan selkeä ja kysymysten pääasiassa olevan monivalintakysymyksiä, jotta kyselyyn vastaaminen olisi nopeaa.

Itsenäisen työskentelyvaiheen jälkeen järjestettiin toinen suunnittelu- ja kehittämispalaveri. Palaverissa sovittiin kehittämistyössä laadittavan kyselylomakkeen pilotointivaiheeseen mukaan otettavien yritysten määrästä sekä sähköisen kyselylomakkeen laatimiseen käytettävästä ohjelmasta. Yhdessä päätettiin, että kyselylomake luodaan ammattikorkeakoulussa käytössä olevaan E-lomake -ohjelmaan, jolla vastaukset saadaan suoraan sähköiseen muotoon. Palaveria seurasi jälleen kehittämistyön tekijöiden itsenäinen työskentely lähialueen fysioterapiayritysten kartoittamiseksi ja kyselylomakkeen jatkokehittämiseksi kehittämispalaverissa esitettyjen toiveiden mukaisesti. Lisäksi selvitettiin, kuinka kyselylomake saadaan siirrettyä sähköiseen muotoon E-Lomake -ohjelmaan.

Kehittämistyön kolmannessa kehittämispalaverissa tarkistettiin yhdessä TAMK:n opettajien kanssa kyselylomakkeeseen tehdyt muutokset aiempien kehittämissuunnitelmien mukaisesti sekä käytiin yhdessä läpi aiemman kartoituksen pohjalta mukaan otettavat yritykset. Pilotointivaiheeseen päätettiin lisätä vielä muutama työelämäyhteistyön vahvistamisen kannalta oleellinen organisaatio mukaan. Yhdessä päätettiin, että kyselylomake lähetetään TAMK:n opettajien sähköpostiosoitteesta ja sähköpostiviesti sisältää saatekirjeen kyselyyn vastaamisesta ja tiedotteen kehittämistyöhön osallistumisesta. Lisäksi päätettiin, että kyselyn vastaukset eivät ole anonymoituja, jotta kyselylomakkeen pääasiallinen tavoite, eli harjoittelupaikkojen kartoittaminen, on mahdollista vastausten perusteella. Jokainen vastaaja sai kuitenkin päättää, mitä yhteystietoja lomakkeeseen jättävät. Kehittämispalaverin lopuksi hyväksyttiin yhdessä valmis kyselylomake sekä pilotointivaiheeseen mukaan otettavat organisaatiot. Organisaatioita oli yhteensä 14 kappaletta, joista uusia organisaatioita oli kahdeksan ja vanhoja yhteistyökumppaneita kuusi. Yhdessä päätettiin kyselylomakkeen kysymysten käsittelevän harjoittelujaksojen ajankohtia ja teemoja, harjoittelupaikkojen kartoittamisen yhteydenottoa, muita toivottuja yhteistyömuotoja yritysten ja ammattikorkeakoulun välillä sekä palautetta toteutuneesta yhteistyöstä. Lisäksi palaverissa sovittiin jatkotoimenpiteistä kyselylomakkeen lähettämiseen liittyen.

## **Kyselylomakkeen laadinta ja pilotointi**

Kehittämistyön kyselylomakkeen pilotointi sijoittui spiraalimallin toimintavaiheeseen ja tapahtui sähköisen kyselylomakkeen avulla, joka lähetettiin sähköpostiviestin liitteenä aiemman kartoituksen perusteella mukaan valituille lähialueen fysioterapiaorganisaatioiden yhteyshenkilöille tai fysioterapiapalveluista vastaavalle henkilölle. Tässä kehittämistyössä vastauksia pyrittiin keräämään laadullisesti perustellun kattavuuden näkökulmasta, eli kehittämistehtävien kannalta perustellusti sekä rajatusti yhden kategorian asetelmassa, joka tässä tapauksessa tarkoitti kehittämistyön tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisesti valittuja fysioterapiaorganisaatioita (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 119).

Kehittämistyössä kyselylomakkeella pyrittiin tuottamaan tietoa aidoista toimintaympäristöistä sekä saamaan toimintaa selittäviä tai ymmärrettäviä tekeviä tulkinnallisia näkökulmia tiedon muodostamisen lähtökohdaksi (esim. Toikko & Rantanen 2009, 118). Vallin (2018, 93) mukaan kyselylomakkeen muotoilu luo perustan kyselyn onnistumiselle, sillä jos vastaaja ei ajattele samalla tavalla kuin tutkija on kysymyksen tarkoittanut, voivat tulokset olla virheellisiä. Kehittämistyön kyselylomakkeen laatimisessa pyrittiin kysymysten asettelun johdonmukaisuuteen ja kysymysten yksiselitteiseen muotoon, jotta ne eivät olisi johdattelevia (esim. Valli 2018, 93). Kysymysten määrä ja järjestys pohdittiin tarkkaan ja yleiset kysymykset sijoitettiin alkuun, kuten Hirsjärvi ja kumppanit suosittavat (2018, 193). Lomake pyrittiin pitämään myös ytimekkäänä ja lyhyenä, sillä liian pitkä lomake saa vastaajan herkästi luopumaan vastaamisesta (Valli 2018, 95).

Sähköposti- ja internetkyselyjen eduiksi on havaittu niiden taloudellisuus (Valli 2018, 101) ja laajan tutkimusaineiston kerääminen vähäisellä ajalla ja vaivalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 193). Sähköisellä lomakkeella vastaukset olivat käännettävissä suoraan kehittämistyön tekijöiden käyttöön (vrt. Valli 2018, 101). Verkkopohjaisen lomakkeen avulla on lisäksi helppoa säännöllisesti kartoittaa lähitulevaisuuden harjoittelumahdollisuuksia ja muuta yhteistyötä. Sähköisen lomakkeen tietoja voidaan myös säilyttää kätevästi ja tietoturvallisesti ja tieto on helposti opettajien saatavilla harjoittelupaikkoja suunnitellessa. Säännöllisesti, esimerkiksi kerran vuodessa, toteutettuna sähköinen kyselylomake pitää yllä yhteistyötä ja vuorovaikutusta työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa sekä kartoittaa yhteistyön kehittämisen tarpeita. Kyselylomakkeen kokeilu on aina välttämätöntä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 193). Tämän kehittämistyön tavoitteena on pilotoida, eli tehdä esitutkimusta kyseisestä lomakkeesta ja sen käytettävyydestä. Pilotoinnissa lomakkeen näkökohtia voidaan tarkistaa ja muotoilua tarvittaessa korjata ennen varsinaista kyselytutkimuksen tekemistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 193).

Valmis kyselylomake sisälsi 14 kysymystä, joista viisi oli avoimia kysymyksiä ja yhdeksän monivalintakysymyksiä. Kolme monivalintakysymystä sisälsivät myös tarkentavan avoimen kysymyksen, jolla kartoitettiin esimerkiksi käytännön harjoittelun toteutumisen mahdollisuuksia. Kyselyn vastausaika oli kymmenen päivää, sillä tiedontuotannon tavoitteena oli pilotoida kyselylomake ja tukea kehittämistoimintaa, minkä vuoksi vastausaika oli suhteellisen lyhyt (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 121). Kyselyn vastaukset käytiin läpi kehittämispalaverina kaikkien neljän kehittämistyön tekijän kesken. Vastausten läpikäynti sijoittui spiraalimallin havainnointivaiheeseen. Kyselyyn saatiin päättymispäivään mennessä kymmenen vastausta. Tämän jälkeen yksi vastaajista pyysi kyselyn uudelleen avaamista, sillä hän ei ollut ehtinyt vastata kyselyyn määräaikaan mennessä. Näin ollen vastauksia tuli yhteensä 11, jolloin vastausprosentti kyselyyn oli 78,5 %, joka voidaan Vehkalahden (2019, 44) mukaan todeta hyväksi. Kyselyyn vastasivat kaikki kuusi vanhaa yhteistyökumppania sekä viisi uutta organisaatiota.

## **KEHITTÄMISTYÖN TULOKSET JA TUOTOKSET**

Kehittämistyön tarkoituksena oli yhteistyössä Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapian tutkinto-ohjelman kahden opettajan kanssa lisätä ammattikorkeakoulun ja alueellisten yritysten työelämäyhteistyötä opiskelijoiden käytännön harjoittelupaikkojen lisäämiseksi sekä työelämäyhteistyön vahvistamiseksi. Kehittämistyön tavoitteena oli yhteiskehittämisen menetelmällä kehittää ammattikorkeakoulun opettajien työvälineeksi sähköinen kyselylomake harjoittelupaikkojen kartoittamiseksi sekä muun yhteistyön selvittämiseksi. Tavoitteena oli lisäksi kartoittaa lähialueen uusia fysioterapian yrityksiä ja organisaatioita työelämäyhteistyökumppaneiksi sekä kyselylomakkeen pilotointia varten.

Kehittämistyön tuloksena syntyi sähköinen kyselylomake, jolla kartoitettiin lähialueen käytännön harjoittelupaikkoja ja muita yhteistyötapoja sekä pyydettiin palautetta yhteistyöhön liittyen. Taulukossa 1 on esitetty kolme esimerkkikysymystä laaditusta kyselylomakkeesta. Kyselylomakkeen pilotointia ja työelämäyhteistyön vahvistamista varten kartoitettiin kahdeksan uutta fysioterapiayritystä ja organisaatiota ammattikorkeakoulun lähialueelta.

## TAULUKKO 1. Esimerkkejä laadituista kyselylomakkeen kysymyksistä.

Esimerkkikysymykset
Millaista yhteydenottotapaa toivotte harjoittelupaikkojen tiedusteluun tai sopimiseen liittyen? (voit valita useamman vaihtoehdon)
a. Opiskelija itse soittaa b. Opiskelija laittaa itse sähköpostia c. Jobiin varausjärjestelmä d. Ammattikorkeakoulu on yhteydessä harjoittelupaikkaan e. Vuosittainen kysely ammattikorkeakoulun toimesta f. Harjoittelupaikka ilmoittaa itse ammattikorkeakoululle
Oletteko tulevaisuudessa halukkaita osallistumaan muuhun yhteistyöhön ammattikorkeakoulun kanssa?
a. kyllä b. ei
Mikäli vastasitte edelliseen kysymykseen kyllä, millaista yhteistyötä toivoisitte?
Haluatteko antaa palautetta tai kehitysehdotuksia käytännön harjoitteluun tai muuhun yhteistyöhön liittyen?

Kaikki kyselyyn vastanneet olivat halukkaita yhteistyöhön ammattikorkeakoulun kanssa sekä innokkaita ottamaan opiskelijoita ohjattuun harjoitteluun työelämän vaihtelevat olosuhteet huomioon. Myös muista yhteistyömuodoista kuten koulutuksista, projekteista, luennoista ja opinnäytetöistä oltiin työelämän näkökulmasta kiinnostuneita. Vastausten mukaan lähialueiden organisaatiot tarjoavat monipuolisia harjoittelupaikkoja opiskelijoille, mikä tukee myös opiskelijan opintojen omakohtaistumista ja monipuolisen asiantuntijuuden kehittymistä. Vastausten pohjalta löydettiin kolme uutta harjoittelupaikkaa kansainvälisille opiskelijoille, mikä tukee lomakkeen toimivuutta kehittämistyön tavoitteiden ja kehittämistehtävien näkökulmasta. Vastausten mukaan ohjatuista harjoitteluista toivottiin sovittavan joko ammattikorkeakoulun yhteyshenkilön tai opiskelijan yhteydenoton kautta. Tällä hetkellä ammattikorkeakoulu kartoittaa harjoittelupaikkoja sähköisillä organisaatiokohtaisilla kyselyillä ennen jokaista harjoittelujaksoa. Kyselyn vastauksissa ei noussut esiin nykyisen tavan toimimattomuus.

## POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä kehittämistyössä hyödynnetyn spiraalimallin (Toikko & Rantanen 2009) voidaan jälkikäteen todeta soveltuneen hyvin työn tavoitteisiin ja toteutukseen sekä edistäneen kehittämistyön prosessin etenemistä sovitussa aikataulussa. Kehittämisprosessi rajautui spiraalimallin ensimmäiseen sykliin, jolloin kyselylomakkeen jatkokehittäminen siirtyi ammattikorkeakoululle. Kuitenkin spiraalimallin reflektointivaiheen mukaisesti viimeisessä kehittämispalaverissa sovittiin jatkokehittämisideoista ja jatkotoimenpiteistä yhdessä (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 66-67). Kehittämistyön menetelmänä hyödynnettiin yhteiskehittämistä ja kehittämispalavereita, jotka osallistujien pienen määrän vuoksi toteutuivat vapaamuotoisena dialogisena työskentelynä. Vaikka jokin konkreettinen

työpajatyöskentelymenetelmä olisi saattanut tuoda vielä lisästruktuuria kehittämispalaveriinkin, valittu työskentelytapa havaittiin toimivaksi, sillä yhteistyö toimi sujuvasti ja avoimesti koko kehittämisprosessin ajan.

Kehittämistyön aiheet liittyivät vahvasti ammattikorkeakoulun yhden perustehtävän toteuttamisen kehittämiseen sekä fysioterapeuttiopiskelijoiden oppimisen edistämiseen tulevaisuuden työelämän tarpeita vastaavaksi, mikä tekee kehittämistyöstä ajankohtaisen ja merkityksellisen (Toikko & Rantanen 2009, 57-58). Ammattikorkeakoulussa on tärkeää pyrkiä jatkuvaan vuorovaikutukselliseen ja reflektiiviseen kehittämiseen, mitä myös tässä kehittämistyössä hyödynnetty spiraalimalli tukee (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006). Heikkilä ja kumppanit (2008, 15) ovat todenneet että sosiaali- ja terveysalalla tulisi kehittämistoiminnalla luoda tekniikan avulla uusia toimintamalleja, jotka ovat käytännöllisiä ja säästävät voimavaroja. Työelämäyhteistyön vahvistamisella ja siihen liittyvällä kehittämisellä voidaan taata opiskelijoille tulevaisuudessakin laadukkaita harjoittelupaikkoja sekä luoda yhtenäisiä toimintatapoja (Terveysalan harjoittelujen laatusuositukset ammattikorkeakouluille 2020).

Kehittämistoiminnassa tuloksia tarkastellaan kehittämistehtävän tavoitteiden saavuttamisen, tulosten käytännön hyödyn sekä tiedon siirrettävyyden ja levittämisen näkökulmista (Rissanen 2007, 420-421). Kehittämistyön tavoitteet saavutettiin sovitussa aikataulussa ja prosessissa korostui työhön ja työyhteisön käytäntöihin liittyvät hyödyt (vrt. Rissanen 2007, 421; Toikko & Rantanen 2009,14). Kehittämistoiminnan laatua voidaan arvioida myös työyhteisön kehittymisen sekä toimijoiden vuorovaikutteisuuden näkökulmista (Rissanen 2007, 421). Rissanen (2007, 417) mukaan ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyössä vaikuttavuuden ja laadun näkökulmasta painottuu työyhteisöjen hyöty, asiakaslähtöisyys sekä oppiminen. Tässä kehittämistyössä kehittämisen keskiössä olivat opettajien arkityön sujuvoittaminen nykyaikaisten työvälineiden avulla sekä yhteistyön vahvistaminen työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa asiakaslähtöisesti. Kehittämistyössä vahvistettiin näyttöön perustuvien hyvien käytäntöjen kehittämistä sekä huomioitiin kehittämistoiminnan aikaista yhteistyötä, joiden Toikko ja Rantanen (2009, 114-115) mainitsevat edesauttavan kehittämistyössä saatujen tietojen levittämistä ja siirrettävyyttä. Kehittämistyössä kehittämisprosessia pyrittiin arvioimaan läpi koko kehittämistehtävän, jotta kehittämistehtävässä tehdyt ratkaisut ja taitekohdat oli mahdollista tehdä näkyväksi (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 61).

Rissanen (2007, 419) mukaan työyhteisöjen toimijoiden osallistuminen on avainroolissa aineettoman pääoman kehittämisessä. Tässä kehittämistehtävässä kaikki osallistujatahot osallistuivat

kehittämisprosessiin aktiivisesti ja omaa asiantuntijuuttaan hyödyntäen. Arvioinnilla analysoitiin kehittämistyön tavoitteiden saavuttamista sekä kehittämistyössä laaditun työvälineen toimivuutta, kuten Toikko ja Rantanen (2009, 61) suosittavat. Tässä kehittämistyössä hyödynnettiin lisäksi osallistavaa arviointia, jossa kaikki sidosryhmät pystyivät osallistumaan arviointiin (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 61). Kehittämistyön arvioinnin vahvuutena voidaan nähdä myös arvioijien moninaiset positiot, jolloin kehittämistehtävän prosessia ja tavoitteita voitiin tarkastella sekä sisäisen että ulkoisen arvioinnin kautta (esim. Toikko & Rantanen 2009, 62). Dialogisen ja osallistavan arvioinnin avulla pyrittiin löytämään yhteinen näkemys kehittämistyön vahvuuksista ja ongelmakohdista (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 161).

Kehittämistyössä on pyritty kyseenalaistamaan siinä tehtyjä valintoja ja tekemään prosessi läpinäkyväksi sekä hyödyntämään tutkimuksellista näkökulmaa kehittämistyön onnistumisen ja tulosten käyttökelpoisuuden ja siirrettävyyden lisäämiseksi (vrt. Heikkilä ym. 2008, 21; Toikko & Rantanen 2009, 11, 157). Tutkimus- ja kehittämistoiminnan voidaan katsoa olevan eettisesti hyväksyttävää, uskottavaa ja luotettavaa, mikäli se on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (TENK 2012, 6). Tässä kehittämistyössä on pyritty toimimaan läpi koko prosessin näiden periaatteiden ja toimintatapojen mukaisesti. Kehittämistyön luotettavuutta on tässä työssä pyritty lisäämään kehittämisprosessin tarkalla dokumentaatiolla, jolla työn toteutumista on mahdollista seurata ja arvioida (Toikko & Rantanen 2009, 80).

Kehittämistyön kyselylomakkeella saadut vastaukset vahvistivat, että nykyinen yhteistyö ammattikorkeakoulun ja työelämäyhteistyökumppaneiden välillä sujuu hyvin, eikä kyselyssä noussut esiin tarvetta suuriin muutoksiin. Toisaalta lomakkeen avulla olisi ollut mielenkiintoista saada uusia ideoita yhteistyöhön ja käytännön harjoitteluiden järjestämiseen, jolloin yhteistyön kehittämisessä olisi voitu huomioida enemmän työelämän toimijoiden näkökulmia. Tulevaisuudessa sote-palveluiden järjestäminen ja opiskelijoiden harjoittelupaikat jakaantuvat enenevästi julkisen sektorin lisäksi yksityisen ja kolmannen sektorin toimijoiden varaan sekä ennalta ehkäisevää toimintaa korostetaan myös muissa kuin terveydenhuollon palveluissa, kuten kouluilla (Terveysalan harjoittelujen laatusuosituksat ammattikorkeakouluille 2020; Tevameri 2019). Ammattikorkeakoulun onkin tärkeää pyrkiä luomaan yhteistyötä ja harjoittelupaikkoja monipuolisesti, sillä fysioterapeuttiopiskelijat tulevat tulevaisuudessa työskentelemään yhä laaja-alaisemmalla työkentällä ja monipuolisemmissa työtehtävissä. Lomakkeen testaaminen edistää myös digitaalisten työvälineiden hyödyntämistä opettajan työssä. Lomakkeen käyttöä ja käyttötarkoituksia tulee kuitenkin pohtia tarkkaan.

Kehittämistyön tuloksena kehitettyä kyselylomaketta voidaan hyödyntää ammattikorkeakoulussa työelämäyhteistyön kartoittamiseen ja edelleen kehittämiseen etenkin fysioterapian tutkinto-ohjelmassa. Vaikka vastaajat eivät toivoneet kyselylomaketta käytettäväksi vuosittain harjoittelupaikkojen sopimiseksi ja tiedustelemiseksi, kyselylomaketta voidaan tämän kehittämistyön jatkokehittämisehdotusten pohjalta hyödyntää uusien yhteistyökumppaneiden kontaktoinnissa esimerkiksi käytännön harjoitteluun liittyvässä yhteistyössä. Työvälineen siirrettävyyden sekä kehittämis- ja arkityöhön juurruttamisen näkökulmasta lomaketta on kuitenkin syytä vielä kehittää, jotta sitä voidaan hyödyntää laajemmin ammattikorkeakoulun opettajien työn tukena. Opettajien uuden työvälineen pilotoinnin ja arvioinnin kautta uusi työväline ja harjoittelupaikkojen kartoittamisen menetelmä on mahdollista ottaa käyttöön myös laajemmin muiden fysioterapian opettajien keskuudessa tai koko ammattikorkeakoulussa. Mikäli kyselylomake otetaan laajemmin käyttöön harjoittelupaikkojen kartoittamisessa tai muun yhteistyön selvittämisessä, tulisi kysymysten sisältöjä muokata koulutusalaakohtaisesti, opastaa opettajat kyselylomakkeen käyttöön sekä arvioida tulevaisuudessa lomakkeen toimivuutta säännöllisesti. Sähköinen kyselylomake antaa myös yhteistyökumppaneille mahdollisuuden kertoa harjoitteluihin tai muuhun yhteistyöhön liittyviä toiveita ja kehitysehdotuksia, jotka nousevat aidosta työelämästä tai koulutuskentän ulkopuolelta. Kehitysehdotuksia kysyttäessä on mietittävä anonymiteetin mahdollisuutta kyselyyn vastaamisessa, jotta erilaisia ehdotuksia saataisiin mahdollisimman paljon.

Lomakkeen pilotointivaiheen vastausprosenttia ajatellen lomakkeen toimivuus todettiin hyväksi ja lomakkeella saavutettiin sille asetettuja tavoitteita, vaikka vastaajat toivoivat harjoittelupaikoista sovittavan muilla yhteydenottotavoilla. Lomake tuotti kuitenkin tietoa uusista harjoittelumahdollisuuksista sekä työelämälähtöisiä yhteistyön kehittämisideoita ja -toiveita. Näitä ajatellen jatkossa tarvitaankin lomakkeen käytön jalkauttamista osaksi säännöllistä yhteistyötä ja yhteistyön mahdollisuuksien kartoittamista työelämän kumppaneiden kanssa. Lomakkeen käytöstä voisivat hyötyä myös muut ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan tutkinto-ohjelmat, joissa opetus ja opinnot painottuvat fysioterapian tutkinto-ohjelman mukaisesti hyvin käytännönläheisiin oppimisen toteutuksiin. Näin sähköisellä lomakkeella voitaisiin lisätä ja laajentaa sosiaali- ja terveysalan koulutuksen ja työelämän kumppaneiden verkostoa, mikä vahvistaa kumppaneiden keskinäistä ymmärrystä, asiantuntijuutta ja osaamisen sekä sosiaalisen pääoman jakamista (Raudasoja 2018) ja näin koulutuksen käytännönläheisyyttä.

**Kirjoittajien yhteystiedot:** marietta.i.loven@student.jyu.fi & tea.s.purtanen@student.jyu.fi



## LÄHTEET

- Alasoini, T. 2006. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Riitta Seppänen-Järvelä & Vappu Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskysymyksiä. Helsinki: Stakes.
- Ammattikorkeakoululaki 923 / 2014. Viitattu 17.2.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Cord, B. & Clements, M.D. 2010. Pathway to student self development: A learning orientated internship approach. *Australian Journal of Adult Learning*, 50 (2), 287-307.
- Ernstzen, D.V., Bitzer, E. & Grimmers-Sommers, K. 2010. Physiotherapy student's and clinical teachers' perceptions of clinical learning opportunities: a case study. *Medical Teacher* 31 (3). Doi: 10.1080/01421590802512870
- Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen - avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit.
- Heikkinen, H., Rovio, E. & T. Kiilakoski 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio, & L. Syrjälä (toim). Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Dark Oy. Vantaa
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. 22. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Hyötyläinen, R. 2007. Tutkimusavusteisen kehittämisen metodologinen kaksoisluonne. Teoksessa E. Ramstad & T. Alasoini (toim.) Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa: lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Työministeriön raportteja 53. Helsinki. Työministeriö.
- Kälkäjä, M., Ruotsalainen, H., Sihvonon, P., Tuomikoski, A-M., Vehkaperä, A., Kääriäinen, M. 2016. Opiskelijaohjauksen käytännöt, -resurssit ja ohjaajat terveysalalla: opiskelijaohjaajien näkökulma. *Hoitotiede* 28 (3), 229-242
- Kääriäinen, M., Ruotsalainen, H. & Tuomikoski, A-M. 2018. Opiskelijaohjaus harjoittelussa. Teoksessa T. Saaranen, M. Koivula, H. Ruotsalainen, C. Wärnå-Furu & L. Salminen (toim). Terveystieteiden opettajan käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 214-225
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Niinistö-Sivuranta, S. 2019. Työ ja korkeakoulu. *Yliopistopedagogiikka* 26 (1), 62-66.
- Narikka, J. & Nurmi, E. 2013. Uudet yliopistot ja uudistuvat ammattikorkeakoulut. Helsinki: Tietosanoma
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Tilannekuvaa korkeakoulutuksesta ja tutkimuksesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 34. Viitattu 12.4.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-662-1>.
- Opiskelijaohjauksen laatusuosituksien. 2017. ValOpe-verkosto. Viitattu 5.4.2021. [https://kho-kliiniset-hoitotyön-opettajat.webnode.fi/\\_files/200000088-4ad314bcde/Hoitotyön\\_Laatusuosituksien.pdf](https://kho-kliiniset-hoitotyön-opettajat.webnode.fi/_files/200000088-4ad314bcde/Hoitotyön_Laatusuosituksien.pdf)
- Pöyry-Lassila, P. 2017. Palveluiden yhteiskehittäminen ja yhteistuottaminen. Teoksessa S. Pohjonen & M. Noso (toim.). Kansalainen keskiöön! Näkökulmia sote-uudistukseen. Kunnallissalun kehittämissäätiön julkaisu 2. Viitattu 9.4.2021. <http://kaks.fi/wp-content/uploads/2017/04/nakokulmia-soteuudistukseen.pdf#page=31>
- Raudasoja, A. 2018. Ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyössä tapahtuu. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) Osaaminen esiin - ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Rissanen, R. 2007. Kokemuksia ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön laadun arvioinnista. Teoksessa E. Ramstad & T. Alasoini (toim.) Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa: lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Työministeriön raportteja 53. Helsinki. Työministeriö.
- Salonen, K., Eloranta, S. Hautala, T. & Kinos, S. 2017. Kehittämistoiminta ja kehittämisen menetelmiä ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 108.
- Sanders, E.B.-N. & Stapper, P.J. 2008. Co-creation and the new landscapes of design. *International Journal on CoCreation in Design and the Arts* 4 (1), 5-18.
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Viitattu 26.4.2021. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Terveystieteiden harjoittelujen laatusuosituksien ammattikorkeakouluille. 2020. Terveystieteiden koulutuksen verkoston laatusuositus -työryhmä. Kuopio: Savonia AMK. Viitattu 5.4.2021. <https://amkterveysala.files.wordpress.com/2020/04/laatusuosituksien-2020-julkaisu.pdf>

- Tevameri, T. 2019. Sote-palvelujärjestelmässä yritysten potentiaali tulisi tunnistaa ja hyödyntää strategisesti. Työ- ja elinkeinoministeriö. Viitattu 25.4.202. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161643/Sosiaali\\_ ja\\_ terveystieteiden\\_ tutkimuskeskus\\_ kevat\\_ 2019.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161643/Sosiaali_ ja_ terveystieteiden_ tutkimuskeskus_ kevat_ 2019.pdf)
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Oy.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus, 92-116.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Laitinen-Väänänen, S. 2018. Mitä hyötyä on ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöstä? Teoksessa A. Mutanen, P. Houni, J. Mäntyvaara & M. Kantola (toim.). Hyöty. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 48, 166-177.
- Vehkalahti, K. 2019. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura. Viitattu 26.4.2021. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305021/Kyselytutkimuksen-mittarit-ja-menetelmat-2019-Vehkalahti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

# FYSIOTEREUTTIOPISKELIJOIDEN JA OPETTAJIEN NÄKEMYKSET KLIINISEN HARJOITTELUN OHJAAMISESTA, ARVIOINNISTA JA VASTAAVUUDESTA TYÖELÄMÄN TARPEISIIN

*Häivölä, Sari, Nyman, Mari & Rannila, Elina*

## TIIVISTELMÄ

Fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatti-identiteetti alkaa muodostumaan jo opintojen aikana ja se kehittyy vielä työuran edetessä. Jotta fysioterapeuttikoulutusta ja fysioterapian jatkokoulutusta, mukaan lukien opettajakoulutus, voidaan kehittää palvelemaan sekä opiskelijoita, opettajia että työelämää, on tärkeä selvittää eri tahojen näkemyksiä fysioterapeuttien käytännön harjoitteluun, arviointiin ja työelämäyhteyksiin liittyen. Tutkimuksemme tarkoituksena on tuoda esille ja vertailla fysioterapeuttiopiskelijoiden ja opettajien näkemyksiä klinisen harjoittelun ohjauksesta sekä opintoihin liittyvästä arvioinnista. Lisäksi tutkimme työssämme myös fysioterapeuttikoulutuksen vastaavuutta työelämän tarpeiden kannalta.

Tutkimuksen aineistona käytettiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden tiedekunnan fysioterapian oppiaineen sekä Suomen Fysioterapeutit ry:n yhteistyössä tehtyjä kyselyitä fysioterapeuttien ydinosaamisen käsityksistä ja näkemyksistä. Aineistosta yhdistettiin sekä fysioterapeuteille että opiskelijoille suunnatut kyselyt. Fysioterapeuteille suunnatusta kyselystä mukaan valittiin henkilöt, jotka toimivat fysioterapian opettajina. Opiskelijoiden ja opettajien vastausten keskiarvoja ja jakautumista vertailtiin keskenään.

Tulosten perusteella opettajien (n = 27) ja opiskelijoiden (n = 94) vastausten keskiarvot erosivat toisistaan oppimisen teoreettisten näkemysten soveltamisen ja arvioinnin suhteen sekä koulutuksen vastaavuudessa työelämän tarpeisiin. Opettajien vastausten keskiarvot olivat korkeammat opiskelijoihin verrattuna. Merkitseviä eroja ei havaittu koulutuksen vastaavuudesta tulevaisuuden työelämän tarpeisiin tai kysyttäessä harjoittelun ohjaajien vastuusta opiskelijoiden kliinisessä harjoittelussa.

Tutkimuksemme perusteella voidaan havaita, että fysioterapian opettajien ja opiskelijoiden näkemykset ovat melko samansuuntaisia ja vaikka esiintyvät näkemuserot olivat tilastollisesti merkitseviä, olivat ne suhteellisen pieniä. Koulutuksen kehittämisessä ja opintojen suunnittelussa huomioitavat seikat liittyvät arviointiin ja oppimisen teoreettisten näkemysten huomiointiin, kenttäohjauksen rooliin sekä avoimeen dialogiin ja yhteistyöhön. Näitä seikkoja voidaan hyödyntää organisaatiossa koulutusta kehitettäessä, mutta erityisesti niistä hyötyvät opettajat opetusta suunnitellessaan. Tulevaisuudessa tulisi pohtia miten kyselyitä voitaisiin hyödyntää paremmin opetuksen kehittämisessä oppilaitoksissa alueellisesti sekä kansallisesti.

Asiasanat: fysioterapeuttiopiskelijat, fysioterapian opettajat, käytännön harjoittelu, arviointi, työelämän tarpeet, koulutuksen kehittäminen, kehittävä tutkimus

## JOHDANTO

Suomessa fysioterapeutiksi on mahdollista opiskella 15 eri ammattikorkeakoulussa ja tutkinto suoritetaan 3,5- vuotisena alempana korkeakoulututkintona (Bachelor) (Suomen Fysioterapeutit). Tutkinnon laajuus on 210 opintopistettä (Finlex 2014). Ammattikorkeakouluissa työelämän tarpeet sekä käytännönläheisyys nousevat tärkeään asemaan ja opintoihin liittyikin useita ohjattuja käytännön harjoittelujaksoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatti-identiteetti alkaa muodostumaan jo opintojen aikana ja kehittyy vielä työuran aikana (Skøien ym. 2008). Käytännön työharjoittelut ja niihin liittyvät myönteiset sekä kielteiset kokemukset ovatkin tärkeässä asemassa ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Jotta fysioterapeuttikoulutusta voidaan kehittää palvelemaan sekä opiskelijoita, opettajia että työelämää, on tärkeä selvittää eri tahojen näkemyksiä käytännön harjoitteluun, arviointiin ja työelämäyhteyksiin liittyen.

Fysioterapia-alan opiskelijoiden ja opettajien näkemysten lisäksi paljon tutkimusta on tehty sairaanhoitaja- tai lääkäriopiskelijoiden harjoittelukokemuksista (mm. Bos ym. 2014; Ponzer ym. 2004; Saarikoski & Leino-Kilpi 2001). Vaikka sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoittelu on osittain samankaltaista kuin fysioterapeuttiopiskelijoiden, on tärkeää tutkia aihetta lisää myös fysioterapian näkökulmasta. Aikaisemmin on myös tutkittu sekä opiskelijoiden että kliinisen harjoittelun ohjaajien näkemyksiä käytännön harjoittelusta ja sen ohjaamisesta (Mori ym. 2019; Delany & Bragge 2009; Ernstzen ym. 2009; Laitinen-Väänänen 2008).

Fysioterapian näkökulmasta Kurunsaari (2019) havaitsi väitöskirjassaan, että korkeakouluopiskelijoiden oman osaamisen tunnistaminen edesauttaa ammatillista kehittymistä. Erilaisten opintopolkujen tukeminen sekä yksilöllisen ohjauksen merkitys korostuivat näissä tuloksissa. Fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen harjoittelun ohjauksen teemoja on myös tutkittu erilaisilla tutkimusasetelmilla, esimerkiksi Hellan (2018) Pro gradu- tutkielmassa, yksityistä sekä kunnallista sektoria vertaillen.

Työmme aineisto on saatu fysioterapeuttien ydinosamisen -tutkimuksesta (Sjögren & Piirainen 2014-2015). Tutkimuksessa asiantuntijaryhmä vastasi kyselytutkimukseen (n=1909, vastausprosentti 37%) ja ryhmähaastatteluun (n=83). Tätä seurasi Suomen fysioterapeuttien raportin (2017) mukaan kaksi Delphi-asiantuntijakerrosta (n=47 ja n=50). Suomen Fysioterapeutit ry, ammattikorkeakoulujen ja Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksen fysioterapian tieteenalan hanke alkoi vuonna 2013 ja se tavoitteli fysioterapian ydinosamisen kuvaamista (Suomen fysioterapeutit 2017). Muita tavoitteita olivat fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisen

edistäminen sekä tulevaisuuden kehittämistarpeiden hahmottaminen. Työmme rakentuu tälle pohjalle ja sen tarkoituksena on selvittää opettajien sekä opiskelijoiden näkemyksiä opintojen ohjaamisesta sekä niiden arvioinnista.

Työssämme vertailemme vastauksia kahdesta eri kyselystä, joista toinen oli osoitettu fysioterapeuttiopiskelijoille ja toinen fysioterapeuteille, josta erotettiin opettajien vastaukset. Tutkimme myös tilastollisten analyysien avulla fysioterapeuttikoulutuksen vastaavuutta työelämän tarpeiden kannalta. Kyseessä on tutkimukseen perustuva kehittäminen, jossa analysoimme tulokset tilastollisesti. Näiden pohjalta teemme ehdotuksia tulosten hyödyntämiseksi käytännössä. Tulokulmamme aiheeseen sijoittuu andragogiikan, eli aikuiskasvatustieteen, sekä opettamisen viitekehykseen. Korkeakouluopinnot sekä opettaminen korkea-asteella muodostavat työn tekijöiden linssin, jonka lävitse asioita tarkastellaan. Työmme tavoitteena on tarkastella tuloksia ja kehitysehdotuksia opettajan näkökulmasta. Myös koulutusjärjestelmä huomioidaan, mutta laajemmin pyrimme käsittelemään aiheita käytännön opettamisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset:

1. Vastaako fysioterapeuttikoulutus työelämän tarpeisiin?
2. Esiintyykö fysioterapeuttiopiskelijoiden ja opettajien näkemyksissä eroja harjoittelun ohjauksen ja arvioinnin suhteen?

Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten fysioterapeuttiopiskelijat arvioivat opettajien ohjauksen sekä minkälaisia näkemyksiä opiskelijoilla on yhteistyöstä opettajien kanssa. Tulosten perusteella arvioimme syitä mahdollisille näkemuseroille sekä pyrimme löytämään käytännön ratkaisuja erojen kaventamiseksi.

## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

Tutkimuksen aineistona käytettiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Suomen Fysioterapeutit ry:n yhteistyössä tehtyä kyselyä fysioterapeuttien ydinosaamisen käsityksistä ja näkemyksistä. Aineiston vastuullisena tutkijana toimi Tuulikki Sjögren. Kuvassa 1 on nähtävissä tämän työn sijoittuminen suhteessa alkuperäiseen aineistoon. Aineistoa käsiteltiin noudattaen tiedeyhteisön edellyttämiä toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta sekä tarkkuutta (TENK 2021). Tämä näkyi tulosten tallentamisessa, esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten tulkinnassa.



KUVA 1. Tutkimus- ja kehittämistyön sijoittuminen alkuperäiseen aineistoon.

Fysioterapeuttien ydinosaaminen -tutkimuksen kysymyksistä tähän tutkimukseen yhdistettiin sekä fysioterapeuteille että opiskelijoille suunnatut kyselyt. Fysioterapeuteille suunnatusta kyselystä mukaan valittiin henkilöt, jotka toimivat vastaushetkellä fysioterapian opettajina. Taulukossa 1 on lueteltu kysymykset, joita tässä tutkimuksessa vertailtiin keskenään. Opettajilta kysyttiin yleisesti arvioinnista yhdellä kysymyksellä, jota vertailtiin opiskelijoiden kysymyksiin opintojakson sekä harjoittelun arvioinnista. Taulukossa mainittujen kysymysten lisäksi opiskelijoiden kysymyksistä otettiin tutkimukseen mukaan “koen opettajien ohjauksen kehittävän ammattitaitoani” ja “harjoitteluun liittyvä yhteistyö opettajien kanssa sujuu hyvin”. Edellä mainittuihin kysymyksiin ei ollut vastineita opettajien kysymyksissä. Kysymyksen vastaamisohjeena oli: “Pyri käyttämään koko arviointiskaalaa: 1= täysin eri mieltä , 2= jokseenkin eri mieltä, 3= ei samaa, mutta ei eri mieltäkään, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä , 0= ei koske minua / ei ole kokemusta.”.

TAULUKKO 1. Kysymykset, joita verrattiin keskenään.

Opettajat*	Opiskelijat**	Vertailu
Sovellan oppimisen teoreettisia näkemyksiä opiskelijoiden ohjauksessa	Opettajat soveltavat oppimisen teoreettisia näkemyksiä opiskelijoiden ohjauksessa	Oppimisen teoreettisten näkemysten soveltaminen opiskelijoiden ohjauksessa
Opiskelija- arviointia ohjaavat yhteisesti sovitut kriteerit	Opintojaksojen arvioinnissa (tentit, seminaarityöt, käytännön tentit) ohjaavat yhteisesti sovitut kriteerit	Arvioinnin yhteisesti sovitut kriteerit opintojaksojen yhteydessä
Opiskelija- arviointia ohjaavat yhteisesti sovitut kriteerit	Opiskelija-arviointia harjoittelussa käytetään yhteisesti sovittuja kriteereitä	Arvioinnin yhteisesti sovitut kriteerit harjoittelun yhteydessä
Opiskelijoiden kliinisen harjoittelun ohjaus jää liian usein kenttäohjaajien vastuulle	Opiskelijoiden kliinisen harjoittelun ohjaus jää liian usein kenttäohjaajien vastuulle	Kenttäohjaajien vastuu opiskelijoiden kliinisen harjoittelun ohjauksessa
Ohjaava opettaja arvioi liian usein opiskelijan kliinistä osaamista	Ohjaava opettaja arvioi liian usein opiskelijan kliinistä osaamista harjoittelussa	Opiskelijan kliinisen osaamisen arviointi
Fysioterapeuttikoulutuksen tuottama osaaminen vastaa hyvin työelämän tarpeita	Fysioterapeuttikoulutuksen tuottama osaaminen vastaa hyvin harjoittelupaikan vaatimuksiin.	Koulutuksen vastaavuus työelämän tarpeisiin
Fysioterapeuttikoulutuksen tuottama osaaminen vastaa hyvin tulevaisuuden työelämän tarpeisiin	Fysioterapeuttikoulutuksen tuottama osaaminen vastaa hyvin tulevaisuuden työelämän tarpeisiin	Koulutuksen vastaavuus tulevaisuuden työelämän tarpeisiin

Fysioterapian ydinosaaminen 2014, \*henkilöt, jotka toimivat fysioterapian opettajina \*\*fysioterapiaopiskelijat

Vuonna 2014 kyselyyn vastasi 1909 työssä olevaa fysioterapeuttia. Heistä tähän tutkimukseen otettiin mukaan 27 opettajaa, jotka täyttivät seuraavat kriteerit: 1) tämänhetkinen tehtävänimike: opettaja/lehtori, 2) tämänhetkinen työpaikka: koulutusorganisaatio (ammattikoulu, ammattikorkeakoulu, yliopisto) ja 3) opettajia/lehtoreita kuuluu lähiyhteisöön nykyisessä/nykyisissä tehtävissä ja 4) opettajalle kuului kliinisen harjoittelun ohjaaminen. Vuonna 2017 kyselyyn vastasi 139 fysioterapeuttioiskelijaa. Heistä tähän tutkimukseen otettiin mukaan 94 opiskelijaa, jotka ovat

suorittaneet vähintään 120 opintopistettä tai ovat valmistuneet korkeintaan 3 kuukautta sitten. Taulukossa 2 on esitetty tutkittavien esitiedot.

TAULUKKO 2. Tutkittavien taustatiedot.

	Opettajat		Opiskelijat	
	Nainen (n=25)	Mies (n=2)	Nainen (n=77)	Mies (n=17)
Ikä	46,3 ± 8,6 (31 – 60-vuotta)	50,5 ± 7,8 (45 – 56- vuotta)	28,5 ± 6,3 (21 – 46- vuotta)	30,8 ± 8,8 (21 – 49- vuotta)
Työkokemus opetustyössä	8,2 ± 7,1 (0,5 – 27- vuotta)	11,5 ± 10,6 (5 – 19-vuotta)		

Muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat laskettiin Microsoft Excel -ohjelmalla yhden tutkijan toimesta. Ryhmien välisiä tilastollisia merkitsevyyksiä analysoitiin non-parametrisella Mann-Whitney U-testillä, koska muuttujat eivät olleet normaalijakautuneita eivätkä riippuvaisia toisistaan. Mann-Whitneyn U-testin on todettu olevan erittäin soveltuva järjestysasteikollisten muuttujien tutkimuksissa (Metsämuuronen 2011).

Työmme voidaan katsoa olevan kehittävää tutkimustoimintaa, koska lähestymme tutkimuksen ja kehittämisen leikkauskohtaa pääasiassa tutkimuksen kautta (Toikko & Rantanen 2009, 21). Verrattuna tutkimukselliseen kehittämistoimintaan, jota ohjaavat käytännön ongelmat ja kysymykset, kehittävässä tutkimuksessa korostuu tutkimustoiminta, mutta sen suuntaa ohjaa kehittäminen (Toikko & Rantanen 2009, 21). Tavoitteenamme on siis löytää analyysistä mahdollisia käytännön sovelluksia. Ideaalitulanteessa tuloksia voitaisiin hyödyntää nykyisten käytäntöjen kehittämiseen, opiskelijoiden ohjaukseen sekä arviointiin fysioterapiakoulutuksen viitekehyksessä.





KUVA 2. Tutkimus- ja kehittämistoiminta.

Kehittävän tutkimustoimintamme prosessia kuvaa parhaiten ns. spagettimalli (Toikko & Rantanen 2009, 71). Työmme eteni melko avoimesti ja vapaasti reagoiden ulkopuolisiin ärsykkeisiin ja reflektoiden aina tarpeen mukaan. Vaikka prosessimme kehyksenä olivatkin ennalta sovitut lähijaksot ja niiden suhteen asetetut tavoitteet, eteni projekti usein melko epäloogisestikin ja aikatauluja muutettiin tilanteen mukaan. Kyseinen malli mahdollisti työn etenemisen ja tiedonmuodostuksen rakentumisen dynaamisesti ja yksilölliset kontekstit huomioiden.

Tutkimustyömme alkoi yhteisellä tapaamisella ohjaavan opettajan sekä työtä tekevien kolmen tutkijan kesken. Tutustuimme saamaamme aineistoon ja työhön liittyvien töiden jakaminen tehtiin heti alussa. Olemme tavanneet säännöllisesti prosessin aikana etätyövälineiden avulla ja edenneet tutkimuksen kautta kohti kehittämissosiota. Tutustuimme aiheesta jo tehtyihin tutkimuksiin ja luimme aiempia andragogisia käsikirjoja. Tutkimuksemme on määrällinen ja toimintamme oli siksi systemaattista alkaen SPSS- analyysien suorittamisesta. Tutkimuksen taustakirjallisuuden sekä aiheeseen liittyvien aikaisempien tutkimusten haku ja arviointi tapahtui kahden tutkijan toimesta. Aineiston käsittely ja SPSS- analyysit suoritettiin yhden tutkijan toimesta. Kokosimme artikkelin tulokset ja johtopäätökset näiden analyysien pohjalta kolmen tutkijan toimesta.

## **TULOKSET**

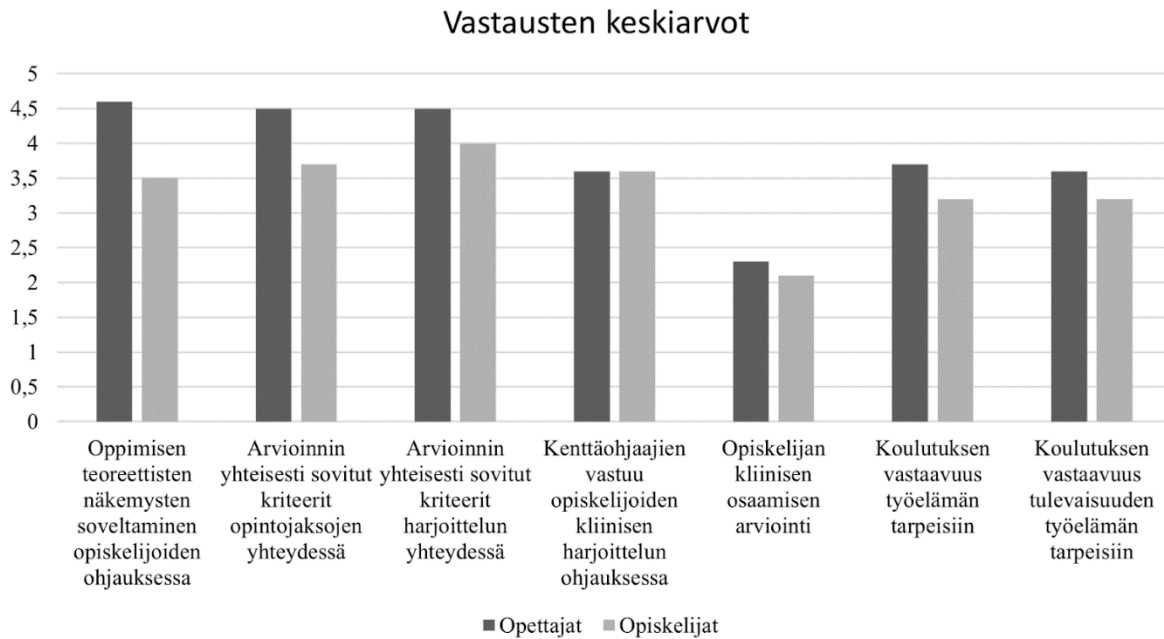
Tulosten perusteella opettajien ja opiskelijoiden vastausten keskiarvot erosivat toisistaan oppimisen teoreettisten näkemysten soveltamisen ja arvioinnin suhteen sekä koulutuksen vastaavuudessa työelämän tarpeisiin ( $p < 0,05$ ). Opettajien keskiarvot olivat korkeammat opiskelijoihin verrattuna. Merkitseviä eroja ei havaittu koulutuksen vastaavuudesta tulevaisuuden työelämän tarpeisiin tai kysyttäessä harjoittelun ohjaajien vastuusta opiskelijoiden kliinisessä harjoittelussa. Taulukkoon 3 on

koottu opettajien ja opiskelijoiden vastausten keskiarvot verrattavien kysymysten suhteen sekä p-arvot.

TAULUKKO 3. Opettajien ja opiskelijoiden vastauksien keskiarvot vertailtaviin kysymyksiin ja p-arvot.

	Opettajat	Opiskelijat	P-arvot
Oppimisen teoreettisten näkemysten soveltaminen opiskelijoiden ohjauksessa	4,6 ± 0,5	3,5 ± 0,9	< <b>0,001</b>
Arvioinnin yhteisesti sovitut kriteerit opintojaksojen yhteydessä	4,5 ± 0,8	3,7 ± 1,2	<b>0,001</b>
Arvioinnin yhteisesti sovitut kriteerit harjoittelun yhteydessä	4,5 ± 0,8	4,0 ± 1,1	<b>0,014</b>
Kenttäohjaajien vastuu opiskelijoiden klinisen harjoittelun ohjauksessa	3,6 ± 1,2	3,6 ± 1,2	0,952
Opiskelijan klinisen osaamisen arviointi	2,3 ± 1,1	2,1 ± 0,8	0,331
Koulutuksen vastaavuus työelämän tarpeisiin	3,7 ± 0,9	3,2 ± 1,0	<b>0,045</b>
Koulutuksen vastaavuus tulevaisuuden työelämän tarpeisiin	3,6 ± 0,9	3,2 ± 1,0	0,105
Koen opettajien ohjauksen kehittävän ammattitaitoani		4,0 ± 0,9	
Harjoitteluun liittyvä yhteistyö opettajien kanssa sujuu hyvin		3,85 ± 1,0	

Kysymyksiin “Sovellan oppimisen teoreettisia näkemyksiä opiskelijoiden ohjauksessa” ja “Opettajat soveltavat oppimisen teoreettisia näkemyksiä opiskelijoiden ohjauksessa” opettajien vastausten keskiarvo oli 4,6, kun taas opiskelijoiden kohdalla keskiarvo oli 3,5 (kuva 3). Kaikki vastanneet opettajat arvioivat soveltavansa oppimisen teoreettisia näkemyksiä opiskelijoiden ohjauksessa ja vastaukset olivat yksinomaan “samaa mieltä” (63 %) tai “jokseenkin samaa mieltä” (37 %). Opiskelijoiden vastaukset olivat painottuneet enemmän “ei samaa, mutta ei eri mieltäkään” (26 %) ja “jokseenkin samaa mieltä” (48 %). Näin ollen opettajat arvioivat soveltavansa opiskelijoiden ohjauksessa teoreettisia näkemyksiä enemmän kuin mitä opiskelijat näkivät käytännössä tapahtuneen.



KUVA 3. Opettajien (n=27) ja opiskelijoiden (n=94) vastausten keskiarvot.

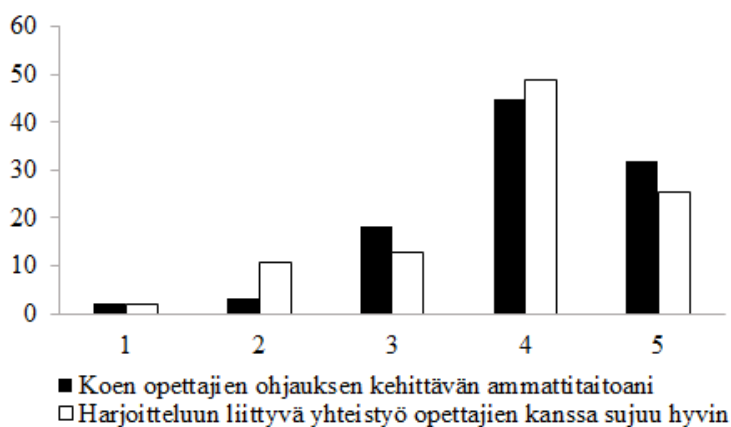
Opettajat myös arvioivat käyttävänsä arvioinnissa enemmän yhteisesti sovittuja kriteereitä, kuin mitä opiskelijat arvioivat opiskelujakson ja harjoittelun arvioinnin suhteen. Kysymykseen “Opiskelija-arviointia ohjaavat yhteisesti sovitut kriteerit” opettajien vastausten keskiarvo oli 4,5 (kuva 3). Opettajien vastaukset painoutuivat eniten “täysin samaa mieltä”- vastausvaihtoehtoon (63 %). Opiskelijoiden vastausten keskiarvot arvioinnin yhteisesti sovittujen kriteerien suhteen olivat 3,7 opintojaksojen yhteydessä sekä 4,0 harjoittelun yhteydessä ( $p = 0,001$  ja  $p = 0,014$ ). Opiskelijoiden vastauksissa oli myös enemmän vaihtelua kuin opettajilla, ja vastaukset painoutuivat eniten “jokseenkin samaa mieltä”- vaihtoehtoon (37 % opintojaksojen arvioinnin ja 42 % harjoittelun arvioinnin osalta). Näin ollen opiskelijat näkivät arvioinnin tapahtuvan yhteisesti sovittujen kriteerien mukaan heikommin kuin opettajat. Harjoittelun arvioinnissa he arvioivat tämän toteutuvan paremmin kuin opintojaksojen kohdalla.

Jonkin verran näkemuseroja oli havaittavissa myös kysymyksissä “Fysioterapeuttikoulutuksen tuottama osaaminen vastaa hyvin työelämän tarpeita” sekä “Fysioterapeuttikoulutuksen tuottama osaaminen vastaa hyvin tulevaisuuden työelämän tarpeisiin” (kuva 3). Näiden kysymysten osalta opettajien näkemysten keskiarvot olivat jonkin verran suuremmat kuin opiskelijoiden keskiarvot. Opettajien vastausten keskiarvot olivat 3,7 sekä 3,6, kun taas opiskelijoilla keskiarvot olivat 3,2 molempiin kysymyksiin. Näkemuserot olivat suurempia kysyttäessä tämän hetken vastaavuudesta

työelämän tarpeisiin, mutta tulevaisuuden vastaavuuden yhteydessä näkemuserot olivat hieman pienemmät (kuva 3).

Vähiten näkemuseroja oli havaittavissa vastauksissa kysymykseen “Opiskelijoiden kliinisen harjoittelun ohjaus jää liian usein kenttäohjaajien vastuulle” (kuva 3). Tämän kysymyksen osalta sekä opettajien että opiskelijoiden vastauksien keskiarvot ovat 3,6. Sekä opiskelijat että opettajat olivat melko vahvasti sitä mieltä, että opiskelijoiden kliinisen harjoittelun ohjaus jää liian usein kenttäohjaajien vastuulle.

Kuvassa 4 on esitetty pelkästään opiskelijoille osoitettujen kysymysten vastausten jakautuminen. Opiskelijoiden näkemykset opettajien ohjauksesta ja yhteistyöstä harjoittelun yhteydessä olivat pääosin positiivisia. Kysyttäessä opettajien ohjauksen vaikutusta ammattitaidon kehittymiseen, opiskelijoiden vastausten keskiarvo oli 4,0. Yleisin vastaus oli “jokseenkin sama mieltä” (%). Lisäksi usein vastattiin “täysin samaa mieltä” (%) ja “ei samaa eikä eri mieltäkään” (%). Harjoitteluun liittyvän yhteistyön suhteen opiskelijoiden vastausten keskiarvo oli puolestaan 3,85 ja vastausten jakautumisessa oli enemmän vaihtelua.



KUVA 4. Opiskelijoiden (n=94) vastausten jakautuminen (%) ammattitaidon kehittymisestä opettajien ohjauksessa sekä harjoitteluun liittyvästä yhteistyöstä opettajien kanssa.

## POHDINTA

Kehittävässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää mahdollisia näkemuseroja fysioterapeuttiopiskelijoiden ja opettajien vastausten välillä. Tutkijoina työmme tavoitteena oli oman oppimisemme mahdollistaminen työskentelyn kautta sekä ymmärryksen lisääminen aiheesta. Tutkimustyömme tulokset ovat sovellettavissa reflektiivisen ammatillisuuden mahdollistamiseen

fysioterapian opetustoimessa. Tutkimuksemme aineiston perusteella fysioterapeuttiopiskelijoiden ja opettajien näkemykset olivat osin samansuuntaisia, mutta jonkin verran eroavaisuutta oli havaittavissa. Erot koskivat oppimisen teoreettisen näkemysten soveltamista, yhteisesti sovittuja kriteereitä sekä koulutuksen vastaavuutta tämänhetkisen työelämän tarpeisiin. Näkemykset olivat yhtenäisemmät tarkasteltaessa kenttäohjaajien vastuuta, kliinisen osaamisen arviointia sekä koulutuksen vastaavuutta työelämän tarpeisiin.

### **Tulosten pohdinta ja yhteys aiempaan tietoon**

Opettajien näkemykset arvioinnista sekä opintojen ohjauksen onnistumisesta ovat tulosten perusteella positiivisemmat kuin opiskelijoilla. Samoin opettajat näkivät soveltavansa oppimisen teoreettisia näkemyksiä opiskelijoiden ohjauksessa enemmän, kuin mitä opiskelijat havainnoivat toteutuneen. Näkemyserot voivat mahdollisesti johtua siitä, että opettajilla on syvempi teoreettinen tietopohja ja ymmärrys aiheisiin. Opettajat perustavat työnsä erilaisiin oppimisen ja ohjauksen teorioihin ja käyttävät niitä työssään laajasti, mutta opiskelijat eivät kenties aina tunnista näitä.

Kurunsaaren väitöskirjassa (2019) todetaan, että opiskelijat pitivät työelämäharjoittelua ohjaavia fysioterapeutteja roolimalleinaan, joka osaltaan haastaa työpaikalla tapahtuvaa opiskelijan ohjausta. Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijoiden ohjaus nähdään jäävän hyvin vahvasti juuri kenttäohjaajien vastuulle. Suomessa fysioterapeuttikoulutuksessa opettajan rooli opiskelijan harjoittelun ohjauksessa saattaa sisältää vain yhden ohjaus- tai arviointikäynnin työpaikalla. Voidaan siis olettaa, että opettajan rooli jää tässä pienehköksi ja kenttäohjaajan rooli korostuu. Delanyn ja Braggen (2009) tutkimuksessa selvitettiin fysioterapeuttiopiskelijoiden ja harjoittelun ohjaajien näkemyksiä oppimisesta ja opettamisesta. Opiskelijoiden osalta esiin nousi kaksi pääteemakategoriaa, jotka liittyivät dynaamiseen tiedon kehitykseen sekä itseluottamukseen. Opiskelijat havainnoivat, että heidän itseluottamuksensa taso korreloi vahvasti heidän kykyihinsä oppia. Kun opiskelijat kokivat olevansa arvostettu osa fysioterapiatiimiä, heidän itseluottamuksensa taso ja tätä myötä kykynsä oppia nousivat huomattavasti. Samankaltaisia tuloksia havaittiin myös terveydenhuoltoalan opiskelijoiden harjoittelukokemuksia selvittäneessä tutkimuksessa (Ponzer ym. 2004). Opiskelija haluaa, että hänet otetaan työpaikalla mukaan toimintaan ja että hän voi tuntea olonsa tervetulleeksi (Skøjen ym. 2009). Opiskelijat kokivat tärkeäksi moniammatillisen yhteistyön, hyvän kommunikaation sekä oman roolinsa tiimin osana.

Tutkimusaineistomme kysymyksen “harjoitteluun liittyvä yhteistyö opettajien kanssa sujuu hyvin” vastauksissa oli havaittavissa jonkin verran vaihtelua. Vaikka arviot olivat pääasiassa positiiviset (ka

3,85), myös vastausvaihtoehtoja 1 ja 2 (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä) oli havaittavissa. Yhteistyössä harjoittelun ohjaajan kanssa voi myös esiintyä haasteita. Tutkimuskirjallisuudesta nousi esiin osin negatiivisia näkemyksiä kliinisistä harjoitteluista. Whitesiden ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa selvitettiin Iso-Britannialaisten fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia kiusaamisesta harjoittelun yhteydessä. Kiusaamisella oli vaihtelevia vaikutuksia opiskelijoiden keskuudessa. Useassa tapauksessa kiusaaminen vaikutti negatiivisesti sekä opiskelijoiden pystyvyyden kokemiseen että heikensi suhdetta ohjaajan kanssa. Osa opiskelijoista ei ollut alun perin tunnistanut kokemuksiaan kiusaamiseksi minkä lisäksi suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että heillä ei ollut mahdollisuutta raportoida tapauksista.

Tässä tutkimuksessa käytetyn Sjögrenin ja Piiraisen (2014-2015) aineiston perusteella fysioterapeuttiopiskelijat näkivät harjoitteluun liittyvän yhteistyön opettajan kanssa sujuneen pääasiassa hyvin ja vastausten keskiarvo oli 3,85. Kuitenkin myös 13% opiskelijoista oli vastannut kysymykseen “Harjoitteluun liittyvä yhteistyö opettajien kanssa sujuu hyvin” joko 1= täysin eri mieltä tai 2=jokseenkin eri mieltä. Vaikka suurin osa vastaajista siis arvioi käytännön harjoitteluun liittyvän yhteistyön sujuvaksi, oli negatiivisiakin arvioita suhteellisesti paljon. Dialogin laatu opettajan ja opiskelijan välillä harjoittelun aikana on tutkitusti tärkeintä (Talvitie, Peltokangas & Männistö 2000) ja tähän on kiinnitettävä huomiota ohjaussuhteessa. Aiemmin käsitelty kiusaaminen heikentää opiskelijan suhdetta ohjaajaan heikentäen tärkeää dialogia opiskelijan suuntaan. Käytännön kannalta sujuva viestintä sekä vastavuoroinen kommunikaatio ovat fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisen kannalta oleellisia tekijöitä.

### **Kehitysehdotukset: oppimisen teoreettiset näkemykset ja arviointi**

Opettajien ja opiskelijoiden näkemykset ohjauksen onnistumisesta ja oppimisen teoreettisten näkemysten soveltamisesta erosivat toisistaan ja opettajat arvioivat näiden toteutuneen paremmin kuin opiskelijat. Kuten aiemmin pohdimme, erot voisivat johtua siitä, että opettajilla on syvällisempi käsitys oppimisen teoreettisista perusteista. Näkemuserojen kaventamisen suhteen yksi mahdollinen vaihtoehto olisi oppimisen teorioiden tarkempi käsittely fysioterapian opintojen yhteydessä. Tällöin myös opiskelijoiden ymmärrys aiheesta lisääntyisi ja heidän olisi helpompi havainnoida opettajien päätöksiä ja toimintoja tämän viitekehyksen sisällä. Kuitenkin opetussuunnitelmien kehittämisen yhteydessä on myös nostettu esille käsite kuormittuneista tutkinnoista, joissa opiskeltavaa asiaa on aivan liikaa omaksumisen kannalta (Karjalainen & Jaakkola 1999). Oppimisen teoreettisten perusteiden tarkempi läpikäyminen osana opintoja saattaisi kuormittaa ennestään fysioterapian opintoja, eikä haluttua tavoitetta välttämättä tällä keinolla saavuteta.

Tämän tutkimuksen perusteella koulutuksen kehittämisen kannalta tulisi pohtia kriittisesti fysioterapeuttitutkinnon sisältöjä, nimenomaan käytännön taitojen oppimisen kannalta, joita Kurunsaari (2019) tutki tarkemmin väitöskirjassaan. Akateeminen korkeakoulutus keskittyen tieteelliseen ja tutkimukselliseen otteeseen toteutuu fysioterapeuttien kohdalla Jyväskylän yliopistossa sinne hakeutuvien kohdalla.

Aikuiskoulutuksen viitekehysessä tulokset voidaan tulkita koulutuksen kehittämisen kannalta. Suomessa toteutettavassa fysioterapeuttikoulutuksen työelämäharjoittelussa arviointi toteutetaan käytännön sovelluksien kautta ja tämä onkin käyttämämme taustakirjallisuuden mukaista. Fysioterapeuttikoulutusta kehitettäessä olisi suotavaa arvioida, mitä opintojaksoja voitaisiin arvioida käytännön tekemisen kautta.

Parryn & Brownin (2009) mukaan opiskelijoiden arvioinnin tulisi toteutua havainnoinnin kautta aina kun mahdollista myös opintojaksojen yhteydessä ja kirjallisuudesta on noussut viitteitä suositeltavista tavoista toimia, esimerkiksi opetuksessa pitäisi hyödyntää opiskelijoiden osallistamiseen tähtääviä keinoja (Parry & Brown 2009). Edelleen opetuksen toteutuksen tulisi sijoittua käytännön harjoittelun jälkeiseen aikaan ja siinä tulisi korostua kokemuksellisten mahdollisuuksien sekä asiantuntija palautteen saaminen työharjoittelussa, he jatkavat. Mikäli opintojen yhteydessä havainnointiin perustuvaa arviointia tapahtuu vain käytännön klinisten harjoittelujen yhteydessä, voi se opiskelijan kannalta jäädä irtonaiseksi ja vieraammaksi (Parry & Brown 2009). Havainnoinnin ja käytännön tekemisen kautta tapahtuvan arvioinnin lisääminen ja näiden perusteiden oppiminen voisivat lisätä opiskelijoiden tyytyväisyyttä myös harjoittelun yhteydessä tapahtuvaan arviointiin. Lisäksi edelleen suurin osa opiskelijoiden arvioinnista toteutuu kirjallisten töiden kautta (Parry & Brown 2009). Kuitenkin kokemuksellisen koulutuksen määrä olisi Parryn ja Brownin (2009) mukaan maksimoitava.

Myös opiskelijoiden osallistuminen arviointikriteerien suunnitteluun on tärkeä opiskelijoiden kannalta (Heikkinen 2005). Ilman opiskelijoiden osallistumista opintojaksojen arviointikriteerit voivat jäädä opettajälhtöisiksi ja opiskelijoiden näkökulmasta irralliseksi. Tutkimuksemme tulosten perusteella opiskelijoiden näkökulmasta käytännön harjoittelun arviointi toteutui paremmin yhdessä sovittujen kriteerien perusteella kuin muiden opintojaksojen. Käytännön harjoittelujaksojen yhteydessä opiskelija voi usein määrittellä omat tavoitteensa jakson suhteen ja häntä myös arvioidaan suhteessa näihin tavoitteisiin. Opintojaksojen kohdalla kyseinen tavoitteiden asettaminen ei aina ole mahdollista. Kuitenkin arviointikriteereiden läpinäkyvyys ja opiskelijoiden osallistaminen yhteisten tavoitteiden määrittelyyn voisi auttaa vähentämään näkemyseroja myös opintojaksojen arvioinnin suhteen.

## **Kehitysehdotukset: Kenttäohjaajien vastuu ja harjoittelu**

Käytännön oppimisen merkitystä fysioterapeuttikoulutuksessa voidaan perustellusti suositella jatkossakin, sillä näin edistetään tutkitusti opiskelijan ammattitaidon karttumista. Fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujaksot nähdään erittäin merkityksellisinä sekä oppimisen että muotoutuvan ammatti-identiteetin kannalta (Bos ym. 2014; Ernstzen ym. 2014; Nørgaard ym. 2013; Ernstzen ym. 2009). Kliininen osaaminen on myös yksi fysioterapeuttikoulutuksen tärkeimmistä tavoitteista (Ernstzen ym. 2009). Kurunsaaren (2019) mukaan opiskelijoiden ohjauksen tulee olla yksilöllistä, jotta heidän osaamisensa voisi kehittyä. Ohjausta tulee siis täsmentää ja sen tulee olla laadukasta. Harjoitteluun liittyvän yhteistyön merkitys oli myös opiskelijoiden näkemyksen mukaan suuri. Sekä yhteistyö että ohjaus muodostavat käytännön harjoittelun onnistumisen kulmakivet.

Tutkimuksemme tulosten mukaan sekä opettajat että opiskelijat arvioivat kenttäohjaajien roolin suureksi. Kenttäohjaajilla ja muilla kliinisen harjoittelupaikan ammattilaisilla on suuri merkitys opiskelijan ammatti-identiteetin rakentumisessa (Kurunsaari 2019; Nørgaard ym. 2013; Delany & Brage 2009; Ponzer ym. 2004). Onkin mielekästä pohtia, tuleeko opettajan roolia edes pyrkiä kasvattamaan harjoittelun yhteydessä. Kliiniset harjoittelut ovat opiskelijalle erinomainen mahdollisuus päästä tutustumaan erilaisiin käytännön toimipisteisiin ja erilaisten ammattilaisten toimintamalleihin. Tällöin kenttäohjaajien roolin voidaan ajatella olevan erittäin merkityksellinen opiskelijan muotoutuvan ammatti-identiteetin tukemisessa. Tulevaisuudessa olisi tärkeää varmistaa, että kenttäohjaajan rooli harjoittelun yhteydessä on tehty mahdollisimman sujuvaksi ja helposti hallittavaksi. Tähän voidaan päästä kehittämällä erityisesti harjoittelun arviointia ja siihen liittyviä kriteereitä ja tavoitteita. Harjoittelun arvioinnin tulee olla helppokäyttöistä, monipuolista ja selkeää (Nørgaard ym. 2013). Lisäksi käytännön harjoittelun arviointi tulisi toteutua niiden henkilöiden taholta, jotka havainnoivat opiskelijaa päivittäin.

## **Kehitysehdotukset: yhteistyö opettajien kanssa ja avoin dialogi**

Kehittämisen näkökulmasta esitämme, että koska opiskelijan pystyvyyden kokemusta vähentävien tekijöiden merkitys on suuri, on epäkohtiin puuttumisen kynnyksen oltava matala. Myös kenttäharjoittelun työyhteisön jäsenten on tunnistettava velvollisuutensa puuttua epäkohtiin niitä havaitessaan. On myös otettava huomioon, että dialogin avoimuus ja moninaisten näkökulmien salliminen johtavat suurempaan tyytyväisyyteen harjoittelun aikana Talvitien ym. (2000) mukaan. Tämän perusteella fysioterapeuttiopiskelijoiden mahdollisuuksia vaikuttaa heidän saamaansa ohjaukseen tulisi vahvistaa tulevaisuudessa ja arvioinnin toteuttamisessa ylläpitää



moninäkökulmaisuuutta. Tässä yhteydessä tekemämme ehdotukset perustuvat tekemäämme analyysiin sekä aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisen näkökulmasta merkittävää on opiskelijoiden itseluottamuksen merkitys. Erityisesti käytännön harjoittelujaksoilla opiskelijan tukeminen sekä annettavan palautteen intentiot ovat tärkeitä asioita. Opiskelijalle tulee antaa rakentavaa sekä kehittävää palautetta ja huolehtia siitä, että hänet otetaan mukaan osaksi fysioterapia tiimiä. Näin itseluottamuksen taso mahdollistaa oppimiskyvyn nousemisen (Delany & Bragge 2009).

Koulutuksen kehittäminen on tärkeää, jotta se vastaisi mahdollisimman hyvin työelämän tarpeisiin sekä vahvistaisi opiskelijoiden ammatillista kasvua. OAJ (2020) ohjeistaa opettajaa kohtaamaan jokaisen oppijan ainutkertaisena yksilönä sekä kunnioittamaan hänen oikeuksiaan. Kuten aiemmin todettiin, dialogin merkitys on suuri opettajan sekä opiskelijan välillä, ja sen laatu on oleellinen seikka. Lainsäädännön tasolla ammattikorkeakoululaki (2014) säätelee opiskelijoiden harjoitteluihin liittyviä tekijöitä, kuten opinto-oikeutta sekä esteettömyyttä. Esteettömyyden toteutumisen tulisi näkyä kaikessa opiskeluun liittyvässä toiminnassa, kuten opiskelutiloissa sekä toimintakulttuureissa.

Toimintakulttuuriin voidaan lukea viestinnän sekä kommunikaation teemoja. Yksi selitys käyttämämme tutkimuksen tuloksille saattaa liittyä kommunikaation haasteisiin opiskelijoiden sekä opettajien välillä. Tulevaisuuden opettajat voivat huomioida työssään viestinnän sujuvuuden, dialogin merkityksen, palautteen antamisen sekä mahdollisuuksien mukaan oman toimintansa perustelemisen opiskelijoille heidän ymmärryksensä lisäämiseksi. Koulutuksen rakenteiden kehittämisen kannalta viestinnän sujuvuus ja ketteryys on oleellinen tekijä, jota tulee aktiivisesti pitää esillä koulutuksen kehittämistyössä. Viestintäkanavien tulee olla avoimia sekä ketteriä toiminnan kehittämisen sekä palautteen sujuvuuden kannalta.

