

Maria Luojus

KUNTOUTUSTIETEEN VERKKO-OPINNOT OPISKELIJOIDEN ARVIOIMANA:

Opintojen antamat valmiudet, oppimista ohjaavat tekijät ja opiskeluun liittyvät arvot

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Aikuiskasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Elokuu 2012

TIIVISTELMÄ

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Kasvatustieteen ja psykologian osasto	
Tekijät – Author Maria Luojus			
Työn nimi – Title Kuntoutustieteen verkko-opinnot opiskelijoiden arvioimana: opintojen antamat valmiudet, oppimista ohjaavat tekijät ja opiskeluun liittyvät arvot			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Aikuiskasvatustiede	Pro gradu –tutkielma	x	15.8.2012 61+17
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Tiivistelmä – Abstract <p>Verkko-opetus on moderni, paikasta ja lähes myös ajasta riippumaton opetusmenetelmä, mutta kuinka se soveltuu käytännönläheisen kuntoutustieteen opetukseen? Kuntoutustieteen perus- ja aineopintoja on v. 2007 alkaen toteutettu verkko-opintoina Avoimessa yliopistossa, jonka toimintaa ohjaavat lainsäädännön ja Opetusministeriön tavoitteet korkeakoulutettujen elinikäisestä oppimisesta, työelämän taitojen parantamisesta ja työurien pidentämisestä. Kuntoutustiede on monitieteinen ala, jonka käytäntö jakautuu lääkinälliseen, ammatilliseen, sosiaaliseen ja kasvatustieteen kuntoutukseen. Kolmen toteuttajayliopiston ja alan monitieteisyyden vuoksi opiskelijatytyväisyydestä, opintojen tärkeiksi koetuista sisällöistä, oppimista tukevista tekijöistä ja oppimiseen liittyvistä arvoista haluttiin saada tietoa opintojen kehittämistyötä varten.</p> <p>Aineisto kerättiin verkkokyselylomakkeella, joka lähetettiin kaikille (n=256) 15.4.2010 mennessä opinnoissa mukana olleelle opiskelijalle, vastauksia saatiin 79. Aineiston analysoinnissa käytettiin sekä määrällistä (Khiin neliötesti), että laadullista (sisällönluokittelu ja teemoittelu) menetelmää. Tulosten perusteella opiskelijat olivat tyytyväisiä opintojen sisältöön, käytännön järjestelyihin ja opinto-ohjaukseen. Tärkeiksi koettuja opintojen sisältöteemoja löytyi yhdeksän: tieteellinen tieto, moniammatillisuus, kuntoutuksen suunnittelu, palvelujärjestelmät, lait, ammatillisuus, tiedonkäsittelytaidot, vaikuttavuus ja esteettömyys. Nämä teemat jakautuivat melko tasaisesti opiskelijoiden kesken. Oppimista ohjaavista tekijöistä painottui määrällisesti eniten ulkoisesti ohjautuva oppiminen, jossa oppimista ohjaavat selkeä verkkoympäristö, materiaali, tehtävät ja opettajan toiminta, lisäksi esille nousivat itseohjautuva ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Opiskeluun liittyviä arvoja tarkasteltiin itsen kehittämisen ja opintojen välinearvon jatkumolla. Transformatiivinen, opiskelijan ajattelua ja käyttäytymistä muuttava oppiminen kuvasi parhaiten itsen kehittämistä. Sitä vastoin materiaalin tai tehtävien kopioiminen kuvasi parhaiten opinnoille annettavaa välinearvoa ja instrumentaalista oppimista. Saatujen tulosten perusteella opetuksessa ja sen tutkimuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota transformatiivista oppimista edesauttaviin tekijöihin.</p>			
Avainsanat – Keywords kuntoutustiede, aikuiskoulutus, verkko-opetus, transformatiivinen oppiminen			

ABSTRACT

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Philosophical Faculty		Osasto – School School of Educational Sciences and Psychology		
Tekijät – Author Maria Luojus				
Työn nimi – Title Rehabilitation science e-learning; content, supportive factors, and values in the point of students view				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages	
Adult Education	Pro gradu –tutkielma	x	15.8.2012	61+17
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä – Abstract <p>E-learning is a modern anytime-anywhere way to teach and learn. However, is it applicable for pragmatic rehabilitation science? Open University has organized rehabilitation science basic and subject studies as web-courses since 2007. Studies are guided by the implementation of legislation and Education Ministry that require lifelong learning, and improvement of occupational skills and career duration. Rehabilitation is a multidisciplinary science, which practical work is divided to medical, occupational, social and pedagogical fields. Because of three university co-operation in study organization, and multidisciplinary, there was a need for information on students' satisfaction and their perspectives of important contents, supportive factors and values relating to learning.</p> <p>This web-survey study was conducted in 15.4.2010 among all students (n=256), and 79 participated the study. Data was analyzed with quantitative (χ^2 test) and qualitative (content classification and theme) methods. As a result, students were satisfied with the contents and organization of studies, also counseling was seen as sufficient. Nine important themes in the studies were found, and they relate to scientific knowledge, multiprofessionality, rehabilitation counseling, rehabilitation services, professionalism, scientific information know-how, effectiveness, and accessibility. The distribution of these themes was quite uniform among students. Supportive factors relating to learning were most rated in external factors, such as the supportive structure, tasks, and material in the web-courses, as well as tutoring. Furthermore, participants reported self-directed and co-operative learning to support studying. Values relating to learning were assessed with continuum of self-development and instrumental value. Transformative learning was defined as most self-developing value due to modification of students thinking and behavior. On the contrary, copying study material or tasks was defined as instrumental value and learning. These results suggest that pedagogy should pay more attention to the factors contributing to transformative learning.</p>				
Avainsanat – Keywords rehabilitation science, adult education, e-learning, transformative learning				

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	1
ABSTRACT	2
1 JOHDANTO	5
2 AIKUISEN OPPIMISEN JA VERKKO-OPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA.....	1
2.1 Aikuisuus ja elinikäinen oppiminen aikuiskoulutuksen lähtökohtina	1
2.1.1 Näkökulmia aikuisuuteen	2
2.1.2 Elinikäinen oppiminen aikuiskoulutuksen lähtökohtana	3
2.2 Aikuisdidaktiset opetus- ja oppimiskäsitykset	6
2.2.1 Opetusteknologinen näkökulma	7
2.2.2 Kognitiivinen näkökulma	7
2.2.3 Konstruktivistinen näkökulma.....	8
2.2.4 Humanistinen näkökulma.....	10
2.2.5 Kriittinen näkökulma.....	11
2.3 Oppimisympäristönäkökulma verkko-opetukseen.....	11
3 ARVOT, MOTIVAATIO JA OPPIMISTA OHJAAVAT TEKIJÄT	14
3.1 Arvot ja oppiminen.....	14
3.1.1 Tiedonintressit ja emansipatorinen oppiminen	15
3.1.2 Voimaantumisen ja transformatiivinen oppiminen muuttavat oppijaa	16
3.2 Oppimisen motivaatiotekijät.....	17
3.2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	18
3.2.2 Oppimissuorituksiin liittyvä motivaatio	19
3.3 Oppimista ohjaavat tekijät verkko-opetuksessa	20
3.3.1 Itseohjautuvuus.....	21
3.3.2 Yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen.....	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
4.1 Kuntoutustieteen opiskelijoiden taustatiedot ja opiskelun tavoitteet	25
4.2 Tutkimuskysymykset ja aineiston analyysimenetelmät	29
4.2.1 Tutkimuskysymykset.....	29
4.2.2 Tutkimuksen eettisyys.....	30
4.2.3 Aineiston analyysimenetelmät.....	30
4.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	32
4.3.1 Sisäinen pätevyys ja vastaavuus	33
4.3.2 Ulkoinen pätevyys ja siirrettävyys	34
4.3.3 Luotettavuus ja neutraalisuus	34

5 TULOKSET	36
5.1 Tyytyväisyys opintojen sisältöön, järjestelyihin ja opinto-ohjaukseen.....	36
5.2 Opintojen sisältö.....	37
5.3 Opittujen sisältöjen ja valmiuksien jakautuminen opiskelijaryhmittäin	42
5.4 Oppimista ohjaavat tekijät	44
5.5 Opiskeluun liittyvät arvot.....	48
6 POHDINTA.....	53
LÄHTEET	62
LIITTEET (3 kpl).....	68

1 JOHDANTO

Tutkielmani alkuhetki oli lokakuussa 2009, kun Lapin, Oulun ja Itä-Suomen yliopistojen edustajien muodostama kuntoutustieteen verkko-opintojen ohjausryhmä totesi, ettei ryhmällä ole kokonaiskuvaa siitä, kuinka vuodesta 2007 alkaen lukuvuosittain toteutetut kuntoutustieteen perusopinnot ja kerran toteutetut aineopinnot olivat onnistuneet kokonaisuutena ja opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna. Yksittäisistä jaksoista oli kerätty säännöllisesti palautetta, mutta oppiaineen monitieteisyyden ja useamman toteuttajan vuoksi opintokokonaisuuksien toteutuksen riskeiksi arvioitiin hajanaisuus, sisältöjen päällekkäisyys tai väärä painottuminen, sillä kuten Opetussuunnitelmassa (liite 1) todetaan, ”Kuntoutustieteen opinnoissa kuntoutusta tarkastellaan sosiaalipolitiikan, lääketieteen, hoitotieteen, sosiologian ja psykologian näkökulmista katsottuna.” Lisäksi haluttiin saada tietoa opiskelijoiden ammatti-, koulutus- ja opintojen hakeutumisen taustatiedoista opintojen sisällöllisen kehittämisen ja markkinoinnin tueksi.

Tutkielmani tarkoituksena ei ole pelkästään ohjausryhmän tarpeisiin vastaaminen, sillä kuntoutusalalla työskennelleenä ja kuntoutustieteen opintojen suunnittelussa ja opetuksessa alusta asti mukana olleena Avoimen yliopiston suunnittelijana minua kiinnostaa, kuinka käytännönläheistä kuntoutusalaa ja -tiedettä voi oppia verkko-opintoina. Kuntoutustieteen verkko-opintojen tulee vastata sisällöllisesti alan monitieteiseen vaatimukseen antamalla tietotaitoa joko kuntoutuksen parissa jo työskenteleville opiskelijoille tai tieteenalan opintojen alkuvaiheessa oleville opiskelijoille. Kuntoutuksen monitieteisyys ja osa-alueet perustuvat mm. lainsäädäntöön, joka jakaa kuntoutuspalvelujen käytännön järjestämisvastuut lääkinnällisen, ammatillisen, sosiaalisen ja kasvatustieteen kuntoutukseen. Näin ollen myös opiskelijat tulevat kuntoutuksen eri aloilta ja he opiskelevat joko työn ohessa tai päätoimisesti, jolloin opiskelijaryhmän

heterogeenisyys on haasteellista myös opinto-ohjauksen näkökulmasta. Oman lisähaasteensa tuo opintojen toteuttaminen kahdessa verkkoympäristössä (Optima ja Moodle).

Kuntoutustieteen opinnot ovat yliopiston elinikäiseen oppimiseen liittyvää Avoimen yliopiston aikuiskoulutusta (Yliopistolaki 2009/558), jonka Opetusministeriön (2009) asettamien tavoitteiden mukaan tulee vastata korkeakoulutettujen henkilöiden työelämän tarpeisiin, sekä reagoida talouden taantumaa, työelämän muutoksiin ja työurien pidentämisvaatimuksiin. Aikuiskoulutukseen osallistuvat voidaan määritellä institutionaalisen näkökulman (Koski & Moore 2001, 9) mukaan aikuisiksi, mutta on huomattava, että aikuisuuden määritelmä on nyky-yhteiskunnan elämänkulussa liukunut ikänormeista pois elämänkulun muututtua prosesseiksi, joissa työ- ja koulutusurat ovat entistä yksilöllisempiä ja pirstaloituneimpia (Antikainen & Komonen 2003).

Aikuisen oppimista ei säätele oppivelvollisuus, jolloin opiskeleminen on vapaaehtoista ja perustuu opinnoille annettaviin tavoitteisiin, arvoihin, motivaatioon ja oppimista sääteleviin tekijöihin. Koulutusorganisaation näkökulmasta katsottuna aikuisten opintojen suunnitteluun vaikuttavat keskeisesti oppimiseen liittyvät aikuisdidaktiset opetus- ja oppimiskäsitykset, joita Manninen ja Pesonen (2000) ovat jaotelleet opetusteknologisen, kognitiivisen, konstruktivistisen, humanistisen ja kriittisen näkökulman avulla. Ajattelu- ja pohdintataidot kehittyvät iän myötä, jolloin kriittisen pohdinnan eli reflektion (Mezirow 1997, 5-12; Sava 1987, 45) taidot paranevat ja yksilön ajattelu- ja käyttäytymistapoja muuttava transformatiivinen oppiminen (Mezirow 1995, 17-37) on mahdollista. Lisäksi aikuisen oppimiseen on perinteisesti liitetty vahva sisäinen itseohjautuvuus (Knowles 1980, 1984; Koro 1993), mutta sen lisäksi oppimista ohjaavat muut tekijät, joista yksi tärkeimmistä on vertaisopiskelijoista muodostuva ryhmä. Opiskelijaryhmän toimintaa on kuvattu yhteisöllisen tai yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteillä, joista yhteisöllinen oppiminen on työskentelytavaltaan tiiviimpää ja oppimistulos on ryhmälle yhteisempää yhteistoiminnalliseen oppimiseen verrattuna (Collin, Korhonen, Penttinen & Vakiala 2003).

Oppimiseen liittyy opittavaan tietoon liitettävät arvot ja (sisäinen) motivaatio (Peltonen & Ruohotie 1987, 25–26; Ruohotie 1998, 37–41; Viitala 2004, 153–154; Piili 2006, 48). Habermasin (1976) mukaan tieto on aina arvosidonnaista ja tämän teorian perusteella on määritelty praktinen käytäntöön liittyvä tiedonintressi, yksilöä aiemmista näkemyksistä

vapauttava emansipatorinen tiedonintressi ja välineelliseen oppimiseen liittyvä instrumentaalinen tiedonintressi. Oppimisessa kohtaavat opiskelijan opinnoilleen antamat arvot ja oppimista tukevat opiskelijan ulkoiset ja sisäiset tekijät. Kun oppimiseen liittyy vahva sisäinen motivaatio, voi oppimista kuvata itsen kehittämisen tarpeella, jota Maslow (1943) on määritellyt tarvehierarkiaan perustuen korkeimmaksi inhimillisen toiminnan tarpeeksi.

Arvojen ja oppimista tukevien tekijöiden lisäksi tulee ottaa huomioon, ettei verkko-oppiminen tapahdu koskaan kulttuurisessa tai sosiaalisessa tyhjiössä. Korhosen (2003, 204-213) mukaan verkko-opinnoissa muodostuvat ja yhdistyvät opiskelijan oma yksilöllinen, opiskelijaryhmän yhteinen yhteisöllinen, sekä koulutusorganisaation muodostama virallinen konteksti. Nämä kontekstit liittyvät taustalla olevaan tiedon soveltamisen kontekstiin, jossa koulutuksessa hankittuja tietoja ja taitoja käytetään käytännössä ja työelämässä. Aiempien tutkimusten mukaan verkko-opetuksen on katsottu tukevan opiskelijan itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta omasta sekä ryhmän oppimisesta (Kilpeläinen ym. 2011, 285-291), mutta joidenkin tutkimusten mukaan verkko-opetus jättää opiskelijalle vain tehtävien palauttajan ja verkkokeskustelijan roolin (Valtonen 2011). Tietotekniikan käyttöä on kritisoitu myös epäinhimillistävaksi täydellisyden vaatimuksen vuoksi, jolloin tietoteknisten välineiden tai taitojen puutteellisuus aiheuttaa valikoitumista ja epätasa-arvoisuutta opiskelussa ja laajemmin ajateltuna koko yhteiskunnassamme (Pantzar 1997, 244-248; Jokisaari 2004, 4-16).

Verkko-opinnot ovat moderni, paikasta ja lähestulkoon myös ajasta riippumaton tapa opiskella, mutta mitä se vaatii opiskelijalta ja toisaalta myös antaa opiskelijalle? Tutkielmani tehtävänä on kartoittaa kuntoutustieteen verkko-opinnoissa opiskelijoiden tärkeiksi kokemia sisältöjä ja kuvailla oppimista tukevia tekijöitä sekä opiskeluun liittyviä arvoja. Tutkimusaineisto perustuu verkkolomakkeella tehtyyn kyselyyn, joka on lähetetty kaikille 15.4.2010 mennessä verkko-opintoja opiskelleille opiskelijoille. Aineistoa on analysoitu sekä määrällisin että laadullisin menetelmin tutkimusotteen ollessa lähempänä loogista positivismia (Niglas 2004) ja inhimillisen toiminnan selittämistä (Hirsjärvi 1985,65).

2 AIKUISEN OPPIMISEN JA VERKKO-OPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Valtaosa kuntoutustieteen verkko-opintojen opiskelijoista on luokiteltavissa ikänsä ja työtilanteensa puolesta aikuisopiskelijoiksi, jolloin tutkielman teoreettiseen viitekehykseen kuuluvat keskeisesti katsaukset aikuisuuteen, elinikäiseen oppimiseen, aikuisdidaktisiin opetus- ja oppimiskäsityksiin sekä verkko-opetuksen erityispiirteisiin. Tarkastelen tutkielmassani aikuisuutta koulutusorganisaation näkökulmasta, sillä kuntoutustieteen opintoja tarjoava organisaatio on Avoin yliopisto, joka on yliopiston aikuiskoulutusta tuottava instituutio. Kosken ja Mooren (2001, 9) mukaan aikuisopiskelijan roolin määrittely on nykyisin lähinnä institutionaalista, sillä aikuiskoulutuksen katsotaan olevan aikuisille erikseen järjestettyä koulutusta. Avoimen yliopiston opiskelijan rooli on siten ensisijaisesti aikuisopiskelijan rooli. Poikkeuksen tekevät nuorisostaasteen opiskelijat, jotka opiskelevat opintoja osana yliopiston perustutkintoa, mutta tämänkin ryhmän yksiselitteinen luokittelu on vaikeaa, sillä osalla yliopiston perusopiskelijoista on takanaan ammatillista koulutusta ja työkokemusta tai toinen yliopistotasoinen tutkinto.

2.1 Aikuisuus ja elinikäinen oppiminen aikuiskoulutuksen lähtökohtina

Aikuisuus on moniulotteinen ikävaihe, jolloin sitä voidaan tarkastella mm. kronologisesta, juridisesta, biologisesta, kehityspsykologisesta, kulttuurisesta ja aikuiskoulutuksen näkökulmista katsottuina. Nämä näkökulmat eivät yksistään selitä tyhjentävästi

aikuisuutta, mutta niiden yhdistelmä antaa kokonaisvaltaisemman kuvan aikuisuudesta ja aikuisopiskelun lähtökohdista.

2.1.1 Näkökulmia aikuisuuteen

Keskeisten aikuisuuden kronologista alkuikää määrittelevien lakipykälien mukaan (Laki Holhousoimesta 1.4.1999/442 ja Lastensuojelulaki 13.4.2007/417) aikuisuus alkaa virallisesti 18 vuoden iässä. Kehityspsykologian näkökulmasta katsottuna aikuisuuden ikävaihe jakautuu varhaisaikuisuuteen 20–40 vuoden iässä ja keski-ikäisyyteen 40–65 vuoden iässä. Kehityspsykologian teorioissa aikuisuuteen liitetään erityisiä kehitystehtäviä (Havighurst) ja siirtymiä (Levinson), sekä persoonallisuuden syntyyn liittyviä kriisejä (Erikson ja Gould). (Nurmi ym. 2006).

Havighurst (Dunderfelt 2011) luettelee aikuisuuden kehitystehtäviksi elämäkumppanin valitsemisen, avioliitossa elämään oppimisen, perheen perustamisen, lasten kasvattamisen, kodin hoitamisen, ansiotyön aloittamisen, yhteisöllisen vastuun ottamisen ja omaksi koettujen sosiaalisten ryhmien löytämisen. Havighurstin teoriaa on kritisoitu liian sosiologiseksi, koska se jättää yksilön sisäsyntyiset persoonaan liittyvät kehitysvaiheet kokonaan huomiotta. Lisäksi Havighurst määritteli aikuisuuden kehitystehtävät 1940-luvulla Yhdysvalloissa, jolloin ne eivät ota huomioon nykyisen aikakauden aikuisuuden kehitystehtäviä epävakaa työelämän työntekijänä tai vaikkapa uusperheen vanhempana.

Levinson (Nurmi ym. 2006) näkee aikuisiän kehityksen elämänrakenteen muutoksina, joissa yksilön sisäinen persoonallisuuden rakenne kohtaa ympäristön ja sen sosiaalisen rakenteen. Teoriassa on keskeisellä sijalla ikään liittyvä sisäinen elämänrakenne ja sen muutokset ikävaiheittain. Muutoksen aiheuttaa yksilölle tärkeiden asioiden laajeneminen, niiden vaihtuminen tai tärkeysjärjestyksen muuttuminen. Näiden rakenteiden muodostamisen ja muutoksen vaiheet vuorottelevat läpi elämänsä. Levinsonin mukaan nuoruudesta aikuisuuteen siirtymän aika on ikävuosina 17–22 ja ikävuosina 22–28 rakennetaan aikuisen elämäntapaa. Varhaisaikuisuuden jälkeen on 28–33 vuoden iässä siirtymä, jossa arvioidaan aiemmin tehtyjä elämänratkaisuja. Näitä siirtymävaiheen ratkaisuja toteutetaan 33–40 vuoden ikäisenä. Ikään liittyvien elämänrakenteiden ja niiden

muutosten on todettu olevan jonkin verran sukupuolisidonnaisia. 36–42 vuoden ikäisillä suomalaisilla naisilla ja miehillä perhe, työ ja terveys olivat keskeisiä elämänrakenteita. Lisäksi naiset arvostivat enemmän hoito- ja kasvatustyötä, miehet tekniikkaa, urheilua ja talouselämää. Koulutuksella on tärkeä rooli elämänratkaisuissa, sillä koulutus on väylä uuteen ammattiin tai vaativampiin työtehtäviin. (Nurmi ym. 2006.)

Nykykäsityksen mukaan aikuisuus nähdään elämänsä vaiheena, jossa aikuisiän roolit ja merkittävät tapahtumat nähdään entistä enemmän yksilöllisinä ja kronologisesta iästä riippumattomampina. Modernia elämänsä kulkua on kuvattu neljällä vaiheella (lapsuus, koulunkäynti, työ ja eläkeläisyys), joita määrittää neljä Elderin (1998) kuvaamaa periaatetta: historiallinen aika, elämäntapahtuman tai siirtymän yksilöllinen ajoittuminen, sosiaalinen verkostoituminen ja yksilön oma toimijuus. Nykyisessä elämänsä kulkussa nuoruuden ikävaihe on ajallisesti laajentunut ja sitä ihannoitetaan (Koski & Moore 2001). Koulutus vaikuttaa edelleen yksilön sosiaaliseen asemaan, vaikka koulutuksen saatavuuden parantuminen on tasannut yhteiskuntaluokkien välisiä eroja. Koulutuksen määrän kasvu on saanut aikaan koulutuksen inflaation, jossa entistä koulutetummat yksilöt kilpailevat vähenevistä työpaikoista. Tämä on ollut yksi syy, jonka vuoksi koulutuksesta työelämään siirtyminen on muodostunut kahdensuuntaiseksi. Aiemmat normit ikään liittyvistä koulutus- ja työurista ovat korvautuneet yksilöllisillä reiteillä ja poluilla, jolloin yksilö itse muoaa elämänsä epävakaassa yhteiskunnassa. Elämänsä kulun pirstaloituminen ja yksilöityminen vaativat entistä parempia elämänsä hallinnan ja suunnittelun taitoja. (Antikainen & Komonen 2003.)

2.1.2 Elinikäinen oppiminen aikuiskoulutuksen lähtökohtana

Koulutusta tarjoavat organisaatiot ja yhteiskunta ovat ajan saatossa määritelleet aikuiskasvatuksellisen näkökulman aikuisuuteen. Hampurin aikuiskasvatusjulistuksessa (Toiviainen 1997, 186) on todettu, että ”Aikuiskasvatus sisältää kaikki ne jatkuvat muodolliset ja epäviralliset oppimisprosessit, joiden kautta yhteiskunnan aikuisina pitämät ihmiset kehittävät kykyjään”. Vastaavat suomalaiset historialliset aikuisuuden ja aikuiskoulutuksen määritelmät liittyvät mm. Aikuiskoulutuskomitean mietintöihin. Komitean mietinnön (1971) mukaan aikuisiksi katsottiin henkilöt, ”jotka tavallisesti toimivat tai ovat toimineet työelämässä”. Työelämään osallistumisen näkökulma aikuisuuden määrittelyyn

on kapea, jolloin komitea painotti että työelämä ei ole ainoa aikuiskoulutusta muusta koulutuksesta erottava tekijä. Aikuiskoulutukseen katsottiin siten kuuluvan myös kouluopintojen aikuissovellukset ja ”joidenkin tavanmukaisen kouluiän sivuuttaneiden erityisryhmien, kuten perheenemäntien ja invalidien” opintojen järjestäminen. Työelämäpainotteisuus säilyi myös aikuiskoulutuskomitean vuoden 1975 mietinnössä, jonka mukaan: ”Aikuisuuden tärkein tunnuspiirre tässä yhteydessä on työntekijän rooli ja/tai aikuisten muut sosiaaliset roolit: ikä on toissijainen, vaikka ei suinkaan merkityksetön tekijä.” (Komiteamietintö 1975,12). Elinikäiseen oppimiseen ja aikuiskoulutukseen on historiallisesti liittynyt työelämänäkökulma, joka näkyy myös nykyisissä Avoimen yliopiston toimintaa ohjaavissa säädöksissä ja ohjeissa.

Yliopiston alaisuuteen kuuluvan Avoimen yliopiston toimintaa määrittelevät ja ohjaavat lainsäädäntö ja Opetusministeriö. Uusimmat toimintalinjaukset perustuvat uudistuneeseen Yliopistolakiin (2009/558) sekä Opetusministeriön Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen (AKKU) johtoryhmän toimenpide-ehdotuksiin (Opetusministeriö 2009). Laki velvoittaa yliopistoja edistämään elinikäistä oppimista, sillä Yliopistolain toisessa pykälässä viitataan aikuiskoulutukseen seuraavasti: ”Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.” Yliopistolain seitsemännessä pykälässä kuvataan avoimen yliopisto-opetuksen järjestämisperuste: ”Yliopistot voivat järjestää myös täydennyskoulutusta ja avointa yliopisto-opetusta.” Lain perusteella avoimen yliopisto-opetuksen järjestäminen tieteenaloittain ei ole pakollista, jonka vuoksi kaikki emoyliopiston tieteenalat eivät ole automaattisesti tarjolla Avoimen yliopiston opintovalikoimassa.

