

***”KUN TIEDÄT TAVOITTEEN OLET JO
MATKALLA SINNE”***

**Case-tutkimus Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan ja Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintako-
keilun opiskelun koetusta vaikuttavuudesta**

LISENSIAATIN TUTKIELMA

Pirjo Hynynen

Syksy 2000

Terveystieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Hynynen Pirjo. ”Kun tiedät tavoitteen olet jo matkalla sinne”. Case-tutkimus Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan ja Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun opiskelun koetusta vaikuttavuudesta.

Jyväskylän yliopisto. 2000. 130s.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun vaikuttavuutta opiskelijan eli yksilön näkökulmasta. Lähinnä kyseessä olivat opiskelun primaarivaikutukset. Tutkimus kohdistui opiskelijoiden opiskelulle asettamien odotusten ja toiveiden toteutumiseen sekä opiskelijoiden näkemyksiin oppimistuloksista, fysioterapeuttikoulutuksen kehittämistä ja tulevaisuuden fysioterapian asiantuntijalta vaadittavista valmiuksista. Tutkimuksen tiedon intressinä on tuottaa tietoa, jolla on merkitystä ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksen jatkuvalla kehittämiselle ja yhteistyölle yliopiston kanssa.

Tutkimus kohdistui Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan ja Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeiluryhmän 20 opiskelijaan. Tutkimus ajoittui koulutuksen aikaan tammikuusta 1996 toukokuuhun 1999. Keväällä 1999, jolloin kerättiin loppuaineisto oli 20 opiskelijasta jäljellä 16. Aineisto koottiin esseekirjoituksin, teemahaastatteluin ja kyselylomakkeiden avulla.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä ja tutkimuksen ongelmat olivat luonteeltaan laadullisia. Kvalitatiivisista tapaustutkimusjaottelusta tämä tutkimus tukeutuu *kvalitatiiviseen evaluatiotutkimukseen*. Se on prosessi, jonka avulla hankitaan tietoja, joiden pohjalta asiasta kiinnostuneet voivat keskustella kriittisesti jostain ilmiöstä, tapahtumasta tai esimerkiksi koulun kehittämishajelmasta ja määrittellä toteutetun ohjelman olennaisten toimintojen arvon.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden uranvalintaa ohjanneita tekijöitä ja koulutukseen hakeutumisen syitä olivat erityisesti opiskelijoiden näkemykset tulevien opintojen mielenkiintoisuudesta sekä tulevan työn itsenäisyydestä ja vaatavuudesta. Moni opiskelija näki myös henkilökohtaiset ominaisuutensa alalle sopiviksi. Opiskelijoiden opiskeluun liittyvien odotusten ja tavoitteiden suhteen ei juurikaan tapahtunut muutoksia opiskelun aikana. Ainoa selkeä muutos oli persoonana ja ihmisenä kasvu. Niiden opiskelijoiden odotukset ja tavoitteet toteutuivat parhaiten, joita ohjasi sisäinen motivaatio. Parhaimmat valmiudet opiskelijat kokivat hankkineensa ns. yliammatillisissa taidoissa, esim. tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytaidoissa, kriittisessä ajattelussa, vastuullisuudessa, itsenäisyydessä ja suunnitelmallisuudessa. Huonoimmat valmiudet opiskelijat kokivat omaavansa yrittäjyyteen liittyvissä asioissa ja terapiataitoihin liittyvissä käytännön tilanteissa.

Koulutuksen kehittämis ehdotuksina opiskelijat toivat esiin käytännön läheisyyden lisäämisen, opintojen hyväksilukemismenettelyn edelleen kehittämisen ja koulutuksen pidentämisen 160 opintoviikkoon.

Avainsanat: fysioterapeuttikoulutus, yksilö, koulutuksen vaikuttavuus, asiantuntijuus

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	6
2. OPISKELIJAN OPISKELUUN LIITTYVÄT URANVALINTA- TOIVEET, ODOTUKSET JA TAVOITTEET	8
2.1. Nuoruudesta aikuisuuteen	8
2.2. Opiskelijoiden uranvalinta, odotukset ja toiveet	9
3. ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN	13
3.1. Asiantuntijuus – yksilön vai yhteisön ominaisuus	13
3.2. Tulevaisuuden asiantuntijalta vaadittavat valmiudet	18
4. FYSIOTERAPEUTTIKOULUTUS	23
4.1. Fysioterapia osana kuntoutusta	23
4.2. Fysioterapian koulutus Suomessa	28
4.2.1. Koulutuksen historiaa	28
4.2.2. Ammattikorkeakoulutus	30
4.2.3. Yliopisto koulutus	32
5. FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTAKOKEILU JA KOULUTUKSEN TAVOITTEET	34
5.1. Kokeilun taustaa	34
5.2. Opetussuunnitelma ja toimintatavat	36
6. KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS	42
6.1. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen kehittämisestä	42
6.2. Koulutuksen vaikuttavuus yksilön näkökulmasta	45

7. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	48
7.1. Tutkimuksen tarkoitus ja ongelmat	48
7.2. Tutkimusmenetelmät	49
7.3. Tutkimusaineisto ja tietojen keruu ja analysointi	55
7.4. Tutkimuksen luotettavuus	58
7.5. Oma subjektiiviteettini	61
8. TUTKIMUKSEN TULOKSET	63
8.1. Kohderyhmän kuvailu	63
8.2. Opiskelijoiden uranvalintatoiveita ohjanneet tekijät	64
8.3. Opiskeluun liittyvien odotusten ja tavoitteiden toteutuminen opiskelijoiden arvioimana	66
8.4. Fysioterapeuttikoulutuksen tavoitteiden toteutuminen opiskelijoiden arvioimana	71
8.5. Opiskelijoiden näkemykset fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisestä	78
8.6. Opiskelijoiden näkemykset fysioterapian tulevaisuuden asiantuntijalta vaadittavista valmiuksista	83
9. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	84
9.1. Opiskelijoiden opiskelua koskevien odotusten ja tavoitteiden toteutuminen	85
9.2. Opiskelijoiden näkemys oppimistuloksista ja koulutuksen kehittämisestä	89
9.3. Tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointi	97
9.4. Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	100

ABTRACT	101
LÄHTEET	102
LIITTEET	120-130

Liite 1. Kuntoutuspalveluluokituksen pää- ja alaluokat

Liite 2. Valinta perusteet fysioterapian koulutuksen yhteistoimintakokeiluun

Liite 3. Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveyden huolto-oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeiluryhmän opinnot

Liite 4. Kyselylomake Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan fysioterapian yhteistoimintakokeilun opiskelijoille

Liite 5. Kyselylomake: koulutuksen vaikuttavuuden arviointi; näkemykseni fysioterapeuttikoulutuksen tavoitteiden saavuttamisesta

Liite 6. Taulukko 2. Opiskelijakohtaiset uranvalintaa ohjanneet tekijät ja koulutukseen ha-
keutumisen syyt

1. JOHDANTO

Ammatillinen koulutus on viime vuosikymmenien aikana ollut voimakkaan kehittämisen kohteena. Kehittämisen keskeisinä tavoitteina ovat olleet mm. koulutusjärjestelmän toiminnan tehostaminen, koulutusrakenteen joustavuuden ja koulutussisältöjen valinnaisuuden lisääminen sekä oppilaitosrajoja ylittävien yksilöllisten opintokokonaisuuksien muodostaminen. Lisäksi ammatillisten oppilaitosten opiskelijoille on pyritty tarjoamaan ammatillisen koulutuksen ohessa mahdollisuudet yliopisto-opintojen suorittamiseen.

Kehittämistyössä koulutuskokeiluilla on keskeinen rooli. Erialaisten koulutuskokeilujen suunnittelussa voidaan huomioida yksityiskohtaisemmin yhteiskunnan ja työelämän koulutukseen kohdistamia vaatimuksia sekä eri kouluasteiden välisen yhteistyön kehittämistä. Kokeilut mahdollistavat myös kansainvälisen kilpailukyvyn lisääntymisen. Koulutuskokeilujen tuloksena saatavia tietoja voidaan hyödyntää mm. laatu- ja tulosvaatimusten sekä johtamis- ja ohjausjärjestelmien kehittämisessä.

Vuosien kiinteän yhteistyön seurauksena Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen (= ent. Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitos ja nyk. Jyväskylän ammattikorkeakoulu) ja Jyväskylän yliopiston välillä käynnistyi fysioterapeuttikoulutuksen yhteistoimintakokeilu. Tämän kokeilun tarkoituksena oli kehittää fysioterapeutin ammatillista koulutusta ja luoda toimintamalli, joka tehostaa ammatillisen koulutuksen ja yliopiston resurssien käyttöä. Tämä toteutettiin osittain opetusryhmien välisenä yhteistyönä, samalla mahdollistaen yksilön kannalta toimivat ja opiskeluaikoja lyhentävät opintoväylät. Yliopiston ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö edistää myös fysioterapeutin ammatillisen peruskoulutuksen kehittymisen kansainvälisesti korkeatasoiseksi ja työelämän tarpeisiin joustavasti vastaavaksi.

Tämä lisensoitu tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun arviointi- ja seurantaosuutta. Tässä työssä käsitellään fysioterapeuttikoulutuksen vaikuttavuutta yksilön näkökulmasta. Arviointi tapahtuu koulutuksen aikana (3 ½ vuotta) ja kohdistuu ensinnäkin opiskelijan opiskelulle asettamien odotusten ja tavoitteiden toteutumiseen. Toisena koulutuksen aikaisena, lähinnä opiskelun loppuvaiheen arvioinnin kohteena on fy-

sioterapeuttikoulutuksen tavoitteiden saavuttaminen opiskelijan itsensä kokemana, opiskelijoiden näkemykset fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisestä ja tulevaisuuden asiantuntijalta vaadittavista valmiuksista.

Koulutuksen vaikuttavuutta tutkittaessa näkökulmat vaihtelevat tieteenaloittain. Vaikuttavuutta voidaan Vahervan (1983) mukaan lähestyä mm. kasvatustieteellisen evaluaation, koulutussosiologian ja koulutuksen taloustieteen tarkastelutapojen avulla. Eri näkökulmat valottavat eri asioita. Kvalitatiivisista tapaustutkimusjaotteluista tämä tutkimus tukeutuu lähinnä kvalitatiiviseen evaluaatiotutkimukseen, tutkija haluaa päästä sisälle tutkimuskohteensa maailmaan ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin, samoin tutkijaa kiinnostaa osallistujien (opiskelijoiden) näkemykset koulutusohjelmasta ja tarkoituksena on sitä kautta tehdä koulutuskäytäntöä koskevia parannusehdotuksia.

Koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelussa on kysymys siitä, mitä on saatu aikaan toiminnalla, josta käytetään nimitystä koulutus. Vaikuttavuus on ennen kaikkea koulutuksen laadukkuutta. Vaikuttavuus jakaantuu kasvatusalalla kahteen perustasoon: yksilötasoon ja yhteisötasoon. Yksilötason primaarivaikutukset ovat kasvatuksellisia vaikutuksia ja oppimistuloksia. Yhteisötason sekundaarivaikutuksia ovat koulutuksen tulokset työelämän ja kulttuurin kannalta, esimerkiksi ammattikoulutetun yksilön työtoiminnan vaikutukset ammattityön kehittymiseen. (Rauhala 1994)

Koulutuksen vaikuttavuutta ei voi tutkia ilman näkemystä koulutuksen funktiosta. Yhteiskunnallisten laitosten ja instituutioiden olemassaolo perustuu niiden odotettuihin sosiaalisiin vaikutuksiin. Koulutuksen vaikuttavuus ja laatu on siis määritettävissä funktionaalisesti: missä määrin koulutuksen tulokset vastaavat sille asetettuja ihanteita ja päämääriä, jotka ovat konkreetisissa yksilöiden ja yhteiskunnan odotuksina. Nämä odotukset pyritään pukemaan opetussuunnitelmiin opetuksen ja koulutuksen tavoitteina, jolloin vaikuttavuus voidaan määrittellä tarkemmin ilmaistujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten vastaavuutena. Koulutuksella on kuitenkin monia funktioita: kulttuuriperinnön siirtäminen ja kehittäminen, työvoiman valmistaminen, ja inhimillisen pääoman kasvattaminen, yhteiskunnallisen eriyttämisen ja sijoittelun suorittaminen, yhteiskunnallisen tasa-arvon edistäminen ja puskurointi työelämästä suuntautuvan työvoiman kysynnän ja koulutusjärjestelmästä suuntautuvan tarjonnan välillä. Koulutuksen odotetaan organisoituvan niin, että se samalla kertaa ottaa huomioon yksilön

oppimis- ja kasvutarpeet sekä näitä tyydyttämällä yhteiskunnan funktionaaliset odotukset. (Raivola 1997)

Opiskelun vaikutuksia eli tuloksia syntyy koko opiskelun ajan (sisäinen vaikuttavuus), mutta viime kädessä merkityksellisten vaikutusten voi katsoa ilmenevän opiskelijan valmistumisen jälkeisessä henkilökohtaisessa- ja työelämässä (ulkoinen vaikuttavuus). Ammatillisen opiskelun tulos saa yksilöllisen ja yhteiskunnallisen merkityksensä opiskelijan valmistuessa ja siirtyessä työelämään. Valmistumisvaihe on mielenkiintoinen taitekohta sikäli, että opetus ja opiskelu on siihen mennessä saanut aikaan kaikki ne vaikutukset, joihin sillä on välittömät mahdollisuudet. Suoraan jatkoon vaikuttaminen on oppilaitoksen ulottumattomissa, mutta jatkossa tapahtuva kehitys rakentuu sille, mitä on saavutettu. (Korhonen, Mäkinen 1994)

2. OPISKELIJAN OPISKELUUN LIITTYVÄT URANVALINTATOIVEET, ODOTUKSET JA TAVOITTEET

2.1. Nuoruudesta aikuisuuteen

Nuorten elämäntapaa koskevissa tutkimuksissa pidetään keskeisenä muutoksia, joita ympäristöissä ja vuorovaikutuksissa (elinaika, sosiaalinen aika ja historiallinen aika) tapahtuu. Tällöin tarkastellaan paitsi sitä, miten yhteiskunta ja sen erilaiset ympäristöt eri aikoina vaikuttavat nuorten elämäntapoihin ja valintoihin, myös sitä, miten nuoret itse rakentelevat, viettävät ja arvioivat elämäänsä rakenteellisissa ja kulttuurisissa toiminnoissa. (Piesanen 1996)

Elämäntilannetta ja elämäntapaa voidaan tarkastella erilaisin käsittein. Levinsonin (1986) käsite elämäntilanne ilmentää sitä, millaiset asiat yksilölle kulloinkin eri elämäntilanteissa ovat tärkeitä. Tällöin kysymys on suhteista ympärillä oleviin asioihin ja kohteisiin. Jos suhde on merkityksellinen, yksilö kohdistaa toiveitaan, arvostuksiaan ja voimiaan tuohon kohteeseen. Levinson mukaan elämäntilannetekijät kytketään paitsi yksilön kehitysvaiheisiin ja niissä ilmeneviin muutoksiin myös yksilön suhteisiin ympäröivään yhteiskuntaan. Tällöin tarkastelun kohteena ovat koulutuksen ja työn, perheen ja vapaa-ajan käytön lisäksi myös erilaiset arvot, jotka liittyvät yksilön identiteetin muotoutumiseen.

Levinsonin (1990, 1996) mukaan ihmisen koko kehitys jaksottuu muutaman vuoden tarkkuudella neljään vaiheeseen: lapsuus ja nuoruus ajoittuvat syntymän ja 17 ikävuoden välille, varhaisaikuisuus ikävuosiin 17-40, keskiaikuisuus ikävuosiin 40-60 ja myöhempi aikuisuus alkaa ikävuodesta 60. Kunkin kauden sisällöt ovat erilaisia ja kunkin kauden alussa on viiden vuoden sisälle ajoittuva siirtymävaihe. Siirtymän yhteydessä edellisen vaiheen loppu ja uuden vaiheen alku limittyvät päällekkäin. Siirtymävaihe päättää entisen elämänrakenteen ja luo uusia mahdollisuuksia seuraavalle vaiheelle. Esimerkiksi siirryttäessä nuoruudesta aikuisuuteen - Levinsonin kehitysvaiheiden mukaan ikävuosina 17 - 22 - nuoruudelle tyypillinen elämänrakenne väistyy ja aikuiselle ominaisen elämänrakenteen omaksumiselle syntyy edellytyksiä. Nuoren aikuisuuden vaiheessa (ikävuosina 22 - 28) muotoutuu aikuisen elämäntapa, jolloin tehdään elämäntapaa suuntaavia perusvalintoja.

Siirtymän nuoruudesta aikuisuuteen alkaessa lapsuuden kehitykseen kuuluva henkinen ja fyysinen hierarkisesti edennyt kehitys on jo päättynyt ja alkanut aikuistuminen muovaa uudella tavalla suhteet mm. perheeseen ja muuhun ympäristöön. Nuoren aikuisuuden l. varhaisaikuisuuden alku on erityisen energistä ja rikasta, mutta samalla ristiriitaista ja rasittavaa aikaa. Tuolloin tapahtuu eniten elämänjäsenyykseen vaikuttavia muutoksia taidoissa ja asenteissa, kun nuori etsii omaa paikkaansa maailmasta ja kokeilee uusia sosiaalisen toiminnan muotoja. Myös biologisen toiminnan huippujakso sijoittuu ikävuosien 20-30 välille. Vastaava ajanjakso merkitsee psyykkisen ja sosiaalisen toiminnan kannalta ponnistelua nuoruuden tavoitteiden saavuttamiseksi, elinympäristön valikointia, perheen perustamista ja vähitellen myös arvostuksen saamista näistä ponnistuksista. Jakson aikana tehdään, joskin vielä vähäisellä kokemuksella, useimmat elämänsä tärkeimmät valinnat, jotka koskevat ammattia ja elämäntapoja sekä rakkaus- ja sosiaalisia suhteita. (Jalkanen 1997)

2.2. Opiskelijoiden uranvalinta, odotukset ja toiveet

Vanhastaan nähtiin, että ammatillisen sosialisointin tärkein ratkaisu oli uranvalinta. Se on yksi keskeinen nuoruuden kehitystehtävistä, jolloin yksilön tulisi löytää yhteiskunnallinen paikkansa ja identiteettinsä (Kosonen 1984, Jusi 1987, Jalkanen 1988). Nykyisin koulutukseen ja ammatteihin liittyviä päätöksiä tehdään enenevästi elämänsä eri vaiheissa. Ammattialan vaihtaminen ja uralla eteneminen ovat yhä useammin osia myös aikuisen kaikista elämänsävaiheista. Henkilöt eivät enää voi kiinnittyä yhteen ammattiuraan, vaan heidän työ-

uransa käsittää useita ammatteja, ja työhön sitoutuminen vaihtelee henkilökohtaisten elämänarvojen ja -tilanteiden mukaan (Rajala & Saarinen 1989, Nummenmaa 1992, Kasvio 1994).

Aiemmin ajateltiin, että yksilöt hakeutuvat ammatteihin, joissa voivat käyttää kykyjään ja taitojaan sekä ilmentää arvojaan ja asenteitaan. (Holland 1973, Jusi 1987) Valikoitumisen perusteina voivat kuitenkin olla monet muutkin tekijät, kuten mahdollisuudet koulutukseen, työllisyystilanne, kasvatus ja kulttuuriarvot (Hämäläinen, Niemelä 1993). Lisäksi koulutukseen valikoitumiseen vaikuttavat perhesosialisaatioon liittyvät tekijät, kuten vanhempien koulutus ja ammatti sekä sukupuoli ja siihen liittyvät sosiokulttuuriset odotukset ja roolimääritykset (Elovainio 1992).

Kuitenkaan kulttuuritausta, varallisuus ja sukupuoli eivät enää ole henkilön koulutusuraa kohtalonomaisesti määrääviä tekijöitä. Sosiaalinen tausta ei ohjaa yhtä voimakkaasti opintieillä kulkevan reitinvalintaa 20. vuosisadan lopulla kuin sen alussa. (Isoaho ym. 1990, Volanen & Mäkinen 1997)

Tutkimuksessa (Hämäläinen & Niemelä 1993) havaittiin ammattiin valikoitumisessa erilaisia uranvalintaa ohjaavia ulottuvuuksia. Ne on luokiteltu karkeasti kolmeen osaan. 1) Hallinnollisjohtava suuntautuminen, jossa korostuvat lähinnä ammatin tai uran ulkoiset edut: hyvät etenemismahdollisuudet, johtava asema, arvostus ja hyvät tulot. 2) Itsensä toteuttamisen ulottuvuudella työllä sinänsä on päämäärä, itseisarvo. Esimerkiksi tieteellinen ja taiteellinen työ koetaan tällaiseksi. 3) Kolmas on sosiaalinen, ihmiskeskeinen arvosuuntaus. Tähän liittyy auttamisen arvostus, altruistinen ja palveleva suhtautuminen.

Ammatinvalinnassa arvot ovat keskeisiä: yksilöt suuntaavat joko tietoisesti tai tiedostamattaan elämäänsä arvojen perusteella. Yksilön arvostukset rakentuvat lähinnä suhteessa seuraaviin ammattien ulottuvuuksiin: 1) työnjakoon perustuva ammatin sisältö ja ala, 2) Ammatin status, kuten siihen liittyvät oikeudet, velvollisuudet, arvostus, 3) ansiotaso, 4) ammatin kuuluminen tietyn organisaation osaksi sekä 5) ammatin liittyminen sukupuolirooleihin. (Kosonen 1984)

Useat kotimaiset, että ulkomaiset (mm. Häyrynen & Häyrynen 1993, Evans & Heinz 1993) tutkimukset osoittavat, että nuorten koulutus- ja työuran muotoutumisessa on tapahtunut viimeisen viidentoista vuoden aikana huomattavia muutoksia. Tämän päivän nuoret ovat joutuneet tilanteeseen, jossa vanhat urakehitysmallit eivät enää sellaisenaan toteudu. Joidenkin

kohdalla vakaa, tasaisesti kohoava uramalli on mahdollinen. Yhä useampien on tyydyttävä ”sukkuloimaan” erilaisten yhteiskunnan tarjoamien vaihtoehtojen välillä ja hahmottamaan siten oma urakehityksensä. Nuori aikuinen valitsee tarjolla olevista opiskelumahdollisuuksista omaan elämäntilanteeseensa, omiin päämääriinsä sekä kykyihinsä sopivimman opiskelumuodon. Se, millaisia mahdollisuuksia kukin omalla kohdallaan näkee olevan, riippuu yksilön elämäntilanteesta, koulutusvalmiuksista sekä tulevaisuudensuunnitelmista. (Korhonen & Mäkinen 1995)

Modernissa yhteiskunnassa työn, koulutuksen ja vapaa-ajan selvät rajat hälvenevät (Nyyssölä 1993). Tämä näkemys kytkeytyy Mahlerin (1990) esittämään kuvaan siitä, että työhön sosiaalistuminen on muuttumassa fragmentoituneesta integroituneeksi sosiaalistumiseksi. Feinstein (1991) näkee modernisaation heijastumana sen, että yksilöt yhä useammin toimivat useissa ammateissa ja erilaisissa työpaikoissa elämänsä aikana. Lisäksi yksilöiden ammatillinen päätöksenteko tapahtuu eri yksilöillä eri aikaan. Ammatilliset valinnat voivat olla selvillä jo jopa lapsuudessa, mutta ne voivat selkiytyä myös vasta aikuisiässä. Hapuilevassa koulutuksesta työelämään siirtymissä on hyvätkin puolensa. Tällaiset yksilöt olivat sopeutuvampia erilaisissa muutostilanteissa, esimerkiksi suhtautumisessa työttömyyteen. (Clark & Kupka 1994)

Opiskeltava ammattiala vaikuttaa opiskelijan motivaatioperustaan sekä ulkoisiin että sisäisiin tekijöihin. Ammattialan sisäinen arvostus muodostuu omasta kiinnostuksesta valmistua tähän ammattiin ja halukkuudesta työskennellä juuri tällä alalla. Arvostus on kehittynyt pidemmän ajan tuloksena saatujen ulkoisten havaintojen ja vaikutteiden perusteella (omat kokemukset, tovereiden ja vanhempien esitykset, muu tiedonvälitys, koulutuksen kiinnostavuus). Mikäli opiskelupaikan saamiseksi joutuu ponnistelemaan, nousee myös sisäinen arvostus. Ulkoisia vaikutuksia ovat alalla vallitseva työllisyys ja ammattialan käytännöllisyys. Haluanko tuottaa jotain konkreettista käsilläni ja nähdä heti työn tuloksen vai suuntautuuko kiinnostukseni enemmän henkiseen työhön? (Luopajarvi 1992) Tavoitteen asettaminen ja itsearviointi ovat keskeisiä motivaation lähteitä koska ne antavat mahdollisuuden järjestää omia ylläkkeitä ja lisäävät itsetehokkuuden tunnetta silloin, kun yksilö ylittää tavoitteeseensa (Ruohotie 1992). Valinta tilanteessa yksilö tekee päätöksensä omaksumiensa arvojen ja asenteiden, saamansa kannustuksen ja siihen saakka hankittujen kokemusten ja tietojen turvin. Päätöksentekoa luonnollisesti säätelevät myös koulujärjestelmän puitteet. (Korhonen & Mäkinen 1995)

Yksilön uranvalinnan varmuuden ja ammatillisen orientaation löytymisen kannalta oleellisia ovat erilaiset työhön liittyvät kokemukset. Usein näitä kokemuksia on valintapäätöstä tehtäessä hyvin vähän. Suosiossa on ollut ns. ”putkimalli”, jossa edellisen koulutuksen päättyessä jatketaan suoraan uuteen koulutukseen ja väliin ei mahdu työelämään liittyviä kokemuksia. Tällöin epäonnistunut valinta voi johtaa keskeyttämiin ja yli/päällekkäiskoulutukseen. Koulutuksen kustannusten kannalta yksilön uranvalintaprosessiin liittyvät kokeilut (keskeyttämiset, alan vaihdot ja ylikoulutus) eivät ole suotavia, mutta saattavat silti olla mielekkäitä yksilön uran valinnan varmuuden kannalta. (Korhonen & Mäkinen 1995)

Nykyinen tuloksellisuutta ja tehokkuutta korostava koulutuspolitiikka nojaa oletukseen, että useimpien henkilöiden opiskelutavoitteet ja toimintalogiikka rakentuvat samankaltaisesti. He kilpailevat keskenään samoin perustein arvostamistaan opintovaihtoehtoista ja ammateista sekä niiden mukana tulevista elämismahdollisuuksista. Tarkasti dokumentoidut opintosuoritukset ilmaisevat kunkin saavuttaman pistemäärän tässä kilpailussa, ja niiden yleistä koulutuksellista merkitystä ja hyötyä ilmaisevat oppilaitoksia, koulutusohjelmia ja tutkintoja koskevat erilaiset luokitukset ja pisteytysmallit sekä myöhemmät eri ammattien arvostuksen ja työllisyyden vertailut. Koulutus- ja ammattivaihtoehdot voidaan siten ryhmitellä sovituin perustein markkina-arvon mukaiseen paremmuusjärjestykseen, vaikka opiskelijoiden tavoitteiden ja toimintatapojen perusteet ovatkin erilaisia. (Liljander 1996, Jalkanen 1997)

Yksilöiden lähtökohdat hankkia yliopisto- tai muu ammatillinen koulutus vaihtelevat huomattavasti, sillä kunkin valmiudet, tavoitteet ja toimintatavat ovat erilaisia. Tämän lisäksi ne voivat muuttua koko aikuisiän jatkuvan yksilöllisen kehityksen ajan ja niiden eroja ruokkii myös koulutuksessa vallitseva kilpailutilanne. Vaikka kunkin opiskelijan ammatilliset opinnot ohjautuvat monestakin syystä yksilökohtaisesti, niiden toteutumista arvioidaan, suunnataan ja resursoidaan instituutiokeskeisesti. Näin määritellyt koulutuksen tuloksellisuus ja tehokkuus edellyttävät, että kuhunkin koulutusvaihtoehtoon rekrytoidaan parhaat tai ainakin mahdollisimman hyvin opiskelijavalinnassa menestyneet pyrkijät. (Jalkanen 1997)

Tavoitteena ammatillisella koulutuksessa on tutkinnon loppuun suorittaminen, toisena ääripäänä on siis opintojen keskeyttäminen. Se on osa ammatinvalintaprosessia, joka jatkuu koulutukseen pääsyn jälkeenkin. Keskeyttäminen on myös yksi opintomenestyksen mittari. Sitoutuminen koulun sosiaaliseen järjestelmään, hyvät suhteet opettajiin ja opiskelutovereihin sekä hyväksi koettu luokkahenki vähentävät keskeyttämistä (Ekola 1991b).

Keskeyttäminen tapahtuu useimmiten ensimmäisen vuoden aikana, jolloin urasuunnitelmat vielä muuttuvat. Nykyinen koulutuksen keskeyttämisen taso on lähes kaikilla koulutusaloilla suuri (yli 5%). Syitä ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen tai keskeyttämisen harkintaan ovat yleensä odotusten toteutumattomuus, väärä alan valinta, taloudelliset vaikeudet, yliopisto-opintoihin hakeutuminen, epätietoisuus koulutuksen antamista valmiuksista työelämässä. (Lampinen & Numminen 1996).

3. ASiantuntijuuden KEHITTYMINEN

3.1. Asiantuntijuus –yksilön vai yhteisön ominaisuus

Tämän päivän yhteiskunnan ja työelämän yksi keskeinen piirre on nopeutunut muutos. Se asettaa uusia vaatimuksia ja edellyttää uudenlaisia valmiuksia nyky-yhteiskunnassa toimivilta asiantuntijoilta. Muutokset ilmenevät yksilötasolla siten, että ihmisillä saattaa olla useampia työtehtäviä tai ammatteja elämänsä aikana; myös itse ammatti saattaa muuttua yksilön uran aikana; ammatin työympäristö muuttuu esim. toimintayhteyksiltään ja työvälineistöltään. Lisäksi ammatissa käytettävä tietämys uusiutuu ammatissa toimimisen ja jopa ammattiin kouluttautumisen kuluessa. (Tynjälä & Nuutinen 1997)

Tällä hetkellä nopea muutos ilmenee suomalaisessa ja muissa korkean teknologian yhteiskunnissa kansainvälistymisenä, yrittäjyyden lisääntymisenä ja tuotannon kustannustekijöiden tiedostamisen tarpeena, palveluosaamisen korostumisena, yhä laajenevana ja monipuolistuvana informaatioteknologian soveltamisena, työn organisoimisena verkosto- ja tiimityöksi sekä korkeatasoiseen tietämiseen perustuvan työn ja tietotyön lisääntymisenä ja merkityksen kasvuna. Myös tiedon tuotanto tieteen ja tutkimuksen parissa laajenee. Asiantuntijatyö on aina ollut luonteeltaan korkeatasoiseen tietämiseen perustuvaa työtä tai suoranaista tietotyötä siinä mielessä, että tiedolla ja tiedon muodostuksella on keskeinen osuus toiminnassa. (Tynjälä & Nuutinen 1997)

Asiantuntijuustutkimus on murrosvaiheessa. Psykologiassa ilmiötä on tarkasteltu eksperttiyystutkimuksen nimen alla, sosiologiassa professioteorioiden kautta. Kasvatustieteessä kehittyvä asiantuntijuuden tutkimus on tukeutumassa kumpaankin paradigmaan. (Lehtinen & Palonen

1997) Tutkimuksen lähestymistavasta ja teoreettisesta koulukunnasta riippuen asiantuntijuuden laatua on kansainvälisessä keskustelussa luonnehdittu käsitteillä rutiini-eksperttiisi, adaptiivinen eksperttiisi, reflektiivinen eksperttiisi, ekspansiivinen eksperttiisi tai sosiaalisesti jaettu eksperttiisi. Professionaalista koulutusta ja aikuiskoulutusta koskevassa keskustelussa on meillä korostettu ns. reflektiivistä asiantuntijuutta, jonka keskeiseksi määreeksi on nähty mm. oman työn ja työyhteisön kriittinen analyysi sekä tätä kautta sitoutuminen jatkuvaan oma-kohtaiseen kasvuun ja uusiutumiseen sekä aktiiviseen muutosten hallintaan ja joustavuuteen. (Remes 1995)

Kysymys yleisten kognitiivisten taitojen ja alaspesifin tietämyksen merkityksestä eksperttiydelle ollut laajasti keskustelun kohteena. Eri koulukunnat ovat eksperttiyden tutkimuksen alkuajoista lähtien edustaneet tässä suhteessa hyvinkin vastakkaisia näkemyksiä. Yleisten kognitiivisten taitojen korostajat ovat äärimuodossaan viitanneet yleiseen älykkyyteen, oppimiskykyyn, dispositioihin tai lahjakkuuteen. Sisältöspesifin tiedon korostajat ovat puolestaan osoittaneet alakohtaisen tietämyksen korkeatasoisen hallinnan olevan ensisijaista eksperttiyden kannalta. Metakognition ja eksperttiyden suhdetta koskevat tutkimukset viittaavat siihen, että korkeatasoinen eksperttiys edellyttää sekä oman alan tietämyksen hallintaa että metakognitiivista tietoa ja siihen perustuvaa kykyä oman toiminnan ohjaukseen (Eteläpelto 1997)

Uusimmissa oppimisen ja eksperttiyden tutkimuksissa asiantuntijatiieto on ymmärretty tietämykseksi, jossa integroituu käsitteellinen sekä henkilöiden omakohtaiseen kokemukseen perustuva komeustieto, arvotieto, uskomukset, erilainen näkemystieto sekä asiantuntijasubjektin laaja-alainen viisautta. Asiantuntijuuden kehittymisen ymmärtämiseksi onkin syytä tarkastella lähemmin asiantuntijatiedon luonnetta ja sen pääkomponentteja. Asiantuntijatiedon pääkomponentteina on pidetty formaalista, praktista ja metakognitiivista tietämystä, jotka edustavat välttämättömiä ja toisiaan täydentäviä tietämyksen ja osaamisen puolia. (Eteläpelto 1997)

Pohjana ammatilliselle osaamiselle on luonnollisesti koulutuksen aikana hankittu *formaalinen, muodollinen tieto* ns. kirjatieto, joka voi olla toisaalta konkreettista ja faktuaalista, kyseisen alan vakiintuneen tietoperustan hallintaa, ja toisaalta käsitteellistä, teoreettisen ja abstraktin tason tietoa. Tätä asiantuntijuuden perustana olevaa formaalia kirjatietoa nimitetään usein myös deklarativiseksi tiedoksi. Formaalityö on perinteistä oppikirjatietoa, joka on luonteeltaan julkista, näkyvää ja helposti kommunikoitavaa. Koulutuksen aikana hankittu formaali

tietämys toimii lähtökohtana ja tarttumapintana kokemuksen myötä hankittavalle praktiselle tietämykselle. (Eteläpelto 1997, Tynjälä 1999)

Toinen keskeinen asiantuntijuuden komponentti on *praktinen l. käytännöllinen tieto*. Praktinen tietämys on luonteeltaan kokemuspohjaista siinä mielessä, että se tuotettu käytännön ongelmanratkaisussa saadun kokemuksen kautta, toiminnallista siinä mielessä että tällainen tieto otetaan yleensä käyttöön vain todellisessa ongelmanratkaisutilanteessa, jossa se ilmenee toimintaa ohjaavassa muodossa. Henkilökohtaista se on siinä mielessä, että se rakentuu subjektiivisesti merkityksellisistä omakohtaisista kokemuksista, kontekstuaalista ja situationaalista siinä mielessä, että se syntyy ja myös parhaiten ilmenee niissä konkreettisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä joissa se on hankittu. Se on äänetöntä, hiljaista ja usein myös tiedostamattomaksi jäävää, mikä selittyy ainakin osittain päätöksenteon automatisoitumisella ja toimintavaiheiden tiivistymisenä, informaalista siinä mielessä, että tällaista tietoa käytetään arvioinneissa ja tehtäessä ennusteita käytännön tilanteissa ilman, että arviointien ja ennusteiden perusteita kyettäisiin aina muodollisesti perustelemaan tai käsitteellistämään, impressionistista siinä mielessä että se on luonteeltaan ns. tuntumatiedon kaltaista. Tällaista tietoa käytetään esim. monimutkaisissa arviointitilanteissa, joissa joudutaan yhdistämään asiakasta koskevaa tietoa oletuksiin hänen mahdollisista tarpeistaan ja odotuksistaan. (Eteläpelto 1997, Tynjälä 1999)

Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon lisäksi yksi keskeinen asiantuntijatiedon osa-alue on *itsesäätelytieto*, jolla tarkoitetaan metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. Nämä liittyvät oman toiminnan tietoiseen ja kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin. (Tynjälä 1999)

Metakognitiivinen tietämys eroaa praktisesta ja formaalista tiedosta siinä, että se liittyy aina henkilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen. Metakognitiivinen tieto voi koskea tarkkaavaisuuden suuntaamista ja hallintaa sekä käynnissä olevan toiminnan ohjausta ja valvontaa. Itsesäätelyn onnistumisen kannalta on välttämätöntä, että henkilö on tietoinen käyttämistään strategioista sekä oman kapasiteettinsa, tietämyksensä ja kompetenssinsa rajoista. (Eteläpelto 1997, Tynjälä 1999) Bereiter ja Scardamalia (1993) määrittelevät metakognitiivisen tietämyksen osaamiseksi, joka liittyy siihen, miten hallita ja organisoida itseä niin että saa tehtävän suoritettua. Metakognitiivisella tietämyksellä on asiantuntijan toiminnassa aivan erityinen rooli siinä mielessä, että sen tehtävänä on integroida ja suodattaa formaalin ja praktisen tiedon käyttöä.

Kanadalaiset tutkijat Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat analysoineet oppimistutkimusten tuloksia asiantuntijuuden ja asiantuntijatiedon kehittymisen näkökulmasta. Heidän mukaansa formaali eli kirjatieto muuntuu asiantuntijan äänettömäksi tiedoksi, kun tietoa käytetään ymmärtämisen ongelmien ratkaisuun. Vastaavasti formaali tieto muuntuu taidoiksi, kun sitä käytetään käytännöllisten, taitoa vaativien ongelmien ratkaisuun. Heidän mukaansa todelliset asiantuntijat eroavat kokeneista ei-eksperteistä siinä, että heidän työskentelytapansa voidaan kuvata ns. progressiivisena ongelmanratkaisuprosessina. Pyrkimyksenä on oman saavutetun kompetenssin ylittäminen. Tässä prosessissa asiantuntija jatkuvasti oppii uutta ja kasvattaa omaa asiantuntemustaan. Jotta tämä olisi mahdollista, työ- ja oppimisympäristön pitää olla haasteita tarjoava ja erehtymistä salliva. (Tynjälä & Nuutinen 1997)

Kun asiantuntijuutta ja sen kehittymistä problematisoidaan, tarkastelua jäsentäväksi kohteeksi ei riitä yksinomaan koulutuksen tai työelämän näkökulma. Olkoon asiantuntijuus miten kontekstisidonnaista tahansa, se edellyttää aina edustajakseen yksilöä, toimijaa. Korkeatasoiseen asiantuntijuuteen tähtäävä koulutus tarvitsee pohjaksi orientaation, jossa oppija on dynaamisena ja kehittyvänä yksilönä täysimääräisesti läsnä. Subjektius tulisi näin ollen voida selkeästi tunnistaa asiantuntijakoulutuksessa oppimisen lähtökohdaksi. Asiantuntijaksi oppimisen kannalta ensisijaista onkin asiantuntijuuden tarkastelu sitä edustavan toimijan tai subjektin kautta. (Remes 1995)

Korkeaa koulutusta ja pitkää työkokemusta on perinteisesti pidetty asiantuntijuuden osoittimina. Viimeaikaisessa asiantuntijuustutkimuksissa on kuitenkin kiinnitetty huomiota siihen, että kaikki korkean koulutuksen ja pitkän työkokemuksen omaavat henkilöt eivät kuitenkaan toimi työtehtävissään samalla tavalla: toisten työlle näyttää olevan ominaista jatkuva kehittyminen, kun toiset taas näyttävät pitävänsä opituissa rutiineissa. (Tynjälä 1999) Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan asiantuntijana kehittyminen edellyttää työskentelyä oman pätevyyden ääri rajoilla. Tämä tarkoittaa sitä, että hyväksytään siitä aiheutuvat rajoitukset, mutta vastaavasti nähdään ongelmallisten tilanteiden antama mahdollisuus omaan kehittymiseen. Yhdeksi keskeiseksi piirteeksi voidaan nimetä myös työn ongelmallisten tilanteiden aiheuttaman tietämättömyyden ja epävarmuuden sietäminen sekä tietoisuus keinoista, joilla epävarmuuden yli päästään.