Opetussuunnitelman kehittämistyön tulee jatkua alati muuttuvan yhteiskunnan sekä työelämän mukana myös fysioterapian alalla. Siksi työelämäyhteistyötä tulisi tiivistää ja opetettavaa asiaa pohtia kriittisesti. Elinikäisen oppimisen korostaminen tulisi näkyä myös fysioterapian tutkinnossa, sillä fysioterapeutin ammatillinen osaaminen rakentuu jatkuvan oppimisen valmiuksista (Suomen fysioterapeutit 2017). Käytännössä siis opiskelijoiden olisi tärkeää oppia oppimaan, sillä tieto vanhenee nopeasti.

Tutkimuksessamme käyttämämme aineisto on kerätty vuosina 2014 ja 2017 ja tätä tutkimusta varten yhdistimme vastauksia molemmista kyselykerroista. Kyseessä ei ole opettaja-opiskelijapareja, vaan vastaajat voivat olla eri oppilaitoksista, eri puolilta Suomea ja vastanneet eri aikaan. Tutkimuksemme

tarkoituksena on enemmänkin luoda yleiskuvaa opettajien ja opiskelijoiden näkemyksistä Suomessa tuona ajanjaksona. Tämän vuoksi aineistomme antaa hyvän yleiskuvan tilanteesta, mutta sen perusteella ei voida tehdä tarkkoja yksittäisiä johtopäätöksiä. Edellä mainitut seikat tulee myös huomioida vastausten hajontaa tarkasteltaessa.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Tutkimuksemme perusteella voidaan havaita, että fysioterapian opettajien ja opiskelijoiden näkemykset ovat melko samansuuntaisia ja vaikka esiintyvät näkemuserot olivat tilastollisesti merkitseviä, olivat ne suhteellisen pieniä. Nykyinen koulutus toteutuu sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta tavoitteiden ja odotusten mukaisesti. Sen lisäksi, että näkemysten eroihin ja niiden syihin puututaan, on tärkeää myös varmistaa, että näkemuserot eivät tulevaisuudessa kasva. Mikäli näkemuserot tulevien tutkimusten perusteella kasvavat, tulee niiden syitä tarkemmin selvittää ja tarkempiin toimenpiteisiin ryhtyä. Voidaan myös pohtia, onko järkevää tavoitella näkemuserojen kaventumista.

Aineistomme perusteella opettajien ja opiskelijoiden näkemykset eivät kuitenkaan kaikissa aihealueissa ole jakautuneet samalla tavalla ja näkemuseroja on havaittavissa. Nämä havainnot on hyvä huomioida, kun fysioterapeuttikoulutusta kehitetään. Osa esittämistämme kehitysehdotuksista ovat fysioterapeuttikoulutuksen suhteen melko laajoja, ja ne olisi hyvä ottaa huomioon organisaatiotasolla koulutusta kehitettäessä. Kuitenkin myös opettajilla on työssään mahdollisuuksia vaikuttaa näkemuserojen kaventamiseen ja pyrimme työssämme huomioimaan erityisesti tämän näkökulman. Yksittäisen korkeakouluopettajan työpanoksen suuntaaminen oleelliseen säästää resursseja. Opiskelijoiden ohjaaminen, selkeä kommunikaatio sekä monitasoinen dialogi ovat tärkeitä. On valittava mihin tehtäviin opettajat panostavat eniten. Koulutusjärjestelmää voisi kehittää näiden tuloksien perusteella enemmän kokemuksellisen oppimisen sekä näyttöarvioinnin suuntaan. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimusta siitä, millaista ohjauksen sekä arvioinnin tulee olla opiskelijan kannalta.

TAULUKKO 4. Koulutuksen kehittämisessä ja opintojen suunnittelussa huomioitavaa.

Arviointi ja oppimisen teoreettiset näkemykset	Kenttäohjauksen rooli	Avoin dialogi ja yhteistyö
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiskelijoiden osallistaminen arviointikriteereiden suunnitteluun</li> <li>• Havainnointiin perustuva arviointi osaksi myös opintojaksoja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenttäohjaajalla suuri merkitys ammatti-identiteetin rakentumisessa</li> <li>• Ohjauksen ja arvioinnin sujuvuuden varmistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suuri merkitys pystyvyyden kokemukselle</li> <li>• Opiskelijan suurempi rooli ohjauksen yhteydessä</li> <li>• Palautteen antoon ja kommunikaatioon kanavia</li> </ul>

Suurimmat näkemuserot koskivat oppimisen teoreettisten näkemysten soveltamista ja opiskelija-arviointia. Opintojaksoja suunniteltaessa olisi hyvä ottaa huomioon arvioinnin läpinäkyvyys ja opiskelijoiden osallistaminen arviointikriteerien laadintaa. Lisäksi opiskelijoiden hyvinvointia tukevien rakenteiden ja palveluiden merkitys on suuri ja niiden saavutettavuutta tulee vahvistaa tulosten perusteella. Havaitsimme, että avoin dialogi liittyy kiinteästi opiskelijan pystyvyyden kokemukseen ja täten opiskelijan suurempaan tyytyväisyyteen harjoittelussa. Opiskelijat on otettava mukaan ohjauksen rakentamiseen. Parasta olisi, että ohjausta suunniteltaisiin yhdessä ohjaajan kanssa esimerkiksi tavoitteita asettaen.

**Kirjoittajien yhteystiedot:** sajohaiv@student.jyu.fi; mari.p.j.nyman@gmail.com; elinarannila@gmail.com

## LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 2014 14.11.2014/932. Viitattu 19.2.2021.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Bos, E., Alinaghizadeh, H., Saarikoski, M. & Kaila, P. 2014. Factors associated with student learning processes in primary health care units: A questionnaire study. *Nurse Education Today* 35 (2015), 170-175.
- Ernstzen, D. V., Bitzer, E & Grimmer-Somers, K. 2009. Physiotherapy students' and clinical teachers' perceptions of clinical learning opportunities: A case study. *Medical Teacher* 2009 (31), 102-115.
- Ernstzen, D. V., Statham, S. B. & Hanekom, S. D. 2014. Learning experiences of physiotherapy students during primary healthcare clinical placements. *AJHPE* 6 (2), 211-216.
- Finlex. 2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. Viitattu 6.4.2021.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- Heikkinen, M. 2005. Arvioinnin monet äänet – arviointimenetelmien kehittäminen sosiaalialan koulutuksessa. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Ongelmista oppimisen iloa – ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Vammalan kirjapaino oy, 149-164.
- Hella, P. 2018. Fysioterapiaopiskelijoiden klinisen harjoittelun ohjaus. Yksityisen- ja kunnallisen sektorin vertailua. *Terveystieteiden pro gradu tutkielma*. Viitattu 30.3.2021.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58430/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201806073095.pdf>
- Karjalainen, A. & Jaakkola, E. 1999. Ydinainesanalyysi. Oulun yliopisto Opetusmoniste: Akateemisen opetussuunnitelman kehittäminen. Viitattu 26.3.2021.  
[https://www.oulu.fi/koulutuspalvelut/julkaisut\\_ja\\_materiaalit/verkkomateriaaleja/ydinainesanalyysi.htm](https://www.oulu.fi/koulutuspalvelut/julkaisut_ja_materiaalit/verkkomateriaaleja/ydinainesanalyysi.htm)
- Kurunsaari, M. 2019. Perspectives on physiotherapy students' professional competence development during their education. Viitattu 30.3.2021 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7702-3>
- Laitinen-Väänänen, S. 2008. The construction of supervision and physiotherapy expertise. A qualitative study of physiotherapy students' learning session in clinical education. *Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health* 130.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. International Methelp, booky.fi.
- Mori, B.; Quesnel, M. & Wojkowski, S. 2019. Students' perspectives on their experience in clinical placements: Using a modified Delphi Methodology to engage physiotherapy stakeholders in revising the national form. *Physiotherapy Canada* 71 (4), 368-381.
- Nørgaard, B., Draborg, E., Vestergaard, E., Odgaard, E., Jensen, D. & Sørensen, J. 2013. Interprofessional clinical training improves self-efficacy on health care students. *Medical Teacher* 35 (6), 1235-1242.
- OAJ 2020. Ammattietiikka. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Viitattu 24.2.2021  
<https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/#opettaja-ja-oppija>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020. Korkeakoulut, tiedelaitokset ja muut julkiset tutkimusorganisaatiot. Viitattu 26.3.2021. <https://minedu.fi/korkeakoulut-ja-tiedelaitokset>
- Parry, R. H., & Brown, K. 2009. Teaching and learning communication skills in physiotherapy: what is done and how should it be done? *Physiotherapy*, 95(4), 294-301.
- Ponzer, S., Hylin, U., Kusoffsky, A., Lauffs, M., Lonka, K., Mattiasson, A-C. & Nordström, G. 2004. Interprofessional training in the context of clinical practice: goals and students' perceptions on clinical education wards. *Medical Education* 2004 (38), 727-736.
- Saarikoski, M. & Leino-Kilpi, H. 2002. The clinical learning environment and supervision by staff nurses: developing the instrument. *International Journal of Nursing Studies* 29 (2002), 259-267.
- Sjögren, T. & Piirainen, A. 2014-2015. Fysioterapeuttien ydinosaaminen. Viitattu 27.4.2021.  
<http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/>
- Skøien, A., Våstøl, U. & Raaheim, A. 2008. Learning physiotherapy in clinical practice: Student interaction in a professional context. *Physiotherapy Theory and Practice* 25 (4), 268-278.
- Suomen Fysioterapeutit 2017. Fysioterapeutin ydinosaaminen loppuraportti. Fysioterapian ydinosaamisen hanke. 2013-2016  
<http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>

- Talvitie, U., Peltokallio, L., & Mannisto, P. 2000. Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian journal of educational research*, 44 (1), 79-88.
- TENK 2021. Hyvä tieteellinen käytäntö. Viitattu 19.2.2021. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Toikko, T., Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Viitattu 1.4.2021. [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100802/Toikko\\_Rantanen\\_Tutkimuksellinen\\_kehittamistoiminta.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100802/Toikko_Rantanen_Tutkimuksellinen_kehittamistoiminta.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Whiteside, D., Stubbs, B. & Soundy, A. 2014. Physiotherapy students' experiences of bullying on clinical internships: a qualitative study. *Physiotherapy* 100 (2914), 41-46.

# LIKUNNANOJJAUKSEN PERUSTUTKINNON OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSET OPINTOJEN JA TYÖELÄMÄN TARPEIDEN VASTAAVUUDESTA

*Koskinen Eeva & Salo Piia*

## TIIVISTELMÄ

Liikunnanohjauksen perustutkinto on ammatillinen koulutus, josta valmistuu liikuntaneuvojia. Ammatillisessa koulutuksessa vuonna 2018 tapahtuneen reformin myötä koulutuksessa painottuvat entistä enemmän työelämässä tapahtuva oppiminen sekä yksilölliset oppimispolut. Ammatillinen peruskoulutus on hyvin työelämälähtöistä ja sen tavoitteena onkin väestön ammatillisen osaamisen lisääminen ja kehittäminen sekä työelämän osaamistarpeisiin vastaaminen. Nykypäivänä tärkeinä työelämävalmiuksina nähdään muun muassa tiedonhankinta- ja vuorovaikutustaidot. Koulutuksen ja työelämän vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että niiden välinen suhde säilyy huolimatta siitä, että molemmat ovat jatkuvan muutoksen alaisina yhteiskunnan muuttuessa. Ammatillisen koulutuksen reformin myötä työssäoppimisen määrää on lisätty, minkä tavoitteena on muun muassa kehittää ammatillisia valmiuksia. Tämän tutkimus- ja kehittämistehtävän tarkoituksena oli selvittää, kuinka liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijat näkevät liikunnanohjauksen perustutkinnon koulutuksen sisällön vastaavan työelämätarpeisiin.

Tutkimus- ja kehittämistehtävän aineiston keruu suoritettiin sähköisellä kyselylomakkeella, jolla selvitettiin liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijoiden näkemyksiä opetuksen ja työssäoppimisen kautta opituista työelämätaidoista. Kysely lähetettiin sekä Varalan että Kuortaneen urheiluopistojen toukokuussa 2021 valmistuvien peruskoulupohjaisten ryhmien opiskelijoille. Vastauksia saatiin yhteensä 25. Kysely luotiin yhteistyössä urheiluopistojen yhteyshenkilöiden kanssa. Kyselyn vastausten analysoinnissa käytettiin Excel -ohjelmaa, jolla tuloksista laskettiin prosenttiosuuksia.

Kyselyn vastaukset osoittavat, että opiskelijat näkevät liikunnanohjauksen perustutkinnon vastanneen pääasiassa hyvin työelämän tarpeisiin. Teoreettista opetusta opiskelijat olisivat kaivanneet lisää etenkin anatomiasta ja fysiologiasta. Työelämätaitoja opiskelijat näkivät oppineensa hyvin samankaltaisesti sekä opetuksen että työssäoppimisen kautta, mutta etenkin ammattialan erityisosaamista opiskelijat kokivat saavuttaneensa enemmän työssäoppimisen kautta.

Ammatillisen koulutuksen reformi on saattanut vaikuttaa positiivisesti siihen, opiskelijat näkevät oppineensa tärkeitä työelämätaitoja myös opetuksen kautta. Kysely osoittaa, että liikunnanohjauksen perustutkinto vastaa sisällöltään hyvin työelämän tarpeisiin. Tulevaisuudessa olisi tärkeä selvittää vielä tarkemmin syitä ja taustoja tässä työssä löydettyille tuloksille.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, liikunnanohjauksen perustutkinto, työelämävastaavuus

## **JOHDANTO**

### **Liikunnanohjauksen perustutkinto**

Liikunnanohjauksen perustutkinto on ammatillinen koulutus, josta valmistutaan tutkintonimikkeellä liikuntaneuvoja (LPT 2018). Vuonna 2015 Suomen hallitus määritteli yhdeksi kärkihankkeeseen ammatillisen koulutuksen reformin, eli ammatillisen koulutuksen uudistamisen tehokkaaksi osaamisperustaiseksi ja asiakaslähtöiseksi koulutukseksi (Hallitusohjelma 2015). Tämän uudistuksen myötä liikunnanohjauksen perustutkinnon ammattitaitovaatimukset määritettiin mittaamaan työn laatua perustuen siihen, miten työt tehdään, kun aiemmin ammattitaitovaatimukset kuvasivat enemmän vain sisällöllisesti työn laatua (LPT 2014; LPT 2018).

Reformin myötä työpaikalla tapahtuvaa oppimista tuli lisäksi lisätä ja oppimispolkuja tuli yksilöllistää (Hallitusohjelma 2015). Tämän myötä liikunnanohjauksen perustutkintoon muodostettiin osaamisalat, mikä mahdollistaa sen, että opiskelija saa suunnata omaa ammatillista kehittymistään siihen suuntaan, mihin itse haluaa. Liikunnanohjauksen perustutkinnon kolmeksi osaamisalaksi muodostuivat terveyttä edistävän liikuntaneuvonnan osaamisala, valmennuksen ja seuratoiminnan osaamisala sekä liikunnan palvelutuotannon osaamisala. Kaikissa kolmessa osaamisalassa yhteisinä tutkinnon osina ovat liikunnan ohjaaminen (25 osp) ja liikuntaneuvojana toimiminen (25 osp). Jokaisen osaamisalan pakollisten tutkinnon osien lisäksi niihin kuuluu valinnaisia tutkinnon osia, jotka yhdessä pakollisten tutkinnon osien kanssa muodostavat osaamisalan ydinosaamisen. Koulutukseen kuuluu myös yhteisiä tutkinnon osia, joita ovat viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen sekä yhteiskunta- ja työelämäosaaminen. (LPT 2018.)

Liikunnanohjauksen perustutkinnossa ammattitaito osoitetaan pääosin näyttöjen avulla käytännön työtehtävissä liikunnanohjauksen toimintaympäristössä. (LPT 2018.) Ammattitaito sekä työelämälähtöisyys korostuvat tutkinnon opetussuunnitelmassa lähes jokaisen tutkinnon osan kohdalla, jolloin koulutus on hyvin käytännönläheistä.

### **Ammatillinen koulutus ja työelämävastaavuus**

Ammatillinen peruskoulutus on hyvin työelämälähtöistä (Mikkonen & Lavikainen 2012). Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on lisätä ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin. Tutkinnoissa ja koulutuksessa on otettava huomioon työ- ja elinkeinoelämän tarpeet. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017).

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tuottaa opiskelijoille osaamista, jota he tarvitsevat muuttuvassa maailmassa työuransa aikana ja elämänsä eri vaiheissa (Valtioneuvoston julkaisut 2020). Työelämävastaavuus onkin yksi ammatillisen koulutuksen päätavoitteista yhdessä tasa-arvon sekä elinikäisen oppimisen kanssa (Aarnio & Pulkkinen 2015). Ammatillisten perustutkintojen tavoitteena on antaa opiskelijoille laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin. Lisäksi koulutuksen aikana tavoitteena on saavuttaa vähintään yhdellä työelämän toimintakokonaisuuteen liittyvällä osa-alueella erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito. Ammatilliset tutkinnot ovat laaja-alaisia sekä joustavia, jolloin opiskelijalla on useita valinnan mahdollisuuksia erikoistumiseen tutkinnon sisällä. Ammatillisessa perustutkinnossa ammatillisia tutkinnon osia on 145 osaamispistettä. (OKM 2021a.)

Ammatillisen koulutuksen tulee yksilöllisten opintopolkujen ja pedagogisten toimintatapojen avulla tukea opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymistä ottamalla huomioon opiskelijan lähtökohdat ja tarpeet. Ammatillisesta koulutuksesta valmistuvat ammattiosajat ovat tärkeitä yhteiskunnan toimivuuden kannalta ja heidän osaamisensa tulisikin vastata työelämän ja yhteiskunnan tarpeita. (Valtioneuvoston julkaisut 2020.) Pelkkä ammatillinen osaaminen ei kuitenkaan enää riitä tulevaisuuden työelämässä, vaan sen lisäksi tarvitaan monia muitakin taitoja. Työelämävalmiuksina tulevaisuudessa nähdään muun muassa kykyä uuden oppimiseen, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä muutosvalmiutta. (Brewer 2011; Martela & Järvilehto 2012; Väänänen & Turtiainen 2014). Työelämässä tarvittavia taitoja opitaan parhaiten työtä tehdessä, mutta silti työntekijöillä odotetaan olevan tarvittavat tiedot ja taidot hallussa jo heidän aloittaessaan työn (Työterveyslaitos 2018), mikä aiheuttaa ristiriidan odotusten ja todellisuuden kanssa.

Työelämäosaamisella tarkoitetaan sekä ammattialalle spesifiä osaamista ja perusammattitaitoa mutta myös yleisiä taitoja, kuten kriittistä ajattelua ja vuorovaikutustaitoja sekä laaja-alaista osaamista (Aarnio & Pulkkinen 2015). Työelämävalmiuksia ovat taidot ja valmiudet, jotka auttavat nuorten työelämään kiinnittymisessä ja työelämässä pärjäämisessä. Esimerkiksi työnhakutaidot, tiedonhankintataidot työpaikalla sekä työn organisointitaidot ovat tärkeitä työelämävalmiuksia. Toisen asteen ammatillisiin oppilaitoksiin tehdyn kyselyn mukaan suurin osa ammatillisen koulutuksen opiskelijoista näkee työelämätaitojen kehittämisen tärkeänä osana koulutusta. Samalla he myös näkevät omien työelämävalmiuksiensa olevan hyvällä tasolla. Nuoria olisi tärkeä rohkaista tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja taitojaan jo opiskeluaikana, sillä näiden henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistaminen ja esilletuonti on ammattitaidon lisäksi tärkeää työnhaussa. (Työterveyslaitos 2018.) Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että käytännön ammattitaito on valmistuneiden opiskelijoiden mielestä yksi keskeisin ammatillisen koulutuksen antamista



valmiuksista. Opiskelijat kokevat selvityksen mukaan saaneensa vähiten valmiuksia koulutuksessaan suvaitsevaisuuteen, kirjalliseen ilmaisuun sekä neuvottelu- ja johtamistaitoihin. Käytännön ammattitaidon osalta puutteellisimmiksi koulutuksen jälkeen on koettu alakohtaiset erityistaidot. (Mikkonen & Lavikainen 2012.)

Yhteiskunnan muuttuessa myös työelämä ja koulutus ovat jatkuvassa muutoksen alaisuudessa. Työelämä ja koulutus vaikuttavat molemmat aktiivisesti toisiinsa, jolloin esimerkiksi koulutusta muokkaamalla on mahdollista luoda tietyn kaltaista tulevaisuuden työelämää. Koulutuksen ja työelämän vastaavuudella tarkoitetaan niiden välisen suhteen säilymisestä muutoksista huolimatta. Vastaavuus koulutuksen ja työelämän välillä määräytyy osittain sen mukaan, miten läheistä yhteistyötä työelämän kanssa ammatillisessa opiskelussa tehdään. Ammatillisessa koulutuksessa opittujen työtapojen tulisi vastata mahdollisimman hyvin koko työuran mittaisia työtapoja. (Aarnio & Pulkkinen 2015.)

Koulutuksen ja työelämän sisältövastaavuus tarkoittaa koulutuksen opetussuunnitelman ja tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimusten sekä osaamistavoitteiden yhteensopivuutta työelämän sisällöllisten tarpeiden kanssa. Sisältöjen vastaavuuksia tarkastellessa pääosassa on se, millaista osaamista koulutus tuottaa, eli mitä taitoja yksilöllä on ja mihin hän pystyy. Sisältövastaavuuden onnistuneisuus havaitaan ensisijaisesti opetussuunnitelman mukaisesti ammattiosaamisen näytöissä. Sisältövastaavuus on onnistunut, kun tutkinnon perusteiden pätevyysvaatimukset todetaan täytetyiksi näyttöhetkellä. Laadullista ennakointia, eli osaamistarpeiden ennakointia, jossa tarkastellaan työelämän muutosten vaikutuksia opetussuunnitelmiin ja tutkintorakenteisiin tehdään sekä koulutustoimikunnissa että koulutuksen järjestäjien taholla. Opetushallitus tukee koulutustoimikuntia tässä ennakoinnissa. Työelämän kannalta olennaista osaamista on alaspesifi osaaminen, työelämäosaaminen ja yleinen osaaminen. Kun koulutuksen sisällöt vastaavat työelämän vaatimuksia saadaan aikaan laaja-alaista osaamista sekä luodaan valmiuksia työelämän muutoksiin. (Aarnio & Pulkkinen 2015.)

Tiimipedagogiikka on pedagoginen malli, jonka tarkoituksena on pyrkiä edistämään työelämätaitojen, kuten ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitojen kehittymistä (Ahlman 2021). Tiimipedagogiikka on hyvin lähellä työelämän toimintatapaa, sillä myös useissa työtehtävissä vaaditaan samankaltaisia taitoja kuin mitä tiimipedagogiikka kehittää. Olennaista tiimipedagogiikassa on yhdessä miettiminen ja tekeminen. Tiimipedagogiikan onnistuessa se tuottaa työelämän odottamia valmiuksia. (Jolkkonen 2017.) Tiimipedagoginen malli vastaa siis hyvin ammatillisen koulutuksen reformin tuomiin uudistuksiin (Välinoro 2020). Tiimipedagoginen malli

on otettu käyttöön esimerkiksi Varalan urheiluopistossa liikunnanohjauksen perustutkinnossa ammatillisen koulutuksen reformin myötä.

### **Työssäoppiminen ja näytöt**

Koska työelämä on jatkuvassa muutoksessa vaikuttaa se tarpeisiin kehittää ammatillista koulutusta ja sen toimijoiden työelämäosaamista. Oppilaitosten ja työelämän tarpeiden vastaavuuden kehittäminen on koettu tarpeelliseksi lisäämällä esimerkiksi yhteistyötä ja työpaikkaohjaajien koulutusta. (Kurikka 2010.) Ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppiminen on yksi merkittävin kyseisen koulutuksen työelämäyhteistyömuoto. Työssäoppimisjaksoilla opiskelijat kokevat merkityksellisiä oppimiskokemuksia, jolloin myös ammatti-identiteetti sekä ajattelu- ja toimintamallit kehittyvät. (Majuri 2009.) Työssäoppimisjaksot ovat merkittäviä myös työssä tarvittavien tietojen ja taitojen kehittämisen kannalta (Mikkonen & Lavikainen 2012; Työterveyslaitos 2018). Työssäoppimisen yksi keskeinen tavoite on sen työllistävä ja ammatillisia valmiuksia kehittävä vaikutus (Mikkonen & Lavikainen 2012). Monet työllistyvät myöhemmin samaan paikkaan, kuin missä ovat suorittaneet työssäoppimisjaksonsa (Majuri 2009; Mikkonen & Lavikainen 2012). Työssäoppimisessa saavutetut valmiudet auttavat työllistymisessä valmistumisen jälkeen (Mikkonen & Lavikainen 2012).

Työssäoppimisen sisällyttäminen ammatilliseen peruskoulutukseen on ollut toimiva ratkaisu tutkimustulosten valossa (Majuri 2009). Ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuus on lisääntynyt työssäoppimisen ja näyttöjen myötä (Aarnio & Pulkkinen 2015). Työssäoppimisen näytöissä opiskelijat pääsevät osoittamaan osaamisensa todellisessa työympäristössä (Majuri 2009). Työssäoppimisen on todettu parantavan ammatillisen koulutuksen kilpailukykyä sekä koulutuksen työelämälähtöisyyttä. Se on myös muuttanut opiskelijoiden oppimisympäristöä työelämälähtöisemmäksi. Työssäoppimisen on havaittu parantavan ammatillista osaamista sekä lisännyt opiskelijoiden tietämystä työn luonteesta ja työelämän toimintatavoista. Työssäoppiminen on parantanut koulutuksen järjestäjien, oppilaitosten ja työelämän yhteistyötä. (Räisänen 2006.) Opiskelijat kokevat oppineensa työssäoppimisen aikana sekä ammatillisia että yleisiä työelämän valmiuksia (Majuri 2009). Todellisten työpaikkojen ja aitojen työympäristöjen nähdään lisäävän työelämätaitojen oppimista, sillä opitut asiat pystytään liittämään suoraan alan osaamisvaatimukseen käytännössä (Aarnio & Pulkkinen 2015).

Vuonna 2018 voimaan astuneen ammatillisen koulutuksen reformin myötä työelämälähtöisyyttä on lisätty ammatillisissa koulutuksissa, minkä vuoksi on tärkeä selvittää, kuinka muutos on vaikuttanut opiskelijoiden näkemyksiin työelämävastaavuudesta. Tämän tutkimuksellinen kehittämistehtävän

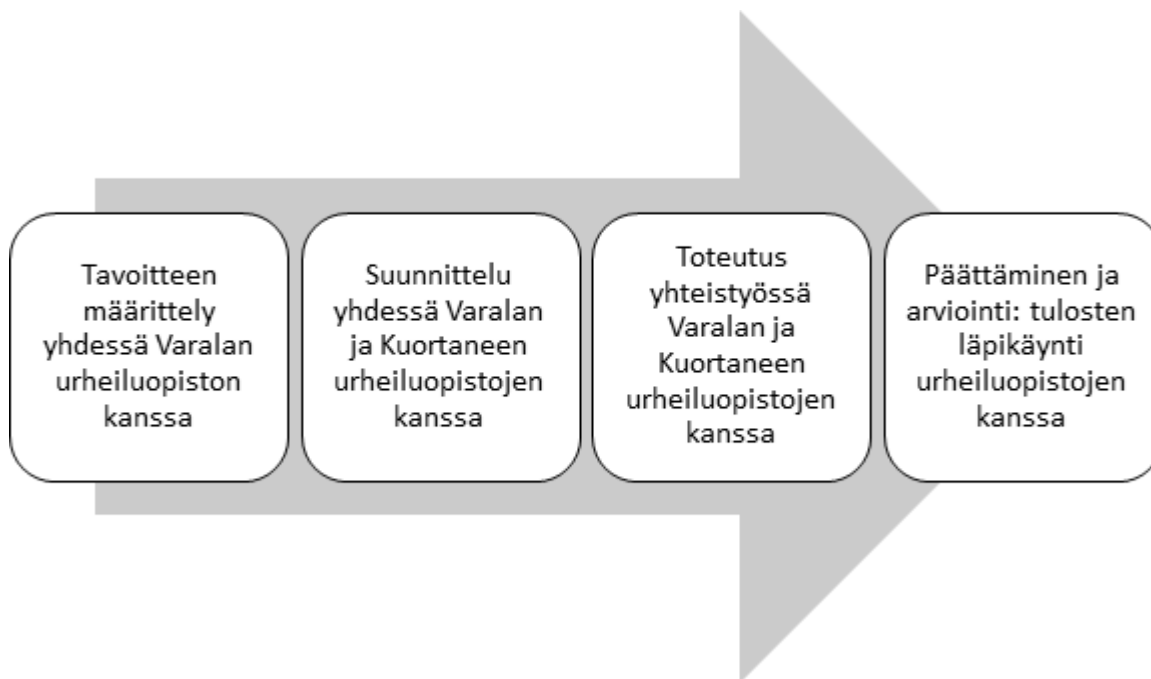
tavoitteena on selvittää, kuinka liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijat kokevat liikunnanohjauksen perustutkinnon koulutuksen sisällön vastaavan työelämätarpeita. Tutkimuskysymykseksi tehtävään valittiin: Miten liikunnanohjauksen perustutkinnon koulutuksen sisältö vastaa työelämätarpeita?

## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

### **Tutkimus- ja kehittämistehtävän tarkoitus**

Tutkimus- ja kehittämistyö on tehty yhteistyössä Varalan urheiluopiston kanssa ja osana työelämän rajapinta koulutuksen kehittämisen ytimessä (TYRSKY) -hanketta. Keväällä 2021 urheiluopistoista valmistuvat ryhmät ovat ensimmäisiä, jotka suorittavat liikunnanohjauksen perustutkinnon kokonaan ammatillisen koulutuksen uudistuksen jälkeen, minkä vuoksi urheiluopistoille on arvokasta saada tietoa siitä, miten uudistunut opetussuunnitelma on valmistanut opiskelijoita työelämään. Tästä työstä saatua tietoa tullaan käyttämään urheiluopistoissa opetuksen kehittämisessä.

Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa tiedon tuottamista ohjaavat käytännön ongelmat ja kysymykset. Kehittämistoiminnassa pyritään tällöin hyödyntämään tutkimuksellisia periaatteita ja tutkimus onkin tiedonmuodostuksessa avustavassa roolissa. Hyödyntämällä tutkimuksellisia asetelmia kehittämistyössä on kehittämistyön tulokset ja johtopäätökset mahdollista tuoda käsitteellisempään muotoon, jolloin niiden arviointi yleisen merkityksen kannalta on helpompaa. Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä hyödynnettiin lineaarista mallia, jossa prosessi etenee lineaarisesti tavoitteen määrittelystä, suunnitteluun, toteutukseen ja päättämiseen sekä arviointiin. (Toikko & Rantanen 2009.) Tämän tutkimus- ja kehittämistehtävän prosessi on kuvattuna kuvassa 1. Työn aihe sekä tavoite määritettiin yhdessä Varalan urheiluopiston kanssa ja työn suunnittelussa myös Kuortaneen urheiluopistolta kysyttiin näkemyksiä toteutettavan kyselylomakkeen sisältöön. Tutkimus- ja kehittämistyöstä saatavat tulokset tullaan raportoimaan urheiluopistoille opistokohtaisesti, jonka jälkeen he pystyvät hyödyntämään tästä työstä saatua tietoa omassa toiminnassaan.



KUVA 1. Tämän tutkimuksellisen kehittämistoiminnan prosessi.

### **Aineiston keruu ja analysointi**

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön aineisto kerättiin kahdelta toisen asteen ammatillisen koulutuksen liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijaryhmältä. Toinen opiskelijaryhmä koostui Varalan Urheiluopiston perustutkintopohjaisista opiskelijoista ja toinen Kuortaneen Urheiluopiston perustutkintopohjaisista opiskelijoista. Molemmat opiskelijaryhmät olivat valmistumassa toukokuussa 2021.

Aineisto kerättiin sähköisesti lähettämällä kaikille kohderyhmään kuuluville tutkimustiedote sekä linkki sähköiseen kyselyyn (liite 1). Kysely tehtiin Google Formsin avulla ja se lähetettiin 20 Kuortaneen Urheiluopiston opiskelijalle ja 14 Varalan Urheiluopiston opiskelijalle. Kysely laadittiin yhteistyössä urheiluopistojen yhteyshenkilöiden kanssa. Kyselylomakkeen ymmärrettävyys tarkastettiin pilotoimalla kysely Kuortaneen Urheiluopiston kevään 2021 aikana valmistuvilla liikunnanohjauksen perustutkinnon lukiopohjaisilla opiskelijoilla. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja se tapahtui anonyymisti.

Kyselyssä (liite 1) selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä siitä, olisiko jostain aiheesta kaivattu lisää teoreettista tai käytännön opetusta, kuinka opetuksen ja työssäoppimisen kautta opittiin työelämätaitoja, kuinka opetus valmisti näyttöihin ja oliko työssäoppimisjaksojen määrä sopiva. Lisäksi Varalan Urheiluopiston opiskelijoilta kysyttiin, kuinka hyvin tiimipedagogiikka on

valmistanut työelämän tarpeisiin. Kysymyksiin oli annettu valmiit vastausvaihtoehdot, joista piti valita omasta mielestä eniten sopiva vaihtoehto. Osassa opiskelijoiden näkemyksiä koskevien kysymysten vastausvaihtoehdoissa oli kuusi luokkaa: todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti. Kysymyksiin, joissa kysyttiin, olisivatko opiskelijat kaivanneet jostain aiheista lisää teoreettisista tai käytännön opetusta, oli mahdollista valita useampi vastausvaihtoehto.

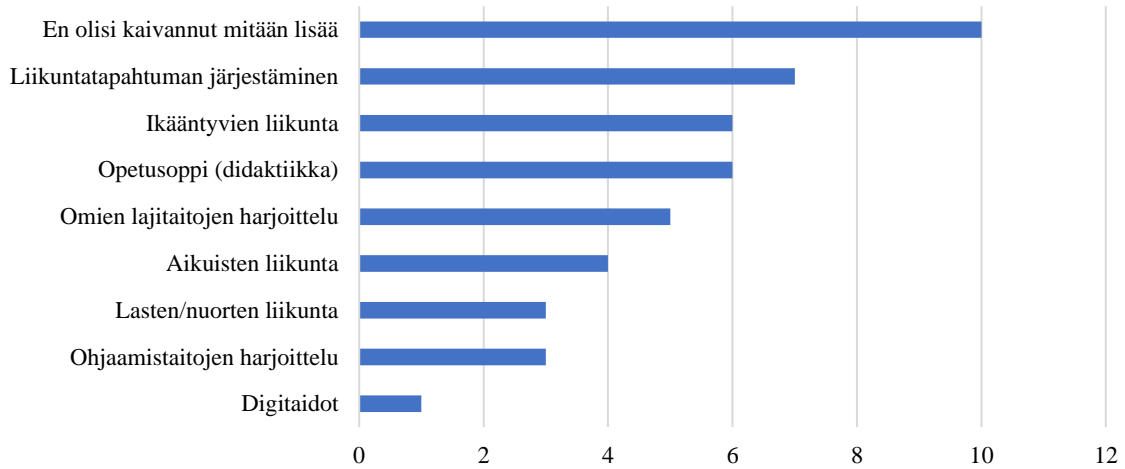
Kyselyyn vastaamiseen annettiin aluksi aikaa yksi viikko, mutta vastausaikaa lisättiin vielä parilla lisäpäivällä, jotta vastaajia saatiin lisää. Kyselyn tulokset siirrettiin Excel 2016 (Microsoft Corporation, USA) -ohjelmaan, josta aineisto analysoitiin laskemalla vastauksista prosentiosuuksia.

## **TULOKSET**

Kyselyyn vastasi yhteensä 25 opiskelijaa. Kysely lähetettiin yhteensä 34 opiskelijalle, jolloin vastausprosentiksi muodostui 73,5 %. Vastaajista 12 oli Varalan Urheiluopiston opiskelijaa ja 13 Kuortaneen Urheiluopiston opiskelijaa. Tuloksissa on tarkasteltu yhdessä molempien urheiluopiston opiskelijoiden vastauksia.