Opetusministeriö ohjaa Avoimen yliopiston toiminnan suuntaa. AKKU -työryhmän toisen väliraportin (Opetusministeriö 2009) mukaan: ”Uudistuksen lähtökohtana on 2010-luvun tarpeisiin vastaava aikuiskoulutuspolitiikka. Kehityslinjana on työssä ja työn ohella tapahtuva oppiminen, aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen, tutkintojen ja tutkinnon osien joustavat yhdistelymahdollisuudet ja kysyntälähtöisyys.” Uudistuksen tarkoituksena on reagoida talouden taantumaa, työelämän muutoksiin ja työurien pidentämisvaatimuksiin. Avoimen yliopiston kehitystehtäviä työryhmän väliraportissa määriteltiin seuraavasti: ”Avoimen ammattikorkeakoulun ja yliopiston tarjontaa monipuolistetaan niin, että se vastaa nykyistä paremmin työelämän ja työikäisen aikuisväestön korkeakoulutasoisen aikuiskoulutuksen kysyntään.” Väliraportissa

painottuvat opintojen työelämänäkökulman lisäksi kysyntälähtöisyys, joka vaikuttaa merkittävästi emoyliopiston linjausten lisäksi Avoimen yliopiston opetustarjonnassa oleviin oppiaineisiin.

Kansainvälisellä tasolla 2000-luvun elinikäisen oppimisen ideologia nojaa kiinteästi työelämään ja sitä kautta yksilön parempaan työllistettävyyteen. EU:n komission työryhmän A Memorandum on Lifelong Learning -työpaperin (Comission of the European communities 2000) mukaan elinikäisestä oppimisesta on tullut entistä tärkeämpää Euroopan muututtua tieto- ja talousyhteisöiksi. Komission työryhmän mukaan elinikäisellä oppimisella on kaksi tärkeää tehtävää, jotka liittyvät aktiivisen kansalaisuuden edistämiseen ja työllistettävyyden parantamiseen. Ensimmäisen tehtävän tavoite on perusteltu yhteiskuntien sosiaalisten verkostojen ja politiikan monimutkaistumisella, joka on seurausta kulttuurisesta, kielellisestä ja etnisestä monimuotoisuudesta. Toisen tehtävän tavoitetta on perusteltu tietoyhteiskuntien muodostumisella, jossa tiedon päivittämisestä sekä sen yhdistämisestä älykkyyteen ja motivaatioon on tullut sekä EU:n että sen jäsenvaltioiden merkittävä kilpailu- ja työllistymistä parantava tekijä. EU:n tavoitteet työllistettävyyden parantamisesta ja aktiivisen kansalaisuuden edistämisestä eivät ole uusia, sillä oppivan yhteiskunnan historia on pitkä. Jo vuonna 1974 Torsten Husen määritteli (Husen 1974) neljä oppimisyhteiskuntaa määrittelevää piirrettä: 1. ihmisillä on mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen, 2. muodollinen koulutus on laajentunut koskemaan koko ikäluokkaa, 3. ei-muodollinen koulutus on keskeisessä asemassa ja itseopiskelu suosittua ja 4. muut sosiaaliset instituutiot ja organisaatiot tukevat koulutusta ja koulutus on puolestaan niistä riippuvainen.

Nykyisin oppivan yhteiskunnan käsite on globalisoitunut sekä opittavien asioiden, että opetuksessa käytettävien tietoteknisten välineiden osalta. Modernin digitaalisen median ja oppimisympäristöjen käyttö opetuksessa parantaa opetuksen saatavuutta, mutta toisaalta se jakaa väestöä välineiden käyttötaitojen, sekä median lukutaidon suhteen. Pantzarin (1997, 244-248) mukaan teollistuneiden maiden uhkana on, että modernit oppimisympäristöt kasvattavat yksilöiden ja ryhmien välisiä eroja sen vuoksi, ettei kaikilla ole varaa hankkia ajanmukaisia tietokoneita oheislaitteineen ja tietoliikenneyhteyksineen. Myös Jokisaari (2004, 4-16) on kritisoinut elinikäisen oppimisen teknokraattista näkökulmaa, jossa yksilö menettää autonomian ja joka muuttaa käytännön toiminnan epäinhimilliseksi, täydellisyyttä vaativaksi.

Suomessa koulutuksen kehityskulku on edennyt koulutusyhteiskunnan rakentumisen kautta oppimisyhteiskunnan muodostumiseen. Peruskoulujen yhtenäiskoulutusjärjestelmä ja ammatillisen koulutuksen uudistus olivat keskeisiä välineitä hyvinvointivaltion kehittymiselle 1970 ja 1980-luvuilla. Koulutusyhteiskunnan muodostumisen muita taustavoimia ovat olleet talouden ja tuottavuuden kasvuodotukset ja pätevyysvaatimukset, sosiaalisen kontrollin vaatimukset ja koulutususkonnon näkökulma. Koulutususkonnon näkökulman mukaan koulutus on ottanut kirkon tehtäviä ja koulutuksen katsotaan edistävän yhteisön ja yksilön kehitystä. Koulutusyhteiskunta –näkemystä ollaan siirtymässä oppimisyhteiskunta –näkemykseen, jossa oppiminen palautuu yksilölliseksi toiminnaksi ja vapautuu instituutioista sekä muodollisesta (formaalista) koulutusorganisaatioissa tapahtuvasta oppimisesta epämuodolliseksi (non-formaaliksi) arkipäivän oppimiseen liittyväksi. Tämä näkyy myös aikuiskasvatuksen näkemysten ja kiinnostuksen kohteiden muuttumisena, sillä: ”Samanaikaisesti maailma on muuttunut ja moninaistunut; aikuisuus, kasvu, koulutus, työ ja maailma ovat kadottaneet niille aiemmin tyypilliset tunnusmerkkinsä. Aikuiskasvatuksen tutkimuskohteet näyttävät yksinkertaisesti muuttuneen. Mutta niin ovat muuttuneet myös niitä jäsentävät elämän ja arjen perusolot: aika, tila ja niissä alati uudelleen muotoutuvat kommunikatiiviset ja sosiaaliset käytännöt.” Aikuiskasvatuksen tutkimuksesta on tullut entistä poikki- ja monitieteellisempää. (Jauhiainen 2010, 141-145; Salo 2011, 35-44.)

2.2 Aikuisdidaktiset opetus- ja oppimiskäsitykset

Manninen ja Pesonen (2000) kuvaavat opetuksen aikuisdidaktisia lähestymistapoja ja oppimista opetusteknologisen, kognitiivisen, konstruktivistisen, humanistisen ja kriittisen lähestymistavan avulla. Näistä näkökulmista varsinkin kriittinen oppimiskäsitys liittyy aikuisen oppimisen ominaispiirteisiin, sillä pohdinnan ja arvioinnin, ts. reflektoinnin taidot kasvavat iän myötä.

2.2.1 Opetusteknologinen näkökulma

Opetusteknologinen näkökulma lähestyy behavioristista oppimiskäsitystä, sillä opetusteknologisessa opetus- ja oppimisnäkökulmassa opetuksen suunnittelu ja toteutus ovat opettajavetoista ja opiskelijan oppiminen käsitetään tiedon vastaanottamiseksi ja reagoimisena annettuihin oppimisärsykkeisiin. Behaviorismin juuret ulottuvat 1900-luvun alkuun, kun yhdysvaltalainen John B. Watson (1913) julisti artikkelissaan "Psychology as a Behaviorist Views It", että ihmisen tajunta on kelvoton ja epätasällinen käsite, joka rinnastaa psykologian uskonnolliseen filosofiaan. Tästä alkoi behaviorismin kausi, jonka aikana ihmisen oppimista tutkittiin ja ohjattiin kuin laboratorio-oloissa tehtävää eläinkoetta. Radikaalin behavioristisen näkemyksen (Skinner 1953) mukaan ihmisen toiminta ja käyttäytyminen säilyy tilanteesta toiseen, jolloin käyttäytyminen ja oppiminen ovat aina reagointia ulkoisiin ärsykkeisiin (operantti ehdollistuminen). Toivottua käyttäytymistä oletettiin voivan vahvistaa palkkiolla ja vastaavasti ei-toivottua käyttäytymistä koettiin pystyvän vähentämään rankaisun avulla. Palkkioiden ja rangaistusten avulla reaktioiden katsottiin muuttuvan pysyväksi käyttäytymiseksi. (Tynjälä 1999, 29-31; Manninen & Pesonen 2000, 63-79.)

Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna behaviorismi perustuu opetettavan aineksen pilkkomiseen pieniin osiin, toivotun käyttäytymisen välittömään vahvistamiseen ja virheellisten vastausten huomiotta jättämiseen. Kun opetus keskittyy ulkoisen käyttäytymisen ohjaukseen, säätelyyn ja vakiinnuttamiseen, ei opetukseen tai oppimiseen liity opiskelijan ajattelutapojen, sekä ymmärryksen kehittämistä ja kehittymistä. Behaviorismin ja kognitiivisten oppimiskäsitysten välinen kuilu ei kuitenkaan ole ollut jyrkkä, sillä mm. Bandura (1977) on kehittänyt näiden käsitysten välimaastoon sosiaalisen oppimisen teorian, jossa yksilön katsotaan oppivan havainnoimalla ja mallintamalla muiden käyttäytymistä ja siihen liittyviä sosiaalisia koodeja ja asenteita. (Tynjälä 1999, 29-31; Sava 1993, 18.)

2.2.2 Kognitiivinen näkökulma

Kognitiivisen oppimisen tavoitteena on täydellinen oppiminen (Engeström 1982). Opiskelija nähdään aktiivisena tiedon käsittelijänä ja uusi tieto liitetään olemassa oleviin

tietorakenteisiin. Kognitiivinen oppimiskäsitys syntyi 1960-luvulla, kun alettiin kiinnittää huomiota siihen, kuinka ihminen käsittelee tietoa. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelija ottaa vastaan tietoja, tekee valintoja ja valikoi, tulkitsee ja kehittää tietoa edelleen. Nykyisin kognitiivisen oppimisen tutkiminen on painottunut yksilöllisen tiedonkäsittelyn sijaan jaetun kognition eli oppimisen yhteisöllisen prosessin tutkimukseen. (Manninen & Pesonen 2000, 63-79; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003,16.)

Engeströmin (1982) mukaan kognitiivinen oppiminen aloitetaan opiskelijan ja opettajan yhteisen orientaatioperustan luomisella tai alkusolun määrittelemisellä. Alkusolu tarkoittaa opittavan ilmiön perusyksikköä (esim. tislauk), jonka ymmärtäminen on lähtökohta suurempien kokonaisuuksien hallinnalle (esim. öljyjalostamo). Kun orientaatioperusta on luotu, täydellisen oppimisen tavoitteeseen päästään kuuden vaiheen kautta. Nämä vaiheet ovat: motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, ulkoistaminen, arviointi ja kontrollointi. Opiskelijan oppimismotivaatio herätetään käytännön elämän ongelmien ja ristiriitojen avulla. Opiskelijalle syntyy tiedollinen ristiriita, kun hänen tietonsa ja taitonsa eivät riitä uuden tilanteen hallitsemiseen. Opiskelija pyrkii ratkaisemaan ristiriidan joko hankkimalla uutta tietoa (assimilaatio) tai järjestämällä aiemman tiedon uudella tavalla (akkommodaatio). Sisäistämisen avulla opiskelija muokkaa aiempia tietojaan uuden periaatteen ja mallin mukaiseksi ja ulkoistamisvaiheessa opittua sovelletaan käytäntöön. Arviointivaiheessa opitun mallin tai tiedon toimivuutta ja soveltuvuutta arvioidaan käytännössä. Kontrollointivaiheessa opiskelija pyrkii tarkastelemaan toimintaansa objektiivisesti ja tunnistaa siten omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Kognitiivisen oppimisprosessin tuloksena katsotaan syntyvän skeemoja, jotka ovat toimintaa ohjaavia sisäisiä jäsenyksiä rakenteita ja malleja (Bartlett 1967). Näin ollen uuden tiedon oppimisen nähdään aina perustuvan aikaisempaan tietämykseen. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003,16)

2.2.3 Konstruktivistinen näkökulma

Konstruktivismi pohjautuu kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, jolloin jotkut tutkijat luokittelevat konstruktivismiin kognitiivisen suuntauksen nykyvaiheeksi yhteneväisten käsitteiden ja tiedon aktiivisen luonteen määrittelyn vuoksi (Miettinen 1984). Konstruktivistisessa oppimisessä opiskelijan katsotaan rakentavan eli konstruoivan

itseohjautuvasti omat käsityksensä todellisuudesta. Tieto ei siirry, vaan opiskelija rakentaa sen itse uudelleen, sillä oppiminen syntyy opiskelijan ymmärryksen ja oman toiminnan tuloksena. Oppimista ohjaavat opiskelijan aikaisemmat tiedot ja opiskelijan tavoitteet, mutta oppimista säätelee opiskelijan oma tekeminen. Oppiminen nähdään tilannesidonnaisena eli kontekstuaalisena, jolloin opitun siirtäminen uusiin tilanteisiin riippuu tietojen ja taitojen kytkeytymisestä toisiinsa. Näin ollen oppiminen on yksilöllistä ja sama asia voidaan ymmärtää ja tulkita monella eri tavalla. (Manninen & Pesonen 2000, 63-79; Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Konstruktivismi pitää sisällään monia erilaisia suuntauksia (realistinen, radikaali, psykologinen, kriittinen, kognitiivinen, sosiokulttuurinen, sosiaalinen ja deweylainen konstruktivismi), joista tiedon ainutkertaisuutta korostavan radikaalin konstruktivismin mukaan tieto on aina yksilöllisesti konstruotuvaa ja ainutkertaista, eikä tietoa näin ollen ole olemassa laisinkaan yleisellä tasolla. Kognitiivisessa konstruktivistisessä näkemyksessä korostuu puolestaan opiskelijan ajattelun aktiivisuus ja oppimisen itseohjautuvuus metakognitiivisten, oppimaan oppimisen taitojen avulla. Sosiaalisessa konstruktionismissa tiedon katsotaan rakentuvan yhteisöllisesti. Äärimmillään tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että sukupuoliroolien katsotaan rakentuvan puhtaasti sosiaalisten roolien ja merkitysten kautta, jolloin sukupuoliroolin kehittymiseen liittyvät biologiset mekanismit sivuutetaan täysin. (Miettinen 2000; Tynjälä 1999, 29-31; Berger & Luckmann 1994.)

Tynjälän (1999, 60-67) mukaan konstruktivistinen ajattelu muuttaa opettajan roolia oppimistilanteen järjestäjäksi, sillä keskeistä on otollisten oppimistilanteiden luominen ja opiskelijan oppimisprosessin tukeminen. Opettaja nähdään oman alansa asiantuntijana ja oppimismotivaation aikaansaamiseksi opettajan tehtävänä on luoda ristiriitaa opiskelijan aiemmissa ajattelumalleissa tai kokemuksissa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelija on periaatteessa itseohjautuva, mutta itseohjautuvuuden kehittyminen vaatii harjaannuttamista. Metakognitiivisten taitojen kehittyminen vaatii aluksi ulkoista tukea ja kontrollia, joita tulee vähentää asteittain oppimisen itsesäätelytaitojen kehittyessä. Myös sosiaalinen vuorovaikutus on merkittävää oppimisen kannalta, sillä vuorovaikutuksen kautta opiskelija voi tarkastella omia ajatuksiaan objektiivisesti ja saada itsereflektion aineksia muilta opiskelijoilta. Oppimisen arvioinnin näkökulmasta katsottuna konstruktivismi siirtää arvioinnin painopistettä lopputuloksen arvioimisesta koko oppimisprosessin arvioimiseen.

2.2.4 Humanistinen näkökulma

Humanistinen oppimisen näkemys perustuu humanistiseen psykologiaan, joka korostaa ihmisen arvoa, vapautta ja ainutlaatuisuutta. Alalla keskeisesti vaikuttaneet teoreetikot Maslow (1943) ja Rogers (1959), pitivät yksilön henkilökohtaista kasvua tärkeimpänä itsensä toteuttamisen tarpeena. Maslowin tarvehierarkian (1943) mukaan fysiologisten perustarpeiden tullen tyydytetyksi, toiminnan motivationaalinen säätely siirtyy ylemmälle tasolle, joista korkeimmalla tasolla on itsensä toteuttamisen tarve. Suomalainen humanistisen psykologian edustaja Lauri Rauhala (1990) on puhunut ihmisen kokonaisvaltaisesta kehittämisestä ja kehittymisestä. Rauhalan mukaan ihmisessä on neljä olemassaolon muotoa jotka ovat ruumis, tajunta, elämäntilanne ja kuolemattomuus.

Humanistinen psykologia on luonut kuvan luovasta ja henkiseen kasvuun pyrkivästä ihmisestä, jolle on ominaista oma-aloitteisuus, aktiivisuus ja kokonaisvaltainen oppiminen. Oppimisen näkökulmasta katsottuna humanistinen käsitys tarkoittaa itseohjautuvaa opiskelemista itsensä kehittämiseksi omiin oppimistarpeisiin ja kykyihin pohjautuen. Oppimisen katsotaan perustuvan puhtaasti opiskelijan omiin tavoitteisiin ja haluun oppia. Opettajan rooli on nähty opiskelijan kasvun ohjaajana ja tukihenkilönä. (Manninen & Pesonen 2000, 63-79; Miettinen 1999, 129-139; Rauste-von Wright & von Wright 2003.)

Humanistiseen psykologiaan perustuva pedagogiikka liittyy läheisesti kokemukselliseen oppimiseen. Tunnetuimpia kokemuksellisen oppimisen teorioita on Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehämäinen malli, jossa oppimisen katsotaan jakaantuvan neljään eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa hankitaan konkreettisia kokemuksia, jonka jälkeen saatuja kokemuksia reflektoidaan. Seuraavassa vaiheessa kokemukset muutetaan käsitteiksi ja lopuksi kokemuksellisen ja reflektiivisen prosessin tuloksena saatua tietoa ryhdytään soveltamaan ja kokeilemaan. Kun oppiminen perustuu pitkälti opiskelijan yksilöllisiin kokemuksiin ja itseohjautuvuuteen, on opitun arvioiminen yksiselitteisin perustein haastavaa. Näin ollen arvioinnissa ovat keskeisellä sijalla opiskelijan kokemukset tavoitteiden saavuttamisesta. (Patrikainen 1999.)

2.2.5 Kriittinen näkökulma

Kriittistä näkökulmaa oppimiseen ovat määritelleet mm. Freire (1998) ja Mezirow (1981). Mezirow jakaa kriittisen oppimisnäkemyksen tiedostamisen tasoihin ja oppimisen lajeihin, joita ovat instrumentaalinen, kommunikatiivinen ja emansipatorinen oppiminen. Oppimista tapahtuu elämäntilanteissa reflektion avulla. Reflektion tasoja ovat tiedostaminen ja kriittinen tiedostaminen, joista kriittinen tiedostaminen on oppimisessa keskeisintä. Mezirowin määrittelemistä oppimisen lajeista instrumentaalinen oppiminen tarkoittaa välineellistä oppimista, jossa yksilö oppii esimerkiksi tietokoneohjelman käytön. Kommunikatiivinen oppiminen on vuorovaikutukseen pohjautuvaa ja oppimisen kohteena ovat mm. kulttuuriset käsitykset ja tavat, roolit ja normit. Emansipatorinen oppiminen tarkoittaa tiedostavaa tai aiemmista käsityksistä vapauttavaa oppimista. (Manninen & Pesonen 2000, 63-79.)

Freiren (1998) näkemys kriittisestä pedagogiikasta perustuu perinteisen opetustavan kritiikkiin, jonka mukaan opiskelijan oppiminen on opettajan antamien valmiiden asiasisältöjen tallentamista. Hänen mukaansa opetus ja oppiminen tulisi perustua luovaan, tilannesidonnaiseen ja vastavuoroiseen dialogiin, jonka tarkoitus on johtaa opiskelijan aktivoitumiseen, toimintaan ja muutokseen. Lisäksi opetuksen tulisi olla ongelmaperusteista. Freire painotti näkemyksessään myös opettajan valintojen merkitystä, sillä opettajan on tiedostettava tekemänsä poliittiset ja moraaliset ratkaisut opetuksen sisältöjä, tavoitteita ja menetelmiä valitessaan. ”Pelkät” tieteelliset tai tutkimukselliset perusteet eivät ole riittäviä, sillä opettaja ei ole koskaan neutraali tai vapaa vallitsevasta kulttuurista ja yhteiskunnasta. Opiskelijan vapaan ja kriittisen ajattelun kehittyminen edellyttää opetuksessa käytetyn tiedon, tutkimuksen ja opetuskäytäntöjen eettisten ja poliittisten sidosten tunnustamista.

2.3 Oppimisympäristönäkökulma verkko-opetukseen

Opetukseen ja oppimiseen liittyvien käsitysten lisäksi opetusmenetelmällä on suuri merkitys, joka vaikuttaa mm. vuorovaikutukseen ja oppimisen ohjaukseen. Tieto- ja viestintäteknikan (TVT) välineiden ja saatavuuden kehitys on lisännyt niiden käyttöä opetuksessa. TVT:n opetuskäyttö alkoi 1960-luvulla ensin tietokoneavusteisena

opetuksena, josta se kehittyi tietokoneavusteisen oppimisen kautta tietokoneperusteiseen opetukseen ja siitä edelleen verkostopohjaiseen oppimiseen (Tella, 1997). Nykyisin TVT:n opetuskäyttöä katsotaan olevan kahdenlaista, sillä TVT:n käyttö joko tukee muuta opetusta esimerkiksi kuvan tai äänen jakamisen avulla tai toimii opetusvälineenä (verkkosivustot). Manninen ym. (2007) määrittelee verkko-opetuksen avoimena tai suljettuna virtuaalitalana, joka on luotu TVT:n avulla. Opetuksen näkökulmasta verkko-opetus luo mahdollisuuksia ja lisää joustavuutta mm. ajan, paikan, opiskelutahdin, sekä osallistumis- ja toteutustavan suhteen. Oppimisympäristönä verkossa oppiminen voi tapahtua esimerkiksi tietokonepelin avulla tai opiskelijoille suunnatun sivuston kautta, jossa oppimateriaali, tehtävät ja keskustelualueet ovat opiskelijan saatavilla. Opiskelijaryhmille tarkoitettujen verkkoympäristöjen lisäksi oppimisympäristöinä voidaan käyttää henkilökohtaisia oppimisympäristöjä (esimerkiksi blogi), jotka auttavat opiskelijaa ohjaamaan omaa oppimistaan.

TVT:n on katsottu tuovan opetukseen mm. seuraavia ulottuvuuksia: yhteisöllisen oppimisen ja kirjoittamisprosessin tukea, autenttisten (simuloitujen) ympäristöjen tehtävien ratkaisun mahdollistamista, asiantuntijavuorovaikutuksen parantumista sekä tiedonhaun ja -arvioinnin taitojen kehittämismahdollisuuksia. Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna TVT:n käyttö lisää ymmärtävää oppimista, jota on määritelty opiskelijan motivaation perustuvaksi ja opiskelijan itsesäätelmäksi oppimisprosessiksi, jossa opiskelija itse voi vaikuttaa siihen, kuinka vaikeita tehtäviä hän tekee, missä vaiheessa hän tarvitsee lisätietoja ja miten kauan hän työskentelee saman ongelman parissa. (Manninen ym. 2007.)

Verkko-opetuksen toteutumista on arvioitu myös mielekkään oppimisen kriteerien avulla. Mielekkään oppimisen kriteerien mukaan opiskelija on tavoitteellinen ja aktiivinen, siten myös vastuussa oppimisestaan. Opiskelun taustalla vaikuttaa konstrukttiivinen oppimiskäsitys, jolloin opiskelija yhdistää uutta tietoa aiemmin opittuun ja muokkaa samalla omia tiedonrakenteitaan. Lisäksi mielekäs oppiminen tapahtuu yhteistoiminnallisesti autenttisissa ympäristöissä ja siihen liittyy vuorovaikutusta, reflektiota ja opitun siirtovaikutusta (transfer). (Manninen ym. 2007, 57; Nevgi & Tirri 2003, 32.)

Korhosen (2003, 204-213) mukaan verkossa oppiminen ei tapahdu koskaan sosiaalisessa tai kulttuurisessa tyhjiössä. Tutkimuksessaan hän analysoi verkko-opetuksen kontekstuaalisuutta ja päätyi hoitotieteen opiskelijoiden vastausten analyysin perusteella siihen, että opiskelijat kokivat verkko-oppimisympäristön kolmena kontekstina, joita ovat opiskelijan oma henkilökohtainen, opiskelijoiden yhdessä rakentama yhteisöllinen ja koulutuksen järjestäjän tuottama virallinen oppimisen organisoinnin konteksti. Näiden kolmen kontekstin taustalla vaikuttaa neljäs konteksti, joka on tiedon soveltamisen konteksti. Tämä tiedon soveltamisen konteksti liittyy mm. oman työn ja osaamisen kehittämiseen tai tiedon käytäntöön soveltamiseen.

3 ARVOT, MOTIVAATIO JA OPPIMISTA OHJAAVAT TEKIJÄT

Toisin kuin lapsilla ja nuorilla, aikuisen opiskelemista ei säätele oppimisvelvollisuus, jolloin oppiminen ja opiskelu liittyvät enemmän itsensä kehittämiseen, työhön, motivaatioon ja arvoihin. Vaikka opiskelun lähtökohtana on vapaaehtoisuus, voi opiskelun ”moottorina” toimia tavoitteet paremmasta työurasta tai opinnoilla saatava pätevyys. Kaikki opiskeluun liittyvät lähtökohdat ovat opetusta tarjoavan organisaation sekä opettajan näkökulmista katsottuina yhtä arvokkaita, mutta niillä voi olla vaikutusta opiskelijan oppimiselle. Tarkastelen tässä luvussa arvoja, attribuutioita sekä opiskelijan sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä aikuisen oppimisen ja verkko-opiskelun lähtökohtina.

3.1 Arvot ja oppiminen

Habermas (1976,134) nosti aikoinaan esille näkemyksen tiedon ehdottomasta arvosidonnaisuudesta. Hänen mukaansa tieto ei ole koskaan tekijästä riippumatonta, jolloin puhe täysin arvovapaasta teoriasta on harhaa. Kun yksilön ajattelu ja käyttäytyminen muuttuvat oppimisen seurauksena, puhutaan vapauttavasta, emansipatorisesta oppimisesta, toimintakyvyn lisääntymisestä eli voimaantumisesta, tai arvojen, ajattelun ja käyttäytymisen muutoksesta transformatiivisen oppimisen avulla.

3.1.1 Tiedonintressit ja emansipatorinen oppiminen

Tiedon arvosidonnaisuuteen liittyvään teoriaansa perustuen Habermas (1976, 134) on määritellyt kolme tiedon intressiä, jotka ovat tekninen (välineellinen), praktinen ja emansipatorinen tiedonintressi. Tekninen tiedonintressi liittyy järjestelmälliseen tiedonkeruuseen ja analyysiin, jonka tarkoituksena on työn ja muun toiminnan jatkuvuuden ennustaminen ja varmistaminen. Praktisen tiedonintressin tavoitteena on inhimillisen toiminnan, kuten kielen ja kommunikaation, merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta. Emansipatorinen tiedonintressi puolestaan pyrkii selvittämään yhteiskunnan lainalaisuuksia ja ideologioita ja niiden suhdetta yksilöön.