Asiantuntijana kehittymisen näkökulmasta on oleellista, miten ongelmallisia tilanteita on lähdetty ratkaisemaan ja arvioimaan eli miten asiantuntijan reflektiivisyys ilmenee. Tällainen

kyky arvioida omaa toimintaansa ja osaamistaan ja avoimuus erilaisille tavoille toimia on työelämän osaamisen kannalta keskeisiä ominaisuuksia. Reflektiivisyys merkitsee asiantuntijalle oman toiminnan arvioinnin lisäksi myös mahdollisuutta rakentaa omaa asiantuntijuuttaan, oppia lisää. Reflektiivisyyttä pidetään myös asiantuntijakoulutuksen ytimenä, kuitenkin asiantuntijuustutkimus on osoittanut, että kyky oman toiminnan tai ajattelun kriittiseen tarkasteluun kehittyi vasta perustietojen ja -taitojen ja ennen kaikkea kokemuksen myötä, sitä ei voida oppia pelkästään koulutuksessa. (Eteläpelto 1994, Presley 1995, Valkeavaara 1999)

Asiantuntijuuden kehittymisen yhteyksiä henkilöiden työkokemukseen analysoivat tutkimukset ovat osoittaneet, ettei kehittyminen ole kumuloituva lineaarinen prosessi, jossa osaaminen, taito tai tietäminen kasvaisivat tasaisesti henkilön kokemuksen funktiona, ts. sen määrän lisääntyessä. Taidon ja osaamisen kehityksessä on havaittavissa selviä pysähtymiä ja tasanteita jopa taantumia ja urautumia silloin kun sitä tarkastellaan esim. kompleksisessa oppimisympäristössä ilmenevänä ongelmanratkaisutaidon kehittymisenä. (Ropo ym. 1993) Ilmeistä onkin, että ekspertiisin kehittymisessä kokemus sinänsä - oli se miten pitkäaikaista tahansa - ei ole riittävä ehto hyvän , taitavan tai korkeatasoisen osaamisen kehittymiselle. Kuitenkin tietynlaista ja myös tietynpituista kokemusta voidaan pitää välttämättömänä edellytyksenä sille, että henkilö on voinut saavuttaa tietyn taitavan, hyvän tai korkeatasoisen suorituksen laadun. Useimmissa työelämän asiantuntijatehtävissä ehdottomana alarajana on pidetty koulutuksen jälkeistä kahden vuoden pituista työkokemusta. (Remes 1995)

Yksi viime vuosien eksperttiystutkimuksen väitteistä on, että yksittäisen toimijan ohella taitava suoritus tai osaaminen on myös yhteisön ominaisuus. Hyvin eri lähtökohdista perustellen tiedon, kognition, oppimisen ja organisaatioiden tutkijat ovat kyseenalaistaneet sen, voiko täysin yksilöllistä oppimista olla olemassakaan, koska yksilö oppimisensa kautta aina kiinnittyy johonkin yhteisölliseen toimintaan ja tiedolliseen kulttuuriin. (Lehtinen & Palonen 1999) Asiantuntijuuden sosiaalinen rakentuminen näkyy hyvin myös siinä, että työorganisaatioissa asiantuntija harvoin toimii yksin. Asiantuntija on lähes aina joidenkin ryhmien ja verkostojen jäsen. (Valkeavaara 1999)

Ositetun ja jaetun asiantuntijuuden käsitteet on kehitetty kuvaamaan tilannetta, jossa asiantuntijuus ei enää ole yksilön ominaisuus, vaan yhdistelmä usean henkilön ja ympäristön hallitsemasta osaamisesta. Oppiminen on koulutuksessa usein mielletty ja suunniteltu yksilölliseksi prosessiksi kun taas työelämässä oppiminen liittyy jaettuun tiedon hallitsemiseen. Työelä-

mässä jaetun kognition ajatus korvaa usein yksilöllisen oppimisen tavoitteen. Yksilön tehtävänä ei olekaan enää tietyn kokonaisuuden saavuttaminen, vaan muiden osaamisen täydentäminen. Koulutuksen aikana tilannetta helpottamaan on esitetty mm. projektityöskentelyn ja monialaisen yhteistyön lisäämistä, kommunikaatiotaitojen ja yrittäjyyden edistämistä sekä työharjoittelua. (Lehtinen & Palonen 1997)

Asiantuntijoiden tärkeä asema yhteiskunnassa perustuu heidän spesifeihin kvalifikaatioihinsa. Heillä on hallussaan sellaisia kompetensseja, joita muilla ei ole. Modernit professiot perustuvat pitkään erikoiskoulutukseen ja siihen liittyvään tutkintoon. Tämä on edellyttänyt sitä, että kullakin alalla on kehitetty sille spesifi ammattikieli jonka avulla asiantuntija erottautuu osana ammattikuntaansa muista asiantuntijoista ja maallikoista. Valtion rooli legitimeetin takaajana on ratkaisevan tärkeä. Valtio toimii eräänlaisena ylimpänä auktoriteettina taaten sen, että työmarkkinoiden hallinta toteutuu vain siten kun laein ja säännöksi on sovittu. (Pirttilä 1997)

3.2. Tulevaisuuden asiantuntijalta vaadittavat valmiudet

Suurien yhteiskunnallisten ongelmien kohtaaminen edellyttää uusia sosiaalisia innovaatioita, toimintatapoja ja ratkaisuja. Tällaisten ratkaisujen kehittelyyn tarvitsemme henkilöitä, joilla on rohkeutta nousta vallitsevia ajattelu- ja toimintatapoja vastaan ja kyseenalaistaa toimintaa ohjaavia arvolähtökohtia. Vaihtoehtoisia ajattelu- ja toimintatapoja etsitään verkostoasiantuntijuudesta, jonka katsotaan edustavan uudenlaista kokonaisuuksien hallintaa epävarmuuden ajassa. Professionaalinen, tietylle ammattialalle erikoistunut asiantuntija ei nykyisen ajattelun mukaan kykene hallitsemaan yksin yhteiskunnan ja työelämän organisaatioiden muutoksia. Tällaisten ongelmien hallintaa varten tarvitaan asiantuntijatiimejä ja -verkostoja, jotka pystyvät yhdessä innovatiivisesti toimimalla löytämään uudet ratkaisut ongelmatilanteisiin. (Flander 1997, Hunt et al. 1998a.)

Korkeakouluopetuksen ja -oppimisen ongelmat ovat monella tavalla keskeisiä myös suhteessa työelämän odotuksiin ja vaatimuksiin. Koulutuksen rakenteiden tasolla ne ilmenevät rakenteiden joustamattomuutena ja kyvyttömyytenä vastata ammatti- ja asiantuntijatiedon nopeasti muuttuviin tarpeisiin. Ammattikorkeakoulujen tulo suomalaisen asiantuntijakoulutuksen kenttään on haastanut sekä korkea-asteen ammatillisen koulutuksen, että akateemisen tieteenalapohjaisen , professionaalisen koulutuksen määrittelemään tehtäviään uudelleen suhteessa

ammattityöelämään. Ammattikorkeakouluja käynnistettäessä korostettiin, että kokeilun tavoitteena on koulutuksen laatua parantamalla kehittää työelämää ja ammatteja. Tämä tapahtuu kehittämällä ”tulevaisuuden asiantuntijuutta”, jonka tuottaminen edellyttää sitä, että ammattikorkeakoulut kykenevät ennakoimaan työelämässä tapahtuvia muutoksia, ja että ne myös tietoisesti ja aktiivisesti pyrkivät vaikuttamaan näiden muutosten suuntaan. (Remes 1995)

Jatkuvien, nopeutuvien muutosten yhteiskunnassa on kuitenkin yhä vaikeampi ennakoita, millaisia spesifisiä tiedon sisältöjä ja valmiuksia tulevaisuudessa työelämä vaatii eri asiantuntijaryhmiltä. Sen sijaan voidaan varmuudella sanoa, että tulevaisuuden työntekijältä vaaditaan aktiivista muutosten hallintaa (Eteläpelto 1992). Tämä tarkoittaa sitä, että työntekijältä edellytetään omakohtaiseen aktiivisuuteen perustuvaa tilanteiden ja työskentelyn tavoitteiden jatkuvaa uudelleen arviointia, reflektiivistä asiantuntijuutta.

Työelämässä on siirrytty toimintatapaan, jossa työntekijät vastaavat pitkälle oman työnsä suunnittelusta, toteutuksesta ja laadunvarmistuksesta. Työssä kehittyminen, moniammatillisuus, ammatillinen liikkuvuus ja tehtävien sisällön muuntuvuus korostuvat. Tehokkuuden ja tuottavuuden vaatimukset merkitsevät taloudellisuus- ja kustannustietoisuuden ohella muun muassa sitä, että tarvitaan monitaitoisia henkilöitä. Moniammatillisten ohella on pitkälle erikoistumista ja syvällistä alan tuntemista edellyttäviä tehtäviä. (Ammatillisen koulutuksen tarjonta ja sen muutostarpeet 1992) Toimintaympäristön muutokset korostavat nuorten ammatillisen koulutuksen kehittämisessä erityisesti hyvää ammattitaitoa ja laajaa ammattisivistystä, nuorten kypsymistä itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen, laajaa vuorovaikutusta ja verkostoitumista, monialaisia ja valinnaisia opintoja, muutosvalmiutta, kansainvälisiä valmiuksia, vertailtavuutta ja tutkintojen tunnustamista sekä työllisyyden tukemista, työn ja koulutuksen lähentämistä.

Työelämän kehittyminen on hämärtänyt vanhan yleissivistyksen ja ammattisivistyksen rajaa. Uussivistys rakentuu vankasti tieteen, koulutuksen ja kulttuurin kolmijalan varaan. Tietoyhteiskunta on muuttumassa sivistisyhteiskunnaksi, jolloin ammattitaidon tärkeimmiksi tunnusmerkeiksi on nousemassa oppimiskyky, joustavuus ja muutosvalmius, yhteistyökyky ja muut ihmissuhdetaidot, viestintävalmiudet ja tietoyhteiskunnan monipuolinen luku- ja kirjoitustaito. Tärkeimmäksi työvälineeksi, voimavaraksi ja kehittämisen kohteeksi muodostuu persoonallisuus. Tämä muutos horjuttaa vahvasti aiempaa näkemystä ammatillisesta koulutuksesta ja sen sisällöistä. (Lehtisalo & Raivola 1999)

Koulutuksen haasteena on ottaa huomioon asiat, joita kuntoutusalan ammattilaiset tarvitsevat tulevaisuudessa. Työntekijältä vaaditaan persoonallisia piirteitä tai henkilökohtaisia ominaisuuksia yhä enemmän. Tämä asettaa uudenlaisia paineita koulutukselle: pystytäänkö oma-aloitteisuutta, rehellisyyttä, kiinnostusta alaan tai tunnollisuutta opettamaan. Lisäksi opiskelijoiden pitäisi oppia luovuutta, joustavuutta ja ydinasioihin keskittymistä. Tämä herättää kysymyksen, pitäisikö jo alalle pyrkivällä olla näitä ominaisuuksia, joita vain jalostetaan koulutuksen aikana. Mikäli näin on, tämän pitäisi heijastua koulun valintakriteereihin. (Peltonen 1993, Turtiainen 1997)

Kvalifikaatioita voidaan ajatella myös eräänlaisena yhteisöllisenä ominaisuutena. Kaikilta ei pitäisikään vaatia kaikkia ominaisuuksia, mutta työyhteisössä tulisi olla eri alueilla vahvoilla olevia ammattilaisia. Näin esimerkiksi kaikilta ei tarvitse vaatia kielitaitoa, tutkimuksen tekemisen taitoa tai tekniikan hallintaa, vaan riittää, että jollakin tai joillakin on nämä ominaisuudet ja taidot. Ongelmaksi saattaa muodostua se, että joka tapauksessa ammattilaiselta tulee vaatia joitakin ominaisuuksia, jotka ovat oleellisia työn suorittamiseksi. Mitkä olisivat kaikilta vaadittavia ominaisuuksia ja mitkä työyhteisön yhteisiä ominaisuuksia? Tämä laaja-alaisen osaamisen ja erityisosaamisen välinen suhde on vielä osittain selkiytymätön kuntoutusalan koulutuksessa ja työssä.

Opiskelijan ja koulutuksen välinen yhteys tulee ilmi entistäkin monitahoisempana, kun tietoyhteiskunnan kehitys mielletään jatkuvaksi prosessiksi. Tieto ja osaaminen muuttuvat taloudelliseksi kasvuksi, uusiksi työpaikoiksi ja hyvinvoinniksi vasta, kun niitä sovelletaan innovaatioina (Tiellä teknologiavision 1997) Näin ollen oppiminen, aikaisemman tiedon muokkaaminen ja uuden tiedon tuottamisen asema korostuu tietoyhteiskunnassa, mikä puolestaan nostaa esiin oppimisen sosiaalisen ja konstrukttiivisen luonteen niin yksilö- kuin yhteisötasollakin. Tällaista oppimista edistävät puolestaan esimerkiksi ongelma- ja elämäntilannekohtaisuus, sosiaalinen vuorovaikutus ja kunkin henkisten voimavarojen käyttö. Tällaisen monipuolisen ja korkeatasoisen oppimisen tuloksena tiedot ja taidot jäsentyvät toimivaksi kokonaisuudeksi, joka puolestaan tarjoaa lähtökohdan myös myöhemmälle innovatiiviselle toiminnalle. (Jalkanen 1997)

Korkeaa osaamista vaativan teollisuuden uskotaan synnyttävän ympärilleen runsaasti monenlaista palvelutoimintaa. Yrittäjyyden ja itsensä työllistämisen uskotaan tulevaisuudessa pie-

nentävän monen yhteiskunnan kasvavia työttömyyslukuja. Itsensä työllistäminen yrittäjyydellä asettaa omalta osaltaan uusia haasteita yksilöiden peruskoulutuksen sisällölle ja painotuksille. Asiakkaiden arvoketjun ymmärtäminen ja asiakkaiden tyytyväisyyden varmistaminen ovat keskeisiä kysymyksiä tämän päivän globaalissa kilpailukyvyssä. Yritystoiminnassa onkin nähtävissä siirtyminen perinteisestä tuotannosta laajempaan palvelutoimintaan, jonka tavoitteena on antaa mahdollisimman suuri lisäarvo asiakkaalle. Tällainen muutos korostaa yksilöiden laaja-alaista osaamista ja myös sosiaalisia taitoja. (Kautto-Koivula 1995) Yrittäjyysosaaminen korostui myös Metsämuurosen (1998) tuloksissa (kuvio 1), jotka koskivat sosiaali- ja terveysalan työssä tulevaisuudessa tarvittavia osaamistarpeita. Yrittäjyysosaamisen lisäksi osaamistarveluokkien kehällä olevista profiilien huipuista mainittakoon kansainvälisyysosaaminen sekä teknologinen osaaminen. Kansainvälistyvässä maailmassa täytyy olla kykyä tulla toimeen erilaisten kulttuuritaustojen omaavien ihmisten kanssa. Kansainvälisyysosaamista tulevaisuuden osaamisena perustellaan myös sillä, että maailma pienenee ja rajat aukeavat mm. EU:n myötä. Teknologian hallintaa tulevaisuuden osaamisena perustellaan teknologian määrän ja laadun kasvulla.



Kuvio 1. Osaamistarveluokkien painottuminen sosiaali- ja terveysalalla (Metsämuuronen 1998, 140)

Yrittäjyysosaamista tulevaisuuden taitona perustellaan myös siksi, että julkista palveluorganisaatioita puretaan ja palveluita entistä enemmän yksityistetään. Toisaalta tarvitaan sisäisen yrittäjyyden henkeä myös julkisella sektorilla, sillä julkisella sektorilla on pystyttävä vastaamaan vaihtelevien asiakasryhmien tarpeisiin. Tulosvastuullisuus lisääntyy sosiaali- ja terveysalalla, itsensä, oman ammattitaitonsa ja työnsä markkinointi on yksityisyrittäjille elinehto, mutta heijastuu myös julkiselle sektorille kilpailun kovaudessa, sillä sekä julkisen että yksityisen sektorin on löydettävä asiakkaansa

Opetusministeriön tulevaisuusbarometrin (1993) mukaan tulevaisuuden ihmisen tulee olla monessa mielessä nykyistä ihmistä pätevämpi. Tulevaisuusbarometri arvioi yhteensä 20 erilaista kvalifikaatiotekijää ja niiden merkitystä tässä ajassa ja vuosina 2004 ja 2017. Tällä hetkellä korostetaan merkityksellisimpänä kvalifikaatiotekijänä ammatti- tai alakohtaista osaamista ja oppimiskykyä. Tärkeitä ovat myös sosiaaliset kyvyt, kommunikaatiovalmiudet, muutoksen sietokyky ja tietointensiivinen osaaminen. Nämä kaikki ovat merkittäviä kvalifikaatiotekijöitä myös tulevaisuudessa. Vuoteen 2017 mennessä asiantuntija-arvoissa nousee oppimiskyky, globaali tulevaisuusajattelu, erilaisuuden sietokyky ja ekologisuus. Erityisen

vahvassa nousussa ovat ihmissuhdeosaaminen, eettisyys eli arvo- osaaminen ja esteettisyys eli kauneusosaaminen eli ne tekijät joita aiemmin olemme korostaneet. Vanhat kreikkalaiset arvot ovat nousussa. Merkille pantavaa on, että ns. muskulaariset arvot saavat vain heikkoja latauksia tulevaisuuden kvalifikaatiotarkastelussa. Sama koskee ns. käden taitoja. Kielitaito, jolla on maailmanlaajuisista merkitystä kohoaa voimakkaasti. (Mannermaa & Mäkelä 1993)

Spesifien ammattialakohtaisten taitojen lisäksi tulevaisuudessa tarvitaan yhteiskunnan lainalaisuuksien ymmärtämistä; sen historiaa, kulttuuria, traditioita ja rakennetta. Tähän kuuluu myös poliittinen valmius ja ympäristön tilan hahmottaminen. Kansainvälistyvässä maailmassa täytyy olla kykyä tulla toimeen erilaisten kulttuuritaustojen omaavien ihmisten kanssa. Tulevaisuudessa, sen lisäksi, että tarvitsemme kykeneviä käytännön työntekijöitä, klinisiä tutkijoita, ongelmanratkaisukykyisiä, reflektiivisiä, vastuuntuntoisia, taloudellista ajattelua omaavia, joustavia, luovia asiantuntijoita, tarvitsemme kommunikointikykyisiä, team-työhön pystyviä, kriittisiä ammattilaisia, joilla on halu ja kyky elinikäiseen oppimiseen. (Twomey 1996, Hunt, Adamson & all. 1998b, Higgs & all. 1999) Vuonna 1996 tehdyssä tutkimuksessa 72% fysioterapeuttien työnantajista arvosti työntekijöissään eniten ns. persoonallisia taitoja ja valmiuksia. Näitä olivat kyky työskennellä toisten kanssa ja jatkuva halu ja kyky oppia uutta. (Adamson, Harris & all.1996)

4. FYSIOTERAPEUTTIKOULUTUS

4.1. Fysioterapia osana kuntoutusta

Fysioterapian keskeisenä tehtävänä on huolehtia siitä, että väestö säilyy mahdollisimman pitkään toiminta- ja työkykyisenä. Toiminnassa vaikutetaan myös elin- ja työympäristöön sekä siihen, että kuntoutukseen osallistuvat ammattihenkilöt ja asiakkaan lähiyhteisö toimivat kuntoutusperiaatteiden mukaisesti. Fysioterapia on osa julkista ja yksityistä sosiaali-, terveys-, ja kuntoutuspalvelujärjestelmää.

Fysioterapia perustuu liikkumisen ja toimintakyvyn edellytysten tuntemiseen ja toteutuu asiakkaan tai asiakasryhmän ja fysioterapeutin välisessä vuorovaikutuksessa sekä moniammatillisessa yhteistyössä. Neuvonnan ja ohjauksen, terapeuttisen harjoittelun sekä manuaalisen ja fysikaalisen terapian keinoin tuetaan ja valmennetaan asiakasta saavuttamaan hänelle opti-

maalinen liikkumis- ja toimintakyky, jotka ovat voimavaroja terveyteen ja hyvinvointiin. Fysioterapian tavoitteet muodostuvat yksilön tarpeista liikkua ja toimia elinympäristössään ja selviytyä jokapäiväisen elämän vaatimuksista. Asiakas on omaa elämäänsä suunnitteleva ja hallitseva yksilö, joka osallistuu vastuullisesti fysioterapiansa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Suomen Fysioterapeuttiliitto ry 2000) Historiallisesti fysioterapia on lähes koko nykymuotoisen olemassaolonsa ajan sekä lainsäädännöllisesti, ideologisesti että toiminnallisesti kuulunut kuntoutustoiminnan piiriin.

Kuntoutusta on yleensä perusteltu samanaikaisesti sekä yksilön hyvällä että yhteiskunnan hyödyllä. Lähes poikkeuksetta kuntoutuksesta puhuttaessa tuodaan esiin yhteiskunnan hyötynäkökohdat, erityisesti taloudelliset arvot. Kuntoutus on vuosikymmenten saatossa toiminut yhteiskunnallisena säätelyjärjestelmänä, joka on ylläpitänyt yhteiskunnan harmoniaa hankkimalla työvoimapulan kausina työmarkkinoille työvoimaa ja seulomalla työttömyyskausina huonokuntoisia, työrajoitteisia väestöryhmiä työvoiman ulkopuolelle. Tätä selkeää yhteiskunnallista palvelufunktioita ovat täydentäneet sen muut yhteiskunnalliset tehtävät: kuntoutus on keino myös mm. vaikeavammaisen ja ikääntyneen väestön piirissä esiintyvän hoidon ja huollon tarpeen – ja sen tuottamien kustannusten vähentämiseen. Samaan aikaan kuntoutus on kuitenkin ymmärretty myös yksilön hyvän tuottajana. Usein korostetaan, että kaiken kuntoutuksen perustana on ihmisen oikeus ihmisarvoiseen elämään: oikeus onnellisuuteen ja hyvinvointiin, vapauteen, itsenäisyyteen ja oikeudenmukaiseen kohteluun. (Järvikoski & Härkäpää 2000)

Viime vuosina kuntoutus onkin ymmärretty laaja-alaiseksi toiminnaksi, johon sisältyy sekä yksilön kehitysmahdollisuuksia tukevia toimintamuotoja että toimenpiteitä, joiden avulla pyritään kehittämään työ- ja elinympäristöä yksilön toimintamahdollisuuksien kannalta suotuisammaksi. Järvikoski & Härkäpää (1995) ovat määritelleet **kuntoutuksen** suunnitelmalliseksi monialaiseksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on auttaa kuntoutujaa toteuttamaan elämänprojektejaan ja ylläpitämään elämäntilanteensa tilanteissa, joissa hänen mahdollisuutensa sosiaaliseen selviytymiseen ja integraatioon ovat (sairauden tai muiden syiden vuoksi) uhattuina tai heikentyneet. Kuntoutus perustuu kuntoutujan ja kuntoutustyöntekijän yhteistyössä laatimaan suunnitelmaan ja jatkuvaan prosessin arviointiin, siihen kuuluu yksilön voimavaroja, toimintakykyisyyttä ja hallinnan tunnetta lisääviä sekä (ympäristön tarjoamia) toimintamahdollisuuksia parantavia toimenpiteitä. Kuntoutus voi perustua sekä yksilö- että ryhmäkohtaiseen työskentelymalliin ja käyttää apunaan lähiyhteisöjen sosiaalisia verkostoja.

Kuntoutusta on määritelty lukuisin eri tavoin eri aikoina ja eri organisaatioiden näkökulmasta. Kuntoutuksen tavoitteet, keinot ja sisällöt ovat sidoksissa kulttuuriin, vallitsevaan ihmiskäsitykseen ja tulevaisuuden visioihin. Kuntoutusta määriteltäessä joudutaan aina ottamaan epäsuorasti kantaa myös yhteiskunnan päämääriin ja arvolähtökohtiin. Alana se usein sisällytetään sosiaali- ja etenkin terveysalaan. Sosiaali- ja terveysalasta puhuttaessa tarkoitetaan yleensä valtion tai kunnan sosiaali- ja terveysasioihin liittyvää hallinnollista toimintaa, joka saa rahoituksensa pääosin verovaroista ja lakisääteisestä sosiaalivakuutuksesta. (Taipale 1997) Kuntoutukseen liittyviä tehtäviä on kuitenkin terveyden- ja sosiaalihuollon lisäksi myös työhallinnolla, opetushallinnolla, kansaneläkelaitoksella ja vakuutuslaitoksilla (Liite 1). Kuntoutus on siis osa yhteiskunnan sosiaalista, taloudellista, poliittista ja kulttuurista toimintajärjestelmää. (Järvikoski 1997)

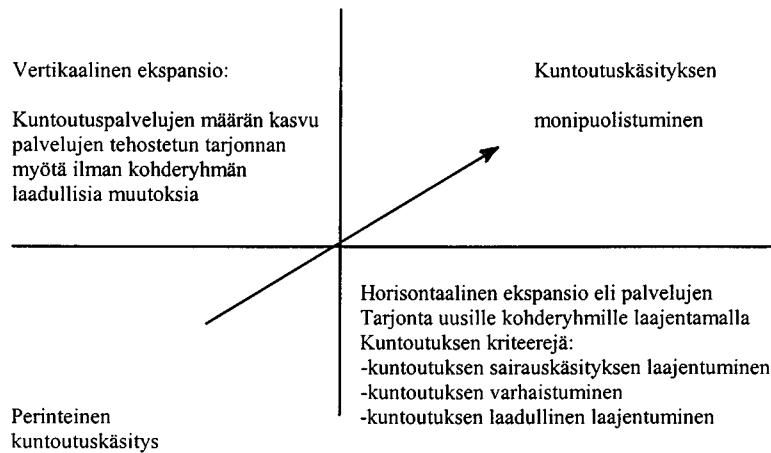
Kuntoutus on integroitunut osaksi yleisiä palvelujärjestelmiä, mutta se on erikoistunut osanäiden järjestelmien sisällä. Kukin organisaatio hoitaa kuntoutustehtävänsä omien tavoitteidensa ja tarkoitusperiensä mukaisesti. Suomalaisessa sektoroituneessa järjestelmässä eri hallinnonaloille sijoittuneet, toisistaan suhteellisen riippumattomat osajärjestelmät korostavat kukin omaa päätösvaltaansa omassa asiassaan. Tällaisessa mallissa yhteiskunnallisen tilanteen esiin nostamat suuret haasteet voivat helposti hukkua järjestelmäkohtaisten tavoitteiden alle. Merkittävä osa kuntoutusasiakkaista on saman kuntoutusprosessin aikana asiakkaana useammassa kuin yhdessä osajärjestelmässä. Työnjaon ja yhteistyön toimivuus on olennaista sekä kuntoutuksen kohdentumisen, toimenpiteiden kokonaisuuden sekä kuntoutuksen jatkuvuuden kannalta. (Järvikoski 1997)

Kuntoutuslainsäädäntö vuodelta 1991 painottaa kuntoutujan oman panoksen merkityksen lisäksi eri kuntoutustyöntekijöiden välistä yhteistyötä. Kuntoutusasiakkaan kannalta fysioterapeutin läheisimmät yhteistyökumppanit löytyvätkin ammateista, jotka kuntoutuslaissa määritetään lääkinnällisen kuntoutuksen palveluja antaviksi ammateiksi: toimintaterapia, puheterapia, neuropsykologia ja psykoterapia. (Kuntoutusasian neuvottelukunta 1992) Eräänä kuntoutusjärjestelmän kehittämistarpeena Valtioneuvoston selonteossa vuodelta 1994 ja 1998 esitetään, että kuntoutusta koskevaa koulutusta on tehostettava ja lisättävä kaikille kuntoutusjärjestelmässä toimiville.

Asiantuntijatyön muutoskeskustelussa on vaihdettu näkökulmaa asiantuntijakeskeisestä asiakaskeskeiseen tarkasteluun. Kyse ei ole kuntoutuksen asiantuntijuuden hylkäämisen tarpeesta. Haasteena on pikemminkin uudenlaisen asiantuntijuuden kehittäminen. Kuntoutuksen eräs perusongelma näyttää jatkuvasti olevan se, että asiakkaan tavoitteellisuus ja hyödynnettävissä olevat voimanlähteet ohitetaan liian helposti. Asiantuntijat voivat auttaa paitsi vikojen etsimisessä myös voimavarojen löytämisessä ja hyödyntämisessä. Yksilön vastuuta, autonomiaa ja henkilökohtaista hallintaa korostavana aikana valtaistumisen, toimintavoiman vahvistumisen ja elämänhallinnan tavoitteet ovat ilmestyneet myös kuntoutuksen määritelmiin. Kuntoutujan itsemääräämisen ja autonomian tukeminen on sekä toimintaprosessin että tulosten kannalta tärkeä kysymys.

Suomessa kuntoutustoiminta on viime vuosikymmeninä voimakkaasti lisääntynyt ja siihen käytetyt varat ovat kasvaneet. Toisaalta on tapahtunut myös horisontaalista laajentumista, uudenlaisten asiakasryhmien tuloa kuntoutuksen piiriin. (Kuvio 2). Kuntoutuksen perustana oleva sairauskäsitys on vähitellen laajentunut ja monipuolistunut. Mm. WHO:n 1999 Mukaisen ICIDH-2 - luokituksen (International Classification of Functioning and Disability) lähtökohdana on koko kuntoutusalan henkilökunnan yhdessä käyttämä toimintaa ja toimintakykyä kuvaava käsitteistö. Tällä pyritään mm. helpottamaan moniammatillista yhteistyötä sekä kansallisesti että kansainvälisesti. (Mälkiä 2000)

Kuntoutus on kehittynyt yksinomaan jo haittoja korjaavasta toiminnasta kohti haittoja ehkäisevää ja toimintakykyä tukevaa toimintaa. Tällä hetkellä sekä KELA että yksityinen eläkesektori käyttävät toiminnassaan varhaiskuntoutuskäsitettä, jolla viitataan toimintaan, joka käynnistyy selvästi ennen työkyvyttömyyttä tai työkyvyn huomattavaa alentumista. Kuntoutuksen lähtökohdana saattaa olla myös syrjäytyneiden tai syrjäytymisvaarassa olevien ryhmien - pitkäaikaistyöttömien, vankilasta vapautuneiden tai huono-osaisten toiminta- tai työkykyisyyden ja hyvinvoinnin ylläpitäminen ja palauttaminen. Näin ollen kuntoutustoiminta on laajentunut huomattavasti siitä lähtökohdasta, miten kuntoutus määriteltiin sen historian alkuaikoina invalidihuoltolaissa 1940-luvulla.



Kuvio 2. Kuntoutuksen vertikaalinen ja horisontaalinen laajentuminen (Järvikoski & Härköpää 2000)

Kuntoutusalan ammattilaisen työhön vaikuttavat monet maailmanlaajuiset ja paikalliset tekijät muuttaen sitä toimintaympäristöä, jossa ammattilainen toimii. Suomalainen yhteiskunta on 2000-luvulla suurten haasteiden edessä. Korkea työttömyysaste ja hyvinvointivaltion perusteita ravistellut taloudellinen taantuma ovat lisänneet työikäisen väestön syrjäytymisriskiä. Erityisesti vajaakuntoisten, huonosti koulutettujen ja ikääntyneiden mahdollisuudet selviytyä työelämässä näyttävät heikentyneen; epävarmuus tulevaisuudesta koskettaa monen elämää. Viime vuosien kehitys näyttää merkinneen myös lapsille ja nuorille turvattomuuden ja erilaisten elämäntapaan liittyvien riskien lisääntymistä. Väestön ikärakenteen muutos merkitsee lisäksi iäkkään väestön osuuden nopeaa kasvua seuraavina vuosikymmeninä. (Järvikoski 1997)

4.2. Fysioterapian alan koulutus Suomessa

4.2.1. Koulutuksen historiaa

Fysioterapiaa on voinut opiskella vapaaehtoisena oppiaineena Helsingin yliopistossa voimistelunopettajakoulutuksen yhteydessä jo vuonna 1882. Tsaari Nikolai II antoi vuonna 1908 asetuksen lääkitysvoimistelun koulutuksen aloittamisesta ”kasvatusopillisen voimistelun ja miekkailun” opetuksen rinnalla. Tällöin lääkintävoimistelijan työ nähtiin enemmän ennaltaehkäisevänä kuin sairaiden ja vammaisten kuntoutuksena. Lääkärit mielsivät kohteen suhteellisen terveeksi henkilöksi, jolle lääkitysvoimistelua annettiin virkistys- ja mukavuustarkoituksessa. Fysioterapian yliopistollinen koulutus lakkautettiin vuonna 1942. (Ilmarinen & Voutilain 1982, Löfman 1993) Koulutus lakkautettiin ajankohtana, jolloin lääkintävoimistelijoina kipeimmin kaivattiin sotasairaaloissa. Koulutuksen lakkauttamiseen johtaneet tekijät olivat hyvin moninaiset. Tärkeimmäksi syyksi voidaan katsoa sekä lääkäreiden että kasvatusopillisen suuntauksen opettajien tietämättömyys lääkintävoimistelun käytöstä kuntoutuksessa. Lääkärit eivät nähneet lääkitysvoimistelua enää tarpeellisenä, koska ajateltiin uusien lääketieteellisten hoitomenetelmien tekevän sen hyödyttömäksi. (Tyni 1971, Talvitie ym. 1999)

Koulutus käynnistettiin uudestaan yksityisesti vuonna 1945 opistotasoisena Invalidisäätiön Lääkitysvoimisteluopistossa. Täältä koulutus keskitettiin Valtion Lääkintävoimistelukouluun vuonna 1956. Ensimmäinen varsinainen kuntoutuslaki oli vuonna 1946 annettu invalidihuoltolaki. Fysioterapia alettiin mieltää osaksi lääkinnällistä kuntoutusta. Pääpaino oli korjaavassa toiminnassa, sairaiden ja vammaisten kuntouttamisessa. (Talvitie 1991a) Koulutuksen pituus oli kaksi vuotta vuoteen 1971 saakka, jonka jälkeen se muuttui 2,5 vuotiseksi. 1960-luvulla koulutus siirrettiin sairaanhoitajakoulun yhteyteen. Vuonna 1964 toteutettu yleinen sairausvakuutus mahdollisti yksityisten fysioterapiapalvelujen kehittämisen, kun sairausvakuutus korvasi myös yksityisten lääkintävoimistelijoiden antamia hoitoja. (Talvitie 1991a) Laki ja asetus sairaanhoitotoimen ja muun vastaavan henkilöstön kouluttamisesta siirsi koko terveydenhuollon koulutuksen vuonna 1968 ammattikasvatushallituksen alaisuuteen (Talvitie 1991b) Merkittäviä koulutukseen liittyviä tapahtumia edustavat myös erikoislääkintävoimistelijakoulutuksen aloittaminen vuonna 1967 sekä alan opettajakoulutuksen ja hallinnollisen koulu-

tuksen aloittaminen vuonna 1970. (Lehtonen ym. 1987, Talvitie ym. 1999) Opistotasoisena edellä mainitut koulutukset lakkautettiin vuonna 1992.

Vuonna 1972 voimaan tullut kansanterveyslaki käynnisti terveydenhuollon avopalvelujärjestelmän kehittämistyön. Fysioterapiassa alkoi sekä julkisten että ennen kaikkea yksityisten palvelujen saatavuus lisääntyä. Vaikka kansanterveyslaki edellytti painopisteen suuntaamista ehkäisevän terveydenhuollon suuntaan, se ei täysin toteutunut kuntoutuksen alueella. (Talvitie 1991b) Myöskään koulutuksessa ei pystytty tuolloin tarjoamaan paljoa sellaisia työmenetelmiä, jotka oli kehitetty ennaltaehkäisevää ja varhaiskuntouttavaa työtä varten. (Viitanen 1997)

Keskiasteen koulunuudistuksen myötä vuonna 1987 koulutus piteni ylioppilaspohjaisessa koulutuksessa 3,5 vuotiseksi ja peruskoulupohjaisessa 4,5 vuotiseksi. (Järvinen 1993, Löfman 1993) Historiallisesti kiinteä yhteys kuntoutusammatteihin löystyi ja ammattikunta ei ollut kovin tietoinen kuntoutusalan monitahoisuudesta ja moniammatillisuudesta. Yksi syy tähän saattaa olla, että fysioterapiakoulutus liittyi kiinteästi hoitoalojen koulutukseen 1960-luvulla. (Talvitie 1993) Keskiasteen koulunuudistuksessa pääasialliseksi yhteistyötahoksi haluttiin nimetä sairaanhoitajat ja muuttaa fysioterapian perustieteeksi hoitotiede. Hoitotieteen tutkimus ei kuitenkaan suuntaudu fysioterapian menetelmien perusteiden tutkimiseen. Kuntoutusta oppiaineena ei enää löytynyt Lääkintävoimistelijan opetussuunnitelmasta vuodelta 1987.

Ammatillisesta koulutuksesta annettu laki (487/87) ilmaisee laajasti ammatillisen koulutuksen kasvatustehtävät ja yleiset päämäärät: ”Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on peruskoulun ja lukion kasvatustehtävää jatkaen tai työkokemukseen perustuen antaa yhteiskunnan ja työelämän sekä niiden kehittymisen edellyttämiä ammattitaidon saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä jatko-opintojen harjoittamiseksi tarpeellisia valmiuksia.” Lisäksi ”amatillisen koulutuksen tulee antaa persoonallisen, monipuolisen kehittämisen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen sekä kansallisen kulttuurin, kansainvälisen yhteistyö ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia, edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä perehdyttää opiskelijat yrittäjyyteen, yritystoimintaan ja paikallisiin olosuhteisiin.” Opetushallituksen mukaan oppilaissa ilmenevän vaikuttavuuden kriteereitä ovat koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen lisäksi oppimaan oppimisen taidot, kommunikaatiotaidot sekä motivaatio elinikäiseen oppimiseen (Jakku-Sihvonen 1995)

4.2.2. Ammattikorkeakoulutus

Opistotasoisesta koulutuksesta siirryttiin ammattikorkeakoulujärjestelmään. Vuonna 1992 alkoivat ensimmäiset ammattikorkeakoulukokeilut. Tällä hetkellä (vuonna 2000) fysioterapeuttikoulutusta järjestetään 17 ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulussa fysioterapeutin peruskoulutuksen laajuus on 140 opintoviikkoa (1 ov = 40h). Suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentaminen on merkittävä ammatillisesti suuntautuvan korkeakoulutuksen uudistamis- ja kehittämisprosessi. Tälle prosessille on asetettu mittavat yleiset tavoitteet. Tavoitteena on koulutuksen tason kohottaminen, työelämässä tarvittavan uudenlaisen asiantuntijuuden ja uusien taitojen kehittäminen, ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuuden lisääminen, ammatillisen koulutuksen kansainvälisen vertailtavuuden ja toiminnallisuuden parantaminen, hallinnon hajauttaminen ja koulutuksen alueellisen vaikuttavuuden lisääminen. (Maljajoki 1995) Ammattikorkeakoulut ovat autonomisia yksiköitä, autonomia koskee siten myös kunkin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmia. Jyväskylän ammattikorkeakoulu sai kokeiluluvan syksyllä 1996, siis puoli vuotta fysioterapiakoulutuksen yhteistointakokeilun alkamisen jälkeen.

Laki (559/1994) ja asetus (564/1994) terveydenhuollon ammattihenkilöistä asettavat vaatimuksia terveydenhuollon laillistettaville ja nimikesuojatuille ammattihenkilöille. Heiltä edellytetään alan riittävää koulutusta, kokemusta ja ammattitaitoa. Tällä pyritään takaamaan palvelujen korkea laatu ja potilasturvallisuus. Ammattikorkeakoulujärjestelmään siirtymisen myötä koulutuksesta vastaa opetusministeriö yhdessä korkeakoulun kanssa ja koulutuksen osoituksena on tutkintotodistus. (Perälä & Ponkala 1999)

Terveysalan koulutuksen tehtävänä on tuottaa työntekijöitä, joiden työn lähtökohtana on kehittyvän ammattialan lisääntyvä tieteellinen tieto, monitieteinen tieto ihmisestä , terveydestä ja yhteiskunnasta sekä monipuolinen ammattitaito ja humanis-eettinen arvoperusta. (Manninen 1995) Koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle sellaisia valmiuksia, että hän valmistuttuaan kykenee harjoittamaan ammattiaan alansa asiantuntijana sosiaali- ja terveydenhuollossa ja käyttää suuntautumispintojensa mukaista erityisasiantuntemusta (Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995, Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995).

Ammattikorkeakoulujen tavoitteena on , että sieltä valmistuva opiskelija on saavuttanut sekä oman ammattialansa erityisosaamista että laaja-alaista osaamista. Opiskelijoilla tulee olla kyky hallita kokonaisuuksia, kyky ennakoida tulevaisuutta ja reagoida nopeasti muutoksiin sekä halu vastata kehityksen asettamiin haasteisiin jatkuvalla kouluttautumisella. Tavoitteena on myös , että opiskelija ymmärtää käytännölle läheisen teorian ja osaa soveltaa sitä. Itseohjautuvuuteen liittyvien valmiuksien, kuten vastuullisuuden, itsenäisyyden, yhteistyökykyisyyden ja suunnitelmallisuuden kehittäminen ovat myös keskeisiä tavoitteita. Kansainvälistymisen lisääntyessä tarvitaan niin kielellisiä kuin kulttuurisiakin valmiuksia toimia kansainvälisissä tehtävissä. Yrittäjyysvalmiuksien ja niihin liittyvien johtamis- ja kehittämisvalmiuksien kehittäminen ovat oleellinen osa ammattikorkeakouluopiskelua. Verkostoituminen lisääntyy jatkuvasti, jolloin tarvitaan yhteistyötaitoja, kommunikaatiovalmiuksia ja kykyä toimia verkostoissa. (Korhonen & Mäkinen 1995)

Korhosen ja Mäkisen (1995) tutkimuksessa ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat saavuttamiaan valmiuksia vähintään kohtalaisiksi tai melko hyviksi. Opiskelijat arvioivat saavuttaneensa heikoimmin valmiudet asioida vierailta kielillä. Muita valmiuksia huonoimmiksi koettiin myös käytännön taidot, esiintymis-, neuvottelu- ja johtamistaidot sekä yhteiskunnan tuntemus. Parhaiten opiskelijat kokivat saavuttaneensa itseohjautuvuuteen liittyvät valmiudet, kuten oma-aloitteisuuden, yhteistyökykyisyyden ja oman pätevyuden jatkuvan kehittämisen.