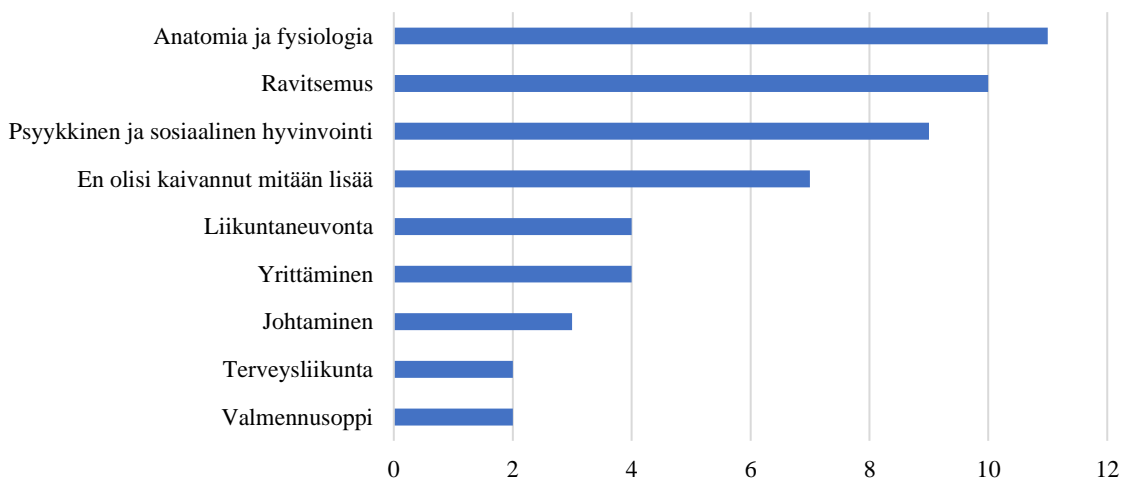
Kuvasta 2 nähdään, että 10 opiskelijaa 25 opiskelijasta ei olisi kaivannut koulutuksessa mitään käytännön opetusta lisää. Eniten käytännön opetusta kaivattiin lisää liikuntatapahtuman järjestämisestä (7/25), ikääntyvien liikunnasta (6/25) ja opetusopista (6/25). Kuvasta 3 nähdään, että 7/25 opiskelijasta ei olisi kaivannut koulutuksessa mitään teoriaopetusta lisää. Eniten teoriatietoa kaivattiin lisää anatomiasta ja fysiologiasta (11/25), ravitsemuksesta (10/25) sekä psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista (9/25).

### Olisitko kaivannut koulutuksessa enemmän käytännön opetusta joistakin seuraavista asioista?



KUVA 2. Opiskelijoiden näkemykset käytännön opetuksen tarpeista.

### Olisitko kaivannut koulutuksessa enemmän teoriaopetusta joistakin seuraavista asioista?



KUVA 3. Opiskelijoiden näkemykset teoriaopetuksen tarpeista.

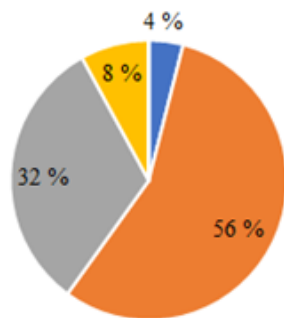
Kuvissa 4-8 esitetään tulokset siitä, kuinka paljon opiskelijat näkivät oppineensa työelämätaitoja opetuksen ja työssäoppimisen kautta. Opiskelijoista 88 % näki oppineensa ammattialan erityisosaamista työssäoppimisen kautta hyvin tai todella hyvin, kun vastaava luku oli opetuksen kautta 60 % (kuva 4).

Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja opiskelijoista 76 % näki oppineensa opetuksen kautta hyvin tai todella hyvin, kun vastaava luku oli työssäoppimisen kautta 80 % (kuva 5). Oma-aloitteisuutta oppi

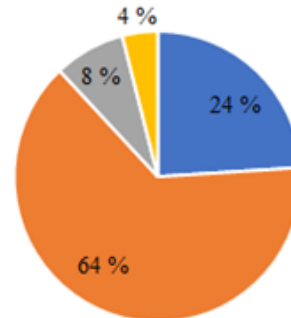
opiskelijoista 76 % hyvin tai todella hyvin opetuksen kautta ja työssäoppimisen kautta 88 % (kuva 6).

Opiskelijoista 84 % vastasi oppineensa sitoutumista opetuksen kautta hyvin tai todella hyvin ja työssäoppimisen kautta 96 % (kuva 7). Organisoitaitoja nähtiin opituksi opetuksen kautta 8 % todella hyvin ja 64 % hyvin ja työssäoppimisen kautta todella hyvin 24 % ja hyvin 60 % (kuva 8).

Ammattialan erityisosaaminen opetuksen kautta



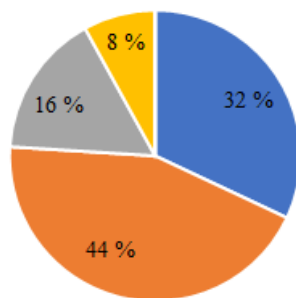
Ammattialan erityisosaaminen työssäoppimisen kautta



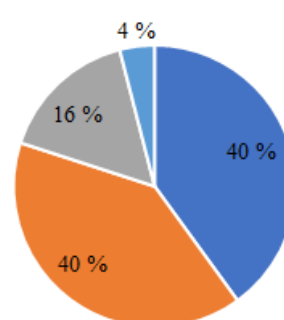
- Todella hyvin
- Hyvin
- Melko hyvin
- Melko huonosti
- Huonosti
- Todella huonosti

KUVA 4. Opiskelijoiden näkemykset ammattialan erityisosaamisen hankkimisesta opetuksen ja työssäoppimisen kautta.

Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot opetuksen kautta



Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot työssäoppimisen kautta

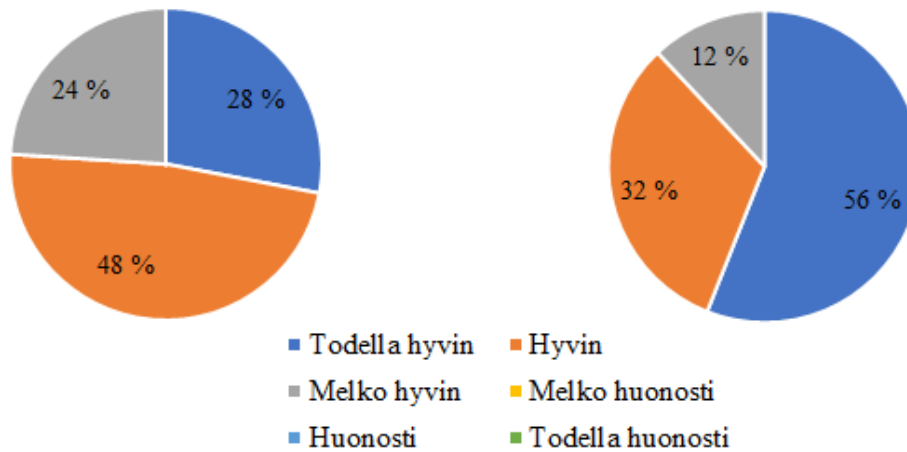


- Todella hyvin
- Hyvin
- Melko hyvin
- Melko huonosti
- Huonosti
- Todella huonosti

KUVA 5. Opiskelijoiden näkemykset vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen hankkimisesta opetuksen ja työssäoppimisen kautta.

Oma-aloitteisuus opetuksen kautta

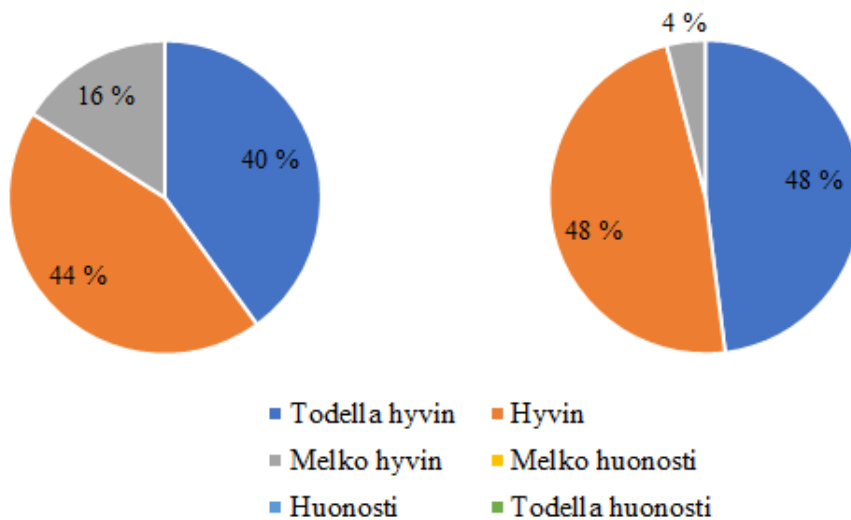
Oma-aloitteisuus työssäoppimisen kautta



KUVA 6. Opiskelijoiden näkemykset oma-aloitteisuuden hankkimisesta opetuksen ja työssäoppimisen kautta.

Sitoutuminen opetuksen kautta

Sitoutuminen työssäoppimisen kautta

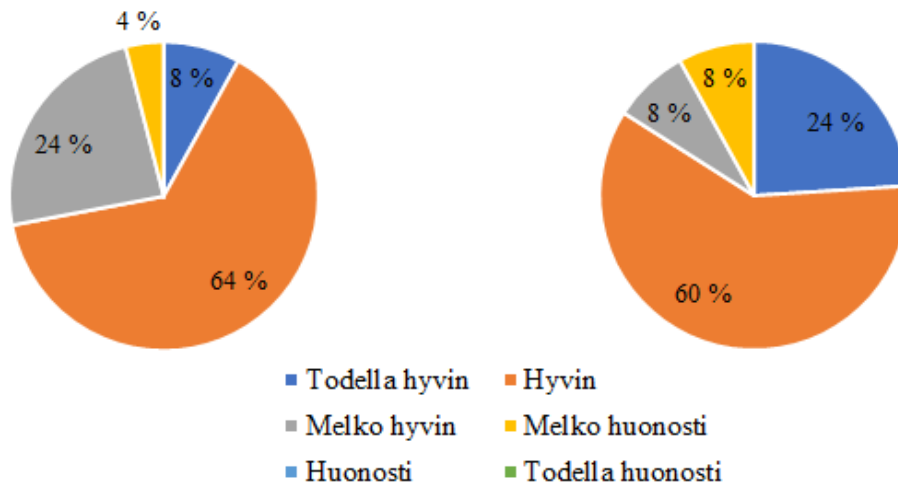


KUVA 7. Opiskelijoiden näkemykset sitoutumisen hankkimisesta opetuksen ja työssäoppimisen kautta.



Organisointitaidot opetuksen kautta

Organisointitaidot työssäoppimisen kautta

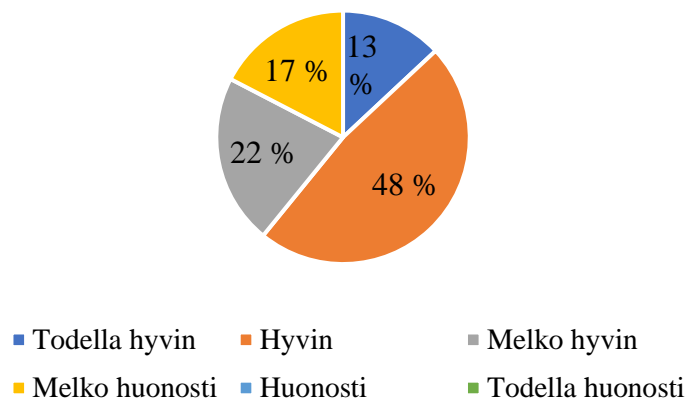


KUVA 8. Opiskelijoiden näkemykset organisointitaitojen hankkimisesta opetuksen ja työssäoppimisen kautta.

Opiskelijoilta kysyttiin, että kuinka paljon heidän mielestään opintojen aikana on ollut työssäoppimista. Vastauksissa oli hieman hajontaa, kuten kuvasta 9 nähdään. 13 % vastasi, että todella hyvin, 48 % hyvin, kun taas 39 % vastasi melko hyvin tai melko huonosti.

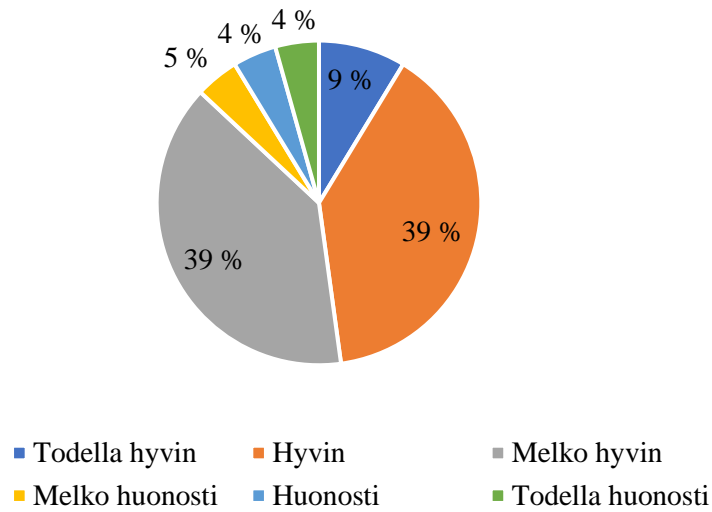
Myös kysymyksessä, jossa kysyttiin, kuinka hyvin opetus on valmistanut näyttöihin, nähtiin hajontaa (kuva 10). 9 % opiskelijoista näki opetuksen valmistaneen näyttöihin todella hyvin ja 39 % hyvin. Opiskelijoista 39 % oli sitä mieltä, että opetus valmisti näyttöihin melko hyvin ja melko huonosti, huonosti ja todella huonosti vastasi opiskelijoista 3 %, 3 % ja 3 %.

Kuinka paljon opintojen aikana on mielestäsi ollut työssäoppimista?



KUVA 9. Opiskelijoiden näkemykset työssäoppimisen määrästä koulutuksen aikana.

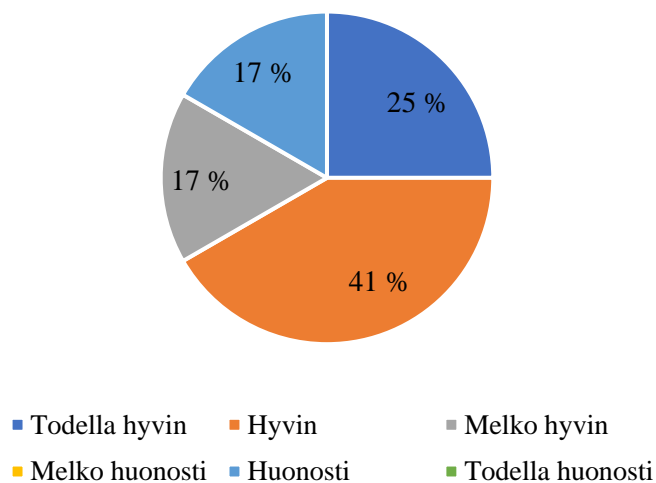
Kuinka hyvin opetus on valmistanut näyttöihin?



KUVA 10. Opiskelijoiden näkemykset opetuksen valmistavuudesta näyttöihin.

Varalan Urheiluopiston opiskelijoilta selvitettiin, kuinka tiimipedagogiikka on valmistanut työelämän tarpeisiin (kuva 11). 25 % oli sitä mieltä, että todella hyvin, 42 % hyvin ja 17 % melko hyvin. Opiskelijoista 17 % vastasi tiimipedagogiikan valmistaneen huonosti työelämän tarpeisiin.

Kuinka hyvin tiimipedagogiikka on valmistanut työelämän tarpeisiin? (Vain Varalan Urheiluopiston opiskelijat)



KUVA 11. Opiskelijoiden näkemykset siitä, kuinka tiimipedagogiikka on valmistanut työelämän tarpeisiin.

Opiskelijoilta kysyttiin lisäksi, mikä heitä motivoi eniten opinnoissa. Opiskelijoista 13 ilmoitti, että itsensä kehittäminen motivoi eniten, tutkinnon saaminen motivoi 8 opiskelijaa ja jatko-opinnot 2 opiskelijaa. 1 vastasi, että ei osannut sanoa ja 1 jätti vastaamatta kysymykseen kokonaan.

## **POHDINTA**

Tämän tutkimus- ja kehittämistehtävän tavoitteena oli selvittää, kuinka liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijat näkevät liikunnanohjauksen perustutkinnon koulutuksen sisällön vastaavan työelämätarpeita. Kokonaisuudessaan kyselyn mukaan opiskelijoiden näkemykset opintojen sisältöjen vastaavuuksista työelämään olivat pääosin hyvin positiivisia, sillä opetuksen kautta työelämätaitoja opiskelijat näkivät oppineensa pääosin hyvin tai todella hyvin ja vastaukset olivat usein hyvin samankaltaisia työssäoppimisen kautta opittujen työelämätaitojen kanssa (kuvat 4-8).

Pääasiassa suuria eroja ei ollut opetuksen ja työssäoppimisen kautta opituissa työelämätaidoissa. Vastausten mukaan voisi sanoa, että pääasiassa työelämätaitoja opitaan jo opetuksen kautta hyvin. Tämä voidaan nähdä hyvänä asiana, sillä ammatillisiin oppilaitoksiin tehdyssä kyselyssä suurin osa ammatillisen koulutuksen opiskelijoista on nähnyt työelämätaitojen kehittämisen tärkeänä osana koulutusta (Työterveyslaitos 2018). Työelämälähtöisyys on saattanut lisääntyä opetuksessa 2018 ammatillisen koulutuksen uudistuksen jälkeen, sillä tämän seurauksena opetuksessa on painotettu yhä enemmän työelämälähtöisyyttä ja työelämän aiheuttamia tarpeita (Hallitusohjelma 2015; LPT 2018).

Suurin ero opetuksen ja työssäoppimisen kautta opituissa työelämätaidoissa oli ammattialan erityisosaamisen kohdalla, jossa 88 % opiskelijoista näki saaneensa ammattialan erityisosaamista todella hyvin tai hyvin työssäoppimisen kautta, kun taas vastaava luku oli opetuksen kautta 60 % (kuva 3). Mikkosen ja Lavikaisen (2012) tutkimuksessa huomattiin samansuuntaisia tuloksia, sillä käytännön ammattitaidon osalta puutteellisimmiksi koulutuksen jälkeen on koettu alakohtaiset erityistaidot. Aidoissa työympäristöissä pääsee tekemään enemmän käytännössä kuin mitä opetuksessa, jolloin mahdollisesti pystyy oppimaan paremmin ja konkreettisemmin juuri niitä asioita, joita ammattialalla tarvitaan. Asiakkaat ja työnantajat ovat myös todellisia, jolloin ammattialan erityisosaamista joudutaan ikään kuin käyttämään tehokkaammin hyödyksi. Liikuntaneuvojaopiskelijat voivat työskennellä työssäoppimisjaksoilla hyvin monenlaisissa paikoissa, mikä saattaa vaikuttaa tuloksiin, sillä opetuksen sisältö ei välttämättä vastaa kaikkien mahdollisten työpaikkojen tarpeisiin yhtä hyvin. Kaiken kaikkiaan opetus antaa hyvät valmiudet ammattialan erityisosaamiselle, jota päästään jalostamaan vielä paremmin työssäoppimisjaksoilla

aidossa työympäristössä. Myös oma-aloitteisuutta opiskelijat näkivät oppineensa paremmin työssäoppimisen kuin opetuksen kautta (kuva 6). Tähän saattaa vaikuttaa esimerkiksi se, että työssäoppimisen aikana työpaikkaohjaajat eivät luultavasti kerkeä katsomaan opiskelijoiden perään koko aikaa.

Opiskelijat olisivat kaivanneet teoriaopetukseen eniten lisää anatomiaa ja fysiologiaa sekä ravitsemusta. Käytännön opetuksen suhteen ei noussut yhtä selkeitä aihealueita, joista opiskelijat olisivat tarvinneet lisää opetusta, mikä antaa viitteitä siitä, että opetus liikunnanohjauksen perustutkinnossa on hyvin käytäntöön valmistavaa. Ammatillinen koulutus onkin hyvin käytännönläheistä, sillä ammattiosaaminen osoitetaan lähes jokaisessa tutkinnon osassa käytännön näyttöjen kautta (LPT 2018). Tähän pohjaten kyselyn tulos, minkä mukaan 13 % opiskelijoista näki opetuksen valmistaneen näyttöihin melko huonosti, huonosti tai todella huonosti, on hieman huolestuttava, sillä kaikki opiskelijat eivät silloin näe oppineensa tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten kannalta oleellisimpia asioita.

Suurin osa (57 %) Varalan urheiluopiston opiskelijoita näki tiimipedagogiikan valmistaneen todella hyvin tai hyvin työelämän tarpeisiin (kuva 11). Tiimipedagogiikan tarkoituksena onkin kehittää opiskelijoiden osaamista kohti työelämässä tarvittavia taitoja (Jolkkonen 2017; Ahlman 2021), mikä on tämän selvityksen valossa onnistunut pääasiassa hyvin. Kuitenkin osa opiskelijoista näki tiimipedagogiikan vastanneen työelämän tarpeisiin huonosti (17 %). Koska tässä työssä ei selvitetty avointen kysymysten kautta tarkempia perusteluja asialle, ei varmaksi voida sanoa, miksi he eivät ole nähneet tiimipedagogiikkaa työelämään valmistavana.

Tutkimus- ja kehittämistyön vahvuutena voidaan nähdä se, että vastausprosentti kyselyyn (73,5 %) oli melko hyvä, jolloin tulokset antavat kattavan kuvan näiden kahden mukana olleen urheiluopiston valmistuvien peruskoulupohjaisten opiskelijoiden näkemyksistä. Vahvuutena työssä on myös se, että kyselyn ymmärrettävyys tarkastettiin pilotoimalla kysely Kuortaneen Urheiluopiston lukiopohjaisilla opiskelijoilla. Näin ollen voidaan todennäköisemmin sanoa, että kysely on mitannut sitä, mitä sen on pitänytkin. Lisäksi kaikkiin kysymyksiin ei ollut pakko vastata, joten kysymyksen on voinut jättää väliin, jos siihen ei ole osannut tai halunnut vastata.

Haastavuutta kyselyn vastausten tulkintaan tuo se, että vastaajissa oli kahden eri urheiluopiston opiskelijoita. Eri urheiluopistoissa opetuksen sisältö ja esimerkiksi työssäoppimisen määrä voi vaihdella paljonkin, minkä vuoksi tuloksia tällaisenaan on syytä tulkita hieman varauksella. Haastavuutta tuo lisäksi se, että vastaajilla oli eri osaamisaloja, minkä vuoksi opintojen sisällöt ovat

hieman erilaiset toisistaan eri osaamisaloja valinneiden opiskelijoiden välillä. Tällöin myös työelämätarpeet voivat poiketa toisistaan eri opiskelijoiden välillä. Opiskelijat eivät jakautuneet lainkaan tasan eri osaamisalaopinnoissa, minkä vuoksi päädyttiin siihen, ettei eri osaamisalojen opiskelijoiden vastauksia tarkastella erikseen. Toisaalta eri osaamisalat eivät edes vaikuta juurikaan siihen, miten opiskelijat näkevät oppineensa työelämätaitoja opetuksen tai työssäoppimisen kautta, sillä he ovat itse voineet valita itse, missä työssäoppimisjaksonsa tekevät.

Covid-19 on voinut vaikuttaa siihen, että opetuksen sisältö tai työssäoppimisjaksot eivät välttämättä ole olleet kaikista optimaalisimmin toteutettuja. Vastauksista voidaan kuitenkin nähdä, että opiskelijat ovat olleet pääosin hyvin tyytyväisiä opetukseen ja työssäoppimiseen. Tutkimuksen yhtenä haasteena on myös se, että vastaajat eivät pystyneet perustelemaan vastauksiaan millään tavoin, jolloin syitä vastausten takana ei pystytä tämän työn avulla selvittämään.

Tämän tutkimus- ja kehittämistehtävän tulosten myötä liikunnanohjauksen perustutkiminto näyttäisi Varalan ja Kuortaneen urheiluopistoissa valmistavan hyvin opiskelijoita kohti työelämää. Kyselyn tulokset raportoidaan molemmille urheiluopistoille opistokohtaisesti, joten urheiluopistot pystyvät tulosten avulla kehittämään opetustaan sen mukaan, mikä on mahdollisesti koettu tarpeelliseksi omien opiskelijoiden vastausten mukaan.

OKM:n (2021b) selvityksen mukaan ammatillisen koulutuksen reformi on edennyt haluttuun suuntaan kaikilla tavoitetasoilla. Tämän työn perusteella näyttäisi siltä, että työelämälähtöisyys ja työssäoppimisen määrä on pääasiassa linjassa OKM:n selvityksen kanssa Kuortaneen ja Varalan urheiluopistoissa. Tulevaisuudessa kuitenkin samaa asiaa tutkittaessa olisi tärkeää pystyä löytämään myös syitä vastausten takaa. Eli esimerkiksi, minkä opiskelijat ovat kokeneet erityisesti opetuksessa valmistaneen työelämään, tai miksi ja miten työssäoppimisen määrä ei ole joidenkin mielestä ollut sopiva.

## JOHTOPÄÄTÖKSET

- Liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijat näkivät opetuksen valmistavan melko hyvin työelämän tarpeisiin
- Lisää teoriaopetusta olisi kaivattu etenkin anatomiasta ja fysiologiasta
- Teoriaopetusta olisi kaivattu enemmän lisää kuin käytännön opetusta
- Työelämätaitoja oli opittu hyvin opetuksen kautta, työssäoppimisjaksot lisäsivät niiden oppimista entisestään
- Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä työelämässä tapahtuvan oppimisen määrää on lisätty, ja suurin osa opiskelijoista näkee määrän hyvänä

**Kirjoittajien yhteystiedot:** [eeva.m.koskinen@student.jyu.fi](mailto:eeva.m.koskinen@student.jyu.fi), [piia.p.salo@student.jyu.fi](mailto:piia.p.salo@student.jyu.fi)

## LÄHTEET

- Aarnio, L. & Pulkkinen, S. 2015. Mitä tarkoittaa ”ammattillisen koulutuksen työelämävastaavuus”? Tilannekatsaus marraskuu 2015. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2015:7.
- Ahlman. 2021. Reformin jälkeistä aikaa - Tiimioppiminen edistää opiskelijoidemme tärkeiden työelämätaitojen kehittymistä. <https://ahlman.fi/ajankohtaista/reformin-jalkeista-aikaa-tiimioppiminen-edistaa-opiskelijoidemme-tarkeiden-tyoelamataitojen-kehittymista/>. Viitattu 19.4.2021.
- Hallitusohjelma. 2015. Sipilän Hallitusohjelman tavoite 2025. Kärkihankkeet; osaaminen ja koulutus. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen> Viitattu 14.3.2021.
- HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009, 89–104.
- Jolkkonen, J. 2017. Tiimioppiminen - ollakko vai eikö olla? <https://tiimiakatemia.com/underground/jari-jolkkonen/>. Viitattu 19.4.2021.
- Kurikka, M. 2010. Työpaikkaohjaajakouluttajien koulutus. Teoksessa M. Kurikka, A. Eskola-Kronqvist, M. Heinonen, H. Hannula, J. Kuisma & T. Eerola. KOKEVA Osaaja -hanke: Työelämäyhteistyötä ammatilliseen perustutkintokoulutukseen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. HAMKin e-julkaisuja 14/2010.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 2017. Viitattu 24.2.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.
- LPT 2014. liikunnanohjauksen perustutkinnon perusteet. [ePerusteet \(opintopolku.fi\)](http://perusteet.opintopolku.fi) Viitattu 20.3.2021.
- LPT. 2018. Liikunnanohjauksen perustutkinnon perusteet 2018. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/3932280/reformi/tiedot> Viitattu 20.3.2021.
- Majuri, M. 2009. Työssäoppiminen. Teoksessa J. Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja.
- Mikkonen, J. & Lavikainen, E. 2012. Rahkeet duuniin. Työllistymisen laatu ammatillisella toisella asteella. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021a. Ammatillinen koulutus. Opiskelu ja tutkinnot. Viitattu 24.2.2021. <https://minedu.fi/ammattikoulutus-opiskelu-ja-tutkinnot>.
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021b. Selvitys ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanosta. Viitattu 8.5.2021. [Reformin-toimeenpanon-tilanne 1603.pdf \(owalgroup.com\)](https://www.owalgroup.com/reformin-toimeenpanon-tilanne-1603.pdf)
- Räisänen, A. 2006. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tiivistelmä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 21.
- Toikko, T., Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Työterveyslaitos. 2018. Nuorten osallisuus, työelämävalmiudet ja hyvinvointi. Hyvä käytäntöjä, tietoa ja vaikutuksia.
- Valtioneuvoston julkaisut. 2020. Ammatillinen koulutus: Laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Välinoro, T. 2020. Tiimioppiminen on kokonaisvaltainen yhteisön tapa toimia. <https://tiimiakatemia.com/underground/tiimioppiminen-on-kokonaisvaltainen-yhteison-tapa-toimia/>. Viitattu 19.4.2021.

## LIITTEET

Liite 1. Kysely.

### Liikunnanohjauksen perustutkinnon koulutuksen sisällön ja työelämätarpeiden vastaavuus

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää liikunnanohjauksen perustutkinnon opiskelijoiden kokemuksia koulutuksen sisällön ja työelämän tarpeiden vastaavuudesta. Kysely toteutetaan Varalan ja Kuortaneen Urheiluopiston opiskelijoille. Tutkimukseen vastataan anonymisti ja tuloksia käsitellään ryhmätasolla, jolloin yksittäisistä vastauksista ei pystytä tunnistamaan. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa vain pari minuuttia. Tutkimustulokset kootaan osaksi terveystieteiden opettajien andragogista käsikirjaa 2021

Kysymykset:

1. Mikä on osaamisalasi?

- a. Valmennuksen ja seuratoiminnan osaamisala
- b. Terveyttä edistävän liikuntaneuvonnan osaamisala
- c. Liikunnan palvelutuotannon osaamisala

1. Olisitko kaivannut koulutuksessa enemmän käytännön opetusta joistakin seuraavista asioista?

- a. Ohjaamistaitojen harjoittelu
- b. Omien lajitaitojen harjoittelu
- c. Opetusoppi (didaktiikka)
- d. Lasten/nuorten liikunta
- e. Aikuisten liikunta
- f. Ikääntyvien liikunta
- g. Liikuntatapahtuman järjestäminen
- h. Digitaidot
- i. En olisi kaivannut mitään lisää

1. Olisitko kaivannut koulutuksessa enemmän teoriaopetusta joistakin seuraavista asioista?

- a. Liikuntaneuvonta
- b. Terveysliikunta
- c. Valmennusoppi
- d. Anatomia ja fysiologia
- e. Ravitsemus
- f. Psykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi
- g. Yrittäminen
- h. Johtaminen
- i. En olisi kaivannut mitään lisää

1. Kuinka paljon koet oppineesi opetuksen kautta seuraavia työelämätaitoja

a. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot

i. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti



- b. Ammattialan erityisosaaminen
- i. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti
- b. Organisoititaidot
- i. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti
- b. Oma-aloitteisuus
- i. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti
- b. Sitoutuminen
- i. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti

- 1. Kuinka paljon koet oppineesi työssäoppimisen kautta työelämätaitoja
- a. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot
- i. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti
- b. Ammattialan erityisosaaminen
- i. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti
- b. Organisoititaidot
- i. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti
- b. Oma-aloitteisuus
- i. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti
- b. Sitoutuminen
- i. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti

- 1. Kuinka hyvin tiimipedagogiikka on valmistanut työelämän tarpeisiin? (Vastaa tähän kysymykseen vain, jos olet Varalan Urheiluopiston opiskelija)
- a. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti

- 1. Kuinka hyvin opetus on valmistanut näyttöihin?
- a. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti

- 1. Kuinka paljon opintojen aikana on mielestäsi ollut työssäoppimista?
- a. todella hyvin, hyvin, melko hyvin, melko huonosti, huonosti, todella huonosti
- b. Liian paljon, melko sopivasti, sopivasti, liian vähän

- 1. Mikä motivoi opinnoissa eniten?
- a. Itsensä kehittäminen
- b. Tutkinnon saaminen
- c. Työelämä
- d. Jatko-opinnot
- e. En osaa sanoa

Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen:  
 Tutkimukseen vastataan anonyymisti. Kaikkia kerättyä tietoa käsitellään siten, ettei yksittäisiä tietoja pystytä tunnistamaan tutkimustuloksista. Kaikki vastaukset poistetaan Google Formista kesäkuun 2021 loppuun mennessä.

***LUKU 2***

***PEDAGOGINEN / ANDRAGOGINEN***

***KEHITTÄMINEN***

# VERKKO-OPETUKSENA TOTEUTETTAVAN AIKUISTEN SUUNNISTUSKURSSIN KEHITTÄMINEN KASVATUSTIETEELLISESTÄ NÄKÖKULMASTA

*Oikarinen Suvi*

## TIIVISTELMÄ

Suunnistus on suosittu harrastus ja joka vuosi uudet kuntoilijat löytävät tiensä suunnistuksen pariin. Suunnistusseurat ympäri Suomen järjestävät suunnistuskouluja ja -kursseja aloittelijoille ja edistyneemmille harrastajille. Perinteisesti nämä kurssit järjestetään ohjaajan opastuksella maastossa keskittyen suunnistuksen taidollisiin elementteihin. Tämän kehitystehtävän tarkoituksena on kehittää etänä toteutettavat suunnistuskurssit aloittelijoille sekä edistyneemmille harrastajille pohjautuen aikuiskasvatuksen ja andragogiikan perusteisiin.

Kehittämistehtävä lähti liikkeelle suunnistusseuran tarpeista. Aikuisten suunnistusopetusta koskevaa tieteellistä tietoa ei löytynyt, joten kasvatustieteellistä teoriaa haettiin aikuiskasvatusta ja andragogiikkaa käsittelevistä kirjallisista teoksista. Näitä hyödyntäen suunniteltiin kaksi erillistä suunnistuskurssia, toinen aloittelijoille ja toinen edistyneemmille harrastajille. Aloittelijoiden kurssi pilotoitiin keväällä 2021 ja sen rakennetta kehitetään saadun palautteen ja kokemusten perusteella.

Kehittämistehtävän tuloksena syntyi kaksi etänä toteutettavaa suunnistuskurssia aikuisille. Aloittelijoiden kurssi on perinteistä luennoivaa opetusta, jonka tavoitteena on tarjota perustiedot suunnistuksesta sekä kuntorasteilla toimimisesta. Edistyneempien harrastajien kurssilla tavoitteena on tarjota eri tasoille kuntosuunnistajille tietoja ja taitoja oman suunnistuksen kehittämiseksi. Tarkoituksena on herätellä suunnistajia tarkastelemaan omaa toimintaansa reflektoiden.

Ensimmäiset kaksi aloittelijoiden suunnistuskurssia myytiin loppuun nopeasti, joten matalan kynnyksen edulliselle suunnistuksen alkeiden opetukselle oli selkeästi kysyntää. Etätoteutus mahdollisti sen, että osallistujia tuli muiltakin paikkakunnilta.

Asiasanat: suunnistus, kuntosuunnistus

## JOHDANTO

Suunnistus on suosittu harrastus niin aikuisten kuin lastenkin joukossa. Suunnistuksella on Suomessa noin 50 000–60 000 harrastajaa. Joka vuosi uudet kuntoilijat löytävät tiensä suunnistuksen pariin. Suunnistusseurat ympäri Suomen järjestävät suunnistuskouluja ja -kurseja aikuisille (Suomen Suunnistusliitto 2021a). Kurseja järjestetään sekä aloittelijoille että edistyneemmille harrastajille. Suomen Suunnistusliitto tarjoaa nettisivuillaan materiaalia ja ohjeistusta aloittelevien kuntosuunnistajien koulusta varten (Suomen Suunnistusliitto 2021b). Suunnistusliiton sivuilta löytyy myös valmis kurssiaineisto ja ohjaajan opas Jukola-koulun järjestämiseksi eli suunnistuksen jatkokurssia varten (Suomen Suunnistusliitto 2021b). Nämä materiaalit ja ohjeistukset on suunniteltu läsnä tapahtuvaa opetusta ja koulutusta ajatellen, pitäen sisällään suunnistuksen teoriaa (luentoja), työpöytäharjoitteita sekä ohjattuja käytännön harjoitteita maastossa.