Habermasin ja Mezirowin näkemykset emansipatiosta oppimisen lähtökohtana ovat yhteneväisiä oppijan itsereflektion osalta. Habermas painottaa emansipatorisessa tiedonintressissään yksilön itsereflektiota yhteiskunnan vallan tai ideologioiden alta vapautumisessa, jolloin Habermasin näkemykset lähenevät Freiren (Hannula 2000,65) näkemystä heikompien väestönsien aktivoitumisesta toimimaan oman tilanteensa muuttamiseksi. Mezirow puolestaan painottaa emansipatiossa yksilön vapautumista hänen aiemmista vääristyneistä merkitysperspektiiveistään. Yksilön henkilökohtaiset merkityskeemat ja –perspektiivit ovat syntyneet kasvatuksen, tiedon ja kokemuksen myötä. Merkitysperspektiivien vääristymät Mezirow jakaa episteemisiin, sosiokulttuurisiin ja psykologisiin vääristymiin. Episteemiset vääristymät koskevat tiedon luonnetta ja sen käyttöä. Vääristymä voi liittyä esimerkiksi havaitsemisongelmiin tai ajattelun kapea-alaisuuteen. Sosiokulttuuriset vääristymät koskevat uskomusjärjestelmiä esimerkiksi seksuaalisesti valtaväestöstä poikkeaviin homoihin ja näitä uskomuksia aletaan pitää kriitikkömästi itsestään selvyutenä. Uskomukset voivat muodostua itsensä toteuttaviksi uskomuksiksi ja ennusteiksi tulevasta. Psykologiset vääristymät perustuvat ennako-olettamuksiin, jotka voivat olla esimerkiksi pelkoja uusia asioita kohtaan. (Habermas 1976; Mezirow 1991.)

3.1.2 Voimaantuminen ja transformatiivinen oppiminen muuttavat oppijaa

Kun oppimiseen liittyy yksilön aktivoituminen oman tai muiden tilanteen parantamiseksi, puhutaan voimaantumisen tai valtautumisen (empowerment) käsitteestä. Voimaantuminen on määritelty useissa tutkimuksissa (Prawat 1991; Prilleltensky 1994; Fetterman 1996; Ceroni & Garman 1994; Zimmerman 1995) ihmisen sisäiseksi prosessiksi, jonka lähtökohtana ovat oma halu ja omat kasvutavoitteet. Suomalaisista kasvatustieteen tutkijoista mm. Antikainen (1997, 164-171) on havainnut aikuisten merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyvän elämäntilanteita, joissa koulutuksella tai oppimisella oli selvästi selviytymään auttava tai voimaannuttava, yksilön toimintakykyä vahvistava merkitys.

Kun yksilön toiminta- ja ajattelutavat muuttuvat oppimisen seurauksena, puhutaan transformatiivisesta oppimisesta (Mezirow 1997, 5-12). Aikuisten ajattelutapojen ja näkökulmien katsotaan perustuvan käsitysten, arvojen ja tunteiden yhteyksiin ja niistä syntyneeseen ajattelun viitekehukseen. Tämä viitekehys sisältää kognitiivisia, tahdollisia ja emotionaalisia osatekijöitä. Mezirowin mukaan ajattelutavat ovat pitkäkestoisempia kuin näkökulmat, jolloin esimerkiksi asenteet, arvot ja ennakkoluulot erilaisia ihmisryhmiä (esimerkiksi romanit) kohtaan ovat melko pysyviä. Transformatiivisessa oppimisessä aikuinen tiedostaa omat ajatusvääristymänsä autonomisen ja kriittisen ajattelun avulla ja muuttaa toimintaansa sekä näkökulmaansa aiempaa sallivammaksi. Taylor (1994, 397) ei liitä yksilön ajatustapojen muutosta ajatusvääristymiin kuten Mezirow, vaan hän puhuu yksilön merkitysperspektiivin muuttamisesta (perspective transformation). Tähän muutokseen liittyy kaksi prosessia, josta ensimmäisessä yksilö tai yhteisö herää kriittiseen tietoisuuteen omista ennako-oletuksistaan ja –käsityksistään, jotka vaikuttavat havaintoihin ja niiden tulkitsemiseen. Toisessa vaiheessa merkitysperspektiivien rakennetta muutetaan monipuolisemmaksi ja erottelevammaksi, jonka seurauksena yksilö tai yhteisö perustelee arvovalintojaan ja toimintaansa paremmin.

Ajattelutapojen muutosta edellyttää omien ajattelutapojen refleктоiva pohdinta, jota mm. Sava (1987, 45) on määritellyt kolmella eri tasolla tapahtuvaksi. Nämä reflektion tasot ovat seuraavat:

”1. Refleksiivisen *toiminnan* taso, jossa yksilö tulee tietoiseksi yksittäisistä havainnoistaan ja alkaa pohtia niiden henkilökohtaista merkitystä,

2. *Erotteleva* refleksiivisyys, jossa arviointi kohdistuu havaintojen arvoihin, niiden syihin, tehokkuuteen ja luonteeseen osana arkitietoisuutta
3. *Arvioiva* refleksiivisyys, jossa tietoisuus kasvaa omista ja kulttuurisista arvoasetelmista ja uskomuksista, joiden pohjalta havaintoja tehdään ja tulkitaan.”

Mezirow erottaa reflektoinnin arvioinnista. Mezirow (1995, 17-37) jäsentää pohdinnan ulottuvuuksia reflektion, kriittisen reflektion ja itsereflektion käsitteillä liittämällä reflektioon ajatusvääristymien ja niiden aiheuttamien muutosten tarkastelun. Lisäksi Mezirowin mukaan reflektio tulee erottaa arvioinnista, joka sisältää paremmuusjärjestykseen liittyvän asioiden arvottamisen. Näin ollen teoreetikosta riippuen, reflektointi joko sisältää tai ei sisällä arvoihin liittyvää pohdiskelua ja arvojen muutosta.

3.2 Oppimisen motivaatiotekijät

Oppiminen tarvitsee motivaatiota. Motivaatioon liittyy tunne toiminnan mielekkyydestä ja hyödyllisyydestä (Deci & Ryan 1985, 3-4), sekä halu ponnistella kohti oppimis- ja kehittämistavoitteita (Ruohotie 1999, 79). Ruohotie (1998, 50) on koonnut Lockeaa (1991, 288-299) mukaillen keskeiset oppimiseen liittyvät motivaatioteoriat sekvenssikuvaukseksi. Kuvauksen mukaan teoriat jakautuvat motivaation perustaa, motivaatioprosessia ja toiminnan seurauksia kuvaaviin motivaatioteorioihin ja -käsitteisiin. Yhteistä kaikille motivaation määritelmille on niiden kuvaamat ominaisuudet yksilön viireystilaan, toiminnan suuntaan ja orientaatioon liittyvistä tekijöistä. Tässä tutkielmassa paneudutaan tarkemmin sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteisiin, sekä suoritukseen liittyvään Weinerin (1985) motivaatio- ja attribuutioteoriaan.

Yksi tapa tarkastella aikuisten opiskelumotivaatiota on selvittää aikuisen koulutukseen osallistumissyitä. Houle (1961) määritteli kolme aikuisen opiskelun opiskelusyihin liittyvää typologiaa ja nämä typologiat ovat: päämääräsuuntautuneisuus, toimintasuuntautuneisuus ja oppimissuuntautuneisuus. Päämääräsuuntautuneiden opiskelijoiden on katsottu opiskelevan tavoitteellisesti ja koulutus valitaan tavoitteiden mukaisesti. Toimintasuuntautuneiden opiskelijoiden opiskelun lähtökohta on toimintaan, kuten sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai harrastukseen liittyvä ajanvietto. Oppimissuuntautuneet opiskelijat haluavat kehittää itseään monipuolisesti opiskelun

avulla. Manninen ja Luukannel (2008, 37) tutkivat suomalaisia vapaan sivistystyön (kansan-, kesä-, kansalais- ja työväenopistot ja liikunnan koulutuskeskukset) koulutusorganisaation opiskelijoita ja havaitsivat aiheen kiinnostavuuden, vaihtelunhalun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan kolme tärkeintä aikuisten koulutukseen osallistumisyyttä. Todistus tai diplomi oli vapaan sivistystyön opiskelijan viimesijainen lähtökohta opinnoille.

3.2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Sisäisen ja ulkoisen motivaation määrittely ja tutkiminen perustuu 1970-luvulla psykologian alalla kehitettyyn itsemääräämisteoriaan (self-determination theory). Teorian määrittelyn alkuvaiheissa Deci (1971, 105-115) tutki eläin- ja ihmiskokeilla ulkoisen palkkion vaikutusta sisäiseen motivaatioon. Noista ajoista teoria on kehittynyt ja laajentunut moniulotteisemmaksi. Nykykäsityksen mukaan yksilön itsemääräämisen kehittyminen edellyttää, että hänen pätevyyden (competence), yhteenkuuluvuuden (relatedness) ja itsenäisyyden (autonomy) tarpeet tulevat ensin toteutetuksi. Nämä tarpeet ovat yleismaailmallisia, inhimillisiä ja sisäisiä riippumatta sukupuolesta tai kulttuurista.

Itsemääräämisteoria on kehittynyt ajan myötä ja tällä hetkellä teoriaan kuuluu kolme keskeistä piirrettä, joiden mukaan: 1. ihmisellä on sisäsyntyinen halu kehittää omaa tilannettaan ja omia ominaisuuksiaan, 2. ihmisellä on luontainen kasvutaipumus, 3. pyrkimys optimaaliseen kehittymiseen ja toimintaan ovat sisäsyntyisiä, mutta ne eivät tapahdu automaattisesti. Näin ollen yksilön sisäinen kasvu ja kehitys edellyttävät aina sopivaa sosiaalista kasvuympäristöä. (Deci & Vansteekiste 2004, 17-34; Harter 1978, 661-669; White 1963; Baumaister & Leary 1995; deCharms 1968; Deci 1975.)

Yleisesti ajateltuna, sisäisen ja ulkoisen motivaation katsotaan esiintyvän useimmiten toisiaan täydentäen samanaikaisesti, jolloin motivaatioiden parhaimpana jaotteluperusteena on käytetty toiminnan motiiveja. Ulkoisen motivaation on katsottu liittyvän mm. työhön, silloin kun työn palkkaus on toiminnan motiivina ja tuo tyydytystä yksilölle. Vastaavasti sisäisen motivaation on katsottu liittyvän sellaiseen toimintaan, jossa palkkio tulee sisäisen tyydytyksen kautta vailla odotusta ulkoisesta palkkiosta. Tällaista

toimintaa on esimerkiksi leikkiminen. Maslowin tarvehierarkiaan (1943) perustuen, ulkoisen motivaation mukaisen toiminnan katsotaan tyydyttävän yleensä alemman tason tarpeita, kuten yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta. Ulkoiset palkkiot ruokkivat tyydyttyneisyyttä yleensä melko lyhytkestoisesti, joten yksilölle voi syntyä tarve saada ulkoisia palkkioita useasti. Sisäisen motivaation mukainen toiminta liittyy tarvehierarkian yläpäähän, jolloin itsensä toteuttaminen, kehittäminen ja merkittävyyden tarve ovat keskeisellä sijalla. Sisäiset palkkiot ovat pitkäkestoisempia ja tehokkaampia, sillä ne liittyvät usein uuden oppimiseen ja oman itsen kehittämiseen. (Peltonen & Ruohotie 1987, 25–26; Ruohotie 1998, 37–41; Viitala 2004, 153–154; Piili 2006, 48.)

3.2.2 Oppimissuorituksiin liittyvä motivaatio

Oppimissuoritukseen liittyvien syy-seuraussuhteiden ulottuvuuksia on kuvattu Weinerin (1985, 548-574) kehittämän attribuatio- ja motivaatioteorian mukaisesti. Weinerin mukaan inhimilliseen toimintaan liittyy aina onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyvien syiden tarkastelu. Tähän kausaalipohdintaan liittyy aina kolme piirrettä, jotka ovat sijainti, pysyvyys ja hallittavuus. Sijainnilla (locus) Weiner tarkoittaa epäonnistumisen tai onnistumisen selittämistä yksilön sisäisillä tai ulkoisilla tekijöillä. Sisäisiä tekijöitä ovat mm. kyky, kokemus ja taito ja vastaavasti ulkoisia selittäviä tekijöitä ovat mm. tuuri, opettajaan, tehtäviin tai opiskelijaryhmään liittyvät ominaisuudet. Nämä tekijät voivat olla väliaikaisesti tai pysyvämmiin (stability) vaikuttavia, sillä esimerkiksi kyvykkyys katsotaan pitkäkestoiseksi ominaisuudeksi ja huono tuuri väliaikaisesti vaikuttavaksi ominaisuudeksi. Hallittavuus (controllability) liittyy sekä sisäisiin että ulkoisiin tekijöihin, sillä yksilön sisäiset ominaisuudet ovat yksilön toiminnan näkökulmasta katsottuna hallittavampia kuin ulkoiset.

Yksilön toiminnan säätelyyn ja hallintaan liittyvän sisäinen-ulkoinen –jaon kehitti alun perin psykologian parissa toiminut Julian Rotter (Rotter 1966). Hänen mukaansa keskeisellä sijalla ovat yksilön omat kokemukset ja uskomukset siitä, mitkä tekijät ohjaavat hänen elämänsä kulkuaan. Kun yksilöllä on vahva sisäinen hallinta, hän uskoo että hänen käyttäytymistään ohjaavat omat päätökset ja ponnistelut. Silloin kun yksilö uskoo, että ulkoiset tekijät ohjaavat pääasiallisesti hänen käyttäytymistään, niin kohtalolle, tuurille ja ympäristötekijöille annetaan eniten painoarvoa.

Motivaatio syntyy Weinerin (1985, 548-574) mukaan kognitiivis-emotionaalisen prosessin kautta. Aiemmat kokemukset synnyttävät odotuksia ja tunteita sekä sitä kautta myös motivaation uusia vastaavia tilanteita ajatellen. Aiemmin opitun arviointiprosessissa saatua tulosta arvioidaan sekä tunteiden, että attribuatioiden näkökulmista. Saatua tulos synnyttää yleisiä (primitiivisiä) positiivisia tai negatiivisia tunteita, kuten onnellisuus, turhautuneisuus tai surullisuus. Näitä tunteita pidetään tuloksista riippuvaisina ja attribuatioista riippumattomina. Kun opiskelija arvioi tulosta attribuatiotekijöiden (sijainti, pysyvyys ja hallittavuus) kautta, niin silloin syntyy eriytyneempiä tunteita, jotka ovat attribuatioista riippuvaisia. Tunteet, kuten yllättyneisyys tai seesteisyys, ovat attribuatiouriippuvaisia, koska suoritukseen liittyviä tunteita on määritelty jo ennen tuloksen saamista.

3.3 Oppimista ohjaavat tekijät verkko-opetuksessa

Verkko-opetus poikkeaa opiskeluympäristön, opetusmenetelmien ja opettajan roolin osalta perinteisestä luokkahuoneopetuksesta. Mannisen (2004, 27-40) mukaan verkko-opetuksessa suurin osa opettamisesta tapahtuu ennen opintojakson alkua, kun opettaja valitsee ja määrittelee verkkojakson materiaalin ja tehtävät. Mannisen mukaan verkko-opetuksessa ”Opettajalle jäljelle jäävät opetusmenetelmät muuttavat muotoaan niin paljon, että on luontevampaa puhua ohjauksesta kuin opettamisesta perinteisessä mielessä.” Verkko-opetuksessa tiedon tarjoaminen on helppoa, mutta vaikeampaa on opiskelijan oppimisprosessin ohjaaminen. Opiskelijan opiskelutaitojen ja itseohjautuvuuden merkitys korostuu, koska oppimista ei tapahdu ilman opiskelijan aktiivista toimintaa. Huunonen (2003) on soveltanut Uljensin perinteistä opetus-opiskeluoppiminen -prosessia verkko-opetukseen sopivaksi ja hänen mukaansa verkko-opetuksessa opiskelijan rooli muuttuu itseohjautuvaksi ja vastaavasti osan opettajan opetustehtävistä korvaavat opiskelijan opintojen ohjaus, opetusmateriaali ja muut opiskelijat.

3.3.1 Itseohjautuvuus

Itseohjautuvuuden käsite luotiin 1960-luvulla, jolloin Malcolm Knowles (1968) nimesi itseohjatun oppimisen (selfdirected learning) tunnusomaiseksi piirteeksi aikuiskoulutukselle. Knowles kehitti andragogiikan käsitettä vertailemalla pedagogiikan ja andragogiikan tunnuspiirteitä. Hän kehitti vertailuunsa perustuen viisi oppimiseen liittyvää olettamusta. Nämä olettamukset liittyvät käsitykseen oppijasta, oppijan kokemuksen rooliin oppimisessa, oppimisvalmiuteen, oppimisen soveltamiseen ja motivaatioon. Knowlesin teorian mukaan aikuisella on sisäinen tarve olla itseohjautuva, vaikka hän saattaakin olla välillä riippuvainen muista. Tätä itseohjautuvuuden kehitystä tulee opettajan tukea. Aikuisopiskelijan aiemmat kokemukset nähdään lisäävän ja edesauttavan oppimista, jolloin oppimisesta tulee merkityksellistä. Aikuisopiskelijan oppimistarpeen katsotaan nousevan konkreettisista ja käytäntöön liittyvistä arkielämän tilanteista, joissa aiempi osaaminen ei riitä. Opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa hahmottamaan opiskelutarpeensa. Aikuisopiskelijan katsotaan olevan suorituskeskeinen ja opiskelumotivaatiota on määritelty sisäsyntyiseksi. (Knowles 1980, 1984.)

Koro (1993) määrittelee itseohjautuvan aikuisopiskelijan sisäisesti motivoituneeksi, suunnitelmalliseksi, oma-aloitteiseksi, luovaksi, joustavaksi, hyvän itseluottamuksen omaavaksi, sekä itsearviointiin kykeneväksi. Itseohjautuvuutta ei kuitenkaan ole mustavalkoinen ominaisuus, vaan ennemminkin tilanne- ja henkilökohtaisesti riippuva ominaisuus. Itseohjautuvuuden psykologisen näkökulman mukaan: ”Itseohjautuvuus ja vastuullisuus oppimisesta ovat kaikkia aikuisia koskevia ominaisuuksina myytti. Niitä ei pitäisikään nähdä dikotomioina ulkoahjautuvuudelle ja täydelliselle vastuun puuttumiselle, vaan toisena ääripäänä jatkumolle, jonka toisessa päässä ovat oppijan voimakas tarve tulla opetetuksi ja kyvyttömyys ottaa vastuuta oppimisestaan.” Koro (1993) ja Knowles (1980,1984) näkivät itseohjautuvuuden yksilön sisäiseksi ominaisuudeksi tai kasvuprosessiksi. Mezirow (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 59-63) lähtee puolestaan ajatuksesta, jossa itseohjautuvuus koskee enemmänkin yksilön ja ympäristön välistä suhdetta. Mezirowin mukaan oppijan sisäiset autenttiset tai vääristyneet, oppimista estävät, ominaisuudet vaikuttavat oppijan itseohjautuvuuden ja ympäristösuhteen muodostumiseen. Autenttisten ominaisuuksien on katsottu edistävän ympäristösuhteen muodostumista ja oppimista. Vastaavasti vääristyneet käsitykset haittaavat ympäristösuhteen muodostumista ja siten myös oppimista.

3.3.2 Yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen

Itseohjautuvan oppimisen lisäksi oppimistyöskentelyä ohjaa opintoihin liittyvä ryhmä, jolloin puhutaan yhteistoiminnallisesta tai yhteisöllisestä oppimisesta. Collin, Korhonen, Penttinen & Vakiala (2003) ovat verranneet yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen piirteitä. Vertailun perusteella on todettu yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen eroavan toisistaan ainakin neljällä tavalla:

- ”1. Yhteisöllisellä oppimisella on laajempi viitekehys yhdessä oppimiseen kuin yhteistoiminnallisella oppimisella. Yhteisöllinen oppiminen on toimintakulttuuri tai työskentelyprosessi, kun taas yhteistoiminnallinen oppiminen on ennemminkin työtapa tai vuorovaikutusrakenne.
2. Yhteisöllinen oppiminen korostaa kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen kehittämistä ja asiantuntijayhteisöille tyypillisiä älyllisiä toimintoja kuten uuden tiedon rakentamista. Yhteistoiminnallisen oppimisen keskiössä ovat puolestaan yhdessä opiskelu ja vuorovaikutus.
3. Yhteisöllisen oppimisen tavoitteena on luoda luokkaan keskusteleva ja pohtiva ilmapiiri kun taas yhteistoiminnallisessa oppimisessä pyritään yhteistoiminnan kautta saamaan aikaan yhteinen tuotos.
4. Yhteisöllisessä oppimisessä oppilaita kannustetaan kehittämään omaa erityisosaamistaan ja pyritään luomaan luokkaan jaetun asiantuntijuuden kulttuuria. Yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena taas on, että kaikki oppilaat oppivat samat asiat.”

Merkittävin ero yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen välillä on se, että yhteisöllisen oppimisprosessin lopputuotoksesta ei pysty erottamaan yksittäisen yksilön työpanosta, kun taas yhteisöllisessä oppimisessä ryhmä toimii yksittäisen opiskelijan oppimisen tukena ja lopputulos on yksilöllisempi (Collin, Korhonen, Penttinen & Vakiala 2003). Muitakin määritelmiä yhteisöllisestä oppimisestä on esitetty, sillä mm. Dillenbourg (1999) määrittelee yhteisöllistä oppimista vuorovaikutukseen liittyväksi ”tilanteeksi, jossa tietyt vuorovaikutuksen muodot ihmisten välillä ovat odotettavissa olevia ja ne voivat synnyttää oppimismekanismia.” Leistevuon (1998) tutkimuksen mukaan aikuisopiskelija hakeutuu vuorovaikutteisiin opintoihin ja tämä ilmenee myös opiskeltavan aineen valinnassa.

Tunnetuimpia yhteisöllisen oppimisen teorioita on tutkiva oppiminen, jonka lähtökohtana on Hakkaraisen (2004, 368) mukaan tiedon vallankumous, jossa ”Ajatus siitä, että ihmisen älykkyys olisi vain hänen päänsä sisäinen ja melko pysyvä ominaisuus, on käynyt

kestämättömäksi”. Tähän yhteisöllisen älykkyyden määritelmään perustuvat tutkimukset ovat keskittyneet yksilöiden sijaan asiantuntijaryhmien toiminnan tutkimukseen.

Itseohjautuvuutta ja yhteisöllistä oppimista pidetään verkko-opetuksessa itsestään selvinä asioina. Mutta, Valtonen (2011) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajat käyttävät verkko-opetuksen sisällön suunnittelussa ja toteutuksessa edelleen hyvin opettajavetoisia menetelmiä jättäen opiskelijalle verkkokeskustelijan ja tehtävän palauttajan roolin, jolloin itseohjautuvuudelle ja yhteisöllisyydelle ei jää tilaa. Toisenlaisiakin kokemuksia yhteisöllisestä verkko-oppimisesta on, sillä Kilpeläisen ym. (2011, 285-291) tutkimuksen mukaan verkko-opinnoissa opiskelijan oman oppimisprosessin merkitys kasvoi, mikä näkyi opiskelijoiden lisääntyneenä itseohjautuvuutena ja vastuullisuutena omasta ja opiskelutovereiden oppimisesta. Lisäksi opiskeluaikatauluun sitoutuminen oli parempaa ja oppiminen syveni opintojen kuluessa.

Tutkielmani teoreettisen viitekehyksen yhteenvedona voi todeta, että osa aikuiskoulutuksen lähtökohdista on aina liittynyt työelämän osaamisen ja työllistettävyyden parantamiseen. Koulutuksen rooli on muuttunut yksilöiden elämäkulussa entistä prosessinomaiseksi, jolloin ikä ei normita enää niin voimakkaasti koulutukseen osallistumista. Aikuisten opetukseen ja oppimiseen liittyvät aikuisdidaktiset oppimis- ja opetuskäsitykset, joista varsinkin kriittinen oppimiskäsitys kuvaa aikuisen oppimista pohdinta- ja ajattelutaitojen kehittyessä iän myötä. Aikuisen oppimiseen liittyy vapaaehtoisuus, jolloin opiskelumotivaatio, opitun soveltaminen, itseohjautuvuus ja opiskeluun liittyvät arvot korostuvat. Lisäksi oppimiseen vaikuttaa mukana oleva ryhmä, jolloin puhutaan yhteisöllisestä tai yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Verkko-opinnoissa itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallisuutta pidetään itsestänselvyyksinä, mutta tutkimustiedon perusteella verkkoympäristön toiminnoilla on suuri merkitys itseohjautuvuuden ja yhteisöllisyyden toteutumiselle.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkielmallani on kolme tehtävää, jotka liittyvät kuntoutustieteen verkko-opinnoissa opittujen tärkeiksi koettujen valmiuksien määrittelyyn, sekä oppimista tukevien tekijöiden ja oppimiseen liittyvien arvojen kuvailuun. Tutkielmani aineiston hankintaratkaisut tehtiin tutkijan ja kuntoutustieteen ohjausryhmän välisenä yhteistyönä keväällä 2010, jolloin päädyttiin käyttämään verkkokyselylomaketta opiskelijoiden suuren määrän (n=256) ja määrällisten tulosten yleistettävyysspyrkimyksen vuoksi. Lisäksi kyselyllä haluttiin saada palautetta opiskelijatytyväisyydestä ja selvittää opiskelijoiden ammattinimikkeitä ja päätoimista opiskelua kuntoutuksen eri alojen edustavuuden selvittämiseksi ja markkinoinnin tueksi.

Olen esittänyt syksyllä 2010 kuntoutustieteen verkko-opintojen ohjausryhmälle alustavan raportin opiskelijoiden taustatiedoista, opintotytyväisyydestä ja opituista valmiuksista, mutta verkko-opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa alusta asti mukana olleena suunnittelijana ja opettajana halusin saada tämän tutkielman avulla syvemmän kuvauksen opiskelijoiden oppimisesta opintojen sisällöllisen jatkokehityksen lähtökohdaksi. Lisäksi kuntoutuksen terveydenhuollon ammattilaisena ja kuntoutustieteen opettajana minua kiinnostaa, kuinka käytännönläheistä kuntoutustyötä voi oppia virtuaalisessa oppimisympäristössä.

Tarkastelen tässä luvussa ensin kuntoutustieteen opiskelijaprofiilia vertailemalla opiskelijaryhmän taustatietoja ja opintojen tavoitteita muihin Avoimen yliopiston

opiskelijoista tehtyihin tutkimuksiin. Esitän sen jälkeen tarkemmat tutkimuskysymykset ja kerron aineiston analyysimenetelmistä sekä tutkimuksen luotettavuudesta.

4.1 Kuntoutustieteen opiskelijoiden taustatiedot ja opiskelun tavoitteet

Tutkielmani kohdejoukkona olivat vuosina 2007–2010 kuntoutustieteen verkko-opintojen perusopintoja 25 op ja aineopintoja 35 op opiskelleet opiskelijat. Tutkimusaineisto koostui 79 henkilöstä, jotka antoivat luvan tietojensa tutkimuskäyttöön. Kyselylomake lähetettiin 256 opiskelijalle, joista 89 vastasi. Opiskelijoista 57 on opiskellut kuntoutustieteen perusopinnot ja 20 aineopinnot, opintokokonaisuuden tieto puuttui kahdelta opiskelijalta.