Terveysalan korkeakoulujen arviointineuvoston suorittamista koulutusohjelma-arvioinneista vuodelta 1999 käy ilmi, että useissa ammattikorkeakouluissa terveysalan koulutuksen tavoitteet on opiskelijoiden mielestä asetettu niin korkealle ettei niitä koeta voitavan saavuttaa opiskelun aikana. Erityisesti koettiin, että valmistuneilla kuten opiskelijoillakin on työhön ja harjoitteluun tullessaan vähemmän harjaantuneet kädentaidot kuin aikaisemmin. Tämän vuoksi he tarvitsevat enemmän perehdyttämistä kuin aikaisemmat opiskelijat ja valmistuneet . Kädentaitojen puutteisiin nähtiin useita syitä, kuten harjoittelukäytännön muutokset, opettajien ja opiskelijoiden harjoitteluun osallistumisen vähentyminen, terveydenhuollon toimintayksiköiden henkilöstön supistukset sekä opiskelijoiden olemattomat mahdollisuudet hoitaa sijaisuuksia loma-aikoina terveydenhuollon toimintayksiköissä. Toisaalta ammattikorkeakoulun tavoitteiden mukaan he ovat itsenäisesti tietoa hakevia aktiivisia toimijoita, jotka pyrkivät perustelemaan toimintansa teoreettisella ja tutkimustiedolla. (Perälä & Ponkala 1999)

Hunt, Adamson & all.(1998) totesivat myöskin Australiassa tehdyssä tutkimuksessaan, että juuri valmistuneet fysioterapeutit kokivat omaavansa hyvät tutkimus- ja tiedonkäsittelytaidot. Sen sijaan heillä oli ongelmia käytännön tilanteiden hallinnassa esimerkiksi vaikeuksia arvioida terapian vaikuttavuutta ja käyttää erilaisia mittareita.

Terveydenhuollon toimintayksiköiden edustajilla ja opettajilla näyttää olevan erilainen käsitys harjoittelemaan tulevan opiskelijan tavoitteista; osa toimintayksiköiden edustajista odottaa valmiita käytännön taitoja omaavia työntekijöitä jo harjoitteluvaiheessa. Terveydenhuollon toimintayksiköiden edustajien mukaan heillä ei ole aikaa ohjata opiskelijaa oppimaan. Opettajien mukaan opiskelija menee harjoittelupaikkaan juuri oppimaan taitoja. (Perälä & Ponkala 1999)

4.2.3. Yliopisto koulutus

”Ympyrä sulkeutui” osittain, kun vuonna 1980 aloitettiin jälleen yliopistotasoinen fysioterapian koulutus. Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta on ainoa yliopisto Suomessa, jossa voi suorittaa terveystieteiden maisterin tutkinnon, pääaineena fysioterapia. Uuden yliopistolain (645/1997) tutkintoasetuksen (Asetus terveystieteiden tutkinnosta 628/1997) mukaan 1.8.1997 lähtien tutkinnot ovat terveystieteiden kandidaatin tutkinto (120ov) ja terveystieteiden maisterin tutkinto (160ov). Koulutuksessa opiskelijalle annetaan yleinen valmius sosiaali- ja terveydenhuollon tieteellistä asiantuntemusta edellyttämiin tehtäviin. Opiskelu kytketään tieteelliseen tutkimukseen ja ammattikäytäntöihin. Terveydenhuollon asiantuntijakoulutuksessa, fysioterapia pääaineena, saadaan valmiuksia toimia fysioterapian johto-, kehitys- ja koulutustehtävissä terveydenhuollon ja sosiaalihuollon sekä kuntoutustoiminnan ja liikuntatoimen alueilla. Terveydenhuollon opettajankoulutuksessa opiskelija saa valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana ja kasvattajana. (Perälä & Ponkala 1999) Muita tutkintoja ovat terveystieteiden lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot. Tieteellisen jatkokoulutuksen pohjana on terveystieteiden maisterin tutkinto tai muu vastaavan tasoinen koulutus. Tavoitteena on, että opiskelija perehtyy syvällisesti omaan tutkimusalaansa ja kykenee itsenäisesti luomaan uutta tieteellistä tietoa. (Liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 1999-2000)

Terveystieteiden kandidaatin tutkintoon johtavaan koulutukseen pääsy edellyttää lukio-opintoja ja ylioppilastutkintoa tai niitä vastaavia opintoja. Asetuksen (628/97) terveystieteiden tutkinnoista mukaan terveystieteiden kandidaatin tutkinnon tavoitteena on antaa opiskelijalle 1) tutkintoon kuuluvien oppiaineiden tai oppiaineisiin rinnastettavien kokonaisuuksien perusteiden tuntemus; 2) tieteellisen tutkimuksen perusteiden tuntemus ja kyky alan kehityksen seuraamiseen pääaineen alalla; 3) sosiaali- ja terveyspalvelujärjestelmän käytännön perusteiden tuntemus; sekä 4) tieteellisen viestinnän perusteiden tuntemus ja riittävät viestintätaidot

Maisterin tutkintoon johtavaan koulutuksen pohjana on lukio-opinnot ja ylioppilastutkinto, terveystieteiden kandidaatin tutkinto tai niitä vastaava koulutus. Käytännössä lukiopohjaista koulutusta ei ole voitu aloittaa voimavarojen puutteen vuoksi. Tämän vuoksi terveysalan yliopistokoulutukseen pääsy edellyttää opiskelijalta terveydenhuollon opistoasteen erikoistutkintoa, terveydenhuollon peruslinjan opistoasteen tutkintoa tai terveysalan ammattikorkeakoulututkintoa. (Perälä & Ponkala 1999)

Käytännössä pääsyvaatimuksena yliopistokoulutukseen on siis ollut fysioterapeutin ammatillinen perustutkinto, siten terveystieteiden maisterin tutkinnon ja sen edellytyksenä olevan peruskoulutuksen kesto on yhteensä noin kahdeksan vuotta (270 ov). Tämä on luonut huomattavan pitkän ja raskaan koulutusputken fysioterapeutin akateemista tutkintoa suorittavalle. Maisterin tutkintoon kouluttautuminen kestää 3 - 4 vuotta pidempään kuin muualla maailmassa. Kansainvälisesti fysioterapeutin peruskoulutus on pääsääntöisesti yliopistokoulutusta, joka johtaa vähintään Bachelor of Science tutkintoon. Koulutusrakenteesta johtuen suomalaisilla opistotason tutkinnon omaavilla fysioterapeuteilla on ollut ulkomailla vaikeuksia tutkintojensa tunnustamisessa. (Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun suunnittelutyöryhmän raportti 1994)

Terveysalalla duaalijärjestelmä ei toimi yhtä yksiselitteisesti kuin muilla aloilla. Osa opiskelijoista siirtyy ammattikorkeakoulun jälkeen yliopistoon. Tällä hetkellä ammattikorkeakoulu on "valmistava" koulu terveysalan yliopisto-opinnoille, jolloin koulutusjatkumo venyy pitkäksi. Saadun palautteen perusteella ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnoissa on myös päällekkäisyyttä. Yliopistoon hakeutuva saa lukea hyväksi ammattikorkeakoulututkinnosta

30-40 opintoviikkoa. Tämän yli menevät korvaavuudet ovat yksilöllisiä. Yliopiston opettajien mukaan opintojen hyväksymistä vaikeuttaa eri ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kirjavuus ja epätietoisuus opintojaksojen vaatimustasosta. Erilaiset opintosuunnitelmat vaikeuttavat myös ammattikorkeakoulusta toiseen siirtyvien opiskelijoiden opintojen hyväksymistä uudessa koulussa. (Perälä & Ponkala 1999)

Opiskelija voi saada korkeakouluopiskelua varten opintotukea enintään 70 kuukaudeksi. Yhden ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamista varten opintotukea voi saada kuitenkin enintään 55 kuukaudeksi (Opintotukilaki 21.1.1994/65). Tämä tarkoittaa siis sitä, että jos opiskelija haluaa jatkaa ammattikorkeakouluopintojen jälkeen ylempään korkeakoulututkintoon hän voi saada opintotukea yhteensä vain noin kuuden vuoden ajan.

Edellä mainituista syistä ilman selkeää opetussuunnitelmien rakenteellista uudistusta, ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteisopetusta, ylioppilaspohjaista yliopistokoulutusta tai terveysalan koulutuksen yhtenäistämistä koulutusjatkumon lyhentämiseen on vaikea päästä. (Perälä & Ponkala 1999) Terveysalan korkeakoulutuksen arviointi neuvoston raportissa vuodelta 1999 esitetäänkin perustettavaksi työryhmä, jonka tehtävänä on luoda kansallinen terveysalan koulutusstrategia. Terveysalan korkeakoulutuksen määrällisen ja laadullisen linjaamisen lisäksi strategian tulisi sisältää keinoja koulutusjatkumon lyhentämiseksi; miten ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opetussuunnitelmien sisältöjä ja rakenteita voidaan paremmin integroida toisiinsa.

5. FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTAKOKEILU JA KOULUTUKSEN TAVOITTEET

5.1. Kokeilun taustaa

Vuosien kiinteän yhteistyön seurauksena Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen ja Jyväskylän yliopiston välillä käynnistyi fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilu 1996. Aikaisemmin yhteistyötä oli erityisesti tehty terveydenhuollon opettajaopiskelijoiden (pääaine fysioterapia) opetusharjoittelun osalta. Laaditun yhteistoimintasopimuksen mukaan tämän kokeilun tarkoituksena oli 1) kehittää laadukas, kansainvälisesti vertailtava ja nykyistä pa-

remmin yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin vastaava fysioterapeutin peruskoulutus 2) luoda koulutusjärjestelmä ja laatia opetussuunnitelma, joka tehostaa yliopiston ja terveydenhuolto-oppilaitoksen resurssien käyttöä ja opetusryhmien välistä yhteistyötä sekä mahdollistaa yksilön kannalta toimivat ja opiskeluaikoja lyhentävät opintoväylät. Kehittämishanketta ohjasi asetus ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeilusta (948/1989). (Hynynen & Kuukkanen 1997a)

Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun suunnittelussa toimi kaksi tiedekunnan dekaanin ja sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen rehtorin nimeämää työryhmää. Yhteistyötahojen lisäksi työryhmissä on toiminut Suomen Fysioterapeuttiliiton koulutussuunnittelija. Ensimmäinen työryhmä jätti 1.11.1994 raporttinsa, jossa selvitettiin fysioterapiakoulutuksen kehittämistarve, yhteistoiminnan tavoitteet ja aikataulu, seuranta sekä koulutuksen rakenne. Toisen työryhmän raportissa (23.11.1995) tarkasteltiin yhteistoiminnan edellytyksiä, kustannuksia sekä esitettiin opetussuunnitelmaehdotus. Kouluttajatahot laativat yhdessä kokeilun opiskelijavalintaperusteet (Liite 2) ja suunnittelivat kokeilun seurannan ja arvioinnin. (Hynynen & Kuukkanen 1997a)

Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos järjesti ammatillisten oppilaitosten yhteishausta poiketen erillishaun yhteistoimintakokeiluun 4 - 22. 9. 1995. Hakulomakkeita palautettiin 200 kappaletta. Ensimmäisen vaiheen valinnassa otettiin huomioon lukion päästötodistuksen keskiarvo, liikunnan ja terveystiedon numero ja ylioppilastodistuksen arvosanat sekä korkeakouluopinnot. Alkupistemäärän perusteella kutsuttiin 80 hakijaa valintakokeisiin 17 - 18.11.1995. Valintakokeisiin sisältyi kirjallinen koe, aineistokoe, psykologin testit ja liikuntakoe. Lopullinen 20 opiskelijan valinta suoritettiin toisen vaiheen valintakokeiden pistemäärän perusteella. (Fysioterapian koulutuksen yhteistoimintakokeilun työryhmän raportti 1995)

Toiminnan toteutumisen seuranta varten perustettiin koordinoitutyöryhmä, jossa olivat edustettuina liikuntatieteellisen tiedekunnan eri laitokset ja Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen kuntoutusalan koulutusyksikkö sekä Suomen Fysioterapeuttiliiton koulutussuunnittelija. Koordinaatiotyöryhmän tehtäviksi määriteltiin: 1) yhteistoimintakokeiluryhmän opiskelun koordinointi, opetussuunnitelman perusteiden ja sisällön jatkuva kehittäminen ja

toteutuvan koulutuksen seuranta 2) Yhteistoimintakokeiluun liittyvän tutkimuksen koordinointi ja seuranta sekä tarvittaessa tutkimuksen avustaminen 3) jatkuvan yhteistoiminnan ja sen toimintatapojen valmistelu ja kehittäminen. (Fysioterapian koulutuksen yhteistoimintakokeilun työryhmän raportti 1995)

Liikuntatieteellinen tiedekunta vastasi opetuksen tieteellisestä tasosta ja hyväksyi yhdessä Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen kanssa opetussuunnitelman ja opettajat sekä antoi todistuksen tiedekunnassa hyväksiluettavista opinnoista. Opettajilta edellytettiin vähintäänkin laudaturtason opintoja opettamassaan aineessa. Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos vastasi siitä, että koulutus toteutettiin fysioterapeutin ammatillisten tutkintovaatimusten mukaisesti ja antoi todistuksen fysioterapeutin ammatillisesta tutkinnosta. (Hynynen & Kuukkanen 1997b)

Resurssien säästämiseksi hyödynnettiin jo olemassa olevaa yhteistyötahojen opetustarjontaa ja käytettiin soveltuvin osin keskinäistä opettajavaihtoa ja yhteisiä opetusryhmiä. Toiminnan periaatteena oli välttää kummallekaan yhteistyötaholle tulevia lisäkustannuksia. Solmittu yhteistyösopimus mahdollisti sen, että opiskelijat voivat jatkaa suoraan ilman erillisiä valintakokeita opintojaan 160 opintoviikon laajuiseen terveystieteiden maisterin tutkintoon liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa. Tällöin heidän aikaisemmista opinnoistaan hyväksiluetaan 100-120ov. (Hynynen & Kuukkanen 1997b)

5.2. Opetussuunnitelma ja toimintatavat

Yhteistyötahoista koostunut työryhmä suunnitteli 120 ja 140 opintoviikon opintokokonaisuudet. 120 opintoviikon opinnot vastaavat yliopistossa voimassa olevien uusien tutkintoasetusten mukaista kandidaatin tutkintoa. Hankkiakseen laillistetun fysioterapeutin ammattipätevyyden on opiskelijan suoritettava 120 opintoviikon (sis. n. 20 ov harjoittelua) lisäksi kliinistä harjoittelua 20 opintoviikkoa. Liitteessä 3 on kuvattu fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeiluryhmän opinnot lukuvuosittain. Kuviossa 3. on esitetty nykyisen koulutusmal-

lin mukaiset terveydenhuollon maisterin ja yhteistoimintakokeilusta valmistuneen fysioterapeutin sekä terveystieteiden maisterin (uusi tutkintoasetus) opintojen laajuudet.

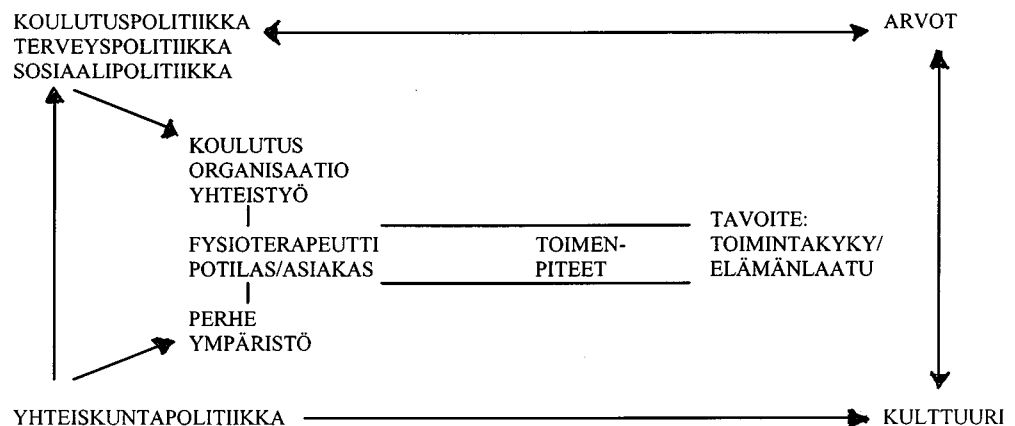


Kuvio 3. Nykyisen koulutusmallin mukaiset terveystieteiden maisterin ja yhteistoimintakokeilusta valmistuneen fysioterapeutin sekä terveystieteiden maisterin opintojen laajuudet. (Hynynen. & Kuukkanen 1997a) Kuvio päivitetty keväällä 2000.

Lisäksi opetussuunnitelmaa suunniteltaessa on otettu huomioon ammattikorkeakoulutukselle asetetut vaatimukset, fysioterapeuttien maailmanjärjestön, World Confederation for Physical Therapy (WCPT 1991) sekä EU-maiden fysioterapia-ammattia edustavan asiantuntijajärjestön The Standing Liaison Committee of Physiotherapists within the E.C:n (SLCP 1993a, 1993b, 1997 ja 1998) suositukset koskien fysioterapia-alan koulutusta. Suunnitelmallisena lähtökohdina ovat myös olleet fysioterapeutin ammatissa tarvittavat valmiudet toimia terapiatyössä sekä suunnittelu- ja asiantuntijatehtävissä kuntoutuksen, terveyden- ja sosiaalihuollon sekä liikuntatoimen alueella ja osallistua päätöksentekoon sekä yhteiskunnan kehittämiseen. Fysioterapeutin toimintaa ohjaavat ammattietiikka ja kuntoutuksen arvot, joihin liittyy näkemys yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti tasa-arvoisesta ja omaa elämäänsä hallitsevasta ihmisestä ja kokonaisvaltaisesta terveystieteestä. Fysioterapia perustuu fysioterapiatieteeseen, jonka tietopohja nousee ensisijaisesti liikuntatieteistä, terveystieteistä, lääketieteestä sekä käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteistä. (Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen yhteistoimintakokeilun suunnittelutyöryhmän raportti 1994, Hynynen & Kuukkanen 1997a)

Fysioterapeutin opetussuunnitelman laadinnassa on huomioitu yhteiskunnallinen toimintajärjestelmä, jonka puitteissa fysioterapiaa toteutetaan. Fysioterapia on yksi osa laajempaa kokonaisuutta, joka on esitetty kuviossa 4. Muutokset esimerkiksi yhteiskunta-, terveys-, sosiaali-, ja koulutuspolitiikassa aiheuttavat muutoksia fysioterapeutin toiminnassa ja käytännön mahdollisuuksissa. Fysioterapia pyrkii, osana kuntoutustoimintaa, vaikuttamaan sekä yhteiskunnan, että yksilön toimintamahdollisuuksia kaventaviin tai estäviin tekijöihin ja löytämään sopivat menetelmät niiden vähentämiseksi tai poistamiseksi ja yksilön voimavarojen vapauttamiseksi. Tällöin fysioterapeutti ja asiakas/potilas toimivat tietoisesti ja tavoitteisesti tietyn päämäärän suuntaisesti. Tavoite määritetään toimintakyky/elämänlaatu käsitteenä. Toiminnan peruselementtejä ovat terapian edellyttämät ja fysioterapeutin valitsemat fysioterapian menetelmät. Lisäksi fysioterapiassa on oleellista toimintaan osallistuvien henkilöiden yhteistyö ja kommunikaatio. (Fysioterapian yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelma 1995)

Edellä mainitut tekijät ovat vaikuttaneet fysioterapeutin työn kannalta keskeisten neljän aihekokonaisuuden rakentumiseen myös opetussuunnitelmallisesti.



Kuvio 4. Fysioterapia osana yhteiskunnallista toimintajärjestelmää.
(mukaeltu Talvitie ym. 1993)

Koulutuksen aikana hankittavat valmiudet kuvataan aihekokonaisuuksina, joita ovat: terapia-aidot, kommunikaatio- ja yhteistyötaidot, tutkimus- ja tiedonkäsittelytaidot sekä ammatti-

kulttuurin kehittämiseen liittyvät taidot. (Talvitie ym. 1993) Edellä mainittujen aihekokonaisuuksien sisältämät oppiaineet vastaavat tavoitteiltaan ja sisällöiltään liikuntatieteellisen tiedekunnan terveydenhuollon koulutusohjelman opintojaksoja. Tällöin ne voidaan kuvata myös osana liikuntatieteellisen tiedekunnan terveydenhuollon koulutusohjelman opintorakennetta, johon kuuluvat kieli- ja viestintäopinnot, eri aineiden perusopinnot, fysioterapian aineopinnot ja valinnaiset opinnot. (Hynynen & Kuukkanen 1997a)

Ammattikulttuurin kehittämiseksi opiskelija tarvitsee kokonaiskuvan fysioterapiasta työnä ja ammattina. Opintojen tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää sairastumisen ja /tai vammautumisen yksilöllisenä, kulttuurisena, yhteiskunnallisena ilmiönä ja kykenee arvioimaan fysioterapian tuloksellisuutta (= vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus) sekä kehittyä kriittisenä ammattipersonana. **Terapiataitojen** avulla opiskelija hahmottaa fyysisen ja psykososiaalisen toiminnan edellytykset ja ymmärtää erilaisten häiriötilojen vaikutukset toimintakykyyn. Lisäksi opiskelija harjoittelee ja arvioi kriittisesti toimintakyvyn arviointiin, ylläpitämiseen ja edistämiseen käytettyjä fysioterapian menetelmiä. **Kommunikaatio- ja yhteistyötaitojen** avulla opiskelija hankkii valmiudet toimia erilaisissa palvelutilanteissa halliten myös vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä. Kieliopintojen avulla opiskelija hankkii riittävän kielitaidon toimiakseen kansainvälistyvässä yhteiskunnassa. **Tutkimus- ja tiedonkäsittelytaidot** mahdollistavat opiskelijalle edellytykset erilaisten tiedonhankintamenetelmien käytölle opiskelussaan ja työssään. Opiskelija tutustuu tieteelliseen tutkimustoimintaan kyetäkseen kriittiseen tiedonkäsittelyyn ja tiedon tuottamiseen. Aihekokonaisuuksien avulla on tarkoitus jäsentää opetustyö vaiheittain eteneväksi siten, että ns. tietopuolinen opetus vastaa kussakin vaiheessa tiettyihin käytännöstä nousseisiin ongelmiin. (Fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelma 1995)

Aikaisempaan opistoasteen fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmaan verrattuna ihmisen liikkumisen lainalaisuuksien ymmärtämiseksi opetussuunnitelmassa korostuu liikuntabiologisten aineiden osuus sekä motorinen oppiminen. Fysioterapian identifioitumista kuntoutuksen ideologiaan, filosofiaan ja palvelujärjestelmään on pyritty edistämään lisäämällä kuntoutuksen osuutta. Tutkivan ja kriittisen työotteen kehittämiseksi on lisätty tiedonkäsittelyyn ja tutkimusmetodiikkaan liittyviä opintoja. Yhteiskuntatieteellisten ja käyttäytymistieteellisten aineiden opintoviikkomäärät opetussuunnitelmassa ovat pienemmät kuin aikaisem-

missa opetussuunnitelmissa, koska niiden sisältöalueita on integroitu ammattiaineisiin. (Hynynen & Kuukkanen 1997a)

Tietopuolisen opiskelun ja kliinisen harjoittelun ajallinen sijoittuminen tukee ammattitaidon omaksumista kolmessa vaiheessa: Orientointivaiheen aikana luodaan kuva tulevasta ammatista ja sen edellyttämistä tehtävistä; opiskelun keskivaiheen aikana omaksutaan keskeiset ammattivalmiudet monipuolisen harjoittelun avulla; loppuvaiheessa tuetaan kriittisen suhtautumisen ja reflektiivisen sekä uudistavan ammattitaidon kehittymistä. Opiskelu aidossa työympäristössä edistää tehokkaasti oppimista luomalla haasteellisia ja reflektiivisyyttä edellyttäviä tilanteita. Tämä mahdollistuu mm. Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen oman fysioterapian asiakaspalvelutoiminnan ja erilaisten projektitöiden myötä. (Hynynen & Kuukkanen 1997a)

Ammatin oppiminen on sidoksissa kiinteästi työn sisältöön ja toimintaympäristöön. Opiskelu aidossa työympäristössä edistää tehokkaasti oppimista luomalla haasteellisia tilanteita ja suoran henkilökohtaisen yhteyden ammatillisen toiminnan harjoittamiseen. Taitojen oppiminen edellyttää, että opiskelija voi oman kokemuksen ja toistuvan harjoittelun avulla sisäistää työsuorituksen vaiheet ja harjaantuu sujuvaan ja joustavaan toimintaan. (Fysioterapian yhteistointakokeilun opetussuunnitelma 1995)

Kliininen harjoittelu toteutuu erilaisissa terveydenhuollon, sosiaalitoimen ja liikuntatoimen organisaatioissa sekä oppilaitoksen omassa fysioterapian palvelutoiminnassa poliklinikalla. Orientoiva muutaman opintoviikon harjoittelu sijoitetaan opintojen alkuvaiheeseen, jolloin tälle pohjalle voidaan rakentaa käsitys oman ammatillisen kasvun suunnasta ja haasteista. Harjaantumisvaiheen harjoittelu muodostaa pääaineen opiskelusta sekä laadullisesti, että määrällisesti merkittävän osan, tällöin opiskelija toimii kaikilla ammattitaidon osa-alueilla erilaisissa kuntoutusorganisaatioissa. Syventävän vaiheen harjoittelussa opiskelija voi valita opiskeltavan alueen oman kiinnostuksensa mukaan. Tällöin tavoitteena on kriittinen fysioterapian toteuttaminen ja synteesin tekeminen omasta ammatillisesta kasvusta, tällöin arvioidaan omien ammatillisten toimintojen seurauksia. Opiskelussa korostuu vastuu työyhteisöstä, oman ammattialan sekä ympäristön kehittämisestä. Pyrkimyksenä on, että syventävä kliininen

harjoittelu ja opiskelijan tekemä fysioterapian tutkielma tukevat sisällöllisesti toisiaan. (Fysioterapian yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelma 1995)

Eräänä tärkeimmistä tavoitteista tässä koulutuksessa on opiskelijan itseohjautuvuuden, reflektiivisyyden sekä siihen liittyvän ongelmanratkaisutaidon eli oppimisen taidon kehittyminen. Päämääränä on siis kasvattaa oppimisen taitoja omaavia ja niitä kehittämään pystyviä kansalaisia. Tällöin kyse on elinikäisen oppimisen prosessista. Itseohjautuminen oppimisessa ei ole kuitenkaan pelkästään opetustapa- tai -menetelmäsidoonainen. Se on enemmänkin yhteydessä opetuksen toteuttajan ihmiskäsitykseen, hänen tieto- ja oppimiskäsityksiinsä sekä tapansa kohdata oppija kokonaispersoonallisuutena. (Fysioterapian yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelma 1995)

Opiskelijakeskeisyys, opintojen hyväksilukeminen ja valinnaisuus merkitsevät sitä, että opiskelijan edellytykset ja aikaisemmat opinnot otetaan huomioon. Valinnaisia opintoja voivat olla myös eri työpaikoilla ja muissa maissa suoritettut opinnot. Hyväksilukemisen tarkoituksena on välttää tarpeetonta päällekkäisyyttä ja lyhentää yksilöllisiä koulutusajoja. Organisaatioiden yhteistyön tavoitteena on palvella opiskelijoiden tarpeita ja tehostaa resurssien käyttöä, esimerkiksi organisaatioiden välisellä opettajavaihdolla. (Fysioterapian yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelma 1995)

Yhteistyötahojen laatima opetussuunnitelma edustaa historiallisesti sekä Herbartin (1776-1841) esittämää ”Lehrplania”, jossa opetussuunnitelma laaditaan oppiaineiden ja oppiaineiden pohjalta, tämä vaatimus tuli lähinnä yliopiston puolelta sekä Deweyn (1859-1952) ”curriculumia”, jossa lähtökohtana on oppilaskeskeisyys. (Rauste-von Wright & von Wright 1994) Oppimiskäsitysten valossa tarkasteltuna opetussuunnitelma on sekoitus useasta näkemystä, pääosin se pyrkii kuitenkin kognitiiviseen psykologiaan perustuvaan konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen.

Konstruktivismi itsessään ei ole mikään oppimisteoria, vaan epistemologinen eli tietoteoreettinen näkemys siitä, mitä tieto on ja miten ihminen hankkii tietoa. Konstruktivismi ei myöskään ole yksi yhtenäinen koulukunta vaan se jakautuu moniin erilaisiin painotuksiin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto ei siirry oppijaan, vaan hänen on rakennettava, konstruoitava se itse. Tässä prosessissa on olennaista se, että oppija tulkitsee havaintojaan

aikaisemman tietämyksensä ja kokemustensa pohjalta ja rakentaa näin jatkuvasti kuvaa maailmasta. Koska havaintojen tulkinta ja merkitysten rakentaminen perustuu oppijan aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin ja koska nämä ovat aina jossain määrin erilaisia eri yksilöillä, oppimistuloksetkin ovat yksilöllisiä. Koska oppimistulokset ovat yksilöllisiä, tällä on seurauksia myös oppimisen arviointiin. Arviointi kohdistuu tällöin yksilölliseen oppimisprosessiin, ymmärtämiseen ja oppimistulosten laatuun suhteessa oppijan tavoitteisiin ja merkityksellisiin kokemuksiin. Tynjälä (1999) kiteyttääkin konstruktivismiin pohjautuvan pedagogiikan keskeiset piirteet seuraaviin: oppijan aikaisemman tiedon huomioonottaminen, erilaisten tulkintojen käsittely, metakognitiivisten taitojen kehittäminen, oppimisen ja ajattelun aktivointi, painotus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tiedon oppimisen ja tiedon käytön kytkeminen toisiinsa, oppiminen kulttuurisesti välittyvänä toimintana ja oppimisen arvioinnin kokonaisvaltaisuus.

6. KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS

6.1. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen kehittymisestä

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus on ollut Suomessa koulutukselle annettuun merkittävyyteen nähden suhteellisen vähäistä ja ei-systemaattista. Koulutuksen vaikuttavuustutkimus alkoi Suomessa 1970-luvulla, jolloin se ymmärrettiin lähinnä koulusaavutusten ja oppimistuotosten mittauksena. Koulusaavutusten tutkimisen ja testaamisen idea lähtee liikkeelle ajatuksesta, jonka mukaan koulun päätehtävä on opettaa oppilaille ja opiskelijoille tietoja siitä, mikä tiedetään olevan totta eli testaaminen kohdistuu näiden faktatietojen mittaamiseen ja haluun tietää, miten hyvin tietyt asiat muistetaan. (Valtonen 1997) Koulusaavutusten tutkimisessä ja mittauksessa on kyse siis lähinnä Guban ja Lincolnin (1989) nimittämän ensimmäisen sukupolven evaluaationäkemyksen toteuttamisesta.

Oppijoiden koulusaavutusten lisäksi 1970-luvulla alettiin selvittää oppilaitosten oppimista edistäviä ominaisuuksia ja verrata hyviä oppimistuloksia tuottavia oppilaitoksia ”huonoihin” oppilaitoksiin. Oppilaitosten ominaisuuksia tutkiva suuntaus alkoi käyttää 1980-luvulla nimeä *effective school*, tehokas koulu. Suuntauksen mukaan hyvät koetulokset merkitsevät paitsi yksilötasolla hyviä oppimistuloksia niin myös yhteisötasolla koulun tuloksellisuutta. (Valtonen 1997)

Opetushallitus määrittää vaikuttavuuden tavoitteiden ja oppimistuotosten vastaavuudeksi. Käsite ymmärretään suhteellisen suppeasti. Tämä näkyy muun muassa siinä, että opetushallitus on asettanut koulutuksen vaikuttavuuskäsitteistöä (vaikuttavuus, tehokkuus, tuloksellisuus, tuottavuus, laatu) tuloksellisuuden yläkäsitteeksi. (Jakku-Sihvonen 1994, Kangasniemi & Luopajarvi 1993, Lyytinen 1993, Paulin & Välilä 1995, Peltonen, Laitinen & Juuti 1993, Räisänen 1995) Näin ollen vaikuttavuuskäsitteistöä voitaisiinkin käyttää tässä yhteydessä nimitystä tuloksellisuuskäsitteistö.

Tavoitelähestymistavassa arvioinnin suorittaja selvittää, onko koulutuksella saavutettu koulutuksen tai ohjelman kehittäjän pyrkimykset. Tavoitelähestymistapa perustuu siihen, että pyritään tuottamaan korkean tason päättäjille tietoa, jota he voivat hyödyntää päätöksenteossa ja toiminnan kehittämisessä. Tavoitelähestymistapaa sovelletaan kuitenkin käytännössä hieman laajemmin kuin pelkästään vertailemalla koulutuksen tavoitteita ja tuloksia: esimerkiksi suomalaisessa arviointikäytännössä saatuja tuloksia verrataan kyllä tavoitteisiin, mutta sen lisäksi arvioinnissa seurataan myös koulutuksen tuottamia sivuvaikutuksia. (Laukkanen 1994)

Guban ja Lincolnin (1989) termin tavoitelähestymistavassa on kyse toisen sukupolven evaluaationäkemyksestä. Evaluaation kohteena ei ole pelkästään yksittäinen oppija vaan organisatiot, opetusohjelmat, ja erityisesti ohjelmien tavoitteet; arvioinnin avulla halutaan selvittää saavutetaanko koulutuksella asetetut päämäärät.

Tavoitelähestymistavan tyypisessä arvioinnissa ongelmana on tavoitteet ja niiden asettaminen. Mitkä ovat sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta ne oikeat tavoitteet, jotka koulutuksella tulee saavuttaa? Mitä arvoja nämä tavoitteet heijastavat tai mitä arvoja niiden tulisi heijastaa? Kenellä on oikeus tai velvollisuus sanella koulutuksen tavoitteet? Ongelmia tuottaa myös se, että tavoitteita sinänsä ei ole tutkittu. (Valtonen 1997)

Kolmannen sukupolven näkemysten mukaan evaluaatio sisältää selkeät mielipiteet ja arvolauselmat arvioitavasta kohteesta. Arvojen määrittämisen lisäksi tärkeällä sijalla on talous ja raha. Evaluaation tehtävänä on esittää, onko tavoitteet saavutettu, mutta sen lisäksi evaluaation vastuulla ovat kysymykset miten tehokkaasti tavoitteet on saavutettu ja voisiko saman vaikutuksen saada aikaan taloudellisemmin. (Guba & Lincoln 1989)

Koulutuksen taloudellista kannattavuutta on tutkittu erityisesti 1990-luvulla. Vaikuttavuutena on käsitelty mm. inhimillistä pääomateoriaa ja taloudellista kasvua, koulutuksen palkkavaikutuksia sekä koulutusinvestointien yksilöllistä tuottoastetta. (Asplund 1993, Leiponen 1993) Vaikuttavuuden näkökulma yhdistettiin myös työelämän tutkimukseen. Tutkimuksissa on käsitelty mm. työvoimakoulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä koulutuksen ja työelämän tavoitteita ja niiden vastaavuutta. (Mikkonen 1995, Räisänen 1996, Sepponen 1996)

Suomessa koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu pääasiassa mikrotasolla. Se on ymmärrettävää, sillä vaikuttavuus toteutuu kuitenkin aina yksilön toiminnan ja yksilön oppimisprosessien kautta. Yksilön hankkimat valmiudet, oppimistulokset ja kokemukset sekä niiden tutkiminen voivat kuitenkin luoda pohjan myös makrotasoiselle koulutuksen yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimiselle.

Yksilön merkittävä osuus koulutuksen vaikuttavuus- tai yleensä ottaen arviointitutkimuksessa tulee esille Guba ja Lingolnin (1989) nimittämän neljännen sukupolven mallissa, jota kutsutaan osallistuvaksi evaluaatioksi. Siinä vallitsee arvopluralismi: asianosaisilla on erilaiset mielenkiinnon kohteet, huolet, odotukset ja vaatimukset arvioinnin suhteen, mutta näiden näkökantojen erilaisuus hyväksytään Tarkoituksena on, että arvioinnin kautta koulutusta kehitetään niin, että kaikkien asianosaisten mielipiteet ja näkemykset otetaan huomioon ja näistä pyritään muokkaamaan yksi yhtenäinen kaikkia osapuolia tyydyttävä ratkaisu uudeksi koulutukseksi.

Koulutuksen vaikuttavuuden termi mielletään helposti yksinomaan positiiviseksi asiaksi. Vaikuttavuus nähdään automaattisesti positiiviseksi hyödyksi tai pahimmassa tapauksessa se luokitellaan korkeintaan neutraaliksi ilmiöksi. Vaikuttavuus voi kuitenkin ilmetä myös odottamattomana, negatiivisena häiriötekijänä. Häiriötekijänä voidaan pitää esimerkiksi ylikoulutusta, käyttökelvottomia kvalifikaatioita, koulutusinflaatiota, koulutuksen katteettomia lupauksia, olematonta sosiaalista liikkuvuutta erityisesti alemman sosiaaliluokan kohdalla, toteutumattomaa tasa-arvoa ja muita kielteisiä tuotoksia ja vaikutuksia, joita koulutus tahtomattaan tuottaa. (Esim. Kivinen & Rinne 1995a ja 1995b, Kivirauma & Silvennoinen 1989)

6.2. Koulutuksen vaikuttavuus yksilön näkökulmasta

Koulutus vaikuttaa monella tasolla. Yksilötasolla koulutus edistää yksilön henkistä kehitystä ja edesauttaa ihmisen persoonallisuuden kehittymistä ja yksilön elämänlaadun parantamista. Koulutus auttaa yksilöä paitsi selviytymään elämässä, niin se myös antaa yksilölle henkireiän ja vastapainon arjelle: koulutus on sekä investointia että kulutusta ja hyödykettä. Koulutus ei siis pidä sisällään pelkkää rankkaa puurtamista vaan myös hauskaa, elinikäistä oppimista. Yksilöllisyyden painotus näkyy muun muassa siinä, että Suomessa, erityisesti nuorisosaasteen koulutuksen piirissä, on tavoitteena entistä laajempi opintojen vapaa valintaoikeus ja yksilöllinen opinto-ohjelmien rakentaminen. (Numminen 1993)

Koulutuksen vaikuttavuutta ja koulutuksen merkitystä voidaan tarkastella yksilön ja hänen elämänkulkunsa näkökulmasta. Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi yksilön subjektiivisten koulutustarpeiden ja niiden realisoitumisen, yksilön toiveiden, tavoitteiden, valintojen ja päätösten kautta. Koulutuksen vaikuttavuus voi kohdistua siis esimerkiksi siihen, kuinka oppija kokee koulutuksen palvelleen omaa kehitystään, missä määrin koulutus on lisännyt yksilön tietoja, taitoja ja valmiuksia selviytyä niistä työtehtävistä, jota varten häntä valmennettiin. (Valtonen 1997)

Koulutus on vaikuttavaa, kun sen tuottamat kvalifikaatiot laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön ja yhteiskunnan myönteistä kehitystä kulttuurin ja työelämän kannalta. Takala (1995) määrittelee kvalifikaation tarkoittavan yksilön valmiuksia toimia tietyllä tavalla yhteiskunnassa - sekä ihmisten välisissä suhteissa että ihminen - esine - suhteissa. Kvalifikaatio määritellään (Järvelä - Hartikainen 1978) myös työvoimaan liittyväksi potentiaaliksi, jonka työn erityinen laatu tekee tarpeelliseksi.

Kvalifikaatio-käsite on muodostunut yhdistäväksi käsitteeksi työn ja työntekijän välisessä suhteessa. Kvalifikaatiovaatimukset ovat työstä johdettuja yksilön ammattitaidolle asetettuja vaatimuksia ja ne voivat kuvata eri työtehtävien sisältöalueita, joita työntekijän tulee hallita tietyssä ammatissa. (Rauhala 1993, Jaakkola 1995, Taalas 1995, Pelttari 1997) Ammatillisen koulutuksen keskeisenä tehtävänä on työelämässä tarvittavien kvalifikaatioiden hankkiminen. Työelämän muutokset edellyttävät uudenlaisia kvalifikaatioita. Nykyisin työntekijältä edelly-

tetään yleissivistäviä, ammatillisia ja sosiaalisia kvalifikaatioita. (Väärälä 1995, Suikkanen & Viinamäki 1996)

Väärälä (1995) on väitöskirjassaan esitellyt kvalifikaatiotyyppejä: 1) Tuotannolliset ja tekniset kvalifikaatiot tarkoittavat niitä yksilöllisiä teknisesti painottuvia ammatillisia taitoja, tietoja ja pätevyyskäsitteitä, jotka ovat välttämättömiä työn välittömässä suorituksessa. 2) Motivaatiokvalifikaatiot on yleensä ymmärretty suhteellisen pysyvinä henkilökohtaisina ominaisuuksina eikä niinkään ammattitaitoina ja kehittyvänä suhteena. Työn henkistyminen ja abstrahoituminen luo uudenlaisen jännitteen työn ja ihmisen välille. Ilman henkistä sitoutumista ja vastuullista itseohjautuvuutta ei työ juuri enää ole mahdollista. 3) Mukautumiskvalifikaatiot tarkoittavat niitä työhön sopeutumisen ja suostumisen peruskysymyksiä, joihin jokaisen työntekijän on jossain määrin alistuttava. 4) Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot tarkoittavat työntekijän suhdetta ja liittymää työorganisaatioon ja työorganisaatiosta ulospäin. Sosiokulttuurinen kyvykkyys tulee ilmi tiimi- ja verkostokeskusteluissa, joissa kaivataan pätevyyttä yhdistellä totutusta poikkeavalla tavalla erilaisia osaamisen alueita ja erilaisten ihmisten osaamista. 5) Innovatiiviset kvalifikaatiot tarkoittavat niitä rutiineista poikkeavia toimintoja, joilla työprosessin kehittäminen tulee keskeiseksi. Tähän liittyy myös kyky jatkuvaan oppimiseen ja ammattitaidon joustavaan kehittämiseen.