Omassa seurassani aikuisten suunnistuskoulu eli suunnistuksen alkeiden opetus on aiempina vuosina järjestetty maastossa tapahtuvana pienryhmäohjauksena, joka on vaatinut yhden ohjaajan kolmea osallistujaa kohden. Kurssi on ollut laadukas ja saanut hyvää palautetta, mutta se on samalla sitonut osallistujia ja talkoolaisia tiettyyn ajankohtaan ja paikkaan usean viikon ajan sekä ollut suhteellisen kallis. Edistyneemmille suunnistuksen harrastajille tarjolla olevien koulujen ja kurssien tarjonta on vaihdellut vuodesta toiseen, eikä vakiintunutta ja toimivaa konseptia ole omaan seuraani muodostunut. Yhtenä vuonna tarjolla on ollut viikonlopun mittaisia Jukola-kouluja sekä toisena viikoittaisia kaikille avoimia taitoharjoituksia. Kumpikaan näistä toimintamalleista ei saanut toivottua vastaanottoa.

Viimeistään vallitsevan koronapandemian myötä on herännyt tarve näiden tarjottavien palveluiden uudelleen muotoilulle niin, että ne ovat toteutettavissa myös etäyhteyksin. Keväällä 2020 suunniteltuja aikuisten suunnistuskouluja ja -kurseja jouduttiin perumaan vallitsevien rajoitusten myötä, jonka myötä osalla paikkakunnista ei ollut tarjolla ollenkaan suunnistuksen alkeiden opetusta aikuisille.

Suunnistustaito koostuu perustaidoista, toiminnan ohjauksesta sekä suorituksen hallinnasta (Huippusuunnistuksen lajiansalyysi, 2015). Suunnistustaidon oppiminen lähtee liikkeelle perustaidoista, sillä perustaidot ovat suunnistuksen edellytys pitäen sisällään mm. kartan lukemisen, maasto- ja karttakuvan muodostamisen, kompassin käytön ja suunnassa kulun sekä välinetekniikan. Suorituksen hallinnalla tarkoitetaan oman suorituskyvyn ääri rajoilla tapahtuvaa taitokontrollia eli kognitiivisia taitoja kuten reitinvalinta, suunnitelma-ennakointi-havainnointi, oleellisten kohteiden

havainnoiminen sekä rastinotto. Suorituksen hallinnalla tarkoitetaan omien taitojen ja ajattelun kontrollointia, tunteiden, stressin ja keskittymisen kontrollointia sekä kilpailutilanteen vaatimuksia (Huippusuunnistuksen lajiansalyysi 2015).

Tämän kehittämistehtävän tarkoituksena on luoda etäyhteyksillä toteutettavat suunnistuskurssit niin aloittelijoille kuin edistyneemmillekin harrastajille. Aloittelijoille tarkoitettujen suunnistuksen alkeiskurssin tavoitteena on madaltaa suunnistusharrastuksen aloittamisen kynnystä tarjoamalla tietoa suunnistuksen perusteista sekä kuntorastitoiminnasta. Aloittelijoiden kurssilla keskitytään siis suunnistuksen perustaitoihin. Edistyneempien harrastajien kurssin tavoitteena on tarjota laadukasta suunnistuksen teoriaopetusta, työpöytäharjoitteita sekä omatoimisesti toteutettavia taitoharjoituksia. Edistyneempien kurssilla tarkoituksena on keskittyä perustaitojen kertaamisen lisäksi toiminnan ohjaukseen sekä suorituksen hallintaan.

Suomen Suunnistusliitto tarjoaa nettisivuillaan (Suomen Suunnistusliitto 2021c) kattavasti materiaalia erilaisten suunnistuksen osa-alueiden kehittämiseen esimerkkiharjoitusten ja teoriaosioiden avulla. Tässä kehittämistehtävässä keskitytään aikuisten suunnistuskurssien kehittämiseen andragogiikan ja aikuiskasvatuksen periaatteisiin perustuen, soveltaen niitä suunnistuksen teorian opetukseen. Andragogiikan periaatteet toimivatkin parhaiten käytännössä, kun ne mukautetaan sopimaan oppijan ja opetustilanteen yksilöllisyyteen (Knowles 2005). Aikuisten oppimisessa tärkeitä periaatteita ovat aikuisen tarve tietää, itseohjautuvuus, aikaisemmat kokemukset, valmius oppimiseen, oppiminen kontekstissa sekä motivaatio (Knowles 2005).

## **AINEISTO JA MENETELMÄT**

Kehittämistyö lähti liikkeelle sosiaalisen median kautta saaduista toiveista sekä omista kokemuksistani suunnistusjaoston seuratyöntekijänä. Toiveet koskivat aikuisten suunnistuksen alkeiskurssin järjestämistä. Kesällä 2020 seura ei järjestänyt aikuisten suunnistuskoulua aikaisempien vuosien tapaan, kuten ei myöskään taitoharjoituksia edistyneemmille suunnistajille. Tämä johtui osittain vallitsevista rajoituksista ja osittain suunnitelmissa olleesta Jukolan viestin järjestämisestä, jonka myötä aikuisten suunnistuskoulun järjestämisestä vastaavat ohjaajat olivat sidoksissa muihin talkootehtäviin. Itse koin seuratyöntekijänä, että seuran tulisi pyrkiä madaltamaan suunnistusharrastuksen aloittamisen kynnystä tarjoamalla edullinen suunnistuksen alkeiskurssi, joka tarjoaa tietoa suunnistuksen perusteista sekä kuntorastitoiminnasta. Lisäksi tarjolla olisi hyvä olla mahdollisuus suunnistustaitojen syventämiseen edistyneemmille harrastajille teoriaopetuksen, työpöytäharjoitusten ja omatoimisesti toteutettavien taitoharjoitusten avulla.

Edellä mainituista seuran tarjonnan puutteista ja mahdollisista järjestettävistä kursseista keskusteltiin suunnistusjaoston hallituksen kanssa ja he antoivat minulle vapaat kädet suunnistuskurssien suunnittelulle ja toteutukselle aloittelijoille sekä edistyneemmille harrastajille. Vallitsevista rajoituksista sekä rajallisista resursseista johtuen kurssija lähdettiin suunnittelemaan etänä toteutettaviksi. Etätoteutus mahdollistaa kurssien toteuttamisen yhden henkilön työpanoksella, jolloin toteutus ei sitouuta suurta määrää ohjaajia tai talkoolaisia. Etänä toteutettavan kurssin luennot on myös helppo tallentaa, jolloin osallistujat voivat katsoa ne itselleen sopivana ajankohtana.

Aikuisten suunnistusopetuksen järjestämistä koskevia tieteellisiä julkaisuja ei löytynyt, joten tietoa etsiessä tuli soveltaa muita lähteitä. Kasvatustieteellistä teoreettista tietoa suunnistuskurssien toteutuksen taustalle hankittiin pääasiassa andragogiikkaa ja korkeakouluopettajuutta koskevista kirjallisista teoksista, kuten Yliopisto-opettajan käsikirja (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009) sekä *The Adult Learner* (Knowles 2005). Kirjallisia lähteitä tarkasteltiin koko ajan aikuisten suunnistuksen teoriaopetuksen näkökulmasta.

Tutkivassa kehittämisessä tutkimuksista saatua tietoa sovelletaan käytäntöön, tässä työssä kasvatustieteen tutkittua tietoa aikuisten suunnistusopetukseen. Kurssin suunnittelussa hyödynnettiin Biggs'n (1999) linjakkaan opetuksen neljää vaihetta: 1) oppimistavoitteiden täsmällinen määrittely, 2) opetettavan aineksen ja sisällön valinta, 3) oppimisen arviointimenetelmien valinta sekä 4) opetusmenetelmien valinta. Kehittämistyön tavoitteena oli lisätä suunnistuksen teoriaopetuksen tarjontaa sekä aloittelijoille että edistyneemmille harrastajille. Näillä kahdella ryhmällä on kuitenkin hyvin erilaiset oppimistavoitteet, joten nämä kokonaisuudet erotettiin toisistaan ja tuloksena syntyi kaksi erillistä kurssia.

Ensimmäiset kaksi aloittelijoille suunnattua kurssia toteutettiin keväällä 2021 ja ne toimivat samalla myös pilottikokeiluina. Näistä kursseista saadun palautteen sekä omien opettajana toimimisen kokemusten avulla kurssia voidaan kehittää seuraavaa kertaa varten.

## **TULOKSET**

### **Aloittelijoiden kurssi**

Aloittelijoiden kurssi koostuu neljästä tunnin mittaisesta etänä toteutettavasta luennosta, joilla käydään läpi kattavasti suunnistuksen perusteita. Aloittelijoiden kursseilla opetus on luennoivaa ja opettajalähtöistä, sillä monet aikuiset mieltävät perinteisen opetuksen toimivimmaksi, kun he tietävät aiheesta vasta vähän (Knowles 2005). Kurssi toteutetaan perinteistä opetusta käyttäen, jolloin opettaja

valitsee mitä tietoa siirretään, järjestee tiedon loogisesti, valitsee tehokkaimmat menetelmät ja suunnittelee näiden esittämisjärjestyksen (Knowles 2005).

Aloittelijoiden kurssilla oppimistavoitteena on suunnistuksen perustaitoihin tutustuminen ja edellytysten antaminen näiden perustaitojen omatoimiseen harjoitteluun kuntoasteilla tai muuten luonnossa liikkuen. Kurssilla käsiteltäväksi sisällöksi valittiin suunnistuksen perustaitoihin sisältyvät kartanlukutaidot, kartan suuntaaminen, kartta- ja maastokuvan muodostaminen, kompassin käyttö, suunnassa kulku, kartan käsittely sekä oman olinpaikan määrittäminen. Tämän lisäksi kurssilla käsitellään reitinvalintaa, suunnistajan eettisiä sääntöjä, toimintaa kuntorasteilla sekä suunnistajan varusteita.

Opettajan ei tarvitse antaa arvosanaa kurssilaisten oppimisesta, mutta oppimista on silti hyvä kyetä arvioimaan jollain tavoin. Oppimisen arvioinnissa hyödynnetään Google formsissa toteutettavaa kyselylomaketta, jossa kysytään jokaisen luennon päätteeksi mm. ”Mitä uutta opit luennon aikana?” sekä ”Mikä asia jäi vielä epäselväksi ja haluaisit siitä lisätietoja?”.

Opetus kurssilla tapahtuu luentomaisesti ja opettajalähtöisesti. Suunnistuskartan ominaisuuksia, kuten karttamerkkejä ja ratamerkintöjä käydään läpi esimerkkikarttojen avulla. Karttamerkkejä sekä oman olinpaikan määrittämistä harjoitellaan omatoimisesti toteutettavan karttakävelyn avulla. Kompassin käyttöön tutustutaan suunnanoton eri vaiheita kuvaavien esimerkkikuvien avulla. Paikallisilla kuntorasteilla toimintaan tutustutaan perehtymällä nettisivuilta löytyviin ohjeistuksiin sekä kuntorasteilla tarjolla oleviin ratavaihtoehtoihin esimerkkiratojen avulla. Kurssiin ei sisälly valmiita suunnistusharjoituksia, mutta taitoja voi lähteä harjoittelemaan itsenäisesti paikallisille kuntorasteille tai maastoon peruskarttaa hyödyntäen.

### **Edistyneempien harrastajien kurssi**

Edistyneempien harrastajien kurssi koostuu neljästä 60–90 min pituisesta luennosta. Kurssin opetuksessa noudatetaan vahvemmin andragogiikan periaatteita ja pyritään kehittämään opiskelijoiden ajattelutaitoja. Edistyneempien harrastajien kurssilla oppimislähtöisen opetustavan mukaan opettajan tehtävä ei ole antaa oikeita vastauksia, vaan tavoitteena on, että tietoa rakennetaan yhdessä opiskelijoiden kanssa tasavertaisesti ja opettajan rooli on lähempänä valmentajan roolia (Postareff ym. 2009).

Edistyneempien harrastajien kurssilla oppimistavoitteena on suunnistustaidon eri osa-alueisiin eli perustaitoihin, toiminnan ohjaukseen sekä suorituksen hallintaan tutustuminen. Kurssin

oppimistavoitteena on myös tarjota eri tasoisille kuntosuunnistajille tietoja ja taitoja oman suunnistuksen kehittämiseksi sekä saada suunnistaja reflektoimaan omaa toimintaansa. Kurssilla keskitytään suunnistustaidon osa-alueista erityisesti toiminnan ohjaukseen. Toiminnan ohjauksesta eli kognitiivisista taidoista kurssilla käsitellään reitinvalintaa, suunnistusajattelua (suunnitelma-ennakointi-havainnointi), oleellisten kohteiden havainnointia sekä rastinottoa. Lisäksi kurssilla käydään läpi oman suorituksen analysointia. Jokaisella luennolla on vain yksi pääteema, sillä on parempi keskittyä syvällisesti muutama asiaan kuin käsitellä pintapuolisesti useita (Nevgi ja Lindblom-Yläne 2009).

Suunnistaja arvioi kurssin aikana oppimistaan kartoittamalla ensin oman lähtötilanteensa sekä omat vahvuudet ja kehityskohteensa, ja vertaamalla edistymistään kurssin aikana tähän alkutilanteeseen. Keskeistä suunnistustaitojen opetuksessa, kuten muissakin oppimisen ohjausprosesseissa on auttaa opiskelijoita tiedostamaan oma lähtötilanteensa ja rakentamaan työskentelyä sen pohjalle (Repo-Kaarento ym. 2009). Edistymistä kurssin aikana tulee verrata vain omaan aikaisempaan itseen.

Tärkeä osa edistyneempien harrastajien kurssia on metakognitiivisten taitojen kehittäminen. Metakognitiolla tarkoitetaan yksinkertaisesti määriteltynä ajattelun ajattelemista (Lindblom-Yläne ym. 2009). Suunnistuksessa optimaalisen reitin löytäminen vieraassa maastossa maksimaalisella vauhdilla juostessa vain kartan ja kompassin avulla sisältää useita erilaisia kognitiivisia prosesseja kuten: havainnointi, suunnittelu, ajattelu, muistaminen, tunnistaminen, arviointi, päättely (Juhas ym. 2016). Suunnistussuorituksen kannalta on tärkeää hallita omia ajatuksia suorituksen aikana ja pyrkiä pitämään keskittyminen koko ajan suorituksen kannalta oleellisissa asioissa. Omaa toimintaa tulee myös kyetä tarkastelemaan kriittisesti miettimällä ”miksi toimin kyseisessä tilanteessa kuten toimin?”.

Opetusmenetelmien osalta edistyneempien harrastajien kurssilla tärkeä rooli on omien kokemusten analysoinnilla, sillä kokemus on aikuisopiskelijan rikkain voimavara (Knowles 2005). Suunnistusajattelun ”ajatusmyllyyn” eli suunnitelmaan, ennakointiin ja havainnointiin tutustutaan luennolla esimerkkiradan avulla. Suunnistaja miettii ensin itsenäisesti jokaiselle rastivälille suunnitelman sekä ennakoitavat kohteet, jonka jälkeen suunnistaa radan läpi mielikuvien avulla visualisoiden mielessään miltä ennakoitavat kohteet näyttävät maastossa. Kun suunnistaja on käynyt radan läpi mielessään, jaetaan osallistujat pienryhmiin. Pienryhmien koko on 3-5 henkeä, koska tämän kokoisessa ryhmässä vuorovaikutus on yleensä avointa ja pienryhmätyöskentely lisää opiskelijoissa yhteenkuuluvuuden tunnetta verrattuna suureen ryhmään (Repo-Kaarento ym. 2009). Pienryhmässä suunnistajat vertailevat valitsemiaan reittejä sekä valitsemiaan ennakoitavia kohteita.



Suunnistajat valitsevat eri reittejä ja havainnoitavia kohteita omien aikaisempien kokemustensa sekä taito- ja kuntotasonsa perusteella. Muiden suunnistajien ”pään sisälle pääseminen” auttaa kehittämään omaa suunnistusta tarjoamalla erilaisia näkemyksiä. Pienryhmätyöskentelyn alussa on hyvä antaa ohjeita ja sääntöjä siihen, miten ryhmässä toimitaan (Repo-Kaarento ym. 2009), koska erityisesti verkon välityksellä toimiessa ryhmätoiminta voi olla osalle vierasta.

Suunnistajia tulee ohjeistaa asettamaan itselleen omien kehitystavoitteiden mukaisia lyhyen aikavälin tavoitteita, sillä hyvin määritellyt ja sopivan haastavat tavoitteet motivoivat ihmisiä, koska niiden saavuttaminen lisää minäpystyvyyden tunnetta (Lindblom-Yläne ym. 2009). Tavoitteita tulisi asettaa myös yksittäisiin harjoituksiin, sillä ne auttavat keskittymään tiettyyn toiminnan osa-alueeseen sekä pitämään keskittymisen parempana harjoituksen aikana.

Suunnistajien ajattelua herätellään myös spesifeiksi kysymyksiksi muotoilluilla kriittisillä kommentteilla. Esittämällä ”tyhmiä” kysymyksiä ihminen saadaan usein oivaltamaan, että tiettyjä asioita voi kehittää (Numminen ja Talvio 2009). Kysymykset voivat suunnistussuorituksen jälkeen olla esimerkiksi seuraavan laisia: ”Olisiko tarjolla ollut jokin toinen reitinvalintavaihtoehto?” tai ”Mitä ajattelit, kun näit maastossa kohteen, jota ei kartan perusteella olisi pitänyt näkyä?”

Suunnistussuorituksen jälkeen on tärkeä ensin kysyä mitä suunnistaja itse ajattelee suorituksestaan. Jokaisella on käsitys omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, joten neuvomista ja arviointia tärkeämpää on kuunteleminen (Numminen ja Talvio 2009). Kysyttäessä kommentteja suorituksen jälkeen, tulee kysymyksen olla asettelultaan neutraali, eikä esimerkiksi tuloslistaan perustuva ”ei tainnut oikein sujua?”. Suunnistaja itse voi nimittäin olla hyvinkin tyytyväinen omaan suoritukseensa, vaikka se ei ulkopuolisen silmiin näyttäisikään onnistumiselta. Suoritus on voinut täyttää suunnistajan itselleen asettamat tavoitteet ja tällöin ulkopuolisen vähättelevä kommentti voi himmentää suunnistajan onnistumisen tunnetta. Suunnistajalle tulisi antaa tilaa kertoa itse, kuinka suoritus sujui hänen mielestään ja erityisesti suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.

## **POHDINTA**

Kaksi ensimmäistä Aikuisten suunnistuskurssia eli aloittelijoiden suunnistuskurssia järjestettiin huhti-toukokuussa 2021. Kurssin sisältö oli suunniteltu liian laajaksi käytössä olleeseen aikaan eli neljään tunnin mittaiseen luento- ja harjoitusjaksoon suhteutettuna. Seuraavalla kerralla Aikuisten suunnistuskurssin keston tulisi olla 4 x 90 min. Tällöin sisällön voisi käydä rauhallisemmin läpi ja ottaa mukaan

enemmän esimerkkejä. Nyt luennot olivat vain opettajan yksinpuhelua ja tiivistä teorian tiedon läpikäymistä, jolloin vuorovaikutus opettajan ja opiskelijoiden välillä jäi vähäiseksi.

Zoom oli alustana toimiva, koska siinä on mahdollisuus jakaa osallistujia pienryhmiin keskustelemaan. Zoomissa onnistui myös hyvin luentojen tallentaminen myöhempää käyttöä varten. Live-luentoihin verrattuna etäluentojen etuihin kuuluu myös kommenttien ja kysymysten kirjoittaminen keskustelualustalle luennon aikana, jolloin opettaja voi vastata osallistujia mietityttäviin kysymyksiin sopivalla hetkellä.

Jokaisen luennon jälkeen osallistujilla oli mahdollisuus täyttää palautelomake kyseisestä luennosta. Koen tämän olleen erittäin tärkeä osa kurssin sisällön ja toteutuksen sekä oman opettajuuden kehittämistä. Palautteessa tuli erittäin hyviä rakentavia huomioita, mutta pääasiassa osallistujat olivat tyytyväisiä luentojen sisältöön. Välillä esimerkiksi luennosta kului liian suuri osuus johonkin ei-niin-oleelliseen asiaan ja jokin oleellinen asia jäi sitten sen myötä vähemmälle. Kurssilla olisi myös voinut tarjota enemmän neuvoja suunnistamiseen marjastaessa ja retkeillessä, nyt keskittyminen oli liikaa kuntosuunnistuksessa. Palautelomakkeessa myös kysyttiin, jäikö jokin asia vielä epäselväksi ja tämän palautteen myötä näihin aiheisiin voi tulevilla kursseilla keskittyä enemmän, jotta asiat saadaan selkeästi esitettyä.

Edistyneempien harrastajien kurssia ei ole vielä toteutettu, mutta luentojen kestoksi on hyvä asettaa jo alusta lähtien 90 minuuttia, jolloin käsiteltävän aiheen teorian pystyy käydä läpi rauhallisesti, aikaa jää esimerkkien läpikäymiseen, osallistujat voivat keskustella aiheesta pienryhmissä sekä voidaan myös tehdä työpöytäharjoituksia. Edistyneempien kurssilla ei ole niin selkeästi olemassa aiheita, jotka olisi hyvä käydä läpi, joten jokaiselle luennolle voi valita yhden tai kaksi pääaihetta ja keskittyä näiden läpikäymiseen.

## **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Ensimmäinen aikuisten suunnistuskurssi myytiin täyteen muutamassa päivässä, kun paikkojen määrä oli rajoitettu 20 osallistujaan. Tämän myötä avattiin toinen kurssi, joka sekin myytiin täyteen. Lopulta myös varasijoilta otettiin osallistujia mukaan kursseille, jolloin kahdelle ensimmäiselle kurssille osallistui yhteensä 49 innokasta nykyistä tai tulevaa suunnistuksen harrastajaa. Nettisivuille laitettiin myös mahdollisuus jättää yhteystiedot mahdollista seuraavaa kurssia varten ja tälläkin listalla on odottamassa jo yli 20 osallistujaa. Kurssia ei ole mainostettu kuin kerran seurauksen omissa sosiaalisen median kanavissa sekä nettisivuilla, mutta osallistujia on Rovaniemen lisäksi ollut ainakin Oulusta,

Kemijärveltä ja Saariselältä. Matalan kynnyksen edulliselle suunnistuskurssille oli siis selvästi kysyntää. Etätoteutus mahdollistaa osallistumisen asuinpaikasta riippumatta.

**Kirjoittajien yhteystiedot:** [suvi.oikarinen@outlook.com](mailto:suvi.oikarinen@outlook.com)

## LÄHTEET

- Biggs, J. 1999. Teaching quality learning at university. 1.painos. Buckingham: The society for Research into higher education & open university press.
- Juhas, I., Bacanac, L. & Kozoderovic, J. 2016. The most common errors in orienteering and their relation to gender, age, and competition experience. *Physical education and sport* 14(2): 211-226.
- Knowles, M. 2005. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6.painos. Amsterdam: Elsevier.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. *Yliopisto-opettajan käsikirja*. 1.painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. 1.painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- 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.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. 1.painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Numminen, A. & Talvio, M. 2009. Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijan kohtaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. 1.painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajan opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. 1.painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. 1.painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Suomen Suunnistusliitto. 2021a. Aikuisten suunnistuskursseja. Viitattu 21.5.2021. <https://www.suunnistusliitto.fi/harraste/aikuisten-suunnistuskursseja/>
- Suomen Suunnistusliitto. 2021b. Aloittelevien kuntosuunnistajien koulutus. Viitattu 21.5.2021. <https://www.suunnistusliitto.fi/harraste/jarjesta-kuntosuunnistus/aloittelevien-kuntosuunnistajien-koulutus/>
- Suomen Suunnistusliitto. 2021c. Taitoa!. Viitattu 21.5.2021. <https://taitoa.suunnistusliitto.fi>
- Huippusuunnistuksen lajiansalyysi. 2015. Huippusuunnistuksen kehittämisryhmä. Suomen Suunnistusliitto.

**OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ FYYSISEN KUNNON HUOMIOIMISESTA  
YHDISTELMÄAJONEUVONKULJETTAJAN  
PAKOLLISISSA AMMATILLISISSA TUTKINNON OSISSA**

*Lindeman Katja*

**TIIVISTELMÄ**

Yhdistelmäajoneuvonkuljettajan työ voi olla fyysisesti sekä ali- tai ylikuormittavaa. Työn kuormitustekijöiden lisäksi myös terveyskäyttäytyminen vaikuttaa ammattikuljettajien työkykyyn ja hyvinvointiin. Ammatilliset oppilaitokset ovat merkittävässä roolissa työkykyisten tulevaisuuden työntekijöiden koulutuksessa. Tutkimus- ja kehittämistyössä selvitettiin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Liikkuva aikuinen -ohjelman toimeksiannosta sitä, kuinka fyysisen kunnan merkitystä työkyvyn ylläpitäjänä huomioidaan opettajien näkemysten mukaan yhdistelmäajoneuvonkuljettajien pakollisissa ammatillisissa tutkinnon osissa.

Opettajien näkemyksiä selvitettiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka toteutettiin Teams etäyhteydellä maaliskuussa 2021. Haastatteluihin osallistui neljä yhdistelmäajoneuvonkuljettajien opettajaa kahdesta Länsi-Suomen alueella toimivasta ammatillisesta oppilaitoksesta. Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysia hyödyntäen. Haastattelun teemojen sisällä aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti poimimalla teemoihin liittyviä keskeisiä ilmauksia ja tekemällä niiden pohjalta yhteenvetoa opettajien esille tuomista näkemyksistä.

Opettajien näkemysten mukaan fyysinen peruskunto on tärkeää yhdistelmäajoneuvonkuljettajan työssä, joskin työn fyysinen kuormitus voi vaihdella paljon työnkuvan mukaan. Koska fyysinen kunto on kirjattu valtakunnallisiin tutkinnon perusteisiin, tulee fyysiseen kuntoon liittyviä aiheita opettajien näkemysten mukaan käsitellä ammatillisissa opinnoissa. Kuitenkin tavoissa käsitellä fyysisen kunnan aihealueita oli havaittavissa jonkin verran näkemuseroja opettajien kesken. Fyysiseen kunnan merkitys työkyvyn ylläpitäjänä tuli opettajien näkemysten mukaan esille ammatillisissa opinnoissa muun muassa käytännön oppimisympäristöissä ja työelämäjaksoilla sekä työergonomiaan liittyvän opetuksen yhteydessä.

Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää erilaisten liikkumisen edistämiseen tähtäävien hankkeiden ja ohjelmien tunnettavuutta ammatillisten opettajien keskuudessa sekä kartoittaa niitä tekijöitä, jotka voivat estää tai edistää liikunnan ja fyysisen kunnan merkityksen huomioimista työkyvyn ylläpitäjän ammatillisissa opinnoissa. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää myös opiskelijoiden kokemuksia ammatillisten opintojen antamista valmiuksista huolehtia omasta fyysisestä kunnosta ja työkyvystä.

Asiasanat: fyysinen kunto, logistiikan perustutkinto, työkyky, yhdistelmäajoneuvonkuljettaja

## AMMATILLINEN KOULUTUS

Ammatillinen koulutus kuuluu peruskoulun jälkeen suoritettavaan toisen asteen koulutukseen ja ammatillisten perustutkintojen on tarkoitus antaa opiskelijalle alalla vaadittavat perustaidot. Sen lisäksi ammatti- ja erikoisammattitutkinnot mahdollistavat osaamisen kehittämisen myös työuran eri vaiheissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021a). Ammatillisen koulutuksen järjestämistä ohjaa etenkin laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017).

Ammatillisen perustutkinnon on tarkoitus tuottaa laaja-alaiset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä antaa erikoisosaamista ja työelämän edellyttämää ammattitaitoa vähintään yhdelle työelämän osa-alueelle. Laajuudeltaan ammatillinen perustutkinto on 180 osaamispistettä (osp) ja se muodostuu pakollisista ja valinnaisista tutkinnon osista. (Opetushallitus 2021a; 2021b).

Opetushallituksen laatimat ammatillisten tutkintojen perusteet ohjaavat koulutuksen järjestämistä sekä opiskelijoiden henkilökohtaisten opintopolkujen toteuttamista. Tutkinnon perusteissa määritellään osaamisalat, tutkintonimikkeet, tutkinnon muodostuminen tutkinnon osista, tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet sekä osaamisen arviointi. (Opetushallitus 2021b).

### **Logistiikan perustutkinto; Yhdistelmäajoneuvokuljettajan osaamisala**

Logistiikan perustutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä ja tutkinto muodostuu ammatillista tutkinnon osista (145 osp) sekä yhteisistä tutkinnon osista (35 osp). Logistiikan perustutkinto sisältää kolme osaamisalaa, joita ovat: kuljetuspalveluiden osaamisala (autonkuljettaja, linja-autonkuljettaja tai yhdistelmäajoneuvonkuljettaja), varastopalvelujen osaamisala (varastonhoitaja) ja lentoasemapalvelujen osaamisala (lentoasemahuoltaja). (ePerusteet 2021). Logistiikan perustutkinnon kuljetuspalvelujen osaamisala ja lentoasemapalvelujen osaamisala kuuluvat SORA-lainsäädännön piiriin eli opiskelijoiden soveltuvuutta opintoihin voidaan terveyden ja toimintakyvyn osalta arvioida tietyin edellytyksin (Opetushallitus 2021c).

Kuljetuspalveluiden osaamisalan yhdistelmäajoneuvonkuljettajien ammatilliset tutkinnon osat muodostuvat 90 pakollisesta ja 55 valinnaisesta osaamispisteestä. Yhdistelmäajoneuvonkuljettajien pakollisiin ammatillisiin tutkinnon osiin kuuluvat: *Kuljetusalan perustason ammattipätevyys* (10 osp), *Kuorma-auton tavarankuljetusten hallinta* (40 osp) ja *Yhdistelmäajoneuvonkuljetukset* (40 osp). Valinnaisissa tutkinnon osissa on puolestaan valittavana 11 erilaista 15–30 osaamispisteen laajuista kokonaisuutta. (ePerusteet 2021).

## **YHDISTELMÄAJONEUVONKULJETTAJIEN TYÖN FYYSISET KUORMITUSTEKIJÄT**

Logistiikan perustutkinnon suorittuaan yhdistelmäajoneuvonkuljettaja voi työskennellä erilaisissa kuljetus- ja jakelutehtävissä niin Suomessa kuin ulkomailla toimien esimerkiksi yhdistelmäajoneuvon-, kuorma-auton- tai työkoneenkuljettajana (ePerusteet 2021). Yhdistelmäajoneuvonkuljettajan eli toisin sanoen maantieliikenteen ammattilaisen työnkuva ja työn riskitekijät vaihtelevat auton, lastin sekä ajomatkan pituuden ja reitin mukaan (Kärmeniemi ym. 2009).

Työterveyslaitoksen julkaiseman Maantieliikenteen ammattikuljettajien työterveyshuolto -oppaan mukaan fyysinen ali- sekä ylikuormitus on yksi ammattikuljettajien työn terveysriski ja kuormitustekijä. Ammattikuljettajan työhön kuuluu luonnollisesti paljon istumista ja staattisia työasentoja, jotka kuormittavat etenkin tuki- ja liikuntaelimestöä, mutta joissakin työtehtävissä, kuten jakelukuljetuksissa, myös raskaiden kuormien purkaminen ja lastaaminen ovat osa työtä. Ajoittain työhön saattaa kuulua siis raskaitakin ponnistuksia, jolloin myös sydän- ja verenkiertoelimestö kuormittuvat ja työ voidaan kokea fyysisesti raskaana. (Kärmeniemi ym. 2009).

Työn kuormitustekijöiden lisäksi ammattikuljettajien terveydentilaan ja työkykyyn vaikuttaa myös heidän terveystyytymisensä. Kansainvälisten tutkimusten mukaan ammattikuljettajat ovat muuta työikäistä väestöä useammin ylipainoisia, tupakoivat enemmän ja harrastavat vähemmän vapaa-ajan liikuntaa (Sieber ym. 2014). Vähäinen vapaa-ajan liikunta ja muut epäterveelliset elintavat lisäävät puolestaan ammattikuljettajien riskiä muun muassa sydän- ja verisuoni- sekä aineenvaihduntasairauksille (Varela-Mato ym. 2017).

## **LIIKUNTA JA FYYSINEN KUNTO TYÖKYVYN TUKENA**

Työkykyä voidaan kuvata esimerkiksi Työterveyslaitoksella kehitetyn nelikerroksisen talon avulla, jossa työkyky muodostuu yksilön terveydestä ja voimavaroista, osaamisesta, arvoista, ja asenteista sekä työoloista, työyhteisöstä ja johtamisesta. Perustan työkyvylle luovat yksilön voimavarat, kuten terveys sekä fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky. (Ilmarinen ym. 2006).

Tämänhetkisen tutkimustiedon valossa liikunnalla tiedetään olevan lukuisia positiivisia vaikutuksia terveyden eri osa-alueisiin, kuten fyysiseen ja psyykkiseen toimintakykyyn. Sen lisäksi säännöllinen liikunta ennaltaehkäisee ja pienentää riskiä sairastua useisiin kroonisiin sairauksiin, kuten esimerkiksi sydän- ja verisuoni- sekä aineenvaihduntasairauksiin (Piercy ym. 2018). Vähäisemmän vapaa-ajan liikunnan määrän on puolestaan todettu työikäisillä olevan yhteydessä esimerkiksi heikompaan arvioon työkyvystä (Van den Berg ym. 2009).

Liikkumisen lukuisista terveyshyödyistä huolimatta vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn mukaan vain 15 % ammattioppilaitoksissa opiskelevista nuorista ilmoitti liikkuneensa vähintään tunnin päivässä kuluneen viikon aikana. Vastaavasti jopa noin 40 % opiskelijoista kertoi harrastavansa vain vähän eli korkeintaan tunnin vapaa-ajan liikuntaa viikossa. (Hedman & Helakorpi 2020). Suunta on samanlainen myös työikäisten keskuudessa, joista esimerkiksi vain noin joka viides liikkuu kestävyysliikuntasuosituksen mukaisesti (Husu ym. 2018) ja vain joka kymmenes koko terveysliikuntasuosituksen mukaisesti (Husu ym. 2014).

Ammattikuljettajien kohdalla vähäinen liikunta ja huono fyysinen suorituskyky vaikuttavat kuljettajien terveyteen ja työkykyyn sekä sitä kautta myös työ- ja liikenneturvallisuuteen. Ammatikuljettajille suositellaankin Maantielikenteen ammattikuljettajien työterveyshuolto -oppaassa terveyden ja työkyvyn ylläpitämiseen UKK-instituutin suosituksen mukaisesti sekä kuntoa kohottavaa kestävyysliikuntaa että tuki ja liikuntaelimistön toimintakykyä kehittävää ja ylläpitävää lihaskuntoharjoittelua. (Kärmeniemi ym. 2009; UKK-instituutti 2019).

### **Ammatillisen koulutuksen rooli terveyden edistämässä**

Laissa ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) todetaan, että ammattikoulutuksen ja ammatillisten tutkintojen tarkoituksena on muun muassa antaa valmiuksia työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon. Alemman koulutusasteen suorittaneilla henkilöillä on todettu olevan suurempi todennäköisyys esimerkiksi vähäisempään päivittäiseen fyysisen aktiivisuuden määrään (Haapala ym. 2016), jonka vuoksi ammatillisen koulutuksen opiskelijat voidaan nähdä myös sosioekonomisten terveyserojen kaventamisen näkökulmasta yhtenä keskeisenä väestöryhmänä, johon hyvinvoinnin edistämisen toimia tulisi kohdentaa (Martela & Järvilehto 2012).

Ammattikoulussa opiskelu ajoittuu usein myös siihen elämänvaiheeseen, jossa nuori muuttaa pois lapsuudenkodistaan ja alkaa omaksua omaan ammattikuntaan liittyviä terveystottumuksia ja muita elämäntapoja. Sen vuoksi ammattitaidon opettamisen ja tiedon välittämisen lisäksi ammattikouluissa on potentiaali myös toimia valmentavina yhteisöinä, jossa on vielä mahdollista kyseenalaistaa ja kehittää esimerkiksi kodin tai muun lähiyhteisön kautta omaksuttuja elämäntapoja. (Martela & Järvilehto 2012).

### **TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTYÖ**

Tässä tutkimus- ja kehittämistyössä hyödynnettiin tutkimuksellisen kehittämistoiminnan näkökulmaa, jossa tietoa tuotetaan aidoissa käytännön toimintaympäristöissä tutkimuksellisia



menetelmiä hyödyntäen. Toikon ja Rannan (2009, 22) mukaan tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa pääpaino on sanalla kehittämistoiminta, mutta siinä pyritään kuitenkin hyödyntämään tutkimuksellisia periaatteita. Tutkimuksellisen tiedontuotannon avulla kehittämistoiminnan tuloksia ja johtopäätöksiä pyritään nostamaan yleisemmälle tasolle ja laajempaan keskusteluun.