Kuntoutustieteen opiskelijoiden ammatti- ja koulutustaustasta, sekä opintojen tavoitteista ei ole aiempaa tutkimustietoa, joten määrittelin ja vertasin tietoja Rinteen (2003) ja Mannisenmäen & Mannisen (2004) aiempiin tutkimuksiin Avoimen yliopiston opiskelijoista. Vertaan taustatietojen lisäksi opiskelijoiden ilmoittamaa opintojen tarkoitusta. Em. tieto on kerätty kyselylomakkeen (liite 2) monivalintakysymyksenä, jonka neljä vastausvaihtoehtoa olivat: ammatillinen lisäkoulutus, yliopistotutkinto, harrastus ja yleissivistys, muu.

lältään kuntoutustieteen opiskelijat ovat keski-ikäisiä, sillä valtaosa opiskelijoista oli 36–45-vuotiaita (taulukko 1). Havainto tukee aiempia verkko-opiskeluun liittyviä tutkimuksia, sillä Avoimen yliopiston verkko-opintoja opiskeleva on hieman vanhempi (noin 30–49-vuotias) muihin Avoimen yliopiston opiskelijoihin verrattuna ja hän on myös useammin pohjakoulutukseltaan korkeakoulututkinnon omaava ja opiskelee työn ohella (Mannisenmäki & Manninen 2004, 36.)

TAULUKKO 1. Kuntoutustieteen opiskelijoiden taustatiedot (n=79)

Taustatieto	Lukumäärä	Osuus %
Sukupuoli		
▪ Nainen	69	87
▪ Mies	6	8
Ikä		
▪ 26-35 v.	13	16
▪ 36-45 v.	36	46
▪ 46-55 v.	23	29
▪ yli 55 v.	7	9
Peruskoulutus		
▪ Kansa-, keski- tai peruskoulu	11	14
▪ Lukio	5	6
▪ Ylioppilas	57	72
▪ Muu	6	8
Koulutus		
▪ ei ammatillista peruskoulutusta	2	3
▪ ammatillinen tutkinto	29	37
▪ ammattikorkeakoulututkinto	22	28
▪ alempi korkeakoulututkinto	6	8
▪ ylempi korkeakoulututkinto	13	16
▪ lisensiaatti tai tohtori	5	6

Rinteen ym. (2003, 115–155) mukaan Avoimessa yliopistossa opiskelee neljä erilaista opiskelijatyyppeä, joita ovat urasuuntautuneet, tutkintotavoitteiset, muutoshakuiset ja elämäntapaopiskelijat. Tutkimustulos opiskelijatyypeistä myötäilee oppilaitoksessamme vuonna 2008 tehtyä pro gradu –tutkielmaa opiskelijoittemme opintojen tavoitteista ja opiskelijatyypeistä. Niemen (2008, 67–90) mukaan Avoimen yliopiston opintojen aloittamiseen vaikuttaneita tekijöitä ovat olleet: itsensä tai ammattitaidon kehittäminen, tutustuminen oppiaineeseen, koulutusalaan tai yliopisto-opiskeluun, hakeutuminen Avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi, sivuaineen opiskelu Avoimessa yliopistossa, ammatinvaihto tai valmistautuminen yliopiston valintakokeisiin.

Mannisenmäen & Mannisen (2004, 40) mukaan Avoimen yliopiston opintoihin hakeudutaan itsensä kehittämisen ja oppimishalun vuoksi ja vasta viidenneksi merkityksellisintä oli työuran edistäminen. Kuntoutustieteen opiskelijoiden opintojen tavoitteet poikkesivat aiemmasta tutkimustiedosta, sillä 65 % opiskelijoista ilmoitti koulutuksen tavoitteeksi ammatillisen lisäkoulutuksen tarpeen ja 18 % kertoi opiskelevansa kuntoutustiedettä osaksi yliopistotutkintoa. Vain 9 % opiskelijoista opiskeli harrastuksen vuoksi. Koulutussukupolvien näkökulmasta katsottuna kuntoutustieteen opiskelijat kuuluvat vuonna 1956 tai sen jälkeen syntyneisiin nuorimpaan koulutussukupolveen, jotka muodostavat ”hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen

sukupolven”, jolle koulutus on hyödyke tai itsestäänselvyys ja oma minä tai harrastukset elämänsisältö (Kauppila 1996, 45–108). Koulutussukupolven mukainen määritelmä ei mielestäni sovellu kuntoutustieteen opiskelijoihin, sillä valtaosa määrittelee koulutuksen tavoitteet työelämään liittyviksi.

Urasuuntautuneet opiskelijat jakautuvat Rinteen (2003, 115–155) mukaan kahtia, jolloin osa urasuuntautuneista opiskelijoista hakee opinnoista sisällöllistä antia ja osa näkee koulutuksen välineenä parempiin työtehtäviin, työsuhteen vakainaistamiseen, työelämän vaatiman pätevyyden hankkimiseen tai parempaan palkkukseen. Urasuuntautunut opiskelija opiskelee runsaasti ja hänellä on selkeät päämäärät ja tavoitteet, jotka liittyvät työuralla etenemiseen. Urasuuntautunut opiskelija on keskimäärin 35-vuotias ja hänellä on jo aiempi korkeakoulututkinto kasvatustieteelliseltä, lääketieteelliseltä tai luonnontieteelliseltä alalta. Urasuuntautunutta opiskelijaa voi nimittää koulutuksen suurkuluttajaksi, sillä täydennys- tai jatkokoulutukseen hakeudutaan viiden vuoden sisällä ammattiin valmistumisesta ja opintojen pariin hakeudutaan säännöllisesti 3-5 vuoden välein. Kuntoutustieteen opiskelijoiden koulutustausta (taulukko 1) tukee Rinteen havaintoja, sillä valtaosa opiskelijoista (71 %) on opiskellut aiemmin joko ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkinnon ja 37 % opiskelijoista oli ammatillinen tutkinto.

Tutkintotavoitteiset opiskelijat suorittavat eniten opintopisteitä ja he käyttävät Avoimen yliopiston opintoja preppauskursseina varsinaista yliopisto-opiskelua varten. Tähän ryhmään kuuluvat opiskelijat ovat yleensä nuoria, alle 25 -vuotiaita ja heidän yleisin peruskoulutus on lukio. Tutkintotavoitteiset opiskelijat opiskelevat eniten humanistisia, matemaattis-luonnontieteellisiä ja kasvatustieteellisiä aineita. Kuntoutustieteen opiskelijat edustivat Rinteen tutkimukseen verrattuna hieman vanhempaa ikäluokkaa, mutta siitä huolimatta tutkintotavoitteisia opiskelijoita oli noin neljäsosa, sillä 20 opiskelijaa opiskeli päätoimisesti kuntoutustieteen opintoja. (Rinne ym. 2003, 115–155.)

Rinteen (2003, 115–155) mukaan muutoshakuiset opiskelijat ovat heterogeeninen ryhmä opiskelijoita, jotka jakaantuvat neljään eri tyyppiin: etsijät, työelämäänsä tyytymättömät, haaveiden toteuttajat ja elämänkriiseistä toipuvat. Nämä opiskelijat pohtivat uranvaihtoa joko ikänsä, opiskelumotiivinsa tai elämäntilanteensa perusteella. Etsijät kokeilevat itselleen sopivaa alaa ja opiskelumuotoa. Usein aiemmassa koulutusurassa on ollut vastoinkäymisiä ja esteitä, jolloin he etsivät Avoimesta yliopistosta suuntaa

tulevaisuudelle. Myös työelämän muutokset, työn loppuminen tai alan vaihto ovat työelämälähtöisiä tavoitteita opiskelemiselle. Ikään liittyviä muutoksia ovat lasten poislähtö kotoa tai eläkkeelle siirtyminen, sillä opiskelu on ollut tälle ryhmälle haave, joka on jäänyt aiemmin perheen tai työn vuoksi toteutumatta. Muutoshakuiset opiskelijat ovat keskimäärin yli 40-vuotiaita ja pohjakoulutuksena on lukion lisäksi ammatillinen koulutus. Muutoshakuisten opiskelijoiden määrää on hankala arvioida kyselyn perusteella, sillä koulutuksen hakeutumisen tavoitteista ei monivalintakysymyksen lisäksi esitetty tarkentavaa kysymystä.

Neljäs Avoimen yliopiston opiskelijatyypin on elämäntapaopiskelija. Elämäntapaopiskelija on yli tyypillisesti noin 40-vuotias nainen, joka opiskelee humanistisia tai lääketieteellisiä aineita. Peruskoulutuksena hänellä on yleensä ammatillinen koulutus opistoasteella tai lukio. Edellisistä opinnoista on kulunut kauan aikaa ja Avoimen yliopiston opinnoista he hakevat eri aineiden sisältötietoa ja suorittavat siten vähän arvosanoja. Opiskelu rinnastuu heillä harrastuksiin ja opiskelu koetaan rentouttavana ja voimavaroja antavana yleissivistyksenä. Elämäntapaopiskelijat ovat kiinnostuneet eri oppiaineista ja he suorittavat hyvin harvoin perus- tai aineopintokokonaisuuksia. Opiskelutahti on hidas, eikä opinnoilla haeta parempaa palkkaa, asemaa tai työpaikkaa. Elämäntapaopiskelijat ovat todennäköisesti vähemmistönä kuntoutustieteen opinnoissa, sillä vain 7 opiskelijaa ilmoitti opintojensa tarkoituksiksi harrastuksen. (Rinne 2003, 115–155.)

Yhteenvetona kuntoutustieteen opiskelijoiden taustatiedoista voi todeta, että tyypillinen kuntoutustieteen verkko-opiskelija on noin 40-vuotias työssäkäyvä nainen, joka on peruskoulutukseltaan ylioppilas ja omaa korkeakoulututkinnon joko ammattikorkeakoulusta tai yliopistosta. Kuntoutustieteen opiskelijat poikkesivat Avoimen yliopiston opiskelijaprofiilista opintojen työelämälähtöisyyden osalta. Valtaosa opiskelijoista (70 %) opiskeli työn ohella ja yli puolet (65 %) opiskelijoista kertoi opintojensa tavoitteeksi ammatillisen lisäkoulutuksen.

4.2 Tutkimuskysymykset ja aineiston analyysimenetelmät

Tutkielmani tehtävät ovat sekä määrällisiä että laadullisia. Esitän seuraavaksi tarkemmat tutkimuskysymykset ja kerron tutkimuksen eettisyydestä sekä aineiston analyysimenetelmistä.

4.2.1 Tutkimuskysymykset

Tutkielmani tarkoituksena on selvittää kuntoutustieteen opintojen sisältöä ja kuvailla oppimista ohjaavia tekijöitä ja opiskeluun liittyviä arvoja. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen on opiskelijoiden tyytyväisyys opintojen sisältöön, käytännön järjestelyihin ja opinto-ohjauksen riittävyyteen ja mitkä kuntoutustieteen tärkeiksi koetut teemat nousevat esille?
2. Eroavatko työn ohella opiskelevat ja päätoimiset opiskelijat:
 - a. Opittujen kuntoutustieteellisten valmiuksien osalta?
 - b. Opittujen työelämävalmiuksien osalta?
 - c. Opinto-ohjaustarpeiden osalta?
 - d. Käytännön järjestelyjen tyytyväisyyden osalta?
3. Mitkä tekijät ohjaavat kuntoutustieteen oppimista?
4. Mitä arvoja kuntoutustieteen opiskeluun liittyy?

Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen ja toinen liittyvät määrälliseen tutkimukseen ja kolmas ja neljäs tutkimuskysymys laadulliseen tutkimukseen. Opiskelijaryhmien välisten mahdollisten erojen analysoimiseksi opiskelijat jaettiin ryhmiin heidän ilmoittamansa ammattinimikkeen ja päätoimisen opiskelun perusteella.

4.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa käytetty verkkolomake (liite 2) on käsitelty ja tutkimuksen tekoon liittyvä tutkimuslupa on pyydetty ja saatu kuntoutustieteen Lapin, Oulun ja Itä-Suomen yliopistojen edustajista muodostuvan ohjausryhmän kokouksessa 8.2.2010 (liite 3). Ohjausryhmän pyytämät muutokset on tehty verkkolomakkeeseen, lisäksi esitetasin kyselylomaketta lähettämällä sen kahdelle kuntoutustieteen opiskelijalle.

Tutkittaviin otettiin yhteyttä heidän opinnoissaan käyttämän sähköpostiosoitteiden perusteella. Verkkokyselylomakkeen linkki laitettiin 256 opiskelijalle sähköpostiviestinä saateen kera kaksi kertaa kevään 2010 aikana, mutta vastausten määrä jäi siitä huolimatta alhaiseksi. Opiskelijoista 89 vastasi (vastanneita 34 %) kyselyyn ja 79 opiskelijaa antoi luvan vastaustensa käyttämiseen tutkimuksissa ja julkaisuissa. Vastaustensa käytön kieltäneet opiskelijat (10 henkilöä) on suljettu kokonaan pois tutkimusaineistosta.

Tutkimukseen osallistuneille annettiin tutkimusaineistossa id –numero, jota käytettiin tutkittavien identifiointiin. Nimi- tai yhteystietoja ei tutkimusaineistossa ole käytetty ollenkaan, jolloin aineiston analyysi sekä tulosten raportointi ja tulkinta on tehty ilman tutkittavien henkilötietoja.

4.2.3 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimusotteeni painottui määrälliseen tutkimukseen, vaikka käytin sekä laadullista että määrällistä analyysimenetelmää (mixed methods). Metodologisen valinnan yksi määrittelijä on tutkimusaineisto, sillä Newmanin & Benzin (1998, 109-115) mukaan tutkimusaineiston analyysin tulokset ovat yhtä luotettavia ja päteviä kuin tutkimuksessa käytetty aineisto. Tutkimusaineistoni perustui kyselyyn, jolloin laadullisten analyysimenetelmien käyttö oli rajallista. Määrällisen ja laadullisen menetelmien käyttö näkyi aineiston analyysissä siten, että käytän laadullisista menetelmistä sisällönanalyysin luokittelua ja teemoittelua opiskelijoiden vastauksien lausumien analysoimiseksi.

Määrällisistä menetelmistä käytän Khiin neliötestiä analysoidakseni sisältöjen jakautumisen tilastollisesti merkitseviä eroja opiskelijaryhmien välillä.

Niglaksen (2004) laatimalla kasvatustieteen tutkimuksen metodologisella ja tieteenfilosofisella kartalla tutkielmani sijoittuu lähelle loogista positivismia, jonka lähtökohtana on syy-seuraussuhteiden ja säännönmukaisuuksien etsiminen. Myös perinteisen tieteen traditioiden, eli galileisen ja aristotelisen näkemyksen (Hirsjärvi 1985, 65) mukaan tutkielmani lähestyy enemmän galileista inhimillisen toiminnan selittämisen kuin aristotelista toiminnan ymmärtämisen näkökulmaa. Kuitenkin on huomioitava, että määrällisen ja laadullisen tutkimuksen raja on liukuva, jolloin Heikkinen ym. (2005, 350) puhuu laadullisen ja määrällisen tutkimuksen kentästä jatkumona, jossa jaottelun sijaan keskeisempää on pohtia metodien taustalla olevia olemisen ja olemassaolon käsitteitä (ontologia) sekä tiedon luonnetta ja alkuperää (epistemologia).

Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen eroja on luonnehdittu neljällä eri tavalla: 1. laadullinen tutkimus käyttää sanoja ja määrällinen tutkimus numeroita, 2. määrällinen tutkimus keskittyy inhimillisen toiminnan tarkoituksen selvittämiseen ja laadullinen tutkimus käyttäytymisen laajempaan ymmärtämiseen, 3. määrällisen tutkimuksen päättely liittyy induktiiviseen yksityisestä yleiseen etenevään päättelyyn ja laadullinen päättely on deduktiivista, yleisestä yksityiseen etenevää päättelyä, 4. määrällisen tutkimuksen tavoitteena on tiedon yleistäminen, joka ei ole laadullisessa tutkimuksessa merkityksellistä (Brannen, 2004, 313). Omassa tutkielmassani on sekä määrällisiä, että laadullisia piirteitä. Tutkielmani tarkoituksena on tuottaa kuntoutustieteen opiskelijoihin yleistettävää tietoa, joten opintojen sisältöön liittyvä osa on lähellä induktiivista päättelyä ja oppimista tukevien tekijöiden sekä opiskeluun liittyvien arvojen kuvaus on lähempänä deduktiivista päättelyä.

Laadullisiin menetelmiin kuuluvan sisällönanalyysin menetelmistä luokittelu on lähimpänä määrällistä tutkimusta. Luokittelua pidetään yksinkertaisimpana aineiston järjestelyn muotona. Luokittelun lisäksi käytän myös teemoittelua aineiston analyysimenetelmänä. Luokittelu ja teemoittelu alkoivat aina lausumien pelkistämällä. Alasuutarin (1994, 30-31) mukaan havaintojen pelkistämisessä voi erottaa kaksi vaihetta, jotka ovat tarkastelu- ja havaintojoukkojen muodostaminen. Tarkastelin ensin aineistoa vain yhdestä tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta kerrallaan. Kiinnitin tarkastelussani huomiota siihen, mikä on kulloisenkin tutkimustehtävän kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Pelkistämisen toisessa vaiheessa yhdistin havainnot havaintojoukoksi havaintojen yhteisen piirteen tai nimittäjän mukaan. Nimesin lopuksi nämä havaintojoukot havaintojen piirteisiin, tutkimustehtäviin ja -menetelmiin liittyen.

Luokittelin kuntoutustieteen opintojen sisältöjen teemat pelkistämällä ensin opiskelijan lausuman ja luokittelin lausumat teemoihin, joiden nimike tulee kuntoutustieteen opintojen sisällöistä (ks. opetussuunnitelma liite 1). Luokittelun jälkeen tarkastelen opintojen sisältöjen painottumisen eroja kvantifioimalla, jonka tulokset esitän frekvenssi- ja prosenttijakaumina. Analysoin näin syntyneiden luokkien välisiä eroja opiskelijaryhmittäin. Kiiin neliötestin avulla saadakseni selville, eroavatko opiskelijaryhmät opintotyytyväisyyden ja opinnoissa opittujen valmiuksien osalta tilastollisesti merkitsevästi. Aineiston luokittelu ei perustu puhtaasti aineisto- eikä teorialähtöiseen analyysiin, vaan enemmänkin teoriaohjautuvaan analyysiin, jossa aiempi teoria ja viitekehys ohjaavat aineiston analyysiä ja tulosten tarkastelua. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisemman tiedon vaikutus on nimensä mukaisesti ohjaava, eikä niinkään aiempaa tietoa testaava. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-124.)

Analysoin oppimista tukevia tekijöitä ja opiskeluun liittyviä arvoja teemoittelun avulla. Teemoittelussa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaisesti. Teemoittelussa lausumien lukumäärän arviointi ei ole keskeisellä sijalla, mutta koin oman tutkielmani kohdalla lausumien määrän arvioinnin tarpeelliseksi oppimista tukevien tekijöiden osalta, koska se havainnollisti oppimista tukevien tekijöiden määrällistä jakautumista. Käytin teemoittelua myös opiskeluun liittyvien arvojen analysoimiseen. Opiskeluun liittyvien arvojen teemoittelu on teorialähtöisin, sillä tarkastelen ja opiskelijoiden lausumia etukäteen laaditun strukturoidun analyysirungon mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-124.)

4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen ja määrällisen analyysimenetelmien käyttö edellyttää tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden, sekä tulosten yleistettävyyden arviointia määrällisen ja laadullisen tutkimuksen perinteitä noudattaen. Lincoln ja Guba (1985, 300) ovat verranneet määrällisen ja laadullisen tutkimuksen arvioinnin kriteerejä muodostamalla niistä vastinparit. Kriteerien mukaan määrällisen vs. laadullisen tutkimuksen käsitteiden vastinpareja ovat: sisäinen pätevyys (internal validity) – vastaavuus (credibility), ulkoinen pätevyys (external validity) – siirrettävyys (transferability), luotettavuus (reliability) – luotettavuus/riippuvuus (dependability) ja neutraalius (objectivity) – vahvistettavuus (confirmability). Arvioin omaa tutkielmaani seuraavaksi näillä kriteerien vastinpareilla.

4.3.1 Sisäinen pätevyys ja vastaavuus

Tutkimuksen sisäisellä pätevyydellä (validity) tarkoitetaan arviointia, jossa tarkastellaan tutkimuksessa käytetyn mittarin pätevyyttä tutkittavan ilmiön suhteen, eli kuinka hyvin tutkija on onnistunut arvioimaan mittarin avulla tutkittavaa ilmiötä (Lincoln & Guba 1985). Tutkimuksen määrällisen osan verkkokyselylomakkeen (liite 2) kysymykset liittyvät opiskelijoiden taustatietoihin ja Likert-tyyppisiin kysymyksiin, joilla haluttiin selvittää opiskelijatytyväisyyttä. Ikä- ja koulutustiedot kysyttiin monivalintakysymyksinä, mutta sen lisäksi ammattinimikettä kysyttiin avoimena kysymyksenä, joka lisäsi ammatti- ja opiskelustatuksen määrittelyn pätevyyttä. Määrälliseen osaan kuului myös opiskelijoiden tärkeiksi kokemien opittujen sisältöjen määrittelemisen. Asiaa kysyttiin avoimella kysymyksellä sekä tieteellisten, että työelämävalmiuksien osalta, joissa opiskelijaa pyydettiin kuvaamaan kolme tärkeintä opittua asiaa tai valmiutta. Opintojen antamat valmiudet kuntoutustieteen tieteelliseen toimintaan ja kuntoutusalan käytännön toimintaan voivat erota toisistaan, jolloin valmiuksien kartoitus tehtiin validiteetin lisäämiseksi molempien alueiden osalta.

Tutkielman laadullinen osa liittyi oppimisen ja oppimista tukevien tekijöiden kuvaamiseen. Kirckpatrick (2006, 21–51) jakaa oppimisen arvioinnin neljään tasoon, joita ovat: 1. reaktioiden arviointi, 2. oppimisen arviointi, 3. käyttäytymisen arviointi ja 4. tulosten arviointi. Kuntoutustieteen opiskelijakysely on ensimmäisen ja osittain myös toisen tason arviointia, sillä ensimmäinen taso kattaa opiskelijoiden reaktioiden ja opintoihin tyytyväisyyden arvioinnin ja toinen taso arvioi opiskelijan oppimista, joka näkyy asenteen muutoksena, sekä tietomäärän ja/tai taitojen lisääntymisenä. Opiskelijatytyväisyyskyselyt ovat käyttökelpoisia tyytyväisyyden mittaukseen, sillä opiskelijatytyväisyyden arvioinnilla saadaan: 1. arviointitietoa meneillään olevan opetuksen kehittämiseksi, 2. palautetta opettajille opetuksen tehokkuudesta, 3. opiskelijoiden tarpeet näkyviksi, 4. kvantitatiivista tietoa opetuksesta opetuksen maksavalle taholle tai opetuksesta kiinnostuneille, ja 5. uuden opetuksen suunnittelun standardit. Tutkielmani kyselylomakkeella kerätty aineisto vastaa opiskelijatytyväisyyden kartoittamisen tavoitteisiin ja tuottaa kuvailevaa tietoa oppimisesta sekä siihen liittyvistä tekijöistä ja arvoista. Oppimisen seurauksena tapahtuva käyttäytymisen ja ajattelun muutoksen syvällisempi syy-seuraussuhteen arviointi edellyttää seuruututkimusta tai koe- ja verrokkiasetelmaa.

4.3.2 Ulkoinen pätevyys ja siirrettävyys

Määrällisen tutkimuksen luonteenpiirteitä ovat tiedon yleistettävyys ja tutkimuksen suorittamisen toistettavuus. Määrällinen tutkimus perustuu koeasetelmien lisäksi kohdejoukkoa edustavaan otokseen, jonka osallistujat valitaan satunnaistamalla ja muuttujien satunnaisvaihtelua pyritään hallitsemaan kaltaistamalla tutkittavat, rajaamalla tai osittamalla aineistoa, vakioimalla monimuuttuja-analyysit ja käyttämällä muuttujien jakauman mukaan parametrisiä tai non-parametrisiä tilastollisia analyysimenetelmiä (Uhari & Nieminen 2001). Tutkielmani on kokonaistutkimus, jolloin tutkimus on tehty otoksen sijaan koko kohderyhmälle. Analysoin opiskelijaryhmien välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja Khiin neliötestillä, jota voidaan käyttää kahden luokitteluasteikollisen muuttujan välisen tilastollisesti merkitsevän eron tutkimiseen. Monimuuttujamalleja, kuten faktorianalyysiä ei käytetty, koska samaa asiaa mittaavia Likert –kysymyksiä ei ollut, jolloin sisällönanalyysimenetelmät toimivat parhaiten avointen kysymysten vastausten analysoinnissa.

Laadullisen tutkimuksen kohdalla puhutaan siirrettävyydestä, eli siitä kuinka menetelmiä tai tuloksia voi siirtää samankaltaisiin tilanteisiin tai kohderyhmiin (Lincoln & Guba 1985). Olen verrannut kuntoutustieteen opiskelijoita muihin Avoimen yliopiston opiskelijoista tehtyihin tutkimuksiin ja vertailun perusteella opiskelijoiden ikä, sukupuoli ja koulutustausta vastaa verkko-opiskelijoiden opiskelijaprofiilia. Ainoastaan opintojen työelämälähtöisyydessä opiskelijat poikkesivat muista Avoimen yliopiston opiskelijoista, jolloin taustatietojen perusteella tulokset ovat osittain siirrettävissä muihin Avoimen yliopiston verkko-opintojen opiskelijoihin. Myös käyttämäni laadulliset menetelmät, eli sisällön luokittelu ja teemoittelu ja niihin liittyvät nelikenttäanalyysi ja analyysitaulukko ovat hyvin siirrettävissä muihin oppimista koskeviin tutkimuksiin.

4.3.3 Luotettavuus ja neutraalisuus

Tutkielmani luotettavuuden pohdinta liittyy kahteen seikkaan, jotka ovat toistettavissa oleva kysely (liite 2) ja auki kirjoitettu aineiston analyysiprosessi laadullisten tutkimuksen osalta. Olen kuvannut esimerkkien ja taulukkojen avulla aineiston sisällönlukittelua ja teemoittelua. Lisäksi olen esittänyt aihetta parhaiten kuvaavat aineistositaatit tutkittavien

id-numeroiden kanssa, mikä auttaa lukijaa tekemään johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä ja arvioimaan tutkijan tekemiä päätelmiä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan roolin sekä ennako-oletusten ja -käsitysten merkitys aineiston analyysiprosessissa on suurempi kuin määrällisessä tutkimuksessa (Hirsjärvi 2007). Tämän vuoksi tutkijan tulee kuvata omat oletuksensa ja käsityksensä sekä oma sijaintinsa, josta tutkittavaa ilmiötä tarkastelee. Olen tehnyt noin kymmenen vuoden työuran liikunta- ja aistivammaisten lääkinnällisen ja sosiaalisen kuntoutuksen parissa sekä opiskellut kansanterveystieteen maisteriksi, joten tunnen kuntoutusalan hyvin sosiaali- ja terveydenhuollon näkökulmista katsottuna. Työskentely kuntoutustieteen opintojen suunnittelun parissa alkoi vuonna 2007, kun kuntoutustieteen opinnot perustettiin hankerahan avulla Lapin, Oulun ja Itä-Suomen yliopistojen yhteistyönä. Opintojen suunnittelun alkuvaiheeseen kuului eri yliopistojen vahvuusalueiden määrittely ja opintokokonaisuuksien suunnittelu. Tein silloisen Kuopion Avoimen yliopiston alaisuudessa yliopistomme kuntoutuksen dosentin ja ammattikorkeakoulun esteettömyyden asiantuntijalehtorin kanssa yhteistyössä Kuopion yliopiston jaksot, jotka liittyivät yliopistomme osaamiseen, eli kuntoutuksen asiakaskohtaiseen suunnitteluun (Kuntoutuksen järjestelmät ja nykykäytännöt I ja II -jaksot) ja esteettömyyteen (Esteettömyys I ja II -jaksot).