Kvalifikaatioita voidaan tarkastella myös inhimilliseltä kannalta, yksilön elämäntoiveiden ja pyrkimysten kannalta, esimerkiksi Burkart Lutzin julistuksen mukaan: (Lutz 1977 Helgesonin 1989)

” ... koulutuspolitiikalle on tärkeä tehtävä se, että se välittää kaikille nuorille niin korkean ammatillisen pätevyden kuin mahdollista ennen kuin he menevät työelämään. Minimivaatimus on se, että koulutus opettaa oppilaita itse nopeasti kehittämään pätevyyttään ammatissaan. ”

Lyhyen aikavälin tuotokset ilmenevät välittömästi koulutuksen aikana tai sen jälkeen esimerkiksi oppimistuloksina (tietoina tai taitoina), tieteellisinä saavutuksina, tutkintoina, oppiarvoina, sivistyksenä, henkisenä hyvinvointina, erilaisina kansalaisvalmiuksina, ja ammattipätevytenä. Lyhyen aikajänteen tulokset ovat siis lähinnä kasvatuksellisia tuotoksia, jotka näky-

vät yksilön kognitiivisina, affektiivis-sosiaalisina ja toiminnallisina valmiuksina. (Raivola 1997)

Vaikuttavuus voidaankin nähdä myös tarpeiden toteutumiseksi. (Hiironniemi 1992). Tarpeet voivat olla joko subjektiivisia tai objektiivisia. Tarpeet voidaan siis määritellä sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Yksilön näkökulmasta katsottuna koulutusta koskevat tarpeet liittyvät pitkälti motivaatioon. Koulutustarpeen sijasta voitaisiinkin puhua koulutushalukkuudesta. Halu tulla koulutetuksi johtaa todelliseen koulutuksen kysyntään ja opiskeluun, jos yksilöllä on tarpeeksi voimakkaat motiivit tulla koulutetuksi. Motiiveina voivat toimia aikaisempi opiskelu, aikaisemmasta opiskelusta saadut kokemukset ja yksilön elämäntilanne.

Yksilön kannalta koulutuksen välillinen vaikuttavuus ilmenee työllistymisenä, uralla etenemisenä, taloudellisina vaikutuksina, sekä jatko-opintoihin sijoittumisena ja niissä menestymisenä. Myös koulutuksen vaikutuksia työelämän ulkopuoliseen elämään ja vapaa-aikaan tulee arvioida. Erityisesti aikoina, jolloin tavoitteet ikäluokan kouluttamisesta ammattiin ja eri alojen työvoimatarve ovat ristiriidassa keskenään, tulisi ammatillisenkin koulutuksen merkitystä aktiivisen ja onnellisen elämän edistäjänä korostaa. Työllistymistä ei tarkastella kapeasti palkanäkökulmasta, vaan koulutuksen aikana opittujen tietojen ja taitojen hyödyntämistä tulee arvioida laajasti. Koulutuksen joustavuuden ja yksilöllisyyden lisääntymisen tulee näkyä myös vaikuttavuuden arvioinnissa siten, että yksilöiden omat tavoitteet otetaan entistä enemmän koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohdaksi. (Alhojärvi 1995)

Koulutuksellisten vaikutusten lähtökohta on lähes aina yksilö ja hänen oppimistuloksensa, on koulutuspoliittisen päätöksenteonkin kannalta tärkeää arvioida myös näiden lähitavoitteiden toteutumista. (Alhojärvi 1995). Yksilön näkökulmasta primaarivaikutuksia tutkittaessa selvitetään kohdealueen suoraa vaikuttavuutta. Tällaisia ovat mm. oppimistulokset. Oppimistuloksiakin keskeisempi on kuitenkin se, miten kehittymishaluisia persoonallisuuksia koulutus tuottaa työelämää varten.

Sekundäärivaikutuksina ammatilliselta koulutukselta odotetaan työelämässä näkyviä muutoksia. Koulutuksen pitkän aikavälin vaikuttavuus ilmenee valmistuneiden etenemisenä ammatissaan ja muutoksina, joita he työllään saavat aikaan esim. organisaation toiminnassa ja työkäytäntöjen kehittämisessä. Aiemmin koulutus johti lähes automaattisesti vakituisen ja kokopäiväiseen työhön. Nyt yhä useammilla on koulunpenkin jälkeen edessään työttömyys, li-

säkoulutus, työharjoittelu, osa-aikaiset ja tilapäiset työsuhteet tai vaatimus itsensä työllistämiseen. Normaalin työsuhteen rinnalle on kohonnut riskialttiin työteon malli. Viime vuosina onkin todistettu, että yksin koulutus, edes korkein mahdollinen, ei pelasta työttömyydeltä. Yleinen käsitys on, että yksilön riski joutua työttömäksi riippuu hänen hankkimansa koulutuksen pituudesta, ja että koulutustason noustessa työttömyysaste alenee. Tähän perustuu käsitys, että koulutus vähentää työttömyyttä. (Valtonen 1997)

7. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun vaikuttavuutta opiskelijan eli yksilön näkökulmasta. Tutkimustehtävä jakautuu kahteen pääalueeseen ja niistä johdettuihin viiteen tutkimusongelmaan. Lähinnä kyseessä ovat opiskelun primaarivaikutukset, tässä tutkimuksessa arviointi tapahtuu opiskelijan koulutuksen aikana. Tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää ammattikorkeakoulussa järjestettävässä fysioterapeuttikoulutuksessa sekä yhteistyön kehittämisessä yliopiston kanssa.

Tutkimuksen pääalueet ja tutkimusongelmat:

1. Opiskelijan opiskelua koskevat odotukset ja tavoitteet

- * Minkälaiset tekijät ohjasivat opiskelemaan tulevien uranvalintatoiveita
- * Millaisia opiskelua koskevia odotuksia ja tavoitteita opiskelijoilla oli koulutukseen tullessaan, mitä muutoksia niissä tapahtui ja kuinka ne toteutuivat opiskelun aikana.

2. Opiskelijan näkemys oppimistuloksista ja koulutuksen kehittämisestä

- * Minkälaisiksi opiskelijat itse arvioivat oppimistuloksiansa suhteessa fysioterapeuttikoulutuksen tavoitteisiin.
- * Minkälaisia näkemyksiä opiskelijoilla on fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisestä.
- *Minkälaisia ovat opiskelijoiden näkemykset tulevaisuuden fysioterapian asiantuntijalta vaadittavista valmiuksista.

7.2. Tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä ja tutkimuksen ongelmat ovat luonteeltaan laadullisia. Tiedonhankintatapa on myös pääsääntöisesti kvalitatiivinen, joskin kyselylomakkeella saatua aineistoa käytetään täydentämään ja visualisoimaan tutkimustuloksia.

Käsitteellä kvalitatiivinen viitataan yleisesti tutkimusaineiston tekstimuotoisuuteen (Tesch 1990, Wahlström 1992) Tutkimusaineiston ei tarvitse olla alunperin kielellisesti tuotettua, mutta se muunnetaan aineiston analyysia varten aina kielelliseen muotoon. Ero kvantitatiiviseen tutkimusaineistoon on merkittävä: Kvantitatiivinen tutkimusaineisto muunnetaan muuttujiksi ja edelleen numeeriseksi havaintoaineistoksi, jollaisena sitä analysoidaan yleensä tilastollisten tietojenkäsittelymenetelmien avulla. (Perttula 1995) Kvalitatiivinen tutkimusote ei kata vain yhdenlaista tapaa lähestyä tutkimusaineistoa. Esimerkiksi Tesch (1990) luettelee 26 erilaista kvalitatiivisena pidettävää tutkimusotetta. Teschin luokituksen mukaan tämä tutkimusote tutkii lähinnä ilmiöiden säännönmukaisuuksia. Ote on suuntautunut toisaalta tutkimusaineiston osien tunnistamiseen ja kategoriointiin sekä osien välisten yhteyksien löytämiseen ja toisaalta tutkimusaineistossa toistuvasti esiintyvien säännönmukaisuuksien tunnistamiseen.

Mikro- eli yksilötasolla tutkimusmenetelmät ovat pääasiassa laadullisia, ihmiskeskeisiä ja pitkälti vuorovaikutukselle rakentuvia. Nämä menetelmät soveltuvat hyvin selvitetessä yksilön saavutuksia, hänen luomia merkityksiä ja tulkintoja sekä tehtyjä valintoja. (Valtonen 1997) Kuten Allardt (1977) huomauttaa, yksilöä voidaan pitää oman hyvinvointinsa ja toimintansa parhaana tuomarina ja yhteiskunnan hyvinvointia ja toimintaa taas voidaan selvittää yksilöiden ilmaisemien tuntemusten perusteella. Tutkimusmenetelmistä johtuen yksilötasolla tutkimuksessa on mukana tietty tulkinnallisuus, mitä on kritisoitu. Tulkinnallisuuden on nähty tuottavan vääristyneitä tuloksia.

Glesnen ja Peshkinin (1992) mukaan kvantitatiivinen tutkimus pyrkii yleistettävyyteen, ennustettavuuteen ja kausaaliselityksiin, kun taas kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen. Yleistettävyyden, ennustettavuuden ja kausaaliselitykset on yleensä liitetty positivistiseen, luonnontieteelliseen tutkimuk-

seen. Kvalitatiivisen tutkimuksen malli tulee humanistisista tieteistä ja hermeneuttisesta tutkimusotteesta.

Kvantitatiivinen suuntaus olettaa, että tutkimuksen kohde on tutkijasta riippumaton, kun taas kvalitatiivisen strategian mukaan kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa. Edellisen käsityksen mukaan tutkijan tehtävänä on vain keksiä oikeat menetelmät tiedon löytämiseksi (Hurme 1997). Jälkimmäinen taas tarkoittaa sitä, että tutkijatkin ovat mukana luomassa tutkimaansa kohdetta (Gummesson 1991). Glesnen ja Peshkin (1992) mukaan kvantitatiivinen tutkimus ottaa ulkopuolisen näkökulman, kvalitatiivinen tutkimus taas osallisen näkökulman.

Creswell (1994) toteaa, että kvantitatiivisessa orientaatioissa kieli on formaalia, muodollista, kun taas kvalitatiivisessa tutkimusotteessa yksilön ääni tulee kuuluviin. Glesnen ja Peshkinin (1992) mukaan tämä ero näkyy myös tutkimuksen raportoinnissa: kvantitatiivisessa tutkimuksessa raportointi on abstraktia ja tieto pyritään tiivistämään numeeriseksi, kvalitatiivisessa raportointi on kuvailevaa ja numeerisia osoittimia käytetään hyvin vähän tai ei ollenkaan. Mikään ei kuitenkaan estä näiden yhdistämistä samaan raporttiin.

Erot kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välillä kuitenkin liittyvät lähinnä siihen, mitä halutaan tutkia. Miten sitten samaan tutkimukseen voidaan nämä menetelmät yhdistää ja miten niitä on yhdistetty? Todellisuudessa laadun ja määrän raja on liukuva. Jos hyväksytään ajatus siitä, että tieteen tehtävänä on erottaa olennainen epäolennaisesta, niin asian tai ilmiön olennainen piirre on usein nimenomaan kvantitatiivisesti hallitseva piirre. Kvantitatiivisen tutkimuksen selväksi eduksi kvalitatiiviseen tutkimukseen nähden pidetään sitä, formaalisilla haastatteluilla tai kyselyillä voidaan kerätä tehokkaammin analyttisesti helpommin hallittavaa aineistoa kuin esim. kvalitatiivisella teemahaastattelulla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, Toivonen 1998)

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmien täydentävällä käytöllä tarkoitetaan sitä, että ne jo alkuaan suunnitellaan kattamaan tutkimuksen eri alueita. Layder (1993) katsoo, että kvantitatiivisella tutkimuksella voidaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tehdä muutakin kuin laskea muutamia frekvenssejä, sillä voi olla myös komplementaarinen, täydentävä asema.

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen yhdistämistä on nimitetty monistrategiseksi tutkimukseksi. Layder (1993) mainitsee, että siitä on käytetty useita nimityksiä: triangulaatio,

sekastrategia tai yhdistetyt operaatiot. Tavillisimmin niillä on hänen mielestään tarkoitettu valiuden lisäämiseen liittyviä toimenpiteitä, jotka ovat perustuneet usean menetelmän tai usean teorian käyttöön. Triangulaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisesti sanottuna erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 1998)

Metodologisesti triangulaatiota voidaan kyseenalaistaa. Esimerkiksi Siljander (1992) katsoo, että eri tutkimusmenetelmät eivät ainoastaan tulkitse eri tavalla tutkimuskohdettaan, vaan vieläpä puhuvat eri tutkimuskohteesta. Triangulaatioon voi siis suhtautua monella tavalla. Tieteenfilosofisin perustein sen käyttöä voi epäillä.

Denzin (1978) erottaa neljä eri tapaa trianguloida tutkimuksessa: aineistotriangulaation, tutkijatriangulaation, teoriatriangulaation ja menetelmätriangulaation. Aineistotriangulaatio tarkoittaa sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään. Tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija. Teoriatriangulaatiossa tutkimusaineistoa tulkitaan erilaisilla teorioilla. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta ja –tutkimusmenetelmillä. Tässä tutkimuksessa käytetään sekä aineisto-, että menetelmätriangulaatiota.

Tämän tutkimuksen empiirisen aineiston käsittelyä tukee tapaustutkimuksellinen lähestymistapa. Tapaustutkimuslähestymistavassa (case study, transaction approach) keskitytään yleensä koulutusohjelman prosessiin ja siihen, miten eri ihmiset kokevat ohjelman. Havainnot esitetään tapaustutkimusraportin muodossa. Tapaustutkimuksessa käytettävä tutkimusmetodiikka on kirjavaa. Metodeja on usein luonnehdittu naturalistisiksi. (Franke-Wikberg & Lunden 1990)

Tapaustutkimus voidaan määritellä (Yin 1987) empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä todellisessa elämäntilanteessa, sen omassa ympäristössä. Yleensä tapaustutkimus kohdistuu nimenomaan yhteen tapaukseen, mutta myös usean tapauksen tutkimukset ovat mahdollisia. Tapaustutkimuksen kohde voidaan valita monella tavalla. Se voi olla mahdollisimman tyypillinen ja edustava. Toisaalta se voi olla myös jonkinlainen rajatapaus tai ainutkertainen ja poikkeuksellinen.

Tapaustutkimus on siis luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietyistä yksittäisistä tilanteista tai tapahtumaketjusta. Tapaustutkimuksen avulla opetusta tai muuta toimintaa kyseisessä tilanteessa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. Tapaustutkimuksen käsite ei myöskään sulje pois tapausta kuvaavan tilastollisen aineiston käyttöä, jos sen avulla voidaan merkittävällä tavalla luonnehtia kyseistä tapausta. (Soininen 1995, Syrjälä & Ahonen ym. 1996) Tapaustutkimukseen ryhdytään, kun halutaan tietoa erityistapauksista, esimerkiksi pedagogisesti harvinaisista tapauksista tai silloin kun tutkimusongelmat ovat luonteeltaan kokonaisvaltaisia, urauurtavia tai syvälle luotaavia. Oppimisen ja kehityksen ymmärtäminen vaatii yleensä pitkittäistutkimusta. Pitkittäisotetta voidaan täydentää kohdennetuilla poikkileikkausasetelmilla. (Hirsjärvi & Hurme 2000)

Tapaustutkimuksen lähtökohtana on *yksilöiden kyky tulkita inhimillisen* elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Se on *kokonaisvaltaista* ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa. Osallistujien ääni kuuluu ja toiminta näkyy suorina lainauksina puheesta ja/tai tuotoksista. Tapaustutkimus on *yhdistelevää* siten, että taustateoriat ja menetelmät valikoidaan eri yhteyksistä liittäen toisiinsa eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuksen teosta. Se on naturalistista tutkimusta siinä mielessä, että ilmiötä tutkitaan *luonnollisessa ympäristössä* ilman mitään keinotekoisia järjestelyitä. Tutkija ja tutkittavat ovat *vuorovaikutuksessa* keskenään, mikä on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkittavat eivät ole esineellistettyjä objekteja vaan tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. Myös tutkija on mukana hankkeessa omine subjektiivisine kokemuksineen, ei kuitenkaan mielivaltaisesti siten, että hänen toiveensa ja ennakkoluulonsa saisivat määrätä sen, mikä on tutkimuksen lopputulos. Tutkijan on pyrittävä tiedostamaan kaikki lähtöolettamuksensa ja sitoumuksensa sekä myös tuomaan ne julki tutkimusta raportoitaessa. Tapaustutkimus on siis *arvosidonnaista ts.* tunnustetaan, että tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla, jolloin hänen arvo maailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä & Ahonen ym. 1996)

Kvalitatiivisista tapaustutkimusjaottelusta tämä tutkimus tukeutuu *kvalitatiiviseen evaluatiiviseen tutkimukseen*. Se on prosessi, jonka avulla hankitaan tietoja, joiden pohjalta asiasta kiinnostuneet voivat keskustella kriittisesti jostain ilmiöstä, tapahtumasta tai esimerkiksi koulun

kehittämisohjelmasta ja määritellä toteutetun ohjelman olennaisten toimintojen arvon. Tutkijaa kiinnostavat osallistujien näkemykset ohjelman eduista ja haitoista sekä se, miten kyseinen ohjelma edistää oppimista juuri siinä toimintaympäristössä. Tutkija haluaa päästä sisälle tutkimuskohteensa maailmaan ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin ja kertoa muille, miltä osallistuminen tuntuu, ja tehdä käytäntöä koskevia parannusehdotuksia. (Syrjälä & Ahonen ym. 1996)

Tässä tutkimuksessa opiskelijat haastateltiin opintojen loppuvaiheessa. Haastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne kahden ihmisen välillä. Vuorovaikutuksellisuus ei ole tutkimuksen virhelähde, vaan kvalitatiivisen tutkimushaastattelun välttämätön ja väistämätön ominaispiirre. Tutkimushaastattelun vuorovaikutuksellisuus tulee tutkimusprosessissa tunnistaa ja analysoida huolellisesti. (Perttula 1995) Haastattelussa halutaan korostaa, että ihminen on nähtävä tutkimustilanteessa subjektina. Hänelle on annettava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi & Hurme 2000)

Teemahaastattelu-nimellä on se etu, että se ei sido haastattelua tiettyyn leiriin, kvalitatiiviseen tai kvantitatiiviseen, eikä se ota kantaa haastattelukertojen määrään tai siihen, miten ”syväälle” aiheen käsittelyssä mennään. Sen sijaan nimi kertoo siitä, mikä tässä haastattelussa on kaikkein oleellisinta, nimittäin sen, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Tämä vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että yksi haastattelun aspekti, haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2000) Teemahaastattelurunko on aineiston koodauksen apuväline.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tarkoituksenmukaisesta poiminnasta tai tarkoituksenmukaisesta näytteestä. Tämähän on yksi laadullista tutkimusta luonnehtiva piirre. Tällöin tutkimus perustuu suhteellisen pieneen tapausmäärään. (Eskola & Suoranta 1998) Kvale (1996) toteaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltavien lukumäärä pyrkii yleensä olemaan joko liian pieni tai liian suuri. Hän toteaa, että tavallisesti haastateltavien määrä kvalitatiivisessa tutkimuksessa näyttää nykyisin

olevan 15. Haastattelijallekin asetetaan vaatimuksia. Hyvä haastattelija tuntee aihepiirin ja osaa siksi keskustella asiasta.

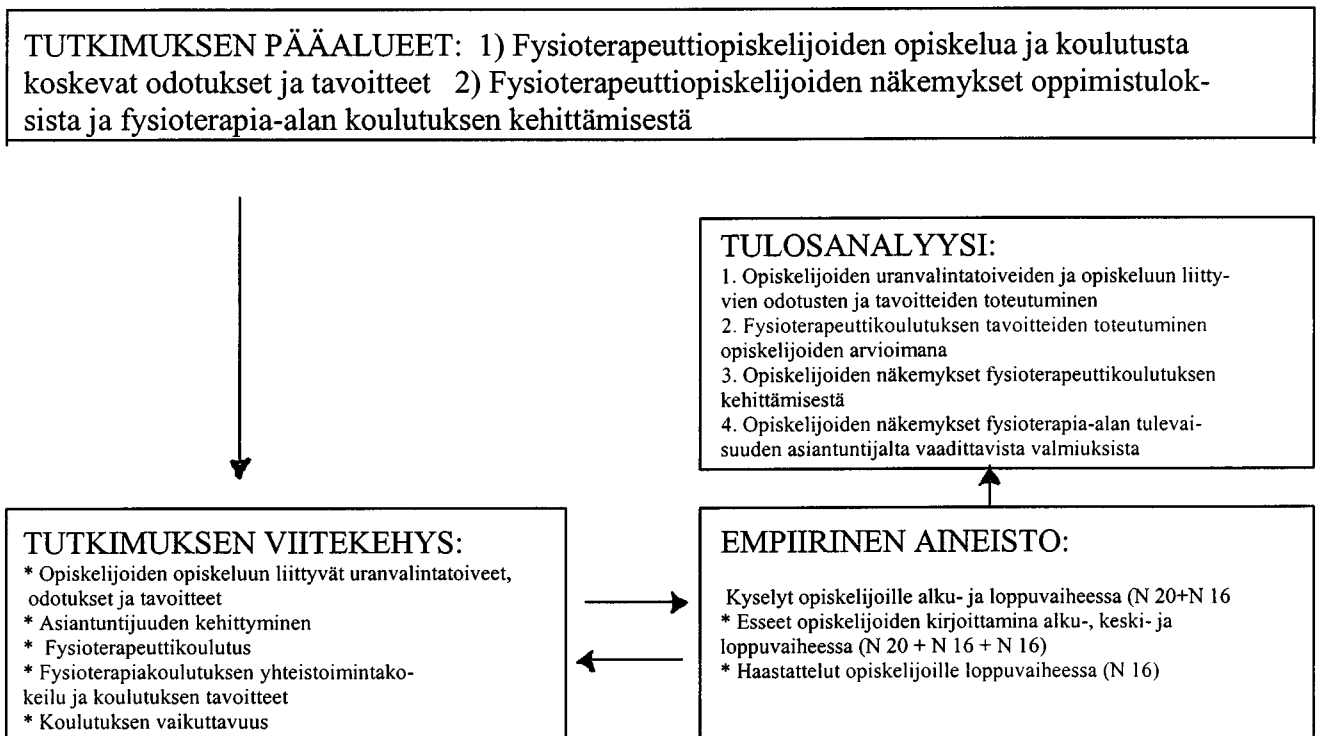
Aineiston kuvailu on analyysin perusta ja aineiston luokittelu on olennainen osa analyysia. Se luo pohjan tai kehyksen, jonka varassa esim. haastatteluaineistoa voidaan myöhemmin tulkita sekä yksinkertaistaa ja tiivistää. Analyysillä pyritään aineisto tiivistämään kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota; päinvastoin pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 1998) Luokittelu ja aineiston koodaaminen muodostettuihin luokkiin ei ole analyysin lopullinen tavoite, vaan ne ovat välivaiheita analyysin rakentamisessa. Pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiötä monipuolisesti ja kehittää sellainen teoreettinen näkökulma tai malli, johon luokiteltu aineisto voidaan sijoittaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000)

Ensimmäinen lähestyminen aineistoon kulkee useimmiten tematisoinnin kautta. Aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Teemoittain järjestetyt vastauksista irrotetut sitaatit ovat usein mielenkiintoisia, mutta kovin pitkälle menevää analyysiä ja johtopäätöksiä ne eivät välttämättä osoita. Savolainen (1991) neljä erilaista pelkistämisen tapaa. Ensinnäkin tekstikatkelmaa voidaan käyttää perustelemaan tutkijan tekemää tulkintaa. Toiseksi sitaatti voi toimia aineistoa kuvaavana esimerkkinä. Kolmanneksi lainaus voi elävöittää tekstiä ja neljänneksi aineistosta voidaan pelkistää tiivistettyjä kertomuksia. Aineistoa voidaan ryhmitellä tyypeiksi etsimällä samankaltaisuuksia. Tyypittelyssä on kyse ryhmittelystä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita.

Ehkä yksinkertaisin aineiston analyysimuoto on laskeminen. Laskemisella tarkoitetaan tässä sitä, kuinka monta kertaa tietty ilmiö esiintyy kyseisessä materiaalissa. Dey (1993) toteaa, että ”heti kun aineisto on luokiteltu se voidaan laskea”. Silverman (1994) puolustaa tapausten laskemista kvalitatiivisessa tutkimuksessa sillä perusteella, että ”numerot puhuvat”. Miles ja Huberman (1994) toteavat, että ”taustalla tapahtuu paljon laskemista, kun arvioidaan ominaisuuksia” Niinpä teeman tai säännönmukaisuuden tunnistaminen perustuu juuri sen laskemiseen, että jokin seikka ilmenee toistuvasti lukuisia kertoja.

7.3. Tutkimusaineisto, tietojen keruu ja analysointi

Tutkimus kohdistui Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan ja Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilu-ryhmän 20 opiskelijaan. Tutkimus ajoittui koulutuksen aikaan tammikuusta 1996 toukokuuhun 1999 (Taulukko 1). Keväällä 1999, jolloin kerättiin loppuaineisto oli 20 opiskelijasta jäljellä 16.



Kuvio 5. Tutkimustehtävän, tutkimuksen viitekehyksen ja empiirisen aineiston yhteydet

Taulukko 1. Aineiston keruun aikataulu

TAMMIKUU 1996	SYYSKUU 1997	TOUKOKUU 1999
Kysely uranvalintaa ohjanneista tekijöistä ja koulutukseen hakeutumisen syistä (N=20)		
Esseekirjoitus "Odotukseni ja tavoitteeni opiskelun suhteen" (N=20)	Esseekirjoitus "Odotukseni ja tavoitteeni opiskelun suhteen" (N=16)	Esseekirjoitus "Opiskelua koskevien odotusten ja tavoitteiden toteutuminen" (N=16)
		Kysely fysioterapeuttikoulutuksen tavoitteiden saavuttamisesta ja koulutuksen antamista valmiuksista (N=16)
		Teemahaastattelu fysioterapeuttikoulutuksen tavoitteiden saavuttamisesta, koulutuksen kehittämisestä ja tulevaisuuden asiantuntijalta vaadittavista valmiuksista (N=16)

Tässä tutkimuksessa koulutuksen aikaista (v. 1996 - 1999) yksilötason vaikuttavuutta tutkittiin seuraavasti:

1. Opiskelijoiden uranvalintatoiveita ohjanneita tekijöitä arvioitiin kyselylomakkeen kysymyksillä 7-28 (Liite 4), muuten kyselylomakkeen antamia tietoja ei hyödynnetty tässä tutkimuksessa. Lomakkeen opiskelijat täyttivät luokkatilanteessa koulutuksen alkaessa. Aikaa lomakkeen täyttämiseen opiskelijat käyttivät n.15 minuuttia. Kaikki 20 opiskelijaa palauttivat kyselylomakkeen. Kyselylomakkeessa oli 22 väittämää joihin vastausvaihtoehdot: vaikutti paljon, vaikutti vähän, ei lainkaan ja en osaa sanoa. Tulokset esitetään kuviossa graafisesti prosentteina. Kuviossa käytetään myös viitteellistä jaottelua: ulkoiset tekijät, sisäiset tekijät ja altruistinen suhtautuminen.

2. Opiskelijoiden opiskeluun liittyviä odotuksia ja tavoitteita, niiden muuttumista ja toteutumista arvioitiin opiskelijoiden kirjoittamien esseiden avulla. Opiskelijat kirjoittivat esseet tietokoneluokassa tiedostoina suoraan levykkeille koulutuksen alkaessa tammikuussa 1996 (20 opiskelijaa), koulutuksen aikana syyskuussa 1997 (16 opiskelijaa) ja koulutuksen loppuvaiheessa toukokuussa 1999 (16 opiskelijaa). Aikaa kirjoittamiseen opiskelijat käyttivät n. 45 minuuttia. Aineistoa kertyi yhteensä 53 sivua.

Esseekirjoitusten analyysivaiheessa sisältö ensin teemoitettiin. Teemoittelulla tarkoitetaan sitä, että analyysivaiheessa tarkastellaan sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle (Hirsjärvi & Hurme 2000). Tällaisia olivat maininnat: motivaatiosta, omasta panoksesta opiskeluun, suoriutumistasosta, opetussuunnitelmasta, yliopiston osuudesta, persoonallisuuden kehittymisestä ja opiskelurästeistä. Teemoittelun jälkeen aineisto ryhmiteltiin tyypeiksi. Tyypittelyssä pyritään siihen, että kaikki kirjoittajat luokitellaan kahteen (tai useampaan) toisilleen vastakkaisiin ryhmiin yhden tietyn keskeisen seikan suhteen tai joidenkin seikkojen yhdistelmän perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2000, Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa tyypeiksi muodostuivat ne opiskelijat, joiden: 1) odotukset ja tavoitteet toteutuivat, 2) odotukset ja tavoitteet toteutuivat osittain, 3) odotukset ja tavoitteet eivät toteutuneet sekä 4) keskeyttäneet. Muodostuneiden tyyppien kohdalla tarkasteltiin sitten eri teemojen esiintymistä. Analyysiä havainnollistetaan taulukkona, jonka sarakkeina ovat peräkkäiset ajankohdat: koulutuksen alkaessa, koulutuksen aikana ja koulutuksen loppuessa.

Sitaatteja opiskelijoiden teksteistä käytetään myös kuvaavina esimerkkeinä elävöittämään tuloksia.

3. Fysioterapeuttikoulutuksen tavoitteiden toteutumista ja opiskelijoiden saavuttamia valmiuksia kartoitettiin koulutuksen vaikuttavuuden arviointilomakkeella (Liite 5) ja haastattelulla. Opiskelijat täyttivät lomakkeen kotonaan ja palauttivat sen haastatteluun tullessaan. 14 opiskelijaa haastateltiin valmistumisvaiheessa toukokuussa 1999 ja kaksi valmistumisvaiheessa syksyllä 1999.

Kyselylomakkeeseen koottiin ammatillisen koulutuksen, ammattikorkeakoulutuksen ja fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun tavoitteita sekä tulevaisuuden asiantuntijalta vaadittavia valmiuksia. Vastaukset koottiin asteikolla : hyvät valmiudet, kohtalaiset valmiudet ja huonot valmiudet. Yhteenvedo vastauksista esitetään kuviona. Kuviossa käytetään myös viitteellistä ryhmittelyä kyseisen ryhmän opetussuunnitelmassa oleviin taitoalueisiin: ammatikulttuurin kehittämisen taidot, terapiataidot, kommunikaatio- ja yhteistyötaidot sekä tutkimus- ja tiedonkäsittelytaidot.

4. ja 5. Opiskelijoiden näkemykset fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisestä ja tulevaisuuden asiantuntijalta vaadittavista valmiuksista kerättiin haastattelun avulla. Haastattelut toteutettiin kuten jo edellä mainittiin opiskelijoiden valmistumisvaiheessa.

Haastattelut (N=16) toteutettiin teemahaastatteluina ja nauhoitettiin, jonka jälkeen ne muunnettiin sanatarkasti tekstimuotoon. Yhteen haastatteluun käytettiin aikaa keskimäärin 40 minuuttia. Haastattelut suoritettiin opiskelun kahden viimeisen viikon aikana. Tällöin käsittelyssä olivat opiskelijoiden tekemät fysioterapian tutkielmat ja useilla vielä viimeiset tentit olivat suorittamatta. Muutenkin ryhmässä tuntui olevan suuria tunnekuohuja, olihan elämässä yksi vaihe päättymässä ja uusi vaihe alkamassa. Tutkija suoritti kaikki haastattelut ja niiden puhtaaksikirjoittamisen itse. Aineistoa kertyi 68 sivua.

Haastattelun teema-alueet olivat seuraavat:

1. Fysioterapeuttikoulutuksessa hankitut valmiudet
2. Fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisideat
3. Tulevaisuuden fysioterapian asiantuntijuus

Haastattelujen teema-alueita selvitettiin seuraavanlaisten kysymysten avulla:

Minkälaisia valmiuksia koulutus on mahdollistanut ammatissa toimimiseen?

Mitkä valmiudet koet itselläsi hyviksi / kohtalaisiksi / huonoiksi? Miksi?

Kehittämissideasi fysioterapeuttikoulutuksen suhteen: rakenteelliset, sisällölliset ja toimintatapoja koskevat?

Minkälaisia valmiuksia ajattelet tulevaisuuden fysioterapian asiantuntijalta edellytettävän?

Opiskelijat tiesivät koulutukseen hakiessaan ja koulutuksen aloittaessaan kuuluvansa kokeilu-ryhmään. He olivat tietoisia kokeiluun liittyvästä arviointiprojektista ja siihen liittyvistä toimenpiteistä kohdallaan. Anonyymiteetin säilyttämiseksi opiskelijat saivat itselleen havaintokoodiin, jota he käyttivät vastatessaan kyselylomakkeisiin ja kirjoittaessaan esseitä. Numerokoodit on tutkija vielä muuttanut tutkimustuloksia esitellessään kirjainkoodeiksi. Myöskään sitaateissa esiintyviä henkilöitä ei ole numeroitu luottamuksellisuuden ja anonyymiteetin säilyttämiseksi. Opiskelijat suostuivat nauhoitukseen haastattelujen yhteydessä

7.4. Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tämä on selvä ero kvantitatiiviseen tutkimukseen, missä luotettavuudesta on puhuttu nimenomaan mittauksen luotettavuutena, tutkijan muiden toimenpiteiden osuutta ei ole ollut tapana arvioida. Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioitavuudesta käydyssä keskustelussa on esitetty näkemyksiä (esim. Mäkelä 1990) joiden mukaan perinteisesti ymmärrettyinä validiteetti ja reliabiliteetti eivät sellaisenaan sovellu kvalitatiiviseen tutkimukseen luotettavuuden perusteiksi.

Reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä saadaan kahdella tutkimuskerralla sama tulos. Jos kuitenkin oletetaan, että ihmiselle ominainen ajassa tapahtuva muutos, tästä tutkimustuloksiin kohdistuvasta määritelmästä on luovuttava varsinkin silloin, kun kyseessä ovat muuttuvat ominaisuudet. Toinen tapa määritellä reliaabelius on se, että tulos on reliaabeli, jos kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. Jos lähdetään siitä, että täy-

dellistä intersubjektiivisuutta ei ole, toisin sanoen että jokainen yksilö tekee omien kokemustensa perusteella tietystä kohteesta oman tulkintansa, on epätodennäköistä, että kaksi arvioijaa ymmärtäisi kolmannen sanoman täysin samalla tavalla. Kolmas perinnäinen tapa ymmärtää reliaabelius on se, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Jos myönnetään, että ihmisen käyttäytyminen riippuu kontekstista ja siis vaihtelee ajan ja paikan mukaan, on epätodennäköistä että kahdella menetelmällä voitaisiin saada täsmälleen sama tulos. (Hirsjärvi & Hurme 2000)

Aineistoa kvalitatiivisesti analysoitaessa lähimmäksi perinteistä reliaabeliuden käsitettä tullaan niillä alueilla jotka koskevat aineiston laatua. Reliaabelius koskee tällöin pikemminkin tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia, ts. sitä, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on. Reliaabelius koskee sitä, onko kaikki käytettävissä oleva materiaali otettu huomioon, onko tiedot litteroitu oikein jne. Samoin on tärkeää, että tulokset niin pitkälle kuin mahdollista heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa. Samalla täytyy kuitenkin muistaa, että esim. haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavien yhteistoiminnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000)

Validiuden käsite on reliaabeliuskäsitteen tapaan peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Validiudesta puhuttaessa on tapana erottaa kaksi päätyyppiä tutkimusvalidius ja mittausvalidius (esim. ennustevalidius). Ennustevalidius tarkoittaa sitä, että yhdestä tutkimuskerrasta pystytään ennustamaan myöhempien tutkimuskertojen tulos. Ennustevalidius pystyy ottamaan huomioon juuri ihmisen muuttumisen ja muuttuneet olosuhteet, eikä se välttämättä ole riippuvainen mittaamisesta. Voidaan ajatella, että puolistrukturoidulla haastattelulla tietyssä tutkimuksessa ”on ennustevalidiutta”, jos se on pystynyt lausumaan myöhemmin todennettavan kuvan tulevaisuudesta. (Hirsjärvi & Hurme 2000)

Kvalitatiivisen tutkimuksen on pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tämä tulee kuitenkin tapahtua tietoisena siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista, hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. Tämän vuoksi käsitteanalyysi nousee keskeiseksi ja validiuden muodoista nimenomaan rakennevalidius. Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt. (Hirsjärvi & Hurme 2000)

Bloorin (1997) mukaan perinteisen validiuden toteamisen sijaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on olemassa kaksi pääasiallista toimintatapaa. Ensinnäkin voidaan käyttää triangulaatiota. Tässä tapauksessa haastatteleamalla saatuja tietoja vertaillaan muista lähteistä (lomake) saatuihin tietoihin. Toinen validointitapa on osoittaa vastaavuus tutkijan tulkintojen ja tutkittavien tulkintojen välillä. Janesick (1994) nimittää tätä uskottavuuden määrittämiseksi. Uskottavuuden todentamiseksi hän ehdottaa ”osallistujatarkistusta”. Tällä hän tarkoittaa sitä, että haastateltavat itse saavat tutustua tutkijan tulkintoihin. Strauss ja Corbin (1990) ehdottavat, että raportoitaessa tuloksia voidaan validoida viittaamalla sopivissa paikoissa kirjallisuuteen. K kaikelle näkemälleen ei kuitenkaan pidä yrittää löytää vahvistusta kirjallisuudesta, koska se estää tutkimuksen etenemistä.

Tutkimuksenkin teossa voidaan puhua laaduntarkkailusta (Bergman & Magnusson 1990, Cairns & Cairns 1994) Laadukkuutta voidaan tavoitella etukäteen sillä, että tehdään hyvä esimerkiksi haastattelurunko. Eduksi on myös se, että mietitään ennalta, miten teemoja voidaan syventää, ja pohditaan vaihtoehtoisia lisäkysymyksen muotoja. Haastatteluvaiheen aikana laatua voi parantaa huolehtimalla siitä, että tekninen välineistö on kunnossa.

Haastattelun laatua parantaa se, että haastattelu litteroidaan niin nopeasti kuin mahdollista, varsinkin jos tutkija itse sekä haastattelee että litteroi. Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Jos vain osa haastateltavista on haastateltu tai jos tallenteiden kuuluvuus on huonoa, tai litterointi noudattaa eri sääntöjä alussa ja lopussa tai jos luokittelu on sattumanvaraista, haastatteluaineistoa ei voida sanoa luotettavaksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000)

Reliabiliuden ja validiuden käsitteet perustuvat ajatukselle siitä, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Lisäksi kumpaakin käsitettä on yleensä käytetty mittaamisesta puhuttaessa. Kun luovutaan ennako-oletuksista, muuttuu myös käsitys reliabiliudesta ja validiudesta. Esimerkiksi Holstein ja Gubrium (1995) toteavat, että ”kun haastattelu nähdään dynaamisena, merkityksiä tuottavana tilanteena, erilaiset kriteerit pätevät. Ei voida olettaa, että yhdessä tilanteessa annetut vastaukset toistavat toisessa tilanteessa annettuja, koska nämä ovat peräisin eri tuottamisolosuhteista”.

Lincoln ja Guba (1985) suosittavat käsitteen luotettavuus sijaan käytettäväksi käsitettä *uskottavuus*, joka koostuu vastaavuudesta, siirrettävyydestä, luotettavuudesta ja vahvistettavuudesta.

ta. Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samanlaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Luotettavuus korvaa reliaabeliuskäsitteen ja vahvistettavuus tarkoittaa sitä, että erilaisin tekniikoin varmistetaan tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tai uskottavuuden tarkastelu on vasta hakemassa uomiaan. Tällä hetkellä esiintyy vielä käsitteiden kirjavuutta, joka johtuu paljolti kvalitatiivisen tutkimuksen monitieteisestä taustasta. (Soininen 1995) Millaisesta yleiskäsityksestä kvalitatiivisen analyysissä voidaan puhua, jos tilastollinen yleistäminen ei siihen sovellu? Voisiko yhden opiskelijaryhmän tutkimisesta saatuja tuloksia yleistää joukon ulkopuolelle – ja jos voidaan niin miten?

Sulkunen (1990) esittää yleistäyksiä ei ole mahdollista tehdä aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. Yleistettävyyden kriteeriksi nousee tällöin järkevä aineiston kokoaminen. Tällöin esimerkiksi haastateltavia valittaessa oli suotavaa, että heillä olisi 1) suhteellisen samanlainen, ainakin senhetkinen kokemusmaailma, että he 2) omaisivat tutkimusongelmasta tekijän tietoa ja olisivat vieläpä 3) kiinnostuneita itse tutkimuksesta.