Tutkimuksellisen kehittämistoiminnan tiedontuotannossa kysymyksenasettelu nousee käytännön toiminnasta ja tutkimus voidaan nähdä avustavassa roolissa. Tutkimusavusteisen kehittämisen lähestymistavassa tiedontuotantoa hyödynnetään usein kehittämistoiminnan ohjaamisessa ja suuntaamisessa. (Toikko & Ranta 2009, 22-23, 116).

### **Liikkuva aikuinen -ohjelma ja Liikkuva työelämä teemakokonaisuus**

Opetus ja kulttuuriministeriön rahoittama Liikkuva aikuinen -ohjelma on työikäiseen väestöön kohdistuva valtakunnallinen ja poikkihallinnollinen terveystieteiden edistämishanke, joka muodostuu kahdesta teemakokonaisuudesta: liikuntaneuvonnan palveluketjun valtakunnallisesta edistämisestä (Liikuntaneuvonta) sekä liikunnan ja fyysisen kunnon kytkemisestä yhdeksi työelämän avaintekijäksi (Liikkuva työelämä). Ohjelman lähtökohdat pohjautuvat nykyiseen hallitusohjelmaan (Valtioneuvosto 2019) sekä Valtioneuvoston selontekoon liikuntapolitiikasta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Liikkuva aikuinen -ohjelma on myös osa Liikkuvat-ohjelmien kokonaisuutta, johon kuuluu Liikkuva perhe, Liikkuva varhaiskasvatus, Liikkuva koulu, Liikkuva opiskelu, Liikkuva aikuinen ja Ikiliikkuja -ohjelmat (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021b).

Liikkuva työelämä teemakokonaisuuden tavoitteena on havahduttaa työpaikkoja näkemään liikunta ja riittävä fyysinen kunto keinona ylläpitää henkilöstön työkykyä. Liikkuva aikuinen -ohjelma pyrkii tarjoamaan liikunnan monipuoliseen hyödyntämiseen sekä tietoa ja toimintamalleja yhteistyössä erilaisten sidosryhmien kanssa (Liikkuva aikuinen 2021; Liikkuva työelämä 2021).

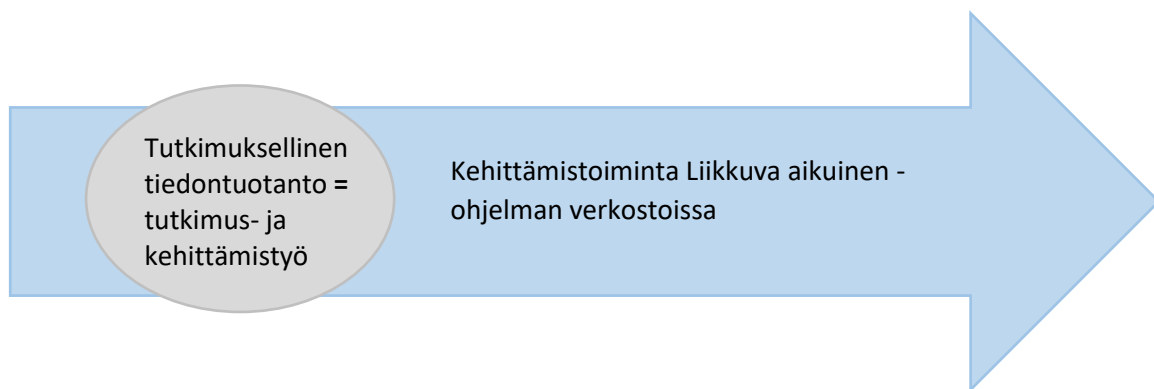
### **Tutkimus- ja kehittämistyön tarkoitus ja tavoitteet**

Liikkuva työelämä teemakokonaisuuteen liittyen Liikkuva aikuinen -ohjelma pyrkii yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa vaikuttamaan myös siihen, että toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa kuin myös ammattikorkeakoulujen opetuksessa huomioitaisiin tulevaisuudessa entistä paremmin fyysisen aktiivisuuden ja fyysisen kunnon rooli työkyvyn ylläpitäjänä.

Tutkimus- ja kehittämistyön tarkoituksena oli esimerkinomaisesti selvittää ja kuvata fyysisen kunnon merkityksen huomioimista työkyvyn ylläpitäjänä toisen asteen ammatillisen perustutkinnon

(yhdistelmäajoneuvonkuljettajan osaamisala) pakollisissa ammatillisissa tutkinnon osissa kartoittamalla ammatillisten opettajien näkemyksiä. Tavoitteena oli muodostaa käsitys siitä, kuinka fyysisen kunnon ja liikunnan merkitystä työkyvyn ylläpitäjänä huomioidaan nimenomaan pakollisissa ammatillisissa tutkinnon osissa.

Tutkimus- ja kehittämistyö toimii esiselvityksenä ennen varsinaista kehittämistoimintaa. Tiedontuotannossa hyödynnettiin laadullisia eli kvalitatiivisia tutkimusperiaatteita. Tutkimus- ja kehittämistyön myötä syntynyttä tietoa voidaan hyödyntää jatkossa esimerkiksi Liikkuva aikuinen -ohjelman verkostotyössä ja koulutusten sisältöjen kehittämisessä (kuvio 1).



KUVIO 1. Tutkimus- ja kehittämistyön sijoittuminen tutkimuksellisen kehittämistoiminnan prosessiin.

## HAASTATTELUAINEISTON TUOTTAMINEN JA ANALYYSIMENETELMÄT

Opettajien näkemyksiä fyysisen kunnon huomioimisesta työkyvyn ylläpitäjänä yhdistelmäajoneuvonkuljettajien pakollisissa ammatillisissa tutkinnon osissa selvitettiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Puolistrukturoitu teemahaastattelu valittiin menetelmäksi sen vuoksi, että siinä etukäteen mietityt teemat ohjaavat haastattelun etenemistä, mutta menetelmä mahdollistaa kuitenkin myös tarkentavien ja syventävien kysymyksien esittämisen haastateltavien vastausten perusteella (Tuomi ja Sarajärvi 2018). Haastattelun teemoja ja haastattelun kulkua ohjaavia avoimia kysymyksiä pohdittaessa tutustuttiin muun muassa Logistiikan perustutkinnon valtakunnallisiin tutkinnon perusteisiin. Lopulliset haastattelun teemat ja kysymykset laadittiin yhteistyössä Liikkuva aikuinen -ohjelman henkilökunnan kanssa ja lisäksi kommentteja pyydettiin Auto- ja Kuljetusalan Työntekijäliiton (AKT) edustajalta.

Haastateltavia rekrytoitiin lähestymällä sähköpostitse kahden suuren Länsi-Suomen alueella toimivan ammatillisen oppilaitoksen koulutuspäälliköitä. Sähköpostiviestissä kerrottiin tutkimus- ja

kehittämistyön tarkoituksesta sekä pyydettiin halukkaita yhdistelmäajoneuvonkuljettajien opettajia ottamaan yhteyttä allekirjoittaneeseen.

Yksilölliset etähaastattelut toteutettiin Teams-etäyhteydellä maaliskuussa 2021. Haastatteluihin ilmoittautui yhteensä neljä opettajaa. Haastateltaville lähetettiin etukäteen sähköpostitse tutustuttavaksi tutkimus- ja kehittämistehtävän tiedote, jossa kerrottiin muun muassa tutkimus- ja kehittämistehtävän tarkoituksesta sekä tutkimukseen osallistuvan oikeuksista, kuten osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja haastattelussa kerättävien tietojen käsittelystä ja säilytyksestä.

Haastattelut tallennettiin käyttäen Olympus WS-813 sanelinta. Haastattelujen alkuun tallennettiin haastateltavan suullinen suostumus. Kaikkien haastateltavien kanssa keskusteltiin ennalta määritellyistä teemoista ja niihin liittyvistä avoimista kysymyksistä (liite 1), mutta teemahaastattelujen hengen mukaisesti jokainen haastattelu eteni omalla painollaan haastattelijan ja haastateltavan välisenä keskusteluna, jolloin haastatteluissa saattoi nousta esille myös toisistaan poikkeavia aiheita.

### **Analyysimenetelmät**

Haastattelujen analysointia varten haastattelut litteroitiin sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta jättäen pois ylimääräisiä täytesanoja ja äännähdyksiä. Litterointivaiheessa teksti myös anonymisoitiin ja pseudonymisoitiin eli haastateltaviin yhdistettävissä olevat henkilöiden ja paikkojen nimet sekä haastateltavien tunnistetiedot jätettiin pois litteroidusta tekstistä. Kaikkiaan litteroitua tekstiä syntyi 30 sivua (fontti Calibri 11, riviväli 1,0). Litterointivaiheessa haastattelut koodattiin koodein H1-H4, joita käytetään myös tulososion sitaateissa.

Haastatteluja analysointiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin, jota voidaan pitää laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Laadullista sisällönanalyysiä toteutettiin väljästi teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen, jossa teemojen muodostamista ohjasivat puolistrukturoidun haastattelun teemat. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) toteavat teemoittelun olevan yleensä luonteva tapa teemahaastattelujen analysoimiseen. Analyysivaiheessa aineistoa järjesteltiin teemojen mukaan siten, että kunkin teeman alle koottiin haastatteluista ne kohdat, joissa kyseistä aihetta käsiteltiin. Teemojen sisällä aineistoa analysointiin aineistolähtöisesti eli haastatteluaineistosta poimittiin kuhunkin teemaan kytkeytyviä olennaisia ilmauksia, joiden pohjalta tehtiin yhteenvedoa opettajien näkemyksistä.

## TULOKSET

Haastatteluun osallistui kahdesta ammatillisesta oppilaitoksesta yhteensä neljä opettajaa, jotka opettivat yhdistelmäajoneuvonkuljettajien pakollisia tutkinnon osia. Opettajien työkokemus opettajan tehtävistä vaihteli vajaasta viidestä vuodesta noin 15 vuoteen. Opettajien näkemysten mukaan molemmissa oppilaitoksissa noudatettiin valtakunnallisia tutkinnon perusteita, mutta valinnaisten opintojen tarjonnassa saattoi olla eroavaisuuksia paikallisesti tarjottavien kurssien osalta. Kaikki haastatellut opettajat opettivat pääasiassa suoraan peruskoulusta tulleita opiskelijoita.

### **Opettajien näkemykset yhdistelmäajoneuvonkuljettajan työn fyysisistä kuormitustekijöistä**

Haastattelun alussa kartoitettiin opettajien näkemyksiä yhdistelmäajoneuvonkuljettajan työn fyysisistä kuormitustekijöistä sekä yhdistelmäajoneuvonkuljettajalta vaadittavista fyysisistä ominaisuuksista. Kaikki haastateltavat kokivat, että yhdistelmäajoneuvonkuljettajalta vaaditaan normaalia, hyvää fyysistä peruskuntoa.

*H4: ”Sellanen ihan normaali yleiskunto pitää olla.”*

Lisäksi opettajien puheista välittyi myös yhtenäinen näkemys siitä, että työn fyysinen kuormittavuus riippuu paljon suoritealasta ja yhdistelmäajoneuvonkuljettajan työnkuvasta. Ei niin fyysisesti kuormittavasta työnkuvasta haastateltavat käyttivät esimerkkinä muun muassa runkokuljettajan työtä, jossa suurin osa työajasta voi koostua runkokuljetuksen ajamisesta terminaalista toiseen. Fyysisesti kuormittavana työnkuvana nostettiin puolestaan esille esimerkiksi jäteautonkuljettajan työ, jossa työpäivän aikana noustaan ja laskeudutaan toistuvasti auton ohjaamosta sekä siirrellään painavia jäteastioita vaihtelevissa sääoloissa.

*H1: ”Ei niitä oikeestaan voi paljon ammattina hirveesti verrata, että jos ajaa jotain runkolinjaa tiettyä väliä ja sitte tekee tollasen päivän roskiskeikan, nii sehän on ihan eri ammatti oikeestaan.”*

Osa haastateltavista koki, että yhdistelmäajoneuvonkuljettaja tarvitsee työssään hyvää lihaskuntoa esimerkiksi kuormaa purkaessa ja lastatessa. Lisäksi osa totesi yhdistelmäajoneuvonkuljettajalta vaadittavan toisinaan myös hyvää tasapainoa ja koordinaatiokykyä, kun erilaisia asioita siirrellään lihasvoimin vaihtelevissa olosuhteissa ja erilaisilla alustoilla.

*H2: ”Kyllä siellä oman kokemuksen mukaan sitä kantamista ja roudaamista joka tapauksessa tulee, että ei sitä voi aina pyörien päällä joka paikkaan päästä.”*

*H1: ”Tasapaino ja koordinaatiokyky pitäis olla hyvä, kun välillä siirrellään liukkailla pinnoilla painavia esineitä.”*

Työn fyysisestä kuormittavuudesta puhuttaessa kaikki opettajat mainitsivat myös ajamiseen liittyvän istumisen tavalla tai toisella kuormittavaksi. Opettajat kokivat pitkäaikaisen istumisen aiheuttavan staattista kuormitusta esimerkiksi tuki- ja liikuntaelimistölle. Lisäksi istumiseen yhdistettiin myös auton ajamiseen liittyvä tarkkaavaisuuden ja keskittymisen ylläpito, johon myös fyysisen kunnon koettiin vaikuttavan.

*H3: ”Ajaminenkin vaatii fyysistä kuntoa...sä et jaksa keskittyä, jos sulla on huono kunto.”*

### **Opettajien näkemykset fyysisen kunnon merkityksen huomioimisesta työkyvyn ylläpitäjänä pakollisissa ammatillisissa tutkinnon osissa**

Selvitettäessä fyysisen kunnon merkityksen huomioimista työkyvyn ylläpitäjänä yhdistelmäajoneuvonkuljettajan pakollisissa ammatillisissa tutkinnon osissa oli opettajien kanssa käsitellyistä teemoista ja opettajien esille tuomista yhteneväisistä ilmauksista muodostettavissa muutamia alateemoja, joita käsitellään seuraavaksi.

#### *Valtakunnalliset tutkinnon perusteet*

Yhtenä keskeisenä asiana fyysisen kunnon aihealueista keskusteltaessa haastateltavat nostivat esille valtakunnalliset tutkinnon perusteet ja etenkin *Kuljetusalan perustason ammattipätevyys* tutkinnon osan, jossa yhden tavoitteen (tavoite 3.3: ”Tavoite on pystyä ennaltaehkäisemään fyysiset riskit”) keskeisissä sisällöissä ergonomiaperiaatteiden yhteydessä mainitaan fyysinen kunto. Koska fyysinen kunto on kirjattu edellä mainitun tavoitteen sisältöihin, tuli sitä opettajien näkemysten mukaan käsitellä opiskelijoiden kanssa opintojen aikana.

*H2: ”Meillä on ammattipätevyys tutkinnon osassa lausekin missä sitten on se fyysinen toimintakyky tai ainakin sitä pitää käsitellä, eihän sitä määritellä miten sitä käsitellään tai tehdään, mutta se on siellä kuitenkin pakollisissa niin sanotusti.”*

Haastatteluissa opettajia pyydettiin vielä tarkentamaan sitä, miten fyysiseen kuntoon liittyviä asioita käydään läpi *Kuljetusalan perustason ammattipätevyys* tutkinnon osassa. Kaikilla opettajilla oli yhtenäinen näkemys siitä, että kyseisen tutkinnon osan opetus on pääasiassa integroitu muihin ammatillisiin opintoihin eli peruskoulusta tulleet opiskelijat eivät suorita kyseistä tutkinnon osaa erillisenä kurssina, vaan kyseiseen tutkinnon osaan liittyviä asioita käydään läpi muiden ammatillisten opintojen ohessa koko koulutuksen ajan.

*H3: ”Näähän on integoitu näiden opetus noihin muihin ammatillisiin aiheisiin, että näähän tulee koko ajan vähän siinä sivussa, et toki näitä opetetaan ihan puhtaasti sitten teoriassa elikkä siellä on jotain ihan ergonomia-asioita ja tämmösiä käydään läpi, mutta sitten niitä käydään ihan käytännönharjoituksissakin.”*

Opettajien puheista välittyi myös näkemys opettajan valinnanvapaudesta opettaa *Kuljetusalan perustason ammattipätevyys* tutkinnon osaan liittyviä asioita opettajan parhaaksi katsomalla tavalla eli esimerkiksi sitä, kuinka fyysiseen kuntoon liittyviä aihealueita opiskelijoiden kanssa käsitellään ei ollut tarkemmin määritelty.

*H4: ”Käsitellään joko teoriassa tai sitten voidaan myös lähteä porukkalenkille eli jos on vaan opettajassa ja opiskelijoissa intoo, et ei oo sidoksissa teorialuokkaan mitenkää tää 3.3 opettaminen.”*

Etenkin käytännön tekemiseen liittyvissä näkemyksissä oli jonkin verran eroavaisuuksia opettajien välillä. Osan näkemyksen mukaan fyysisen kunnan aihealueiden käsittelyn koettiin sulautuvan pääasiassa oppimisympäristöissä tapahtuvaan päivittäiseen fyysiseen tekemiseen. Toisaalta osa haastateltavista oli teorialuokassa ja oppimisympäristössä tapahtuvan opetuksen lisäksi kokeillut myös erilaisia liikunnallisia lähestymistapoja, joissa opiskelijoiden kanssa oli kyseiseen tutkinnon osaan liittyen käyty yhdessä tekemässä jotain liikuntaan liittyvää ja pyritty siten kytkemään fyysisen kunnan merkitystä myös työkyvyn ylläpitoon.

*H3: ”Ammattiainepuolella se on sitä tekemistä, et jos me ollaan jossain oppimisympäristössä, niin me tehdään siellä fyysisesti, mutta ei me mitään tempuratoja järjestetä asian suhteen.”*

*H1: ”Talvella mentii porukassa pelaa vaikka pipolätkeä ja käytiin hiihtää ja oltiin kuntosalilla ja pelattiin sisällä ja kaikki meni niinku kuljettajan ammattipätevyyteen.”*

*H4: ”Edellisessä työpaikassa kävin opiskelijoiden kanssa kuntosalilla muutaman kerran tähän kurssiin liittyen ja ne ketkä oli paikalla sai näitä tunteja.”*

### *Fyysinen kunto ja ergonomia*

Fyysisen kunnan ja työkyvyn aihealueista keskusteltaessa opettajien puheissa korostui ergonomia, ja opettajat myös käyttivät ergonomiaan liittyviä asioita usein esimerkkeinä opiskelijoiden kanssa käsiteltävistä aiheista. Haastattelujen perusteella opiskelijoiden kanssa käsiteltiin ergonomiaan liittyen muun muassa oikeanlaisia työskentelyasentoja, nostotekniikoita ja erilaisten tapaturmien ja vammojen ennaltaehkäisyä.

*H1: ”Ergonomia on aika monesti edustettuna, että kuinka sitä kuormaa siirrellään tai yleensä ajoneuvossa istutaan, noustaan, laskeudutaan pois.”*

Varsinainen fyysisen kunnan merkitys opetuksen sisällöissä kytkeytyi opettajien näkemyksissä selkeimmin erilaisten vammojen ja vaivojen ennaltaehkäisyyn, joista opiskelijoille koettiin puhuttavan useimmiten varottelevaan sävyyn.

*H2: ”Mietitään ehkä eniten siltä kantilta, että mitä riskejä siinä on, jos sä et oo fyysisesti hyvässä kunnossa et sä voit sitä työtä tehdä ja sitte voidaan vetää polvivammat ja ylipaino sinne, jos halutaan ja mitä niistä voi koitua... et se on vähän ehkä semmosta varottelevaa opettamista.”*

### *Käytännönharjoitukset ja työelämäjaksot*

Fyysiseen kuntoon ja työkykyyn liittyvät aiheet tulivat esille opettajien puheissa myös aidoissa oppimisympäristöissä tapahtuvana fyysisenä tekemisenä. Esimerkiksi oppimisympäristöissä tapahtuvissa käytännönharjoituksissa opettajilla koettiin olevan mahdollisuus havainnoida opiskelijoiden fyysistä suoriutumista erilaisista työtehtävistä. Opettajien keskuudessa opiskelijoiden fyysistä suorituskyykyä ei kuitenkaan yleensä koettu ongelmalliseksi, vaan opettajien näkemyksien mukaan opiskelijat suoriutuivat pääasiassa hyvin annetuista tehtävistä.

*H2: ”Tietenkin me nyt nähään suoraan, kun meillä on käytännönharjoituksia paljon, että miten asiat toimii ja ei toimi ja miten jaksetaan ja ei jakseta.”*

*H3: ”En mä muista sellasta hetkee, että ois pitäny keskeyttää joku toiminto sen takia, että loppuu kunto, että se ois fyysisestä kunnosta ollu kiinni...ei tuu sellasta hetkee mieleen.”*

Oppimisympäristöissä opiskelun ja työelämäjaksojen koettiin opettajien näkemyksien mukaan antavan opiskelijoille myös hyvin tuntumaa siitä, minkälaisia työtehtäviä tulevaan työhön voi kuulua ja mikä merkitys fyysisellä kunnolla voi tulevassa työssä olla.

*H4: ”Sitten kun ne käy ensimmäisen työelämäjakson, nii kyllä ne sitten huomaa sen, että tää on fyysistä hommaa, että ei oo pelkästään ajamista, mutta tietenkin riippuu siitä aika paljon mille suoritealalle on niinku hakemassa.”*

### *Näytöt ja opiskelijoiden arviointi*

Valtakunnallisissa tutkinnon perusteissa *Kuorma-auton tavarankuljetusten hallinta* ja *Yhdistelmäajoneuvonkuljetukset* tutkinnon osissa yhden ammattitaitovaatimuksen (”Opiskelija osaa ottaa huomioon tehtävissään terveyteen, turvallisuuteen ja toimintakykyyn vaikuttavat asiat”) kiitettävän arvosanan arviointikriteereissä mainitaan, että opiskelijan tulee tietää terveellisen ravinnon ja liikunnan vaikutukset terveyttä ja toimintakykyä ylläpitävänä tekijänä. Edellä mainittuun arviointikriteeriin liittyen kaikkia haastateltavia pyydettiin tarkentamaan, kuinka opiskelijoiden tietämystä liikunnan vaikutuksesta terveyteen ja toimintakykyyn käytännössä arvioidaan.

Opettajien näkemysten mukaan opiskelijoiden tietoja ja taitoja arvioidaan pääasiassa näyttötilanteissa useimmiten opiskelijan toimintaa seuraamalla ja keskustelemalla sekä myös kirjallisilla tehtävillä tai kysymyksillä. Liikuntaan ja fyysiseen kuntoon liittyvien tietojen ja taitojen arvioinnin koettiin kuitenkin olevan taka-alalla ja suuremmassa roolissa olivat opiskelijoiden yleinen suoriutuminen yhdistelmäajoneuvonkuljettajan tehtävistä ja esimerkiksi työergonomiaan liittyvät asiat.

*H1: ”No se menee keskustelulla ja vähän riippuu, kun nuo näytöt on hyvin erilaisia aina...monesti keskustelulla ja kirjallisella tehtävällä, et sit on kysymyksiä aiheesta, että miten kuljettaja huomioi näitä.”*

*H4: ”Näytön aikana varmaan enemmän siihen ergonomiaan ja siihen puututaan...ite varmaan siinä suorituksessa ei siihen liikunnan merkitykseen.”*

#### *Opintojen antamat valmiudet ja opiskelijoiden suhtautuminen fyysisen kunnan merkitykseen*

Opettajat kokivat pakollisten ammatillisten opintojen antavan opiskelijoille valmiuksia huolehtia omasta fyysisestä kunnosta ja työkyvystä. Pakollisten ammatillisten opintojen lisäksi opettajat kokivat myös yhteisten tutkinnon osien terveystiedon ja liikunnan opetuksen vahvistavan opiskelijoiden tietämystä liikunnan ja terveellisten elämäntapojen merkityksestä. Toisaalta opettajat myös toivat esille nuorten olevan vielä siinä iässä, jossa ei välttämättä kiinnitetä kovinkaan paljoa huomiota oman terveytensä edistämiseen ja sairauksien ennaltaehkäisemiseen, vaikka asioista opiskelijoille puhutaankin.

*H1: ”Kyllä se valmiudet antaa, mutta se on vaan et toteuttaako niitä sitten, että välillä tuntuu, et ihminen ei usko ennen kun se sattuu sitten omalle kohdalle...ku ei se vielä alle parikymppisenä tuu niitä kipuja hyppimisistä ja muista.”*

Yleisesti ottaen myös opiskelijoiden tietämyksen ja suhtautumisen fyysisen kunnan merkitykseen koettiin vaihtelevan paljon opiskelijasta riippuen. Opettajien näkemysten mukaan osa opiskelijoista oli kiinnostuneita omasta terveydestä, fyysisestä kunnosta ja liikunnasta, kun osa taas ei ollut. Opettajien näkemyksissä korostui se, että usein taustaltaan liikunnallisempien nuorten koettiin olevan tietoisempia ja kiinnostuneempia terveyteen liittyvistä aiheista.

*H3: ”Laaja skaala, et tosi valistuneitaki nuoria ketkä tietää mitä kannattaa syödä, mitä juoda, miks pitää levätä ja yleensä ne on tommosia urheilijataustasia kavereita, mutta sitte on sitä toistaki ääripäätä.”*

#### *Muut elämäntapoihin ja terveyskäyttäytymiseen liittyvät asiat*

*Kuljetusalan perustason ammattipätevyys* tutkinnon osan toiseen alatavoitteeseen (tavoite 3.4: ”Tavoite on tiedostaa fyysisen ja henkisen suorituskyvyn merkitys”) liittyen opiskelijoiden kanssa



käsitellään muihin elämäntapoihin, kuten ravitsemukseen, päihteisiin ja uneen liittyviä asioita. Keskusteltaessa edellä mainitun tavoitteen keskeisistä sisällöistä oli opettajien näkemyksistä havaittavissa, etteivät opiskelijoiden fyysinen kunto tai liikunnan määrä olleet ainoita huolenaiheita opiskelijoiden terveystyöskentelyssä. Haastateltavat toivat esille esimerkiksi epäterveelliseen ruokavalioon, energiajuomien käyttöön ja unirytmiiin liittyviä ongelmia, joihin opettajat saattoivat opiskelijoiden kanssa keskustellessa kiinnittää fyysisestä kuntoa enemmän huomiota.

*H4: ”Kun miettii kuljettajaa, nii aika epäsäännölliset työajat ja epäsäännöllinen ruokavalio, et tähän niinku ite ainaki paneudun tähän ravitsemusneuvontaan tässä 3.4:ssa.”*

*H1: ”Se on joidenkin oppilaiden kanssa todella tyypillinen, että joudutaan niinku uniongelmiä keskustelemaan, et on monesti niinku myöhästymisiä ja sitten tullaan aivan pihalla ja näkee että on niinku tosi lyhyet unet.”*

Opettajien näkemyksissä opiskelijoiden tämänhetkisestä fyysisestä kunnosta oli jonkin verran eroavaisuuksia. Osa opettajista koki, että yhdistelmäajoneuvonkuljettajiksi opiskelevat opiskelijat ovat keskimäärin hyvässä fyysisessä kunnossa, mutta osa oli myös enemmän huolissaan esimerkiksi opiskelijoiden riittävästä liikunnan määrästä. Kaikilla opettajilla oli kuitenkin yhteinen näkemys siitä, ettei esimerkiksi opiskelijoiden fyysiseen kuntoon liittyvät asiat olleet herättäneet keskustelua työelämäedustajien kanssa.

*H2: ”Ei... ei oo ainakaa omalla kohalla tullu esille.”*

## **Opettajien näkemykset vahvuuksista ja kehittämiskohteista liittyen fyysisen kunnan aihealueiden huomioimiseen ammatillisessa opetuksessa**

### *Ammatillisen opetuksen vahvuuksia*

Käytännönläheinen tekeminen aidoissa oppimisympäristöissä koettiin yhdeksi ammatillisen opetuksen vahvuudeksi liittyen fyysisen kunnan aihealueisiin. Opettajat uskoivat, että opiskelijoille muodostuu jo opiskeluaikana hyvä käsitys yhdistelmäajoneuvonkuljettajan työstä ja työtehtävistä sekä myös työssä vaadittavista fyysisistä ominaisuuksista.

*H3: ”No se, että me päästään konkreettisesti näyttämään, et mitä se on, et ei tarvi selittää ja kertoa, että tuolla työelämässä se on semmosta, vaan meillä on luotu semmonen struktuuri tänne kouluuki, et me voidaan tehdä ihan oikeita töitä ja oikeilla välineillä.”*

Opettajien näkemyksien mukaan oli myös hyvä asia, että fyysinen kunto oli kirjattu valtakunnallisiin tutkinnon perusteisiin. Koska fyysinen kunto mainitaan *Kuljetusalan perustason ammattipätevyys*

tutkinnon osan yhden tavoitteen keskeisissä sisällöissä, koettiin se niin ikään pakolliseksi aiheeksi, jota tuli käsitellä opiskelijoiden kanssa opintojen aikana tavalla tai toisella.

*H1: ”Se on hyvä, että se (fyysinen kunto) on otettu tonne perusteisiin.”*

Opettajien puheista nousi myös esille, että ammatillisissa opinnoissa opettajalla on mahdollisuus toimia positiivisena esimerkkinä opiskelijoille ja opettaa terveellisten elämäntapojen hyödyistä niin ikään oman esimerkin ja toiminnan kautta.

*H4: ”Jos pitää jotaki käydä, vaikka hallilta hakemassa, nii ei mennä autolla sinne, vaan kävellään, nii tulee lyhyt kävely, et minimoidaan sitä autolla ajoo.”*

*H3: ”Mä tuun fillarilla ja sit saattaa joku päivä joku oppilaski tulla fillarilla sen takia, ku opettajaki tulee, et tota sillai siinä vähän niinku sivussaki antaa semmosta liikunnallista opetusta.”*

#### *Ammatillisen opetuksen kehittämiskohteita*

Opettajat vaikuttivat haastatteluissa olevan pääpiirteissään tyytyväisiä tähänhetkiseen tilanteeseen ja kaikilta opettajilta nousi esille hieman erilaisia kehittämisehdotuksia fyysisen kunnon ja työkyvyn aihealueiden huomioimiseen. Yhden opettajan näkemyksen mukaan fyysiseen kuntoon liittyvien aihealueiden opetusta ammatillisissa opinnoissa esimerkiksi liikuntailtapäivien muodossa voitaisiin jatkossa ottaa huomioon enemmän jo seuraavan vuoden toimintaa suunniteltaessa, jolloin tähänhetkisistä ex tempore ideoista saataisiin pysyvämpiä toimintatapoja.

*H2: ”No niinku sanoin, nii kuhan vaan suunniteltais...se pitäis saaha jo tässä vaiheessa, kun ensi vuotta suunnitellaan, niin lyötyä lukkoon, kun nyt ollaan vedetty vähä niinku vauhista vaan et järkätään tämmönen.”*

Toinen opettaja puolestaan koki omassa organisaatiossaan fyysiseen kuntoon ja työkykyyn liittyvän teoriaopetuksen riittäväksi, mutta vastaavasti yhdessä tekemisessä käytännöntasolla esimerkiksi lenkkeily tai kuntosalin muodossa olevan kehitettävää.

*H4: ”Kyllä se teoriaopetus ja se on varmaan hyvä, mutta sitä yhdessä tekemistä vois kehittää et lenkkeily ja tällänen vois olla kehittymisen paikka.”*

Kolmas opettaja aikoi puolestaan ottaa uudessa työpisteessään syksyllä aloittavien opiskelijoiden kanssa käyttöön Ammattiosaajan työkykypassin ja soveltaa Liikkuva koulu -ideaa, jotka oli havainnut hyviksi toimintatavoiksi edellisessä työpaikassaan.

*H1: ”Mä oikeestaan odotan innolla sitä, kun saan uuden ryhmän, et pääsee syksyllä kokeilee sitten tuon työkykypassin ja pääsen käymään tän aihealueen läpi ja totutan sen siihen liikkuva koulu ideaan.”*

## POHDINTA

Tässä tutkimus- ja kehittämistyössä selvitettiin yhdistelmäajoneuvonkuljettajien ammatillisten opettajien näkemyksiä fyysisen kunnan merkityksen huomioimisesta pakollisissa ammatillisissa tutkinnon osissa. Ammatillisessa koulutuksessa yhteisiin tutkinnon osiin kuuluu yhteensä kaksi osaamispistettä työkyvyn ja hyvinvoinnin ylläpitämiseen liittyviä opintoja (ePerusteet 2021), mutta tässä tutkimus- ja kehittämistyössä oli nimenomaan kiinnostuneita siitä, miten fyysisen kunnan merkitys työkyvyn ylläpitäjänä näyttäytyy pakollisissa ammatillisissa opinnoissa, eikä työssä sen vuoksi tarkasteltu tarkemmin yhteisten tutkinnon osien sisältöjä.

Haastatelluilla opettajilla oli hyvin yhteneväinen näkemys yhdistelmäajoneuvonkuljettajien työn fyysisistä kuormitustekijöistä sekä työnkuvan vaikutuksesta työn kuormittavuuteen. Yhdistelmäajoneuvonkuljettajan työ koettiin ainakin jossakin määrin fyysisesti kuormittavana ja opettajat kokivat yhdistelmäajoneuvonkuljettajalta vaadittavan hyvää fyysistä peruskuntoa. Toisaalta opettajien puheista välittyi myös näkemys työnkuvan vaikutuksesta työn fyysiseen kuormittavuuteen, jolloin osa yhdistelmäajoneuvonkuljettajan työnkuvista koettiin fyysisesti kuormittavimmiksi kuin toiset. Opettajien esille tuomat näkemykset vastasivat hyvin esimerkiksi Käärmeniemen ym. (2009) Maantielikenteen ammattikuljettajien työterveyshuolto -oppaassa esille nostamia ammattikuljettajien työn kuormitustekijöitä ja työnkuvan vaikutusta työn fyysiseen kuormittavuuteen.

Opettajat suhtautuivat myönteisesti siihen, että fyysinen kunto on mainittu yhden pakollisen ammatillisen tutkinnon osan eli *Kuljetusalan perustason ammattipätevyys* tutkinnon osan keskeisissä sisällöissä (tavoite 3.3: ”Tavoite on pystyä ennaltaehkäisemään fyysiset riskit”) (ePerusteet 2021). Koska fyysinen kunto on nostettu keskeisiin sisältöihin, tulee sen merkitystä opettajien näkemysten mukaan käsitellä työkyvyn ja fyysisten riskien ennaltaehkäisyn kannalta ammatillisten opintojen aikana. Tutkinnon perusteiden keskeisten sisältöjen käsittelyä ei ole kuitenkaan tarkemmin määritelty, vaan opettajalla todettiin olevan valinnanvapaus sen suhteen, kuinka hän käy asioita läpi opiskelijoiden kanssa.

Opetushallituksen laatimat ammatillisten tutkintojen perusteet ohjaavat koulutuksen järjestämistä (Opetushallitus 2021b), mutta esimerkiksi Jyrhämä ym. (2016) toteavat yleisesti ottaen opetussuunnitelmien tai tässä tapauksessa tutkinnon perusteiden kuvaavan opiskeltavia asioita, mutta jokaisen opettajan kuitenkin itse hahmottavan oman tapansa toteuttaa opetussuunnitelmaa niissä

puitteissa kuin se on mahdollista. Tähän liittyen haastateltavien antamien esimerkkien mukaan osa ilmaisi fyysiseen kuntoon liittyviä aiheita käytävän läpi pääasiassa teorialuokassa ja käytännön oppimisympäristöissä. Toisaalta osa opettajista oli kokeillut opiskelijoiden kanssa myös erilaisia liikkumiseen liittyviä lähestymistapoja ja pyrkinyt siten kytkemään liikuntaa, fyysistä kuntoa ja työkyvyn ylläpitoa toisiinsa käytännössä.