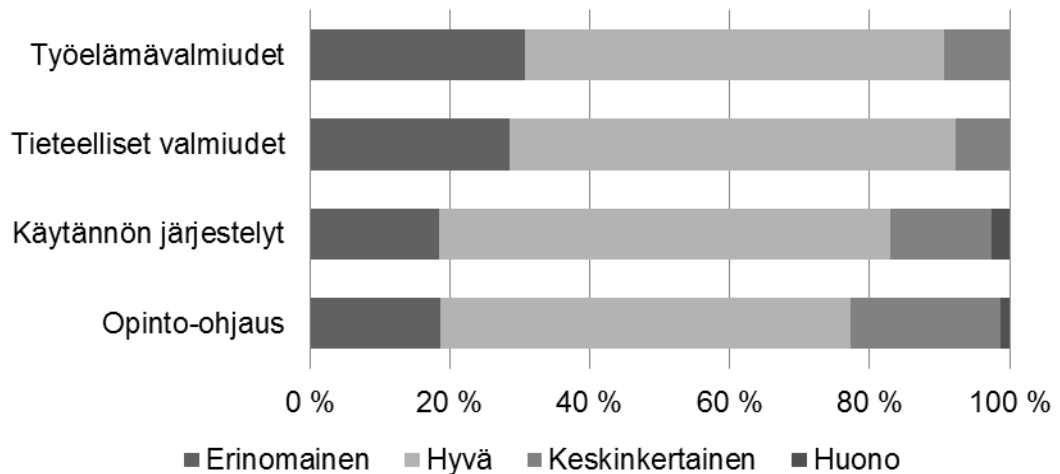
Olen opettanut Kuntoutuksen järjestelmät ja nykykäytännöt I ja II, sekä Esteettömyys I ja II -verkkopakkeilla vuodesta 2007 alkaen opiskelijaryhmiä, joiden koko on ollut 50-60 henkilöä. Opintojaksokohtaisen opiskelijapalautteen perusteella opiskelijat ovat kertoneet oppineensa paljon, mutta itselleni on jäänyt huoli siitä, kuinka asiakaskontaktista irrallaan olevat opinnot kehittävät käytännön työssä tarvittavaa kuntoutujan tilannetta edistävää kokonaisvaltaista työtettä, samoin kuin kuntoutustyössä tarvittavaa asiaosaamista. Tutkielman aiheeseen liittyen, minulla on positiivisia opetuskokemuksia, sekä jonkinasteinen tuntuma opiskelijoiden ammatti- ja koulutustaustaa koskien. Tutkimustyöhön liittyen koen, ettei minulla ole minkäänlaisia ennako-oletuksia, vaan olen ollut innokas ja utelias selvittämään, mitä opiskelijat kertovat oppimisestaan.

5 TULOKSET

Tarkastelen saatuja tuloksia ensin opiskelijatyytyväisyyden näkökulmasta esittämällä Likert –asteikollisen muuttujien tulokset. Sen jälkeen kuvaan kuntoutustieteen opintojen sisältöjä ja niiden jakautumista, sekä analysoin opiskelijaryhmien välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja opintosisältöjen suhteen. Opintojen sisällön kuvaamisen jälkeen esitän aineiston teemoittelun perusteella syntyneen nelikenttäanalyysin oppimista tukevista tekijöistä, sekä jatkumon opiskeluun liittyvistä arvoista.

5.1 Tyytyväisyys opintojen sisältöön, järjestelyihin ja opinto-ohjaukseen

Kuntoutustieteen opiskelijoista neljäsosa arvioi opintojen antamat tieteelliset ja työelämävalmiudet erinomaisiksi ja yli puolet opiskelijoista piti opintojen antamia valmiuksia hyvinä (kuvio 1). Opiskelijat pitivät opinto-ohjauspalveluja riittävinä, sillä viidesosa koki saaneensa erinomaisesti opinto-ohjausta ja yli puolet kertoi saaneensa hyvin opinto-ohjauspalveluja. Vaikka kuntoutustieteen opinnot toteutetaan kahdessa täysin erillisessä ja toiminnoiltaan erilaisessa verkko-oppimisympäristössä (Optima ja Moodle), niin siitä huolimatta opintojen käytännön järjestelyt koettiin joko hyviksi tai erinomaisiksi.



KUVIO 1. Kuntoutustieteen opintojen antamat valmiudet, opinto-ohjaus ja käytännön järjestelyt (N=79)

5.2 Opintojen sisältö

Opiskelijoita pyydettiin määrittelemään kolme tärkeintä opintojen antamaa kuntoutuksen tieteellistä valmiutta ja tietotaitoa, sekä vastaavasti kolme työelämään liittyvää valmiutta ja tietotaitoa. Opiskelijat kirjoittivat vastaukset verkkokyselylomakkeen avoimiin tekstikenttiin. Valmiuksia ja tietotaitoja kuvattiin yhteensä 217 lausumalla, joista koottiin sisällönanalyysin avulla yhdeksän opintojen sisältöä kuvaavaa teemaa. Taulukossa 2 on kuvattu esimerkki lausumien luokittelusta opintojen sisältöteemoihin. Sisältöteemat nousevat opetussuunnitelman (liite 1) mukaisista opintojaksojen sisältökuvauksista.

TAULUKKO 2. Esimerkki lausumien luokittelusta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Teema
Kuntoutusjärjestelmän tuntemus on tärkeää, sillä järjestelmä on hajanainen.	Kuntoutusjärjestelmän tuntemus on tärkeää	Palvelujärjestelmien tuntemus
Kuntoutujaa ei jätetä yksin selviytymään kuntoutusviidakkoon vaan saatetaan seuraavaan vaiheeseen.	Kuntoutujaa ei jätetä yksin vaan saatetaan seuraavaan vaiheeseen	Kuntoutusprosessin ohjaus

Taulukossa 3 on kuvattu kuntoutustieteen opintojen sisältöjen teemoittelun syntyvät opintojen sisältöä kuvaavat teemat ja lausumien jakaumat teemoittain. Opintojen sisältöön liittyviä teemoja muodostui yhdeksän ja nämä teemat ovat: 1. tieteellinen tieto, 2. moniammatillisuus, 3. suunnittelu ja kuntoutusprosessin ohjaus, 4. palvelujärjestelmien tuntemus, 5. lait, 6. ammatillisuus, 7. tiedonkäsittelytaidot, 8. vaikuttavuus/tuloksellisuus ja 9. esteettömyys.

Teemoittelun perusteella eniten (20 %) lausumia ohjautui opintojen tieteelliseen tietoon, jota kuvattiin mm. kuntoutusparadigman käsitteellä, ihmiskäsityksellä ja tieteen historiallisella kehityksellä ja asemalla nyky-yhteiskunnassa (taulukko 3). Kolme muuta runsaasti vastauksia saaneita teemoja olivat moniammatillisuus, kuntoutuksen asiakaskohtainen suunnittelu ja ohjaus, sekä kuntoutuksen palvelujärjestelmät. Muita vastauksista esille nousseita käsitteitä olivat kuntoutusta ohjaavat lait, ammatillisuus, tiedonkäsittelytaidot, eri terapioiden vaikuttavuus tai tuloksellisuus ja esteettömyys.

TAULUKKO 3. Kuntoutustieteen opiskelijoiden lausumat opintojen antamista tieteellisistä ja työelämävalmiuksista (lausumat f= 217)

Teema	Sisältö	Lausumien lukumäärä	
		f	%
1. Tieteellinen tieto (paradigma)	kuntoutuksen monitieteisyys, käsitteet (mm. ihmiskäsitys), tieteen historiallinen kehitys ja yhteiskunnallinen asema	43	20
2. Moniammatillisuus	Monialainen kuntoutuksen käytännön yhteistyö, ammattilaisten verkostot	38	18
3. Suunnittelu ja kuntoutusprosessin ohjaus	Kuntoutuksen asiakaskohtainen suunnittelu ja ohjaus, jotka kattavat kuntoutustarpeen arvioinnin, sekä HOJKSin, kuntoutuspalvelu- ja ammatillisen kuntoutussuunnitelman laadinnan	34	16
4. Palvelujärjestelmien tuntemus	Kuntoutusta kustantavat ja tuottavat viranomaiset ja laitokset, kuten esim. Kela, Valtionkonttori, Vakuutuskuntoutus VKK ry ja Työeläkelaitos.	32	15
5. Lait	Palvelujärjestelmien toimintaa ohjaavat lait, kuten Terveydenhuoltolaki	24	11
6. Ammatillisuus	Osaamisen parantuminen ja asiakaslähtöisyys	16	7
7. Tiedonkäsittelytaidot	Tiedonhaku-, arviointi- ja kirjoitustaidot	15	7
8. Vaikuttavuus /tuloksellisuus	Eri terapioiden vaikuttavuuteen liittyvä tutkimustieto ja kuntoutuksen kustannusvaikuttavuus	10	5
9. Esteettömyys	Kuntoutujan fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen esteettömyys sekä apuvälineet	5	2

Esitän seuraavaksi esimerkit eli aineistolainaukset kutakin teemaa parhaiten kuvaavasta vastauksesta. Vaikka vastaukset ovat melko lyhyitä, niin niistä on luettavissa opintojen sisältöön ja oppimiseen liittyviä keskeisiä asioita.

Kuntoutuksen *tieteellistä tietoa* määrittelevissä vastauksissa opiskelijat kertoivat tieteellisen ajattelun kehittyneen ja laajentuneen opintojen myötä. Moni kertoi soveltaneensa tutkittua tietoa omaan työhönsä tai käyttäneensä tieteellistä tietoa käytännön työn valintojen pohjana:

”Opinnot ovat vahvistaneet näkemystäni kuntoutuksen monimuotoisuudesta (ihmiskäsitys - kuntoutusparadigmat) ja rohkaissut arvioimaan työotteeseen (arviointia koskevat opintojaksot) antanut hyvää tutkimustietoa, josta olen saanut argumenttejä perustelllessani valintojani.” (id 16, yli 55 v. nainen, aluesihteerin)

Kuntoutuksen *moniammatillisuus ja -alaisuus* olivat opintojen toiseksi eniten esille noussut sisältö. Moni opiskelija koki oppineensa paljon muilta opiskelijoilta, jotka edustivat eri ammattiryhmiä:

”Opinnoissa on ollut hyvää teoretietoa kantapään kautta opittuun käytäntöön. Opinnot ovat antaneet mahdollisuuden nähdä kuntoutus monialaisena, kun mukana on ollut useita eri ammattiryhmiä. Näin ollen on opettanut ns. näkemään asioita myös oman tieteen ulkopuolelta.” (id 9, n. 40-vuotias nainen, opiskelija)

Opinnoissa harjoiteltiin *asiakaskohtaista kuntoutuksen suunnittelua* kuvitteellisten asiakastapausten avulla. Kuntoutuksen asiakaskohtainen suunnittelu käsittää asiakkaan kuntoutustarpeen arvioinnin ja kuntoutustoimenpiteiden suunnittelun kuntoutujan iästä ja toimintakyvystä riippuen. Opinnoissa harjoiteltiin henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKSin, kuntoutus-, palvelu- ja ammatillisen kuntoutussuunnitelman laadintaa. Tätä oppimisprosessia kuvattiin myös toiminnallisesti:

”Ymmärsin, että erityisesti kuntoutustarpeen arviointiin pitää kiinnittää huomiota. Asiakkaat tulivat usein kuulluiksi paremmin toiminnassa, kuin toimistopöydän ääressä.” (id 52, n. 40-vuotias nainen, työterveyshoitaja)

Kuntoutuksen asiakaskohtaisen suunnittelun lähtökohtana on *kuntoutuksen palvelujärjestelmän tuntemus*. Kuntoutusjärjestelmien lukumäärä on suuri, sillä kuntoutuksen osa-alueesta (lääkinnällinen, ammatillinen, sosiaalinen ja kasvatusalan kuntoutus) riippuen toimijoita ovat mm. julkinen ja yksityinen terveydenhuolto, sosiaalitoimi, opetustoimi, potilasjärjestöt, Kela, Valtionkonttori, vakuutusyhtiöt, Vakuutuskuntoutus VKK ry ja TE-keskukset. Kuntoutuksen parissa toimivalla työntekijällä on näin ollen tärkeä rooli asiakkaan kuntoutusprosessin ohjaajana:

”Kuntoutusjärjestelmän tuntemus on tärkeää, sillä järjestelmä on hajanainen. Kuntoutujaa ei jätetä yksin selviytymään kuntoutusviidakkoon vaan saatetaan seuraavaan vaiheeseen.” (id 8, n. 50-vuotias nainen, työtoiminnan ohjaaja)

Kuntoutuksen palvelujärjestelmien toimintaa ja kuntoutujan saamia kuntoutusetuuksia, kuntoutustarvearvioita, terapioita ja laitostuntoutusjaksoja säädellään tarkasti *lainsäädännön* avulla. Tämän vuoksi opinnoissa käsitellään keskeisimmät lait ja niiden

soveltamisen periaatteita. Eräs opiskelija kiteytti kolme lainsäädäntöön liittyvää opittua asiaa seuraavasti:

"1. Tietää, mistä voi löytää tietoa (lait, asetukset) 2. Ennakkopäätöksiä ja uusia asioita (lait ym.) 3. Sovellukset." (id 20, yli 55-vuotias nainen, psykoterapeutti)

Kuntoutustiedettä opiskeltiin työelämälähtöisesti. Vastauksista voi päätellä että *opinnot kehittivät opiskelijoiden ammatillisuutta*, joka näkyi mm. osaamisen ja jaksamisen parantumisena:

"Materiaaliin tutustuessa ja tehtäviä tehdessä on tullut kivasti päivitettyä teoretietoa, jota on voinut suoraan hyödyntää omaan työhön, toimintojen kehittämiseen. Opinnot ovat ehdottomasti innostaneet ja sitä kautta vaikuttaneet myös osaltaan työssä jaksamiseen..." (id 37, n. 50–vuotias nainen, työhyvinvointisuunnittelija)

Verkkojaksojen tehtävät ovat valtaosaltaan esseitä. Esseissä vaaditaan tieteellisen tiedon hakemista, lähteiden käyttöä ja yhtenäistä Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan lähdeviittaustekniikan ja ulkoasuvaatimuksen mukaista muotoilua. Tieteellisen tekstin kirjoitustaitojen opetteluun lisäksi opiskelijat liittivät *tiedonkäsittelytaitoihinsa myös kuntoutuksen vaikuttavuuden arvioinnin*:

"Kuntoutustoiminnan perustana olevat ajattelu- ja toimintatavat ovat laajentuneet. Tietotaito on kasvanut kuntoutuksen tutkimuksen ymmärtämisessä ja tutkimustiedon hyödyntämisessä arkityössä. Yleensäkin teoreettisesti hallitun työn merkitys on syventynyt." (id 37, n. 50–vuotias nainen, työhyvinvointisuunnittelija)

Esteettömyydestä opiskelijat mainitsivat lyhyesti vain joko esteettömyys -termin, tai kertoivat liikunta- tai aistivammaisten apuvälinehankintaprosessin selkiytyneen. Pari opiskelijaa viittasi Esteettömyys -verkkojaksolla oppimateriaalina käytettyyn WHO:n International Classification of Functional and Disability -teokseen, jossa esteettömyys nähdään yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutussuhteena (2004,18.)

5.3 Opittujen sisältöjen ja valmiuksien jakautuminen opiskelijaryhmittäin

Opiskelijoiden ammattinimikkeen ja päätoimisen opiskelun selvittämiseksi opiskelijoilta kysyttiin sekä ammattinimikettä että opiskelun päätoimisuutta. Monivalintakysymykseen ”Päätoiminen opiskelu kuluvana lukuvuonna?” vastasi 20 henkilöä opiskelevansa päätoimisesti. Osa opiskelijoista teki opintoja päätoimisesti opintovapaalla tai ammattia vaihtaakseen, sillä ammattinimikkeen perusteella opiskelijaksi itsensä luokitteli vain 10 opiskelijaa. Työssäkävien ja päätoimisten opiskelijoiden erojen Khiin neliötestin analyyseissä on käytetty jakoa työssäkävät (n=55) ja päätoimisesti opiskelevat (n=20).

Opiskelijoiden ilmoittamien ammattinimikkeiden ja opiskelun päätoimisuuden perusteella opiskelijoista muodostui viisi ryhmää, jotka ovat: 1. sosiaali- ja terveysalan tai järjestöjen ohjaajat (palvelu- ja kuntoutusohjaajat sekä aluesihteerit n=14), 2. sairaanhoidon ja työterveyshuollon sairaanhoitajat tai lääkärit (n=18), 3. fysio-, toiminta- psyko- ja puheterapeutit (n=19), 4. opetus- ja kasvatustieteen työntekijät (n=18), ja 5. opiskelijat (n=10). Opiskelijoiden määrä eroaa aiemmin mainitusta 20 opiskelijasta, mutta eroa selittää se, että opiskelijalla on aiemmin hankittu ammatti, jonka hän on ilmoittanut kyselylomakkeen ammattinimike –kenttään.

Kun opintojen viittä eniten vastauksia saanutta teemaa tarkasteltiin ryhmittäin, nousivat terapeuttien lausumat lukumääräisesti eniten esille (taulukko 4). Teemoittain tarkasteltuna tieteelliseen tietoon liittyviä asioita oli opittu eniten kaikissa muissa opiskelijaryhmissä paitsi opetus- ja kasvatustieteen alalla, jonka edustajat olivat oppineet eniten moniammatillisuudesta.

TAULUKKO 4. Opintojen teemojen (lausumat f=171) jakautuminen opiskelijaryhmittäin

Opiskelijaryhmä	Opintojen teema									
	Tieteellinen tieto		Moniammatillisuus		Suunnittelu		Palvelujärjestelmät		Lait	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ohjaajat	9	32	6	21	5	18	5	18	3	11
Hoitoalan työntekijät	9	29	5	16	7	23	4	13	6	19
Terapeutit	13	22	13	22	12	21	11	19	9	16
Opetusalan työntekijät	7	18	12	30	7	18	8	20	6	15
Päätoimiset opiskelijat	5	36	2	14	3	21	4	29	-	-

Ammattialojen perusteella tehdyn jaon lisäksi opintoja tarkasteltiin myös vertailemalla työssäkäyviä opiskelijoita (n=55) ja päätoimisia opiskelijoita (n=20), sillä kuntoutustieteen opintojen tulee palvella sekä kuntoutuksen työelämän tarpeita, että antaa perustietoa kuntoutustieteen opintojen alkuvaiheissa oleville. Vertailun perusteella voi todeta, että työssäkäyvät opiskelijat arvioivat erinomaisiksi opintojen antamat työelämävalmiudet ja vastaavasti päätoimisten opiskelijoiden mielestä erinomaista olivat opinto-ohjauspalvelut. Työssäkäyvät opiskelijat ja päätoimisesti opiskelevat opiskelijat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi opintojen tyytyväisyyden osalta (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Työssäkäyvien (n=55) ja päätoimisesti opiskelevien (n=20) opiskelijoiden arvio opintojen antamista valmiuksista, opinto-ohjauspalveluista ja käytännön järjestelyistä

Arvioitava valmius/toiminto	Arvioi erinomaiseksi				Arvioi hyväksi tai keskinkertaiseksi				Arvioi välttäväksi tai huonoksi				P-arvo
	Työssä		Opiskelee		Työssä		Opiskelee		Työssä		Opiskelee		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Tieteelliset valmiudet	16	30	5	26	38	70	14	74	-	-	-	-	0,78
Työelämävalmiudet	17	32	5	26	36	68	14	74	-	-	-	-	0,64
Opinto-ohjaus	8	15	6	32	45	85	12	63	-	-	1	5	-
Käytännön järjestelyt	11	20	2	11	43	80	15	78	-	-	2	11	-

Työssäkäyviä ja päätoimisesti opiskelevia opiskelijoita vertailtiin myös opintojen sisältöteemojen osalta. Työssäkäyvät opiskelijat olivat oppineet eniten tieteelliseen tietoon liittyviä valmiuksia ja tietotaitoja. Päätoimiset opiskelijat olivat puolestaan oppineet eniten kuntoutuksen moniammatillisuudesta. Työssäkäyvät opiskelijat ja päätoimisesti opiskelevat opiskelijat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi opittujen sisältöteemojen osalta (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Työssäkävien (n=55) ja päätoimisten opiskelijoiden (n=20) väliset erot opintojen antamissa valmiuksissa (lausumat f=217)

Opintojen teema	Töissä		Opiskelee		P-arvo
	f	%	f	%	
Tieteellinen tieto	31	73	11	27	0,92
Moniammatillisuus	24	67	12	33	0,21
Suunnittelu/ohjaus	23	72	9	28	0,81
Palvelujärjestelmät	22	71	9	29	0,70
Lait	18	86	5	14	0,13
Ammatillisuus	13	81	3	19	-
Tiedonkäsittelytaidot	13	93	1	7	-
Vaikuttavuus/tuloksellisuus	9	90	1	10	-
Esteettömyys	3	60	2	40	-

5.4 Oppimista ohjaavat tekijät

Opiskelijoilta kysyttiin avoimena kysymyksenä oppimista edistäviä tekijöitä sekä tieteellisten että työelämävalmiuksien osalta. Teemoittelin vastausten lausumat (f=163) nelikenttään, jonka ulottuvuuksina olivat oppimista tukevat opiskelijan sisäiset ja ulkoiset tekijät, sekä opiskelun ulkoinen ja sisäinen ohjaus. Nelikentän pysty akselin (ulkoiset tekijät – sisäiset tekijät) tausta-ajatuksina toimivat Weberin (1985) attribuutioteoria oppimistuloksen selittämisestä yksilön ulkoisilla tai sisäisillä tekijöillä ja Rotterin (1966) yksilön toiminnan säätelyyn ja hallintaan liittyvä sisäinen-ulkoinen –jako.

Nelikentän vaaka-akselin (ulkoinen ohjaus – sisäinen ohjaus) tausta-ajatuksena toimi Koron (1993) itseohjautuvuuden psykologinen näkökulma, jossa oppimisen ohjautuvuus nähdään jatkumona, jonka ääripäissä ovat opiskelijan sisäinen opiskelun ohjaus

(itseohjautuvuus) ja toisessa ääripäässä ”ulkoahjautuvuus”, jossa opiskelijan oppimista ohjaavat eniten ulkoiset tekijät.

Käytin näitä edellä mainittuja teoreettisia lähtökohtia aineiston analyysin, eli teemoittelun ja nelikentän (kuvio 2) laadinnan lähtökohtana. Esitän seuraavaksi esimerkin opiskelijan vastauksen lausuman teoriaohjaavasta teemoittelusta:

Esimerkkilausuma: *”En tuolloin ollut töissä - saatoinkin siis käyttää aikaani opiskeluun vapaasti.”* (24, yli 55-vuotias nainen, työterveyslääkäri) on teemoiteltu kuvio 2:n kenttään: 3. ”Itseohjautuva oppiminen” alakohtaan: 3. Elämäntilanne on opiskelemiseen sopiva.

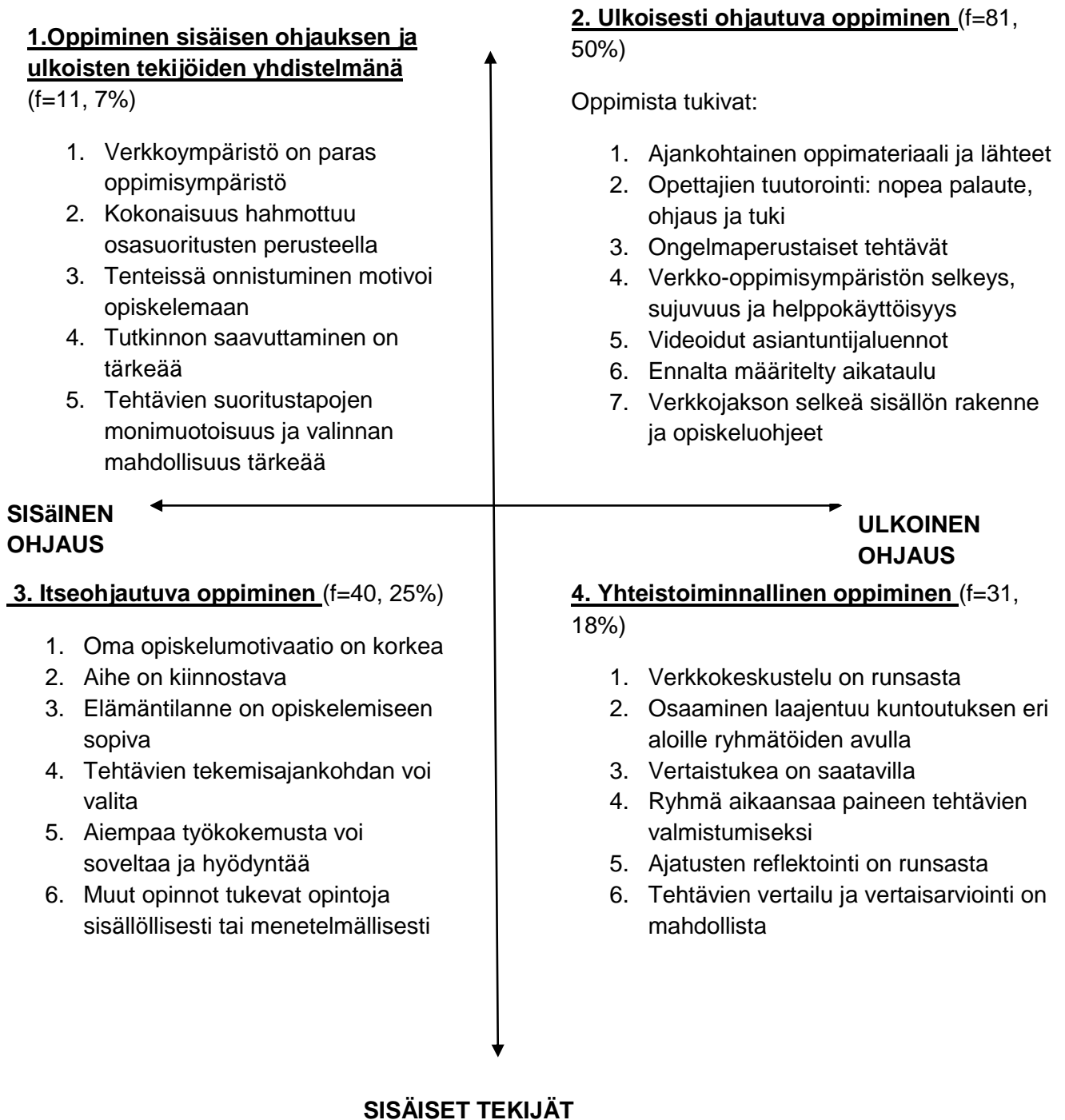
Lausumien teoriaohjaavan teemoittelun perusteella puolet lausumista ohjautui kenttään, jossa oppimista tukivat parhaiten ulkoiset tekijät, kuten ajankohtainen oppimateriaali ja lähteet, ongelmaperustaiset tehtävät, ennalta määritelty aikataulu sekä tuutoropettajan palaute. Kun sekä oppimiseen liittyvät tekijät että oppimista ohjaavat tekijät ovat ulkoisia, niin nimesin tämän kentän *ulkoisesti ohjautuvan oppimisen* kentäksi.