7.5. Oma subjektiiviteettini

Olen elävä esimerkki ”elinikäisen oppimisen ideologian” toteutumisesta. Ehkäpä myöskin esimerkki siitä, kuinka fysioterapian ja monen muun kuntoutusalan henkilön akateeminen tie on tehty hyvin pitkäksi. Valmistuin lääkintävoimistelijaksi Helsingin IV terveydenhuolto-oppilaitoksesta vuonna 1978, erikoislääkintävoimistelijaksi Oulun terveydenhuolto-oppilaitoksesta vuonna 1981 ja terveydenhuollon maisteriksi fysioterapian opettajan koulutusohjelmasta Jyväskylän yliopistosta vuonna 1990. Fysioterapian opintojeni kokonaiskesto on ollut 8½ vuotta.

Olen toiminut fysioterapian opettajana Jyväskylässä 14 vuotta, jona aikana olen tehnyt tiivistä yhteistyötä Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan kanssa. Yhteistyö on pääsääntöisesti liittynyt fysioterapian opettajaopiskelijoiden ohjaukseen ja sitä kautta koulutuksen kehittämiseen. Tämän tutkimuksen kohteena olevan opiskelijaryhmän kanssa olen ollut teke-

misissä koko heidän koulutuksensa ajan toimien heidän ryhmänohjaajanaan. Samoin olen ollut jäsenenä kokeilun suunnittelu-, koordinaatio-, sekä arviointi ja seurantatyöryhmässä.

Opettajan työssäni olen toiminut Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen Laatupii- rissä ja nyttemmin Jyväskylän ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveystieteiden Laatutyöryhmäs- sä. Laatu- ja arviointityön tulisi läpäistä luonnollisena osana kaikkea koulutukseen liittyvää toimintaa. Kuitenkin koulutuksen laatua tulisi tarkastella entistä enemmän asiakkaan (esim. opiskelijan ja työelämän) näkökulmasta, jolloin koulutuksen rakenteen, sisältöjen ja toimin- tatapojen tulisi vastata ”ostajan” tarpeita

Osallistumiseni Suomen Fysioterapeuttiliiton hallituksen ja erilaisten toimikuntien toimintaan vuosina 1990-1998 avasi minulle aivan uuden näköalapaikan. Sain mahdollisuuden tarkastella fysioterapiaa ja varsinkin fysioterapia-alan koulutusta kansallisella ja jopa kansainvälisellä tasolla. Olen osallistunut Suomen Fysioterapeuttiliiton Fysioterapiakoulutuksen seurantatoi- mikunnan jäsenenä Opetushallituksen organisoimaan Lääkintävoimistelijan opetussuunnitel- man perusteiden uusimiseen vuonna 1991 sekä ollut yhtenä kirjoittajana teoksessa Ehdotus fysioterapiakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi ammattikorkeakouluissa, joka jul- kaistiin vuonna 1993.

Opetuksen ja opiskelun taustalla on aina joitakin oletuksia siitä, miten oppiminen tapahtuu. Näen, että oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppimisen siirtovaikutusta voidaan edistää jo opiskeluvaiheessa kiinnittämällä huomiota oppimiseen erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa sekä tiedon soveltamiseen uusissa tilanteissa. Tämä edistää myös käytännöllisen tiedon integroitumista, mikä on oleellista asiantuntijuuden kehittymisessä. Tietoa käytetään siis erityisesti ongelmien ratkaisemiseen, ja tiedon hankintaa ja sen soveltamista ei erotella toisistaan. Opiskelijoiden tulee osallistua oppimisensa arviointiin ja koulutuksen kehittämi- seen, sosiaalisella vuorovaikutuksella ja keskustelulla on keskeinen rooli oppimisprosessissa.

Edellä mainittujen kokemusteni ja näkemysteni myötä olen huomannut, että saamme olla mo- nessa suhteessa suomalaisina fysioterapeutteina ylpeitä koulutuksestamme. Kuitenkin jotain kehitettävääkin vielä jää. Suomalaisilla fysioterapeuteilla on ollut vaikeuksia ulkomailla työ- lupien saannissa ja tutkintojen tunnustamisessa. Tämä liittyy lähinnä erilaiseen koulutusra- kenteeseen ei niinkään sisältöihin. Opetussisältöjen osalta tulee meidän elää vähintäänkin

ajassa, mielellään ennakoida tulevaisuutta. Emmehän kouluta työntekijöitä tähän hetkeen vaan tulevaisuuden yhteiskuntaan.

8. TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1. Kohderyhmän kuvailu

Tutkimukseen osallistui 20 Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan ja Jyväskylän Sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintako-keiluun valittua opiskelijaa. Erillishaku ja valintakokeet järjestettiin syksyllä 1995, koulutuk-seen haki 200 pyrkijää, joista 80 kutsuttiin valintakokeisiin, näistä 20 valittiin tammikuussa 1996 alkaneeseen koulutukseen. Neljä opiskelijaa keskeytti koulutuksensa, kolme heistä en-simmäisen puolen vuoden aikana ja yksi opiskeltuaan puolitoista vuotta.

Opiskelijoista naisia oli 16 ja miehiä neljä. Heidän keski- ikänsä opintojen alkuvaiheessa oli 21,1 vuotta, nuorin oli 19 vuotias ja vanhin 27 vuotias. Kaikki olivat naimattomia, kolme opiskelijaa asui avoliitossa.

Aikaisempi ammatillinen koulutus oli neljällä opiskelijalla. Kahdella heistä oli opistotason tutkinto (matkailuvirkailija, liikunnanohjaaja), yhdellä koulutason tutkinto (paperiprosessin hoitaja) ja yhdellä ammattikurssitason tutkinto (hieroja). Yliopistollisia opintoja oli suoritta-nut kahdeksan opiskelijaa eli lähes puolet opiskelijoista. Suurimmalla osalla heistä oli appro-batur- ja cumlaude- tason suorituksia avoimeen yliopistoon. Suosituin näytti olevan kasva-tustieteen approbaturarvosana. Yhdellä opiskelijoista oli 140 opintoviikkoa suoritettuna lii-kuntatieteellisen tiedekunnan aineenopettajan suuntautumisvaihtoehdosta.

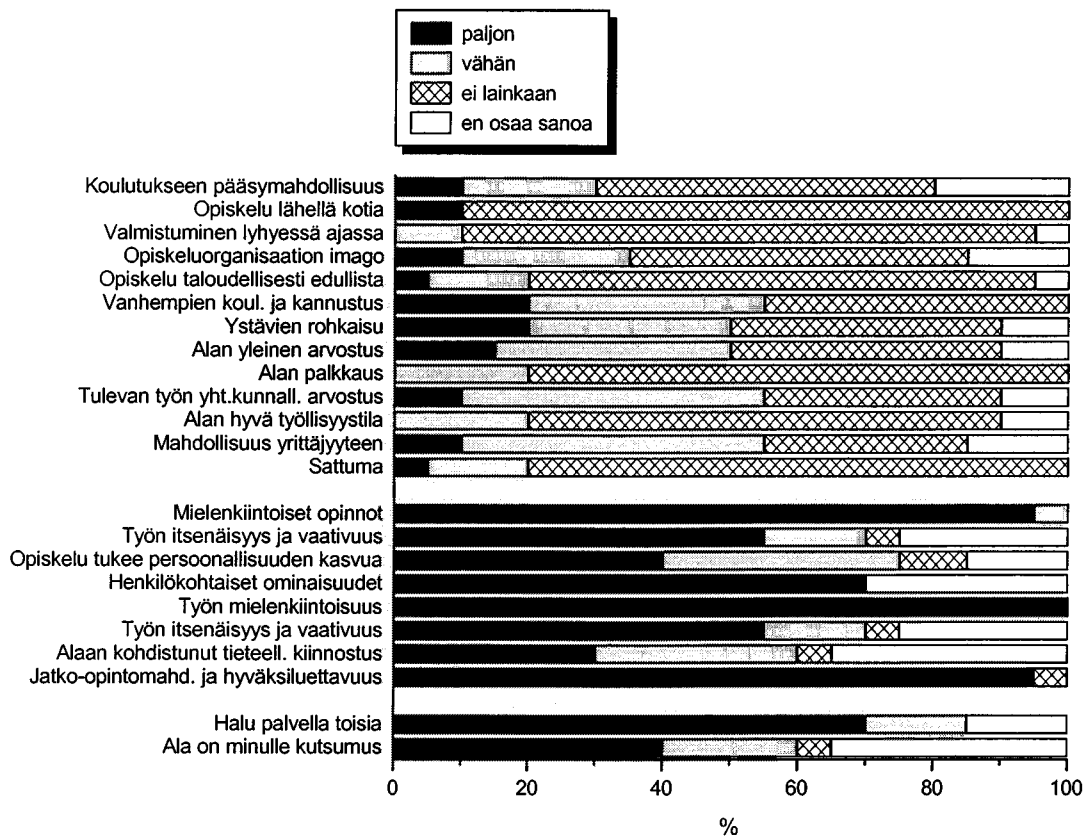
Opiskelijoiden työkokemus vaihteli nollasta neljään vuoteen. Sosiaali- ja terveydenhuollon työstä kokemusta oli kuudella opiskelijalla, kolmesta kuukaudesta neljään vuoteen. Suurim-malla osalla työkokemus oli hankittu muulla alalla lyhytaikaisina sijaisuuksina. Neljällä opis-keijalla ei ollut työkokemusta lainkaan.

8.2. Opiskelijoiden uranvalintatoiveita ohjanneet tekijät

Uranvalinta on sekä koulutuksen että ammatinvalintaa. Se on lapsuudesta alkava pitkäaikainen aikuistumiseen liittyvä päätöksentekoprosessi, joka alkaa vaihtoehtojen etsinnästä jatkuen valinnan kiteytymiseen ja toimeenpanoon. Uranvalinta kulminoituu tiettyihin valintatilanteisiin, kuten koulutuksen päättymisvaiheisiin. Tärkeimpiä vaiheita on yleissivistävän koulutuksen päättymisen peruskoulun tai lukion jälkeen ja sen jälkeen hakeutuminen johonkin ammattiin johtavaan koulutukseen. Valintatilanteessa yksilö tekee päätöksensä omaksumiensa arvojen ja asenteiden, saamansa kannustuksen ja siihen saakka hankittujen kokemusten ja tietojen turvin. Päätöksentekoa luonnollisesti säätelevät myös koulutusjärjestelmän puitteet.

Opiskelijoiden uranvalintaa ohjanneita tekijöitä ja kuntoutusalan koulutukseen hakeutumisen syitä kartoitettiin opiskelun alkuvaiheessa kyselylomakkeella (Liite 4, kysymykset 7-28) .

Kuntoutusalan koulutukseen hakeutumisen syitä ja opiskelijan uranvalintaan vaikuttaneita tekijöitä (kuvio 5) tarkasteltaessa paljon vaikutusta näytti olevan mielenkiintoisilla opinnoilla, opintojen hyväksi luettavuudella ja jatko- opintomahdollisuudella yliopistossa. Lisäksi koulutukseen hakeutumiseen vaikutti paljon opiskelijan käsitykset tulevan työ itsenäisyydestä, vaativuudesta ja mielenkiintoisuudesta. Paljon vaikutusta oli myös opiskelijoiden henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja halulla palvella toisia ihmisiä.



Kuvio 5. Opiskelijoiden uranvalintatoiveita ohjanneet tekijät ja kuntoutusalan koulutukseen hakeutumisen syyt

Uranvalintaan ja koulutukseen hakeutumiseen sen sijaan ei juurikaan vaikuttanut opiskelupaikan sijainti, vanhempien koulutus tai lähiympäristön kannustus. Alaan liittyvällä yleisellä arvostuksella, palkkauksella tai työllisyystilanteellakaan ei ollut merkitystä uraa valittaessa. Opiskelijakohtaiset uranvalintaa ohjanneet tekijät ja koulutukseen hakeutumisen syyt on esitetty liitteessä 6, taulukko 2.

Neljä opiskelijaa kahdestakymmenestä keskeytti opintonsa. Kolme heistä ensimmäisen puolen vuoden aikana ja yksi opiskeltuaan puolitoista vuotta. Kaksi heistä ilmaisi tavoitteekseen vain yliopistoelämän ja yhdellä oli takanaan jo lähes yliopistotutkinto. Neljäs oli aloittanut useassa opiskelupaikassa aina keskeyttäen. Uranvalintaan ja koulutukseen hakeutumisen syitä katsottaessa heidän kohdallaan paljon vaikutusta näytti olevan vanhempien, ystävien ja lähiympäristön rohkaisulla ja kannustuksella sekä sillä, että opiskelupaikka oli lähellä kotia eikä opiskelu näyttänyt tulevan kalliiksi. Kaikki keskeyttäneistä opiskelijoista ilmoittivat sattuman

vaikuttaneen uranvalintaansa. Heidän uravalintaansa voidaan tarkastella ns. sattumateorian avulla, jossa ammatinvalintaa ohjaavat lähinnä yksilön ulkoiset tekijät, joita nuori ei voi itse valita kuten sosioekonominen asema, perhe, asuinpaikka jne.

8.3. Opiskelua koskevien odotusten ja tavoitteiden toteutuminen opiskelijoiden arvioimana

Yleisiä huomioita:

Opiskelijoiden opiskelua koskevia odotuksia ja tavoitteita, niiden muuttumista ja toteutumista analysoitiin kolmessa eri opiskelun vaiheessa kirjoitetuista esseistä. **Alkuvaiheen** kirjoituksista välittyi yleensä suuri alkuinnostus, motivaatio oli korkealla, oma panostus ja hyvä suoriutuminen mainittiin useimmissa kirjoituksissa. Jo opintojen alkuvaiheessa yliopiston osuus ja mahdollinen opintojen jatkaminen ylempään korkeakoulututkintoon oli monen opiskelijan mielessä. Spesifejä tavoitteita opintojen suhteen ei esiintynyt yhdelläkään opiskelijalla. Vain kaksi opiskelijaa odotti persoonallisuutensa kehittyvän koulutuksen aikana.

”Tavoitteeni ovat korkealla – tottakai, olenhan aina halunnut fysioterapeutiksi. Lisäksi toinen haaveeni on päästä opiskelemaan liikuntatieteelliseen. Odotan opiskeluvuosista mielenkiintoisia, tiedän, että se vaatii paljon työtä.”

Opiskelun **keskivaiheilla** kirjoituksista välittyi monen opiskelijan kohdalla ns. epäuskon vaihe. Opiskelu koettiin raskaaksi, moni epäili jaksamistaan. Maininnat motivaatiosta ja hyvästä opiskelumenestyksestä vähenivät.

”...tällä hetkellä on ilmassa opiskeluväsymystä ... ja kunhan saisi sen lopputyönkin joskus tehtyä...”

Fysioterapeuttikoulutuksen **loppuvaiheessa** opiskelijoiden näkemykset olivat realistisen arvioivia. Epäuskon vaiheen jälkeen monilla motivaatio oli palannut ja näkemys omasta panostuksesta ja realistisen hyvästä suoriutumisesta esiintyi taas kirjoituksissa. Yliopisto tavoitteena oli säilyttänyt asemansa koko koulutuksen ajan. Selkein muutos alkuvaiheen kirjoituksiin oli suurimman osan (11) opiskelijoiden näkemyksissä oman persoonallisuutensa kehittymisestä.

”Opiskelun edetessä odotukset ja tavoitteet ovat muuttuneet, joskus ne on ollut kunniahimoisia ja korkealla joskus taas matalalla. Opiskelu on kuitenkin ollut mielenkiintoista. Niin, odotukset ja tavoitteet toteutuivat. Koulutus tarjoaa runsaasti vaihtoehtoja elämään, oppimisen halu on kova”

” Koulutus on kehittänyt minua aika paljon, olen oppinut tuntemaan itseäni paremmin. Lukuisten itsearviointien kautta itsetuntonikin on parantunut. Olen nykyään kriittisempi, itsenäisempi ja pystyn ottamaan vastuuta asioista.”

Odotukset ja tavoitteet toteutuivat:

Puolet valmistuneista opiskelijoista kirjoitti opiskelua koskevien odotustensa ja tavoitteittensa toteutuneen.

Taulukko 3. Opiskelijoiden kehityskulku, joiden opiskelua koskevat odotukset ja tavoitteet toteutuivat (N=8)

Opiskelija	Koulutuksen alkaessa	Koulutuksen aikana	Koulutuksen loppuessa
A	Innokas, motivoitunut, valmis itse panostamaan, tavoitteena hyvä suoriutuminen ja jatkaminen yliopistoon. Tutustunut opetussuunnitelmaan.	Motivoitunut, valmis itse panostamaan, tavoitteena hyvä suoriutuminen ja jatkaminen yliopistoon. Uutena tavoitteena persoonallisuuden kehittyminen. Tutustunut opetussuunnitelmaan.	Edelleen motivoitunut, jatkaa opintoja yliopistossa. Tieto – taitotaso hyvä. Erityisesti persoonallisuus kehittynyt
B	Motivoitunut, valmis panostamaan itse ja pyrkii hyvään suoritukseen. Ei mainitse yliopistoa. Pyrkii kehittämään hyvää yhteishenkeä.	Motivoitunut, valmis panostamaan itse ja pyrkii hyvään suoritukseen. Ei mainitse yliopistoa	Edelleen motivoitunut, positiivinen kuva koulutusjärjestelmästä. Itsehilintä parantunut, kehittynyt ja kasvanut ihmisenä.
C	Motivoitunut, valmis panostamaan, odottaa itseltään paljon, haluaa suoriutua hyvin. Mukava vapaa-aika, uudet kaverit ja ihmisenä kasvaminen	Motivoitunut, valmis panostamaan, odottaa itseltään paljon, haluaa suoriutua hyvin. Mukava vapaa-aika ja ihmisenä kasvaminen. Yliopisto-opinnot.	Opiskelu on mielekästä, uravalinta kohdallaan. Itsetunto parantunut kehittynyt kovasti ihmisenä. Mukava kaupunki ja mukavat ihmiset
D	Motivoitunut, aina halunnut tälle alalle, haluaa oppia, työskennellä hyvin. Yliopisto yhtenä motiivina.	Opiskelu ollut sitä, mitä odottanutkin, mielenkiintoista. Motivoitunut, ”lippu korkealla”.	Todella mielenkiintoista aikaa ollut, koulutus tarjoaa haasteita jatkoon suhteenkin yliopistossa. Oppimisen halu on kova. Kehittynyt ihmisenä.
E	Motivoitunut, innostunut, halu suoriutua hyvin ja panostaa opiskeluun. Yliopistoon jatkamassa..	Motivoitunut, nopea, hyvä suoriutuminen. Yliopisto tähtäimessä.	Halu oppia edelleen, jatkaa yliopistoon. Kehittynyt ihmisenä kovasti.
F	Motivoitunut, oma panos korkealla, itsenäistyminen ja ympäristöön tutustuminen. Opiskeluilmapiirin kehittäminen, yliopistoon jatkamassa	Motivoitunut, haluaa hankkia lisää tietoa, monipuolisuutta ja varmuutta. Pelkoa siitä täyttääkö muiden odotukset. Yliopistoon.	Tyytyväinen omaan panokseensa ja suorituksiinsa. Haluaa jatkaa opintoja yliopistossa. Kasvanut ihmisenä, tullut suvaitsevammaksi.
G	Motivaatio korkealla, halukas oppimaan. Tutustunut opetussuunnitelmaan. Haluaa luoda hyvää ilmapiiriä ja jatkaa yliopistoon.	Edelleen halu oppia, pistää itsensä likoon. Jatkamassa yliopistoon.	Tyytyväinen ajattelunsa kehittymiseen ja kriittisyyteen. Halu oppia säilynyt, jatkaa yliopistoon
H	Motivoitunut, pitää opiskelua haasteena, johon haluaa panostaa. Perehtynyt opetussuunnitelmaan.	Odotukset muuttuneet, realisoituneet. Panostaa opiskeluun ja haluaa suoriutua hyvin. Yliopistoon jatkamassa.	Koulutus antanut enemmän kuin koskaan osasi kuvitellakaan. Vahvistunut ja kasvanut henkisesti, ihmiskäsitys muuttunut. Jatkaa yliopistoon.

Opiskelijoilla, joiden opiskeluun liittyvät tavoitteet toteutuivat, oli joitakin yhteisiä piirteistä. He kirjoittivat koko prosessin ajan sisäisestä motivaatiostaan, halustaan panostaa itse opiskeluun ja oppimiseen. He näkivät oppimisen nimenomaan omana tehtävänä, ei ulkoa ohjattuna tapahtumana. Tavoitteet tuntuivat olevan korkealla myös suoritusten laadun suhteen. Useat mainitsivat kirjoituksissaan myös opetussuunnitelman, sitä pidettiin tärkeänä ”työkaluna” päämäärän saavuttamisessa. Kirjoituksissa esiintyi myös muita, kuin varsinaisesti opiskeluun liittyviä tavoitteita. Näitä olivat esim. hyvän ja kannustavan ilmapiirin luominen sekä uusiin kavereihin ja ympäristöön tutustuminen. Kaikki kommentoivat opiskelujen loppuvaiheessa erityisesti kasvaneensa persoonina ja ihmisinä vaikkakaan se ei välttämättä ollut heidän alkuperäisenä odotuksena tai tavoitteena.

Muutosta tarkasteltaessa ei opiskelun aikana (3 ½ v) näiden opiskelijoiden kohdalla juurikaan muutosta näkemyksissä tapahtunut. Motivaatio, oma panostus ja positiivisuus säilyi alusta loppuun saakka. Ainoa selkeä muutos, jonka opiskelijat kokivat, oli persoonallisuuden kehittyminen.

Odotukset ja tavoitteet toteutuivat osittain:

Seitsemän 16:sta valmistuneesta opiskelijasta kirjoitti opiskeluun liittyvien odotustensa ja tavoitteidensa toteutuneen osittain.

Taulukko 4. Opiskelijoiden kehityskulku, joiden opiskelua koskevat tavoitteet toteutuivat osittain (N=7)

Opiskelija	Koulutuksen alkaessa	Koulutuksen aikana	Koulutuksen loppuessa
I	Epäroï onko oikealla alalla. Haluaa kuitenkin itse panostaa opiskeluun ja suoriutua hyvin. Perehtynyt opetus-suunnitelmaan.	Epäilee edelleen alan valintaa, tunnelmat sekavat. Opiskelee kuitenkin mielellään ja haluaa jatkaa yliopistoon.	Tärkeimmät odotukset ja tavoitteet toteutuivat. Ei vielä hahmota itselleen sopivaa työsektoria. Kehittynyt itse persoonana, oppinut hakemaan tietoa. Elämään liittyvät henkilökohtaiset tavoitteet eivät olleet toteutuneet.
J	Perehtynyt opetus-suunnitelmaan ja haluaa suoriutua koulutuksesta hyvin. Tähtäimessä yliopisto ja akateeminen tutkinto.	Motivaatio vaihtelee. Opiskelurästejä kasautunut. Tavoite yliopistossa.	Ajatukset alalla etenemisestä muuttuneet, haluaa opiskella muutakin kuin fysioterapiaa. Saanut koulutuksesta hyödyllistä tietoa elämää varten ja osaa arvostaa käytännön ammattitaitoa. Olisi toivonut opiskelusta vapaamuotoisempaa.
K	Odottaa opettajilta tehokasta ja motivoitunutta opetusta sekä perustiedot ammattia varten. Haluaa jatkaa yliopistoon.	Pettynyt opetukseen. Haluaa kahlata koulutuksen läpi. Haluaa kasautuneet rästit pois.	Tavoitteena saada ammatti toteutui. Yliopistomaisuutta ei ollut riittävästi, ei myöskään käytännönläheisyyttä. Ei saanut haluamiaan käden taitoja. Negatiivinen ja epävarma mieliala.
L	Opiskelemassa haaveammattiin. Hyvin motivoitunut, odottaa sekä itseltään, opettajilta, että sisällöiltä paljon. Toivoo hankkivansa käytännön taitoja. Perehtynyt opetus-suunnitelmaan. Haluaa kasvaa ihmisenä ja persoonana sekä toivoo kannustavan ja hyvän ilmapiirin koulutukseen.	Välillä tökkii, tullut takapakkeja, rästejä. Toivoo edelleen yhteistyökykyisyyttä ja positiivisuutta. Odottaa tietojen ja taitojen karttuvan. Ei tiedä vielä suuntaako työelämään vai yliopistoon.	Valmistui haaveammattiinsa. Pettynyt yliopiston rooliin ja suhtautumiseen. Olisi myös kaivannut enemmän kädentaitojen harjoittelua. Kehittynyt ihmisenä.
M	Tavoitteena hyvän ammattitaidon hankkiminen. Motivoitunut, haluaa tehdä töitä. Odottaa yhteistyöorganisaatioiden tekevän myös parhaansa	Haluaa suoriutua kunnialla. Opiskeluväsymystä mutta tavoitteena selvittää itselleen miltä alueelta haluaa lisäoppia. Kokee opiskelun mielenkiintoiseksi.	Melko tyytyväinen kokonaistulokseen. Päässyt siihen, mihin tähtäsi: ammattiutkintoon ja mahdollisuuteen jatkaa yliopistossa opintoja. Omaan suoriutumistasoonsa ei ole aivan tyytyväinen ja pettynyt käytännön opintojen osuuden vähyteen. Haasteet elämässä lisääntyneet.
N	Motivoitunut, haluaa suoriutua hyvin. Odottaa itseltään itsenäistymistä ja päättäväistä opiskeluun panostamista. Toivoo myös hyvää yhteishenkeä ja kannustavaa ilmapiiriä.	Odottaa varmuutta omaan toimintaansa, lisää tietoa ja monipuolisuutta. Tunnelma luottavainen ja epäroiva – pystyykö siihen mihin haluaa?	Tehnyt parhaansa, suoriutunut hyvin ja saanut ammatin. Kasvanut ihmisenä. Käytännön taitojen suhteen tavoitteet eivät täysin täyttyneet.
O	Perehtynyt opetus-suunnitelmaan. Odottaa, että opetusta annetaan hyvin. Haluaa jatkaa yliopistoon.	Motivaatio vaihtelee. Tavoite yliopistossa	Tyytyväinen, että sai tutkinnon suoritettua. Samoin toteutui suuntaus tieteelliseen ajatteluun ja toimintaan. Muuttunut avarakatseisemmaksi ja pitkäjänteisemmäksi. Pettynyt vähäiseen kädentaitojen harjoitteluun Koki opiskelun peruskoulumaiseksi, kommentoi kuitenkin, että opiskelijan aktiivisuuteen luotettiin liikaa.

Ryhmässä, jossa opiskelua koskevat tavoitteet toteutuivat osittain, esiintyi joitakin näkemyksiä / asioita useammin kuin toisia. Näitä olivat esimerkiksi alku- ja välivaiheen kirjoituksissa halu jatkaa yliopistoon, koulutuksen puolella välissä ilmaantuneet motivaatio-ongelmat, epäroinnit ja opiskelurästit. Opiskelun loppuvaiheessa opiskelijat olivat tyytyväisiä hankkimaansa ammattiin ja suorittamaansa tutkintoon, sen sijaan opiskelun käytännönläheisyyden ja käden taitojen harjoittelun vähyys aiheutti tyytymättömyyttä.

Odotukset ja tavoitteet eivät toteutuneet:

Yksi opiskelija kirjoitti opiskelunsa päättövaiheessa, etteivät hänen opiskelua koskevat odotukset ja tavoitteet toteutuneet

Taulukko 5. Opiskelijan kehityskulku, jonka opiskelua koskevat odotukset ja tavoitteet eivät toteutuneet (N=1)

Opiskelija	Koulutuksen alkaessa	Koulutuksen aikana	Koulutuksen loppuessa
P	Tavoitteena saada hyvää opetusta ja selvittää itselleen mihin aikoo suuntautua, mahdollisesti yliopistoon	Odottaa opettajilta motivointia ja innostamista sekä tiedonjakoa. Lisäksi odottaa opettajilta kärsivällisyyttä joustavuutta koska on väsynyt.	Ärsyyntynyt koulutuksen alustamaisuudesta., koulutus on ollut joustamatonta, holhoavaa. Käytäntö jäänyt aivan liian vähälle. Odottaa yliopisto-opetukselta jatkossa paljon.

Opiskelija asetti odotuksensa ja tavoitteensa muille, ei itselleen. Ei kirjoita omasta motivaatiostaan tai suoriutumisestaan. Koulutuksen loppuvaiheessa hänen odotuksensa kääntyivät ammatillisen tutkinnon suorittamisen jälkeen yliopistoon, jolta odotti jatkossa paljon.

Opiskelunsa keskeyttäneet:

Taulukko 6. Keskeyttäneiden opiskelijoiden opiskeluun liittyneet odotukset ja tavoitteet (N=4)

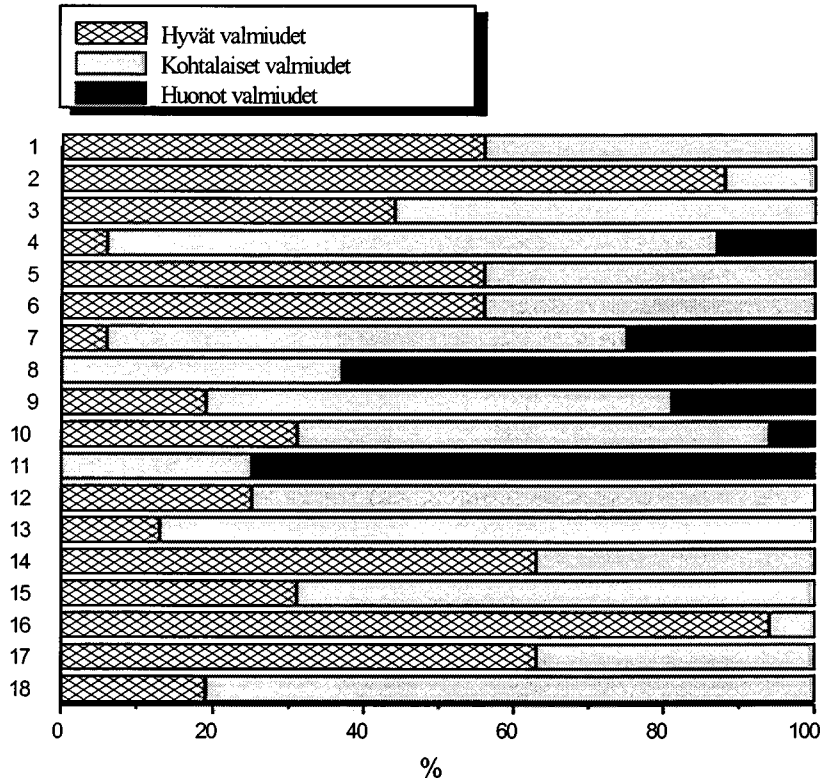
Opiskelija	Koulutuksen alkaessa
Q	Tavoitteena maisterin paperit yliopistosta. Odottaa hyvää opetusta. Uravalintaa ohjanneita tekijöitä oli vanhempien koulutus ja lähiympäristön kannustus, ystävien rohkaisu ja mahdollisuus yrittäjyyteen. Keskeytti 1 ½ jälkeen.
R	Ei osaa määritellä muita tavoitteita kuin yliopiston. Uravalintaa ohjasi opiskelumahdollisuus lähellä kotia, vanhempien koulutus ja lähiympäristön kannustus, opiskelu ei tule kalliiksi sekä sattuma. Keskeytti ½ vuoden jälkeen.
S	Tavoitteena imeä hyödyllistä ja tärkeää tietoa. Odottaa opettajilta haastavaa ja käytännönläheistä opetusta. Uravalintaa ohjasi ystävien rohkaisu. Keskeytti ½ vuoden jälkeen.
T	Epävarma koulutuksen suhteen. Tavoitteena on tottua uuteen ”työyhteisöön”. Uravalintaa ohjasi ystävien rohkaisu ja sattuma. Keskeytti 4 kk:n jälkeen.

Keskeyttäneet opiskelijat kirjoittivat opiskelun alkuvaiheessa hyvin niukasti odotuksistaan ja tavoitteistaan. Esseistä löytyi vain yliopistoon liittyviä tavoitteita sekä odotuksia opetuksen suhteen. Itselleen he eivät olleet tavoitteita asettaneet. Kuten aikaisemmin jo mainittiin myös heidän uranvalintaa ohjanneet tekijät olivat pääsääntöisesti ulkoisia ja sattumateorian kautta selittyviä.

8.4. Fysioterapeuttikoulutuksen tavoitteiden toteutuminen opiskelijoiden arvioimana

Valmistumisvaiheessa olevia opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, minkälaisia valmiuksia he katsovat saavuttaneensa koulutuksen aikana. Tällöin opiskelijan omat arvioit opiskelun antamista valmiuksista tai kvalifikaatioista voivat heijastaa jotain myös objektiivisesti saavutetuista tuloksista, mutta ne edustavat lisäksi sitä minäkuvapohjaa, jonka varassa opiskelija edessä olevaan työelämään orientoituu. (Korhonen & Mäkinen 1994)

Itsearviot opiskelun antamista valmiuksista kerättiin kyselylomakkeella (Liite 5), johon on koottu ammatillisen koulutuksen, ammattikorkeakoulutuksen, terveystieteiden kandidaattikoulutuksen ja fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun tavoitteita sekä tulevaisuuden asiantuntijalta vaadittavia valmiuksia. Yhteenveto vastauksista on kuviossa 6. Ryhmittely taitoalueisiin; ammattikulttuurin kehittämisen taidot, terapiataidot, kommunikaatio- ja yhteistyötaidot sekä tutkimus- ja tiedonkäsittelytaidot, on viitteellinen. Taitoalueissa on päällekkäisyyksiä, limittäisyyksiä, lisäksi samaa valmiutta voidaan tarvita useissa taitoalueissa. Opiskelijat palauttivat kyselylomakkeen haastatteluun tullessaan. Haastattelussa opiskelijat kommentoivat vastauksiaan.



1-11 Ammattikulttuurin kehittämisen valmiudet: 1) Työn humanis-eettisen arvoperustan mukainen toiminta 2) Kriittinen ajattelu ja itsearviointi 3) Muutoksessa eläminen ja kyky ennakoida tulevaisuutta 4) Ammattityön kehittäminen 5) Vastuullisuus, itsenäisyys ja suunnitelmallisuus 6) Toiminta erityyppisissä työyhteisöissä 7) Sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen 8) Kansallisen kulttuurin edistäminen 9) Elinympäristön ja luonnon suojelu 10) Persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen 11) Yrittäjäyys, yritystoiminta, johtaminen ja kehitystoiminta **12-13 Terapiataitoihin liittyvät valmiudet** 12) Joustava, nopea toiminta ongelmanratkaisutilanteissa 13) Työn kätevä ja sujuva toteuttaminen **14-15 Kommunikaatio- ja yhteistyötaitoihin liittyvät valmiudet** 14) Kommunikaatio- ja yhteistyötaidot 15) Kansainvälisyys **16-18 Tutkimus- ja tiedonkäsittelytaitoihin liittyvät valmiudet** 16) Tiedonhankinta ja tiedonkäsittely ammattitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi 17) Opintojen jatkaminen ylempään korkeakoulututkintoon 18) Teoreettinen ammatinhallinta, teorian soveltaminen ja kyky hallita kokonaisuuksia

Kuvio 6. Opiskelijoiden näkemyksiä valmiuksistaan fysioterapeuttikoulutuksen loppuvaiheessa..

Neljää taitoaluetta tarkasteltaessa eniten hyviä valmiuksia näyttivät opiskelijat omaavan tutkimus- ja tiedonkäsittelytaidoissa. Tältä alueelta opiskelijat kokivat omaavansa suurimmalta osin hyvät valmiudet, kaikki vähintäänkin kohtalaiset valmiudet. Kommunikaatio- ja yhteistyötaitoissa noin puolet opiskelijoista koki omaavansa hyvät valmiudet, kaikki kuitenkin vähintään kohtalaiset valmiudet. Terapiataidoissa vain muutama opiskelija koki omaavansa hyvät valmiudet, loput opiskelijoista oli hankkinut kohtalaiset valmiudet. Suurin hajonta oli ammattikulttuurin kehittämisen alueella. Sieltä löytyi aihe-alueita, joissa opiskelijat pääsään-

töisesti kokivat omaavansa hyvät valmiudet mutta taas alueita, joissa valmiudet koettiin kohtalaisiksi tai jopa heikoiksi. Seuraavassa opiskelijoiden arviot koulutuksen aikana saavuttamistaan valmiuksista yksityiskohtaisemmin haastatteluaineistoa lainaten.

Hyvät valmiudet

Fysioterapeuttiopiskelijoiden käsitykset saavuttamistaan valmiuksista näyttivät lähes kautta linjan olevan vähintäänkin kohtalaiset tai hyvät. Suurin osa koki hankkineensa hyvät valmiudet työn humanis-eettisen arvoperustan mukaiseen toimintaan, kriittiseen ajatteluun ja itsearviointiin, vastuullisuuteen, itsenäisyyteen ja suunnitelmallisuuteen, toimintaan eri tyyppisissä työyhteisöissä, kommunikaatio- ja yhteistyötaitoihin, tiedonhankintaan ja tiedonkäsittelyyn ammattitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi sekä opintojen jatkamisen ylempään korkeakoulutukintoon.

Kuntoutusta perustellaan sekä yksilön että yhteiskunnan hyödyllä. Usein korostetaan, että kaiken kuntoutuksen perustana on ihmisen oikeus ihmisarvoiseen elämään: oikeus onnellisuuteen ja hyvinvointiin, vapauteen, itsenäisyyteen ja oikeudenmukaiseen kohteluun. Kuntoutusalan **työn humanis-eettisen arvoperustan mukainen toiminta** koettiin jotenkin itsestään selvyytenä ja jopa sisäsyntyisenä ominaisuutena opiskelijoiden keskuudessa.

”Siihen on oikeestaan aika vaikee sanoa, oisko se johtunu jostain kurssista vai onko se sisäsyntyinen asia. Toisaalta kun ajattelee sitä, että toimii sen mukaan, että jos ite ois asiakkaana niin mitenkä haluais toimittavan. Lähinnä mä koki sin, että enemmän se tulee harjoittelun kautta, siellä oon ruvennu pohtimaan näitä asioita.”

” Ne on semmosia persoonakohtasia tai semmosia mikä on omassa itsessänsä. Se ei välttämättä ole tullut niin koulutuksen myötä, vaikka on sitä korostettu. Enemmän varmaan tämmöseen ammattiin hakeutuukin sellaset ihmiset.. Sitä on joutunu pohtimaan, että mikä tässä toiminnassa on ykkössijalla. Nää asiat on tullu yleisesti koulutuksessa, siis yleinen tapa käsitellä asioita. No, onhan meillä ollu siihen pari kurssiakin ”

Hyvät valmiudet **kriittiseen ajatteluun** koki omaavansa 14/16 opiskelijoista. Kyky arvioida omaa toimintaansa ja osaamistaan sekä avoimuus erilaisille tavoille toimia on oleellista asiantuntijana kehittymisen näkökulmasta. Jotkut opiskelijoista kokivat, että kriittisyydessä on jopa menty liian pitkälle. Kriittisyys kohdistui enimmäkseen opiskelijaan itseensä.

“No, sitä täältä ainakin on tullut, se on tullut ihan täältä koulutuksesta: Varmaan kritisoidaan joka ikistä asiaa, mikä vastaan tulee. Joka käännteessä arvioidaan omaa toimintaa. Välillä tuntuu, että vähän liiankin kriittisesti suhtautuu itseensä.”

“Itsearviointiahan tässä on tehty 3 ½ vuotta. Olen oppinut myös hyväksymään paremmin sen, että ei voi aina osata kaikkea.”

Kriittisyys ja itsearviointi liittyi opiskelijoiden mielestä usein nimenomaan harjoitteluun.

“No se ainakin korostu mun mielestä tuossa viimesessä harjottelussa, että sitä vähän liiankin kriittisesti arvioi itseensä – kun sitä on pitänyt tehdä tässä ajan kuluessa koko ajan niin en tiiä onko se positiivista vai negatiivista, voi olla jo vähän negatiivistakintuo kriittinen ajattelu ja itsearviointi. Pitäis löytää ehkä semmonen keskitie. Nuo korostuu etenkin harjottelussa. No varmasti tämmönen kriittinen ajattelu korostuu koko koulutuksessa, enemmän se varmaan kohdistuu kuitenkin itteensä tällä hetkellä. Ehkä myöhemmin löytää muita kohtia mitä arvioida, mutta nyt siihen ei vielä oo saumaa.”

Yli puolet opiskelijoista koki, että heillä oli hyvät valmiudet **vastuullisuuteen, itsenäisyyteen ja suunnitelmallisuuteen**. Edellämainitut piirteet ovat itseohjautuvuuteen liittyviä valmiuksia ja niiltä osin tässä koulutuksessa tavoiteltavia ominaisuuksia. Useimmat opiskelijoista liittivät kyseisten valmiuksien kehittymisen erityisesti harjoitteluun.

“ Se nyt varsinkin korostu tässä viimesessä, syventävässä harjottelussa. Ite teki sen suunnitelmansa, mitä haluaa tehdä ja toteutti sitä sitten. Tää vaatimushan kasvoi harjoittelujaksojen myötä.”

“Täällä on vaadittu sitä itsenäisyyttä, itsenäistä otetta kaikessa mitä me nyt ollaan tehty. On joutunu suunnittelemaan niinku sitä omaa, tekemään omia valintoja.”