Fyysisen kunnan aihealueista puhuttaessa opettajat viittasivat esimerkeissään usein ergonomiaan, mitä selittänee osin se, että fyysinen kunto on mainittu *Kuljetusalan perustason ammattipätevyys* tutkinnon osassa ergonomiaperiaatteiden alla, joihin fyysisen kunnan lisäksi on listattu myös riskialttiit liikkeet ja asennot, käsittelyharjoitukset ja henkilökohtaiset suojavarusteet (ePerusteet 2021). Tuki- ja liikuntaelämistön sairaudet ovat tyypillisin työkyvyttömyyseläkkeiden syy ammattikuljettajilla (Käärmeniemi ym. 2009), jonka vuoksi ergonomiset työskentelytavat ovat tärkeitä työn kuormituksen vähentämisessä, mutta ergonomian lisäksi myös liikunta ja hyvä fyysinen kunto auttavat ennaltaehkäisemään tuki- ja liikuntaelinsairauksia (Työterveyslaitos 2021). Sen lisäksi säännöllisellä liikunnalla on todettu olevan myös muita lukuisia terveyshyötyjä (Piercy ym. 2018). Jos fyysisen aktiivisuuden ja fyysisen kunnan merkitystä työkyvyn ja hyvinvoinnin ylläpitäjänä haluttaisiin jatkossa vahvistaa ammatillisissa opinnoissa, tulisi se todennäköisesti kirjata selkeämmin omaksi erilliseksi käsiteltäväksi sisällöksi valtakunnallisiin tutkinnon perusteisiin, jolloin se erottuisi ergonomiaan liittyvistä sisällöistä.

Opettajien näkemysten mukaan ammatilliset opinnot antavat opiskelijoille todellisuutta vastaavan kuvan tulevan ammatin fyysisistä vaatimuksista ja opintojen työelämälähtöisyys sekä aidoissa oppimisympäristöissä opiskelu koettiin myös yhdeksi ammatillisen opetuksen vahvuudeksi. Opettajat kokivat opiskelijoiden suoriutuvan annetuista työtehtävistä fyysisen kunnan puolesta pääsääntöisesti hyvin, eikä opiskelijoiden tämänhetkinen fyysinen kunto ollut opettajien näkemysten mukaan herättänyt huolta myöskään työelämäedustajien kanssa käytävissä keskusteluissa. Sen sijaan enemmän huolta saattoivat herättää muut elämäntavat, kuten epäterveelliseen ravitsemukseen ja riittämättömään uneen liittyvät asiat.

Yleisesti ottaen opettajat kokivat ammatillisten opintojen yhdessä yhteisten tutkinnon osien kanssa antavan opiskelijoille valmiuksia omasta fyysisestä kunnosta ja työkyvystä huolehtimiseen. Opettajien näkemyksistä kuitenkin välittyi se, etteivät opiskelijat olleet välttämättä vielä esimerkiksi nuoren ikänsä vuoksi kovin kiinnostuneita omasta terveydestään tai ainakin kiinnostuksessa omaa terveyttä ja fyysistä kuntoa kohtaan koettiin olevan suurta vaihtelua opiskelijoiden kesken.

Samansuuntaisen havainnon on tehnyt Kauravaara (2013) nuoria ammattiin opiskelevia miehiä tutkineessa väitöskirjassaan, jossa hän esimerkiksi totesi, ettei tässä hetkessä elävän nuoren miehen valintoja systemaattisesti ohjaa ja jäsenä terveys, vaan nuoren miehen näkökulmasta vähäinen liikkuminen voidaan kokea myös luonnollisena ja mielekkäänä tapana elää.

Viimeisimmän tutkimustiedon mukaan arjessaan vähiten liikkuvat henkilöt hyötyvät terveystensä puolesta eniten jo pienestäkin fyysisen aktiivisuuden lisäyksestä (Piercy ym. 2018) ja vähän liikkuvien nuorten kohdalla on ennustettu, että liikunnan lisääminen noin kahdella tunnilla viikossa parantaa huomattavasti vähän liikkuvien nuorten työkykynustetta 50-vuotiaana fyysisesti keskiraskaissa töissä (Moilanen & Vehviläinen 2019). Kauravaaran (2013) mukaan vähäisestä liikkumisesta ei tulisi syyllistää tai leimata, mutta silti liikkumista edistävä ja rakenteisiin puuttuva liikunnanedistämistyö on paikallaan, jotta kaikilla olisi halutessaan mahdollisuuksia liikkumiseen.

Useat erilaiset valtakunnalliset ohjelmat ja hankkeet pyrkivät edistämään fyysisesti aktiivista toimintakulttuuria toisen asteen oppilaitoksissa sekä myös tarjoamaan materiaaleja ja työkaluja niin opettajien, organisaatioiden kuin opiskelijoidenkin toiminnan tueksi. Tässä tutkimus- ja kehittämistyössä näistä esille nousivat Ammattiosaajan työkykypassi ja Liikkuva opiskelu -ohjelma, jotka yksi opettajista oli kokenut edellisessä työpaikassaan hyödyllisiksi. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää erilaisten terveystiikunnan edistämishjelmien tunnettavuutta esimerkiksi eri alojen ammatillisten opettajien keskuudessa sekä kartoittaa niitä tekijöitä, jotka voivat estää tai edistää liikkumisen ja fyysisen kunnan merkityksen huomioimista ammatillisissa opinnoissa. Mielenkiintoista olisi myös tutkia esimerkiksi ammatillisten opettajien roolia toisen asteen opiskelijoiden terveyden edistämässä sekä opiskelijoiden kokemuksia ammatillisten opintojen antamista valmiuksista huolehtia omasta fyysisestä kunnosta ja työkyvystä.

Tämän tutkimus- ja kehittämistyön tulosten uskottavuutta ja luotettavuutta arvioitaessa tulee huomioida se, että haastatteluaineistoa käsitteli ja analysoi vain yksi henkilö. Lisäksi haastattelijan vähäinen kokemus haastattelututkimuksista sekä teemahaastattelujen puolistrukturoitu rakenne ovat voineet vaikuttaa haastattelujen kulkuun ja ohjata haastateltavia vastaamaan tietyllä tavalla. Tuloksia tarkasteltaessa on myös hyvä muistaa tulosten rajallinen yleistettävyys muihin ammatillisiin oppilaitoksiin tai perustutkintoihin, koska tutkimus- ja kehittämistyössä haastateltiin vain muutamaa saman osaamisalan opettajaa kahdesta ammatillisesta oppilaitoksesta. Tulosten uskottavuutta ja luotettavuutta on puolestaan pyritty parantamaan läpi prosessin jatkuneella kriittisellä reflektiolla ja toiminnan mahdollisimman tarkalla kuvauksella, joita esimerkiksi Aaltion ja Puusan (2020) mukaan voidaan hyödyntää laadullisen tutkimuksen tulosten uskottavuuden ja luotettavuuden parantamisessa.

## JOHTOPÄÄTÖKSET

- Koska fyysinen kunto on nostettu valtakunnallisiin tutkinnon perusteisiin yhden tutkinnon osan alatavoitteen keskeisiin sisältöihin, tulee sen merkitystä opettajien näkemysten mukaan käsitellä työkyvyn ja fyysisten riskien ennaltaehkäisyn kannalta ammatillisten opintojen aikana. Tavat käsitellä fyysiseen kuntoon liittyviä aiheita kuitenkin vaihtelevat opettajien keskuudessa.
- Mikäli liikkumisen ja fyysisen kunnan roolia työkyvyn ylläpitäjänä haluttaisiin vahvistaa ammatillisissa opinnoissa, tulisi se kirjata selkeämmin omaksi kokonaisuudekseen valtakunnallisiin tutkinnon perusteisiin.
- Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää erilaisten liikunnan edistämiseen tähtävien hankkeiden ja ohjelmien tunnettavuutta ammatillisten opettajien keskuudessa sekä kartoittaa niitä tekijöitä, jotka voivat estää tai edistää liikunnan ja fyysisen kunnan merkityksen huomioimista työkyvyn ylläpitäjän ammatillisissa opinnoissa. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää opiskelijoiden kokemuksia ammatillisten opintojen antamista valmiuksista omasta fyysisestä kunnosta ja työkyvystä huolehtimiseen

**Kirjoittajan yhteystiedot:** [katja.m.lindeman@student.jyu.fi](mailto:katja.m.lindeman@student.jyu.fi)

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa: A. Puusa ja P. Juuti, toim. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus Oy. ePerusteet. 2021 Logistiikan perustutkiminto. Viitattu 21.2.2021. [www.eperusteet.opintopolku.fi](http://www.eperusteet.opintopolku.fi).
- Haapala, A., Borodulin, K., Silventoinen, K. & Mäki-Opas, T. 2016. Fyysisen kokonaisaktiivisuuden koulutusryhmittäiset erot ja muutokset työikäisillä suomalaisilla 11 vuoden seurannassa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 53, 119-132.
- Hedman, L. & Helakorpi, S. 2020. Nuorten arki – Kouluterveyskysely 2019. Nuoret liikkuvat vähän. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tilastoraportti 4/2020. Viitattu 23.2.2021. [www.julkari.fi](http://www.julkari.fi).
- Husu, P., Tokola, K., Suni, J., Luoto, R., Sievänen, H., Mäki-Opas, T., Vasankari, T. & Kaikkonen, R. 2014. Istuminen ja terveystieteellisten suositusten toteutuminen suomalaisilla aikuisilla vuonna 2013 —ATH-tutkimuksen tuloksia. *THL – Tutkimuksesta tiiviisti* 5/2014. Viitattu 7.3.2021. [www.julkari.fi](http://www.julkari.fi).
- Husu, P., Sievänen, H., Tokola, K., Suni, J., Vähä-Ypyä, H., Mänttari, A., Vasankari, T. 2018. Suomalaisten objektiivisesti mitattu fyysinen aktiivisuus, paikallaanolo ja fyysinen kunto. *Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2018:30. Viitattu 17.2.2021. [www.julkaisut.valtioneuvosto.fi](http://www.julkaisut.valtioneuvosto.fi).
- Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A., Järvisalo, J. 2006. Työkyvyn moninaisuus. Julkaisussa: Gould, R., Ilmarinen, J., Järvisalo, J., Koskinen, S., toim. Työkyvyn ulottuvuudet. *Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia*. Helsinki: Eläketurvakeskus, 2006: 17–34. Viitattu 19.2.2021. [www.julkari.fi](http://www.julkari.fi).
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauravaara, K. 2013. Mitä sitten, jos ei liikuta? Etnografinen tutkimus nuorista miehistä. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 276. Viitattu 12.5.2021. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41747>.
- Kärmeniemi, P., Laitinen, J., Latvala, J., Olkkonen, S., Sainia, M. & Ylä-Outinen, A. 2009. Maantieliikenteen ammattikuljettajien työterveyshuolto. Työterveyslaitos. Viitattu 12.4.2021. [www.julkari.fi](http://www.julkari.fi).
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Viitattu 7.3.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.
- Liikkuva aikuinen. 2021. Mikä on Liikkuva aikuinen? Viitattu 28.2.2021. [www.liikkuva-aikuinen.fi](http://www.liikkuva-aikuinen.fi).
- Liikkuva työelämä. 2021. Mikä on Liikkuva työelämä. Viitattu 28.2.2021. [www.liikkuvatyoeelama.fi](http://www.liikkuvatyoeelama.fi).
- Martela, F. & Järvilehto, L. 2012. Ammattiosiaan hyvä elämä. Ajatuksia ja työkaluja ammattiin opiskelevien elämänlaadun edistämiseksi. Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry, 1.painos.
- Moilanen, N. & Vehviläinen, H. (toim.). 2019. Aktiivisuutta ja opiskelukykyä. Liikkuva opiskelu - kokeiluhankkeiden toteutus vuosina 2017-2019. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 373. Liikunnan ja kansanterveyden edistämisyhteisö LIKES. Viitattu 3.5.2021. [www.liikkuvaopiskelu.fi](http://www.liikkuvaopiskelu.fi).
- Opetushallitus. 2021a. Tutkintorakenne. Viitattu 21.2.2021. [www.oph.fi](http://www.oph.fi).
- Opetushallitus. 2021b. Tutkintojen perusteet. Viitattu 21.2.2021. [www.oph.fi](http://www.oph.fi).
- Opetushallitus. 2021c. SORA – ratkaisuja soveltumattomuuteen. [www.oph.fi](http://www.oph.fi).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Valtioneuvoston selonteko liikuntapolitiikasta. Viitattu 28.2.2021. [www.minedu.fi](http://www.minedu.fi).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021a. Suomen koulutusjärjestelmä. Viitattu 7.3.2021. <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma#toinenaste>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021b. Liikunnallinen elämäntapa. Viitattu 28.2.2021. <https://minedu.fi/liikunnan-edistaminen>.
- Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M., & Olson, R. D. 2018. The Physical Activity Guidelines for Americans. *JAMA*, 320 (19): 2020–2028. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.14854>.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Pusu, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. Viitattu 7.4.2021. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv/>.
- Sieber, W. K., Robinson, C. F., Birdsey, J., Chen, G. X., Hitchcock, E. M., Lincoln, J. E., Nakata, A., & Sweeney, M. H. 2014. Obesity and other risk factors: the national survey of U.S. long-haul truck driver health and injury. *American journal of industrial medicine*, 57 (6), 615–626. <https://doi.org/10.1002/ajim.22293>.
- Toikko, T. & Ranta, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Työterveyslaitos. 2021. TULE-vaivoihin vaikuttavat tekijät. Viitattu 5.5.2021. [www.ttl.fi](http://www.ttl.fi).
- UKK-instituutti. 2019. Liikkumalla terveyttä – askel kerrallaan. Viikoittainen liikkumisen suositus 18–64-vuotiaille. Viitattu 21.2.2021. [www.ukkinstituutti.fi](http://www.ukkinstituutti.fi).
- Valtioneuvosto. 2019. Hallitusohjelma. 3.7.1 Kulttuuri, nuoriso ja liikunta-asiat. Viitattu 28.2.2021. [www.valtioneuvosto.fi](http://www.valtioneuvosto.fi).
- van den Berg, T. I., Elders, L. A., de Zwart, B. C., & Burdorf, A. 2009. The effects of work-related and individual factors on the Work Ability Index: a systematic review. *Occupational and environmental medicine*, 66 (4), 211–220. <https://doi.org/10.1136/oem.2008.039883>.
- Varela-Mato, V., O'Shea, O., King, J. A., Yates, T., Stensel, D. J., Biddle, S. J., Nimmo, M. A., & Clemes, S. A. 2017. Cross-sectional surveillance study to phenotype lorry drivers' sedentary behaviours, physical activity and cardio-metabolic health. *BMJ open*, 7(6), e013162. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-01316>.



## LIITE 1

### Puolistrukturoiduissa teemahaastatteluissa käytetty haastattelurunko

Alkuun esitän yhden yleisen kysymyksen valtakunnallisiin tutkinnon perusteisiin liittyen ja muutaman taustakysymyksen sinun opetusrooliisi liittyen.

1. Poikkeako yhdistelmäajoneuvonkuljettajan opinnot teidän oppilaitoksessanne jotenkin valtakunnallisista tutkinnon perusteista?
2. Kuinka kauan olet opettanut yhdistelmäajoneuvonkuljettajia?
3. Mitä opintoja / tutkinnon osia opetat opiskelijoille?
4. Opetatko sekä suoraan peruskoulusta tulleita opiskelijoita että myös aikuisopiskelijoita?

Seuraavaksi esitän muutaman kysymyksen, jotka tarkentavat hieman opiskelijoiden sukupuoli- ja ikäjakaumaa sekä aikaisempaa taustaa.

5. Minkälainen sukupuoli-jakauma teidän oppilaitoksessanne on yhdistelmäajoneuvonkuljettajan opintoja suorittavissa opiskelijoissa?
6. Minkälainen ikäjakauma teidän oppilaitoksessanne on yhdistelmäajoneuvonkuljettajan opintoja suorittavissa opiskelijoissa?
7. Minkälaista aikaisempaa koulutusta ja työkokemusta yhdistelmäajoneuvonkuljettajan opintoja suorittavilla opiskelijoilla on teidän opiskelijoiden keskuudessa?

Tästä eteenpäin esitän erilaisia kysymyksiä, jotka liittyvät yhdistelmäajoneuvonkuljettajan ammatillisiin opintoihin sekä fyysiseen kuntoon ja työkykyyn.

8. Minkälaista fyysistä kuntoa, fyysisiä ominaisuuksia ja työkykyä tulevilta alan ammattilaisilta mielestäsi vaaditaan?
9. Onko opiskelijoiden fyysinen kunto ja työkykyisyys tullut puheeksi työelämän edustajien kanssa viime aikoina esimerkiksi käytännön harjoitteluissa tai muissa tilanteissa?
10. Koetaanko liikunta ja fyysinen kunto mielestäsi tärkeäksi opiskelijoiden keskuudessa?
11. Koetaanko opiskelijoiden fyysinen kunto ja työkyky mielestäsi tärkeäksi opetushenkilön keskuudessa eli nouseeko aihe esille esimerkiksi opettajien välisissä keskusteluissa ja opintoja suunniteltaessa?

Seuraavaksi esitän pari kysymystä opiskelupaikan saamiseen liittyen.

12. Kuljetuspalveluiden osaamisala kuuluu SORA-lainsäädännön alaisuuteen. Huomioidaanko yhdistelmäajoneuvonkuljettajiksi hakevien opiskelijoiden fyysinen kunto ja toimintakyky jotenkin pääsykokeissa?

13. Voiko opiskelupaikka jäädä saamatta huonon fyysisen kunnan ja toimintakyvyn takia?

Seuraavaksi keskitytään fyysisen kunnan ja työkyvyn ilmenemiseen etenkin yhdistelmäajoneuvonkuljettajan pakollisissa ammatillisissa tutkinnon osissa, jotka koostuvat kolmesta tutkinnon osasta ja 90 osaamispisteestä.

14. Miten fyysinen kunto ja työkyky näkyvät mielestäsi yleisesti ottaen yhdistelmäajoneuvonkuljettajan pakollisten ammatillisten tutkinnon osien opetuksessa?
15. Antaako mielestäsi nykyinen pakollisten ammatillisten tutkinnon osien rakenne opiskelijalle valmiuksia huolehtia omasta fyysisestä kunnosta ja työkyvystä?

Sitten esitän vielä tarkempia kysymyksiä pakollisiin ammatillisiin tutkinnon osiin liittyen eli seuraaviin kysymyksiin on nostettu kohtia valtakunnallisista tutkinnon perusteista ja nimenomaan yhdistelmäajoneuvonkuljettajan pakollisista tutkinnon osista (90osp).

Ensimmäiset kysymykset liittyvät Kuljetusalan perustason ammattipätevyys -tutkinnon osaan, jossa kolmas tavoite on otsikolla ”Terveys, tie- ja ympäristöturvallisuus, palvelu, logistiikka”. Sen alatavoitteena on tavoite ”3.3 eli Tavoite on pystyä ennalta ehkäisemään fyysiset riskit” ja yhtenä keskeisenä tavoitteen sisältönä mainitaan mm. fyysinen kunto. (keskeinen sisältö: ergonomiaperiaatteet eli riskialttiit liikkeet ja asennot, fyysinen kunto, käsittelyharjoitukset ja henkilökohtaiset suojavarusteet).

16. Miten fyysiseen kuntoon liittyvien asioiden opetus näkyy mielestäsi tässä tutkinnon osassa?

17. Onko fyysisen kunnan merkityksellä opetuksessa oma rooli vai tuleeko se enemmän esille muiden asioiden, kuten ergonomiaperiaatteiden opetuksessa?

Toinen kyseisen tutkinnon osan alatavoite on ”3.4 eli Tavoite on tiedostaa fyysisen ja henkisen suorituskyyvyn merkitys” ja sen keskeisinä sisältöinä mainitaan mm. terveellisen ja tasapainoisen ruokavalion periaatteet, alkoholin ja lääkkeiden vaikutukset, väsymyksen ja stressin oireet sekä syyt ja vaikutukset sekä työn ja levon perusrhythmin keskeinen merkitys.

18. Keskustellaanko tässä yhteydessä opiskelijoiden kanssa myös liikunnan merkityksestä tai esimerkiksi istumisen tauottamisesta?

19. Tuleeko liikunnan rooli esille muissa keskeisissä sisällöissä, kuten esimerkiksi stressin hallinnassa tai unenlaadun parantamisessa?

Seuraavat kysymykset liittyvät Kuorma-auton tavarankuljetusten hallinta (40 osp) ja Yhdistelmäajoneuvonkuljetukset (40 osp) -tutkinnon osiin, joissa yhtenä ammattitaitovaatimuksena on: ”*opiskelija tai tutkinnon suorittaja osaa ottaa tehtävissään huomioon terveyteen, turvallisuuteen ja toimintakykyyn vaikuttavat asiat.*”

Kyseisissä tutkinnon osissa kohdan neljä eli ”Elinikäisen oppimisen avaintaidot” alle on sijoitettu ”Terveys, turvallisuus ja toimintakyky -osio”, jonka arviointikriteerit ovat seuraavat:

- Arvosanan 1 saa opiskelija, joka opiskelija noudattaa työturvallisuusmääräyksiä ja ohjeita ja tietää työvireyteen vaikuttavat asiat.
- Arvosana 3 saa opiskelija, joka opiskelija tunnistaa ja välttää turvallisuusriskejä työtehtävissään ja huomioi ergonomian vaikutuksen terveyteen.
- Arvosanan 5 saa opiskelija, joka arvioi ja kehittää työympäristöään sekä toimintatapojaan turvallisemmiksi, tietää terveellisen ravinnon ja liikunnan vaikutukset terveyttä ja toimintakykyä ylläpitävänä tekijänä.

20. Miten opiskelijan tietämystä liikunnan vaikutuksesta terveyteen ja toimintakykyyn käytännössä arvioidaan tai mitataan?

- Miten mielestäsi arvosanan 5 saaneen opiskelijan toiminta ja tietämys liikunnan ja toimintakyvyn suhteen eroaa arvosanan 3 tai 1 saaneisiin?

21. Minkälaiset tiedot opiskelijoilla on mielestäsi keskimäärin terveellisen ravinnon ja liikunnan vaikutuksesta terveyttä ja toimintakykyä ylläpitävänä tekijänä?

22. Miten liikunnan merkitystä käytännössä käsitellään opiskelijoiden kanssa kuorma-auton tavarankuljetusten hallinnan ja yhdistelmäajoneuvonkuljetusten -tutkinnon osissa?

Loppuun vielä kysymys ajoterveydestä sekä opetuksen tämänhetkisistä vahvuuksista ja kehittämiskohteista.

23. Miten opiskelijoiden kanssa keskustellaan ajoterveydestä?

- Onko liikunnalla, fyysisellä kunnolla ja työkyvyllä mielestäsi jokin rooli ajoterveysteen liittyvässä keskustelussa?
24. Mitkä ovat mielestäsi yleisesti ottaen ammatillisen opetuksen vahvuuksia liittyen fyysiseen kunnon ja työkyvyn aihealueisiin?
  25. Näetkö jotain haasteita tai kehittämistarpeita ammatillisessa opetuksessa, jotka liittyvät fyysisen kunnon ja työkyvyn aihealueisiin?

# LENTOPALLOVALMENTAJAN PEDAGOGIIKKA

*Koponen Susanna*

## TIIVISTELMÄ

Lentopallovalmentaja toimii pelaajalle kasvattajana, joskin rooli on epävirallinen, sillä seurakenttä asettuu epävirallisten kasvatusinstituutioiden ulkopuolelle. Valmentaessaan valmentajan tietoiset ja tiedostamattomat valinnat vaikuttavat mm. harjoittelukulttuurin luomiseen. Valmennuskoulutuksessa valmentajan pedagoginen rooli pitäisi ottaa huomioon entistä paremmin. Tämän työn tarkoituksena oli kuvata lentopallovalmentajan pedagogista kenttää.

Johtopäätöksenä todetaan, ettei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toimia pedagogisesti oikein valmentajana. Työssä esiteltiin muutamia pedagogisia malleja ja esimerkkejä, jotka voivat muodostaa yhdessä muiden valmennuksen osatekijöiden kanssa laadukkaan kokonaisuuden. Pelinomaisuus tulee olla osana harjoituksia ja taidon oppimista heti alusta. Tämä luo edellytykset pelinomaisten toimintojen tehokkaaseen harjoitteluun. Taidon oppimisessa motivaation lisäksi palautteen annolla on iso merkitys. Valmentajan luoma ympäristö, jossa pelaaja kokee yhteenkuuluvuutta ja jossa pelaajaa haastavat oikeantasoiset harjoitteet luovat harjoittelulle vahvan pohjan. Pelaajien osallistaminen monipuolisesti toimintaan lisää myös heidän autonomian tunnettaan, joka edistää puolestaan sitoutumista ja motivoitumista lajiin. Lajiharjoittelun määrä taidon oppimisen näkökulmasta tulee olla suuri ja siinä tulee olla vaihtelevuutta, jotta kehittyminen olisi optimaalista.

Asiasanat: lentopallo, non-lineaarinen pedagogiikka, pedagoginen käsikirja, valmennus

## JOHDANTO

Tämä työ on tehty osana terveystieteiden opettajakoulutuksen pedagogisia aineopintoja. Työn tarkoituksena on perehtyä valmentajan pedagogiikkaan kirjallisuuteen pohjaten. Tavoitteena on luoda valmentajan pedagoginen käsikirja, jota voi hyödyntää osana valmentajakoulutusta ja valmentajana kehittymistä. Työhön liittyvä kehittämistehtävän tarkoitus on lisätä tietoisuutta valmentajan toiminnan pedagogisesta roolista. Suomen Lentopalloliitto on kehittämässä valmentajakoulutustaan jakamalla koulutuksen karkeasti kolmeen eri aihealueeseen; lajitekniiseen osaamiseen, fyysiseen harjoitteluun sekä pedagogiseen osaamiseen. Nämä yhdessä muodostavat kattavan kokonaisuuden, joka kuvastaa myös valmentajan laajoja osaamisvaatimuksia. Vaikka koulutus on jaettu näihin kolmeen eri osa-alueeseen, ovat ne toisiinsa hyvin vahvasti linkittyneitä. Näiden osa-alueiden kokonaisuus pitäisikin nähdä suurempana kokonaisuutena kuin vain osiensa summana. Kohderyhmänä toimivat kaikki valmentajakentällä toimivat, mutta työ on kohdistettu erityisesti lentopallovalmentajien toimintaan ikäryhmästä riippumatta. Työ on jaettu alakappaleisiin rakenteen selkiyttämiseksi.

Lajiliittojen valmentajakoulutukset kouluttavat uusia valmentajia, jotka tietävät lajin ominaispiirteet, kuten lajitekniikat ja -taktiikat, säännöt ja harjoitteiden luomisen perusteet yksittäiseen harjoitukseen kuin koko kauden ajalle. Nämä ovat valmentajan työn kannalta todella olennaisia taitoja ja edellytyksiä toimia valmentajana lajin parissa. Näiden taitojen varjolla valmentaja osaa vastata 'mitä' ja 'miksi' -kysymyksiin hyvin. Valmentajan on myös tärkeä oppia vastaamaan 'miten' -kysymykseen, jolla pyritään vastaamaan harjoittelun menetelmällisiin kysymyksiin ja pedagogisiin valintoihin valmennuksessa. Suomessa valmentajakäsitys on muuttunut 1980-luvun fyysis-teknisistä kuvauksista kohti kasvatuksellisempaa näkemystä. Valmentajan tärkeitä ominaisuuksia ovat mm. vuorovaikutustaidot. (Hämäläinen 2012.)

## **MENETELMÄT**

Tämä tutkimus- ja kehittämistehtävä koostuu tieteellisestä kirjallisuuskatsauksesta valmentajan pedagogiikkaan. Työssä on perehdytty laajasti alan julkaistuihin tutkimusartikkeleihin ja niiden perusteella on koottu laajemmin valmennuksen pedagogiikkaan liittyviä aiheita ja sitä kautta juuri lentopallovalmennuksen erityispiirteitä koskevia kysymyksiä. Tämän materiaalin on tarkoitus toimia osana lentopallovalmentajien koulutusmateriaalia. Aineiston hankinnassa on hyödynnetty tieteellisen kirjallisuuden hakemistoa PubMediä, alalla julkaistuja kirjoja sekä Jyväskylän yliopiston JYKDOK-tietokantaa. Tutkimus- ja kehittämistehtävä on tehty osana terveystiedon opettajakoulutusta. Työn painopiste on tutkimuksellisessa näkökulmassa käsiteltävään ilmiöön. Työn lähtökohtana on kuvata valmennusta pedagogisena ilmiönä ja pedagogisena viitekehyksenä toimii non-lineaarinen pedagogiikka. Tuotetun tiedon innoittaja toimii siis hyvin käytännöllinen lähtökohta. Tuotos on tuotettu pohjautuen tieteellisiin lähteisiin ja sen tarkoituksena on tuoda valmennuksen parissa olevaa hiljaista tietoa esiin. Kehittämisprosessi on edennyt lineaarisen projektityömallin mukaan. (Toikko & Rantanen 2009.) Osana työtä on perehdytty tämänhetkiseen lentopallovalmentajakoulutuksen sisältöön ja sen sisältämään tietoon pedagogisesta osaamisesta. Alkuun ajatusta työn sisällöstä ja rakenteesta pohdittiin yhdessä muiden opintojakson opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Yhteistyötä tehtiin myös lajiliiton kanssa, jotta olisi mahdollista rakentaa kokonaisuus, joka palvelisi myös heidän tarkoitustaan. Ohjaavan opettajan kanssa käytiin työn edetessä vielä keskusteluita. Työ opponoi toisen opiskelijan toimesta, jonka jälkeen työtä oli vielä mahdollista muokata. Työ on tehty valmentajakoulutuksen kehittämisen tueksi. Koska aiemmin pedagoginen osaaminen ei ole ollut koulutuksessa mukana kokonaisuutena, on tarkoituksena kerätä palautetta valmentajakoulutukseen osallistuvilta ja kehittää sisältöä tarpeiden ja toiveiden mukaiseen suuntaan.

## **URHEILUSEURA LASTEN LIKUTTAJANA**

### **Lasten ja nuorten liikkuminen seuratoiminnan kentällä**

Seuratoiminnan parissa liikkuvien lasten ja nuorten määrä on lisääntynyt viime vuosina. Vuonna 2016 ja 62 % alle 18-vuotiaista lapsista ja nuorista osallistuu seuratoimintaan (Mononen ym. 2016). Etenkin lapsuus- ja nuoruusvaiheessa liikuntakasvatus tulisi olla seuratoiminnan painopisteenä. Nyky-yhteiskunnan haasteena on lasten ja nuorten vähäinen liikkuminen, johon seurakentällä pystytään vaikuttamaan luomalla toimintaa, joka innostaa nuoria liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Seurakentällä tämä tietää yhä laajempaa monimuotoisuutta harrastajissa, joiden tarpeisiin pitäisi pystyä vastaamaan. Lapsuudessa ja nuoruudessa rakennetaan valmiuksia myöhemmälle harjoittelulle, joka voi olla mm. huipulle tähtäävää ammattimaista urheilua. On kuitenkin hyvä muistaa, että harrastamisen syyt ovat laajat, eivätkä kaikki tähtää vain huippu-urheiluun. Valmentajalla on siis paljon vastuuta sekä haasteita harjoitusten vetämisen lisäksi mm. kasvatuksellisella saralla.

Vaikka vapaa-ajan fyysisen aktiivisuuden määrä on lisääntynyt, on samalla kokonaisliikuntamäärä vähentynyt (Husu ym. 2011). Liikkumisen määrässä ja laadussa on havaittavissa myös polarisoitumista, jonka vuoksi yhä isompi osa lapsista ja nuorista sekä liikkuu päivittäin terveytensä kannalta riittävästi, mutta myös liian vähän. On myös huomionarvoista, että noin kolmasosa seuratoimintaan osallistuvista ei täytä viikoittaista liikuntasuositusta (Kokko ym. 2011). Liikuntaaktiivisuuden jatkuvuuden näkökulmasta kriittisin tilanne on murrosiässä, jossa tapahtuu romahdus liikunnan määrässä, jolloin myös nuoret usein lopettavat harrastamisen seurassa (Tammelin 2003), keskimäärin jo 11-vuotiaina (LIITU 2016).

Urheiluseuroilla voidaan katsoa olevan julkishallinnossa puolivirallinen asema, koska kunnat tukevat seuroja taloudellisten tukien ja liikuntatilojen muodossa (Heikkala 1998). Täten julkishallinto voi määritellä myös toiminnan laatuun liittyviä tekijöitä, kuten esimerkiksi kasvatuksellisten näkökulmien huomioimisen (Kokko 2006). Seurat toimivat myös vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa, mutta epävirallinen kasvatuksellinen asema johtuu siitä, että ne rajautuvat virallisten kasvatusinstituutioiden ulkopuolelle. Toimintaan osallistuminen on myös vapaaehtoista, joka luo toiminnalle epävirallisen kasvatusluonteen (Graham 2000). Opetussuunnitelmaa vastaava käsite on seuran toimintasuunnitelma, jossa voidaan kuvata seuran toiminnan linjauksia mm. kasvatuksellisesta näkökulmasta.

## **VALMENTAJA PEDAGOGINA**

### **Valmentajana toimiminen**

Valmennussuhteeseen vaikuttavat useat asiat henkilöiden persoonasta ja elämäkokemuksesta toiminnan tavoitteisiin ja ryhmän rakenteisiin. Kulttuuri, yhteiskunta ja normit määrittävät myös hyvin pitkälti toimintaa. On myös hyvä muistaa, että valmentajan ja urheilijan välillä on valtasuhde, jossa urheilija on riippuvainen valmentajastaan. Hyvä valmennussuhde tuottaa positiivisia kokemuksia, jotka ovat peräisin esimerkiksi välittävästä ilmapiiristä, luottamuksesta kuulluksi tulemisesta ja yhteenkuuluvuuden tunteesta. Hyvä valmennussuhde puolestaan tuottaa hyvää urheilullista menestystä. (Hämäläinen 2012.)

Lajitaitojen ja pelin oppimisen lisäksi harjoittelulla kehitetään myös eväitä elämään. Tämä toimii niin sanottuna piilotoimintasuunnitelmana, kun lajitaitojen lisäksi on mahdollista oppia ja opettaa myös muita taitoja. Tämä toimii usein tiedostamattomasti, jolloin kasvatusnäkökulman kriittinen arviointi ja kehittäminen ei ole mahdollista (Broady 1986). Esimerkiksi ryhmässä toimiminen, muiden kunnioittaminen ja tavoitteiden eteen työskentely ovat arvokkaita taitoja, joita voidaan oppia harrastuksen parissa. Valmentaja opettaa yhtä lailla näitä taitoja ja joukkueen yhteisten sääntöjen luominen tukee niiden kehittymistä. Valmentaja luo myös harjoittelukulttuurin, jossa pelaajat oppivat myös kirjoittamattomia sääntöjä ja käytänteitä. Valmentajan on hyvä tiedostaa, että hänen toimintansa sisältää laaja-alaisesti viestejä urheilijoille. Kriittisen pedagogiikka tukee sosiaalista ja kasvatuksellista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Sen nojalla myös esimerkiksi valmentajan omat mielipiteet ja ideologiat sekä etenkin niiden vaikutus omaan valmentamiseen on hyvä tiedostaa. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta kaikki koulutus on poliittista toimintaa. Oman toiminnan reflektoinnilla on mahdollista havaita seikkoja, jotka vaikuttavat omaan toimintaan ja oppia niiden säätelyä. Valmentajan toiminnassa tulisi näkyä liikuntakasvatukselliset tavoitteet. Nämä voivat olla näkyviä, kuten esimerkiksi toimintasuunnitelmaan kirjattujen asioiden toteutus, mutta myös näkymättömiä piilotoimintasuunnitelman mukaisia toimia.

### **Valmennuksellisia menetelmiä**

On hyvä, että jokainen valmentaja on oma persoonansa ja se saa näkyä jokaisen valmennustyyliin. Ei ole olemassa yhtä valmentajan muottia, johon kaikkien pitäisi sopia. Kun valmentaja valitsee itselleen sopivat menettelytavat, on hänen panoksensa myös tällöin todennäköisesti korkea. Valmennuksen laadussa on perimiltään kysymys siitä, mikä opetustapa tai menetelmä kulloinkin parhaiten vastaa opetuksen tavoitteita ja oppimista. Yksilöllinen valmennusfilosofia syntyy, kun



valmentaja pystyy perustelemaan tekemiään valintoja. Kokematon valmentaja voi perustella harjoitteen valinnan sillä, että kyseistä harjoitetta on tehty aina ennenkin. Tämä peruste ei kuitenkaan kannata hedelmää välttämättä ikuisesti. Erittäin tärkeä valmentajan ominaisuus on tunneäly (Goleman 1995), jonka avulla pedagoginen kehittyminen tapahtuu. Eri tilanteissa vaadittava havainnointi- ja päätöksentekokyky kehittyvät päivittäisten pedagogisten ongelmien ratkomisen avulla. Luovuus, rohkeus ja pedagoginen rakkaus ovat Webbin (1995) mukaan hyvän opettajan ominaisuuksia. Valmentajan käsitys pelaajista, heidän kyvyistään ja niiden kehittymisestä ohjaavat myös hänen toimintaansa. Jos pelaajat osallistetaan toimintaan, heidän kykyjensä kehittymiseen uskotaan ja valmennuksen laadun uskotaan vaikuttavan pelaajien motivaatioon, kehittää valmennus itse itseään ja luo siihen sitoutuneisuutta.