Arvioin opiskelijoiden lausumista neljäsosan kuuluvaksi kenttään, jossa sekä oppimista tukevat tekijät että oppimisen ohjaus olivat sisäisiä ja nimesin tämän kentän *itseohjautuvan oppimisen* kentäksi. Tähän kenttään ohjautui eniten lausumia, joissa kuvattiin oman motivaation merkitystä opiskelun innoittajana. Muita itseohjautuvaa oppimista kuvaavia piirteitä olivat aiheen kiinnostavuus, elämäntilanteen ja ajankäytön optimaalisuus, sekä oppimisen liittäminen muihin opintoihin tai aiempaan työkokemukseen.

Kolmanneksi eniten lausumia ohjautui kenttään, jossa oppiminen liittyi sisäisiin tekijöihin ja oppimisen ulkoiseen ohjaukseen. Nimesin tämän kentän *yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi*. Yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi katsottiin lausumat, joissa kuvattiin oppimista johon liittyi muiden opiskelijoiden kanssa tapahtuva vuorovaikutus, ryhmätyöt, reflektointi ja moniammatillisuuteen liittyvien tietotaitojen kehittyminen.

Vähiten lausumia ohjautui kenttään, jossa oppimista tapahtui sisäisen ohjauksen eli itseohjautuvuuden ja ulkoisten tekijöiden yhdistelmänä. Lausumien perusteella opetusmenetelmä eli verkko-opetus ja tehtävien monimuotoinen suorittaminen koettiin parhaimmaksi tavaksi opiskella. Myös opintomenestys ja tutkinnon suorittaminen olivat keskeisellä sijalla.

ULKOISET TEKIJÄT



KUVIO 2. Oppimista ohjaavat sisäiset ja ulkoiset tekijät

5.5 Opiskeluun liittyvät arvot

Analysoin teemoittelemalla opiskelijoiden vastausten lausumia kysymykseen: ”Kerro, miten olet soveltanut kuntoutustieteen opinnoista saatuja taitoja muuhun elämääsi tai opiskeluusi?” Teemoittelun tavoitteena oli kuntoutustieteen opiskeluun liittyvien arvojen kuvaileminen. Teemoittelu tapahtui teoriaohjaavasti, jolloin analyysirunkona toimivan taulukon (taulukko 7) riveinä olivat oppimisen lajit (oppimiskäsityksiä soveltaen) ja sarakkeina opiskelun arvolähtökohtien jatkumo, jonka ääripäinä olivat itsensä kehittämisen arvo ja opiskelun välinearvo. Aineiston teemoittelu eteni kutakin aihetta kuvaavien lausumien kokoamisella, pelkistettyjen ilmausten muodostamisella ja siitä edelleen pelkistettyjen ilmausten toimintakuvausten tiivistämisellä. Taulukossa 7 on esitetty esimerkkejä teemoittelusta ja suorat lainaukset opiskelijoiden lausumista. Kaikki teemoittelun tuloksena syntyneet toiminnan kuvaukset (*käyttäytymisen ja ajattelun muuttuminen, empatiataitojen parantuminen, voimaantuminen, osaamisen kehittyminen, työ- ja opiskelumahdollisuuksien parantuminen, syy-seuraussuhteiden pohtiminen, tehtävien monistaminen ja materiaalin kopioiminen*) eivät ole taulukon 7 esimerkeissä, mutta kerron seuraavaksi niiden teemoitteluprosessista. Teemoitteluun ei liittynyt lausumien määrällistä arvioimista, sillä se ei ollut merkityksellinen peruste tulosten tulkintaa ajatellen.

Oppimisen lajeista määrittelin yksilön ajattelua ja käyttäytymistä muuttavan, transformatiivisen oppimisen lajin kuvaavan eniten itsen kehittämiseen liittyvää arvoa. Poimin tutkimusaineistosta lausumia, joiden katsoin kuvaavan käyttäytymisen ja ajattelun muutosta kuntoutustieteen opiskelun seurauksena. Eräs opiskelija kuvasi melko laajasti, kuinka hän on kehittänyt syrjäytyvien nuorten tilanteen parantamiseksi ryhmä- ja vapaaehtoistoimintaa, sekä vaikuttanut päättäjiin kirjoittamalla lehtiin ja ollut yhteydessä kansanedustajiin. Katsoin tämän vastauksen kuvaavan parhaiten transformatiivista oppimista, sillä kuntoutustieteen opiskelu oli muuttanut opiskelijan ajattelua ja käyttäytymistä.

Määrittelin emansipatorisen oppimisen lajin transformatiivista oppimista seuraavaksi eniten itsen kehittämisen arvoa kuvaavaksi, joten sijoitin emansipatorisen oppimisen ja sitä kuvaavat opiskelijoiden lausumat seuraavaksi itsen kehittämisen vs. opiskelun välinearvon jatkumolle. Arvioin emansipatorista oppimista kuvaaviksi lausumiksi ne, joissa

opiskelija kuvasi aiemman käsityksensä olleen väärä ja joissa opiskelija kertoi käsitystensä muuttuneen opiskelun myötä. Nämä lausumat kuvasivat lähes poikkeuksetta empatiataitojen parantumista. Opiskelijat kuvasivat tilanteita, joissa aiempi käsitys omia asiakkaita tai läheisiä kohtaan osoittautui vääräksi ja opiskelun myötä kuntoutujan tilanteeseen pystyttiin samaistumaan aiempaa paremmin. Niissä tapauksissa joissa opiskelija kertoi oman, sairauteen liittyvän tilanteen ymmärryksen parantuneen, niin silloin teemoittelin vastauksen emansipatorisen oppimisen lajiin kuuluvaksi, mutta voimaantumisen –käsitteen alle. Voimaantumisessa on keskeisellä sijalla aktivoituminen tilanteen parantamiseksi, jota oman sairauteen liittyvän kuntoutuksen hakeminen mielestäni parhaimmillaan on.

Itsen kehittämisen vs. opiskelun välinearvo -jatkumon puoliväliin sijoitin humanistisen oppimisen lajin ja sitä kuvaavat lausumat. Teemoittelin humanistisen oppimisen lajin alle opiskelijoiden lausumat, jotka kuvasivat kuntoutukseen liittyvän osaamisen kehittymistä ja osaamisen hyödyntämistä asiakkaiden tai lähiomaisten kuntoutusprosessin edistämiseksi. Lisäksi teemoittelin humanistiseen oppimisen lajin alle lausumat, joissa kuvattiin omien työ- ja opiskelumahdollisuuksien parantumista kuntoutustieteen opiskelun seurauksena. Määrittelin työ- ja opiskelumahdollisuuksien parantamisen jatkumon puoliväliin, sillä opiskelijoiden lausumissa toistui kaksi teemaa. Nämä teemat liittyivät joko oman alan löytymiseen tai itselle mieleisen työ- ja opiskelupaikan saamiseen. Näin ollen lausumista oli vaikea erottaa toisistaan opiskelijan oman kokonaisvaltaisen kehittymisen tarve ja välineellisempi uralla etenemisen tarve, johon liittyi opiskelijoiden vastausten mukaan mm. parempi palkkaus ja vaativammat työtehtävät.

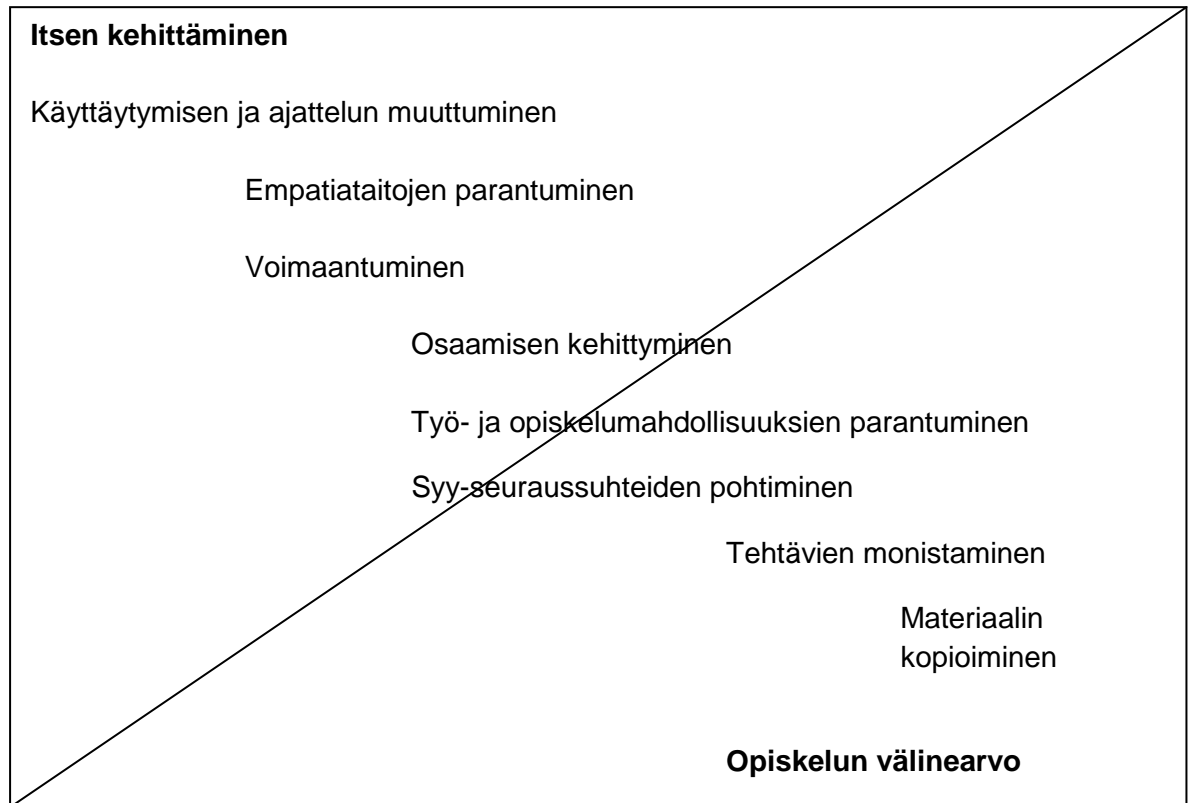
Määrittelin kognitiivisen oppimisen lajin kuuluvaksi itsen kehittämisen vs. opiskelun välinearvon jatkumon puoliväliin. Tähän teemaan liittyen aineistosta löytyi runsaasti lausumia, jotka kuvasivat (teoreettisten) syy-seuraussuhteiden pohtimista ja kausaalisuuden ymmärtämisen parantumista. Nämä kausaalipohdinnat liittyivät usein työssä tehtäviin asiakkaiden kuntoutusratkaisuihin, joiden perustelemisen lakien, palvelujen, vaikuttavuuden ja kokonaisvaltaisemman ihmiskäsityksen perusteella oli parantunut opintojen myötä. Lisäksi opiskelijat kertoivat pystyvänsä perustelemaan paremmin omia asiakaskohtaisia ratkaisujaan tai kuntoutusalan osaamiseen liittyviä kehittämistarpeitaan joko muille kuntoutuksen alalla toimiville tai omalle esimiehelleen.

Instrumentaalinen oppiminen on perinteisesti liitetty jonkin välineen, kuten esimerkiksi tietokoneen käyttötaidon oppimiseen. Oma näkökulmani instrumentaaliseen oppimiseen lähenee Habermasin (1976,134) käsitystä tiedon instrumentaalisesta arvosta ja luonteesta. Sijoitin instrumentaalista oppimista kuvaavat lausumat itsen kehittämisen vs. opiskelun välinearvon jatkumolla lähimmäksi opiskelun välinearvoa. Aineiston teemoittelun perusteella tähän teemaan ohjautuivat lausumat, joissa kuvattiin materiaalin kopioimista omaan opetuskäyttöön tai tehtävien monistamista muiden opintojen hyväksi. Mielestäni materiaalin kopioiminen ja tehtävien monistaminen liittyvät eniten opiskelijan opinnoista saamaan välineelliseen hyötyyn, joka ei muuta tai kehitä opiskelijan omaa ajattelua tai käyttäytymistä.

TAULUKKO 7. Esimerkki analyysirungosta

Oppimisen lajit					
	Transforma- tiivinen	Emansi- patorinen	Humanisti- nen	Kognitiivinen	Instru- mentaalin
Itsen kehittä- minen	"Olen kehittänyt ryhmä- ja vertaistoimintaa, tehnyt vapaaehtoistyötä ja vaikuttanut. Olen kirjoittanut lehtiin, ilmaissut mielipiteitäni, ollut yhteydessä kansanedustajiin, käynyt eduskunnassa ja kaikella tavalla yrittänyt huutaa esim. syrjäytymisuhkan alla elävien nuorten puolesta."	"Olen pystynyt ajattelemaan kuntoutusprosessia myös erityisoppilaiden silmin. Nyt ymmärrän millainen myllerrys kuntoutuminen myös lapselle tai koko perheelle voi olla."	"Nykyisessä työssäni audionomina tarvitsen kuulonkuntoutuksen tukena oppimiani asioita. Lopputyön tein kuntouttavan hoitotyön toteutumisesta, asenteista jne.vanhusten hoitotyössä."	"Olen opiskelun myötä innostunut tutustumaan myös asioiden taustoihin enkä pelkästään hankkimaan sitä tietoa joka asian hoitamiseksi riittäisi."	"Opetan samoja asioita. Loistavia uusia dioja..."
Väline- arvo					
Pelkis- tetty ilmaus	Toimintatapani ovat muuttuneet, teen vapaaehtoistyötä ja vaikutan syrjäytyvien nuorten puolesta	Ymmärrän kuntoutujan tilanteen paremmin	Tarvitsen oppimiani asioita työssä	Tutkin asioiden taustoja enemmän	Kopioin materiaalia opetustyöhön
Toiminta	Käyttäytymisen ja ajattelun muuttuminen	Empatia- taitojen parantu- minen	Osaamisen kehittyminen	Syy-seuraus- suhteiden pohtiminen	Materiaalin kopiointi

Opiskelijoiden vastausten lausumien teemoittelun tuloksena muodostui kenttä, jossa opiskelijoiden kuntoutustieteen opiskelun seurauksena syntyvä toiminta sijoitettiin itsen kehittämisen ja opiskelun välinearvon jatkumolle (kuvio 3).



KUVIO 3. Kuntoutustieteen opiskelun synnyttämä toiminta itsen kehittämisen ja opiskelun välinearvojen kentällä

Opiskelijoiden kuvaama toiminta kuntoutustieteen opiskelun seurauksena sijoittui itsen kehittämisen ja opiskelun välinearvon kentällä jatkumon ääripäihin ja jatkumon välimaastoon. Analyysin tavoitteena ei ollut opiskelijoiden kuvaaman toiminnan määrällinen arviointi, vaan tavoitteena oli saada kokonaiskuva opiskelijoiden vastausten perusteella. Yhteenvedona voi todeta, että kuntoutustieteen opiskeluun liittyy sekä itsen kehittämisen arvo että välinearvo. Opiskelu on muuttanut opiskelijaa, lisännyt aktiivisuutta, empaattisuutta ja osaamista. Lisäksi opinnot ovat auttaneet työ- ja opiskelu-uralla eteenpäin ja antaneet väliaikaisempaa hyötyä materiaalin laajemman käytön muodossa.

6 POHDINTA

Pragmaattinen kuntoutustiede ja työelämälähtöiset opiskelijat – mahdoton lähtökohta virtuaaliopinnoille? Tutkielmani tulosten perusteella näin ei välttämättä ole, sillä opiskelijat olivat tyytyväisiä kuntoutustieteen verkko-opintojen antamiin valmiuksiin, opintojen käytännön järjestelyihin ja opinto-ohjaukseen. Pohdin seuraavaksi saamieni tulosten merkitystä ja kerron samalla tutkielman teon svannoista ja sudenkuopista.

Koin määrällisen ja laadullisen analyysimenetelmän käytön lisänneen tutkimuksen validiteettia. Vaikka tutkimusotteeni liittyi enemmän määrälliseen inhimillisen toiminnan selittämiseen kuin laadulliseen inhimillisen toiminnan ymmärtämiseen, antoi määrällisen ja laadullisen menetelmän yhdistelmä tutkittavalle ilmiölle kokonaisvaltaisemmat kasvot. Määrällisen analyysin tulosten, opintojen sisältöteemojen jakauman ja opiskelijoiden määrittelemien opintojen tarkoituksen perusteella olisi voinut päätyä loppupäätelmään, jossa kuntoutustieteen opinnoilla on enimmäkseen kuntoutusalan työelämän osaamisen kehittämiseen liittyvä tehtävä. Tämä tehtävä ei ole väheksyttävä, päinvastoin, sillä se täyttää Opetusministeriön (2009) Avoimelle yliopistolle asettamia tavoitteita korkeakoulutettujen työelämän osaamista kehittävien opintojen tarjoamisesta.

Laadullisen analyysin tulosten perusteella voi kuitenkin todeta, että opinnoilla oli myös henkilökohtaisempi, itsen kehittämiseen liittyvä tehtävä yksilön elämäkulussa. Itsen kehittämisen tarve on Maslowin (1943) mukaan tarvehierarkian korkein inhimillisen toiminnan tarve, jolloin siihen tulisi kiinnittää huomiota myös aikuiskoulutuksessa. Käsitän tämän tutkielman puitteissa itsen kehittämisellä kuntoutustieteen opintojen edesauttamaa

tunteiden, ajattelun ja käyttäytymisen muutosta, jotka ovat syntyneet oppimisen tuloksena. On kuitenkin otettava huomioon, että tuloksista tehdyt johtopäätökset perustuvat yksittäisiin havaintoihin ja kyselylomakkeella kerättyyn tietoon, jolloin tulosten yleistettävyys ja siirrettävyys on huonoa ja saatu tieto on lähinnä oppimista kuvailevaa. Luotettavampi opiskelun seurauksena tapahtuvan opiskelijoiden ajattelun ja käyttäytymisen muutoksen arvioiminen olisi vaatinut seuruu- tai koeasetelmaa sekä tutkittavien haastattelua ja/tai havainnoimista.

Aineiston näkökulmasta katsottuna, määrällisen ja laadullisen aineiston triangulaatio täydensivät toisiaan. Koin, että opiskelijoiden taustatietoja kartoittava osuus kyselylomakkeesta (kts. liite 2) oli riittävä muilta osin paitsi opintojen tarkoitusta kartoittavan monivalintakysymyksen osalta. Opintojen tarkoitusta/tavoitteita olisi voinut kysyä vielä tarkentavalla avoimella kysymyksellä, jolloin olisi saatu tarkempaa tietoa työtehtävistä, joihin osaamista kaivataan tai arkipäivän tilanteista, joissa opinnoista saadulla tiedolla on hyötyä. Mielestäni Likert -tyyppiset kysymykset opintotyytyväisyydestä toimivat hyvin samoin kuin niiden jatkoksi esitetyt avoimet kysymykset. Avoimet kysymykset tärkeiksi koetuista sisällöistä, oppimista tukevista tekijöistä ja opitun soveltamisesta antoivat syvempää ja laajempaa tietoa opiskelusta ja oppimisesta. Avointen kysymysten vastausten analyysin perusteella tuli selvästi esille formaalin ja non-formaalien oppimisen merkitys ja yhdistyminen, joka on teorian tiedonkin perusteella tyypillistä aikuisen oppimiselle.

Tutkimustulosten yleistettävyden näkökulmasta koin aineiston määrällistä analyysiä ja tulosten tulkintaa eniten haittaavaksi tekijäksi vastaajien merkittävän kadon (vastanneita 34 %), jonka vuoksi tulosten yleistettävyys kaikkiin kuntoutustieteen opiskelijoihin on huono ja antaa aiheita epäillä tutkittavien valikoitumisesta. Mielestäni kyselyn vastaajiksi valikoituivat opinnot hyväksi kokeneita ja opinnoissa paljon oppineita opiskelijoita, jolloin kriittisempien näkökulmien käsittely jäi vähäiseksi vastausten puuttumisen vuoksi. Määrällisen osan tuloksista kaikkiin kuntoutustieteen opiskelijoihin yleistettävimpiä olivat opiskelijoiden työelämälähtöisyys, sekä tärkeäksi koettujen valmiuksien melko tasainen jakautuminen työssäkäyvien ja päätoimisten opiskelijoiden välillä.

Laadullisen tutkimuksen kohdalla puhutaan menetelmien tai tulosten siirrettävyydestä (Lincoln & Guba 1985). Tutkielmassani laadullisen osion siirrettävimmät

analyysimenetelmät muihin oppimista tarkasteleviin tutkimuksiin olivat mielestäni verkko-oppimiseen liittyvien tekijöiden nelikenttätarkastelu sekä oppimisen lajit ja oppimiseen liittyvät arvot yhdistävä taulukkona esitetty analyysirunko. Tulosten osalta jäin pohtimaan laadullisen osan tulosten siirrettävyyttä muihin kuin kuntoutustieteen opiskelijoihin, sillä tulokset liittyivät kiinteästi opintojen sisältöön ja opitun hyödyntämiseen. Luulen, että tulosten siirrettävyys voi olla kohtalaista muihin aikuiskoulutuksen terveystieteellisiin oppiaineisiin liittyen.

Tutkielmani aikuiskasvatustieteenkin näkökulmasta katsottuna tärkeimmät tulokset koskevat aikuisopiskelijan transformatiivista oppimista (Mezirow 1995, 17-37) ja oppimista tukevia tekijöitä. Mielestäni on merkillepantavaa, että käytännön asiakaskontakteista irrallaan olevat virtuaaliopinnot voivat antaa niin merkittäviä oppimiskokemuksia, että ne muuttavat opiskelijan aikaisempia käsityksiä ja käyttäytymistä aktiivisella toimimalla oman tai kuntoutujien elämäntilanteiden parantumiseksi. Tosin valtaosa kuntoutustieteen opiskelijoista opiskeli työn ohella, jolloin he ovat voineet soveltaa ja pohtia opittuja asioita samanaikaisesti omaa työtään ja asiakasryhmäänsä koskien. Työn lisäksi opiskelijoilla oli itsellä tai omaisilla kuntoutusta vaativia toimintakyvyn ongelmia, jolloin opinnoissa saadun tiedon käytäntöön soveltaminen liittyi näissä tapauksissa arkipäivään liittyvien kuntoutusongelmien ratkaisemiseen. Pohdin seuraavaksi transformatiiviseen oppimiseen ja oppimista tukeviin tekijöihin liittyvien tulosten merkitystä teorian tietoon peilaten.

Analysoidessani opiskelijoiden vastauksia oppimiseen liittyen, jäin pohtimaan merkittävän oppimiskokemuksen roolia transformatiivisen oppimisen edesauttajana. Antikainen (1997, 164-171) liittyy aikuisien merkittävät oppimiskokemukset formaaliin koulutukseen, koulutuskokemusten kumuloitumiseen, voimaantumiseen ja koulutuksessa tai työssä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Merkittävät oppimiskokemukset syntyvät aikuisilla lapsia ja nuoria enemmän formaalissa koulutuksessa, sillä ammatillinen koulutus tai korkeakoulutus harjaannuttaa ammatin edellyttämiä ominaisuuksia, jolloin koulutusta käytetään osana oman elämänkulun ja identiteetin rakentumista (kts. Houtsonen 1996, 204-205). Tätä aikuisuudessa tapahtuvaa ammattiin liittyvää identiteetin kehittymistä ja muutosta on määritelty sosiologisen näkökulman mukaan myös toissijaisen sosialisoinnin (sekudaarinen socialisaatio) käsitteellä (kts. Helkama ym. 2007, 84), jossa viralliset socialisaatioagentit, kuten oppilaitokset, voivat toimia persoonallisuuden kehittäjinä mm. yksilön suoriutumistarpeen, ominaisuuksien ja toimintavalmiuden osalta.

Identiteetin rakentumisen merkityksen lisäksi aikuisten aiempien oppimiskokemusten intensiivisyys ja kasautuminen edesauttavat merkittävän oppimiskokemuksen syntymistä. Koulutuksen voimaannuttavan vaikutuksen Antikainen (1997, 164-171) on määritellyt liittyvän joko vaikeasta elämäntilanteesta selviytymiseen tai kauan unelmoidun henkilökohtaisen unelman toteuttamiseen. Näitä voimaannuttavia kokemuksia oli luettavissa runsaasti opiskelijoiden vastauksista, joissa kuvattiin koulutuksesta saadun tiedon auttaneen ja aktivoineen toimimaan oman tai läheisten kuntoutuksen edistämiseksi. Mm. eräs opiskelija kuvasi saaneensa opintojen avulla armoa ja aktiivisuutta omaan elämäntilanteeseensa autistilapsen vanhempana, jolloin kuntoutustieteen opinnoilla voidaan määritellä olevan voimaannuttava, vaikeasta elämäntilanteesta selviytymiseen liittyvä funktio.

Antikaisen havaintojen (1997, 164-171) mukaan merkittävän oppimiskokemusten syntyyn liittyy edellä mainittujen tekijöiden lisäksi ”oppimisen merkittävät muut” eli vuorovaikutussuhteet formaalin koulutuksen vertaisopiskelijoiden tai non-formaalin oppimiseen liittyen työyhteisön muiden työntekijöiden kanssa. Myös näitä аспектеja oli luettavissa opiskelijoiden vastauksista, joissa kuvattiin opiskelijaryhmän merkitystä omien näkökulmien avartumisessa. On kuitenkin huomattava, etteivät tutkielmani tutkimustehtävä ja käyttämäni kyselylomake liittyneet merkittävän oppimiskokemuksen selvittämiseen, jolloin siitä syntyy tärkeä jatkotutkimuksen aihe. Pidän tärkeimpänä jatkotutkimusaiheena aikuisten transformatiivista oppimista edesauttavien tekijöiden tutkimista, joista selittävimminä tekijöinä pidän tämän tutkielman tulosten perusteella merkittävää oppimiskokemusta ja opitun soveltamista.

Aikuisen tarve opitun soveltamiselle on tunnettu jo kauan, sillä se oli yksi keskeinen peruste, jolla Knowles (1968, 1980, 1984) määritteli pedagogiikan ja andragogiikan välisiä eroja. Knowles määritteli aikuisen opitun soveltamistarpeen teoriasta käytäntöön, mutta mielestäni aikuisten opitun soveltamisessa ja sen tutkimuksessa tulisi ottaa entistä enemmän huomioon myös teoriasta omiin ajattelutapoihin ja tunteisiin tapahtuva tiedon soveltaminen. Tiedon soveltamista on aiemmin tutkittu paljon mm. opitun siirtovaikutuksen (transfer) näkökulmasta. Opitun siirtovaikutusta on jaettu horisontaaliseen (aiheesta toiseen tai teoriasta käytäntöön) ja vertikaaliseen (saman aiheen tai toiminnon sisällä tapahtuvaan) sekä passiiviseen ja aktiiviseen opitun siirtovaikutukseen. Aktiivisessa opitun siirtovaikutuksessa on keskeistä yksilön oma oivallus aiemmin opitun tiedon soveltamisesta uuteen tilanteeseen. Tällainen oivallukseen perustuva oppiminen

edellyttää oppijalta aluksi tahdonalaista, teoreettisen yleiskäsitteen pelkistämistä, jota tapahtuu esimerkiksi teoreettisesti painottuvissa käytännön työtehtävissä, jotka edellyttävät ongelmanratkaisua teoratiedon ja kokemuksen perusteella. (Rauste-von Wright & von Wright 2003, Lehtovaara 1945, Perkins & Salomon 1989.)