Toiminta eri tyyppisissä työyhteisöissä ei näyttänyt aiheuttavan kenellekään vaikeuksia. Suurin osa koki valmiutensa hyväksi. Jälleen opiskelijat liittivät ko. valmiuden kehittymisen harjoitteluun. Harjoittelua fysioterapeuttikoulutuksesta on 1/3 osa .

“Vaikea erotella mitään tiettyä kurssia, mutta harjoittelussa kumminkin on käyty neljässä erilaisessa työpaikassa. Kaikki olivat erilaisia. Se oli hyvä koska opiskeluaikana pitää hakea kokemuksia. Kyllä siinä on nähny, että jokaisessa pärjää.”

Kommunikaatio- ja yhteistyötaitojenkin kehittyminen liitettiin pääasiassa harjoitteluun ja opiskelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Kaikki opiskelijat kokivat omaavansa vähintäänkin kohtalaiset, suurin osa hyvät valmiudet kommunikaatio- ja yhteistyötaitoissa.

“Harjoittelussa lähinnä olen oppinut olen oppinut olemaan erilaisten ihmisten kanssa. Minulle se on luontaista, tulen ihmisten kanssa hyvin toimeen. En olisi kaivannut tietopuolista ainesta ko. taitoon”

“Opiskeluaikana on paljon korostettu muitten ammattiryhmien kanssa yhteistyötä, kyllä siihen on ihan eväät. Tottakai, jos et sää mitään tiä alasta niin se voi olla vaikeeta sitten keskustellakin, mutta se, että sai ne teorian tiedot täältä ja sitten justiin käytännön harjoittelussa ohjattiin, miten siellä toimitaan. On se aika paljon persoonakysymyksen.”

Opiskelijoista lähes kaikki (15/16) kokivat omaavansa hyvät valmiudet **tiedonhankintaan ja tiedonkäsittelyyn**. Valmius kilpistyi erityisesti fysioterapian tutkielman tekoon. Molempien yhteistyöorganisaatioiden mahdollisuuksia oli hyödynnetty.

“Kyllä mä koen, että sitä on saanu aika paljon tän koulutuksen aikana. Uusien tutkimusten seuraamista on just korostettu ammattitaidon ylläpitämiseksi. Tutkielma on ollu tietysti se suurin askel mun mielestä tässä. Ei oo haettu tietoo

vaan jonkun tietyn linkin kautta vaan on joutunu miettiin ja hakeen eri puolilta. Mun mielestä yleisesti tää koulutus on on siihen antanu valmiuksia johonkin lukioon verrattuna.

“... ja sitten varsinkin se, että nyt on toiminu sekä tuolla yliopistolla että täällä, oon voinu käyttää molemmista saatavia palveluja...”

Opiskelijoista kaikki olivat ylioppilaita, joten, **valmius jatkaa ylempään korkeakoulututkintoon** oli useimpien mielestä itsestäänselvyys. Yhteistoimintakokeilu oli joidenkin mielestä vielä madaltanut kynnystä haketua yliopistoon.

“Oikeastaa kun ajattelee, niin lukiosta lähtien on tähdätty ylempään korkeakoulututkintoon, yleensäkin korkeakouluopiskeluun. Mä koen, että tämä koulutus on opettanu meitä siihen yliopiston tapaan opiskella, varsinkin kun on tehty opintojakin sinne. On vähän päässy sinne yliopistomaailmaan. En usko, että jos olisin käyny jossain muulla tämän koulutuksen – tai vaikee verrata kun ei oo käyny – mutta kumminkin, että oisko yhtä hyvät valmiudet?”

“Se on sillai helppoa kun on jo nähny niitä yliopisto-opintoja. Ihan samanlaista se on kuin mitä täälläkin, en mä nää siinä mitään vaikeuksia jatkaa sinne.”

Huonot valmiudet

Huonoja valmiuksia opintojen loppuvaiheessa opiskelijat kokivat omaavansa ammattityön kehittämiseen, sukupuolten välisen tasa-arvon ja kansallisen kulttuurin edistämiseen, elinympäristön ja luonnon suojelemiseen, persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen ja yrittäjyyteen liittyvissä asioissa. Kuitenkin vain yrittäjyyteen ja kansallisen kulttuurin edistämiseen liittyvistä valmiuksista puhuttaessa yli puolet opiskelijoista koki omaavansa huonot valmiudet. Muissa edellämainituissa vain jotkut opiskelijoista kokivat valmiutensa huonoiksi.

Ammattityön kehittämisen valmiudet vähintäänkin kohtalaisiksi koki 14/16 opiskelijoista. Muutama opiskelija luokitteli ne huonoiksi lähinnä viitaten liian laajaan asiaan ja opiskelijan rooliin. Valmiuksien nähtiin kehittyvän erityisesti harjoittelun ja kokemuksen myötä.

“Mä en nyt tiää onks tuo yksilötasolla vaan ihan tään koko ammatin kehittämisen? Opiskelijalle aika vaikee hahmottaa. Mun mielestä just noissa harjottelupaikoissa näki esim. että jotain vois tehdä toisellakin tavalla. Ideanahan ei oo toistaa opittua vaan kehittää työtä. Tietysti toi kehittyä myös kokemuksen myötä.”

Koulutuksen tavoitteissa opiskelijat vierastivat **sukupuolten välisen tasa-arvon ja kansallisen kulttuurin edistämiseen** liittyviä tavoitteita. Tasa-arvon edistämiseen ei juurikaan koettu tarvetta ja käsite kansallinen kulttuuri tuntui olevan monille vieras ja epäselvä. Kulttuuri ymmärretään laajana kokonaisuutena, joka sisältää kaiken sen, missä ihminen elää ja – toimii. (Niiniluoto 1990)

“Mun mielestä me eletään aika tasa-arvoisesti, olen tyytyväinen siihen millä tasolla se nyt on. Kyllähän mä omalla tasollani ja ympäristössäni pystyn tasa-arvoa edistämään mutta en suostu kyllä tasapäistämään. Kuinkahan tää koulutukseen liittyy?”

“Mä en varmaan oikein ymmärrä, mitä tuo kansallinen kulttuuri pitää sisällään. Mulla ei oo tarvetta edistää sitä, enkä mitenkään koe, että sitä koulussa täytyis olla”

Yksi opiskelija totesi, että koulutus ei ollut antanut hyviä eikä kohtalasiakaan valmiuksia **persoonallisuuden kehittymiselle**. Hän totesi: *...”miksi sen pitäisikään?”*

Suurin osa (14/16)) opiskelijoista koki omaavansa vähintäänkin kohtalaiset valmiudet **elinympäristön ja luonnonsuojelamiseen**. Muutama opiskelija kommentoi valmiutensa huonoiksi. Käsitteiden sisältö askarrutti jälleen opiskelijoita, eikä asiaa osattu yhdistää juurikaan koulutukseen kuuluvaksi.

“Tuo luonnonsuojeleminen hämää tuossa – sitä ei kyllä oo hirveesti tullu missään. Mutta sitten elinympäristö, mitä sillä haluu tarkoittaa? Vähän oli ergonomiaa ja kodinmuutostöitä, ihan jos mieltii kaikkia sosiaalisia suhteita, niin ne tietysti. Mä mielsin tolla kysymyksellä tällaset ekologiset näkökulmat, et

esimerkiksi miten jotkut fysioterapian laitteet tai välineet rasittaa luontoa. Mä mietin tätä liian paljon tosta kierrätyksen näkökulmasta. Jos tän mieltää ihmisen asuin- ja elinympäristön kannalta ja ergonomian suunnasta niin sitten mun valmiudet on kai kohtalaiset.”

Yrittäjyysvalmiudet olivat selvästi huonoiten hallinnassa, jopa 12/16 opiskelijoista koki ne osaltaan heikoiksi. Opiskelijat näkivät yrittäjyysvalmiudet lähinnä yrityksen perustamiseen ja yrittäjänä toimimiseen liittyviksi asioiksi, ei niinkään sisäisenä yrittäjyytenä oman osaamisen markkinointina. Kaikki eivät kuitenkaan kaivanneetkaan yrittäjyyteen liittyviä opintoja.

“Jos tästä pitäis lähteä perustamaan omaa yritystä niin en mää kyllä oikeestaan tietäis miten. Ei oo mitää valmiuksia pitää omaa firmaa”

“Lopussa on ollu tätä työelämätiätoutta, sitä ois voinu olla pitkin matkaa. Yrittäjyys on kumminkin yleistymässä tulevaisuudessa. Niin, toisaalta se vois olla parempi ehkä vapaavalintaisina opintoina koska ihmisillä on niin eri toivomuksia. Sellaset ketkä näkis sen tarpeelliseksi vois valita.”

8.5. Opiskelijoiden näkemykset fysioterapeuttikoulutuksen kehittämistä

Opiskelijoiden näkemyksiä fysioterapeuttikoulutuksen kehittämistä kerättiin opintojen päättövaiheessa haastattelun avulla. Koulutuksen kehittämiskommentteja tuli opiskelijoilta vähän, asia kuitattiin yleensä yhdellä tai kahdella lauseella. Valmistumisvaiheessa opiskelijat eivät ilmeisesti jaksaneet enää oikein paneutua kehittämiseen. Mennyttä koulutusta koskevat kommentit olivat pääsääntöisesti positiivisia.

”Tää on ollu kyllä ihan hyvä...” ”Mikään aine ei oo ollu turha...”

Vaikka tää on ollu rankkaa niin kyllä tää on ollu mukavaakin. Monesti tulee sitten vaan kaikki negatiiviset asiat kun pitää sanoa palautetta, niin helposti siihen tulee sillai negatiivinen sävy. On täällä ollu hyvääkin vaikka nuo huonot puolet tulee aina otettua esille.”

Koulutusrakenteeseen liittyviä kommentteja esiintyi niukasti. Yleensä opintojen hyväksilukemismenettelyä siirryttäessä koulutusorganisaatiosta toiseen pidettiin hyvänä ja tarpeellisena. Muutama opiskelija otti esiin myös hyväksilukemisen taloudelliset vaikutukset niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta.

”Jotenki tuntuu kummalle, ettei tuota hyväksilukemista olis jos haluaa jatkaa samaa alaa yliopistossa varsinkin ku nyt on ammattikorkeakoulutki. Kai meilläki joku pohja on, ettei tarvii aakkosista alottaa ja ylioppilaita kaikki. Oon vähä laskeskellu, et mä säästän tässä ehkä noin kahen-kolmen vuoden opintolainat, ainaki kaks-kolkyt tuhatta, en tiiä. Mitäs se yhteiskunta säästää? ”

Osa opiskelijoista esitti koulutuksen keston pidentämistä neljään vuoteen tai 160 opintoviikkoon. Neljävuotinen kokopäiväinen opiskelu on myös Fysioterapeuttien maailmanjärjestön (WCPT) sekä Euroopan fysioterapiakoulujen järjestön European Network of Physiotherapy in Higher Education (ENPHE) suositus.

”Nelivuotiseksi tuo koulutus. Meillä on tullu niin tiiviissä tahdissa kaikki, ettei ehdi sisäistää. Nykyäänhän AMK:ssa ne saa opiskella omaan tahtiin mut lisää aikaa ja opintoviikkoja tarvittais silti.”

Opetussisältöihin tuli opiskelijoilta hieman enemmän kannanottoja kuin rakenteeseen. Lähes kaikki opiskelijat pitivät hyvänä aikaisempaan verrattuna lisättyä motorisen oppimisen (5 ov) ja liikuntabiologisten aineitten määrää (yht. 26 ov) ja yhteistyötä yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan kanssa. Yliopiston kanssa sekoitetut ryhmät saivat myös kiitosta. Liikuntabiologisten aineitten sisältöön ja ajoitukseen eivät kaikki opiskelijat olleet tyytyväisiä.

”Meillähän oli aika laaja perusta noille liikuntabiologisille aineille, ois kiva jos se ois vielä laajempi. Perusteita pitää olla riittävästi. Pääasiassahan on liikunnallisesta kuntoutuksesta kyse.”

”Liikuntabiologiset aineet siellä Liikunnalla oli toisaalta hyvä mutta se oli ehkä liian urheilijakeskeistä, pikajuoksua ja silleen”

”Anatomia vois olla enemmän toiminnallista ehkä myös jotain manuaalista. Osa biomekaniikasta tuli vähä liian aikasin, ei osannu hyödyntää”

Suurin osa opiskelijoista koki, että terapiataitojen alueella oli selkeästi eniten parannettavaa. Opiskelijat olivat huolissaan manuaalisista eli käsiensä taidoista. Enemmän käytäntöä ei yhdenkään opiskelijan kommenteissa tarkoittanut harjoitteluorganisaatioissa tapahtuvan kliinisen harjoittelun määrän lisäämistä vaan koulussa tapahtuvan opiskelun sisällön ja toimintatapojen kehittämistä käytännönläheiseen suuntaan.

”Tää on kumminkin käytännön ala, kontaktituntien ja laboraatioiden määrää pitäis lisätä huomattavasti, lisää manuaalisiin taitoihin liittyviä ammattiaineita.”

Myös ns. yleisaineitten osuus ja sisällöt ihmetytti opiskelijoita. Useat kokivat päällekkäisyyttä lukio-opintojen kanssa. Lähinnä kieliopinnot olivat kritiikin kohteena.

”Ihmetyttää tuo yleisaineitten, lähinnä englannin ja viestinnän sisällöt meille ylioppilaille. Kielten osuus tulis olla jollain lailla vapaavalintaista lukion käyneille, näyttökokeina tai muitten opintojen yhteyteen laitettuna.”

”Riippuu paljon lukioaikaisista valinnoista kuinka paljon päällekkäisyyttä oli, mulla esim. psykologian osalta aika paljon”

Muita koulutuksen sisällöllisiä ehdotuksia tuli lähinnä koskien tulevaisuudessa tarvittavia valmiuksia. Opiskelijoiden mielestä koulutuksen pitäisi pysyä sisällöllisesti ajan tasalla ja reagoida tai jopa ennakoida yhteiskunnan muutoksia. Sisällöllisesti lisää toivottiin yrittäjyysopintoja ja valmiuksia preventiiviseen eli ennaltaehkäisevään toimintaan sekä työkykyä ylläpitävään toimintaan (TYKY)

Opiskelijoiden **toimintatapoihin** liittyvät kommentit olivat osittain keskenään ristiriitaisia. Yhdenlainen toiminta näytti miellyttävän yhtä, toisenlainen toista. Useat opiskelijat kokivat opiskelun liian ohjatuksi ja joustamattomaksi valintojen ja aikataulun suhteen. Tilanne selittyy suurelta osin sillä, että kyseessä oli yksi ainoa kokeiluryhmä, jonka tuli edetä suurin piir-

tein samaa tahtia. Uutta kokeiluryhmään ei alkuperäisistä suunnitelmista poiketen ollut tulossa.

”Koulutus on ollu aika tiukka, on pakko olla tunneilla, koulumaista ollu. Pitäis olla vaputta valita oma aikataulunsa ja kurssivalintansa. Ammattikorkeakoulussa luultavasti jo onkin vapaampaa.”

Oli myös toisenlaisia näkemyksiä:

”Ei mulla oo mitään valittamista, kaikki on toiminu hyvin. Jos ois halunnu valita toisin, niin sittenhän se aika vain pitenee. En mä voi sanoa, että tää ois ollu joustamaton systeemi, mulle on annettu paljon yksilöllisiä mahdollisuuksia.”

Kliinisen harjoittelun osuutta (1/3 opinnoista) opiskelijat pitivät riittävänä. Ensimmäisellä lukukaudella ollut orientoiva kahden viikon harjoittelujakso koettiin hyväksi ja motivoivaksi. Osa opiskelijoista ehdotti muun harjoittelun siirtämistä opiskeluajan loppuun. Kokeiluryhmän opetussuunnitelmaan oli sisällytetty harjoittelua jokaiselle lukuvuodelle.

”Tietopuolinen aines ensin ja kaikki työharjoittelu viimeeseen vuoteen niinku Belgiassa. Jollon harjoitteluun mentäs harjottelemaan niitä asioita joita on jo opiskeltu.”

Opiskelijat kokivat kilpailleensa ns. suosituista harjoittelupaikoista. Osa esitti, että opiskelija voisi itse hankkia harjoittelupaikan esim. kotipaikkakunnaltaan. Nähtiin, että se voisi myöhemmin parantaa työnsaantimahdollisuuksia.

Yleisesti opetukseen toivottiin lisää käytännönläheisyyttä ja käytäntöä hallitsevia opettajia. Opettajille suositeltiin aika ajoin toimimista käytännön työssä fysioterapeuttina. Opetukseen toivottiin sisällytettävän caseja, todellisia potilaita ja projekteja. Ulkopuolisten asiantuntijaluonnoitsijoiden käyttöä ja pienryhmiä pidettiin myös hyvänä ratkaisuna.

”Lisää projekteja, vaikka ne on raskaita niin niistä oppii. Työskentely opiskeluaikana jossain toimivassa projektissa on hyvä keino toteuttaa opittuja asioita käytännössä sekä moniammatillisuutta.”

”Enemmän käytännönläheisyyttä, caseja, pätevämpiä opettajia, jotka toimivat myös käytännön ammatissa.”

Opettajien toimintaa kohtaan esitettiin myös toivomuksia. Opiskelijat toivoivat opettajilta aikaa yhteissuunnitteluun sekä kriittistä ajattelua myös omien näkemystensä suhteen:

”Opettajien pitäis ottaa aikaa ja tiivistää yhteistyötä, jotta välttyttäisiin päällekkäisyyksiltä tai ettei jää mustia aukkoja. Joissakin aineissa tuntu, ettei opettaja tienny meidän tarpeita”

”Opettajat voisivat selvästi osoittaa, ettei heidän näkökulmansa ole ainoa oikea. Oman työn ja teorioiden kriittinen tarkastelu pitäisi sisältyä myös opettajan toimintaan.”

Muutama opiskelija kommentoi toimintatapoihin liittyen myös yliopiston osuutta. Yliopistolla säännöt olivat selkeät, mikä koettiin hyväksi. Opiston puolella tuntui aina olevan asioissa ja käytänteissä neuvottelunvaraa, mikä koettiin jopa epävarmuutta tuottavana tekijänä. Yliopistolla olisi opiskelijoiden mielestä kaivattu tutorointia ja tiedottamista heidän läsnäolostaan. Nyt he tunsivat olevansa siellä lähinnä ulkopuolisia.

”Vaikka yliopistollakin oli tietynlaista pakkoa, oli säännöt selkeät, neuvottelukulttuuria ei ollut olemassa. Täällä sitte opettajia pysty kyllä pyörittämään ja sopimaan poikkeuksen poikkeuksia, ei oikein tiedetty sitte missä mennään.”

”...yliopistolla olo on ollu ulkopuolista, jatkossa täytyis miettiä, miten sinne pääsis paremmin sisään ja tuntis kuuluvansa sinne. Ei ne tienny meidän olemassaolosta.”

Opetussuunnitelmaan oli sisällytetty 20 opintoviikkoa kullekin lukukaudelle. Usea opiskelija koki alkuvaiheen opiskelutahdin kevyemmäksi ja löysemmäksi kuin loppuvaiheen, toivoen muutosta ajoitussuunnitelmaan. Tunne selittynee opiskelun loppuvaiheeseen sijoittuneella fysioterapian tutkielmalla ja syventävällä kliinisellä harjoittelulla, joiden vaatimustaso oli toista luokaa kuin alkuvaiheen opintojen vaatimustaso.

8.6. Opiskelijoiden näkemykset fysioterapia-alan tulevaisuuden asiantuntijalta vaadittavista valmiuksista

Opiskelijoiden näkemykset fysioterapia-alan tulevaisuuden asiantuntijalta vaadittavista valmiuksista kerättiin haastattelemalla opiskelijoita fysioterapeuttiopintojen päättövaiheessa. Yleisin kommentti oli kehittää työtä ja ammattia yhteiskunnan tarpeiden mukaisesti ennakoitujen. Suurin osa opiskelijoiden näkemyksistä liittyi ”yliammatillisiin” eli yleisiin valmiuksiin, joita tarvitaan yleensä tulevaisuuden työssä. Fysioterapia-alaan liittyviä spesifejä valmiuksia ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviä valmiuksia esiintyi opiskelijoiden kommentteissa myös jonkin verran.

Yleisistä valmiuksista eniten kommentteja tuli tietoon, kriittiseen ajatteluun, ammattityön kehittämiseen ja uuden oppimiseen liittyen.

Tiedosta, tietämyksestä ja tutkimusten hyödyntämisestä puhuessaan opiskelijat tarkoittivat lähinnä muodollista eli formaalista tietoa. Formaali tietohan on lähtökohta ja tarttumapinta esim. myöhemmin hankittavalle käytännölliselle tietämykselle (Eteläpelto 1997). Asiantuntijatyö on aina luoneeltaan korkeatasoiseen tietämiseen työtä (Tynjälä & Nuutinen 1997).

”No, siis teoria ja tietoperusta, jos sitä ei ole niin on vaikea perustella tekemisiä...”

Kriittinen ajattelu ja siihen liittyvä reflektiivisyys merkitsee asiantuntijalle oman toiminnan arvioinnin lisäksi myös mahdollisuutta rakentaa omaa asiantuntijuuttaan, oppia lisää ja kehittää näin ammattiaan. Kyseessä on eräs keskeinen asiantuntijatiedon osa-alue, itsesäätely eli metakognitiivinen tieto.

”...just sellanen kriittisyys, että pystytään kritisoimaan omia menetelmiä ja sen pohjalta kehittämään uusia tai muuttamaan vanhoja. Täytyy olla kykyä ja halua oppia aina uutta.”

Muiksi yleisiksi tulevaisuuden valmiuksiksi opiskelijat mainitsivat kyvyn sopeutua muutokseen, avoimuuden uusille asioille, kommunikaatio- ja yhteistyötaidot, kansainvälisyysvalmiudet ja käytännön osaamisen. Käytännöllinen eli praktinen tieto on kolmas keskeinen asiantuntijuuteen liittyvä , joka yleensä tuotetaan ongelmanratkaisutilanteissa ja käytetään esim. monimutkaisissa arviointitilanteissa (Tynjälä 1999).

Tulevaisuudessa tarvittavia fysioterapia-alan **spesifejä valmiuksia** käsiteltäessä lähes kaikki opiskelijat toivat esiin näkemyksensä sen, että ns. yliammatillisten valmiuksien ohella tarvitaan entistä enemmän specialisoitumista. Ammattitaitovaatimukset eivät ainoastaan muutu vaan myös lisääntyvät. Keskeisimmiksi alakohtaisiksi haasteiksi nähtiin vanhusväestön lisääntyminen, ennaltaehkäisevä ns. väestövastuinen työ ja avopalvelujen kehittäminen fysioterapiassa. Tulevaisuudessa työ nähtiin pitkälle opettamisena, valmentamisena ja valistamisena.

Tulevaisuuden asiantuntijalta edellytettäviä persoonallisuuden piirteitä tai **henkilökohtaisia ominaisuuksia** opiskelijoiden mielestä oli vastuuntuntoisuus, yhteistyö- ja itsearviointikyky, rohkeus, ennakkoluulottomuus, sitkeys, ja kyky sietää tunnetta ettei osaa kaikkea. Edellä mainitut ominaisuudet liitetään usein ihmisen itseohjautuvuuteen. (Koro 1993)

9. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakeilun vaikuttavuutta 20 opiskelijan eli yksilön näkökulmasta. Lähinnä kyseessä olivat opiskelun primaarivaikutukset, koska tiedonkeruu tapahtui opiskelijoiden koulutuksen aikana. Tutkimus kohdistui opiskelijoiden opiskelulle asettamien odotusten ja toiveiden toteutumiseen sekä opiskelijoiden näkemyksiin oppimistuloksista, fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisestä ja tulevaisuuden fysioterapian asiantuntijalta vaadittavista valmiuksista.

Koulutus oli suunniteltu ja toteutettu ammatillisen koulutuksen ja yliopiston yhteistyönä. Koulutuksen pituus oli normaali fysioterapeuttikoulutuksen pituus (120 ov). Tutkimuksen tuloksia ei kuitenkaan voi yleistää muita fysioterapeuttikoulutuksia koskeviksi mahdollisten opetussuunnitelmien sisällöllisten ja toimintatapaerojen vuoksi. Tutkimusmenetelmä tuo myös rajoituksia yleistettävyyteen. Lisäksi hankaluutena vaikuttavuuden / vaikutusten tutkimisessa on se, että koulutus ei ole ainoa ihmisen elämään vaikuttava asia. Monet muut mer-

kittävät, esimerkiksi sosiaaliset instituutiot ovat osana yksilöiden elämää ja tuottavat vaikutuksia samanaikaisesti koulutuksen kanssa.

Koulutuksellisten vaikutusten lähtökohta on siis lähes aina yksilö. Yksilön hankkimat valmiudet, oppimistulokset ja kokemukset sekä niiden tutkiminen voivat kuitenkin luoda pohjan myös koulutuksen yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimiselle.

9.1. Opiskelijoiden opiskelua koskevien odotusten ja tavoitteiden toteutuminen

Tätä tutkimustehtävän aluetta kartoitettiin kahdella tutkimusongelmalla: minkälaiset tekijät ohjasivat opiskelemaan tulevien uranvalintatoiveita sekä millaisia opiskelua koskevia odotuksia ja tavoitteita opiskelijoilla oli koulutukseen tullessaan, mitä muutoksia niissä tapahtui ja kuinka ne toteutuivat koulutuksen aikana.

Yksilön uranvalinnan varmuuden ja ammatillisen orientaation löytymisen kannalta oleellisia ovat erilaiset työhön liittyvät kokemukset. Usein näitä kokemuksia on valintapäätöstä tehtäessä hyvin vähän. Tällöin epäonnistunut valinta voi johtaa keskeyttämisiin ja yli / päällekkäiskoulutukseen. Koulutuksen kustannusten kannalta yksilön uranvalintaprosessiin liittyvät keikeilut (keskeyttämiset, alanvaihdot ja ylikoulutus) eivät ole suotavia, mutta saattavat silti olla mielekkäitä yksilön uran valinnan varmuuden kannalta. (Korhonen & Mäkinen 1995)

Nuorilla, jotka hakeutuvat fysioterapeuttikoulutukseen tai muuhun kuntoutusalan koulutukseen, on harvoin ollut mahdollisuutta hankkia työkokemusta kyseiseltä alalta. Kuitenkin koulutukseen hakijoilla on mielikuvansa ja ennakkokäsityksensä tulevasta koulutuksesta ja työstä. Tämän tutkimuksen mukaan uranvalintaa ohjanneita tekijöitä ja koulutukseen hakeutumisen syitä olivat erityisesti opiskelijoiden näkemykset tulevien opintojen mielenkiintoisuudesta sekä tulevan työn itsenäisyydestä, vaativuudesta ja mielenkiintoisuudesta. Moni opiskelija näki myös henkilökohtaiset ominaisuutensa tälle alalle sopiviksi.

Hämäläisen ja Niemelän (1993) luokittelun mukaan koulutukseen ja ammattiin valikoitumisen ulottuvuuksista merkittävin näytti olevan ”itsensä toteuttamisen ulottuvuus” ns. sisäiset tekijät, joissa koulutuksella ja työllä on sinänsä itseisarvo. Ulottuvuus korostaa yksilön kykyjä, kiinnostuksen kohteita, taipumuksia ja motivaatioita tietyille koulutus- ja ammattialoille. Hal-

linnollisjohtava suuntautuminen, jossa korostuvat lähinnä ammatin ja uran ulkoiset edut ja yksilön sosiaalinen tausta ei näyttänyt juurikaan vaikuttavan kuntoutusalan koulutukseen haakeutumiseen. Sen sijaan sosiaalisella, ihmiskeskeisellä altruistisella suuntautumisella oli uravalintaan noin puolella opiskelijoista paljon vaikutusta

Opiskelijoiden **opiskeluun liittyvien odotusten ja tavoitteiden** suhteen ei juurikaan tapahtunut muutoksia 3 ½ vuotisen opiskelun aikana. Ainoa selkeä muutos, jonka suurin osa opiskelijoista toi esiin opintojensa loppuvaiheessa, oli persoonana ja ihmisenä kasvu koulutuksen aikana. Tämä saattaa liittyä nuoren ihmisen normaaliin aikuistumisprosessiin (vrt. Levinson 1996) tai opiskeluaikaisiin kokemuksiin. Fysioterapeuttiopiskelijahan on opiskeluunsa liittyvien harjoittelujen aikana pyrkinyt tuomaan esille ne voimavarat, joita kuntoutuja tarvitsee. Fysioterapeuttiopiskelijankin täytyy esiintyä persoonana, ei yksinomaan toimijana tai tiedottajana. Jotta kohtaaminen fysioterapeuttiopiskelijan ja kuntoutujan välillä voi tapahtua, opiskelijan täytyy olla tietoinen omasta identiteetistään eli siitä, kuka hän on ihmisenä. Tämän perusteella opiskelijat joutuvat käyttämään aikaansa ja voimiaan myös henkilökohtaiseen kasvuun. Oman persoonan huoltaminen ja kehittäminen on myös osa hyvää ammattietiikkaa (Talvitie & ym. 1999).

Valmistumisvaiheessa joukosta erottui kolme ryhmää: 1) opiskelijat, joiden odotukset ja tavoitteet toteutuivat, 2) opiskelijat, joiden odotukset ja tavoitteet toteutuivat osittain ja 3) opiskelija, jonka odotukset ja tavoitteet eivät toteutuneet. Ryhmästä, jonka odotukset ja tavoitteet toteutuivat heijastui koko koulutuksen ajan sisäinen motivaatio. (vrt. Ruohotie 1998) Opiskelijat kirjoittivat kokevansa työn iloa, heille opiskelukokemukset olivat haasteellisia, mielekkäitä ja suurelta osin itsenäisiä. Opiskelijoilla oli itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarve. Motivaatio säilyi koko opiskelun ajan. Heidän kirjoituksissaan korostui myös se, että oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppimisympäristön, -ilmapiirin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittäminen esiintyi useilla tämän ryhmän opiskelijoilla kirjoituksissaan. Edellä mainitut tekijät liittyvät oleellisesti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Tynjälä 1999, Rauste-von Wright 1997), jota pyrittiin kyseisen kokeiluryhmän opetussuunnitelmassa ja sitä kautta toiminnoissa koulutuksen aikana tuomaan esiin. Sisäiset palkkiot ovat kestoltaan pitkäaikaisia ja niistä voi tulla ”pysyvän ” motivaation lähde.

Opiskelijat, joiden odotukset ja tavoitteet toteutuivat osittain, kokivat ristiriitaisia tunteita ja motivaatio-ongelmia opintojen puolella välissä. Suurin tyytymättömyyden aihe opintojen

loppuvaiheessa oli opiskelun käytännönläheisyyden ja käden taitojen l. manuaalisten taitojen harjoittelun vähyys. Harjoitteluorganisaatioissa tapahtuvaa kliinisen harjoittelun osuutta opiskelijat sen sijaan pitivät riittävänä. Tämä tulos on samansuuntainen usean muun tutkimustuloksen kanssa (esim. Hunt & all. 1998, Mäkisalo 1998, Könnilä 1999) . Manuaalinen ohjaus on kuitenkin oleellinen osa fysioterapeutin työtä. (vrt. Jensen & all. 2000, Helden & all. 1999 ja Beeston & Simons 1996). Taitava terapeutti käyttää kosketusta erilaisilla potilailla eri tavoin myös kommunikaation tukena tai välineenä. Opiskelijoiden kokemukset voivat selittyä opiskeluorganisaation opettajien toimintatapojen liiallisella tietopuolisella painottumisella ja / tai harjoitteluorganisaatioiden edustajien odotuksilla käytännön taitoja omaavista opiskelijoista (vrt Perälä & Ponkala 1999). Muistettava on lisäksi kuitenkin se, että taitavaan, ajoitukseltaan hyvään suoritukseen päästään vasta kun harjoitusta ja toistoja suoritetaan yli 40.000 kertaa. (Schmidt 1988) Edellä mainittuihin lukumääriin opiskelijat tuskin pääsevät opintojensa aikana.

Yksi opiskelija ilmoitti, että hänen odotuksensa ja tavoitteensa opiskelun suhteen eivät toteutuneet. Hänen uranvalintaansa ohjasi koulutukseen tullessa ns. sisäiset tekijät. Ristiriita hänen kohdallaan aiheuttaakin se tulos, että koulutuksen aikana pääsääntöisesti häntä ohjasi ns. ulkoinen motivaatio ja odotukset hän kohdisti muihin paitsi itseensä. Ruohotien (1998) mukaan hyvät ja lahjakkaat opiskelijat kokevat muita herkemmin tyytymättömyyttä. Mitä kyvykkäämmästä yksilöstä on kysymys, sitä enemmän palkkiota hän työltään odottaa. Toisaalta, mitä enemmän hän odottaa palkkioita, sitä suurempi mahdollisuus hänellä on pettyä odotuksissaan.

Neljä opiskelijaa keskeytti opintonsa, suurin osa heistä ensimmäisen puolen vuoden aikana. Neljästä keskeyttäneestä opiskelijasta yhdellä oli ”viittä vaille” liikuntatieteiden maisterin tutkinto, hän sai liikunnan opettajan töitä, yksi opiskelija oli aloittanut useassa opiskeluorganisaatiossa, aina keskeyttäen. Kaksi keskeyttänyttä opiskelijaa pääsi opiskelemaan muuta alaa. Yhteistä heille oli se, että uranvalintaa ohjanneet tekijät olivat pääsääntöisesti ulkoisia ja satumateorian kautta selittyviä. (Hämäläinen & Niemelä 1993) Heillä ei juurikaan ollut odotuksia ja tavoitteita opiskelun suhteen. Odotukset, joita he toivat esiin olivat lähinnä ulkoiseen motivaatioon liittyviä tai muille kuin itselle asetettuja odotuksia.

Terveysalan korkeakoulutuksen arviointiraportissa vuodelta 1999 todetaan, että keskeyttäneiden opiskelijoiden määrä vaihtelee koulutusyksikköjen välillä. Arviointikierros osoitti, että

opiskelun keskeyttämiseen vaikuttavat mm. opiskelijoiden saama vähäinen ohjaus ja opiskelijoiden henkilökohtaiset elämäntilanteet. Opiskelijavalinnan yhteyttä keskeytyksiin ei arvioinnissa selvitetty. (Perälä & Ponkala 1999) Keskeyttämisen vähentäminen on tavoitteenasettelussa liitetty lähinnä valintavaiheeseen. Keskeyttämiseen ei kuitenkaan voida vaikuttaa pelkästään valinnoilla. Opiskelun keskeyttäminen on yhteydessä esimerkiksi yhteiskunnan talouden tilaan ja työpaikkojen määrään, koulutustarjonnan mahdolliseen ylimitoitukseen, jolloin koulutukseen valikoituu alalle heikosti motivoituneita hakijoita, sekä oppilaanohjauksen ongelmiin (Autio & Kimari 1995).

Millä toimenpiteillä sitten voitaisiin edesauttaa sitä, että ammatilliseen koulutukseen hakeutuisi ja valikoituisi juuri sille alalle realistisesti suuntautuneet, sopivat ja motivoituneet henkilöt? Ensinnäkin kuten aiemmin jo mainittiin, ei nuorilla useinkaan ole mahdollisuutta hankkia kokemuksia haluamansa opiskelualan työstä ja saada näin realistista kuvaa alalta. Tämä seikka asettaa mielestäni lisää haasteita ammattikorkeakoulujen, lukioiden ja II-asteen ammatillisen koulutuksen **opinto-ohjaajien yhteistyölle**. Kaikissa edellä mainituissa organisaatioissa tulisi miettiä niitä keinoja, joiden avulla opiskelijoille voisi muodostua realistinen kuva opiskeltavasta alasta ja työstä jo ennen opiskelemaan hakeutumisosuutta.

Toiseksi **valintakokeiden** osuvuutta tulisi uudelleen tarkastella. Mittaavatko esimerkiksi fysioterapeuttikoulutuksen valintakokeet juuri niitä asioita, joita niiden tulisi mitata? Tämän tutkimuksen tulosten perusteella oleellisiksi yksilön koulutuksen vaikuttavuuden onnistumisen edellytyksiksi näyttivät nousevan opiskelijan sisäinen motivaatio, halu tulla koulutetuksi ja aktiivinen, tavoitteellinen oppijan rooli. Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden opiskelija valinnassa noudatetaan sosiaali- ja terveystieteiden valtakunnallisia valintaperusteita paitsi, että koulutukseen valitulta edellytetään sellaista terveyttä, joka ei ole esteenä alan tehtävissä toimimiselle. Valintapisteitä opiskelija voi saada koulumenestyksestä, työkokemuksesta, ensimmäisestä hakutoiveesta sekä itse valintakokeesta. Fysioterapian koulutusohjelman valintakokeet muodostuvat psykologin testauksesta, aineistokokeesta ja liikuntakokeesta. Suurin painokerroin on psykologin testien tuloksilla. Psykologin osuudessa on käytetty mittareita kyvykartoitukseen, luonnetesteihin sekä asennetesteihin. Jatkossa tulee huomiota kiinnittää erityisesti asennetesteihin, joissa arvioidaan hakijan kypsyyttä ja valmiutta itsenäiseen työskentelyyn, asennoitumista työhön ja motivaatiota kaavailtuun koulutukseen ja ammattiin yleensäkin.

Kolmantena opiskelijan opiskelua koskevien odotusten ja tavoitteiden toteutumisen tukemiskeinona on **tutorointi**. Kyseisen ryhmän kohdalla tutorointi oli sattumanvaraista ja yhden ryhmänohjaajan vastuulla, yliopiston puolelta tutorointia ei oltu järjestetty lainkaan. Tutorointi voidaan määritellä yksilölliseksi ohjaamiseksi, jonka tavoitteena on auttaa oppijaa saavuttamaan opiskelulle asetamat tavoitteet (Lehtinen 1993). Ohjausprosessi on siten tarkoitettu oppijan avuksi persoonallisessa, ammatillisessa ja oppimistaitojen kehityksessä. Tutoroinnin perusluonne korostaa ohjauksen suunnitelmallisuutta ja kokonaisvaltaisuutta eikä siten ole joukko irrallisia ja satunnaisia temppeja, vaan harkittu metodi edistää oppijan pääsyä tavoitteisiin. Tutortoiminna toteuttamismuotoina voivat olla ryhmätutorointi, yksilötutorointi ja opiskelijatutorointi. Ohjauksessa on paljon kaikille oppijoille yhteisiä asioita, mutta toisinaan tutorointitarve on yksilöllinen. Ongelman luonne ratkaisee ohjaajan roolin, hänen toimintatapansa ja ohjaussisällön.

Tutoroinnissa kasvatus liittyy opiskelujen alkuvaiheeseen: Sitä voitaisiin kutsua opiskelijan perehdyttämiseksi oppimiseen. Tutorin tehtävänä on heti alkuvaiheessa osoittaa ne arvot, jotka koulutusprosessiin liittyvät. Tutorin tehtävänä on luoda oppijalle tietoperustaan nojaava peruskallio, joka ylläpitää oppijan sitoutuneisuutta oppimisen tavoitteen saavuttamiseen saakka. Tämän peruskallion luominen on hyödyksi silloin, kun oppijan valtaa epäusko tai suorituskyvyn puute, tai jos jotkin muut inhimilliset kyvyt joutuvat erityiselle koetukselle. Sen lisäksi, että tutorointia toimintamuotona tulee kehittää, on syytä miettiä ketkä toimivat tutoreina. Räsänen (1992) mukaan tutorin persoonallisuuden ydin on kypsyyt. Kypsän ihmisen käyttäytymiselle on ominaista, että hän on toimiva, pystyy jäsentämään ympäristöään ja suhtautumaan siihen asianmukaisesti. Toimivat eli kypsät ihmiset pystyvät ratkaisemaan ongelmia ja tekemään kompromisseja, koska he pystyvät tehokkaaseen viestintään. Luonteva avoimuus, empaattisuus ja maltti ovat vahvoja avuja. Kaiken kaikkiaan tutorin persoonallisuus on hänen herkin ja vahvin työinstrumenttinsa.

9.2. Opiskelijoiden näkemykset oppimistuloksista ja koulutuksen kehittämisestä

Tätä tutkimustehtävän aluetta kartoitettiin kolmella tutkimusongelmalla: minkälaisiksi opiskelijat itse arvioivat oppimistuloksensa suhteessa fysioterapeuttikoulutuksen tavoitteisiin, minkälaisia näkemyksiä opiskelijoilla oli fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisestä ja minkälaisia olivat opiskelijoiden näkemykset tulevaisuuden fysioterapian asiantuntijalta vaadittavista valmiuksista.