Perinteinen pedagogiikka keskittyy suorituskykyperustaisiin opetusmenetelmiin, joita harjoitellaan erilaisilla osaharjoitteilla ja tekniikkaharjoituksilla (drilleillä). Tämä näkemys on edelleen vallalla liikuntakasvatuksessa. Pelin ymmärtämisen opetusmallissa puolestaan lähtökohta on konstruktivistinen ja oppijakeskeinen pedagogiikka. Siinä tehokkaita käytettyjä menetelmiä oppimisen edistämiseksi ovat eriyttäminen, havainnointi, analysointi ja kysymysten esittäminen. Eriyttämisellä tarkoitetaan esimerkiksi ryhmän jakamista, jolloin yksilölliset tarpeet tulee paremmin huomioitua. Näin tarjotaan mahdollisuuksia jokaiselle oppia ja kehittyä. Kun harjoittelu on jokaisen tasolle sopivaa, lisääntyy motivaatio toimintaa kohtaan. (Jyrhämä ym. 2016)

Lentopallossa voidaan käyttää didaktisena lähestymistapana pelaajakeskeisyyttä, jossa harjoitukset voidaan suunnitella eritasoisille pelaajille sopiviksi. Oppiminen ei ole aina lineaarista, joka näkyy esimerkiksi siinä, että joukkueen pelaajat eivät kehity kauden aikana tasaisesti. Tästä johtuen joukkueessa on usein eritasoisia pelaajia. Jokaisen tasolle sopivaa harjoittelua on tarvittava tuottaa, jotta pelaajan mielenkiinto säilyy ja jokaiselle on tarjolla pätevyiden kokemuksia, jotka ruokkivat motivaatiota ja toimintaan sitoutumista. Non-lineaarinen pedagogiikka luo mahdollisuuden eriyttää opetusta ja harjoittelua jokaisen tasolle sopivaksi. On myös hyvä huomioida se, että etenkin pelaajien kohdalla pitää huomioida yksilöllinen oppimispolku. Liikunnallisesti aktiiviselle ja motorisesti lahjakkaalle pelaajalle uusien taitojen tai kokonaan uuden lajin oppiminen voi olla helppoa ja nopeaa. Toisella pelaajalla se voi vaatia enemmän aikaa ja liian aikaisten johtopäätösten tekeminen pelaajan tulevaisuuden mahdollisuuksista pelaajana on tarpeetonta. Olennaisempaa on tarjota monipuolisesti mahdollisuuksia kehittymiseen kuin rajata niitä. Asteittain vaikeutuvat harjoitukset ja erilaiset säännöt harjoitusten suorittamiseen ja niiden muokkaaminen lisäävät eritasoisten pelaajien mahdollisuutta osallistua toimintaan samanaikaisesti tai jopa saman harjoituksen sisällä.

Non-lineaarisen pedagogiikan perimmäinen idea on luoda oppimisympäristö, joka mahdollistaa tiedostamattoman oppimisen (Chow ym. 2016). Tällaisessa oppimisympäristössä ei esimerkiksi kiinnitetä välttämättä huomioita tekniseen osaamiseen, vaan ympäristö on suotuisa näiden oppimiselle ilman niiden opettamista. Joissain tapauksissa tiedostamaton oppiminen voi olla jopa tehokkaampi tapa uusien liikehallintataitojen oppimiseen mm. oppimisen paineettomuuden vuoksi (Araujo ym. 2009). Jos esimerkiksi pelaajan huomio kiinnitetään tekniikkaharjoituksen aikana johonkin toiseen asiaan (sekundääritehtävä), kuten numeroiden luetteluun, löytyy tekniseen suorittamiseen luontainen tiedostamaton tapa (Navarro ym. 2018).

Non-lineaarisen pedagogiikan perusideana on kiinnittää huomio liikkeen lopputuloksen, ei itse liikkeeseen. Lentopallossa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ei ole merkitystä sillä, miten ehdit hakemaan vastustajan tekemän peipin, kunhan ehdit sen tehdä ja saat nostettua pallon haluttuun paikkaan. Jos jokin tekniikka osoittautuu toista hitaammaksi, eikä sillä ehdi hakea palloa, se tulisi hylätä. Tämä mahdollistaa myös yksilöllisten eroavaisuuksien ilmentymisen pelaajien välillä eri suoritusten tekemisessä, vaikka tavoite olisi näissä sama.

Peruseriaatteena non-lineaarisessa pedagogiikassa on se, että taitoja tulisi harjoitella todellisessa ympäristössä. Perinteisesti taidon opettamisessa edetään osaharjoituksista kohti kokonaissuoritusta, mutta non-lineaarisessa viitekehyksessä tämä lähestyminen nähdään ongelmallisena. Eristetyissä harjoitteissa pelaaja ei havainnoi kokonaissuorituksen kannalta olennaisia tekijöitä ja opitun taidon siirtovaikutus ei ole optimaalinen kokonaissuoritukseen. Eristetyillä harjoitteilla voi olla myös oma paikkansa, mutta usein haluttuja taitoja voidaan harjoitella myös kokonaissuorituksissa. Pelissä ei voida määrittää ennalta mikä yökkäystekniikka on jokaiseen tilanteeseen sopiva, ja tilanteessa tehdyt havainnot ohjaavat päätöstä. Erittäin tärkeänä elementtinä lentopallossa on näköaisti, jonka tulisi ohjata toimintaa. Jos harjoituksissa ei esimerkiksi harjoitella yökkäystä torjuntaa vastaan, ei näköhavainnot torjunnan toiminnasta kehity harjoituksissa. Jokaisessa tilanteessa tarvittava taito riippuu myös yksilön kyvyistä. Toiset pelaajat ovat tehokkaampia yökkäämään torjunnan käsistä, kun taas toiset tekevät paljon pisteitä peipeillä. Lentopallossa tietysti vastustaja vaikuttaa myös teknisiin ratkaisuihin.

Myös havaintomotoriikan näkökulmasta harjoitteluun olisi hyvä luoda samat olosuhteet kuin pelissä. Jos harjoitustilanteessa esimerkiksi aina tiedetään etukäteen, minne passari passaa, ei pelaajien pelinlukutaidon kehittymiselle anneta paljoakaan mahdollisuuksia. Toisaalta taas, jos pelinlukutaidon kehittämiseen kiinnitetään erityistä huomiota, voi se luoda lisäelementin lähes mihin tahansa

harjoitukseen, joka toteutetaan pelinomaisesti. Harjoituksissa toistetut rutiinit ja menetelmät muuttuvat myöhemmin pelissä käytökseksi.

Harjoittelun yksipuolistuminen heikentää oppimisen kehittymistä. Kun yksittäiset harjoitteet ja kokonaiset harjoitukset rakentuvat kerta toisensa jälkeen samanlaisiksi, ei taidossa nähdä enää kehittymistä, kun uusia ärsykeitä ei enää havaita. Valmentajalla onkin tärkeä rooli harjoitusärsykkeiden vaihtelussa ja sen ajoittamisessa. Vaihtelu harjoitteiden toteutustavassa voi lisätä myös mielenkiintoa harjoittelua kohtaan.

Erlaisia pedagogisia malleja voidaan luoda eri tarkoituksiin. Yksi non-lineaarisen pedagogiikan perusteita noudattava pedagoginen malli on Teaching Games for Understanding (TGFU) eli pelin ymmärtämisen malli. Siinä perusideana on luoda pelinkaltaiset olosuhteet harjoitteluun. Malli on kehitetty Bunkerin ja Thorpen toimesta 1982 liikunnanopetukseen. Sen avulla voidaan opettaa lajin vaatimia teknisiä ja taktisia asioita pelilähtöisesti. Kun lajiharjoittelua toteutetaan pelinomaisesti esimerkiksi pienpelien keinoin, tulee pelaajille eteen vastaavia tilanteita, joita tulisi pelissäkin. Tällöin valmennusta kohdistetaan ongelmanratkaisuun, jolloin pelaajan tarvitsee ratkaista paras taktinen ratkaisu. Muokkaamalla esimerkiksi pelin sääntöjä pelaaja oppii etsimään uusia ratkaisuja ja mahdollisuuksia eri tilanteissa. Tämä mahdollistaa myös eritasoisten pelaajien harjoittelun yhdessä. Havaintomotoriset ominaisuudet, kuten oman sijainnen hahmottaminen muihin nähden, vastustajan havaitseminen ja mahdolliset hyökkäysvaihtoehdot, pääsevät myös kehittymään pelitilanteissa.

## **Taidon oppiminen**

Taito voidaan teoriassa jakaa kolmeen luokkaan; havainnointi-, päätöksenteko- ja liikehallintataito. Nämä ovat erottamattomassa yhteydessä toisiinsa liikesuorituksissa. Usein taitoharjoittelussa kiinnitetään huomiota vain liikehallintataitoon, vaikka havainnointi- ja päätöksentekotaito ovat yhtä lailla harjoiteltavissa olevia ominaisuuksia.

Taidon oppimisen kolmiportainen malli on kehitetty 1960-luvulla. Sen teorian mukaan oppiminen on aluksi tiedollinen prosessi, jolloin oppija yrittää muodostaa mahdollisimman hyvän käsityksen opeteltavasta asiasta. Uusi motorinen taito on aluksi hidas ja epätaloudellinen. Oppija ei osaa vielä kiinnittää huomiotaan oikeisiin asioihin ja virheitä esiintyy paljon. Toisessa vaiheessa suoritus kehittyy valmentajan ohjeilla ja virheiden korjaamisella. Tarkoituksenmukainen harjoittelu kehittää suorituskykyä teorian kolmanteen autonomiseen vaiheeseen, jossa suoritusta ei tarvitse tietoisesti ajatella. (Fitts & Posner 1967.) On kuitenkin esitetty, että automatisoitunutta liikemallia on mahdollista kehittää entisestään. Tätä tarvitaan huippusuorituksissa, kuten yllättäen muuttuvissa

pelitilanteissa. Kun harjoittelussa lisätään vaativuustasoa progressiivisesti, pysyy aivojen ja hermoston käskytyklinja (kortikospinaalinen plastisuus) aktiivisena ja täten oppiminen ei lopu liikkeen automatisoitumiseen. (Christiansen ym. 2020.) Taito eroaa tavoista juuri siinä, että taidon säätely erilaisissa tilanteissa ja ympäristössä on mahdollista. Vaikka automatisoitunutta taitoa ei tarvitse ajatella, eroaa se tavasta juuri siinä, että automatisoitunutta tapaa ei usein ajatella, kun taas taitoon ajattelu liittyy. Taitojen hankkimiseen tapahtuu myös usein tietoisesti ja niissä on myös tietoinen halu kehittymiseen. (Pacherie & Mylopoulos 2020.)

Motorinen oppiminen määritellään harjoittelun aikaansaamaksi kehon sisäiseksi tapahtumasarjaksi, joka johtaa pysyviin muutoksiin potentiaalissa tuottaa liikeitä (Schmidt & Lee 2014). Harjoittelun avulla voidaan siis saada aikaan muutoksia tuottaa tahdonalaisesti haluttua liikettä. Oppimista on kuitenkin hankala mitata, tosin kuten suorituskykyä. Taidon oppiminen on seurausta harjoittelusta ja sitä voidaan kehittää lähes rajattomasti tarkoituksenmukaisella harjoittelulla. Kyvyt ovat kuitenkin johonkin asti rajallisesti kehittyviä, enemmän perinnöllisiä ominaisuuksia. Tällaisia kykyjä liikunnassa ovat esimerkiksi yhdistelykyky, reaktiokyky, rytmikyky, tasapainokyky ja sopeutumiskyky. (Meinel & Schnabel 2007.) Toiminnalliset muutokset liikkeen oppimisessa tapahtuvat nopeasti, rakenteellisiin (esim. hermostollisiin) muutoksiin kuluu aikaa kauemmin. (Hillman ym. 2008; Aimone ym. 2014.)

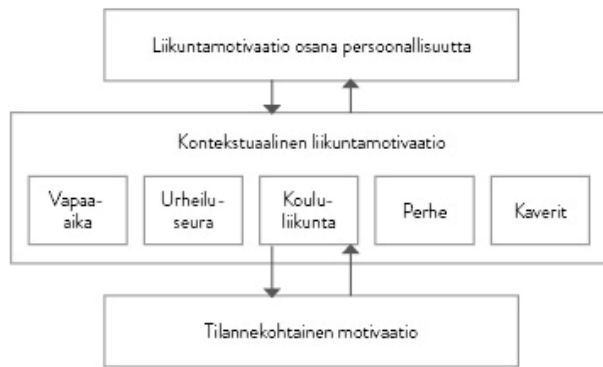
Taidon oppimisessa pätevät samat lainalaisuudet kuin esimerkiksi fyysisessä harjoittelussa. Harjoittelun määrällä, vaihtelulla ja palautteella on iso merkitys taidon oppimisessa ja kehittymisessä. Suuri harjoittelun määrä on taidon oppimisen edellytys. (Ericsson ym. 1993.) Vaihtelu on kehittymisen kannalta myös olennaista. Onkin hyvä nähdä ero toistolle ja toistamiselle (Bernstein 1967) sekä tilanteiden luoman erilaisten olosuhteiden muutoksen taidon oppimiselle (Jaakkola 2019). Taitava pelaaja osaa varioida suorituskykyään tilanteen vaatimalla tavalla.

Palaute voi olla sisäistä tai ulkoista. Oppimisen alussa palautteen saamisella ja erityisesti ulkoisella palautteella on iso rooli. Liiallinen palaute puolestaan vesittää palautteen idean, sillä oppimiselle ja kokeilulle pitäisi antaa tilaa. Urheilija voi tällöin myös tulla riippuvaiseksi palautteesta, eikä pysty suoritutumaan itsenäisesti ilman palautetta. Nyrkkisääntönä voidaan pitää, että palautetta olisi hyvä antaa noin joka viidennen yrityksen jälkeen (Birklbauer 2006).

### **Motivaatio ja palautteen anto**

Joukkuelajit tuovat motivaatiolle oman ainutlaatuisen ympäristön, sillä jokaisella pelaajalla on omat motiivinsa pelaamiseen, mutta joukkueen yhteinen tavoite yhdistää joukkueen pelaajia ja lisää

motivaatiota lajin parissa. Motivaatio näkyy käyttäytymisessä kahdella tavalla; lisäen toimintainnokkuutta sekä suunnaten käyttäytymistämme. Motivaatiomme suuntaa toimintaamme tavoitteen suuntaan. (Roberts 2012.) Motivaatio on kuitenkin tilannesidonnaista. Vaikka pelaaja olisi hyvin motivoitunut lajin parissa, ei hän välttämättä ole sitä koululiikunnassa. Kuviossa 1 kuvataan motivaation tilannesidonnaisuutta.



KUVA 1. Motivaation hierarkkisuus ja tilanneriippuvuus. Mukailtu Ryan & Deci (2000).

Itsemääräämisteoria linkittyy motivaation muodostamiseen läheisesti. Teorian mukaan psykologiset perustarpeet eli koettu autonomia, pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus tyydyttyessään muodostavat sisäistä motivaatiota toimintaa kohtaan. Tämä puolestaan vahvistaa sitoutumista, viihtymistä opetuksessa sekä keskittymistä. (Liukkonen 2017; Liukkonen & Jaakkola 2017.) Koetulla autonomialla tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta vaikuttaa itse omaan toimintaansa sekä säädellä toimintaansa itsenäisesti. Pelaajien osallistaminen ja vastuun antaminen lisäävät sisäisen motivaation kehittymistä (Kalaja ym. 2009). Motivaatiota voi kehittää antamalla vastuuta pelaajille eri tehtävissä, joiden tarkoituksena on sekä oppiminen että motivointi (Ahlberg ym. 2008). Valmentajajohtoinen autonomisen vapauden tukeminen lisää pelaajien motivaation kehittymistä sekä voi olla yhteydessä päivittäisen fyysisen aktiivisuuden kehittämiseen (Fenton ym. 2014.)

Koettu pätevyys tarkoittaa kokemusta omista kyvyistään ja niiden riittävydestä eri tehtävissä. Pätevyys voidaan jakaa eri osa-alueisiin mm. fyysiseen ja sosiaaliseen pätevyyteen. Pätevyyden tunteeseen vaikuttaa jokaisen itsearvostus sekä se, miten jokainen arvottaa kunkin osa-alueen keskenään. Koettu fyysinen pätevyys on tärkeässä roolissa liikunnallisen elämäntavan omaksumisen kannalta (Taylor ym. 2010). Koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus on joukkuelajissa olennaisessa roolissa. Sillä tarkoitetaan kokemusta ryhmään kuulumisesta sekä turvallisuuden ja hyväksytyksi tuleminen tunteesta. Ohjaajilla ja valmentajilla on tämän muodostumisessa myös vaikutusta, sillä etäinen ryhmän vetäjä voi heikentää motivaation muodostumista. (Shen ym. 2012.)

Sisäistä motivaatiota tukee psyykkisten perustarpeiden tyydyttäminen ja siihen tähtäävät toimenpiteet. On perusteltua tulkita, että motivaatio kasvaa, kun yksilöt kokevat oppimisen merkitykselliseksi, kun se tapahtuu oikeassa pelitilanteessa tai harjoituksessa, jossa hänen on mahdollista valita eri vaihtoehtoja tai ratkoa taktisia ongelmia. Kun pelaajille antaa vastuuta päätöksenteosta, ruokkii se oppimistulosta, harjoitteluissa viihtymistä, suorituskykyä, sitoutuneisuutta ja vähentää harrastuksen lopettamista. Korkean sisäisen motivaation omaavat urheilijat kokevat valmentajien johtamistyylin olevan yksilöä kunnioittavaa, oikeisiin suorituksiin ohjaavaa, harjoittelua arvostavaa sekä palaute valmentajalta koetaan positiivisena ja informatiivisena. Valmentajat pedagogiset toimenpiteet voivat tukea sisäisen motivaation kasvua. Palautteen anto, suoritusten arviointi ja harjoitusten toteuttaminen ilmentävät valmentajan tavoitteita sekä luovat ilmaston, joka voi tukea motivaation kehittymistä. (Sipari & Konttinen 2012.)

Onnistumisen elämykset ruokkivat sisäisen motivaation kehittymistä. Näitä syntyy, kun lapset pääsevät harrastamaan ja kilpailemaan itselleen sopivan tasoisessa ryhmässä sekä valmentaja (ja lapsen vanhemmat) kiinnittävät huomiota onnistuneisiin suorituksiin ja osasuorituksiin. Näin myös vuorovaikutus kehittyy valmentajan ja urheilijan välille. Myönteistä ilmapiiriä tukevat kaikkien osallistujien huomioiminen ja myönteiset tunteet. Kun puhutaan lasten harjoittelusta, on valmentajan tai muun toimihenkilön yhteistyö seuran ja kodin välillä myös olennaisessa roolissa. (Sipari & Konttinen 2012.)

Motivaatioilmasto voidaan jaotella tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuuteen. Tehtäväsuuntautuneisuudessa korostetaan oppimista ja yritystä sekä henkilökohtaista kehittymistä. Menestys määräytyy omien taitojen edistymisen mukaan. Yrittäminen on arvostettavaa tässä suuntauksessa. Kilpailusuuntautuneisuudessa puolestaan tehtävissä ja kilpailuissa suoriutuminen on ratkaisevaa. Virheet heikentävät suoritusta ja voittaminen puolestaan lisää tyytyväisyyttä. (Roberts 2012.) Valmentajan toiminnassa on olennaista tiedostaa, palkitaanko urheilijaa yrityksestä vai onnistumisesta ja miten valmentaja reagoi epäonnistumisiin. Valmentajan lisäksi myös yleisen motivaatioilmaston vaikutus on ilmeinen. Tähän vaikuttavat muun muassa vallalla oleva kulttuuri, normit, muut pelaajat ja toimihenkilöt. Erityisesti nuoret ovat herkkiä motivaatioilmaston vaikutuksille. Nämä kaksi motivaatioilmaston suuntausta eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne toimivat usein lomittain. Kilpaurheilussa menestyksen taustalla onkin usein sekä tehtävä- että kilpailusuuntautuneisuuden merkkejä. Tehtäväsuuntautuneisuuden on kuitenkin todettu vaikuttavan positiivisesti hyvinvointia ja sisäistä motivaatiota vahvistaviin tekijöihin, kuten koettuun pätevyyteen, autonomiaan, sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, positiiviseen asenteeseen harjoitusryhmää kohtaan, viihtymiseen, alhaisiin suorituspaineisiin ja uskomukseen kovan

yrittämisen tuottamasta menestyksestä. (Sipari & Konttinen.) Harjoituksissa viihtyminen on siis riippuvainen motivaatioilmastosta.

Palautteen anto on osa vuorovaikutusta, jota syntyy urheilijan ja valmentajan välille. Palautetta annetaan usein suorituksen aikana tai sen jälkeen, ja se koskee suoritukselle asetettujen odotusten toteutumista, kuten suoritustekniikan onnistumista (Hein & Koka 2007). Myönteinen palaute on yhteydessä motivaatioon, suoritukseen ja myönteisiin tunnekokemuksiin, kun taas korjaava palaute voi olla uhkaavasti ja kontrolloivasti annettuna jopa vahingollista. (Horn 2019.) Kun palaute sisältää vinkkejä ongelmallisten asioiden korjaamiseen ja palaute on annettu hienotunteisesti loukkaamatta urheilijaa, on se yhteydessä motivaatioon, hyvinvointiin ja myönteisiin tunteisiin sekä parempaan motoriseen suoritukseen ja itseluottamuksen kehittymiseen (Carpentier & Mageau 2016). Motoristen taitojen oppimisessa, kuten lajitekniikoissa, palautteenannossa on perustelu olennaista. Myös urheilijan oma mielipide ja ehdotukset on hyvä ottaa huomioon. (Legg ym. 2018). Joukkuevoimistelijoiden harjoittelua tutkittaessa valmentajan vuorovaikutus urheilijoiden kanssa oli pääosin korjaavaa palautetta, jonka todettiin olevan yhteydessä heikompaan osallistumisaktiivisuuteen ja huonompaan viihtymiseen harjoituksissa sekä kilpailusuuntautuneeseen motivaatioon. (Louhimaa ym. 2020.)

Mielenkiintoinen ja erittäin tärkeä seikka palautteenannossa on se, että liikemallista, kuten suoritustekniikasta annettu palaute on usein sanallista (verbaalista). Tällä tavoin urheilija kehittyi kuvaamaan suoritusta hyvin, mutta itse suorituksen tekeminen ei välttämättä kehity. Liikkeen sanallistaminen voi jopa haitata suoritusta (Flegal & Anderson 2008). Taidon oppimisessa on tärkeämpää taidollisen tiedon kuin sanallisen tiedon osaaminen. Kehon asennon havaitseminen on todettu olevan yhteydessä parempaan urheilumenestykseen (Han ym. 2015). Toisaalta tiedollista taitoa on mahdollista kuvailla sanallisesti, mutta tarpeeksi harjoiteltuna taito muuttuu tiedostamattomaksi, jolloin sanallinen kuvailu ei ole enää mahdollista tai pikemmin tarpeetonta. Jos tällöin suoritusta ruvetaan tietoisesti ajattelemaan, voi se heikentää suorituskykyä. Taitava urheilija pystyy siirtämään keskittymisensä myös tulevaisuuteen ja seuraavaan vastaantulevaan tapahtumaan.

Häiriötekijät voivat vaikuttaa myös suoritukseen. Sisäinen häiriötekijä on pelaajan oma ajattelu suorituksen aikana ja ulkoinen häiriötekijä puolestaan esimerkiksi katsojat ja vastustajat. (Larson & Larson 2016.) Suoritustekniset ohjeet olisi hyvä pitää yksinkertaisina, jotta niiden aistiminen ja kontrollointi olisi helppoa eri tilanteissa. Valmentaja voi harjoitusta suunnitellessaan myös kiinnittää huomiota siihen, että pelaaja voi saada itse palautetta harjoituksesta ilman valmentajaa tai muiden

joukkueen jäsenten toimesta. Lentopallossa voidaan esimerkiksi asettaa joku tavoitekohta, mihin pallo halutaan ja pelaaja saa palautteen siitä, onnistuiko hän saamaan pallon haluttuun paikkaan.

### **Tavoitteellinen harjoittelu**

Kasvatukselle ja opetukselle, joka näyttäytyy lajikentällä harjoitteluna ja yksittäisinä harjoitteina, pitää olla aina jokin tavoite. Tämän jälkeen päätettävänä on toimintatapa, jolla tavoitteeseen pyritään pääsemään. Sama harjoite voi toimia usean tavoitteen suuntaisesti ja sitä voidaan suunnata tarvittaessa esimerkiksi tietylle osa-alueelle. Syöttö-vastaanottoharjoitus voi esimerkiksi toimia sekä syötön ja vastaanoton harjoitteena tai se voidaan suunnata syötön tarkkuuteen ja nopeuteen tai vastaanoton tekniikkaan ja laatuun. Toimintatapaa seuraa opetus (harjoite), jonka jälkeen opetusta arvioidaan. Tämä neljän vaiheen kuvaus (tavoite, toimintatavan valinta, opetus ja arviointi) toimii niin yhden yksittäisen harjoitteen kuin koko kauden suunnittelun tukena. Kuitenkaan toimintamalli, joka toimii tietyllä joukkueella, ei välttämättä toimi toisella. Valmentaja usein tuntee oman joukkueensa hyvin ja osaa tehdä päätöksiä ja ratkaisuja, jotka toimivat juuri omalle joukkueelle parhaiten. (Jyrhämä ym. 2016)

Koulumaailmassa oppimistavoitteita ohjaa opetussuunnitelma. Lajikentällä kuitenkin ei ole olemassa säännöllisesti päivittyvää opetussuunnitelmaa, jonka avulla voisi suunnitella valmennusta. Tämä lentopallon opetussuunnitelma olisi kuitenkin hyvä olla olemassa esimerkiksi kausisuunnitelman muodossa yhdistettynä pelikirjaan. Siellä olisi hyvä olla kirjattuna esimerkiksi se, mikä on kauden päätavoite ja mitkä sen osatavoitteita, mitä tavoitteita harjoittelussa ja lajitaitojen kehittämisessä. Nämä suuremmat suuntaviivat ohjaavat jokaista harjoittelujaksoa ja edelleen harjoitusta haluttuun suuntaan. Yhdessä sovittuihin tavoitteisiin sitoutuminen ja niiden esille tuominen koko kauden ajan edesauttavat kehittymistä, mutta samalla ne toimivat harjoittelun suunnittelun ohjenuorana. Toisaalta laadukkaaseen pedagogiikkaan kuuluu, että valmentajan on kyettävä perustelemaan omia toimintamalleja. Osa toiminnasta on tiedostamatonta, jotka voidaan saada tietoisiksi toimintatapojen pohdinnan avulla.

### **YHTEENVETO**

Valmentajan rooli on tärkeä useasta näkökulmasta; taidon oppimisesta, lajitaitojen kehittämisestä, kasvatuksellisesta sekä tavoitteiden saavuttamisesta. Pelaajien huomioiminen yksilöinä ja jokaisen oppimisen monipuolinen tukeminen ovat valmentajan keskeisimpiä tehtäviä. Valmentajan pedagogisten menetelmien perustelu on osa valmentajan reflektiivistä toimintaa, joka on elinikäinen



prosessi. Tämä käsikirja on luotu lentopallovalmentajakoulutuksen tueksi ja sitä tullaan käyttämään valmentajakoulutusmateriaalina valmentajan pedagogisen osaamisen kehittämiseksi. Työn arviointia on tapahtunut osana tutkimustyötä yliopiston henkilökunnan taholta sekä vertaispalautteen kautta. Kehittävällä palautteella on ollut työn kokonaisrakenteen kannalta merkittävä rooli ja se on tuonut työhön monipuolisia näkökulmia. Palautetta työn käyttökelpoisuudesta tullaan keräämään jatkossa yhdessä valmentajakoulutusten palautteen kanssa. Sisältö tulee kehittymään prosessinomaisesti vastaamaan valmentajakoulutuksen tarpeita nyt ja tulevaisuudessa saadun palautteen perusteella.

**Kirjoittajan yhteystiedot:**

Susanna Koponen, susanna.koponen@windowslive.com

## LÄHTEET

- Aimone, J. B., Li, Y., Lee, S. W., Clemenson, G. D., Deng, W. & Gage, F. H. 2014. Regulation and function of adult neurogenesis: From genetics to cognition. *Physiological Reviews* 94 (4), 991–1026.
- Araujo, D., Ripoll, H. & Raab, M. 2009. *Perspectives on Cognition and Action in Sport*. New York: Nova Science cop.
- Bernstein, N. B. 1967. *The coordination and regulation of movements*. Oxford: Pergamon Press.
- Birklbauer, J. 2006. *Modelle der Motorik*. Berliini: Meyr & Meyer verlag.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Carpentier, J. & Mageau, G. A. 2016. Predicting sport experience during training: the role of change-oriented feedback in athletes' motivation, self-confidence and needs satisfaction fluctuations. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 38 (1), 45–58.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C. & Renshaw, I. 2016. Nonlinear pedagogy in skill acquisition – an introduction. Lontoo: Routledge.
- Christiansen, L., Larsen, M. N., Madsen, M.J., Grey, M.J., Nielsen, J. B. & Lundbye-Jensen, J. 2020. Long-term motor skill training with individually adjusted progressive difficulty enhances learning and promotes corticospinal plasticity. *Scientific reports* 10 (1), 15588.
- Claver, F., Jiménez, R., Gil-Arias, A., Moreno, A. & Moreno, M. P. 2017. The Cognitive and Motivation Intervention Program in Youth Female Volleyball Players. *Journal of Human Kinetics* 59, 55–65.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisitions of expert performance. *Psychological Review* 100 (3), 363–406.
- Fentom, S. A. M., Duda, J. L., Quested, E. & Barrett, T. 2014. Coach autonomy support predicts autonomous motivation and daily moderate-to-vigorous physical activity and sedentary time in youth sport participants. *Psychology of Sport and Exercise* 15 (5), 453–463.
- Fitts, P. M. & Posner, M. T. 1967. *Human performance*. Belmont: Brooks / Cole.
- Flegal, K. E., & Anderson, M. C. (2008). Overthinking skilled motor performance: Or why those who teach can't do. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15, 927-932.
- Gil, A., Moreno, M. P., Moreno, A., García-González, L., Claver, F. & Del Villar, F. 2013. Analysis of the Relationship Between the Amount of Training and Cognitive Expertise. A Study of Young Volleyball Players. *Journal of Strength and Conditioning Research* 27 (3), 698–702.
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Graham, G. 2000. Youth health promotion in the community. Teoksessa J. Kerr (toim.) *Community health promotion. Challenges for practice* s. 125–154. Lontoo: Harcourt.
- Han, J., Waddington, G., Anson, J. & Adams, R. (2015). Level of competitive success achieved by elite athletes and multi-joint proprioceptive ability. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 18 (2015) 77-83.
- Heikkala, J. 1998. Ajolähtö turvattomiin kotipesiin. *Acta Universitatis Tampereensis* 641. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hein, V. & Koka, A. 2007. Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. Teoksessa: M. S. Hagger, N. L. D. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics, Champaign, IL, 127–140.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I. & Kramer, A. F. 2008. Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Publishing Group* 9, 58–65.
- Horn, T. S. 2019. Examining the impact of coaches' feedback patterns on the psychosocial well-being of youth sport athletes. *Kinesiology Review* 8 (3), 332–343.
- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. *Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010 – Terveystä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset*. Julkaisuja 15:2011. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hämäläinen, K. 2012. Valmentajan merkitys ja rooli. Teoksessa J. Finni, O. Aarresola, T. Jaakkola, S. Kalaja, N. Konttinen, S. Kokko & T. Sipari (toim.) *Asiantuntijatyö urheilijan polun lapsuusvaiheen määrittämiseksi tutkimustiedon pohjalta*.
- Jaakkola, T. 2019. Nonlineaari pedagogiikka liikuntataitojen opettamisen viitekehyksenä. *Liito* 1, 16–18.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J. & Ommundsen, Y. 2009. The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review* 5, 315–335.
- Kokko, S. 2006. Terveyden edistäminen osana lasten ja nuorten liikunta-/ urheiluseuratoimintaa. Teoksessa A. Puuronen (toim.) *Terveystaju – Nuoret, valistus ja politiikka*, s. 61–74. Julkaisuja 60. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura.
- Kokko, S., Villberg, J. & Kannas, L. 2015. Health Promotion in Sport Coaching: Coaches and Young Male Athletes' Evaluations on the Health Promotion Activity of Coaches. *International Journal of Sport Science & Coaching* 10 (2–3) 339–352.
- Larson, W. & Larson, C. (2016). The Contributions of Body Awareness to "Choking under Pressure". *The Journal of Undergraduate Research*. Vol 14, article 1.
- Legg, E., Newland, A. & Bigelow, R. 2018. Somebody's eyes are watching: The impact of coaching observations on empowering motivational climates and positive youth development. *Journal of Park & Recreation Administration* 36 (4), 90–106.
- Liukkonen, J. 2017. *Psyykinen vahvuus. Mielen taitojen harjoituskirja*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Suoritusmotivaatio urheilussa. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. S. 192–201. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Louhimaa, R-M., Lyyra, N. & Kokkonen, M. 2020. Valmentajan vuorovaikutustapojen yhteydet joukkuevoimistelijoiden harjoituskokemuksiin. *Liikunta & Tiede* 57 (3), 83–90.
- Memmert, D., Almond, L., Bunker, D., Butler, J., Fasold, F., Griffin, L., Hillmann, W., Hüttermann, S., Klein-Soetebier, T., König, S., Nopp, S., Rathschlag, M., Schul, K., Schwab, S., Thorpe, R., & Furley, P. (2015). Top 10 Research Questions Related to Teaching Games for Understanding. *Research quarterly for exercise and sport*, 86(4), 347–359.
- Meinel, K. & Schnabel, G. 2007. *Bewegungslehre Sportmotorik: Abriss seiner Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. Berliini: Achen Meyer & Meyer Verlag.
- Mononen, K., Blomqvist, M., Koski, P. & Kokko, S. 2016. Urheilu ja seuraharrastaminen. Teoksessa Kokko, S & Mehtälä A. (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016 (s. 27–35) Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 4:2016.
- Navarro, M., van der Kamp, J., Schor, P. & Savelsbergh, G. J. P. 2018. Implicit learning increases shot accuracy of football players when making strategic decisions during penalty kicking. *Human Movement Science* 61, 72–80.
- Pacherie, E. & Mylopoulos, M. 2020. Beyond Automaticity: The Psychological Complexity of Skill. *Topoi*. <https://doi.org/10.1007/s11245-020-09715-0>.
- Ramos, A., Coutinho, P., Ribeiro, J., Fernandes, O., Davids, K. & Mesquita, I. 2021. How can team synchronisation tendencies be developed combining Constraint-led and Step-game approaches? An action-research study implemented over a competitive volleyball season. *European Journal of Sport Science*. DOI: [10.1080/17461391.2020.1867649](https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1867649)
- Ripoll, H., Araujo, D. & Raab, M. 2009. *Perspectives on Cognition and Action in Sport*. New York: Nova Science cop.
- Roberts, G. C. 2012. Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: after 30 years, where are we? Teoksessa: R. C. Roberts & D. C. Treasure (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–30.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation on Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Schmidt, R. & Lee, C. 2014. *Motor learning and performance. From Principles to Application*. 5.painos. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Fahlman, M. & Garn, Am. 2012. Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 31, 231–245.
- Sipari, T. & Konttinen, N. 2012. Innostus urheiluun. Teoksessa J. Finni, O. Aarresola, T. Jaakkola, S. Kalaja, N. Konttinen, S. Kokko & T. Sipari (toim.) *Asiantuntijatyö urheilijan polun lapsuusvaiheen määrittämiseksi tutkimustiedon pohjalta*.
- Tammelin, T. 2003. Physical activity from adolescence to adulthood and health-related fitness at age 31. Cross-sectional and longitudinal analyses of the Northern Finland birth cohort of 1966. *Acta Universitatis Ouluensis D 771*. Oulu: Oulun yliopisto.

- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. 2010. Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 32, 99–120.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere University Press.
- Webb, J. T. 1995. Cultivating courage, creativity and caring. Teoksessa M. W. Katzko & F. J. Mönks (toim.) *Nurturing talent. Individual needs and social ability*. Assen: Van Corcum.