Toinen tutkielmani tärkeä tutkimustulos liittyi oppimista tukeviin tekijöihin. Pyrin saamaan kokonaiskuvan oppimista tukevista tekijöistä laatimalla tekijöiden jakaumaa ja sijaintia kuvaavan nelikentän. Yhteenvedona voi todeta, että oppimiseen liittyvät aina opiskelijan sisäiset tekijät, kuten itseohjautuvuus ja motivaatio, opiskelijaryhmän toiminta, sekä ulkoiset, opetusmenetelmään liittyvät tekijät, kuten verkko-opintojen materiaali, tehtävät ja aikataulu. Tässä tutkielmassa määrällisesti eniten painottuivat oppimisen ulkoiset tekijät ja ohjaus ja vasta sen jälkeen toiseksi eniten vastauksia sai itseohjautuva oppiminen. Tätä tulosta pohtiessani koen, ettei kyselylomake ollut pätevin tiedonkeruumenetelmä oppimista tukevien tekijöiden tärkeysjärjestyksen asettamiselle. Haastatteleamalla toteutettu tutkimus olisi antanut parempaa tietoa siitä, mitä opiskelijat itse kokevat tärkeimmiksi oppimista ohjaaviksi tekijöiksi. Tekemäni analyysi perustui lausumien frekvenssitarkasteluun, joka ei ole hyvä lähtökohta asioiden henkilökohtaisten merkitysten priorisoimiselle. Lisäksi tulee ottaa huomioon Valtosen (2011) havainnot siitä, että verkkoympäristön rakenteilla ja toiminnoilla ohjataan opiskelijan käyttäytymistä, jolloin itseohjautuvalle ja konstruoivalle oppimiselle ei joissain tapauksissa opetusympäristön rajoitteiden vuoksi saata jäädä minkäänlaista tilaa. Myös tämä oppimisympäristönäkökulma opiskelijan toiminnan ohjaajana tulisi ottaa entistä enemmän huomioon verkko-opetuksen toteutuksessa, myös kuntoutustieteen opintoja olisi syytä tutkia enemmän oppimisympäristön näkökulmasta katsottuna.

Määrittelemieni tutkimustehtävien ja –kysymysten lisäksi tutkielmani tarkoituksena oli tuottaa kuntoutustieteen opintojen toteutuksesta vastaavalle ohjausryhmälle tietoa opiskelijoiden ammattinimikkeistä. Vastausten perusteella nousi selkeästi esiin viisi ryhmää (1. sosiaali- ja terveysalan tai järjestöjen ohjaajat, 2. sairaanhoidon ja työterveyshuollon sairaanhoitajat tai lääkärit 3. fysio-, toiminta- psyko- ja puheterapeutit 4. opetus- ja kasvatustieteen työntekijät ja 5. päätoimiset opiskelijat), jotka kuvasivat mielestäni melko kattavasti opiskelijoiden toimenkuvia. Opettajana olen huomannut, että opiskelijoiden joukossa on myös kuntoutusalan yrittäjiä, mutta heitä ei ollut vastaajien joukossa. Kuntoutusalan yrittäjien näkökulma olisi voinut muuttaa etenkin opinnoissa tärkeiksi koettuja sisältöjen teemoja. Itse yllätyin eniten työterveyshuollon lääkäreiden ja

sairaanhoidajien suurehkosta osuudesta, mutta tämä tieto oli samalla myös tärkeä opetusta järjestäville organisaatioille opintojen kehittämistä ja markkinointia ajatellen.

Tutkielmani tehtävänä oli kartoittaa opinnoissa tärkeiksi koettuja sisältöjä ja valmiuksia. Kuntoutustieteen opintojen tulee vastata kuntoutusalan tieteen ja käytännön osaamisen tarpeisiin. Mielestäni nämä vaatimukset täyttyivät, sillä tieteellisten ja käytännöllisten valmiuksien lausumien lukumäärä ja prosentuaaliset osuudet menivät kutakuinkin tasan (kts. taulukko 3). Tärkeiksi tieteellisiksi valmiuksiksi nousivat kuntoutustieteen monitieteisyys, käsitteet sekä tieteen historiallinen käsitys, tiedonhaku-, arviointi- ja tieteellisen tekstin kirjoitustaidot, sekä eri terapioiden vaikuttavuuden arviointi. Vastaavasti käytäntöön liittyviä valmiuksia olivat moniammatillisen yhteistyön, sekä kuntoutuksen asiakaskohtaisen suunnittelun taidot, sekä palvelujärjestelmien, lakien ja esteettömyyden tuntemus. Aineistoa analysoidessa omaksi luokakseen erottui ammatillisuuden kehittyminen, jota opiskelijat kuvasivat työssä jaksamisen parantumisella. Mielestäni tämä on tärkeä havainto, jonka perusteella voi tulkita paremman kuntoutusalan osaamisen lisäävän työhyvinvointia. Havainto tukee lainsäädännön (Yliopistolaki 2009/558) ja Opetusministeriön (2009) avoimelle yliopisto-opetukselle asettamia vaatimuksia korkeakoulutettujen työurien pidentämisestä.

Kun tarkastelen kokonaisuutena opiskelijoiden oppimista kuntoutustieteen verkko-opinnoissa, kuvaa sitä mielestäni parhaiten Korhosen (2003) hahmottamat kontekstit, jotka luodaan opintojen kuluessa, mutta jotka eivät ole irrallaan tiedon käytäntöön soveltamisen ja ympäröivän kulttuurin konteksteista. Koen, että opiskelijan omassa oppimiskontekstissa tapahtuivat ne oivaltavat ja muuttavat oppimiskokemukset, mutta siitä huolimatta opiskelijaryhmän, opetusta järjestävän organisaation ja taustalla olevan käytännön kuntoutusalan kontekstit ovat läsnä ja vaikuttivat oppimiseen. Ryhmäkontekstin vaikutus näkyi monella tapaa tutkittavien vastauksissa, sillä ryhmässä toteutui kuntoutusalan keskeinen moniammatillisten asiantuntijoiden verkosto, jossa eri ammattien välinen kuilu ylittyi yhteisellä kuntoutuksen kielellä ja tavoitteella toimia kuntoutujan parhaaksi. Kasvatusalan ammattilaiset ja päätoimiset opiskelijat kokivat oppineensa eniten moniammatillisuudesta, joka selittynee päätoimisten opiskelijoiden osalta kuntoutusalan ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen puutteella ja kasvatusalan ammattilaisten osalta sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisiin verrattuna erilaisella koulutustaustalla ja käytännön yhteistyön puutteella. Kasvatus ja opetus ovat melko irrallaan sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmistä, jolloin eri alojen ammattilaisten

välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu entisestään. Yksi jatkotutkimuksen aihe liittyykin lääkinnällisen, ammatillisen, sosiaalisen ja kasvatustieteiden kuntoutuksen ammattilaisten käyttämän kuntoutuskielen puhetaipien diskurssianalyttiseen tutkimukseen.

Yhteenvetona jatkotutkimusaiheista, tutkielmani perusteella muodostui kaiken kaikkiaan kolme tutkimusaihetta. Kuten aiemmin olen maininnut, niin pidän transformatiivista oppimista edesauttavien tekijöiden, kuten merkittävän oppimiskokemuksen ja opitun soveltamisen tutkimusta tärkeimpänä jatkotutkimusaiheena. Toiseksi tärkeimpänä pidän haastattelulla tai kyselyllä toteutettua kuntoutustieteen verkko-opintojen didaktista tarkastelua mm. konstruktivistisen, humanistisen ja kriittisen oppimisnäkemyksen toteutumisen näkökulmista katsottuna. Kolmanneksi tutkimusaiheeksi nousee kuntoutustieteen opinnoissa käytetyn kuntoutuskielen diskurssianalyysi; millä tavalla lääkinnällisen, sosiaalisen, ammatillisen ja kasvatustieteiden taustan omaavat opiskelijat puhuvat kuntoutuksesta?

Pohdin lopuksi, mitä eväitä tutkielmani antoi kuntoutustieteen opintojen kehittämistyöhön ja mitä itse opin tutkielmani tehdessä. Saamieni tulosten perusteella päädyin viiteen kuntoutustieteen opintojen jatkokehittämisteemaan, joiden tavoitteena on edistää oppimista. Nämä kehittämissideat ovat: 1. opintojen käytännönläheisyyden lisääminen, 2. tiedon soveltamisen aspektien parempi hyödyntäminen, 3. merkittävien muiden, etenkin vertaisopiskelijoiden roolin korostaminen, 4. aikuisdidaktisten, opiskelijan ongelmanratkaisutaitojen lisäävien opetus- ja oppimiskäsitysten kartoitus ja hyödyntäminen ja 5. tunteiden ja ajattelutapojen muutosten jonkinasteinen käsittely opintojen puitteissa.

Perustelen seuraavaksi kehittämissideoitani tarkemmin tutkielmani tuloksiin liittyen. Kuntoutustieteen suunnitteluhyhteistyössä mukana olleena tiedän, että opinnoissa on pyritty tieteellisen tiedon käytännön soveltamiseen mm. käytännönläheisten tehtävien avulla, mutta saamieni tulosten perusteella tätä kehitysprosessia on syytä jatkaa. Kuntoutuksen käytäntöön liittyvien tehtävien lisäämistä on pohdittu kuntoutustieteen ohjausryhmässä, mutta samalla on pyritty huomioimaan myös ne päätoimiset opiskelijat, joilla ei ole aiempaa kuntoutustieteiden koulutusta tai työkokemusta. Käytännönläheisyys on toteutunut joko autenttisia kuntoutuksen asiakastilanteita simuloivissa tehtävissä tai tehtävissä, joissa on pyydetty haastattelemaan kuntoutustieteiden ammattilaisia. Tutkielmani

tulosten perusteella opinnoista saatua tietoa on sovellettu ja hyödynnetty oman ja läheisten kuntoutuksen edistämiseksi, jolloin yhdeksi tehtävän aiheeksi voisi kehittää myös erilaisen, omaan tai läheisten arkipäivään liittyvän kuvauksen kuntoutustieteen opinnoissa opitun käytäntöön soveltamisesta.

Opiskelijan kuntoutustieteessä opitun siirtämisen ja tiedon soveltamistaitojen oivaltamista ja aktiivisempaa hyödyntämistä palvelisi mielestäni parhaiten opintojakson alkuun ja loppuun sijoitettavat tehtävät, joissa opiskelija kuvaisi ennakkotietoja, -kokemuksia ja asenteitaan kunkin opintojakson sisältöön liittyen ja lopussa opiskelija vertaisi muutosta opintojakson opiskelun päätteeksi. Tätäkin ideaa on jo opinnoissa käytetty, sillä mm. kuntoutustieteen aineopintojen portfolio -työskentely (kts. Opetussuunnitelma liite 1) perustuu tähän opitun pohtimiseen opintojen kuluessa. Tutkielmani tulosten perusteella portfolio -työskentelylle voisi olla tarvetta jo kuntoutustieteen perusopintovaiheessa, jolloin opitun arvioimisesta tulisi luonteva osa opintoja. Lisäksi portfolion kokoamisesta voi opiskelijalle olla hyötyä jatkossa etenkin työnhakutilanteissa.

Kolmas kehitysidea, eli merkittävien muiden entistä parempi hyödyntäminen liittyy jo nyt käytössä olevien ryhmätöiden käyttöidean laajentamiseen. Tarkoitin tällä uudentyypisiä tehtäviä tai vapaamuotoisempia keskusteluja, joissa opiskelijat kertoisivat enemmän omista työtehtävistään ja arkipäivän kiinnostavista kuntoutukseen liittyen. Myös tässä yhteydessä tulisi ottaa huomioon ne opiskelijat, joilla ei ole alan aiempaa koulutusta tai työkokemusta, mutta heille näistä keskusteluista olisi varmasti eniten hyötyä. Lisäksi opetus- ja kasvatustieteiden edustajille tämänkaltaiset tehtävät saattaisivat edesauttaa omalla paikkakunnalla tapahtuvaa verkostoitumista sosiaali- ja terveysalan kuntoutustieteen tekijöiden kanssa.

Neljäs kehittämisidea perustuu Valtosen (2011) havaintoihin verkko-oppimisympäristön yhteisöllistä ja itseohjautuvaa oppimista rajoittavista tekijöistä. Mielestäni kuntoutustieteen verkko-opintojen toteutusta tulisi ensin arvioida opiskelijoiden näkökulmasta joko kyselyn tai haastattelun avulla Mannisen ja Pesosen (2000, 63-79) kokoamien aikuisdidaktisten opetus- ja oppimiskäsitysten mukaisesti ja kehittää sen jälkeen opintoja entistä enemmän opiskelijan omaa oivallusta ja kokonaispersoonaa kehittävämmäksi, jolloin mm. konstruktivistinen, humanistinen ja kriittinen opetus- ja oppimiskäsitys tulisi ottaa paremmin huomioon verkko-opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tähän liittyy

myös viides kehitysidea, jossa keskeisellä sijalla on kuntoutustieteen opintojen edesauttama opiskelijan tunteiden ja ajattelutapojen muutoksen pohtiminen. Lisäisin tämän kehitysidean portfolio -työskentelyyn, jossa yhtenä osa-alueena voisi olla ammatillisuuden kehittyminen. Havaintojeni mukaan juuri tunteissa tapahtuneet muutokset lisäsivät opiskelijoiden työhyvinvointia ja ammattimaisempaa otetta omaa asiakasryhmäänsä kohtaan. Lisäksi ammatillisuus -otsikon alla pohdittu tunnetyö on työhön liittyvien ominaisuuksien kehittämistä, jolloin se eroaa opiskeluun liittyvien (yleisten) positiivisten tai negatiivisten tunteiden käsittelystä.

Kerron lopuksi vielä siitä, mitä koin oppineeni tutkielmaa tehdessä. Aikuisen oppiminen on aina kiinnostanut minua opiskelun vapaaehtoisuuden ja siihen liittyvän korkean opiskelumotivaation vuoksi. Lisäksi olen kiinnostunut oppimistapahtumasta, sillä se on ollut minulle ns. ”black box”, eli jotain, joka tapahtuu opintojakson alun ja lopun välissä. Aikuiskasvatustieteen opintojen ja tämän tutkielman myötä olen havainnut, että aikuisten formaalin ja non-formaalin oppimisen raja on liukuva ja kaksisuuntainen, jolloin opittavan asian merkitys ja sovellettavuus korostuvat. Tämän tutkielman myötä olen entistä valveutuneempi ja kiinnostuneempi ”oppimisen merkittävien muiden” sekä käytetyn opetusmenetelmän ja oppimisnäkömyksen merkityksistä oppimiselle. Tutkielman teko paransi näiden tekijöiden havaitsemisen taitoja ja toivon, että pystyn kehittämään tulevaisuudessa kuntoutustieteen opetusta entistä enemmän oppimista, ammatillisuutta ja yksilön kokonaiskehitystä palvelevammaksi.

Myös tutkimuksen teon näkökulmasta katsottuna olen oppinut paljon. Määrällisen ja laadullisen menetelmän käyttö opetti molempien tutkimusotteiden metodologista ja tieteenfilosofista taustaa. Hahmotan nyt paremmin etenkin laadullisten tutkimusongelmien asettelua sekä käytetyn tutkimusmenetelmän ja aineiston välistä suhdetta. Jos nyt aloittaisin kyselyn laatimisen uudestaan, tulisi kyselylomakkeesta varmasti erilainen ja esitettäisiin sitä enemmän. Toisaalta koen, että tämä kyselylomakkeeseen perustunut aineisto ja sen analysoinnin tuloksena saatu oppimista kuvaileva tieto on ollut hyvä pohjatyö saman aiheen laadulliselle tutkimiselle. Tutkielman tekeminen antoi hyvän käsityksen kuntoutustieteen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ja tästä olisi helppo jatkaa tutkimustyötä esimerkiksi teemahaastattelun keinoin aiheen syventämiseksi ja syy-seuraussuhteinen arvioimiseksi.

LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Mezirow –itseohjautuvuuskeskustelun toisinajattelija. *Aikuiskasvatus* (1), 59-63.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 30-31.
- Antikainen, A. 1997. Elinikäisen oppimisen käytännöt ja elämänpolut. *Aikuiskasvatus* (3), 164-171.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2003. Elämänkerta ja elämänkulku kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa. Teoksessa: Sallila, P. (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: KVS.
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bartlett, F. 1967. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press.
- Baumeister, R. & Leary, M. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, (117), 497–529.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma*. (The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge, 1966.) Suomentanut ja toimittanut Raiskila V. Helsinki: Gaudeamus.
- Brannen, J. 2004. Working qualitatively and quantitatively. Teoksessa: *Qualitative Research Practice*. Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman D. (toim.). Great Britain: Sage Publications, 313.
- Ceroni, K. & Garman, N. 1994. The Empowerment Movement: Genuine Collegiality or yet another hierarchy? Teoksessa: Grimmett P. & Neufeld J. (toim.) *Teacher development and the struggle for authenticity. Professional growth and restructuring in the context of change*. Teacher College Press, New York, 141–161.
- Collin, J., Korhonen, K. Penttinen, L. & Vakiala, V. 2003. Tutkiva verkko-oppiminen <<http://www.tutkiva.edu.hel.fi/yhdessaoppiminen.html>> (Viitattu 30.5.2012)
- Comission of the European communities. 2000. A Memorandum on Lifelong Learning. <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>> (viitattu 25.1.2012).
- deCharms, R. 1968. *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. 1971. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, (18), 105–115.
- Deci, E. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

- Deci, E., & Vansteenkiste, M. 2004. Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17–34.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum, 3-4.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? Teoksessa: Dillenbourg P. (toim.) *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier, 198-211.
- Dunderfelt, T. 2011. *Elämäkaaripsykologia: lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Helsinki : WSOYpro, 97-191.
- Elder, G.H. 1998. The Life Course as Developmental Theory. *Child Development* (69), 1-12.
- Engeström, Y. 1982. *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtionvarainministeriö.
- Fetterman, D. 1996. Empowerment evaluation: An Introduction to theory and practice. In: Fetterman DM, Kaftarian SJ & Wandersman A (toim.) *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment & accountability*. Sage Publications Inc, Thousand Oaks, 3–46.
- Freire, P. 1998. *Pedagogy of Freedom, "Introductory reflections"*. Rowman & Littlefield Publ., Tomperi T. (suom.).
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa: Tuomela R. & Patoluoto I. (toim.). *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet: Osa I*, 134.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167, 65.
- Harter, S. 1978. Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, (1), 661–669.
- Heikkinen H.L.T., Huttunen R., Niglas K., Tynjälä P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 350.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2007. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki Edita Prima Oy, 84.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteen filosofiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä, 85.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13. osittain uudistettu painos. Helsinki: Tammi, Otavan kirjapaino.
- Houle, C.O. 1961. *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa: Antikainen A. & Huotelin H. *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 204-205.
- Husen, T. 1974 *The Learning Society*. London: Methuen.

- Huunonen, K. 2003. Oppimisen tukeminen verkko-opiskeluympäristössä. Aikuiskasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.
- ICF. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Stakes. Ohjeita ja luokituksia 2004:4, 18.
- Jauhiainen, A. 2010. Koulutusyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan. Aikuiskasvatus (2), 141-145.
- Jokisaari, O-P. 2004. Elinikäinen oppiminen –häpeä ja menetetty vapaus. Aikuiskasvatus (1), 4-16.
- Kauppila, J.1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin,H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki : BTJ Kirjastopalvelu, 45–108.
- Kirkpatrick, D. 2006. Evaluating training programs the four levels. San Francisco, CA : Berrett-Koehler, 21-51.
- Kilpeläinen, A., Päykkönen, K. & Sankala, . 2011. Yhteisöllistä oppimista wikittämässä. Aikuiskasvatus (4), 285-291.
- Knowles, M. S. 1968. Andragogy, not pedagogy. Adult Leadership, (10), 350–352, 386.
- Knowles, M. S. 1980. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. 1984. Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education. San Francisco: Jossey Bass.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as a source of learning and development. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koro J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana: Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koski, L. & Moore, E. 2001 Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus (1), 9.
- Komiteanmietintö 1971. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. A 29. Helsinki.
- Komiteanmietintö 1975. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. A 28. Helsinki.
- Laki Holhoustoimesta 1.4.1999/442. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/asiasanat.php?start=a&key=Holhoustoimi&id=5205> >(viitattu 26.1.2012).
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> > (viitattu 26.1.2012).
- Lehtovaara, A. 1945. Sielutieteen oppikirja. Kokeellista menetelmää noudattava. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiö.
- Leistevuo, A. 1998. Sosiaaliset motiivit ja sosiaalinen toiminta aikuisopiskelussa: kansalaisopiston opintoryhmiä koskeva empiirinen tutkimus. Tampere : Tampereen yliopisto.

- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc, 300.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisen näkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa: S. Lindblom-Ylänne, S. & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY, 16.
- Locke, E. 1991. The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 288–299.
- Manninen, J. 2004. Ohjaus verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Teoksessa: Matikainen J. (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa*, 27–40.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 2000. Aikuisdidaktiset lähestymistavat, verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelun taustaa. Teoksessa: Matikainen, J. & Manninen, J. (toim) *Aikuiskoulutus verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Oppimateriaaleja Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia 93, 63-79.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus, Vammalan kirjapaino.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset: Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö. Priimuspaino Oy: Vantaa, 37.
- Mannisenmäki, E. & Manninen, J. 2004. Avoimen yliopiston verkko-opiskelijan muotokuva. Tutkimus opetuksesta, opiskelusta ja opiskeluista verkossa. Helsingin yliopisto koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia 44.
- Maslow, A. 1943. *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 1 (32).
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass inc: San Francisco, 86-89.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Mezirow J. ym. (Lehto, L. suom.) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Mezirow, J. 1997. *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education* (74), 5-12.
- Miettinen, R. 1984. *Kognitiivisen oppimisen näkemyksen tausta*. Helsinki: Valtion koulutuskeskus: Julkaisusarja B nro 24.
- Miettinen, R. 1999. Abraham Maslowin ja Carl Jungin uudistavan kokemuksen käsitteet minän kehityksen malleina. *Aikuiskasvatus* (2), 129-139.
- Miettinen, R. 2000. *Varieties of Constructivism in Education. Where do we stand? Lifelong Learning in Europe* 1.
- Nevgi, A. & Tirri K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä: oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä: opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 32.

- Newman, I. & Benz, C.R. 1998. Qualitative-quantitative Research Methodology. Exploring the Interactive Continuum. United States of America: Southern Illinois University Press, 109-115.
- Niglas, K. 2004. The Combined Use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences. Tallinn TPÜ Kirjastus. Short version: < <http://www.ear.ee/e-rmtk/sotsiaalt.htm>> (viitattu 4.5.2012).
- Niemi, M-L. 2008. Avoimen yliopiston opiskelijoiden ohjaus: ohjaus- ja neuvontapalvelut opintojen ohjauksen tukena. Tutkimuksia ja selvityksiä/Kuopion yliopisto, kouluttamis- ja kehittämiskeskus 8, 67-90.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo : WSOY ; Helsinki, 160-262.
- Opetusministeriö 2009. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11
- Pantzar, M. 1997. Aikuiskasvatuksen globaalit haasteet informaatioyhteiskunnassa. Aikuiskasvatus 4, 244-248.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä.
- Perkins, D.N. & Salomon, G. 1989. Are cognitive skills context-bound? Educational Researcher 18 (1), 16-25.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1987. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. Otava: Keuruu, 25-26.
- Piili, M. 2006. Esimiestyön avaimet; Ihmisen kohtaaminen ohjaaminen, Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 48.
- Prawat, R. 1991. Conversations with self and settings: A Framework for thinking about teacher empowerment. American Educational Research Journal 28 (4), 737-757.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M-L. Von Wright, J. & Soini T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rinne, R. Jauhiainen, A. Tuomisto, H. Alho-Malmelin, M. Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija, kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 200, 115-155.
- Rogers, C. R. 1959. A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. Teoksessa: S. Koch (toim.), Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context. New York: McGraw Hill.
- Ruohotie, P. 1998 Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab, 37-41.

- Ruohotie, P. 1999. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Teoksessa: Honka, J. & Peltonen, M. (toim.) Näkijä ja tekijä. Saarijärvi: OKKA.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rotter, J. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. Psychological Monographs, 80.
- Salo, P. 2011. Maailma muuttui –muuttuiko aikuiskasvatus? Aikuiskasvatus (1), 35-44.
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki : Gaudeamus.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa: Porna I. & Väyrynen P. (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja: Suomen Kuntaliitto, 18.
- Skinner, B. F. 1953. Science and Human Behavior
<<http://www.bfskinner.org/BFSkinner/PDFBooks.html>> (Viitattu 28.5.2012)
- Taylor, E. W. 1994. A learning model for becoming intercultural competent. Journal of Intercultural Relations. 18(3), 389– 408.
- Tella, S. 1997. Tietokoneperustaisesta opetuksesta verkostopohjaiseen oppimiseen. Aikuiskasvatus (4).
- Toiviainen, T. (toim.) 1997. Aikuiskasvatus: avain XXI:n vuosisadan haasteisiin. Unescon viides aikuiskasvatuksen maailmankonferenssi ja sitä edeltänyt Suomen kansallinen seminaari. Helsinki: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö.
- Tuomi J., Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy, 91-143.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uhari, M. & Nieminen, P. 2001. Epidemiologia ja biostatistiikka. Helsinki: Duodecim.
- Valtonen, T. 2011. An insight into collaborative learning with ICT: Teachers' and students' perspectives. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteen, yhteiskuntatieteen ja teologian julkaisuja 12.
- Watson, J. B. 1913. Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review 20(2), 158-177.
- Weiner, B. 1985. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. Psychological Review. 92 (4), 548-573.
- White, R. 1963. Ego and reality in psychoanalytic theory. New York: International Universities Press.
- Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita Prima Oy, 153-154.
- Yliopistolaki 24.7.2009/558. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>> (Viitattu 25.5.2012)
- Zimmerman, M. 1995. Psychological empowerment: Issues and illustrations. American Journal of Community Psychology 23 (5), 581–599.