Fysioterapeuttiopiskelijoiden näkemykset **koulutuksen aikana saavuttamistaan valmiuksista** olivat pääsääntöisesti positiivisia. Parhaimmat valmiudet opiskelijat olivat hankkineet tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytaidoissa, kriittisessä ajattelussa, vastuullisuudessa, itsenäisyydessä ja suunnitelmallisuudessa. Koska tieto on suhteellisen muuttuvaa, ei riitä, että tulevaisuuden asiantuntijat varustetaan suurella tietomäärällä. Asiantuntijakoulutuksen oletetaan tuottavan henkilöitä, jotka kykenevät jatkuvaan itseohjautuvaan uuden oppimiseen sekä kriittiseen ja reflektiiviseen ajatteluun. Asiantuntijakoulutuksessa reflektiivisten taitojen omaksuminen ovat tärkeitä ammattialan tiedollisten ja taidollisten valmiuksien lisäksi. Tämä mahdollistuu integroimalla tietopuolista opetusta, tutkimusta, ammattikäytäntöä ja harjoittelua entistä tiiviimmin toisiinsa. Työelämäprojektit kuvaavat ammatillisen kouluopetuksen ydintä eli tiedon ja käytännön yhdistämistä oppimisessa. Keskeistä teorian ja käytännön integroinnissa on ongelmanratkaisu. Jos asiantuntijuus kehittyy, kun teoreettista tietoa käytetään käytännöllisten ongelmien ratkaisuun, niitä käytännön ongelmia on silloin syytä tuoda ratkaistavaksi jo koulutukseen. (vrt. Valkeavaara 1999)

Koulutuspolitiikan painottamista elinikäisen oppimisen suuntaan edellyttävät osaamis- ja ammattitaitovaatimusten kasvu, nopea sisällöllinen uusiutuminen, työvoiman ikääntyminen ja ikäpolvien väliset koulutuserot sekä eläkeikäisen väestön määrän kasvu. Tulosten mukaan tämän ryhmän osalta tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytaidot ammattitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi, valmius kriittiseen ajatteluun sekä itseohjautuvuuteen liittyvät taidot, jotka ovat edellytyksenä jatkuvalla oppimiselle, olivat opiskelijoiden mielestä hyvin hallinnassa. Hyvät valmiudet opiskelijat kokivat omaavansa myös työn humanis-eettisen arvoperusta mukaiseen toimintaan. Arvojen merkitystä onkin korostettava, sillä arvot liittyvät tietoon. Fysioterapeutin tulee kyetä analysoimaan toimintansa ja päätöstensä taustalla olevia arvoja. Tämä edellyttää ammatilliselta eettistä sitoutumista sekä oman vastuun tiedostamista asiakkaille ja yhteiskunnalle.

Huonoimmat valmiudet opiskelijat kokivat omaavansa yrittäjyyteen liittyvissä asioissa. Näillä he tarkoittivat yrityksen perustamiseen ja yritystoimintaan liittyviä valmiuksia, eivät niinkään sisäiseen yrittäjyyteen ja osaamisen markkinointiin liittyviä asioita. Kuitenkin opiskelijat kokivat samaan aikaan omaavansa pääsääntöisesti hyvät valmiudet kommunikaatio- ja yhteistyötaidoissa, joka on yksi yrittäjyyden oleellinen määre. (Kirjonen 1997) Työmarkkinoiden

muuttumisen keskeinen piirre on ollut julkisen sektorin supistuminen, markkinasuuntautuneisuus ja sisäinen yrittäjyys, nämä ovat antavat leiman myös julkisille organisaatioille. Yrittäjyyskoulutus ja –kasvatus ovat nopeasti lisääntyneet koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla vastauksena työmarkkinoiden muutoksiin.(Raivola 1997) Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa (1999) Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004, korostetaan myös sitä seikkaa, että yrittäjäksi kasvattamisella ja kouluttamisella tulee olla kasvava merkitys koulutuksen kehittämistoiminnassa.

Tässä tutkimuksessa heikkoja valmiuksia esiintyi myös taidoissa suojella elinympäristöä ja luontoa sekä valmiuksissa sukupuolten välisen tasa-arvon ja kansallisen kulttuurin edistämiseen. Edellä mainituista alueista ei fysioterapeuttikoulutuksessa ole varsinaista sisällöllistä osuutta. Kyseessä lieneekin enemmän sivistysvaltion kansalaisvelvollisuuksiin kuuluvat asiat, joita vastaan koulutusorganisaatiotkaan eivät voi toimia.

Suomessa koulutus on yhteiskunnan palveluksessa siinä, että se pyrkii poistamaan yhteiskunnallisia ristiriitoja, pitämään yllä tasapainoa ja luomaan eräänlaisen isänmaallisen me-hengen jäseniinsä keskuuteen. Koulutuksen tehtävänä on siis kulttuurinen sopeuttaminen ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen eli koulutus yhtenäistää ja tasa-arvoistaa kansakuntaa. Näiden tehtävien toteuttamiseksi koulut opettavat muun muassa yhtenäistä kieltä ja enemmistön hyväksymiä käytös- ja toimintatapoja. Koulutuksen integrointitehtävä vaikuttaa oikeutetulta ja hyvään tähtäävältä toiminnalta, mutta onko se sitä perustaltaan?

Konfliktiteoreettisesti orientoituneen sosiologisen suuntauksen mukaan on erittäin epäuskottavaa, että koulutus kykenee kulttuuriseen sopeuttamiseen ja tasa-arvon luomiseen. Koulu tasa-arvoistajana on kyseenalaistettu, sillä koulutuksen avulla sosiaalinen liikkuvuus ei ole merkittävästi parantunut, tulonjako ei ole tasaantunut, ja sosiaalisen taustan vaikutus koulu-saavutuksiin ei ole muuttunut. Koulutus ei ole myöskään kyennyt hävittämään etnisiä ja sukupuolten välisiä ristiriitoja. (Valtonen 1997)

Neljästä taitoalueesta terapiataitoihin liittyvät valmiudet oli alue, jossa vain muutama opiskelija koki valmiutensa hyväksi. Kyseisen ryhmän opetussuunnitelmaan terapiataitoihin on sisällytetty mm. ihmisen toimintakyvyn edellytykset, toimintakyvyn arviointi sekä fysioterapi-

assa käytettävät terapiamenetelmät. Terapiataitoihin liittyvä asiasisältö erottaa fysioterapeuttikoulutuksen selkeimmin muiden alojen koulutuksista. Terapiataitoihin liittyvät valmiudet sisältävät motoristen taitojen opiskelua sekä harjoittelua, tähän liittyi myös useiden opiskelijoiden opiskeluun liittyvien odotusten ja tavoitteiden ”toteutumattomuus” eli käden taitojen harjoittelu oli heidän mielestään jäänyt liian vähälle. Taitojahan voidaan oppia vain harjoittelemalla (Schmidt 1988). Fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmassa tulee kiinnittää huomiota myös siihen, että lähiopetuksen määrä on riittävä.

Eri alojen asiantuntijoilta odotetaan entistä enemmän ammattispesifin pätevyyden rinnalle ns. yliammattillisia pätevyksiä, kuten laaja-alaisuutta, tutkivaa otetta, muutosvalmiutta ja vuorovaikutustaitoja (Eteläpelto 1992) sekä rohkeutta ylittää oman osaamisensa rajoja horisontaalisesti tilanteen vaatimusten mukaisesti (Launis 1997). Tämä on ollut tyypillistä erityisesti tietointensiivisille ja ihmiskeskeisille aloille, joissa keskitytään monimutkaisten ja vaativien tilanteiden ratkaisemiseen. Opetussuunnitelmatyössä on nyt erityisesti arvioitava mitkä ovat fysioterapeutin keskeiset ammattispesifit tiedollis- taidollis-eettiset valmiudet ja mitkä ns. yliammattilliset valmiudet sekä mikä on näiden oppiaineiden määrän suhde toisiinsa.

Fysioterapeuttikoulutuksen kehittämiseksi opiskelijat esittivät näkemyksiään koulutusrakenteen, opetussisältöjen ja toimintatapojen suhteen. Koulutusrakenteen osalta opiskelijat näkivät opintojen hyväksilukemismenettelyn tehokkuuden ja joustavuuden takaamiseksi tarkoituksenmukaisena, unohtamatta sen yksilön ja yhteiskunnan kannalta tuottamaa taloudellista hyötyä. Korkeakoululaitos muodostuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Molempia tulee kehittää omien vahvuusalueidensa pohjalta yhteistyötä, työnjakoa ja verkostoitumista korostaen. Koulutusjärjestelmän joustavuuden ja opiskelijoiden oikeusturvan kannalta keskeistä on aiempien opintojen riittävä ja oikeudenmukainen hyväksilukeminen siirryttäessä korkeakoululaitoksessa sektorilta toiselle. Tavoitteeksi asetetaan, että siirryttäessä korkeakoulusektorilta toiselle luetaan samalla alalla suoritettu tutkinnosta hyväksi noin puolet suoritettujen tutkinnon laajuudesta. (Opetusministeriö 1999)

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välistä yhteistyötä ja työnjakoa tulee kehittää jatkossa entistä enemmän. (Koulutus ja tutkimus vuonna 1999-2004) Korkeakoulutus ja tutkimus ovat kansallisen innovaatiojärjestelmän toimivuuden kannalta keskeisessä asemassa. Suomen korkeakoulujärjestelmää kehitetään kahdesta pilarista muodostuvana kokonaisuutena (duaali-

malli) siten, että yliopistot ja ammattikorkeakoulut täydentävät toisiaan. Ammattikorkeakoulut vahvistavat työelämäyhteyksiään ja osaamistaan työelämän kehittämisessä. Yliopistojen toiminnassa korostuu tieteellinen perustutkimus ja tieteeseen perustuva tutkijankoulutus ja perusopetus. Yliopistot vastaavat tietointensiivisen yhteiskunnan tutkimusvolyymien jatkuvaan kasvuun huolehtimalla tutkijakunnan ja korkeatasoisen työvoiman saatavuudesta sekä uusien innovaatioiden perustana olevan tieteellisen tiedon tuottamisesta. (Opetusministeriö 1999)

Fysioterapiakoulutuksen arviointiprojektin toisessa tutkimuksessa (Immonen 2000) todetaan ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyön mahdollisuuksia olevan erityisesti opetussuunnitelmien kehittämisen, opintojen hyväksilukemisen, opetuksellisen yhteistyön ja opettajavaihdon, koulutusmäärien arvioinnin, ammattipedagogiikan ja ammattikäytäntöjen tutkimuksen sekä opetusvälineiden ja tilojen käytön osalta.

Toisena koulutusrakenteeseen liittyvänä kehittämissuunnitelmana esitettiin koulutuksen pidentämistä neljään vuoteen tai 160 opintoviikkoon. 20 opintoviikon lisäys nykyiseen koulutuspiirityteen on perusteltua tutkinnon kansainvälisen vertailtavuuden saavuttamiseksi. Sekä fysioterapeuttien maailman järjestö (WCPT) että Euroopan fysioterapiakoulujen järjestö (ENPHE) ovat asettaneet tavoitteeksi neljävuotisen korkeakoulu-/yliopistotasoisien fysioterapeuttikoulutuksen. Myös opetusministeriön kehittämissuunnitelma ”Koulutus ja tutkimus vuosille 1999-2004” korostaa korkeakoulututkintojen järjestelmän kehittämistä vastaamaan työelämän kehittämistarpeita samalla ottaen huomioon myös tutkintorakenteiden kansainvälisen kehityksen. Tärkeä lähtökohta on Suomen korkeakoulujen kansainvälisen kilpailukykyyn turvaaminen.

Opetussisältöihin ja toimintatapoihin liittyviä kommentteja tuli opiskelijoilta niukasti. Edelleenkin opiskelijat toivat esiin huolensa terapiataitoihin liittyvien manuaalisten eli käden taitojen puutteellisuudesta. He toivoivat opetussisältöjen ja toimintatapojen kehittämistä käytännönläheiseen suuntaan. Keinoiksi edellä mainituihin puutteisiin he ehdottivat opetukseen sisällytettävän enemmän todellisia caseja, potilaita ja projekteja. Opettajille suositeltiin toimimista fysioterapeutteina ja työelämästä tulevien asiantuntijafysioterapeuttien käyttöä opetuksessa pidettiin hyvänä ratkaisuna.

Kokeiluryhmän opetussuunnitelmaan lisättyä liikuntabiologisten aineiden ja motorisen oppimisen määrää opiskelijat pitivät hyvänä, koska heidän mielestään sieltä löytyy pääosin perus-

telut harjoittelulle, jota fysioterapeutit työssään käyttävät. Sen sijaan opiskelijat pohtivat joidenkin ns. yleisaineiden osuutta tässä koulutuksessa. Lähinnä kielten ja psykologian alueella koettiin päällekkäisyyttä lukio-opintojen kanssa. Ammattikorkeakouluissa joustavuuden tulee merkitä myös valintojen joustavuutta eli opetussuunnitelman (OPS) tulee muuttua henkilökohtaiseksi opetussuunnitelmaksi (HOPS). Tällöin opinnot todella ”räätälöidään” opiskelijan tarpeiden mukaisesti.

Keskeinen asiantuntijuuden edellytyksiä rakentava instituutio on koulutusjärjestelmä. Koulutuksen tulee siis tuottaa asiantuntijoita tulevaisuuden työelämään, joiden tarpeita emme vielä voi täysin tuntea. Ammattikorkeakoulujen tulo suomalaisen asiantuntijakoulutuksen kenttään on haastanut korkea-asteen ammatillisen koulutuksen ja akateemisen tieteenalapohjaisen, professionaalisen koulutuksen määrittelemään tehtäviään uudelleen suhteessa työelämään. Ammattikorkeakouluja käynnistettäessä korostettiin tavoitteena olevan koulutuksen laatua parantamalla kehittää työelämää ja ammatteja. Tämä tapahtuu kehittämällä ”tulevaisuuden asiantuntijuutta” edellyttäen, että ammattikorkeakoulut kykenevät ennakoimaan työelämässä tapahtuvia muutoksia, ja että ne tietoisesti ja aktiivisesti pyrkivät vaikuttamaan näiden muutosten suuntaan.

Tulevaisuuden fysioterapia-alan asiantuntijalta vaadittavat ns. yliammatilliset **valmiudet** olivat opiskelijoiden näkemyksen mukaan pitkälti samanlaisia kuin mitä kirjallisuus ja viimeaikaisimmat tutkimukset esittävät (vrt. Adamson & all. 1996, Eteläpelto 1997, Hunt & all. 1998b ja Tynjälä 1999). Näitä olivat mm. kriittinen ajattelu, reflektio, ammattityön kehittäminen, jatkuva uuden oppiminen, kyky sopeutua muutoksiin, avoimuus uusille asioille, kommunikaatio- ja yhteistyötaidot ja kansainvälisyysvalmiudet. Suurin osa edellä mainituista valmiuksista oli tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös sellaisia, joihin opiskelijat kokivat omaavansa hyvät edellytykset.

Laaja-alaisuuden ohella opiskelijat korostivat specialisoitumista. Heidän kommentissaan korostui vanhusväestön lisääntyminen, ennaltaehkäisevä työ ja avopalvelujen kehittyminen. Näihin asioihin he toivoivat myös sisältöjen lisäämistä mm. yrittäjyysopintoja ja työkyvyn ylläpitämiseen (TYKY) liittyviä opintoja. Edellä mainittujen lisäksi Järvikosken ym. (1997) mukaan kuntoutustarpeen ja kuntoutuksen kohdentumisen kannalta tärkeitä ryhmiä ovat vammaiset lapset ja nuoret, vajaakuntoiset tai pitkäaikaistyöttömät työhakijat, vaikeavammaiset tai työkyvyttömyyseläkkeellä olevat ja mielenterveysongelmaiset.

Asiantuntijuuden kehittyminen voidaan nähdä elinikäisenä prosessina, joka tuottaa henkilölle erilaisia valmiuksia liittyen hänen koulutukseensa, kokemukseensa ja omaan persoonaansa. Nämä valmiudet ohjaavat pitkälle henkilön uranvalintaa ja nousevat arvioitaviksi hänen ha-
keutuessaan työelämään. Asiantuntijuuteen ja kykyyn hyödyntää ja edelleen siirtää oma asi-
antuntemus työyhteisön käyttöön liittyy oleellisesti oma persoonallisuus. Näitä persoonalli-
suuden piirteitä eli henkilökohtaisia ominaisuuksia opiskelijoiden mielestä olivat vastuuntun-
toisuus, yhteistyö- ja itsearviointikyky, rohkeus, ennakkoluulottomuus, sitkeys ja kyky sietää
tunnetta ettei osaa kaikkea. Edellä mainitut ominaisuudet liitetään usein ihmisen itseohjautu-
vuuteen.

Itseohjautuvuus on demokraattisen, kokonaisuutena toimivan ihmisen keskeinen humanismin
ajatukselta nouseva ominaisuus. Koron (1993) mukaan se voidaan nostaa yläkäsitteeksi
muille ominaisuuksille, joita ovat vastuullisuus, oma-aloitteisuus, kriittisyys, kykenevyys va-
linnan tekoon, sopeutuvuus ja yhteistyökykyisyys. Kokonaisvaltaiseen ja itsenäiseen opiske-
luun ohjaavaan opetustoimintaan siirtyminen tulee kehityksen myötä välttämättömäksi. Itse-
näinen oppiminen ja siihen tottuminen jo nuorena on tärkeä lähtökohta pyrittäessä kohti elin-
ikäistä oppimista, jota tuleva yhteiskunta ja työelämä edellyttävät.

Eräänä tärkeimmistä tavoitteista tässä koulutuksessa oli opiskelijan itseohjautuvuuden, ref-
lektiivisyyden sekä siihen liittyvän ongelmanratkaisutaidon eli oppimisen taidon kehittyminen.
Päämääränä oli siis kasvattaa oppimisen taitoja omaavia ja niitä kehittämään pystyviä
kansalaisia. Tällöin kyse on elinikäisen oppimisen prosessista. Elinikäisen oppimisen periaate
virii kahdesta suunnasta: Toisaalta siitä voimistuvasta koulutuksen ihmiskäsityksestä, jonka
mukaan ihmisolemukseen kuuluu pyrkimys kehittyä koko elämän ajan ja jonka mukaan ihmi-
sen kyky ja halu oppia säilyvät läpi eliniän. Toisaalta tarve elinikäiseen oppimiseen perustuu
yhteiskunnan nopeaan ja vaikeasti ennustettavaan muuttumiseen lähes kaikilla inhimillisen
elämän alueilla. Tulosten mukaan tähän edellä mainittuun tavoitteeseen opiskelijat pääsivät
hyvin.

Reflektiivisyyttä pidetään asiantuntijakoulutuksen ytimenä, kuitenkin asiantuntijuustutkimus
(Eteläpelto, 1994, Valkeavaara 1999) on osoittanut, että kyky oman toiminnan tai ajattelun
kriittiseen tarkasteluun kehittyy vasta perustietojen ja -taitojen ja ennen kaikkea kokemuksen

myötä, sitä ei voida oppia pelkästään koulutuksessa. Asiantuntijuuden hahmottaminen yksilön taitoina ja osaamisena tuottaa kuitenkin mahdollisia yksilöön kohdistuvia kouluttautumisen- ja oppimisvaatimuksia. Haasteisiin ei ole mahdollista vastata kokopäiväiselläkään yksilövalmiuksien kehittämällä. (vrt. Launis & Engeström 1999) Mutta mikä sitten olisi koulutuksen rooli kehitettäessä korkealuokkaista asiantuntijuutta? Alustava vastaus voisi olla, että koulutusorganisaationkin tulisi olla hyvä työorganisaatio.

Opetussuunnitelmatyön näkökulmasta keskeinen kysymys on, miten opetussuunnitelman rakenne tukee opiskelijoiden reflektiivistä ajattelutoimintaa koulutuksen aikana. Ymmärtävän ajattelun kehittäminen edellyttää tieteellisesti tutkivien menetelmien rakentamista opetukseen. Opiskelijoiden tulisi tuottaa itse oma kokonaisuus hahmottava ajattelunsa. Asiantuntijakoulutuksessa keskeisiä ovat sellaiset taidot, joissa praktinen ja teoreettinen tieto kytkeytyvät toisiinsa. Tällöin ydinkysymys on harjoittelun kytkeminen tietopuoliseen opetukseen. Koulutuksessa opetus on perinteisesti jakautunut erikseen tietopuoliseen opetukseen ja käytännölliseen opiskeluun (harjoitteluun), jolloin tiedot opitaan luokassa ja käytännölliset taidot harjoittelussa. Lähtökohtana on ollut, että käytännöllisessä opiskelussa opiskelija osaa soveltaa tietopuolisessa opetuksessa saatuja tietoja, jolloin turvataan ammatillinen osaaminen. Teoreettinen tieto ei kuitenkaan automaattisesti kytkeydy ammatilliseen toimintaan, kun tiedot ja taidot opitaan erillään toisistaan. Käytännön tilanteista nousee usein ongelmia, joihin teoria-tieto ei anna valmista vastausta. Tietojen ja taitojen oppiminen tulisi nähdä yhtenäisenä kokonaisuutena, jolloin lähtökohtana on, että tietoa opitaan myös käytännössä. Asiantuntijatiedon kolmen komponentin; formaalin tiedon, praktisen tiedon ja metakognitiivisen tiedon, pohjalta ei toistaiseksi ole esitetty opetussuunnitelmallisia malleja, joiden varassa esim. korkea-asteen koulutuksessa olisi jäsenetty asiantuntijaksi oppimisen vaiheita.

Yhteenvetona opiskelijoiden näkemyksistä oppimistuloksistaan ja koulutuksen kehittämisestä voidaan todeta seuraavaa. Opiskelijoiden näkemykset koulutuksen aikana saavuttamistaan valmiuksista oli pääsääntöisesti positiivisia. Erityisesti itseohjautuvuuteen, oppimiseen liittyviin taitoihin ja ns. yliammatillisiin valmiuksiin he kokivat hankkineensa koulutuksen aikana hyvät valmiudet. Nämä samat valmiudet tulevat korostumaan myös tulevaisuuden asiantuntijalta edellytettävissä valmiuksissa. Sen sijaan opiskelijat olivat huolissaan terapiataitoihin ja erityisesti käden taitoihin liittyvistä valmiuksistaan. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella koulutusta tulee kehittää käytännön läheisempään suuntaan. Jatkossa on erityisesti arvioitava

mikä osuus koulutuksessa on ns. yliammatillisilla valmiuksilla ja mikä osuus ns. ammattispesifeillä valmiuksilla!

Sisällöllisesti opetussuunnitelmia kehitettäessä tulee huomioida vanhusväestön lisääntyminen, työkykyä ylläpitävä toiminta ja avopalvelujen kehittyminen. Rakenteellisesti koulutuksen kansainvälisen vertailtavuuden saavuttamiseksi näyttäisi olevan perusteltua pidentää fysioterapeuttikoulutusta 20 opintoviikolla 160 opintoviikkoon. Lisäksi korkeakoulutasolta toiselle siirryttäessä tulee samalla alalla suoritetusta tutkinnosta lukea hyväksi noin puolet tutkinnon laajuudesta.

9.3. Tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen arviointi liittyy kiinteästi tutkijan valitsemaan lähestymistapaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan mm. Lincolnin ja Cuban (1985) sekä Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan reliabiliteetin ja validiteetin sijaan arvioida neljästä näkökulmasta. Ne ovat uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), vahvistettavuus (confirmability) sekä vastaavuus (dependability). Miles ja Huberman (1994) mainitsevat viidentenä laadullisen tutkimuksen kriteerinä sovellettavuuden eli hyödyllisyyden.

Uskottavuuden kriteerein pohjautuen tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rakenteelliset konstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaa alkuperäisiä tutkittavien esittämiä konstruktiota. Tässä tutkimuksessa on esitetty melko runsaasti opiskelijoiden omia näkemyksiä haastatteluotteiden ja esseevastausten muodossa. Tältä osin raportointia voidaan pitää luonteeltaan aineistokeskeisenä, mikä antaa samalla tilaa opiskelijoiden itsensä muotoilemille tulkinnoille.

Tutkittavien eri konstruktiota koskevan uskottavuuden parantamiseksi tulisi tutkijan Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan pitkittää kanssakäymistään tutkittavien kanssa sekä pyrkiä pitkäkestoiseen havainnointiin. Siten heidän mukaansa voidaan pyrkiä eliminoimaan paremmin se, että tutkija vaikuttaisi tutkittavien käyttäytymiseen, samoin myös tutkija saa paremman käsityksen siitä, mikä on olennaista tutkittavassa tilanteessa. Tässä tutkimuksessa tutkimus- ja aineistonkeruuprosessi jatkui koko sen ajan (3 ½ vuotta) kun opiskelijat olivat koulutuksessa. Olen ollut opiskelijoiden kanssa jatkuvassa kanssakäymisessä koulutuksen alkuvaiheista lähtien.

Tämän tutkimuksen haastattelu suoritettiin pienessä ikkunallisessa, ilmastoidussa huoneessa. Haastattelut nauhoitettiin kahdelle nauhurille yhtä aikaa. Tutkimuksessa käytettiin sekä aineisto- että menetelmätriangulaatiota. Edellä mainituilla sekastrategioilla voidaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan parantaa tutkimuksen uskottavuutta.

Eräänä uskottavuuden tarkastelun osana tutkimuksessa voidaan Lincolnin ja Cuban (1985) sekä Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan käyttää hyväksi myös tarkastuskäytäntöä, jossa tutkimuksessa tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siinä tehtyjä tulkintoja. Tämän tutkimusraportin osalta ei tätä vaihetta ole sellaisenaan toteutettu. Osa aineistosta kerättiin koulutuksen päättymisvaiheessa ja opiskelijat hajaantuivat ympäri Suomea. Sen sijaan käsikirjoitusversio on annettu luettavaksi kahdelle kanssani samassa projektissa ollelle jatko-opiskelijalle.

Yleistettävyyden sijasta laadullisessa tutkimuksessa puhutaan *siirrettävyydestä*. Tulosten siirrettävyys toiseen ympäristöön tai tilanteeseen riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Päätelmiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristön. Tästä syystä tutkijan tehtävänä on esittää riittävästi kuvausta tutkittuun tapaukseen liittyneistä ominaispiirteistä, niin että ne olisivat otettavissa huomioon pohdittaessa tutkimusta jonkin toisen kohteen kannalta. (Lincoln & Cuba 1985) Tämän tutkimuksen osalta voidaan puhua toteutuksen ainutlaatuisuudesta, sillä kyseessä oli kokeiluryhmä, jonka opetusjärjestelyt olivat normaalista poikkeavat. Tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää muita fysioterapeuttikoulutuksia koskeviksi mahdollisten opetussuunnitelmien sisällöllisten ja toimintatapaerojen vuoksi. Toisaalta tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että voimme olettaa oppivamme jotain myös yksittäisestä tapauksesta.

Tulosten *vahvistettavuuden* ja toistettavuuden arviointi tarkoittaa sen pohdintaa, miten tulosten oikeellisuus voidaan varmentaa. Tämä edellyttää mm. tutkimusprosessin niin perusteellista ja yksityiskohtaista kuvaamista, että toinen tutkija tai lukija pystyy seuraamaan prosessin kulkua, analyysin vaiheita ja tutkija päättelyä. (Marshall 1990) Tutkimuksen vahvistettavuus edellyttää tutkijan omien ennakoasenteiden tiedostamista, sillä tiedostamattomat asenteet vaikuttavat analyysiin ja päätelmiin. (Marshall 1990, Uljens 1992, Miles ja Huberman 1994)

Tässä raportissa haastattelu- ja esseeotteet antavat lukijalle sitä autenttista perustaa, jonka valossa lukija voinee arvioida myös tutkijan aineiston perusteella tekemiä tulkintoja.

Laadullisessa aineistossa on hyväksyttävä se, että vaikka toinen tutkija pystyisikin seuraamaan tutkimusprosessia, hän ei välttämättä tulkitse asioita samalla tavalla, toisin sanoen hän ei kenties saa samoja tuloksia. (Syrjälä & Ahonen ym. 1996) Tämän tutkimuksen tulokset saattaisivat olla toisenlaiset, jos analyysin olisi toteuttanut terveydenhuolto-oppilaitoksen (nyk. ammattikorkeakoulun) kulttuurin ulkopuolinen henkilö. Hän olisi voinut löytää aineistosta erilaisia näkemyksiä, joita itse en kyennyt tunnistamaan. Toisaalta häneltä olisi saattanut jäädä näkemättä jotain, jonka pystyin kulttuurin sisältä oivaltamaan. Tässä oivallusprosessissa keskeisiä ovat olleet lukemattomat keskustelut kollegoiden kanssa opiskelijoiden ilmaisemista näkemyksistä ja niiden erilaisista tulkintamahdollisuuksista.

Tutkimustulosten *vastaavuus* tarkoittaa mm. tutkimusprosessin ja analyysin johdonmukaisuuden arviointia. (Lincoln & Cuba 1985, Miles & Huberman 1994). Koska aineiston systemaattinen luokittelu ja analyysivaiheet noudattivat keskeisiä tutkimusalueita, vastaavuuden kriteerien voidaan katsoa toteutuneen. Tulosten vastaavuutta voidaan tarkistaa myös rinnakkaisluokittelijalla ja tarkastajalla. (Syrjälä & Ahonen 1996) En käyttänyt rinnakkaisluokittelijaa, mutta olen pyrkinyt takaamaan tulosten varmuuden tarkistamalla tulkintasääntöjen pysyvyyden palaamalla analyysin eri vaiheissa ajoittain alkuperäisiin teksteihin ja tekemällä ”pistokokeita” tulkintasääntöjen pysyvyydestä. Lisäksi tämän tutkimuksen haastattelun sisällöt olivat tutkijalle jo tuttuja, koska aineisto on ollut jo kolmeen kertaa esillä: suunnitteluvaiheessa, itse haastattelutilanteessa ja purkamisvaiheessa.

Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava myös tulosten *sovellettavuuden* tai *hyödynnettävyyden* näkökulmasta. Kvale (1989) kuvaa samaa asiaa käsitteellä tulosten käytännön pätevyys. Mäkelä (1990) puhuu laadullisen tutkimuksen merkittävydestä ja sen yhteiskunnallisesta paikasta. Tämän tutkimuksen tulokset auttavat mielestäni fysioterapeuttikoulutuksen kehittämistä, niin rakenteen, sisältöjen kuin toimintatapojenkin osalta. Tämän tutkimuksen tulosten osalta kehittämistyötä on jatkettu Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksessa. Edelleenkin osia tuloksista voidaan hyödyntää koko kuntoutus- ja terveystieteiden koulutuksen kehittämistyössä. Eli kuten eräs haastateltavani kommentoi: ... ”kun tiedät tavoitteen olet jo matkalla sinne”...

9.4. Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

1. Fysioterapeuttikoulutukseen pitäisi saada hakeutumaan ja valikoitumaan sellaisia opiskelijoita, joiden uranvalintaa ohjaa sisäinen motivaatio. Opiskelijoiden tulisi opiskelunsa aikana erityisesti kasvaa persoonina ja ihmisinä. Tähän voidaan pyrkiä eri koulutusasteiden opinto-ohjaajien yhteistyön lisäämisellä, valintakokeiden ja tutorointijärjestelmän edelleen kehittämällä.
2. Opetussuunnitelmia tulee kehittää käytännön läheiseen suuntaan. Työelämäprojekteja, yrittäjyysopintoja ja terapiataitojen aluetta eli ammattispesifisten aineiden osuutta tulee jatkossa kehittää ns. yllämatillisten valmiuksien lisäksi. Opetussuunnitelmasta (OPS) tulee edetä henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan (HOPS).
3. Elinikäisen oppimisen mahdollistamiseksi tulee ammattikorkeakoulun ja yliopiston välistä yhteistyötä edelleen kehittää. Tähän astista laajempi opintojen hyväksilukemismenettely tulee ottaa käyttöön. Kansainvälisen vertailtavuuden saavuttamiseksi fysioterapeuttikoulutus tulee pidentää 160 opintoviikkoon.

Fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilusta osa on vielä arvioimatta. Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi olla kyseisessä koulutuksessa olleiden opiskelijoiden odotusten ja tavoitteiden toteutuminen maisteriopinnoissa, eli minkälaisia valmiuksia he kokevat yliopistolta hankkineensa. Suoraan maisteriopintoihin kokeiluryhmästä jatkoi 13 opiskelijaa.

Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksessa olevien opiskelijoiden opiskelun koettu vaikuttavuus. Tämän tutkimuksen tuloksia on jo hyödynnetty Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksen kehittämisessä, joten seuranta tutkimus toisi informaatiota kehitystyön suunnasta ja mahdollisista vaikutuksista.

Kolmantena jatkotutkimusaiheena voisi olla koulutuksen vaikuttavuus työelämän l. yhteisötason ja yhteiskunnan näkökulmasta; esim. millaisia muutoksia fysioterapeuttikoulutuksen suorittanut saa työelämässä aikaan ja voiko hän hyödyntää koulutuksessaan hankkimiaan valmiuksia; omassa työssään, työyhteisössään ja yleensä kuntoutusalalla

Hynynen Pirjo. “ *When you know your goal, you are already on your way there.*” A case-study on the experienced impact of the studies in the joint venture experiment on physiotherapy education between The Faculty of Sports and Health Sciences of the Jyväskylä University and The Department of Physiotherapy Education of the Jyväskylä Institute of Health and Social Care. Jyväskylä University. 2000. 130 p.

ABSTRACT

The purpose of this research was to study the impact of a joint venture experiment related to physiotherapy education from the student – i.e. the individual - point of view. More closely, the primary impact of the studies was focused on. The study concentrated on looking the materialisation of the expectations and hopes that the students had with regard to the degree programme as well as on their views on the results of their studies. Moreover, the students’ views on the development of physiotherapy education and on the qualifications required from a future expert in physiotherapy were also studied. The main interest in the study was to produce information which would have significance for the constant development of physiotherapy education in the polytechnic and for co-operation with the university.

The study focused on the 20 students in the group involved in the joint venture experiment on physiotherapy education between The Faculty of Sports and Health Sciences of the Jyväskylä University and The Department of Physiotherapy Education of the Jyväskylä Institute of Health and Social Care. The study was implemented during the time of the students’ education, i.e. between January 1996 and May 1999. In spring 1999, when the final data was collected, the group was comprised of 16 students. The data was collected with the help of essays, theme interviews and questionnaires.

The research mission and the research problems of this study had a qualitative nature. The approach selected among the qualitative possibilities for case-studies was that of *qualitative evaluation*. It is a process with the help of which it is possible to collect information for a critical discussion of a phenomenon, event or, for example, of the development programme of a school. It also helps in defining the value of the essential actions carried out in a programme.

According to the results of the study, factors related to the choice of career and reasons for applying for the programme were that the students found the programme interesting and that their future profession seemed demanding and independent. Many students thought that their personal qualities were suitable for the profession. The students’ expectations and objectives with regard to their studies did not change much during their studies. The only clear change was experienced to be related to one’s growth as a person and a human being. The best materialisation of hopes and expectations was experienced by students who were guided by an inner motivation. The students thought that they had acquired their best qualifications in cross-disciplinary skills, for example, in the acquisition and processing of information, critical thinking, sense of responsibility, independence and systematic approach. The students experienced that their worst qualifications related to entrepreneurship and to practical therapy skills.

The students’ suggestions for the development of physiotherapy education brought forward the idea of bringing the education closer to practice, the development of the accreditation of prior learning and extending the length of the degree programme to 160 credits.

Key words: physiotherapy education, individual, impact of education, expertise

LÄHTEET:

Adamson, A. Harris, L. Heard, R. & Hunt, A. 1996. University Education and Workplace Requirements: Evaluating the skills and attributes of health science graduates: University of Sydney Press.

Alhojärvi, E. 1995. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus ja sen arviointi koulutuspoliittisen päätöksenteon näkökulmasta. Teoksessa Takala, Sauli (toim) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Allardt, E. 1977. On the relationship between objective and subjective predicament. University of Helsinki. Research group for comparative sociology. Research reports 16.

Ammatillisen koulutuksen tarjonta ja sen muutostarpeet. 1992. Opetushallitus, Ammatillisen koulutuksen linja. Helsinki.

Asetus ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeilusta 948/1989.

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995.

Asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä 564/1994.

Asetus terveystieteiden tutkinnosta 628/1997.

Asplund, R. 1993. Essays on human capital and earnings in Finland. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos. Sarja A 18.

Autio, V. & Kimari, M. (toim). 1995. Ammatillinen koulutusjärjestelmä 1990-luvulla. Kehityspiirteitä ja arviointinäkökulmia. Opetushallitus. Arviointi 7/1995.

Beeston, S. & Simons, H. 1996. Physiotherapy practice: Practitioners' perspectives. Physiotherapy Theory and Practice, 12, 231-242.

Bergman, L. & Magnusson, D. 1990. General issues about data quality in longitudinal research. Teoksessa Magnusson, D. & Bergman, L. (toim.) Data quality in longitudinal research. Cambridge, Cambridge University Press, 1-31.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chigago, Open Court.

Bloor, M. 1997. Techniques of validation in qualitative research. Teoksessa Miller, G. & Dingwall, R. (toim.) Context and method in qualitative research. London, Sage.

Cairns, R. & Cairns, B. 1994. Lifelines and risks. Pathways of youth in our time. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Clark, S. & Kupka, P. 1994. Work, independence and occupational identity. Teoksessa Evans, K. & Heinz, W. (toim.) Becoming adults in England and Germany. London: Anglo-German Foundation.

Cairns, R. & Cairns, B. 1994. Lifelines and risks. Pathways of youth in our time. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Creswell, J. 1994. Research design. Qualitative & quantitative approach. Thousand Oaks, Sage.

Denzin, N. 1978. The research act. Chigago: Aldine.

Dey, I. 1993. Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists. London, Routledge.

Ekola, J. 1991. Mitä oppilaat oppivat ammattioppilaitoksessa? Teoksessa Ekola Jorma (toim). Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 56. Jyväskylä.

Elovainio Päivi. 1992. Muuttuva koulutus. Teoksessa Riihinen Olavi (toim). Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökohtia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto SITRA. WSOY, Juva.

ENPHE, 1996. Report of the physiotherapy education in Europe. Supported by the European Commission.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim). Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. WSOY. Juva.

Eteläpelto, A. 1994. Work experience and the development of expertise. Teoksessa Nijhof, W., Streumer, J. Flexibility in training and vocational education. Utrecht, Uitgeverij Lemma BV.

Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos.

Evans, K. & Heinz, W. 1993. Studying forms of transition: methodological innovation in a crossnational study of youth transition and labour market entry in England and Germany. Comparative Education 29.

Feinstein, O. 1991. Communication and information system for the unemployed: A system approach to a system problem. Teoksessa: Ward, K. & Forrester (toim.) Unemployment, education and training: Case-studies from North America and Europe. Sacramento : Caddo Cap.

Filander, K. 1997. Kehittäjät tulevaisuuden verkostoasiantuntijoina. . Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos.

Fysioterapeutin opetussuunnitelma (Fty11) Fysioterapian yhteistoimintakokeilu, ylioppilaspohjainen opintolinja 8.1.1996-31.5.1999. Jyväskylä.

Fysioterapian koulutuksen yhteistoimintakokeilu. 1995. Työryhmän raportti. Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellinen tiedekunta ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitos, Kuntoutusalan koulutusyksikkö.

Glesne, C. & Peshkin, A. 1992. *Becoming qualitative researcher. An introduction.* London, Longman.

Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. *Fourth generation evaluation.* Newbury Park:Sage.

Gummesson, E. 1991. *Qualitative methods in management research. Revised edition.* Newbury Park, CA, Sage.

Helders, P., Engelbert, R., van der Net, J., & Gulmans, V. 1999. *Physiotherapy Quo Vadis: Towards and Evidence-based, Diagnosis Related, Functional Approach, Advances in Physiotherapy, 1, 3-7.*

Helgeson, B. 1989. *Arbetslivets kvalifikationskrav och behov av utbildning. Teoksessa Kyrö, M. (toim) Kvalifikationsforskning - som bas för utbildning? Carlsson Bokförlag. Stockholm.*

Higgs, J., Hunt, A., Higgs, C. & Neubauer, D. 1999. *Physiotherapy Education in the Changing International Healthcare and Educational Contexts. Advances in Physiotherapy 1999, 1: 17-26.*

Hiironniemi, S. 1992. *Tuloksellisuuden arviointi, käsikirja kunnallisille työpaikoille. Kautunkiliitto. Gummerus, Jyväskylä.*

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki*

Holland, J. 1973. *Making vocational choices: a theory of careers.* Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

Holstein, J. & Gubrium, J. 1995. *The active interview.* London, Sage.

Hunt, A., Adamson, B. & Harris, L. 1998 a. Physiotherapists perceptions of gap between education and practice. *Physiotherapy Theory and Practice*, 14, 125-138, 1998.

Hunt, A., Higgs, J., Adamson, B. & Harris, L. 1998 b. University Education and the Physiotherapy Professional. *Physiotherapy*, June 1998, vol 84, no 6.

Hurme, H. 1997. Psychological concepts, their producers and consumers. *Culture and Psychology* 3, 2, 1115-136.

Hynynen, P. & Kuukkanen, T. 1997a. Fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilu meillä Jyväskylässä. *Fysioterapia* 2/97.

Hynynen, P. & Kuukkanen, T. 1997b. Pirstaleista kuntoutusalan koulutusta eheytetään. *Opettaja* 13.6.1997 (24).

Hämäläinen, J. & Niemelä, P. 1993. Sosiaalialan etiikka. WSOY, Juva.

Häyrynen, Y-P. & Häyrynen, L. 1993. Career patterns of Finnish academics and intellectuals: A longitudinal study of the 1965 student generation. *Higher Education in Europe* 18 (2).

Ilmarinen, K. & Voutilainen, T. 1982. Jumpasta tiedekunnaksi. Liikuntatieteellisen tiedekunnan julkaisuja n:o 84. Valtion painatuskeskus. Helsinki

Immonen, M. 2000. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston fysioterapiakoulutuksen toimivuus. Lisensiaattitutkielma, terveystieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Isoaho, H, Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Tilastokeskus, tutkimuksia nro 171. Hakapaino oy. Helsinki

Jaakkola, R. 1995. Työelämän ja koulutuksen käsitteistä – miten käsitteitä voitaisiin jäsentää ammattitutkintojen kehittämiseksi. Teoksessa Turpeinen, R. (toim.) Ammattitutkintojen näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Työelämän tutkinnot. Opetushallitus. Helsinki.

Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus, Arviointi ja seuranta 2/1994.

Jakku-Sihvonen, R. 1995. Education evaluation strategies. Teoksessa Yrjönsuuri, Y. (toim.) Evaluating education in Finland. National Board of Education. Helsinki

Jalkanen, H. 1988. Ylioppilaan oma päätöksenteko jatko-opintoihin valikoitumisen prosessissa. Teoksessa Volanen, V. & Jalkanen, H. (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit: lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopisto

Jalkanen, H. 1997. Elämänkaari yhdistää, koulutus erottaa. Teoksessa: Välimaa, J. (toim.) Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos.

Janesic, V.J. 1994. The dance of qualitative research design. Metaphor, methodolary, and meaning. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) Strategies of qualitative inquiry. London, Sage.

Jensen, G., Gwyer, J., Shephard, K. & Hack, L. 2000. Practice in Physical Therapy, 80 (1), 28-43.

Jusi, K. 1987. Abiturienttien uranvalinta ja uranvalintavarmuuden kehittyminen. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia nro 71. Työvoimaministeriö, Suunnitteluosasto. Helsinki.

Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuoltooppilaitoksen yhteistoimintakokeilu. 1994. Fysioterapiakoulutuksen rakenteellinen ja sisällöllinen kehittämishanke. Suunnittelutyöryhmän raportti. Jyväskylä.

Järvelä-Hartikainen, M. 1978. The Generation of the Social Need for Education. Joensuun korkeakoulu. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja 36. Joensuu.

Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 1995. Mitä kuntoutus on. Teoksessa: Suikkanen, A ym. Kuntoutuksen ulottuvuudet. WSOY, Juva.

Järvikoski, A ym. 1997. Selvitys kuntoutustoiminnan arviointiperusteista. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1997:7. Kuntoutusasianneuvottelukunta. Helsinki.

Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2000. Kuntoutuksen käsitteistä ja kuntoutuistarpeista – kuntoutuksen, ammattihenkilön ja yhteiskunnan näkökulmat. 25.1.2000, moniste, Kuntoutussäätiö, Helsinki. Julkaisematon lähde.

Kangasniemi, J. & Luopajarvi, T. 1993. Tuloksellisuus ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 35. Painatuskeskus. Helsinki

Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Gaudeamus. Jyväskylä.

Kautto-Koivula, K. 1995. Työelämä ammattikorkeakoulujen haasteena. Teoksessa: Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Tampere.

Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos

Kivinen, O. & Rinne, R. 1995a. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa Takala, T. (toim) Kasvatussosiologia. WSOY. Helsinki

Kivinen, O. & Rinne, R. 1995b. Koulutuksen periytyvyys: nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus. Koulutus 4.

Kivirauma, J. & Silvennoinen, H. 1989. Koulutus työvoimapolitiikkana. Turun yliopiston Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 2.

Korhonen, K. & Mäkinen, R. 1994. Ammatillisen opisto- ja korkea-asteen opiskelija ja opiskelu: Lähtökohta ammattikorkeakoulun kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 57.

Korhonen, K. & Mäkinen, R. 1995. Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteysoppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen moni muutokokeilussa. Jyväskylän yliopisto.

Kosonen, P. 1984. Ammattialan valinnan varmuus ja sosiaalinen rakenne. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia nro 51. Työvoimaministeriö, Suunnitteluosasto. Helsinki.

Kuntoutusasiain neuvottelukunta. 1992. Kuntoutus uudistuu. Sosiaali- ja terveyshallitus, oppaita 11. Vapokustannus. Helsinki.

Kvale, S. 1989. To Validate is to Question. Teoksessa Issues of Validity in Qualitative Research. Studentlitteratur, Lund.

Kvale, S. 1996. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. London, Sage.

Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 487/87.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995.

Laki kuntoutuksen asiakaspalveluyhteistyöstä 604/1991.

Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 559/1994.

Lampinen, O. & Numminen, U. 1996. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut: raportti 6.: lukuvuosi 1994-1995. Opetusministeriö, Helsinki.

Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.

Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, Juva.

Layder, D. 1993. New strategies in social research. An introduction and guide. London, Polity Press.

Lehtinen, E. 1993. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. WSOY, Juva.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen – haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, Juva.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. WSOY, Juva.

Leiponen, A. 1993. Henkinen pääoma ja talouskasvu - Suomi ja muut OECD-maat empiirisessä vertailussa. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos. Keskusteluaiheita 451.

Levinson, D.J. 1986. A conception of adult development. *American Psychologist* 41 (1), 3-13.

Levinson, D.J. 1990. A theory of life development in adulthood. Teoksessa: Alexander, C.N. & Langer, E.J. (toim.) Higher stages of human development. Oxford University Press.

Levinson, D.J. 1996 The seasons of a womans life. New York: Alfred A. Knopf.

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 1998-1999, 1999-2000. Jyväskylän yliopisto.

Liljander, J-P. 1996. Statustavoitteiden ja tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lincoln, Y & Cuba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.

Luopajarvi, T. 1992. Ammattioppilaitosten opiskelijoiden motivaatioperusta. Teoksessa Ruohotie, P. Leino, J. & Rauhala, P. (toim). Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna.

Lyytinen, H. 1993. Itsearviointin kehitysnäkymiä. Teoksessa Salmio, K. (toim) Tuloksellisuuden arviointi koulun kehittämisen välineenä. Opetushallituksen julkaisusarjat. Opetussuunnitelmasarja 16. Painatuskeskus. Helsinki.

Löfman, A. 1993. Lääkitysvoimistelija fysioterapeutiksi. Forssan kirjapaino.

Mahler, F. 1990. Transition and socialisation: Teoksessa: Adamski. W. & Grootings, P. (toim.) Youth, education and work in Europe. London: Routledge.

Maljajoki, P. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisdynamiikka. Teoksessa: Lampinen, O. Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Tampere.

Mannermaa, M. & Mäkelä, K. 1993. Tulevaisuusbarometri 1993. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki.

Manninen, K. 1995. Terveystieteiden opistoasteen koulutus - taustaraportti kansainvälistä arviointia varten. Teoksessa Honkakoski, A., Manninen, K. & Airakorpi, M. (toim). So-

siaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus. Taustaraportti kansainvälistä arviointia varten. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulut. Raportti 4. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.

Marshall, C. 1990. Goodness Criteria: Are They Objective or Judgment Calls? Teoksessa *The Paradigm Dialog.* Newbury Park, Ca; Sage.

Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu - miten muuttuu sosiaali- ja terveysala?: sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Työministeriö. Helsinki.

Mikkonen, I. 1995. Työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen hakeutuminen ja koulutuksen kokeminen: koulutusmotivaatio, koulutukseen kohdistuneet odotukset ja niiden toteutuminen. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 95.

Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook.* Toinen painos. London, Sage.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta.* Gaudeamus. Helsinki.

Mäkisalo, M. 1998. Terveystieteiden oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. *Yhteiskuntatieteet 58.* Kuopion yliopiston julkaisuja E.

Mälkiä, E. 2000. ICDH classificeringsystem. *Fysio 2000:2:3.*

Männikkö, A-L. 1995. Ammatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohdat. Teoksessa: Osmo Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle.* Gaudeamus. Tampere.

Niiniluoto, I. 1990. *Maailma, Minä ja Kulttuuri.* Otava. Keuruu.

Nummenmaa, R. 1992. Toisen sukupuolen ammatti nuoren koulutusvalintana. Työpoliittinen tutkimus nro31. Työministeriö. Helsinki

Numminen, U. 1993. Valinnaisuus nuorisoasteen koulutuskokeilussa - erityisesti lukion kannalta. Teoksessa Blom, H. & Lipsanen, S. (toim.) Valinnaisuus lisää liikkumavaraa. Opetushallitus. Opetus ja kasvatustutkimus - sarja. Helsinki.

Nyyssölä, K. 1993. Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus. Joustavan työllistymisen ehtoja. Teoksessa: Kaskinen, J. & Nyyssölä, K. (toim.) Töihin vai talkoisiin? Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 19.

Opetusministeriö 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004. Valtioneuvoston (29.12.1999) hyväksymä kehittämissuunnitelma.

Opintotukilaki 21.1.1994/65.

Paulin, R. & Väkilä, S. 1995. Koulutuksen tuloksellisuus ja koulujärjestelmä. Teoksessa Leino-Kilpi, H., Hupli, M. & Räisänen, A. (toim.) Terveystieteiden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu. Perusteiden tarkastelua. Opetushallitus. Arviointi 5. Yliopistopaino. Helsinki.

Peltonen, M., Laitinen, J. & Juuti, P. 1993. Koulutuksen tuloksellisuus. Oitmäki: Aavaranta.

Peltari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvaifikaatiovaatimukset. Stakes. Tutkimuksia 80. Gummerus Kirjapaino oy. Jyväskylä.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologian instituutti. Tampere.

Perälä, M-L & Ponkala, O. (toim) 1999. Tietoa ja taitoa terveysalalle. Terveysalan korkeakoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:1999. Edita. Helsinki.

Piesanen, E. 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 67.

Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Pressley, M. 1995. More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist* 30 (4), 207-212.

Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. (toim.) 1997. Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Edita. Helsinki

Rajala, R. & Saarinen, J. 1989. Ammatillisen aikuisopiskelijan opiskeluprosessi opiskelutilanteeseen sopeutumisen näkökulmasta. *Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B* 8. Rovaniemi.

Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Eteläpelto, A & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Painatuskeskus oy. Helsinki.

Rauhala, P. 1994. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuden arvioiminen työelämän näkökulmasta. Teoksessa Jakku-Sihvonen R., Räisänen, A. & Väyrynen. P., 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/1994.

Rauste-von Wright, . 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. PS-viestintä Oy. Jyväskylä.

Remes, P. (toim.). 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Työpapereita n:o 1. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Ropo, E. Ropo, A. & Hunt, J.G. 1993. When expertise fails: Managers in changing organizational contexts. *Academy of Management*.

Ruohotie, P. 1992. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa Ruohotie, P. Leino, J. & Rauhala, P. (toim). Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Oy Edita Ab. Helsinki.

Räisänen, A. 1995. Terveystieteiden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu. Teoksessa Leino-Kilpi, H., Hupli, M. & Räisänen, A. (toim.) Terveystieteiden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu. Perusteiden tarkastelua. Opetushallitus. Arviointi 5. Yliopistopaino. Helsinki.

Räisänen, H. 1996. Työvoimakoulutuksen talous ja vaikuttavuus: työvoimakoulutuksen makrotasoisesta vaikuttavuustutkimuksen loppuraportti. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 135.

Räsänen, J. 1992. Mahdollisuudeksi avautuva koulu. Gummerus. Jyväskylä.

Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Aikakauskirja Kasvatus 22 (5-6), 451-458.

Schmidt, R. 1988. Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis. Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign, Illinois.

Sepponen, K. 1996. Koulutus - portti työmarkkinoille? Tutkimus työttömän arjesta ja ammatinvaihtoon ohjaavasta kurssista. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 162.

Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. Kasvatus 23 (1), 14-21.

Silverman, D. 1994. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.

SLCP 1993a. Report on the Physiotherapy Education within E.C.

SLCP 1993b. Report on Post Basic. Physiotherapy Education Within the E.C.

SLCP 1997. Summary Of Policy Statements of the Standing Liaison Committee of Physiotherapists within the E.C. Printed by Danish Physiotherapists Association.

SLCP 1998. Report on Post Basic. Physiotherapy Education within the E.C.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43. Turun yliopisto.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. London: Sage.

Suikkanen, A. & Viinamäki, L. 1996. Työelämän kvalifikaatiovaatimusten ulottuvuudet 1990-luvulla. Aikuiskasvatus 16 (3): 171-176.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Helsinki.

Suomen Fysioterapeuttiliitto ry. 2000. Liittokokousmateriaali. Helsinki.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä oy. Helsinki.

Taalas, M. 1995. Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 62. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.

Taipale, V. ym. 1997. Sosiaali- ja terveydenhuollon perusteet. WSOY, Porvoo

Takala, S. 1995. Kasvatussosiologia. WSOY. Porvoo.

Talvitie, U. 1991a. Aktiivisuuden ja omatoimisuuden kehittäminen fysioterapian tavoitteena. Kehittävän työntutkimuksen sovellus lääkintävoimistelijan työhön. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical education and Health 28.

Talvitie, U. 1991b. Lääkintävoimistelijan työn kehitysvaiheita: Fysioterapian kohteen ja menetelmien muuttuminen ja koulutuksen kehittyminen 1900-luvulla Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos, Sarja A: Tutkimuksia.

Talvitie, U., Hynynen, P., Harri-Lehtonen, O., Sauren, M. & Sokka, H. 1993. Ehdotus fysioterapiakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi ammattikorkeakouluissa. Sairaaliitto. Helsinki.

Talvitie, U. 1993. Terveystieteiden koulutuksen suunnittelu ja työelämän tarpeet. Teoksessa: Salminen, H. (toim.) Haasteita sosiaali- ja terveydenhuollon koulutukselle. Opetushallitus, Yliopistopaino. Helsinki.

Talvitie, U., Karppi, S-L. & Mansikkamäki, T. 1999. Fysioterapia. Oy Edita Ab. Helsinki.

Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types and software tools. New York: Falmer.

Tiellä teknologiavision - Suomen teknologian tarpeita ja mahdollisuuksia. 1997. Kauppa- ja teollisuusministeriön työryhmä- ja toimikuntaraportteja 12. Teknologian valmistelutyöryhmä. Edita. Helsinki.

Toivonen, T. 1998. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. WSOY. Juva.

Turtiainen, J. 1997. Kvalifikaatio ja ennakointi. Työpoliittinen aikakauskirja. 1-2/1997, 15-34.

Twomey, L. 1996. The "real world" of physiotherapy research. *Physiotherapy Theory and Practice*. 12, 65-66.

Tyni, R. 1971. Lääkintävoimistelijakoulutuksen kehittämisestä Suomessa vuosina 1879 - 1943. Tutkielma. Helsingin sairaanhoito-opisto.

Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, Juva.

Uljens, M. 1992. Phenomenological Features of Phenomenography. Department of Education and Educational Research Report no 1992:03. University of Göteborg.

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisuja A 1.

Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kautta asiantuntijaksi? – Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, Juva.

Valtioneuvoston selonteko kuntoutuslainsäädännön vaikutuksista ja kuntoutusjärjestelmän kehittämisestä. 1994. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1994:3. Helsinki.

Valtioneuvoston selonteko kuntoutuksesta (1998) Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle 7.10.1998. VNS 1/1998vp. Helsinki.

Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa: Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97.

Viitanen, E. 1997. Fysioterapian ammattikulttuuri terveyskeskuksissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, terveystieteen laitos.

Volanen, M. & Mäkinen, R. 1997. Eriarvoisuutta kaikille? Teoksessa Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Edita. Helsinki.

Von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Juva.

Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Lapin yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Rovaniemi.

Wahlström, J. 1992. Merkityksen muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 94.

WCPT (1991) World Confederation for Physical Therapy. WCPT, July 1991.

Werner.

WHO 1999 ICIDH-2 International Classification of Function and Disability. Beta-2 Draft. Short version. Assessment, Classification and Epidemiology Group, World Health Organization, Geneva, Switzerland.

Yin, R. 1987. Case study research. London: Sage.

Yliopistolaki 645/1997.

LIIKKE 7. Kuntoutuspalveluluokituksen pää- ja alaluokat. Stakes, Suomen Kuntaliitto.

R1 KUNTOUTUSTARPEEN JA MAHDOLLISUUKSIEN ARVIOINTI	R2 KUNTOUTUMISTA TUKEVA OHJAUS	R3 KUNTOUTUMISTA TUKEVA VALMENNUS	R4 KUNTOUTUMISTA EDISTÄVÄT TERAPIAT	R5 MUUT KUNTOUTUSPALVELUT
<p>R11 Kuntoutustarpeen yleisarvio Kuntoutustyötä tekevä orientoiva kartoitus ja yleisarvio kuntoutustarpeesta</p>	<p>R21 Neuvonta ja kuntoutusohjaus Esimerkiksi ensitiedon antaminen, kuntoutuspalveluita ja taloudellista toimeentuloa koskeva neuvonta, itsenäistä selviytymistä edistävää neuvonta jne.</p>	<p>R31 Sopeutumisvalmennus Psykososiaalinen valmennus, liikkumistaitojen ja päivittäisissä toimissa tarvittavien taitojen valmennus, kommunikaatiotaitojen valmennus jne.</p>	<p>R41 Terapiat Fysioterapia, toimintaterapia, puheterapia, psykoterapia, neuropsykologinen kuntoutus ja muut lääkinällisen kuntoutuksen asetuksessa mainitut terapiamuodot</p>	<p>R51 Apuvälinepalvelut Esimerkiksi tarpeen arviointi, soveltus, kokeilu ja valinta sekä käytön opetus ja luovutus. Myös apuvälineen valmistus, korjaus ja huolto sekä apuvälineen käytön seuranta.</p>
<p>R12 Kuntoutustutkimus Laaja eri alojen asiantuntijoiden tutkimuksen perustuva selvitys. Sisältää tutkittavien tarpeiden mukaan lääketieteellisen, psykologisen, sosiaalisen, toimintakyvyn jne arviointi</p>	<p>R22 Kasvatukselliseen kuntoukseen ohjaus Esimerkiksi vammaisen tai pitkäaikaissairaana oppimisen edellytysten vahvistaminen</p>	<p>R32 Yhteisövalmennus Mielenterveys- ja päihdehuollon potilaan sekä kehitysvammaisen hoito- tai asuinyhteisössä tapahtuvaa valmennusta.</p>	<p>Muut kuntoutumista edistävät edistävät terapiat esimerkiksi kuvataite-, ratsastus, musiikkiterapia, sosiaalityöhön liittyvät terapiatoiminnot, jotka mainittu kuntoutussuunnitelmassa</p>	<p>R52 Asumiseen ja elinympäristön hallintaan liittyvät muutostyöt Esimerkiksi asunon, asuinympäristön sekä työpaikan muutostyöt, asunto muutostyöt</p>
<p>R13 Kokeilut Käytännön tilanteissa ym- suoritettut kokeilut sekä niihin liittyvät arvioinnit. Min koulut-, työ-, asumiskokeilut</p>	<p>R23 Ammattiin ja työelämään ohjaus Esimerkiksi ammatinvalinnan ohjaus, työvoimaneuvonta</p>	<p>R33 Asumisvalmennus Yksilöllisesti tai ryhmässä tapahtuvaa valmennusta itsenäiseen asumiseen.</p>	<p>Kasvatuksellisen kuntoutuksen terapiamuodot</p>	<p>R53 Työllistymisen tukeminen Työhönsijoituksen tukeminen, työelämässä pysymisen tukitoimet, suojatyö</p>
<p>R14 Kuntoutussuunnitelma Kuntoutujan kanssa tehty sopimus kuntoutuksen tavoitteista ja menetelmistä. Perustuu moniammatilliseen arvioon.</p>	<p>R34 Kuntoutumista tukeva koulutus Kuntoutuksena tuettavaa koulutusta eri muodoissaan (erityisopetus peruskoulussa, oppisopimuskoulutus, ym).</p>	<p>R35 Ammatillista kuntoutumista tukeva valmennus Kuntoutujan vaimentamista nykyisissä tai uusissa työtehtävissä selviytymiseen (ammattilisesti syventävä lääkinällinen kuntoutus, kuntouttava työtoiminta)</p>	<p>R54 Henkilökohtaiset palvelut ja tukitoimet Kuljetus- ja saattajapalvelut, opas-koirapalvelut, tulkkipalvelut, koulunkäynti- ja opiskeluavustajan palvelut, henkilökohtaisen avustajan palvelut sekä palveluasumiseen liittyvät tukitoimet.</p>	<p>R54 Henkilökohtaiset palvelut ja tukitoimet Kuljetus- ja saattajapalvelut, opas-koirapalvelut, tulkkipalvelut, koulunkäynti- ja opiskeluavustajan palvelut, henkilökohtaisen avustajan palvelut sekä palveluasumiseen liittyvät tukitoimet.</p>
	<p>R36 Harrastus- ja vapaa-aika toiminnan tukeminen</p>			

KESKI-SUOMEN TERVEYDENHUOLTO-OPPILAITOS

LITE 2.

VALINTAPERUSTEET FYSIOTERAPIAN KOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTA-KOKEILUUN

Toinen vaihe

Toisessa vaiheessa otetaan huomioon seuraavat valintatiedot ja lopullinen valintapistemäärä lasketaan niiden summasta.

Kirjallinen koe maksimipistemäärä 5 p

Kirjallisessa kokeessa tenttiään teos
Nienstedt, W.-Hänninen, O.-Arstila, A.-Björkqvist, S.-E. (1991)
Ihmisen fysiologia ja anatomia (luvut 6-10, 14, 17-18). WSOY.

Aineistokoe maksimipistemäärä 5 p

Aineistokokeen tarkoituksena on mitata sellaisia valmiuksia, joita tarvitaan fysioterapeutin työssä. Näitä ovat kyky omaksua uutta tietoa, ongelmatilanteiden hallinta ja selkeä ilmaisutaito. Arvioinnissa kiinnitetään huomio ymmärrettävyyteen, johdonmukaisuuteen ja olennaisiin asioihin keskittävään esitykseen.

Soveltuvuuskoee maksimipistemäärä 5 p

Kykykartoituksessa arvioidaan älyllistä peruskapasiteettia, luovuutta, laaja-alaisuutta sekä verbaalista ja numeerista sujuvuutta. Luonnetesteillä arvioidaan emotionaalista kypsyyttä, tasapainoisuutta ja ihmissuuntautuneisuutta. Tämän lisäksi arvioidaan henkilön toimintayliin liittyviä ominaisuuksia ja paineensietokykyä. Asennetesteillä arvioidaan henkilöön kypsyttä ja valmiutta itsenäiseen työskentelyyn, asennoitumista työhön yleensäkin ja motivaatiota kaavailtuun koulutukseen ja ammattiin. 1 piste karsiva.

Liikuntakoe maksimipistemäärä 5 p

Kokeessa arvioidaan kehonhallintaa, kokonaiskoordinaatiota, silmä-käsikoordinaatiota, rytmittämistä, tasapainoa, vuorovaikutusta ja hahmotuskykyä (tila, aika, voima, suunnat). 1 piste karsiva.

Ensimäinen vaihe

Ohjeiden mukaan täytetyistä hakemuksista lasketaan ensimmäisen vaiheen mukainen alkupistemäärä, jonka perusteella kutsutaan 80 hakijaa valintakokeisiin.

Hakulomakkeissa kysytyistä tiedoista lasketaan pisteet seuraavasti:

	kerroin	maksimipistemäärä
lukion päästötodistuksen keskiarvo	1,5	15
lukunnan numero	0,2	2
terveys tiedon numero	0,2	2
ylioppilastodistuksen arvosanat		
painotettuna seuraavasti:	1,0	20
pakolliset annet		
a	0,8	0,4
b	1,6	0,8
c	2,4	1,2
m	3,2	1,6
l	4,0	2,0

lisäpisteet korkeakouluopinnoista 5

approbatur-kokonaisuus (15 ov) 1

cum laude-kokonaisuus (35 ov) 3

laudatur-kokonaisuus (55 ov) 5

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON LIIKUNTATIETEELLISEN TIEDEKUNNAN JA KESKI-SUOMEN TERVEYDENHUOLTO-OPPILAITOKSEN FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTAKOKEILURYHMÄN OPINNOT:

AJHEKOKONAISUUDET	1. LUKUKAUSI Kevät -96	2. LUKUVUOSI syksy -96 - kevät -97	3. LUKUVUOSI syksy -97 - kevät -98	4. LUKUVUOSI syksy -98 - kevät -99
TERAPIATAIDOT:	Anatomian perusteet 4 ov Biologian perusteet ja ihmisen fysiologia 4 ov Biomekaniikka 3 ov	Fysiikan kurssi 3 ov Biomekaniikka 3 ov Biofysiikka 2 ov Kuormitusfysiologia 7 ov Keh. psykologia 2 ov Lääketeieteelliset opinnot 3 ov Motorisen oppimisen perusteet 2 ov Terapeuttisen harjoittelun perusteet 2 ov	Kliin. psykologia 1 ov Lääketeieteelliset opinnot 3 ov Terapeuttisen harjoittelun sovellutukset 3 ov Työsuojelun ja ergonomian perusteet 2 ov Yhdyksuntasuunnit- telu ja apuväline- teknologia 2 ov Fysioterapian suunnittelun ja toimintakyvyn arvioinnin perusteet 2 ov Fysikaalinen terapia 2 ov Manuaalinen terapia 1 ov Fysioterapian erityiskysymykset 2 ov	Neuropsykologia 1 ov Motorisen oppimisen sovellutukset 3 ov Terapeuttisen harjoittelun sovellutukset 1 ov Fysioterapian suunnittelun ja toimintakyvyn arvioinnin sovellutukset 1 ov Fysioterapian erityiskysymykset 6 ov Erityisryhmien liikuntakasvatus 3 ov

1. LUKUKAUSI Kevät -96	2. LUKUVUOSI syksy-96 - kevät -96	3. LUKUVUOSI syksy-97 - kevät-98	4. LUKUVUOSI syksy-98 -kevät -99
KOMMUNIKAA TIL- JA YHTEIS- TYÖTAIDOT	Viestinnän perusteet 2 ov Tieteellinen kirjoittaminen 1 ov Tiedonhankintamene- telmät 1 ov Text and Terminology 1 ov Communication skills 1 ov Terveystiet. ja terv. kasv. perusk. 1 ov	Tilastotieteen ja tilastollisen tietojenkäsittelyn perusteet 2 ov Tieteellisen toiminnan perusteet 2 ov	Ruotsin kurssi 1 ov
TUTKIMUS JA TIEDONKASITTE- LYTAIDOT		Tuikimuksen suunnittelu ja aineiston hankinta 2 ov	Tuikimuksen suunnittelu ja aineiston hankinta 1 ov Tuikimusaineiston analyysi ja johdatus omatoimiseen tuikimustyöhön 5 ov
AMMATTIKULT- TUURIN KEHITTÄMISEN TAIDOT	Kuntoutuksen perusteet 2 ov Fysioterapian historian, filosofian ja etiikan perusteet 2 ov Sosiaali- ja terveydenhuollon perusteet 2 ov Liikeoppi 1 ov	Liikeoppi 2 ov Liikunnan didaktiikka 1 ov	Kuntoutuksen suunnittelu 3 ov Fysioterapia historian, filosofian, etiikan ja tuikimuksen syventäminen 1 ov
VALINNAISET OPINNOT		Liikunnan didaktiikka 1 ov	Valinnaiset opinnot 7 ov

Kyselylomake Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan fysioterapian yhteistoimintakokeilun opiskelijoille. Tammikuu 1996.

Vastaa rengastamalla mielestäsi sopivin vaihtoehto tai kirjoita vastaus sille varattuun tilaan. Ole ystävällinen ja vastaa jokaiseen kysymykseen.

Havaintotunnus _____

1. Sukupuolesi 1 nainen 2 mies

2. Syntymävuotesi _____

3. Siviilisäätyysi

- 1 naimaton
- 2 avoliitossa
- 3 avioliitossa
- 4 eronnut tai asumuserossa
- 5 leski

4. Aikaisempi ammatillinen koulutuksesi

- 1 Ei ammattikoulutusta
- 2 Ammattikurssi tai -kurseja
- 3 Koulutason ammattitutkinto, mikä _____
- 4 Opistotason ammattitutkinto, mikä _____

5. Aikaisempi yliopistollinen koulutuksesi

- 1 Ei yliopistollista koulutusta
- 2 Osallistumista kesäyliopiston kursseille tai muuhun avoimen korkeakoulun opetukseen, mihin, opintoviikot, suoritusvuosi _____
- 3 Opiskellut varsinaisessa koulutusohjelmassa, missä, opintoviikot, suoritusvuosi _____
- 4 Muuta, mitä _____

6. Työkokemuksesi

- 1 Sosiaali- ja terveydenhuollossa _____ vuotta
- 2 Muulla alalla, millä _____ vuotta
- 3 Minulla ei ole aikaisempaa työkokemusta

Seuraavassa esitetään joitakin väittämiä kuntotutusalaa koulutukseen hakeutumisesta. Miten arvioit niiden vaikuttaneen kohdallasi ?

	Vaikutti paljon	En osaa sanoa	Vaikutti vähän	Ei lainkaan
7. Hyvät mahdollisuudet läpäistä tämän opintoalan karsinnat	1	2	3	4
8. Opiskelumahdollisuus on lähellä kotiani	1	2	3	4
9. Ammattiin valmistuu lyhyessä ajassa	1	2	3	4
10. Mielenkiintoiset opinnot	1	2	3	4
11. Työn itsenäisyys ja vaativuus	1	2	3	4
12. Opintojen hyväksiluettavuus ja jatko-opintomahdollisuus yliopistossa	1	2	3	4
13. Alaan kohdistunut tieteellinen kiinnostus	1	2	3	4
14. Alan yleinen arvostus	1	2	3	4
15. Alan palkkaus	1	2	3	4
16. Alan opiskelu tukee persoonani kasvua	1	2	3	4
17. Opiskeluorganisaation imago	1	2	3	4
18. Vanhempieni koulutus ja lähiympäristön kannustus	1	2	3	4
19. Jouduin alalle sattumalta	1	2	3	4
20. Halu palvella toisia	1	2	3	3
21. Henkilökohtaiset ominaisuuteni				
22. Ala on minulle kutsumus	1	2	3	4
23. Opiskelu alalle ei näytä tulevan kalliiksi	1	2	3	4
24. Tulevan työni arvostus yhteiskunnassa	1	2	3	4
25. Työn mielenkiintoisuus	1	2	3	4
26. Opiskelu-, työtovereiden tai ystävien rohkaisu	1	2	3	4

27. Alan hyvä työllisyystilanne	1	2	3	4
28. Mahdollisuus yrittäjyyteen	1	2	3	4
29. Muu tekijä, mikä _____ _____	1	2	3	4

30. Millainen mielikuva sinulla on opiskelemastasi ammatista ?

31. Millaisiin työtehtäviin haluaisit sijoittua tulevaisuudessa ?

32. Missä määrin arvostat opiskelemaasi ammattia ?

- 1 Arvostan erittäin paljon
- 2 Arvostan melko paljon
- 3 En osaa sanoa
- 4 Arvostan melko vähän
- 5 Arvostan erittäin vähän

33. Miten arvostettuna ajattelet tulevaa ammattia pidettävän yhteiskunnassa ?

- 1 Erittäin arvostettuna
- 2 Melko arvostettuna
- 3 En osaa sanoa
- 4 Melko vähän arvostettuna
- 5 Erittäin vähän arvostettuna

34. Mikä seuraavista kuvaa parhaiten opiskelutavoitteitasi ? Valitse yksi.

- 1 Haluan nopeasti työpaikan
- 2 Haluan kehittää itseäni monipuolisesti
- 3 Haluan näyttää, että menestyn
- 4 Muu tavoite, mikä _____

35. Millaisia ammatillisia taitoja oletat opiskelemasi ammatin vaativan? Valitse kolme mielestäsi oleellisinta.

- 1 Kommunikaatiotaidot
- 2 Johtaminen
- 3 Yhteistyö
- 4 Asiantuntijuus
- 5 Ongelmanratkaisutaidot

- 6 Kyky ammatin kehittämiseen
- 7 Yhteiskunnan muutosten havainnointi
- 8 Kätevyys
- 9 Muu, mikä _____

36. Mitä arvoja haluat toteuttaa tulevassa ammatissasi?

37. Miten merkittävänä pidät seuraavia tiedonlähteitä ammattisi hallinnassa?

	Erittäin merkittävänä	Melko merkittävänä	En osaa sanoa	Melko merkityksettömänä	Erittäin merkityksettömänä
38. Tutkimuksessa tuotettu tieto	1	2	3	4	5
39. Oman elämäkokemuksen kautta saatu tieto	1	2	3	4	5
40. Oppikirjoista saatu tieto	1	2	3	4	5
41. Opettajien välittämä tieto	1	2	3	4	5
42. Käytännön työssä toimivien kokemusten myötä kehittynyt tieto	1	2	3	4	5
43. Yrityksen ja erehdyksen kautta saatu tieto	1	2	3	4	5
44. Muu tieto, mikä _____	1	2	3	4	5

45. Miten ajattelet koulutuksen vaikuttavan omaan itseesi ?

Seuraavassa on esitetty joitakin kuntoutusalan koulutusta ja opiskelua koskevia väittämiä. Rengasta mielipidettäsi tai tuntemustasi parhaiten vastaava vaihtoehto.

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
46. Opiskelen alalla, johon olen aina halunnut	1	2	3	4	5
47. Minulle on hahmottunut kokonaiskuva opiskelun sisällöstä	1	2	3	4	5
48. Jatko-opiskelumahdollisuus opiskelualalani kiinnostaa minua	1	2	3	4	5
49. Minua ja opiskeluryhmääni arvostetaan opskeluorganisaatiossa	1	2	3	4	5
50. Opiskelu on ikävä velvoite	1	2	3	4	5
51. En ole varma, mihin opiskeluni tähtää	1	2	3	4	5
52. Haluan olla päättämässä mitä tullaan oppimaan ja miten	1	2	3	4	5
53. Opiskelu on käytännönläheistä	1	2	3	4	5
54. En halua häiritä opetusta kysymyksillä, jotka ovat minulle epäselviä	1	2	3	4	5
55. Olen asettanut itselleni opiskelun suhteen tavoitteita, joihin pyrin sinnikkäästi	1	2	3	4	5

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
56. En pidä sellaisten kysymysten käsittelemisestä, joihin ei ole yhtä oikeaa vastausta	1	2	3	4	5
57. Viimekädessä vain opettaja on vastuussa siitä, mitä opin	1	2	3	4	5
58. Opiskelu tuottaa minulle sisäistä tyydytystä	1	2	3	4	5
59. Opettajan/ohjaajan tulisi kertoa koko ajan kaikille, mitä pitää tehdä	1	2	3	4	5
60. On turha tehdä ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi, koska niitä ei opiskeluorganisaatiossa toteuteta	1	2	3	4	5
61. Opiskelu on teoreettisesti painottunut	1	2	3	4	5
62. Nykyinen elämäntilanteeni tukee opiskeluni	1	2	3	4	5
63. En jätä opiskelutehtävän ratkaisua kesken sen vaikeudesta huolimatta	1	2	3	4	5
64. Luento-opetus on paras tapa oppia	1	2	3	4	5
65. Tunnen olevani vastuussa opiskelustani	1	2	3	4	5
66. Ryhmätyöt eivät edistä oppimistani	1	2	3	4	5
67. Pyrin muistamaan ulkoa luennoilla käsitellyt asiat	1	2	3	4	5
68. Haluan osallistua opiskeluni suunnitteluun	1	2	3	4	5

Lämmin kiitos vaivannäöstäsi !

Fy11/toukokuu 1999

**KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI/
NÄKEMYKSESI FYSIOTERAPEUTTIKOULUTUKSEN TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMISESTA**

Vastaa jokaiseen kysymykseen. Ympyröi yksi vastausvaihtoehdoista molemmilta puolilta:

**MILLAISIA VALMIUKSIA KATSOT
ITSELLÄSI TÄLLÄ HETKELLÄ OLEVAN:**

1. huonot valmiudet
2. kohtalaiset valmiudet
3. hyvät valmiudet

**KUINKA TARPEELLISEKSI
KOET KO. VALMIUDEN
ITSELLÄSI:**

1. ei tarpeellinen
2. kohtalaisen tarpeellinen
3. Erittäin tarpeellinen

1 2 3	1. Teoreettiseen ammatinhallintaan, teorian soveltamiseen ja kykyyn hallita kokonaisuuksia	1 2 3
1 2 3	2. Opintojen jatkamiseen ylempään korkeakoulututkintoon	1 2 3
1 2 3	3. Yrittäjyyteen, yritystoimintaan, johtamiseen ja kehitystoimintaan	1 2 3
1 2 3	4. Toimintaan erityyppisissä työyhteisöissä	1 2 3
1 2 3	5. Joustavaan, nopeaan toimintaan ongelmanratkaisutilanteissa	1 2 3
1 2 3	6. Työn kätevään ja sujuvaan toteuttamiseen	1 2 3
1 2 3	7. Vastuullisuuteen, itsenäisyyteen ja suunnitelmallisuuteen	1 2 3
1 2 3	8. Tiedonhankintaan ja tiedonkäsittelyyn ammattitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi	1 2 3
1 2 3	9. Ammattityön kehittämiseen	1 2 3
1 2 3	10. Kommunikaatio- ja yhteistyötaitoihin	1 2 3
1 2 3	11. Kriittiseen ajatteluun ja itsearviointiin	1 2 3
1 2 3	12. Persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen	1 2 3
1 2 3	13. Elinympäristön ja luonnon suojelemiseen	1 2 3
1 2 3	14. Kansallisen kulttuurin edistämiseen	1 2 3
1 2 3	15. Kansainvälisyyteen	1 2 3
1 2 3	16. Sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseen	1 2 3
1 2 3	17. Muutoksessa elämiseen ja kykyyn ennakoida tulevaisuutta	1 2 3
1 2 3	18. Työn humaanis-eettisen arvoperustan mukaiseen toimintaan	1 2 3

Kirjoita kääntöpuolelle näkemyksiäsi fysioterapeuttikoulutuksen kehittämiseksi
Kiitos!

Taulukko 1. Opiskelijoiden uranvalintatoiveita ohjanneet tekijät ja koulutukseen hakeutumisen syyt opiskelijakohtaisesti.

Opiskelija	Paljon vaikutusta
A	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus. Alan yleinen arvostus, jatko-opintomahdollisuus yliopistossa, kutsumus ja halu palvella toisia.
B	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus. Jatko-opintomahdollisuus yliopistossa, henkilökohtaiset ominaisuudet ja kutsumus
C	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus. Jatko-opintomahdollisuus yliopistossa, alaan kohdistunut tieteellinen kiinnostus, henkilökohtaiset ominaisuudet, halu palvella toisia ja kutsumus.
D	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, jatko-opintomahdollisuus yliopistossa. Henkilökohtaiset ominaisuudet, opiskelu tukee persoonan kasvua, lähellä kotia.
E	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus, jatko-opintomahdollisuus yliopistossa. Henkilökohtaiset ominaisuudet, opiskelu tukee persoonan kasvua, halu palvella toisia, kutsumus. Mahdollisuus läpäistä karsinnat.
F	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, alaan kohdistunut tieteellinen kiinnostus ja jatko-opintomahdollisuus yliopistossa.
G	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, jatko-opintomahdollisuus yliopistossa. Henkilökohtaiset ominaisuudet ja halu palvella toisia.
H	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus, alan yleinen arvostus, jatko-opintomahdollisuus yliopistossa. Henkilökohtaiset ominaisuudet, opiskelu tukee persoonan kasvua. Opiskeluorganisaation imago sekä opiskelu-, työtovereiden tai ystävien rohkaisu.
I	Jatko-opintomahdollisuus yliopistossa, alaan kohdistunut tieteellinen kiinnostus. Työn mielenkiintoisuus, halu palvella toisia ja opiskelu tukee persoonan kasvua.
J	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus. Halu palvella toisia ja jatko-opintomahdollisuus yliopistossa.
K	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus, alan arvostus. Jatko-opintomahdollisuus yliopistossa, mahdollisuus yrittäjyyteen. Henkilökohtaiset ominaisuudet, opiskelu tukee persoonan kasvua ja halu palvella toisia.
L	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, jatko-opintomahdollisuus yliopistossa. Halu palvella toisia ja kutsumus.
M	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus, jatko-opintomahdollisuus yliopistossa. Henkilökohtaiset ominaisuudet, halu palvella toisia, opiskelu tukee persoonan kasvua. Vanhempien koulutus ja lähiympäristön kannustus ja rohkaisu.
N	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ. Henkilökohtaiset ominaisuudet ja halu palvella toisia. Opiskelu-, työtovereiden ja ystävien rohkaisu
O	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus, alaan kohdistunut tieteellinen kiinnostus ja jatko-opintomahdollisuus yliopistossa sekä henkilökohtaiset ominaisuudet.
P	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, alaan kohdistunut tieteellinen kiinnostus ja jatko-opintomahdollisuus yliopistossa. Henkilökohtaiset ominaisuudet, halu palvella toisia, kutsumus.
Q	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus, alaan kohdistunut tieteellinen kiinnostus ja jatko-opintomahdollisuus yliopistossa. Halu palvella toisia, kutsumus, opiskelu tukee persoonan kasvua. Vanhempien koulutus, lähiympäristön kannustus ja rohkaisu sekä mahdollisuus yrittäjyyteen.
R	Opiskelumahdollisuus lähellä kotia, opiskeluorganisaation imago, työn mielenkiintoisuus ja arvostus yhteiskunnassa. Opiskelu ei tule kalliiksi, jatko-opintomahdollisuus yliopistossa. Vanhempien koulutus ja lähiympäristön kannustus, sattuma.
S	Mielenkiintoiset opinnot ja mielenkiintoinen työ, työn itsenäisyys ja vaativuus. Jatko-opintomahdollisuus yliopistossa. Henkilökohtaiset ominaisuudet, halu palvella toisia, kutsumus. Mahdollisuus yrittäjyyteen.
T	Hyvät mahdollisuudet läpäistä karsinnat, sattuma, mahdollisuus yrittäjyyteen. Vanhempien koulutus ja lähiympäristön kannustus. Jatko-opintomahdollisuus yliopistossa, opintojen mielenkiintoisuus ja henkilökohtaiset ominaisuudet.