LIITTEET (3 kpl)

LIITE 1. Kuntoutustieteen verkko-opintojen opetussuunnitelma lukuvuonna 2010–2011

KUNTOUTUSTIEDE, VIRTUAALIOPINNOT

perusopinnot 25 op

Virtuaaliopinnot Oulun, Lapin ja Itä-Suomen yliopistoissa

Kuntoutustiede on laaja-alainen, kuntoutuksen eri osa-alueet ja ammattiryhmät kattava monitieteellinen opintokokonaisuus. Kuntoutustiedettä tarkastellaan sosiaalipolitiikan, lääketieteen, hoitotieteen, sosiologian ja psykologian näkökulmista. Kuntoutustieteen opintojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija kuntoutustieteen kehityssuuntiin, tavoitteisiin, sisältöön ja keskeisiin käsitteisiin. Tavoitteena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään kuntoutustieteen edellytyksiä ja mahdollisuuksia sekä kuntoutuksen yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia vaikutuksia. Opinnot antavat opiskelijalle käsityksen kuntoutustieteen käsitteellis-teoreettisesta perustasta ja perehdyttävät kuntoutustieteen tutkimuksen ja arvioinnin lähestymistapoihin. Opinnot soveltuvat erityisesti sosiaali- ja terveysalan työntekijöille, eri kuntoutusalojen työntekijöille kuten suunnittelijoille, asiakasneuvojille, opettajille, työvoimaneuvojille, vakuutussihteereille, hoitotieteen-, terveyshallinnon- ja kasvatustieteiden opiskelijoille sekä lääkäreille kuntoutuksen erityispätevyyden kurssimuotoiseksi koulutukseksi. Opintokokonaisuus voidaan hyödyntää myös sivuaineopintoina.

ORIENTAATIOJAKSO OPTIMAAN

Orientation to the Optima web-learning environment

Tavoitteet: Suoritettuaan orientaatiojakson opiskelija tuntee Optima-oppimisympäristön verkko-opintojakson rakenteen, löytää oppimateriaalin ja osaa käyttää keskustelualueita sekä tehtävätoimintoja.

Sisältö: Opiskelija perehtyy Optima-oppimisympäristöön Lapin yliopiston opintojaksoihin verkko-orientaatiojakson keskustelualueen ja tehtävän perusteella.

Opetus ja suoritustavat: Verkko-opinnot.

Opetuksesta vastaa: Lapin Avoin yliopisto

KUNTOUTUKSEN PERUSTEET 5 op

Basic Studies in Rehabilitation

Tavoitteet: Opiskelija oppii ymmärtämään kuntoutusta monialaisena toimintakokonaisuutena, moni- ja poikkitieteellisenä tieteenalana, yksilön ja ympäristön muutosprosessina sekä yhteiskunnallisena toimintajärjestelmänä. Hän saa yleiskuvan kuntoutuksen muuttumisesta yhteiskunnan kehityksen myötä. Opiskelija oppii myös käyttämään kuntoutuksen tärkeimpiä peruskäsitteitä ja ymmärtämään niiden taustalla olevia teoreettisia näkökulmia.

Sisältö: Kuntoutuksen käsite ja määrittelytavat. Kuntoutuksen nykytilanne historiallisten kehitysvaiheiden ja keskeisten kehitysolottuvuuksien pohjalta. Kuntoutuksen arvot. Kuntoutus yhteiskunnallisena toimintajärjestelmänä hyvinvointivaltiossa. Kuntoutuminen oppimisprosessina ja yksilön ja ympäristön muutosprosessina. Toimintakyky, valtaistuminen ja sosiaalinen osallisuus. Kuntoutuksen vajavuuskeskeisen ja ekologisen mallin pääpiirteet.

Opetusmuoto: Verkko-opinnot

Suoritustapa: 1) Opetusmateriaaliin ja oheiskirjallisuuteen perehtyminen. Verkkotentti (3 op); 2) Verkkokeskustelu pienryhmissä (2 op)

Oppimateriaali: Verkko-opetusmateriaali, Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2004: Kuntoutuksen perusteet. WSOY, sivut 1-145. Kallanranta T. & Rissanen P. & Vilkkumaa I. (toim.) 2001: Kuntoutus. Duodecim (634 s.) tai uudempi versio Kallanranta T. & Rissanen P. & Suikkanen A. (toim.) painossa: Kuntoutus. Duodecim.

Vastuopettaja: Lehtori Marjo-Riitta Mattus

Opetuksesta vastaa: Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

KUNTOUTUKSEN ASIAKASRYHMÄT ASIAKKUUS JA YHTEISTYÖ 5 op

Client groups, client status and co-operation in rehabilitation

Tavoitteet: Opiskelija perehtyy kuntoutuksen asiakkuuden muotoutumiseen ja saa monipuolisen kuvan kuntoutuksen asiakkaista ja eri asiakasryhmistä sekä tutustuu asiakastyön edellyttämien moniammatillisten kuntoutusryhmien muodostamiseen ja työskentelytapoihin.

Sisältö:

1. Asiakkuuden muotoutuminen ja asiakkaan rooli
2. Asiakkaan asiantuntijuus- kuntoutujan ja kuntouttajan rooli. Asiakkuuden ydin
3. Asiakkaat ja yhteisöllisyys.
4. Kuntoutuksen asiakasryhmät ja erilaiset asiakkuudet.
5. Kuntoutuja kuntoutuksen organisaatiossa.
6. Asiakastilanteiden tarkastelu ja ohjaaminen toiminnallisilla menetelmin.
7. Yksilölliset polut kuntoutuksessa.
8. Tiimityö ja moniammatillisuus.
9. Kuntoutuksen asiakasyhteistyöryhmien toiminta ja tavoitteet. Kuntoutumisen tavoitteet.

Opetusmuoto: Verkko-opinnot

Suoritustapa: Verkkoluennot ja –keskustelu sekä oppimispäiväkirja kirjallisuudesta (3,5 op). Kirjatentti (1,5 op)

Oppimateriaali: Valinnan mukaan yksi seuraavista kirjoista: Kokko, R.-L. 2003: Asiakas kuntoutuksen yhteistyöryhmässä. Institutionaalisen kohtaamisen jännitteitä. Kuntoutussäätiö. Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.) 2004. Kuntoutus kanssamme, Ihmisen toimijuuden tukeminen. Stakes. Karjalainen, V. 1996. Verkoston lupaus: tutkimus aikuisasiakkaan palveluverkoston rakentumisesta. Stakes, Helsinki. Veijola Arja 2004, Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön, lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Kuntoutus –lehden vuosikerta 2006.

Arviointi:0-5

Vastuopettaja: Professori Markku Alen, TtT Pirjo Kejonen

Opetuksesta vastaa: Oulun yliopisto, lääketieteellinen tiedekunta

ORIENTAATIOJAKSO MOODLE-OPPIMISYMPÄRISTÖÖN

Orientation to the Moodle web-learning environment

Tavoitteet: Suoritettuaan orientaatiojakson opiskelija tuntee Moodle-oppimisympäristön verkko-opintojakson rakenteen, löytää oppimateriaalin ja osaa käyttää keskustelualueita sekä tehtävätoimintoja.

Sisältö: Opiskelija perehtyy Moodle-oppimisympäristöön verkko-orientaatiojakson keskustelualueen ja tehtävän perusteella.

Opetus ja suoritustavat: Verkko-opinnot.

Opetuksesta vastaa: Itä-Suomen yliopisto

KUNTOUTUKSEN JÄRJESTELMÄT JA NYKYKÄYTÄNNÖT I, 5 op

The services of rehabilitation I

Tavoitteet: Suoritettuaan opintojakson opiskelija:

- 1) Tuntee kuntoutuksen palvelujärjestelmien toimintatavat ja verkostot yhteiskunnan, yhteisöjen sekä erilaisten ja eri-ikäisten kuntoutujien näkökulmista.
- 2) Osaa kriittisesti pohtia kuntoutuksen toteutumisen ongelmakohtia sekä palvelujärjestelmien välisiä vastuukysymyksiä.
- 3) Hallitsee kuntoutuksen asiakaskohtaisen suunnittelun perusteet.

Sisältö: Opintojaksolla perehdytään lääkinnällisen, ammatillisen, sosiaalisen ja kasvatuksellisen kuntoutuksen palvelujärjestelmien toimintaan ja sitä ohjaavaan lainsäädäntöön, palvelujärjestelmien alueellisiin sovellutuksiin sekä työn- ja vastuunjakoon. Opintojaksolla käsitellään kuntoutus- ja palvelusuunnitelmia, niiden merkitystä sekä toimivuuden edellytyksiä.

Oppimateriaali: 1. Järvikoski A. & Härkäpää K.: Kuntoutuksen perusteet. WSOY, 2004 2. Kallanranta T., Rissanen P. & Vilkkumaa I.: Kuntoutus. Duodecim, 2007. 3. Työterveys ja kuntoutus, työterveyshuollon, työpaikkojen ja kuntoutuksessa toimivien yhteistyö. STM selvityksiä 2007:60 4. Kuntoutuksen verkkopalvelu KunNet (www.kunnet.fi) ja muu erikseen ilmoitettava materiaali.

Opetus ja suoritustavat: Verkko-opinnot; oppimateriaaliin perehtyminen, tehtävien tekeminen ja tehtäviin liittyvä keskustelu verkkokeskustelualueilla.

Arviointi: 0-5.

Vastuuhenkilö: Dos. Eeva Leino.

Opetuksesta vastaa: Itä-Suomen yliopisto, Terveystieteiden tiedekunta

KUNTOUTUSTIETEELLINEN TUTKIMUS, ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN I, 5 op

Development and Evaluation of Rehabilitation Science I

Tavoitteet: 1) Opiskelija saa yleiskuvan kuntoutustieteen tehtävistä ja keskeisistä tutkimustarpeista kuntoutuksen eri osa-alueilla. Hän tutustuu kuntoutuksen arvioinnin ja kuntoutustieteellisen tutkimuksen tavanomaisiin tutkimusmenetelmiin ja oppii arvioimaan niiden soveltuvuutta erilaisiin tutkimustehtäviin. Hän tutustuu esimerkkien valossa muutamiin kuntoutuksen laatua ja hyviä käytäntöjä arvioiviin tutkimuksiin sekä eri menetelmin toteutettuihin kuntoutuksen vaikuttavuustutkimuksiin. Hän tutustuu esimerkkien valossa Euroopan Unionin käynnissä oleviin ohjelmiin ja eri ministeriöiden ja Kelan toteuttamiin kehittämisohjelmiin ja –hankkeisiin. 2) Hän perehtyy tutkimusartikkelin tai julkaisun perinteiseen rakenteeseen (johdanto, teoreettis-käsitteellinen tausta, tavoitteet ja tutkimuskysymykset, menetelmä, eettiset kysymykset, tulokset sekä

johtopäätökset ja pohdinta) ja erilaisiin sovelluksiin. Hän oppii arvioimaan kriittisesti julkaisuja ja tekemään niitä koskevia parannusehdotuksia.

Sisältö: 1) Kuntoutuksen tutkimuksen ja arvioinnin eri osa-alueet ja tutkimusstrategiat. Kuntoutuksen vaikuttavuuden arviointi sekä toimintaprosessien ja hyvien käytäntöjen arviointi. 2) Tutustutaan verkkomateriaalin avulla tutkimus- ja arviointijulkaisuihin (löytyy Optimassa). 3) Perehdytään Euroopan Sosiaalirahaston käynnissä olevaan ohjelmaan sekä eri ministeriöiden piirissä käynnistettyihin valtakunnallisiin ohjelmiin. 4) Yhden kuntoutustieteellisen artikkelin tarkastelu sekä tavoitteita, tuloksia ja johtopäätöksiä koskeviin kysymyksiin vastaaminen pienryhmissä.

Opetusmuoto: Verkko-opinnot

Suoritustapa: 1) Essee verkkomateriaalin ja oheiskirjallisuuden perusteella kahdesta vaihtoehdoisesta teemasta (3 op); 2) Pienryhmässä valmisteltu 2-sivuinen arviointiteksti artikkelin rakenteesta ja sisällöstä (2 op).

Oppimateriaali: Aalto, A.-M. ym. (toim.) 2002: Kannattaako kuntoutus?

Asiantuntijakatsaus eräiden kuntoutusmuotojen vaikuttavuudesta Stakes (158 s.), Helsinki; Järvikoski, A., Härkäpää, K., Laisola-Nuotio-A., Paatero, H., Rissanen P. 2003: Kuntoutuksen tutkimus: tehtävät ja mahdollisuudet. Kuntoutus 2003:4:20-32; Robson C. 2001: Käytännön arvioinnin perusteet. Tammi (222 s.). Yksi artikkeli pienryhmässä käsiteltäväksi (artikkeli saatavissa Optimassa)

Vastuuopettaja: Professori Aila Järvikoski

Opetuksesta vastaa: Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

ESTEETTÖMYYS I, 5 op

Usability I

Tavoitteet: Opintojakson suoritettuaan opiskelija:

- 1) On perehtynyt laaja-alaisesti fyysisen, psyykkisen ja sosiaaliseen esteettömyyden käsitteisiin.
- 2) Tuntee keskeisimpiä esteettömyys- ja apuvälineratkaisuja sekä kuntoutujan toimintakyvyn arviointimenetelmiä.
- 3) Ymmärtää esteettömyyden merkityksen kuntoutujan maksimaalisen työ- ja toimintakyvyn edellytyksenä.

Sisältö: Keskeisiä asioita ovat mm. toimintakyvyn ulottuvuudet eri-ikäisillä ihmisillä, syrjintään liittyvät ongelmat, yhdyskuntasuunnittelu, työelämän esteettömyysratkaisut sekä kommunikaation ja tietoyhteiskunnan haasteet kuntoutuksessa. Lisäksi opintojaksolla arvioidaan ICF-mallin avulla kuntoutujan toimintakykyä ja elinympäristön tilaa.

Oppimateriaali: 1. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus ICF. Stakes 2004. 2. Salminen, A-L. (toim.): Apuvälinekirja. Kehitysvammaliitto 2003. 3. Voutilainen P. & Vaarama M.: Toimintakykymittareiden käyttö ikääntyneiden palvelutarpeen arvioinnissa. Stakes raportteja 2005:7. 4. Lepola O. & Villa S. (toim.): Syrjintä Suomessa 2006. Ihmisoikeusliitto ry 2007. 5. Hurnasti T.: Apuvälinepalveluja ohjaavien käsitteiden tulkintaa. Stakesin työpapereita 2006:22. 6. Aalto A-M ym.: RAND-36 Terveyteen liittyvä elämänlaadun mittarina. Mittarin luotettavuus ja suomalaiset väestöarvot. Stakes tutkimuksia 1999:101. 7. Ilmarinen J.: Pitkää työuraa! Ikääntyminen ja työelämän laatu Euroopan Unionissa. Työterveyslaitos ja STM 2005. 8. Terveys 2015 Kansanterveysohjelma. STM julkaisuja 2001:4.

Opetus- ja suoritustavat: Verkko-opinnot; oppimateriaaliin perehtyminen, tehtävien

tekeminen ja tehtäviin liittyvä keskustelu verkkokeskustelualueilla.

Arviointi: 0 -5.

Vastuhenkilö: Dos. Eeva Leino

Opetuksesta vastaa: Itä-Suomen yliopisto, Terveystieteiden tiedekunta

KUNTOUTUSTIEDE, VIRTUAALIOPINNOT

aineopinnot 35 op

ORIENTAATIOJAKSO OPTIMAAN

Orientation to the Optima web-learning environment

Tavoitteet: Suoritettuaan orientaatiojakson opiskelija tuntee Optima-oppimisympäristön verkko-opintojakson rakenteen, löytää oppimateriaalin ja osaa käyttää keskustelualueita sekä tehtävätoimintoja.

Sisältö: Opiskelija perehtyy Optima-oppimisympäristöön verkko-orientaatiojakson keskustelualueen ja tehtävän perusteella.

Opetus- ja suoritustavat: Verkko-opinnot.

Opetuksesta vastaa: Oulun avoin yliopisto

KUNTOUTUKSEN MONIAMMATILLINEN ASiantuntijuus Osa I, 1 op

Expertise in multiprofessional rehabilitation process

Tavoitteet: Opiskelija tiedostaa kuntoutuksen moniammatillisen kuntoutusprosessin luonteen ja asiantuntijuuden verkostomaisen rakenteen. Opiskelija tiedostaa omat vahvuutensa, mutta myös rajoituksensa. Lisäksi opiskelija pystyy kriittisesti arvioimaan omaa osaamistaan, tavoitteitaan ja kehittymisen haasteita sekä osaa antaa arvoa moniammatillisen tiimin muiden jäsenten osaamiselle. Opintojen edetessä ja portfolioa kootessa opiskelija perehtyy kuntoutuksen oppisisältöihin moniammatillisen tiimityön ja kuntoutusprosessien näkökulmasta.

Sisältö: Tiimityön perusteet, kuntoutuminen monitieteisenä ja -tasoisena prosessina, oppiminen kuntoutumisen lähtökohtana. Voimavarat ja kuntoutuminen.

Kirjallisuus: Lukkarinen H. & Lahtinen M. 2004. Kuntoutus yliopistollisena oppiaineena. Suomalainen ja englantilainen opetussuunnitelma benchmarking-arvioinnissa. Kuntoutus 4/2004. Perttinen P. 2003. Asiakkaan osallistuminen kuntoutussuunnitteluun.

Tutkimusartikkeli. Kuntoutus 2/2003. TAI Perttinen P. Kuka minusta puhuu? Asiakkaan asema kuntoutussuunnittelussa. Lisensiaattityö Jyväskylän yliopisto. Eteläpelto A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen ym. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 86-102.

Arviointi: HOPS arvioidaan hyväksytyt / korjattavaa ja portfolio arvioidaan 1-5.

Opetus- ja suoritustavat: Verkko-opinnot; Opintojen alussa oman osaamisen ja rajoitustensa arviointi ja sen pohjalta laadittu HOPS, joka sisältää SWOT-analyysin (1 op). Opintojen päätösvaiheessa oman kehityksen ja tietotason jäsentynyt arviointi portfolioon avulla (4 op).

Vastuopettaja: Professori Markku Alen

Opetuksesta vastaa: Oulun yliopisto, lääketieteiden tiedekunta

ORIENTAATIOJAKSO MOODLE-OPPIMISYMPÄRISTÖÖN

Orientation to the Moodle web-learning environment

Tavoitteet: Suoritettuaan orientaatiojakson opiskelija tuntee Moodle-oppimisympäristön verkko-opintojakson rakenteen, löytää oppimateriaalin ja osaa käyttää keskustelualueita sekä tehtävätoimintoja.

Sisältö: Opiskelija perehtyy Moodle-oppimisympäristöön verkko-orientaatiojakson keskustelun alueen ja tehtävän perusteella.

Opetus- ja suoritustavat: Verkko-opinnot.

Opetuksesta vastaa: Itä-Suomen yliopisto

ESTEETTÖMYYS II, 5 op

Usability II

Tavoitteet: Opintojakson suoritettuaan opiskelija:

- 1) Ymmärtää fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja kulttuurisen näkökulman sekä kuntoutujan toimintakykyyn että esteettömyyden edistämiseen.
- 2) On perehtynyt esteettömyyden teoreettiseen taustaan ja edistämisen keinoihin erilaisissa toimintaympäristöissä.
- 3) Osaa perustella teoretiedon pohjalta hyvän esteettömyysratkaisun ja sen toimintakykyä edistävän merkityksen kuntoutujalle.

Sisältö: Keskeisiä asioita ovat työympäristön esteettömyys ja hyvät esteettömyysratkaisut mm. palvelujen saatavuuteen ja liikkumiseen liittyen. Opintojaksolla käsitellään esteettömyys -teemaa vammaisten kokemusten, kuntoutuspalvelujen esteettömyyteen liittyvien oikeuskäytäntöjen ja vammaistutkimuksen kautta.

Oppimateriaali: 1. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus ICF. Stakes 2004. 2. Smolander J. & Hurri H.: Toiminta- ja työkyvyn fyysisten arviointi- ja mittausmenetelmien kartoittaminen ICF-luokituksen aihealueella "liikkuminen". STAKES aiheita 2004:25. 3. Rätty T. Vammaispalvelut: Vammaispalvelujen soveltamiskäytäntö. Helsinki Kynnys ry 2003. 3. Pysytään työssä. Vaikeavammaisten henkilöiden työssä pysymisen tukeminen. STM selvityksiä 2008:13. 4. Paltamaa J.: Fyysisen toimintakyvyn arviointi kävelevillä MS-tautia sairastavilla henkilöillä: Mittareiden reliabiliteetti, muutosherkkyys ja kliininen käyttökelpoisuus ICF-viitekehityksessä 2008. 5. Salminen A-L. & Kotiranta P-L. : Eletään hyvää elämää. Itse. Kansallinen ITSE-hanke apuvälineosaamista ja -palveluja kehittämässä. STM selvityksiä 2005:2. 6. Artikkelijulkaisukokoelma esteettömyyteen liittyen (saatavana Moodlesta).

Opetus- ja suoritustavat: Verkko-opinnot; oppimateriaaliin perehtyminen, tehtävien tekeminen ja tehtäviin liittyvä keskustelu verkkokeskustelun alueilla.

Arviointi: 0 -5.

Vastuhenkilö: Dos. Eeva Leino

Opetuksesta vastaa: Itä-Suomen yliopisto, Terveystieteiden tiedekunta

ORIENTAATIOJAKSO OPTIMAAN

Orientation to the Optima web-learning environment

Tavoitteet: Suoritettuaan orientaatiojakson opiskelija tuntee Optima-oppimisympäristön verkko-opintojakson rakenteen, löytää oppimateriaalin ja osaa käyttää keskustelualueita sekä tehtävätoimintoja.

Sisältö: Opiskelija perehtyy Optima-oppimisympäristöön Lapin yliopiston opintojaksoihin

verkko-orientaatiojakson keskustelualueen ja tehtävän perusteella.

Opetus- ja suoritustavat: Verkko-opinnot.

Opetuksesta vastaa: Lapin avoin yliopisto

KUNTOUTUSTIETEELLINEN TUTKIMUS, ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN II 5 OP

Development and Evaluation of Rehabilitation Science II

LIITE 2. Kuntoutustieteen opiskelijoille lähetetyn verkkokyselylomakkeen kysymykset

1. Taustatiedot

Olen opiskellut kuntoutustieteen: perusopintoja aineopintoja yksittäisiä jaksoja olen keskeyttänyt opinnot

Sukupuoli nainen mies

Ikä alle 25 v 26-35 v 36-45 v 46-55 v yli 55 v

Peruskoulutus: kansa-, keski- tai peruskoulu osa lukiota tai lukio ylioppilastutkinto muu koulutus

Koulutus: ei ammatillista peruskoulutusta ammatillinen tutkinto ammattikorkeakoulututkinto alempi korkeakoulututkinto ylempi korkeakoulututkinto lisensiaatti tai tohtori

Päätoiminen opiskelu kuluvana lukuvuonna?: ei opiskelijana missään oppilaitoksessa lukiossa ammatillisessa oppilaitoksessa ammattikorkeakoulussa opiskelijana yliopistossa opiskelijana muussa oppilaitoksessa

Opintojen tarkoitus: ammatillinen lisäkoulutus yliopistotutkinto harrastus ja yleissivistys muu

Olen nykyisin: kokopäivätyössä osa-aikatyössä päätoiminen opiskelija työtön äitiyslomalla/kotona lasten kanssa eläkkeellä muu

Jos olet työelämässä, niin mikä on tämänhetkinen työ- tai ammattinimikkeesi?

2. Kuntoutustieteen tieteelliset valmiudet ja tietotaito

Opinnot antoivat kuntoutustieteellisiä valmiuksia ja tietotaitoja: erinomaisesti hyvin keskinkertaisesti liian vähän

Kerro kolme tärkeintä kuntoutustieteellisiin valmiuksiin ja tietotaitoon liittyvää asiaa, jotka olet oppinut?:

Mitkä tekijät edistivät oppimistasi?:

Miten opintoja tulisi kehittää?:

3. Kuntoutustieteen opintojen antamat työelämän valmiudet ja tietotaito

Opinnot antoivat kuntoutuksen työelämävalmiuksia ja tietotaitoa: erinomaisesti hyvin keskinkertaisesti liian vähän

Kerro kolme tärkeintä kuntoutuksen työelämään liittyvää valmiutta ja tietotaitoa, jotka olet oppinut?:

Mitkä tekijät edistivät oppimistasi?:

Miten opintoja tulisi kehittää?:

4. Opinnoilla saadut muut valmiudet ja tietotaito

Kerro, miten olet soveltanut kuntoutustieteen opinnoista saatuja tietotaitoja muuhun elämääsi tai opiskeluusi?:

5. Opinto-ohjaus ja käytännön järjestelyt

Sain opinto-ohjausta: erinomaisesti hyvin keskinkertaisesti liian vähän

Miten opinto-ohjausta tulisi kehittää?:

Opintojen käytännön järjestelyt toimivat: erinomaisesti hyvin keskinkertaisesti huonosti

Miten käytännön järjestelyjä tulisi kehittää?:

6. Muu palaute

Mitä muuta haluaisit sanoa kuntoutustieteen verkko-opinnoista?:

Jos olet keskeyttänyt opintosi, niin kertoisitko keskeytyksesi syistä?

7. Tietojen luovutus tutkimus- ja julkaisukäyttöön

Saako tietoja käyttää tutkimuksissa ja julkaisuissa?: kyllä ei

8. Arvontaan osallistuminen

Kerro nimesi ja maapostiosoitteesi, niin osallistut palkintojen arvontaan:

LIITE 3. Kuntoutustieteen ohjausryhmän kokousmuistio 10.2.2010. (Luottamukselliset tiedot poistettu ja korvattu xxxx-merkein)



ITÄ-SUOMEN
YLIOPISTO



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

MUISTIO
10.2.2010

Kuntoutustieteen virtuaaliopintojen suunnittelukokous

Videoneuvottelu 8.2.2010 klo 10.00 – 13.00

Osallistujat:

Maria Luojus, Itä-Suomen yliopisto
Anne Kanto-Ronkainen, Itä-Suomen yliopisto
Pirjo Rönkä, Itä-Suomen yliopisto
Kristiina Simojoki, Oulun yliopisto
Marjo-Riitta Mattus, Lapin yliopisto
Aila Järvikoski, Lapin yliopisto
Merija Poikela, Lapin yliopisto
Anne-Marie Pekkala Lapin yliopisto
Helena Aho, Lapin yliopisto

Asialista

1. Valitaan kokouksen puheenjohtaja ja sihteeri.

Valittiin puheenjohtajaksi Merija Poikela ja sihteeriksi Helena Aho.

2. Kuntoutustieteen perusopinnot (25 op) 2009-2010 ja aineopinnot (35 op) 2008-2010)

Opiskelijamäärät:xxxxxx

Opintojen päättymiseen liittyvät asiat, opiskelijoiden keskeneräiset opinnot:
xxxxxxxxx

3. Lukuvuoden 2010-2011 alkavat perus- ja aineopinnot: xxxxxxxx

4. Kuntoutustieteen verkko-opintojen koordinaatiovastuun siirtäminen Itä-Suomen yliopistoon vuoden 2010 alusta: xxxxxx

5. Muut asiat

- Itä-Suomen yliopisto tekee opiskelijoille kyselyn Kuntoutustieteen aineopintojen ensimmäisen toteutuksen päättymisen jälkeen. Kysely suunnataan kaikille opiskelijoille, jossa kysytään mm. mitä akateemisia ja työelämä valmiuksia Kuntoutustieteen opinnot ovat antaneet, mitä työelämän taitoja ovat saaneet, ym. Kyselylomake käsiteltiin ja tutkimuslupa myönnettiin.

6. Seuraava palaveri

Koordinaatioryhmän palaveri 10.9.2010 klo 10.00 – 13.00.

Avoimien yliopistojen välinen palaveri: 15.4.2010 ConnectPro-yhteydellä.

Muistion laati Helena Aho